

Christian Wiesner | Elisabeth Windl |
Johannes Dammerer (Hrsg.)

Mentoring als Auftrag zum Dialog:
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Christian Wiesner | Elisabeth Windl |
Johannes Dammerer (Hrsg.)

Mentoring als Auftrag zum Dialog:

Professionalisierung
und Qualifizierung
von Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Pädagogik für Niederösterreich
Band 12

StudienVerlag
Innsbruck
Wien

 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung der AK Niederösterreich ermöglicht.



DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

© 2022 by Studienverlag GesmbH., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Scheffau –
www.himmel.co.at

Satz: Studienverlag/Maria Strobl – www.gestro.at

Umschlag: Kurt Tutschek

Redaktion: Christian Wiesner, Elisabeth Windl, Johannes Dammerer

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-6164-8

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Erwin Rauscher
Zum Geleit 9

Christian Wiesner, Elisabeth Windl & Johannes Dammerer
Vorwort der Herausgeber*in 11

I. Das Dialogische in der Ausbildung von Lehrpersonen

Elisabeth Windl
Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? 21

Frances Hoferichter, Diana Raufelder & Emanuel Nestler
Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen
in der Lehramtsausbildung 39

Sabine Leineweber & Emanuel Schmid
Ein Fall für den Lehrer*innenberuf? Professionsbezogenes Orientierungswissen
als Basis berufspraktischer Professionalisierungsprozesse 49

Urban Fraefel
„Gutes Mentoring dient den Schüler*innen“ 63

Maya Zastrow, Alexander Gröschner & Karin Kleinespel
Learn to train? 75

Timirkhan B. Alishev, Johannes Dammerer & Oksana V. Polyakova
Shared Beliefs unter Lehrerbildner*innen als Grundlage für eine kohärente
Pädagogenbildung 87

Claudia Mewald
Videografierte Lesson-Study-Forschungsstunden im Mentoring 101

Joline Schmit, Lisa Klassen & Henning Rossa
Lehrer*innen-Bildung Lehr-Lern-Konzept 119

II. Dialog im Berufseinstieg als Gelingensbedingung des Mentorings

Manuela Keller-Schneider
Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf
an die eigene Professionalisierung 133

<i>Johannes Dammerer</i> Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich	145
<i>Anne Frey & Silvia Pichler</i> Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs	167
<i>Klaus Schneider</i> Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess	183
<i>Johannes Dammerer & Verena Ziegler</i> Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen – Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase	195
<i>Irmgard Weigl & Johannes Dammerer</i> Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen?	209
<i>Susanne Rinner</i> Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln	223
<i>Hannelore Zeilinger & Johannes Dammerer</i> Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten	235
<i>Robert Nehfort</i> Ich bin neu!	259

III. Das Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln

<i>Simone Breit, Monika Hofer & Agnes Schwarzenberger-Berthold</i> Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft	265
<i>Christian Kraler & Claudia Schreiner</i> Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe	279
<i>Michael Schratz & Christian Wiesner</i> Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen	291
<i>Christian Wiesner & Tanja Prieler</i> Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon	309
<i>Gustav Bergmeier & Johannes Dammerer</i> Mentoring – kein aktueller Trend, sondern eine längst erprobte und angewandte Methode in der Begleitung von Lernenden	333

<i>Norbert Kraker, Julia Niederfriniger & Herbert Schwetz</i> Zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung durch das Format forschendes Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme	345
<i>Isabel Wanitschek</i> Nachhilfe und Mentoring	365
IV. Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring	
<i>Christian Wiesner</i> Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring	381
<i>Christian Wiesner</i> „Führen und Geführtwerden“ – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring	409
<i>Christian Wiesner</i> Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen	463
Die Autor*innen	515
Stichwortregister	523

Zum Geleit

Über die Fehler meines Freundes rede ich nur mit ihm selbst. Dieser Denis Diderot zugeschriebene Leitsatz ist heute zum beliebten Kalenderspruch geworden, drückt er doch aus, wie sich zwei Menschen verhalten können, die sich in enger Bindung einer gemeinsamen Aufgabe stellen. Mentoring bietet eine solche Herausforderung – aber sieht es sich nicht mitunter dem Vorurteil gegenüber, dass zwischen jenen beiden Menschen gar eilig am Schuljahresbeginn Kameraderie entsteht, die gegen dessen Ende zu misstrauischer Distanz mutiert? Denn – wieder in Diderots Worten: *Nichts ist so schwer zu ertragen als eines anderen Verdienst.* Daran freilich stellt sich die Frage nach dem Wesen der Freundschaft in diesem schulischen Zusammen unter Vielen, in dieser Ambivalenz von Geben und Nehmen, von Unterstützen und Belehren, von Kooperieren und Selbstständig-Werden, von Begleiten und Beurteilen.

*Gutes Mentoring dient den Schüler*innen* – ist Freundschaft der Ort und die Gelegenheit, Dritten zu dienen? *Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende* – ist wirklich der Anfang die Hälfte des Ganzen? *Wenn jeder dem anderen helfen wollte* – wäre dies der Königsweg zu Eigenverantwortung? *Das Gutachten [als] unverzichtbares Arbeitsinstrument* – ist nicht selbst die beste Bilanz am nächsten Tag veraltet? *„Neu“ ist kein Defizit* – hat es deshalb a priori schon eine besondere Gunst? Das *Höhlengleichnis* als Mentoring-Metapher – Emanzipation aus sinnlicher Vergänglichkeit durch geistige Unwandelbarkeit? *Datengestütztes Feedback* – Befreiung von Empathie als Professionalisierungsmerkmal? *Wahrnehmen, wie wir führen* – was nehmen Schüler*innen von nunmehr zwei Führenden wahr, und was gelten sie diesen?

Herausfordernde Beitragstitel sind es, sprudelnd wie ein wirbelnder Quell, die diesen zweiten Sammelband zum Mentoring prägen, und sie bündeln sich in einen sanften Klappentext, so versöhnend wie ein ruhig fließender Fluss vor seiner Mündung. Denn Mentoring steht in einem Spannungsfeld, nicht zwischen Kameraderie und Gutachtereier, vielmehr zwischen dialogischer Sensibilität und pädagogischer Vernunft. Freundschaft freilich gestaltet sich anders als deren bloße Synthese, ist sie doch geprägt durch Ehrlichkeit und Authentizität, Vertrauen und Zutrauen, Verständnis und Rücksichtnahme. Mentoring wird Freundschaft als ein Tun, das Liebgewordenes durch Distanzierung befähigt: *it must be seen as equals by one another, based on private negotiations, imposed through cultural values or norms.*

Mentoring braucht den *Diderot-Effekt*. Der französische Aufklärer hat darüber in einem winzigen Essay geschrieben, das den seltsamen Titel trägt: *Gründe, meinem alten Hausrock nachzutruern, oder: Eine Warnung an alle, die mehr Geschmack als Geld haben.* Er beschreibt darin einen Kummer, der darin begründet ist, seinen alten, verschlissenen, aber liebgewordenen Hausrock, der mit den vielen Tintenflecken die Arbeit des Literaten bezeugt hatte, gegen einen neuen getauscht zu haben. In der Folge sehe er sich nunmehr gezwungen, auch seine Umgebung dem neuen Kleidungsstück anzupassen und zunehmend die gesamten Wohnungseinrichtungsgegenstände zu erneuern. Der Effekt besteht also darin, dass ein neues Glied einer Kette quasi eine Kettenreaktion anderer Optionen, Handlungsanleitungen

und Begehrlichkeiten der Erneuerung auslöst. Der erste Mentoring-Impuls kann zum Auslöser werden für Unterrichts- und Schullebensgestaltungsideen, von denen weitere ausgehen, um diese kontinuierlich zu ergänzen und zu vervollständigen, um Unterricht glücken zu lassen. Wie hat Diderot doch selbst ausgedrückt, was als visionäres Ziel alle Mentorings gelten möge: *Der glücklichste Mensch ist derjenige, der die mehresten glücklich macht.*



Baden, am 20. August 2021

Univ.-Prof. MMag. DDr. Erwin Rauscher
ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Vorwort der Herausgeber*in

Wir freuen uns, mit diesem zweiten Sammelband eine erneute Zusammenarbeit zwischen verschiedenen hochschulischen und universitären Institutionen vorlegen zu können. Der Sammelband widmet sich dem *Mentoring als Dialog und Interaktion*, dabei werden vielfältige Facetten mit Blick auf die Ausbildung, den Berufseinstieg und die Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich involviert sich als Bildungsinstitution in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen wesentlich bei der Schaffung, Verwirklichung und Weiterentwicklung einer bestmöglichen Gestaltung eines professionellen Mentorings und sieht sich im Besonderen in der pädagogischen Herausforderung mitverantwortlich, ein ganzheitliches Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen zu ermöglichen.

Der vorliegende Sammelband wendet sich an ein breites Publikum, da die Beiträge für die Akteur*innen im Bildungssystem, in der Forschung und Schulentwicklung wie auch in der Professionalisierung von Lehrpersonen geschrieben wurden. Das Werk strukturiert sich nach unterschiedlichen Dimensionen, die möglichst die Herausforderungen des Mentorings sowohl in der Professionalisierung, der Theorieentwicklung als auch in der Forschungsmethodik behandeln.

Erwin Rauscher verweist in seinem „Geleit“ als Auftakt zum zweiten Sammelband auf das Spannungsfeld des Mentorings, welches als Kontinuum zwischen dialogischer Sensibilität und pädagogischer Vernunft gedacht werden kann. Das Grundthema des zweiten Sammelbands ist das *Mentoring als Dialog* und *Mentoring als lebendiges Wechselgespräch*. Dieses Verständnis von Mentoring ist in den vorliegenden Beiträgen im Sinne eines grünen Fadens immer wieder an zentralen Textstellen und Passagen auffindbar. Dabei werden oftmals auch Begriffe wie Kommunikation und Interaktion herangezogen, die im Grunde auf die Idee der „Unterredung, Wechselrede, Zwiegespräch“ (Pfeifer, 1995, S. 222), also auf das Dialogische als „Gesprächsszene“ (ebd.) verweisen. Mit Blick auf das Mentoring haben wir den Dialog und das dialogische Geschehen als Situation aus *drei* wesentlichen Perspektiven und in Verbindung mit der Professionalisierung zu betrachten: Es handelt sich dabei um die erste Phase der *Ausbildung* mit der Schulpraxis als Pädagogisch-praktische Studien sowie um die zweite Phase, die durch den *Berufseinstieg* gekennzeichnet ist, und um die dritte Phase, die durch die lebenslange sowie selbstbestimmte *Fort- und Weiterbildung* geprägt ist. Alle drei Phasen gestalten gemeinsam die Lebensspanne und das sinnhafte Tun als *Lehrperson* im Sinne des Professionalisierungskontinuums (Dammerer, 2020; Dreer, 2018; Windl, 2020). Die drei Perspektiven sind als Grundstruktur des vorliegenden zweiten Sammelbands gedacht, auf welchen sich die Beiträge im Sinne des Figur-Grund-Bilds der Gestaltwahrnehmung komponieren und eine Verbindung zum Dialogischen (er-)schaffen.

Der Dialog wird von Lévinas (1980, S. 28) als „Gespräch, das die Menschen von Angesicht zu Angesicht miteinander führen“ bezeichnet, „indem sie sich in der Rede und Gegenrede gegenseitig ansprechen und Aussagen und Einwände, Fragen und Antworten austauschen“ (ebd.). Durch einen Dialog als Gespräch treten „die Teilnehmenden gegenseitig in ihr

Denken“ (ebd., S. 35) ein, was zur „Möglichkeit der Begegnung mit dem anderen als anderem“ (ebd., S. 36) führt. Zu einem Dialog können Menschen im Grunde nicht gezwungen werden. Das Dialogische gründet sich auf „Authentizität“ (ebd., S. 39), auf dem „ethischen Ereignis der Kommunikation“ (Hilt, 2020, S. 198) und auf den beiden Wortpaaren „Ich-Du“ und „Ich-Es“ als phänomenologische „Grundworte“ nach Buber (1923, S. 3). Das Dialogische fundiert sich also zwischen Personen und ihren Beziehungen zur Welt und zugleich, indem das Gespräch sich auch auf die Dinge, Sachverhalte und Gegenstände der Welt richtet. Das Dialogische fordert sowohl ein Mit-Denken als auch ein Ein-Fühlen. Im Dialog wird der*die andere immer als Du angesprochen und gerade die jeweiligen unterschiedlichen Standpunkte führen zur schöpferischen Differenz zwischen dem Ich und dem Du als Dialoggemeinschaft. „Das Du ist keine Objektivierung“, schreibt Lévinas (1980, S. 42 f.), wodurch im Dialog keine „Verdinglichung des anderen Menschen“ (ebd.) stattzufinden hat. Der Dialog ist das Mitein-ander durch Mit-teilen und Ver-antworten des Gesagten wie auch des Sagens. Der Dialog stiftet nach Waldenfels (2017, S. 35) also „eine Gemeinschaft“ (ebd.), in welcher ein gemeinsames Gut angestrebt wird.

Jeder Dialog ist ein Geschehen, dabei „sage ich [etwas] von mir und zu mir“ (Lévinas, 1980, S. 37) und es geschieht durch die Lebendigkeit des Dialogisierens immer auch etwas Überraschendes, dabei kommt also „nicht nur Altbekanntes zum Vorschein“ (Waldenfels, 2017, S. 26). Im Dialog kommt es zugleich zu einem aktiven „Höre[n] von Etwas“ (ebd.) und einem „Hören auf Jemanden“ (ebd.). Die Beiträge zum Mentoring in diesem Sammelband sind zwar gedrucktes Wissen, das nun aus einem Buch stammt, doch die Autor*innen geben darin den Leser*innen tiefe Einblicke in persönliche Antworten sowie in Sachverhalte, die durch Studien, Untersuchungen und wissenschaftliche Verfahren erworben wurden. Dennoch führen alle Studien auch zu persönlichen Interpretationen, Deutungen, Empfehlungen und Standpunkten. Diese unterschiedlichen und vielfältigen Standpunkte eröffnen Dialoge, also Polyloge, sowie die Suche nach einem gemeinsamen Gut. Sprache dient der Verständigung, Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Jeder Buchstabe, jedes Wort in jeder Sprache, das Sagen wie auch das Gesagte bedeuten *etwas*. Das Sich-verstehen-Können weckt unsere Aufmerksamkeit und unsere Fähigkeit des Mit-teilens und Ver-antwortens. Diese Idee ist im Grunde das Anliegen und der Impuls des vorliegenden zweiten Sammelbands zum pädagogischen Mentoring.

Im *ersten Abschnitt* des Sammelbands werden *eröffnende Perspektiven* aufgezeigt, die sich auf das Dialogische *in der Ausbildung von Lehrpersonen* beziehen und somit die *Ausbildung* mit der Schulpraxis als Pädagogisch-praktische Studien als erste Phase der Professionalisierung umfassen. Der erste einleitende Beitrag *„Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerbildung – der Schlüssel zum Erfolg?“* stammt von *Elisabeth Windl* und setzt sich mit den Erwartungen und Einstellungen von Studierenden, Praxislehrpersonen und Hochschullehrenden zu den *Praxisphasen* in der Lehrerbildung auseinander. Gerade der Ruf nach „Mehr an Praxis“ verweist sowohl darauf, den Blick auf die *Qualität der Praxiserfahrung* zu richten, als auch auf die besondere Bedeutung der *Kommunikation und Interaktion* in den Reflexions- und Feedbackgesprächen. Dabei wird von *Windl* das lebendige Partizipative als Motor für die persönliche Kompetenzentwicklung hervorgehoben und als Grundstein für ein gemeinsames Professionsverständnis betrachtet. Auch bei *Frances Hoferichter*, *Diana Raufelder* und *Emanuel Nestler* stehen die *„Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung“* im Mittelpunkt des Interesses. Mentoring ist in der Lehramtsausbildung zwar ein wesentliches Qualitätsmerkmal für eine umfassende und

nachhaltige Praxisbegleitung, jedoch sind nach *Hoferichter, Raufelder* und *Nestler* die jeweiligen Anwendungen von Mentoring-Konzepten zu reflektieren. Der Beitrag berichtet von drei Teilstudien aus einem Verbundprojekt zur Qualitätsoffensive LEHREN und plädiert auf Basis der Ergebnisse dafür, dass qualifizierte Mentor*innen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften wirksam beitragen und daher fester Bestandteil des Curriculums in der Lehramtsausbildung sein sollten. *Sabine Leineweber* und *Emanuel Schmid* reflektieren das in ihrem Artikel „*Ein Fall für den Lehrer*innenberuf? Professionsbezogenes Orientierungswissen als Basis berufspraktischer Professionalisierungsprozesse*“ auf der Grundlage eines berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes. Bei der konzeptuellen Ausgestaltung der berufspraktischen Studien wird nach *Leineweber* und *Schmid* ein Verständnis für lehrberufliche Anforderungsstrukturen über unterschiedliche Formen der *Fallarbeit* und somit durch die individuellen und personalen Perspektiven der Studierenden vermittelt, vor allem, um eine zukünftige Relationierung mit berufspraktischen Erfahrungen zu begünstigen und unterschiedliche Perspektiven auf Professionalität zu eröffnen. Der Aufsatz „*Gutes Mentoring dient den Schüler*innen*“ von *Urban Fraefel* beleuchtet das Mentoring angehender und wenig erfahrener Lehrpersonen aus *pragmatischer Perspektive*, beschäftigt sich also mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit und dem *Wohlbefinden der Schüler*innen*? Gegenstände dieser Herangehensweise sind im Mentoring somit die *konkreten Praktiken*, also die professionellen Handlungsmuster, die ko-konstruktiven Prozesse, das Kollaborative und eine berufsethisch begründete Orientierung, die nach *Fraefel* die Wahrnehmung maßgeblich auf das *Wachstum* und die *Verantwortungsübernahme* ausrichtet. *Maya Zastrow, Alexander Gröschner* und *Karin Kleinespel* berichten in Ihrem Beitrag „*Learn to train?*“ aus der Begleitforschung vom Projekt *Ausbildung der Ausbilder* aus der Perspektive der Fort- und Weiterbildung. Gerade das Feld der Forschung zu Fortbildner*innen wird nach *Zastrow, Gröschner* und *Kleinespel* generell noch zu wenig berücksichtigt, daher werden Ergebnisse von einem einjährigen Train-the-Trainer-Konzept präsentiert und dabei u. a. der Blick auf die Veränderung der Selbstwirksamkeit und der Transfermotivation der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Praxislehrpersonen sowie als Fortbildner*innen gerichtet. Die Annahme der Autor*innen ist, dass die Weiterbildung möglichst eine hohe Wirkung auf die schulinternen Fortbildungen und auf die Implementation der Ansätze der Lernbegleitung erzielt, damit eine Weitergabe von Inhalten und erlernten Mentoring-Strategien an Kolleg*innen an der eigenen Schule stattfindet. Die qualitative Studie von *Timirkhan B. Alishev, Johannes Dammerer* und *Oksana V. Polyakova* ermöglicht wiederum einen Blick auf „*Shared Beliefs unter Lehrerbildner*innen als Grundlage für eine kohärente Pädagog*innenbildung*“. *Shared Beliefs* verweisen darauf, dass zwischen Mentor*innen und den angehenden Lehrenden eine Übereinstimmung über die *wesentlichen Überzeugungen für eine gute Praxis* durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess interagierend gebildet wird. Besonders der Schülerhabitus beeinflusst nach *Timirkhan, Dammerer* und *Polyakova* in der Ausbildung die Vorstellung darüber, wie eine Lehrperson sein soll. Die Aufgabe der Ausbildung besteht nun darin, die Wertvorstellungen konstruktiv und emanzipativ zu reflektieren, um einen *professionellen Lehrerberuf für die Praxis zu ermöglichen*.

„*Videografierte Lesson-Study-Forschungsstunden im Mentoring*“ sind der Titel und das Thema des Beitrags von *Claudia Mewald*, die darin das „*Next Practice durch Lesson Study statt Best Practice durch Meisterlehre*“ verortet. Videosequenzen eröffnen als Artefakte der Praxis die Analyse bestimmter Unterrichtsereignisse. Im Zusammenhang mit kollaborativen und reflexiven Lesson-Study-Forschungsstunden wird diese Herangehensweise nach

Mewald zum Motor für die Reform des Unterrichts, indem Lehrpersonen dazu ermutigt werden, ihre Planung auf der Grundlage videografiertes Forschungsstudien aufzubauen und bei der Anpassung an ihre Schulklassen besonders auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schüler*innen zu achten. Das gemeinsam Planen und Reflektieren digital vermittelter Lernsituationen durch Studierende mit erfahrenen Lehrkräften rückt auch im Artikel von Joline Schmit, Lisa Klassen und Henning Rossa mit dem Titel „Die digitale Transformation als Antrieb für kollaborative Professionalisierungsprozesse“ in den Vordergrund. Berichtet wird über die Implementierung des Reverse-Mentoring-Ansatzes. Dabei fungiert eine erfahrungsjüngere Person als Mentor*in für eine erfahrungsältere Person beim Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen. Das Reverse-Mentoring soll nach Schmit, Klassen und Rossa vor allem zum Aufbau positiver Überzeugungen und zu Wissenszuwächsen im Bereich des digitalen Lernens im Unterricht führen.

Im zweiten Abschnitt des Sammelbands wird in den Beiträgen der *Berufseinstieg* als sensible und entscheidende Phase für den beruflichen Werdegang und das Lehrperson-Sein unter dem Motto *Dialog im Berufseinstieg als Gelingensbedingung des Mentorings* hervorgehoben – besonders da das Autoritäre, Direktive und Anleitende im Sinne von Applebaum (2021) vor allem Menschen anspricht, die durch Komplexität eher in Krisen geraten oder überaus irritiert werden. Doch gerade Schule und der lebendige Unterricht sind wie das Mentoring ein komplexes und vielfältiges wie auch ungewisses und im Detail unplanbares Geschehen. Der Umgang mit dem Unbekannten, dem Neuen und dem Ungewissen ist eine wesentliche Aufgabe der Begleitung im Mentoring und kann dazu beitragen, vielfältige Standpunkte wie auch Mehrdeutiges erfassend zu verstehen. Der Einstieg in den Lehrberuf als lebendige Praxis stellt komplexe und oftmals verwirrende Anforderungen an das Lehrperson-Sein, auf welche in der Ausbildung – also außerhalb des Lernorts der Praxis – immer nur begrenzt eingegangen werden kann.

Daher berichtet Manuela Keller-Schneider im einleitenden Beitrag zum zweiten Abschnitt über die „Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung“. Als Mentor*in neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen zu begleiten, geht über die Kernaufgaben einer Lehrperson hinaus und führt dennoch zu einer interessanten Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der lehrberuflichen Tätigkeit. Mentor*innen sind daher gefordert, sich in den Dienst der Professionalisierung der Berufseinsteigenden zu stellen. Keller-Schneider vergleicht in ihrem Beitrag nicht nur die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf, sondern stellt Reflexionsinstrumente zur Analyse konkreter Situationen vor der Folie der beruflichen Entwicklungsaufgaben zur Verfügung. Johannes Dammerer schreibt dezidiert über „Die zweite Phase der Lehrerbildung in Österreich“. Diese Berufseinstiegsphase wird in dem Beitrag als die entscheidende Phase in der lehrberuflichen Sozialisation, der Kompetenzentwicklung und im Professionalisierungskontinuum umfassend aufgegriffen und dargestellt. Der Beitrag geht von der These aus, dass keine lehrerbildende Institution eine vollständig fertige sowie erfahrene Lehrperson am Ende der Ausbildung für die Praxis bereitstellt. Gerade der Berufseinstieg führt nach Dammerer zu einem Lehrer*in-Werden, da besonders im Berufseinstieg Situationen und Anforderungen auftauchen, die in der Ausbildung nicht gelehrt und erprobt werden können. Die Aufgabe des Mentorings besteht also darin, sowohl professionsbezogene als auch persönliche Entwicklungschancen zu ermöglichen und zielorientiert zu bewerkstelligen. Anne Frey und Silvia Pichler berichten im Beitrag „Mentoring in der Induktionsphase“ von Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbe-

dingungen. Dabei werden im Besonderen ausgewählte Ergebnisse aus den Begleitforschungen im Bundesland Vorarlberg präsentiert und diese im Sinne von Implikationen für die Forschung, Lehre und Praxis aufbereitet. Die Forschungsbemühungen von *Frey und Pichler* zielen darauf ab, erfolgreiches Mentoring zu identifizieren, um Gelingensbedingungen für die Lehre und Praxis nutzbar zu machen. Zugleich führen die Überlegungen dazu, eine verbindliche und hochwertige Qualifizierung von Mentor*innen einzufordern.

Gerade die Phase des Berufseinstiegs für beginnende Lehrpersonen bringt Unsicherheiten, Irritationen und Krisen mit sich. Daher macht *Klaus Schneider* die *Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess* zum Titel und zum Thema seines Beitrags und schreibt über „*Die Rolle der Mentor*innen zwischen kontingenten Erfahrungen und gelingendem Berufseinstieg von Lehrpersonen*“. Der Beitrag diskutiert die schöpferische Dimension des Habitus und stellt ein Konzept der pädagogischen Habitualisierung vor, wonach für beliebig viele Situationen wie auch im Umgang mit Krisen beliebig viele Handlungsschemata auch im Berufseinstieg generiert werden können. Aus individuellem und personalem Wahrnehmen, Denken und Handeln kann nach *Schneider* professionelles Wahrnehmen, Denken und Handeln entstehen. Die Pendelbewegung zwischen Krisen und Routinen wird sichtbar durch ein Lernen aus eigenen Erfahrungen und expliziten Phasen der Selbstreflexion. Die Hypothese „*Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen*“ ist nicht nur der Titel, sondern zugleich das Thema des Artikels von *Johannes Dammerer* und *Verena Ziegler*, in welchem das „*Informelle und formelle Mentoring in der Induktionsphase*“ aufgegriffen und erörtert wird. Das informelle Mentoring erfolgt nach *Dammerer* und *Ziegler* sowohl durch das Kollegium als auch durch die Schulleitung und nimmt dabei vielfältige, jedoch informelle Ausformungen an. Das formelle Mentoring wird hingegen als eine neue Idee der Professionalisierung herausgearbeitet, die durch ausgebildete Mentor*innen stattfindet und im Gegenüber zum informellen Mentoring eine andere Ausrichtung aufweist. *Irmgard Weigl* und *Johannes Dammerer* eröffnen ihren Artikel mit: „*Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen?*“ und stellen in ihrer Untersuchung die These auf, dass „*beim Mentoring von beginnenden Lehrpersonen [...] der Aspekt des Fachgegenstands vernachlässigbar*“ ist. Die Ergebnisse der Interviewstudie basieren auf der vergleichenden Darstellung von Fachliteratur und streichen im Besonderen die Ebene der *Selbstkompetenz* als Basis von Lehrerhandeln hervor. *Weigl* und *Dammerer* fordern daher eine bedürfnisorientierte Betreuung im Mentoring mit Blick auf das Professionskontinuum sowie die vernachlässigbare Relevanz von fachbezogenem Mentoring.

Der „*Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln*“ ist das Thema des Beitrags von *Susanne Rinner*, in welchem das „*Datengestützte Feedback in der Induktionsphase*“ behandelt wird. Gerade die Einbeziehung der Schülerperspektive stellt ein Element von Lehrerprofessionalität dar, das von Berufseinsteiger*innen bisher kaum verwendet wurde. Daher wird der Frage nachgegangen, wie datenbasiertes Schülerfeedback über die subjektive Einschätzung hinaus zur Reflexion und Weiterentwicklung professionellen Handelns führt und wie Berufseinsteiger*innen datengestütztes Feedback einsetzen, um ihr professionelles Handeln weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse der Studie zeigen den Nutzen der Schülersicht für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns von Berufseinsteiger*innen, und das entwickelte Konzept könnte Mentor*innen bei der Begleitung von Mentees in der Induktionsphase unterstützen. Das Gutachten stellt das formale Ende der Mentoring-Beziehung dar, es ist jedoch kein bloßes Bewertungsinstrument bzw. sollte keines darstellen, sondern als ein unverzichtbares Arbeitsinstrument und als Prozessbeschreibung

im Mentoring verstanden werden. *Hannelore Zeilinger* und *Johannes Dammerer* beschreiben in ihrem Beitrag „*Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten*“, wie sich eine Bewertung in Form eines Gutachtens mit der Mentoring-Beziehung vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz im Berufseinstieg überhaupt durch ein Gutachten bewertbar gemacht werden können. Die Anwendung des Gutachtens soll nach *Zeilinger* und *Dammerer* dabei nicht im Widerspruch zu einem gelingenden Mentoring stehen, vielmehr kann das Gutachten einen Referenzrahmen anbieten und somit als förderliche Orientierungshilfe dienen. „*Ich bin neu!*“ ist der Titel und die zentrale Aussage des Kurzartikels von *Robert Nehfort*, dabei wird Neu-Sein nicht als Defizit verstanden, sondern als Ressource. Die *Unerfahrenen und Neuen* bieten für Schulen und das Unterrichten somit *neue*, andere Perspektiven wie auch neue, *andere* Blicke auf die eigene Schule und das eigene Unterrichten. Neu-Sein bedeutet nach *Nehfort* demnach, dass die etablierten Perspektiven durch das *Neue und Neu-Sein* ergänzt werden können.

Der *dritte Abschnitt* des Sammelbands fokussiert einerseits auf vielfältige Perspektiven des Mentorings, um das lebendige Wechselgespräch und das *Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln* zu betrachten. Andererseits sind im dritten Abschnitt die Beiträge zur *Fort- und Weiterbildung* vorzufinden. Der Blick richtet sich auf den Ausbildungsraum, Erfahrungsraum sowie auf den Fort- und Weiterbildungsraum, um andere, neue und weitere Einsichten in das Mentoring zu erlangen.

Der Beitrag „*Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft*“ von *Simone Breit*, *Monika Hofer* und *Agnes Schwarzenberger-Berthold* eröffnet einen weiteren Blick auf das Mentoring. Durch „Eine explorative und multiperspektivistische Bestandsaufnahme“ wird die Idee der Professionalisierung der Mentor*innen in die Elementarpädagogik eingeführt und die Rolle des Lernorts Praxis im Rahmen der Ausbildung diskutiert. Dabei thematisieren *Breit*, *Hofer* und *Schwarzenberger-Berthold* auch das Spannungsfeld des Mentorings zwischen Begleiten und Bewerten und leiten Entwicklungsoptionen auf mehreren Ebenen ab, um den Lernort Praxis im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft bzw. den Theorie-Praxis-Transfer weiterzuentwickeln.

Christian Kraler und *Claudia Schreiner* schreiben in ihrem Beitrag „*Die Mentorenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe*“ über „*Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen*“. Berichtet wird darüber, dass die Anforderungen an die Mentorenausbildung im Lehramt vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu reflektieren wie auch als Motor für die Weiterentwicklung der Profession zu verstehen sind. Zugleich ist das Mentoring nach *Kraler* und *Schreiner* auf der Ebene des unmittelbaren, individuellen und konkreten Herangehens geprägt vom Berufsalltag, also vom Gestalten, Steuern und Beurteilen von Lernprozessen. *Michael Schratz* und *Christian Wiesner* erkunden in ihrem Beitrag „*Mentoring, das tiefer geht*“ die lernseitige Haltung und somit die Irritationen, Widerfahrnisse wie auch die Idee der Verantwortung. Der Beitrag verbindet alle Perspektiven des Mentorings von der Ausbildung, dem Berufseinstieg bis hin zur Fort- und Weiterbildung. Die Lernseitigkeit bezieht sich auf die Antwortfähigkeit und das Antwortgeschehen, dabei spielen Phänomene wie Menschenbilder, Erfahrung, Widerfahrnis und die Situierung eine wesentliche Rolle. *Schratz* und *Wiesner* sind dem Lernen im und durch das Mentoring auf der Spur, welches sich durch die dialogisch-situative Begleitung im Sinne der lernseitigen Orientierung vollzieht.

Orientierung ist das Grundlegende im Beitrag „*Das Ethische im Mentoring*“ von *Chris-*

tian Wiesner und Tanja Prieler, dabei wird das *Höhlengleichnis von Platon* verwendet, um das Ethische im Handeln verständlich zu machen. Auch Wiesner und Prieler gehen davon aus, dass das menschliche Handeln in seiner Vielgestaltigkeit und Mehrdeutigkeit den Ausgangspunkt des Mentorings darstellt. Der Beitrag klärt Beziehung und Relationen von Begriffen wie Ethik, Moral und Ethos. Auf Grundlage der Klärung kann das Ethische im Mentoring vielfältige Wegweiser, Landkarten wie auch einen Kompass für die Praxis und das selbstbestimmte Handeln zur Verfügung stellen.

Gustav Bergmeier und Johannes Dammerer berichten in ihrem Beitrag *„Mentoring – kein aktueller Trend, sondern eine längst erprobte und angewandte Methode in der Begleitung von Lernenden“* über *„Das historische Mentoring ab 1700 und der Hofmeister im Fokus eines Mentors“*. Bergmeier und Dammerer analysieren dabei die Geschichte von Mentor*innen sowie Erzieher*innen von adeligen Kindern. Im Mittelpunkt stehen die historischen Quellen und Arbeiten von François de Fénelon und Louis Antoine Caraccioli und deren Begriffsverwendungen. Darüber hinaus werden von Bergmeier und Dammerer auch die Verbindungen zum aktuellen, modernen Mentoring erkundet. Norbert Kraker, Julia Niederfriniger und Herbert Schwetz schreiben in ihrem Artikel *„Zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung durch das Format forschendes Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme“* darüber, die Zielsetzungen und Inhalte des Lehr- und Lernangebots wissenschafts- und forschungsorientiert auszurichten. In einer Pilotstudie wurde überprüft, welche Einflüsse aus dem Zyklus des forschenden Lernens auf die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ein Jahr nach Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss für das Schulmanagement aus Sicht der Absolvent*innen belegbar sind. Kraker, Niederfriniger und Schwetz setzen sich in ihrer Pilotstudie mit dem Thema Forschung verstehen auseinander, hierbei steht die Wahrnehmung des Formats des forschenden Lernens und die Wirkung auf die Performanz der Absolvent*innen im Vordergrund. Isabel Wanitschek stellt in ihrem Beitrag die Frage: *„Was können angehende Lehrpersonen von Schüler*innen über Nachhilfe lernen?“* und erkundet somit das Thema *„Nachhilfe und Mentoring“*. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung aus der NOESIS-Studie zum Nachhilfeverhalten dienen dabei als Grundlage, um darauf aufbauend und im Sinne der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen Hinweise auf Implikationen für die Praxis aufzuzeigen. Wanitschek diskutiert dabei auch den Stellenwert des Mentorings in Bezug zur Nachhilfe und plädiert für eine Sensibilisierung auch im Mentoring, damit der Schulunterricht so gestaltet wird, dass außerschulische Unterstützung obsolet oder zumindest in geringerem Ausmaß nötig wird.

Im vierten Abschnitt des Sammelbands bietet Christian Wiesner abschließend drei Skizzen einer *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring* an, die als Gesamtheit einen grundlegenden und anwendungsorientierten Entwurf sowie eine Idee für eine Grundlegung im Sinne des Figur-Grund-Bilds für eine *Pädagogik des Mentorings* darstellen. In der ersten Skizze zum *„lebendigen Geschehen“* werden Modelle aus der Gestaltwahrnehmung von Karl Bühler herangezogen, um die Grundphänomene des Dialogs und des lebendigen Wechselgesprächs für das Mentoring zu klären. In der zweiten Skizze *„Führen und Geführtwerden“* werden auf Basis von Modell- und Theorievergleichen die unterschiedlichen Vorstellungen von Kommunikation, Interaktion und Lernen als Standpunkte eingeführt und deren Anschauungen für das Mentoring aufbereitet. In der dritten Skizze *„Wahrnehmen, wie wir führen“* werden die Standpunkte der Kommunikations- und Interaktionsmodelle in ein Koordinatensystem übertragen, wodurch die Positio-

nalität der Modelle und Vorstellungen verortet werden kann. Aus der Zusammenschau aller drei Skizzen wird zuletzt eine integrative Herangehensweise für sowohl eine Pädagogik des Mentorings als auch für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion angeboten.

Der vorliegende zweite Sammelband zum Mentoring und auch die Professionalisierung des Mentorings an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wären ohne die wohlwollende Unterstützung des Gründungsrektors Erwin Rauscher nicht möglich gewesen. Die Herausgeber*innen danken allen Autor*innen für die gelungenen Beiträge, dem Lektorat und im Besonderen Rita Tauscher für die Unterstützung sowie dem StudienVerlag für die verlässliche und wertschätzende Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Werks. Wir danken den Gutachter*innen für die kritische Durchsicht und die konstruktiven Reviews, wodurch die Qualität der eingereichten Beiträge maßgeblich gesteigert werden konnte. Herzlichen Dank!

Christian Wiesner, Elisabeth Windl & Johannes Dammerer

Herausgeberin und Herausgeber des Sammelbands „Mentoring als Auftrag zum Dialog“
Baden, im August 2021

Referenzverzeichnis

- Applebaum, A. (2021). *Die Verlockung des Autoritären: Warum antidemokratische Herrschaft so populär geworden ist* (J. Neubauer, Übers.). Siedler.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du* (Nachdruck 2011). Reclam.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–71). StudienVerlag.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz.
- Hilt, A. (2020). Mit-teilen und Ver-antworten. Ethik und Ontologie des Dialogs. In B. Liebsch (Hrsg.), *Emmanuel Lévinas Dialog: Ein kooperativer Kommentar* (S. 198–223). Verlag Karl Alber.
- Lévinas, E. (1980). Dialog. In B. Liebsch (Hrsg.), *Emmanuel Lévinas Dialog: Ein kooperativer Kommentar* (Originalausgabe; Auflage 2020, S. 25–52). Verlag Karl Alber.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Suhrkamp.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). StudienVerlag.

I

Das Dialogische in der Ausbildung von Lehrpersonen

Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg?

Abstract

Der vorliegende Artikel setzt sich mit den Erwartungen und Einstellungen von Studierenden, Praxislehrpersonen und Hochschullehrenden zu Praxisphasen in der Lehrerbildung auseinander. Es ist davon auszugehen, dass bei deren geringer Kompatibilität die professionelle Kompetenzentwicklung der Studierenden nicht im gewünschten Ausmaß auftritt. Handlungsoptionen zur Verbesserung dieser Kompatibilität werden basierend auf Forschungsergebnissen abschließend diskutiert.

1 Einleitende Gedanken

Vonseiten der Lehramtsstudierenden ist der Ruf nach „Mehr an Praxis“ seit Beginn der Lehrerausbildung bekannt. Themenrelevante Forschungen zeigen, dass eine quantitative Erhöhung allein nicht zur Kompetenzsteigerung bei den Studierenden führt, sondern die Qualität der Praxisanteile eine entscheidende Komponente darstellt, insbesondere die systematische, reflexive und qualitativ hochwertige Begleitung (Brouwer & Korthagen, 2005; Hascher, 2012a; Gröschner et al., 2013) in den Praxisphasen.

Basierend auf ausgewählten Forschungsergebnissen werden nach einem kurzen Exkurs zu den Praxisphasen die Einstellungen und Erwartungen der Studierenden, der Praxislehrpersonen und der Hochschullehrpersonen der Begleitlehrveranstaltungen in den Fokus genommen. Es ist davon auszugehen, dass bei geringerer Kompatibilität der gewünschte Effekt, die Steigerung der professionellen Kompetenzen der Studierenden, durch diese Begleitung nicht im gewünschten Ausmaß eintritt. Abschließend werden Möglichkeiten zur Annäherung der individuellen Einstellungen und Erwartungen der unterschiedlichen Akteur*innen diskutiert, um sich den gewünschten Kompetenzentwicklungen anzunähern. Die dargestellten Möglichkeiten nehmen die Ausbildung der Primarstufenlehrer*innen in Österreich in den Fokus mit den Spezifika, dass Primarstufenlehrer*innen in Österreich alle Fächer mit Ausnahme von Religion unterrichten und die Ausbildung in einem einphasigen Modell an Pädagogischen Hochschulen erfolgt, d. h., dass die theoretische und die praktische Ausbildung, die im § 8 des Hochschulgesetzes (BGBl. I Nr. 30/2006, Hochschulgesetz, 2005) geregelt ist, parallel laufen.

2 Praxisphasen in der Lehrerbildung

Die Pädagogisch-praktischen Studien stellen einen zentralen Erfahrungsort dar, welcher Bewährung und Überprüfung theoretischer Erkenntnisse in Verbindung mit konkreter Praxis ermöglicht (Braunsteiner et al., 2014). Theoretische und praktische Lernangebote werden integrativ verknüpft, um den Fokus der Studierenden darauf zu richten, „zu lernen, wie man eigene Erfahrungen auswertet und wie man lernt, wie eine Lehrperson wahrzunehmen, zu sprechen und zu denken“ (Nolan, 2016, zitiert nach Reusser & Fraefel, 2017, S. 32). Zur Erreichung dieser Zielsetzungen sind die Pädagogisch-praktischen Studien in den Curricula der Lehrerbildung in Österreich im Umfang von mindestens 40 ECTS-AP verankert. Sie setzen sich aus Phasen schulischer Praxis (Hospitationen, unterrichtliche Tätigkeiten, Reflexionen) und Begleitlehrveranstaltungen zusammen. Es ist zu bedenken, dass die Pädagogisch-praktischen Studien jener *Ort* der Ausbildung sind, an dem unterschiedliche Kulturen mit ihren jeweiligen Herangehensweisen aufeinandertreffen, die *Kultur der Nähe* in der Schule und die *Kultur der Distanz* in der Hochschule. Die *Kultur der Nähe* zeichnet sich durch das Sammeln von Erfahrungen, durch Handlungsnotwendigkeiten und durch das Treffen von Entscheidungen aus, die *Kultur der Distanz* durch theoretische Analyse und Reflexion beziehungsweise durch das Begründen der Handlungen und Entscheidungen (Košinár, 2020; Wiesner, 2020).

Bommes et al. (1995) weisen den schulischen Praxisphasen folgende fünf Funktionen zu: (a) die Funktion der Kontaktaufnahme, (b) die Funktion der Selbstvergewisserung, (c) die Funktion der Lernortverknüpfung, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis schaffen soll, (d) die Funktion der kritischen Berufs- und Studienorientierung sowie (e) die Funktion der Beobachtung und Reflexion von Unterricht. Die unterrichtlichen Tätigkeiten der Studierenden und deren Reflexion als bedeutsame Funktion wird in dieser Auflistung nicht dargestellt. Aus Sicht der Studierenden werden die schulischen Praxisphasen als einer der wichtigsten Bestandteile des Studiums in Zusammenhang mit ihrer Kompetenzentwicklung wahrgenommen (Schubarth et al., 2014). Sie verorten den Erwerb professioneller Handlungskompetenz offensichtlich im praktischen Handeln und weniger in reflexiven Lerngelegenheiten (Reintjes & Bellenberg, 2017). Ihre Forderung nach einem „Mehr an Praxis“, wobei sie darunter jene Praxis mit direktem Schülerkontakt verstehen, scheint daher nachvollziehbar. Die seit Mitte der 2000er Jahre vermehrten Studien im deutschsprachigen Raum zu Praktika in der Lehrerbildung zeichnen allerdings auch ein anderes Bild zu diesem Thema, denn es können neben den erwünschten positiven Effekten auch weniger erwünschte auftreten, die eventuell zu Deprofessionalisierung führen (Hascher, 2012a; Gröschner et al., 2013; Gröschner, 2014). Bach (2013) weist darauf hin, dass die bloße quantitative Erhöhung der Praxisanteile „eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d. h. zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis“ (Bach, 2013, S. 123) bringen könnte. Auch die Studien von Baer et al. (2011) zur Kompetenzentwicklung von Studierenden weisen in diese Richtung: „Die angehenden Lehrpersonen lernen, traditionellen Klassenunterricht besser durchzuführen“ (S. 112). Das ist gut vorstellbar, denn bereits die ersten Erfahrungen in der schulischen Praxis verdeutlichen den Studierenden nicht nur die Komplexität der Anforderungen im Lehrerberuf, sondern stellen sie auch vor große Herausforderungen (Rothland & Boecker, 2015). Daher versuchen sie durch Rückgriffe auf eigene schulische Erfahrungen und Verhaltensmuster diese zu bewältigen (Dann et al., 1978; Mayr & Neuweg, 2009).

Die Qualität macht also den Unterschied. Bisherige Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass systematische, reflexive und qualitativ hochwertige Begleitung von Studierenden als eines der bedeutsamsten Qualitätsmerkmale schulischer Praktika bezeichnet werden kann und einen wichtigen Faktor für die Kompetenzentwicklung darstellt (Brouwer & Kort- hagen, 2005; Gröschner et al., 2013; Hascher & Moser, 2001; Gröschner & Häusler, 2014).

Weitere wichtige Merkmale im Zusammenhang mit Qualitätssteigerung der schulischen Praxisphasen sind die Klarheit der Zielsetzung sowie deren curriculare systematische Ein- bindung in das Gesamtsystem der Ausbildung, in dem der professionelle Kompetenzaufbau der Studierenden klar zu erkennen ist und durch organisatorische Rahmenbedingungen unterstützt wird. Dies hat insofern eine sehr große Bedeutung, da den Studierenden der Zusammenhang von theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen nicht automatisch ersichtlich ist. Sie sehen diese beiden Bereiche unabhängig voneinander und beklagen, dass die Inhalte der Lehrveranstaltungen an der Hochschule nicht in die Praxis umgesetzt werden können. Durch die curriculare Integration der Praktika kann den Studierenden ver- deutlicht werden, dass sich nicht unmittelbar aus wissenschaftlichen Theorien für die Pra- xis lernen lässt, aber im Gegenzug die Praxis auch nicht den Gegenstand dieser Theorien bestimmt (Cramer, 2014; Weyland, 2014).

In diesem Zusammenhang darf nicht darauf vergessen werden, dass der Erfolg der Maß- nahmen wesentlich davon abhängt, wie alle an den Praktika beteiligten Akteur*innen die Lerngelegenheiten als solche erkennen, positiv bewerten und entsprechend nutzen.

3 Die Erwartungen der Studierenden an die Praxisphasen

Wie bereits im Kapitel 2 erwähnt, verstehen die Studierenden unter Schulpraxis meist nur jenen Teil mit direktem Schülerkontakt, daher beziehen sich die Aussagen in den meisten empirischen Forschungen auf diesen Teilbereich und beruhen häufig auf Selbsteinschätzun- gen der Studierenden.

Jenek et al. (2019) untersuchten die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf die Funktionen der Praxiserfahrungen im Studium. Zusammenfassend kann gesagt wer- den, dass die Selbsterprobung und die Überprüfung der eigenen Berufswahl als zentrale Funktionen von Praktika genannt werden. Die Studierenden wollen ihr berufspraktisches Können durch Ausprobieren verbessern, Materialien und Ideen sammeln, Sicherheit und Routinen entwickeln, sich für die theoretischen Inhalte des Studiums sensibilisieren und wissenschaftliche Theorien überprüfen. Sie möchten in diesen ihr Theoriewissen direkt anwenden und verstehen häufig nicht, dass sie den Transfer selbst bewältigen müssen. Auf letzteres verkürztes Verständnis von Theorie und Praxis weisen auch Schüssler und Keuffer (2012) hin. Das Feedback von Praxislehrpersonen, von Hochschullehrenden, von anderen Studierenden sowie von den Schüler*innen ist für Studierende unterschiedlich bedeutsam (Schüssler & Keuffer, 2012). Richtet man den Blick auf die Erwartungen der Studierenden an gute schulische Praktika, dann konnten Beck und Kosnik (2002) sieben Kriterien iden- tifizieren: (a) emotionale Unterstützung durch die Praxislehrpersonen, (b) eine kollegiale Beziehung zu diesen, (c) eine kollaborative Zusammenarbeit mit ihnen, (d) die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität durch die Praxislehrpersonen, (e) ein qualitativ hochwertiges, konstruktives und regelmäßiges Feedback, (f) eine hohe professionelle Kompetenz der Praxislehrpersonen und (g) eine intensive, aber nicht übertriebene Arbeitsbelastung. Im

engen Zusammenhang mit diesen Erwartungen stehen biografische, familiär-milieuspezifische Prägungen und die eigenen schulischen Erfahrungen der Studierenden. Insbesondere zu Beginn des Studiums beeinflussen Letztgenannte den Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle. Dieser Einfluss schwächt sich im Laufe des Studiums ab, verliert aber nie seine Bedeutung und ist auch später in der Tätigkeit als Lehrer*in immer noch beeinflussend für das Lehrerhandeln (Košinár, 2021).

Bei genauer Betrachtung der Erwartungen zeigt sich die große Bedeutung, die Studierende den Praxislehrpersonen zuschreiben. Sie sehen diese als Bezugspersonen und Vorbilder, die einen wichtigen Beitrag zu ihrem Professionalisierungsprozess leisten (Borko & Mayfield, 1995; Hascher & Moser, 2001; Stanulis & Rusell, 2000). Sie sind aus ihrer Sicht eine persönliche und emotionale Stütze bezüglich der Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins, des Selbstwertgefühls, der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Selbstreflexion (Ballantyne et al., 1995; Lindgren, 2005) und sie unterstützen den Erwerb unterrichtlicher Fertigkeiten (Richter et al., 2011). Auch Erwartungen an den Lehrerberuf bzw. Normen und Standards können durch sie vermittelt werden (Bullough & Draper, 2004).

Obwohl die Studierenden grundsätzlich von der großen Bedeutung der Praxislehrperson für ihre professionelle Entwicklung überzeugt scheinen, werden deren Rollen unterschiedlich gesehen. Košinár und Schmid (2017) haben in ihrer Studie vier Typen von Studierenden herausgearbeitet, die die Autorin und der Autor in Verbindung mit der Rolle der Praxislehrperson brachten. Für den Studierendentypus „Selbstverwirklichung“ sind Praktika ein Erfahrungsraum, in dem eigene Ideen und Vorstellungen umgesetzt werden sollen. Die Qualität einer Praxislehrperson fokussiert daher darauf, ob sie den Studierenden diesen Raum ermöglicht. Die fachliche Expertise rückt nicht ins Blickfeld. Beim Studierendentypus „Vermeidung“ sind Praktika Bewertungsräume, in denen es gilt, negative Konsequenzen zu vermeiden. Die Praxislehrperson wird als Bewertungsinstanz angesehen und daher passen sich die Studierenden im Konfliktfall an deren Erwartungen an. Der Studierendentypus „Entwicklung“ definiert Praktika als berufsbezogene Entwicklungsräume zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Die Praxislehrpersonen fungieren als kompetente Ansprechpartner*innen, die diesen Entwicklungsprozess unterstützen. Kritische Feedbackgespräche sind aus Sicht dieses Studierendentypus sehr bedeutsam und Grundlage für eine aktive Auseinandersetzung mit der persönlichen Entwicklung, eine Bevormundung ist allerdings keineswegs erwünscht. Studierende des Typus „Bewährung“ hingegen sehen Praktika als Raum, in dem sich ihre eigene berufliche Eignung bewähren muss. Die Praxislehrperson soll diese Entwicklungsbedarfe diagnostizieren und unterbreiten, sie selbst nehmen in diesem Kontext eine eher passive Rolle ein. Sollten die Erwartungen der Studierenden mit dem tatsächlichen Verhalten der Praxislehrpersonen nicht im Einklang sein, dann sind Konflikte vorprogrammiert (Košinár & Schmid, 2017). In diesem Zusammenhang ist auch auf Wiesner (2020) zu verweisen, der in seinem Artikel zur strukturdynamischen Modellierung von Mentoring sich mit dem „MERID-Model“ (Mentor Teachers' Roles In Mentoring Dialogues) von Crasborn & Hennissen beschäftigt und ebenfalls Typen von Praxislehrpersonen mit möglichen Verhaltensweisen der Studierenden in Verbindung brachte. Die Praxislehrperson (a) als Leitende bringt die Themen und Inhalte aktiv steuernd mittels direkter Kommunikation ein. Bei den Studierende wird dadurch routiniertes Verhalten und auch automatisiertes Handeln verstärkt, es kann aber auch zielloses, impulsives und unüberlegtes Verhalten auftreten. Die Praxislehrperson (b) als Begleiter*in bringt kaum Themen und Inhalte selbst ein, sondern die von den Studierenden eingebrachten Themen

werden reflektiert und durch argumentative Überzeugungen gelöst. Bei den Praxislehrpersonen (c) als Anregende werden die Inhalte, Themen und Empfindungen durch Erlebnisberichte der Studierenden eingebracht. Die Kommunikation der Praxislehrpersonen kann als nicht direktiv bezeichnet werden und die Studierenden werden für Unerwartetes sensibilisiert. Die Praxislehrperson (d) als Impulsgebende bringt die Auseinandersetzung mit Grundprinzipien, Prämissen, Sinn, Haltung und Werten ein. Die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien aufseiten der Studierenden wird angeregt, es kann bei ihnen aber auch Kritikresistenz entstehen (Wiesner, 2020). Je besser die Studierenden die Betreuung durch die Praxislehrperson empfinden, desto größer schätzen sie ihre persönliche Kompetenzentwicklung ein (Schubarth et al., 2012), denn Lerngelegenheiten können nur bei positiver Bewertung optimal genutzt werden.

Interessant erscheinen auch die Ergebnisse einer Untersuchung von Beyeler & Hascher (2014), in denen Studierende ein gutes Praktikum zwar tendenziell mit konstruktiven Nachbesprechungen und einer offenen Haltung der Praxislehrperson gegenüber Ideen von Studierenden in Verbindung brachten, ihren eigenen Beitrag dafür – beispielsweise durch intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Unterrichtseinheit oder qualitativ hochwertiger Vorbereitung – nur auf Nachfrage erwähnten. Den Studierenden ist es wichtig, dass zwischen den Kriterien Freiräume und Unterstützung durch die Praxislehrperson eine gute Balance herrscht. Extreme in die eine oder andere Richtung werden negativ betrachtet (Beyeler & Hascher, 2014).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden dem Praktikum im Rahmen ihrer Ausbildung eine große Bedeutung beimessen und die Praxislehrpersonen zentrale Bezugspersonen darstellen, insbesondere für den Bereich der handlungspraktischen Fähigkeiten, der Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins, des Selbstwertgefühls und der berufsspezifischen Selbstwahrnehmungserwartung. Da den Praxisphasen je nach Studientypus unterschiedliche Funktionen zugewiesen werden, wird in Relation dazu auch die Rolle der Praxislehrperson different betrachtet. Interessant ist festzustellen, dass bei den Erwartungen der Studierenden an die Praktika der Blick auf die Schüler*innen fehlt.

4 Die Erwartungen der Praxislehrpersonen an die Praxisphasen

In der Literatur sind unterschiedliche Bezeichnungen für jene Personen zu finden, die die Studierenden im schulischen Kontext begleiten: Praxislehrer*innen, Ausbildungslehrer*innen, Besuchsschullehrer*innen, Mentor*innen. Hinter jeder dieser Bezeichnungen stecken unterschiedliche Betreuungsparadigma, auf die in diesem Artikel nicht eingegangen wird und daher die allgemeine Bezeichnung „Praxislehrperson“ ihre Verwendung findet.

In einer explorativen Studie befragte Weyand (2009) 96 angehende Praxislehrpersonen nach den Motiven zur Übernahme von Betreuungstätigkeiten in Praktika. 52% der Befragten gaben „selbstbezogene Motive (Anregungen erhalten; Interesse an der Lehrendenausbildung; Interesse an Aufgabe; Kontakt zur jüngeren Kollegenschaft; Reflexion der eigenen Tätigkeit)“ (Weyand, 2010) an.

Auch wenn dies im ersten Moment als wenig ideal für die Professionsentwicklung der Studierenden erscheint, da der Bereich „Praktikantenbezogen“ im Verhältnis nur 22 % erreicht, ist zu beachten, dass die intrinsische Motivation der Praxislehrperson eine prägende Wirkung auf die Studierenden haben kann. Befragt nach ihren Erwartungen, können

60 % der Antworten der Praxislehrpersonen in dieser Studie unter dem Aspekt der selbstbezogenen Hoffnung zusammengefasst werden (Weyand, 2009). Auch Schnebel & Hubert (2009) verweisen darauf, dass Praxislehrpersonen die Lernbegleitung als Beitrag zu ihrer eigenen professionellen und persönlichen Entwicklung wahrnehmen und ihnen dies zu einem stärkeren Selbstwirksamkeitsempfinden und einer höheren Erfolgszuversicht verhilft (Schnebel & Hubert, 2009). Das eigene Berufsethos dürfte ebenfalls ein zentrales Motiv zur Übernahme von Praxisbegleitung darstellen (Schnebel, 2014). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Gröschner & Häusler (2014) in ihrer Untersuchung feststellten, dass 66,6 % der Praxislehrpersonen von den Schulleitungen zu dieser Tätigkeit animiert wurden.

Die Übernahme der Begleitung von Studierenden bringt aus Sicht der Praxislehrpersonen auch Nachteile. Insbesondere die steigende Arbeitsbelastung durch die Doppelfunktion als Lehrer*in und als Praxislehrperson, verbunden mit zusätzlicher Verantwortungsübernahme, wird von ihnen angesprochen, da die zusätzliche finanzielle Vergütung dies nicht ausgleicht. Nicht zu unterschätzen ist auch die Belastung, die sich durch die verpflichtende Beurteilung der Studierenden ergibt, denn einerseits sollen sie die Studierenden in ihrem Entwicklungsprozess begleiten bzw. unterstützen und andererseits beurteilen. Dies sind zwei unterschiedliche Paradigma, die schwer miteinander verbunden werden können (Schnebel, 2014). In der bereits erwähnten explorativen Studie von Weyand (2009) wurden als Belastungen im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Praxislehrperson neben der zeitlichen Belastung auch Konflikte mit Kolleg*innen, die Angst vor zu wenig Anerkennung, Schwierigkeiten bei der Organisation und ebenso die Beurteilungsfunktion angesprochen. Praxislehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass sie nicht nur geplante Anforderungen an Studierende herantragen und initiieren, sondern Lerngelegenheiten sich spontan aus authentischen Unterrichts- und Interaktionssituationen ergeben. Auf diese Ungewissheit müssen sie sich einlassen wollen und können.

Mit den Erwartungen stellen sich die Praxislehrpersonen auch die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale, welches Wissen und welches Professionsverständnis sie für ihre Tätigkeit mitbringen beziehungsweise in einer Ausbildung zur Praxislehrperson erwerben sollen. In einer Studie konnte Hawkey (1997) festhalten, dass Praxislehrpersonen soziale Kompetenz, professionelle und fachspezifische Expertise sowie persönliche Fähigkeit als jene Eigenschaften identifizierten, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen. Wie Studierende unterliegen auch Praxislehrpersonen den biografischen, familiär-milieuspezifischen Prägungen und den früh angelegten schulbezogenen Orientierungen, die nicht nur ihre Arbeit mit den Schüler*innen beeinflusst, sondern auch jene mit den Studierenden (Košinár, 2020). Praxislehrpersonen haben während ihrer Ausbildung selbst unterschiedliche Praxisphasen, die durch Praxislehrpersonen betreut wurden, durchlebt. Dies beeinflusst ihre Vorstellung zur begleitenden Tätigkeit. Die Stabilität der Orientierungen und Überzeugungen wird in Untersuchungen zur Wirksamkeit von schulischen Praxisphasen immer wieder als problematisch angesehen (Hascher, 2011). Dies kann dazu führen, dass manche Praxislehrpersonen ihre Aufgabe so definieren, dass sie den Studierenden ihre Klasse zur Verfügung stellen, damit diese das in der Hochschule Gelernte anwenden und praktische Erfahrungen sammeln (Borko & Mayfield, 1995), ihre Funktion als Lehrerbildner*innen ist ihnen nicht unbedingt bewusst.

Betrachtet man die von Bernhardsson-Laros auf der Analyse von Interviews identifizierten Typen von Praxislehrpersonen, wird diese Annahme bestätigt. Folgende Typen konnten definiert werden: (a) der Typus „Schulmeister“, der in einem tradierten Verständnis den

Studierenden vormacht, was diese nachmachen sollen, (b) der Typus „Adaptierer“, der den Studierenden einen Lernraum anbietet, wenig vorgehend und lenkend agiert und (c) der Typus „Engagierter“, der mit den Studierenden in Kooperation agiert und darauf bedacht ist, dass die Studierenden ihren eigenen Stil finden (Fraefel et al., 2017b). Grundsätzlich agieren Praxislehrpersonen aber so, dass Studierende sich wohlfühlen, da sie in ihnen bereits Kolleg*innen sehen und sie diese durch höhere Anforderungen nicht überfordern wollen (Cameron-Jones & O’Hara, 1997). Diese unterschiedlichen Typen haben verständlicherweise unterschiedliche Erwartungen an die Arbeit mit Studierenden in den Praxisphasen. Haas (2018) konnte trotz dieser Unterschiedlichkeiten klare Erwartungen der Praxislehrpersonen an die Studierenden ausmachen: „Einhaltung von Tugenden (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Höflichkeit, angemessene Kleidung), Zeigen von Interesse an den Kindern und sicheres Beherrschen der Deutschkenntnisse sowie Mitbringen einer professionellen Einstellung“ (Haas, 2018, S. 5).

Die Wirksamkeit der Begleitung ist abhängig von der Betreuungsqualität. Als deren bedeutsamstes Merkmal wird meist die Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Betreuenden angenommen (Gröschner & Schmitt, 2010; Hascher, 2014; Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019), die als Voraussetzung für die Bereitschaft der Studierenden, sich auf schulpraktische Lerngelegenheiten einzulassen, gesehen wird (Stanulis & Russell, 2000), und die Basis dafür darstellt, dass Feedback angenommen und darauf aufbauend konstruktiv weitergearbeitet werden kann. Zentrales Merkmal der Beziehungsqualität ist die Balance zwischen Unterstützung (support) und Herausforderung (challenge) (Wenz & Cramer, 2019). Wird die Unterstützung – zuhören können, positive Erwartungen ausdrücken, den Studierenden beistehen – überbetont, dann fühlen sich die Studierenden zwar in ihrem Handeln bestätigt, aber Lernzuwachs kann nicht verzeichnet werden (Borko & Mayfield, 1995). Die Gefahr einer deprofessionalisierenden Wirkung besteht (Führer & Cramer, 2020). Praxislehrpersonen, die ihre Studierenden eigenständig Unterrichtssequenzen ausprobieren lassen, herausfordernde Aufgaben stellen, mit den Studierenden diskutieren und neue Perspektiven eröffnen, werden von diesen nicht nur als kompetent eingeschätzt, sondern sie erleben aus ihrer Perspektive auch eine Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz. Diese Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung braucht Vertrauen und Wertschätzung (Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019).

Den Praxislehrpersonen ist bewusst, dass Feedback für den Professionalisierungsprozess der Studierenden eine große Rolle spielt. Diverse Untersuchungen weisen darauf hin, dass in den Unterrichtsnachbesprechungen die Auseinandersetzung mit instruktionalen Aspekten, mit der Klassenführung, dem Stundenablauf, mit der Hervorhebung von Gutem und Gelingenem und mit der Beschreibung zukünftiger Handlungen im Vordergrund steht. Dialogische Gesprächssituationen finden seltener statt (Futter, 2017; Reintjes & Bellenberg 2017; Kreis & Straub, 2012). Der Blick auf die Schüler*innen und deren Lernen fehlt meist ebenso wie die Herstellung der Verbindung von Theoriewissen und den schulpraktischen Erfahrungen. Olson & Carter (1989) wiesen darauf hin, dass diese Verbindung insbesondere dann nicht hergestellt wird, wenn die Praxislehrpersonen selbst die theoretische Ausbildung als wenig praxisrelevant empfinden (Olson & Carter, 1989). Hascher (2012b) warnt in diesem Zusammenhang vor der „Tipps und Tricks Vermittlungskultur“ (S. 112). Ein besonders interessantes Ergebnis einer Untersuchung von Gröschner & Häusler (2014) ist, dass die Anzahl der Jahre im Schuldienst negativ mit der Betreuungszeit und der Unterstützung korrelieren. Dies scheint darauf hinzuweisen, dass jüngere Praxislehrpersonen pädagogisch motivierter

sind, Studierende im Praktikum zu begleiten. Praxislehrpersonen beklagen auch, dass für eine qualitätsvolle Arbeit mit den Studierenden meist die notwendige Zeit fehlt (Gröschner & Häusler, 2014). Praxislehrpersonen haben aber auch ganz konkrete Erwartungen an Hochschullehrende. Sie wünschen einen verstärkten Austausch – insbesondere konkrete Absprachen – bezüglich der Schwerpunkte der Studierenden, der gestellten Anforderungen an die Praktika und der konkreten Vorgaben zu den Indikatoren der Beurteilung. Letztergenannte sollten gemeinsam erfolgen, denn sie wollen nicht hauptverantwortlich für die Notengebung sein (Haas, 2018).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Praxislehrpersonen ihre Tätigkeit vorwiegend aus selbstbezogenen Motiven übernehmen, sie sich auch nicht als Lehrerbildner*innen im engeren Sinne sehen. Sie übernehmen in ihrer Funktion eine Doppelrolle, da sie für das Lernen der Schüler/*innen ebenso verantwortlich sind wie für das Lernen der Studierenden. Sie sehen sich als jene Personen, die den Studierenden ihre Klasse einerseits für Hospitationen und Unterrichtsversuche zur Verfügung stellen, und andererseits in reflexiven Nachbesprechungen auf die Performance der Studierenden eingehen, wobei dabei der Blick auf das Lernen der Schüler*innen und die Verbindung von Theorie und praktischen Erfahrungen wenig angesprochen werden.

5 Die Erwartungen der Hochschullehrpersonen an die Praxisphasen

Wie bereits einleitend dargestellt, setzen sich die Pädagogisch-praktischen Studien in Österreich aus schulischen Praktika und Begleitlehrveranstaltungen, meist als schulpraktische Module dargestellt, zusammen. Begleitlehrveranstaltungen finden im hochschulischen Kontext statt und dienen je nach Ausrichtung der Vor- und/oder Nachbereitung schulischer Praktika bzw. der Begleitung von Studierenden an den Schulstandorten. Seitens der Hochschullehrenden liegt der Fokus dieser Lehrveranstaltungen auf vernetzendem integrativem Denken und auf handlungsorientiertem Kompetenztransfer aus den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Sie sehen sich daher einerseits als Vermittler*innen zwischen der Hochschule und dem Praxisfeld und andererseits auch als Vermittler*innen zwischen den unterschiedlichen Disziplinen an der Hochschule.

Aus ihrer Perspektive erwarten Hochschullehrpersonen, dass die Praxislehrpersonen den Studierenden die Möglichkeit einer ersten Orientierung im Praxisfeld bieten, Hospitationen, vorbesprochene Unterrichtssequenzen, Tages- und Wochenpraktika ermöglichen und diese theoriebasiert analysieren und reflektieren. Wobei bei Letzterem nicht nur die Performance der Studierenden, sondern auch das Lernen der Schüler*innen in den Blick zu nehmen ist. Zur Unterstützung bereiten die Hochschullehrenden in den vorbereitenden Begleitlehrveranstaltungen die Studierenden aus bildungswissenschaftlicher und/oder fachdidaktischer Perspektive auf unterrichtliche Situationen vor, die im späteren Praktikum umgesetzt werden sollen. Die schulische Realität lässt nicht immer die Umsetzung der Vorgaben und Planungen zu, denn die Erkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden sind abhängig von der Klassenkonstellation, den Reaktionen der Schüler*innen sowie der Schul- und Klassenkultur (Felten, 2004). In den nachbereitenden Begleitlehrveranstaltungen bitten die Hochschullehrenden basierend auf unterschiedlichen Methoden und Theorien die Studierenden, (a) erlebte komplexe Situationen mehrperspektivisch zu betrachten, (b) ihre

Praktikumserfahrungen differenziert zu reflektieren und (c) diese vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen zu analysieren (Košinár, 2020). Dies ist nicht nur aufgrund einer nicht vorhandenen Planbarkeit eine herausfordernde Situation, sondern verlangt von den Hochschullehrenden umfassendes Wissen in unterschiedlichen fachlichen Disziplinen, je nach Situation, die die Studierenden aus der Praxis in die Lehrveranstaltung mitbringen.

An manchen Pädagogischen Hochschulen begleiten Hochschullehrende die Studierenden auch am Schulstandort. Dies geschieht häufig durch gelegentliche Besuche der Studierenden, die im Unterricht hospitiert werden und anschließend Feedback bekommen. Eine Studie – allerdings mit einer kleinen Stichprobe – zeigt, dass die Studierenden mit dem Feedback der Hochschullehrenden bei diesen Besuchen zufrieden waren, den Nutzen des Besuchs gering einschätzten, vermutlich, weil die Hochschullehrenden selten oder nur einmal anwesend waren (Lazarides & Mohr, 2015). In partnerschulähnlichen Praxismodellen (Fraefel, et al., 2017a) befinden sich die Hochschullehrenden in den schulischen Praxisphasen am Schulstandort und arbeiten gemeinsam mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen. Ausgangspunkt für die gemeinsamen Diskussionen ist das Lernen der Schüler*innen. Im Austausch werden Dinge besser verstanden, neue Wege professionellen Handelns herausgearbeitet und erprobt. Dies wird als „kollaboratives Mentoring“ (Bach, 2017, S. 49) bezeichnet. Mehrere Studien zeigen, dass die seminaristische Begleitung für die Kompetenzentwicklung der Studierenden von besonderer Bedeutung ist, denn sie schätzen die Praktika bedeutsamer ein, wenn diese eng mit Lehrveranstaltungen verbunden und professionell vor- und nachbereitet werden (Gröschner & Schmitt, 2010; Weyland, 2014). Allerdings ist anzumerken, dass Studierende die begleitenden Lehrveranstaltungen und die Praktika als zwei disparate Felder erleben, die nach eigenen Spielregeln agieren. Aus ihrer Sicht bestehen „konfligierende, funktionale Selbstverständnisse, divergierende Zielsetzungen, Zuständigkeitsgerangel und unklare Verantwortungszuweisungen“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14). Die teilweise unterschiedlichen Perspektiven der beiden Institutionen sind für Studierende unvorstellbar und sie sind mit der Integration dieser beiden Welten überfordert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Hochschullehrende als Bindeglied zwischen der Hochschule und dem Praxisfeld sehen. Sie erwarten von den Praxislehrpersonen und den Studierenden, dass sie theoriebasiert im Praxisfeld agieren und reflektieren.

6 Conclusio und Ausblick

Nimmt man sich die Aussage von Hossiep & Paschen (2003) „Eine Person ist in ihrem Tätigkeitsfeld vor allem dann erfolgreich und zufrieden, wenn die gewählten Aufgaben und das berufliche Umfeld möglichst kompatibel mit der ihr eigenen Motiv- und Wertestruktur sind und so den beruflichen Verhaltensanforderungen in kompetenter Weise entsprochen werden kann“ (ebd. S. 9) zu Herzen, dann kann die Frage „Begleitung der Praxisphasen in der Lehrerbildung – der Schlüssel zum Erfolg?“ nicht uneingeschränkt bejaht werden. Auch wenn empirisch nachgewiesen wurde, dass die Qualität der Praxisphasen im engen Zusammenhang mit der Begleitung der Studierenden steht, sind Einschränkungen, die sich durch die unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten Personengruppen ergeben, auszumachen.

In der Folge werden erste Handlungsoptionen diskutiert, die die unterschiedlichen Typen von Studierenden und Praxislehrpersonen (vergleiche dazu Kapitel 3 und 4) vorerst unberücksichtigt lassen, aber auf die Annäherungen der Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen abzielen, um den Lernerfolg der Studierenden zu erhöhen.

Partizipative Erarbeitung eines Praxiskonzepts

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass der Erfolg von Praktika in einem engen Zusammenhang damit steht, dass die Praxislehrpersonen und die Lehrenden der Hochschule über kohärente Konzepte und Strategien der Professionalisierung verfügen (Bach, 2017) „und die beteiligten Akteurinnen und Akteure bereit sind, sich gedanklich von den Herkunftskontexten zu lösen, um in wechselseitiger Perspektivenübernahme und im ko-produktiven Dialog etwas Neues zu schaffen, dessen Qualität wiederum das eigene Denken befruchtet“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 19). Die organisatorische und inhaltliche Umsetzung der curricularen Vorgaben der Pädagogisch-praktischen Studien sollten daher im Dialog erarbeitet und als gemeinsame Aufgabe gesehen werden. Die häufig praktizierte Top-down-Strategie – die Hochschule gibt vor, welche Aufgaben die Praxislehrpersonen und die Studierenden zu erfüllen haben – erscheint nicht zielführend. Sie negiert die Expertise der Praxislehrpersonen, die Bedürfnisse beziehungsweise Vorstellungen der Studierenden und das Lernen der Schüler*innen. Diese partizipative Vorgehensweise, die die Logik der Schule und die Logik der Hochschule nicht nur akzeptiert, sondern als Motor für die Kompetenzentwicklung der Studierenden sieht, legt die Basis für ein gemeinsames Ausbildungs- und Professionsverständnis.

Auch der Kritikpunkt, dass Praxislehrpersonen über den Inhalt der Ausbildung nicht Bescheid wüssten, kann entkräftet werden. In weiterer Folge sind die Studierendenvertreter*innen in den Prozess einzubeziehen. Die bisher erarbeiteten Vorschläge werden von diesen analysiert, Diskussionen und Vorschläge können entstehen, die in der Folge in der curricularen Umsetzung ihren Niederschlag finden. Die Verantwortung für die Pädagogisch-praktischen Studien wird gemeinsam übernommen. Diese Verantwortungsübernahme soll bei den Praxislehrpersonen dazu führen, sich als Lehrerbildner*innen zu fühlen. Studierenden wird bewusst, dass sie aktiv an ihrem Professionalisierungsprozess mitarbeiten müssen und nicht darauf warten können, was ihnen am Praxisstandort durch die Praxislehrpersonen angeboten wird.

Partizipative Durchführung des Praxiskonzepts

An der partizipativen Herangehensweise ist nicht nur in der Erarbeitung, sondern auch bei der Durchführung der Pädagogisch-praktischen Studien festzuhalten. In sogenannten „Kick-off“-Gesprächen zu Beginn jedes Semesters ist die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Vorgaben im Team (Studierende, Praxislehrperson und Hochschullehrende) zu besprechen. Diese ist mit den Lehrplananforderungen der Praxisklasse, den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen bzw. der Studierenden in Verbindung zu bringen, um deren Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Im co-planning wird die Strategie für die schulische Praxis im entsprechenden Semester entwickelt. Dies stellt eine effiziente Möglichkeit dar, die Erwartungen der unterschiedlichen Personengruppen zu kanalisieren, die Zufriedenheit der Beteiligten zu steigern und somit die Basis verbesserter Lerngelegenheiten zu schaffen. Ein Entwicklungsportfolio – zielführend erscheint ein e-Portfolio – begleitet diesen gemeinsamen Prozess. In diesen Entwicklungsportfolios werden einerseits die Beobachtungsauf-

träge, die Vorbereitungen für Unterricht und Reflexionen festgehalten und andererseits die einzelnen Schritte zur Erreichung der am Semesterbeginn gemeinsam fixierten Ziele der Studierenden dokumentiert.

Die Praxislehrpersonen und die Hochschullehrenden haben Zugriff auf dieses Dokument und unterstützen mit ihren Feedbacks die Entwicklung der Studierenden. Jedes Semester endet mit einer „final-reflection“, an der alle Personengruppen teilnehmen und basierend auf dem Entwicklungsportfolio das Semester reflektieren und weitere Entwicklungsschritte erarbeiten, die die Basis für die nächsten Praxissemester darstellen. Auf diese Art und Weise wird ein systemisch generierter Erkenntnisgewinn aus den Pädagogisch-praktischen Studien möglich.

Partizipative Evaluierung des Praxiskonzepts

Es erscheint zielführend, gleichzeitig mit dem Beginn der Umsetzung des Konzepts der Pädagogisch-praktischen Studien auch ein Evaluierungskonzept partizipativ zu erarbeiten. Dieses sollte weit über die an den meisten Hochschulen üblichen Lehrveranstaltungsevaluierungen hinausgehen, alle Personengruppen in das Konzept integrieren und auch Dokumentenanalysen beinhalten. Die erlangten Ergebnisse sind gemeinsam zu diskutieren und bei Bedarf ist eine Adaptierung des Konzepts, die von allen Personengruppen mitgetragen werden kann, durchzuführen.

Qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildung von Praxislehrpersonen

Um in Österreich als Praxislehrperson tätig sein zu können, ist die Absolvierung einer Ausbildung im Umfang von mindestens 15 ECTS-AP vorgesehen (GZ: BMBWF-90.000/0028-II/B/2018), aber auch Ausbildungen im Ausmaß von 30 ECTS-AP (für die Tätigkeit als Mentor*in in der Induktionsphase) und mit 90 ECTS-AP, die zu einem Masterabschluss führen (Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten), sind möglich. Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung für Praxislehrpersonen sind (a) Professionsverständnis von Lehrer*innen und die Rolle von Mentor*innen, (b) Kommunikation und Interaktion, (c) Begleiten und Beraten und (d) Lehren und Lernen in einem Schwerpunkt (GZ: BMBWF-90.000/0028-II/B/2018)

Diese gesetzlichen Vorgaben stellen eine gute Basis dar, um an den seitens der Forschung erkannten Ausbildungsinhalten für Praxislehrpersonen zu arbeiten. Einen großen Schwerpunkt stellt die explizite Reflexion schul- und berufsbiografischer Orientierungen der angehenden Praxislehrpersonen dar, um das eigene Handeln bewusst reflektieren und beeinflussen zu können. Im Bereich der Rolle der Praxislehrpersonen ist einerseits gezielt auf den Unterschied zwischen Rolle und Funktion einzugehen, die eigenen Erwartungen sind kritisch zu hinterfragen, um das Ziel „ich bin Lehrerbildner*in“ bei den Praxislehrpersonen zu erreichen.

Betrachtet man die empirischen Daten zu den Reflexions- und Feedbackgesprächen, kommt dem Teilbereich „Kommunikation und Interaktion“ eine ganz besondere Bedeutung zu. Es ist spezifisch zu bearbeiten, dass in den Reflexionen der Bezug zur Theorie herzustellen ist und diese nicht auf das Alltagswissen reduziert bleiben. Angehende Praxislehrpersonen sollten befähigt werden, ihr schulisches Handeln methodisch-didaktisch zu begründen, um so den Studierenden die Relation von Theorie und Praxis zu vermitteln. Das führt zu einer qualitativen Verbesserung der Reflexions- und Feedbackgespräche. Letztgenanntes setzt umfassendes theoretisches Wissen der Praxislehrpersonen voraus.

Daher ist davon auszugehen, dass die einmalige Absolvierung einer Ausbildung nur die Basis für die Tätigkeit als Praxislehrperson darstellt. Jede Hochschule sollte ein klar strukturiertes Fortbildungskonzept für diese Personengruppe im Team entwickeln, durchführen und evaluieren. Diese gemeinsame Vorgehensweise ist ein weiterer Baustein für Praxislehrpersonen, sich als Lehrerbildner*innen und Mitarbeiter*innen einer Hochschule zu fühlen.

Arbeit an der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz der Studierenden von Anfang an

„Der Kompetenzansatz stellt den Lernenden ins Zentrum des Bildungsprozesses; die Dreiteilung in Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz bedeutet daher für die Professionalisierung von Pädagog*innen insofern eine adäquate Struktur für die Persönlichkeitsarbeit, als der individuelle, sich bewusst wahrnehmende und reflektierende Mensch gleichzeitig als agierendes, erlebendes Subjekt und als Objekt (der Wahrnehmung und Reflexion) angesprochen ist:

- im Kontakt und in der Beziehung zu sich selbst (Bereich der Selbstkompetenz)
- im Kontakt und in der Beziehung zur jeweiligen Bezugsgruppe (Bereich der Sozialkompetenz) und
- im Kontakt und in der Beziehung zur jeweiligen Institution, Organisation, Gesellschaft und kulturellen Gemeinschaft (Bereich der Systemkompetenz)“ (Unterweger, 2014, S. 3).

In der Studieneingangs- und Orientierungsphase sind Lehrveranstaltungen zu verankern, die sich mit den Erziehungs- und Schulerfahrungen der Studierenden ebenso auseinandersetzen wie mit den ins Studium mitgebrachten Vorstellungen über den „guten Lehrer“ bzw. über den „abgelehnten Lehrer“. Diese Prägungen gegenüber Schule und Lernen, aber auch gegenüber Lehrpersonen sind mit den Studierenden aufzuarbeiten, damit sie die Bedeutung dieser biografischen Einflüsse auf den Professionalisierungsprozess erkennen und daran arbeiten können.

Auch eine erste Orientierung im Berufsfeld erscheint zielführend, die keine enge Betrachtungsweise zulässt. Die Studierenden sind einerseits mit dem Schulalltag zu konfrontieren, aber auch der Besuch von unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen (Kindergärten, Institutionen der Nachmittagsbetreuung, diverse Jugendeinrichtungen u. a. m.) mit anschließenden Reflexionen ist zu ermöglichen.

Weiters erscheint es bedeutsam, mit den Studierenden an deren Erwartungen zu den Pädagogisch-praktischen Studien zu arbeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass Studierende von einem berufsbezogenen Studium erwarten, dass sie am Ende der Ausbildung „fertige Lehrer*innen“ sind, die – ausgestattet mit vielen Unterrichtsmaterialien – auf die unterrichtlichen Situationen und schulischen Eventualitäten vorbereitet sind. Daher sollte einerseits an der Lehrerausbildung als Berufskontinuum (Behr, 2017) gearbeitet werden, aber auch auf die erwartete Kompetenzentwicklung in den Pädagogisch-praktischen Studien ist einzugehen. Die Studierenden sollten von Anfang an verstehen, dass das Studium Lerngelegenheiten bietet und es an ihnen liegt, diese zu ergreifen.

Es ist zu bedenken, dass die vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten nur dann zu einer Zielerreichung führen können, wenn bei allen beteiligten Personengruppen Entwicklungsbereitschaft besteht und zeitliche, vermutlich auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Weiters sollte man sich bewusst sein, dass nur das gleichzeitige Arbeiten an den Handlungsmöglichkeiten zum Erfolg führen kann. Diese greifen ineinander wie ein System von Zahnrädern. Die Umsetzung der dargelegten Handlungsoptionen erhöht

die Wahrscheinlichkeit, dass die Begleitung der schulischen Praxisphasen der Schlüssel zum Erfolg ist.

Referenzverzeichnis

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Waxmann
- Bach, A. (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell „Schuladoption“. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 43–56). Waxmann.
- Baer, H., Kocher, H., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297–307.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). *Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions Education Quarterly* (S. 81–97). https://www.researchgate.net/publication/265104756_Components_of_a_Good_Practicum_Placement_Student_Teacher_Perceptions
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Beyeler, L. & Hascher, T. (3. März 2014). *Gute Praktika aus der Sicht von Studierenden und Praxislehrpersonen* [Unveröffentlichter Konferenzbeitrag]. 2. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) – „Die Perspektiven verbinden“. Frankfurt am Main, Deutschland. <https://boris.unibe.ch/97373/>
- Bommes, M., Radtke, F. O. & Webers, H. E. (1995). *Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt* (2. Auflage). Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501–518.
- Braunsteiner, M. L., Soukup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Schulz-Kolland, R. & Weitlaner, R. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. In M. L. Braunsteiner, A. Schnider & U. Zahalka (Hrsg.), *PädagogInnenbildung* (Band 1). Leykam. https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–224.
- Bullough, J. R. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271–288.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4(1), 15–25.
- Cramer, C. (2014) Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357. Waxmann.

- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Klett-Cotta.
- Erichsen, S., Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lütgert. (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Klinkhardt.
- Felten, R. von. (2004). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. [Inauguraldissertation, Universität Bern]. Zürich, Schweiz. https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/04felten_r.pdf.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäumlein, K. (2017a). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Konzept, Implementierung, forschungsbaasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien Partnerschulmodelle- Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäumlein, K. (2017b). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 30–49.
- Führer, F. M., & Cramer, C. (2020). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 331–350). Klinkhardt.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrperson*. Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsfeldbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus. In A. Gröschner & K. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 315–334). Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Psychologie*, 27(1), 77–86.
- Haas, E. (2018). „Dialog mit allen Beteiligten“ – ein Qualitätsentwicklungsmodell bei der Implementierung der Pädagogisch-praktischen Studien im Primarstufencurriculum an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein). *Re&ESource*, 9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/455>
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 19(2), 217–231.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr der verpassten Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.

- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87-98.
- Hascher, T. (2012b): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129. Springer.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Waxmann.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–355.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung*. Hogrefe.
- Jenek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 39–52.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 459–471.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Waxmann.
- Košinár, J. (29.02.2020). Struktur, Funktion und Entwicklungspotenzial der Berufspraktischen Studien in Professionshochschulen (Konferenzbeitrag). SGL Jahrestagung 2020, Hochschule FH Nordwestschweiz. http://sgl-online.ch/download/360/Košinár_Professionshochschulen_und_Bpst_SGL_2020_D.pdf
- Kreis, A. & Staub, F. (2012). Lernen zukünftige Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Waxmann.
- Lazarides, R. & Mohr, S. (2015). Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbegleitung wahrgenommen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 380–392.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based-mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Mayr, H. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (2) – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 99–119). Leykam.
- Olson, P. & Carter, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15(2), 113–131.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierenden Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 116–132). Klinkhardt.

- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–42). Waxmann.
- Richter, D., Kutner, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schnebel, S. & Hubert, I. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren – eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schnebel, S. (2016). Begleiten und Beraten im Praxissemester. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung – Durchführung – Reflexion* (S. 100–121). Cornelsen.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-Prax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Springer.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Springer.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Unterweger, E. (25.01.2014). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Özeps. <http://www.ozepts.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%C3%BCberfachliche-Kompetenzen.pdf>

- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentoren-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf)*, 3(1), 28–43.
- Weyand, B. (2009). Praktikumsbegleitung als Baustein zur professionellen Weiterentwicklung von LehrerInnen im Beruf. In H. Zimmermann & V. Huwendieck (Hrsg.), *Seminar – Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung?* (S. 105–115). Schneider Verlag Hohengehren.
- Weyand, B. (2010). *Professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden von Anfang an begleiten – eine neue Aufgabe für FachleiterInnen*. (Beitrag zur BAK-Landestagung Neustadt). <http://docplayer.org/73409628-Professionelle-entwicklung-von-lehramtsstudierenden-von-anfang-an-begleiten-eine-neue-aufgabe-fuer-fachleiterinnen.html>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In N. Naeva-Stoß, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 2014, Profil 3. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.

Rechtsquellenverzeichnis

- Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. (19.3.2021) *Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten*. Abgerufen von: <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring.html>
- GZ BMBWF-90.000/0028-II/B/2018 (16.11.2018). *Empfehlungen des BMBWF zu Mentoring und Induktion: Adaptierter Rahmen und konkretisierende Vorschläge*.
- Hochschulgesetz 2005 i. d. F. vom 13.06.2006 (§ 8, BGBl. I Nr. 30/2006) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung

Ein Verbundprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive LEHREN in Mecklenburg-Vorpommern

Abstract

Mentoring in der Lehramtsausbildung ist mittlerweile ein Qualitätsmerkmal für eine umfassende und nachhaltige Praxisbegleitung, da Mentoring die Entwicklung des Professionswissens und des professionellen Selbst fördert. Mentoring-Beziehungen können somit den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften unterstützen und während Praxisphasen eine emotionale und psychische Unterstützung bieten. Es gibt unterschiedliche Konzepte des Mentorings, die in verschiedenen Phasen der Ausbildung mit unterschiedlicher Zielstellung an Hochschulen und Praxisschulen angeboten werden, was einen strukturierten Überblick der Konzepte sowie belastbare Aussagen über die Wirkung von Mentoring auf Grundlage empirischer Forschung erschwert. Die vorliegende Arbeit hat daher zum Ziel, Mentoring-Konzepte, die im Rahmen eines Verbundprojekts Qualitätsoffensive LEHREN in M-V (Mecklenburg-Vorpommern) an allen lehramtsbildenden Hochschulen im Land etabliert wurden, zu beschreiben, deren Zielstellung darzulegen und Perspektiven aufzuzeigen. Neben fachübergreifenden Konzepten des Mentorings werden dabei auch fachspezifische Konzepte und deren Zielstellungen in den Blick genommen. Qualitative und quantitative Forschungsbefunde zum Mentoring während der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung zeigen, dass Studierende, die am Mentoring teilnehmen, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein höheres berufliches Selbstkonzept berichten und dass die Reflexionskompetenz der Studierenden sowie die aktive Stressbewältigung während der Praktika gestärkt wird. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass fachspezifisch-qualifizierte Mentor*innen die Kompetenzentwicklung der Studierenden fördern und die Qualität des Unterrichts erhöhen.¹

1 Einleitung

Seit den 1980er Jahren haben Lehrenden-Mentoring-Programme stark zugenommen, wurden kontinuierlich weiterentwickelt und in einer Vielzahl von Lehrkräftebildungs- und Schulkontexten mit dem Ziel etabliert, Lehramtsstudierende, Berufsanfänger*innen und

1 Förderhinweis: Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1614C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

erfahrene Lehrer*innen in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen (Hobson et al., 2009). Als Solches wird Mentoring als ein zentrales professionelles Lerninstrument von der Lehrer*innen-Erstausbildung (*initial teacher education*) bis zur Entwicklung von Führungskräften angesehen (Braunsteiner & Schnider, 2020; Burley & Pomphrey, 2011; Dammerer, 2020). Tatsächlich ist Mentoring so allgegenwärtig geworden, dass Sundli (2007) vor über einem Jahrzehnt erklärte, dass es zu einem globalen Mantra innerhalb der Lehrer*innen-Bildung geworden ist (Ellis et al., 2020).

Mentoring ist mittlerweile fester Bestandteil der Lehramtsausbildung und wird von Studierenden als ein Qualitätsmerkmal angesehen (Jennek et al., 2019), da Mentoring den Professionalisierungsprozess im Hinblick auf ein professionelles Selbst, eine bewusste Werthaltung sowie die Lehrerpersönlichkeit von angehenden Lehrkräften stärkt (Dammerer, 2020; Izadinia, 2016; Mena et al., 2017; Wiesner, 2020). Somit kann die Begleitung durch Mentor*innen nicht nur eine emotionale und psychische Unterstützung darstellen (Hobson et al., 2009), sondern auch konstruktiv im Hinblick auf die Koordination und Organisation an der Schule fungieren (Hoferichter & Volkert, 2020a). Die Vielfalt der Mentoring-Konzepte ist so groß wie die unterschiedlichen Praktika während der Lehramtsausbildung, was einen strukturierten Überblick und die Einordnung empirischer Befunde zur Wirkung von Praktika erschwert.

Der vorliegende Beitrag stellt exemplarisch zwei verschiedene Konzepte des Mentorings in der Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) vor, die im Verbundprojekt LEHREN in M-V im Rahmen der vom BMBF finanzierten bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QOL) an allen lehramtsbildenden Hochschulen im Land entwickelt, pilotiert, evaluiert und etabliert wurden. Zu diesem Verbundprojekt gehören die Universität Rostock, die Universität Greifswald, die Hochschule für Musik und Theater Rostock sowie die Hochschule Neubrandenburg. Die Projektlaufzeit der ersten Förderphase begann am 01.01.2016 und endete am 30.06.2019. Momentan befindet sich das Projekt in der zweiten

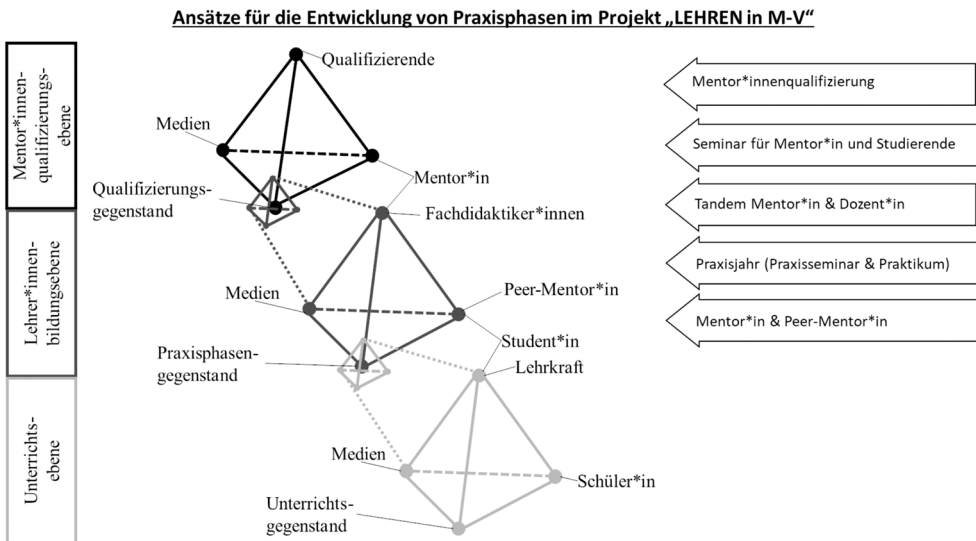


Abbildung 1: Ansätze für die Entwicklung von Praxisphasen im Modell gegenstandsbezogenen Mentorings (Nestler & Retzlaff-Fürst, 2020, adaptiert nach Prediger et al., 2017)

Förderphase, die bis Ende 2023 andauern wird. Abbildung 1 veranschaulicht alle Mentoring-Teilprojekte, ihre Konzepte und Zielsetzung an den vier Standorten im Rahmen des Verbundprojekts.

Da jede Praxisphase im Rahmen der Lehramtsausbildung unterschiedliche Zielsetzungen und Schwerpunkte hat, gilt es auch die Konzepte des Mentorings entsprechend anzupassen. Um diese unterschiedlichen Anforderungen an die jeweiligen Konzepte zu verdeutlichen, stellen wir zum einen das entwickelte Mentoring-Konzept im Rahmen des ersten Schulpraktikums (SP 1) vor und zum anderen das Konzept für die Schulpraktischen Übungen (SPÜ). Dabei werden nicht nur die Konzepte, ihr Aufbau, ihre Zielsetzung, Umsetzung und besondere Herausforderungen thematisiert, sondern auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Evaluation dieser Formate.

2 Mentoring im ersten Schulpraktikum

Im Rahmen des Projektbereichs „Reflexive Praxisphasen“ wurden Lehrkräfte und Peers zu Mentor*innen ausgebildet, um das erste Schulpraktikum im Lehramtsstudium zu betreuen.

Das erste Schulpraktikum, das in der vorliegenden Studie untersucht wurde, beinhaltet Hospitationen im Unterricht verschiedener Lehrkräfte, die Teilnahme an Schulausflügen, Elternabenden und Konferenzen, um einen Einblick in die Vielseitigkeit des Praxisfelds Schule zu erhalten und den Studierenden den Wechsel von der Schüler*innen- zur Lehrer*innen-Rolle zu erleichtern. Dieses Praktikum findet in der Regel zwischen dem 4. und 5. Semester statt (als Block in den Semesterferien) oder semesterbegleitend (als Praxistag) und ist in der Erziehungswissenschaft verortet, weil pädagogische Aspekte und Fragestellungen im Vordergrund stehen, die die Studierenden mithilfe eines Portfolios bearbeiten. Die Studierenden nehmen vor dem Praktikum an einem Vorbereitungsseminar teil und nach dem Praktikum an einem Reflexionsseminar. Damit sie aber auch während des Praktikums professionell begleitet werden, wurde im Rahmen der QOL ein Mentoring konzipiert, das sowohl auf Peer- als auch auf Lehrkräfte-Mentor*innen aufbaut. Potenzielle Lehrkräfte- und Peer-Mentor*innen wurden freiwillig rekrutiert und in einem dreitägigen Workshop zu Themen wie Reflexion, Zeitmanagement, Konfliktmanagement und Feedback geschult, mit dem übergeordneten Ziel, die Lehramtsstudierenden in ihrer professionellen Kompetenzentwicklung durch (a) die Förderung reflexiver Prozesse und (b) die Unterstützung einer engen Verbindung zwischen Theorie (vermittelt in universitären Seminaren) und Unterrichtspraxis (in der Schule) zu unterstützen. Ein*eine Lehrkräfte-Mentor*in war in der Regel für 2 Lehramtsstudierende zuständig, während ein*eine Peer-Mentor*in in der Regel mit 2 bis 5 Studierenden arbeitete. Um die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden bestmöglich zu unterstützen, waren Mentor*innen dazu angehalten, ihre Mentor*in-Mentee-Beziehung im Hinblick auf folgende Qualitätsmerkmale zu berücksichtigen: kontinuierlicher Austausch von Lehramtsstudierenden (Mentees) und Mentor*innen an der Schule und außerhalb der Schule auf Augenhöhe (Gröschner et al, 2013; Hoferichter & Volkert, 2020a), emotionale und akademische Unterstützung, offene Kommunikation und Feedback (Izadinia, 2016) sowie „echte“ Gespräche und intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Erfahrungen (Sheridan & Young, 2017).

Um das Mentoring und seine Auswirkungen auf professionelle Kompetenzmerkmale zu untersuchen, wurden 120 Studierende aller Standorte befragt, die während ihres SP 1 am

Mentoring teilnahmen, bei dem sie von geschulten Mentor*innen in der Schule und von Peer-Mentor*innen begleitet und betreut wurden. Die Kontrollgruppe bestand aus 67 Studierenden, die ihr Praktikum individuell ohne geschulte Mentor*innen absolvierten. Alle Studierenden wurden mittels standardisierter Fragebögen zu drei Messzeitpunkten befragt: Zeitpunkt 1 (T1) war kurz vor dem ersten Schulpraktikum, Zeitpunkt 2 (T2) etwa in der Mitte des Praktikums, Zeitpunkt 3 (T3) kurz nach dem Praktikum.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie konnten unter anderem zeigen, dass Studierende, die während ihres Schulpraktikums von geschulten Mentor*innen professionell betreut worden waren, einen höheren Kompetenzzuwachs in allen vier Kompetenzbereichen (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Innovieren) und höhere Mittelwerte in ihren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrem beruflichen Selbstkonzept im Vergleich zu Studierenden aus der Kontrollgruppe hatten (Raufelder et al., eingereicht). Weitere Analysen zeigten, dass Studierende durch die Teilnahme am Mentoring nach dem SP 1 eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein höheres berufliches Selbstkonzept angaben (Eisfeld et al., 2020). In weiteren quantitativen Analysen mit einer Substichprobe von 26 Studierenden der Experimentalgruppe konnte gezeigt werden, dass Studierende insbesondere durch das Peer-Mentoring und das Agieren in Studierendentandems an den Schulen eine höhere aktive Stressbewältigung und positives Denken berichteten (Hoferichter, 2019).

Neben der Durchführung von quantitativen Analysen auf Basis der Fragebogenerhebung zur Evaluation des Mentorings im SP 1 nahm zudem eine Teilstichprobe der Experimentalgruppe an qualitativen Interviews teil, die mittels Grounded Theory ausgewertet wurden. Ergebnisse der Analysen zeigen, dass reflektive Prozesse während des Schulpraktikums durch das Peer-Mentoring und das Studierendentandem angeregt werden, da sich diese Mentor*in-Mentee-Beziehungen und das Gefühl, mit einem anderen Studierenden „in einem Boot“ zu sitzen, durch eine Kommunikation auf Augenhöhe, eine gemeinsame Basis kontextinternen Wissens und Fähigkeiten auszeichnen (Hoferichter & Volkert, 2020b). Durch die Analyse der Interviews konnten folgende Gelingensbedingungen für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Mentorings identifiziert werden: die Reflexion pädagogischer Erfahrungen, die Verfügbarkeit der Mentor*innen für einen Austausch, die gemeinsame Basis mit Peer-Mentor*innen, eine sozioemotionale sowie konstruktive Unterstützung innerhalb der Mentor*in-Mentee-Beziehung sowie einen Teamgeist durch gemeinsame Aufgaben (Hoferichter & Volkert, 2020a).

3 Mentoring durch qualifizierte Lehrkräfte in den Schulpraktischen Übungen am Beispiel des Biologielehramts

Im Rahmen des Projektbereichs „Mentor*innenqualifizierung“ wurden Lehrkräfte zu Mentor*innen ausgebildet, um die Praxisphasen im Lehramtsstudium zu betreuen.

Die Lehrveranstaltung „Schulpraktische Übungen“ (SPÜs) ist die erste fachspezifische, semesterbegleitende Praxisphase des Biologielehramtsstudiums. Wie zirka ein Viertel der Praxisphasen (Gröschner et al., 2015) liegen sie in der alleinigen Verantwortung der Fachdidaktik, mit dem Ziel, fachdidaktische Kenntnisse und deren Anwendung zu vertiefen. Bis zu fünf Studierende, die in der Regel das 5. Fachsemester absolvieren, unterrichten semesterbegleitend im wöchentlichen Wechsel in einer Schule eine Klasse. Ein*eine Mentor*in betreut die Studierenden mit ein bis zwei individuellen Vorbesprechungen und einer gemeinsamen

Gruppennachbesprechung. Die Mentor*innen sind Lehrer*innen der Praxisschulen, die freiwillig – und bis zu Projektbeginn ungeschult – die Rolle von Mentor*innen über ein Semester im Fach Biologie übernehmen. Dieses Mentoring enthält Elemente eines moderierten Peer-Mentorings in den Nachbesprechungen, wo nicht nur Mentor*innen, sondern auch hospitierende Studierende ihre Beobachtung und Reflexion einbringen. Da es jedoch keine gemeinsamen Standards und Ausbildung der Mentor*innen gibt, unterliegt die individuelle Gestaltung den mentorierenden Lehrkräften, was zu einer Herausforderung für die Kohärenz im Hinblick auf das Ausbildungsformat und Inhalte während der SPÜs führt. Aufgrund der individuellen Biografien der begleitenden Lehrkräfte kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle diese Mentor*innen vertiefte Kenntnisse über die anzustrebenden Kompetenzen im Rahmen der Bildungsstandards Biologie (KMK, 2004, 2020), Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2019) oder die aktuellen biologiedidaktischen Entwicklungen z. B. im Bereich der naturwissenschaftlich-biologischen Erkenntnisgewinnung (Mayer, 2018) haben. Zur Unterstützung einer kohärenten Lehrerbildung (siehe auch Meier et al., 2018), welche die Verzahnung von universitärer Ausbildung und schulischer Praxis beinhaltet und in diesem Sinne das Mentoring als Form des „dritten Raumes“ versteht (Zeichner, 2010), wurde ein Mentoring konzipiert, etabliert und evaluiert, welches auf zwei Säulen fußt: 1. überfachliche Kompetenzen wie Strukturwissen, Selbstkompetenz und Betreuungskompetenz sowie 2. fachspezifische Begleitung Studierender im Hinblick auf die Anleitung naturwissenschaftlich-biologischer Erkenntnisgewinnung bei Schüler*innen (siehe auch Malmberg et al., 2020). Im Detail bezieht sich Strukturwissen auf den Aufbau des Lehramtsstudiums und die Verortung der Praxisphasen im Lehramtsstudium. Die Mentor*innen konnten in der Folge vorhandene Kompetenzen der Studierenden besser einschätzen, die Praxisphase darauf abstimmen und ihren Beitrag zur besseren Theorie-Praxis-Verzahnung leisten. Im Bereich der Selbstkompetenz wurde die Rolle der Lehrkräfte als Mentor*in (Crasborn et al., 2011; Kreis, 2012) reflektiert. Die Betreuungskompetenz enthält umfangreiche Übungen zur Gesprächstiefe (Niggli, 2003) und zur Gesprächsführung auf Augenhöhe (Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011, 2013), um einem kollaborativen Mentoring nach der Prämisse „Wie erreichen wir gemeinsam ein Ziel?“ Rechnung zu tragen (Windl, 2020).

Für die oben angesprochenen Herausforderungen einer kohärenten Biologielehramtsausbildung folgt eine biologiespezifische Qualifizierung der Mentor*innen, die auf den Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (Mayer, 2018) als Herausforderung für den schulischen Unterricht und das Mentoring fokussiert. Zu der naturwissenschaftlich-biologischen Erkenntnisgewinnung gehören zum Beispiel Experimentieren, das Bestimmen von Arten, Mikroskopieren und Modellieren. Für die Lehramtsstudierenden ist das Unterrichten im Hinblick auf den wissenschaftlich-orientierten Erkenntnisgewinn von Schüler*innen anspruchsvoll, da der Unterrichtsverlauf aufgrund unvorhersehbarer Ereignisse beim Experimentieren, Mikroskopieren und durch den Einsatz vielfältiger Medien etc. die Spontaneität und Flexibilität der Studierenden erfordert. Um diese flexiblen Unterrichtsverläufe mit Studierenden eingehend zu reflektieren, ist die fundierte Ausbildung von Lehrkräften zu Mentor*innen bedeutsam. Um der Komplexität eines fachübergreifenden und fachspezifischen Mentorings gerecht zu werden, wurden diese Säulen durch allgemeine Übungen zur Gesprächsführung mit fachspezifischen Qualifizierungsanteilen verzahnt. So wurde beispielsweise das Bestimmen von Tierarten eingeführt, Bestimmungsübungen durchgeführt und eine Vorbesprechung mit einem Beispielunterrichtsentwurf in Rollenspielen geübt und reflektiert.

Um das Mentoring zu evaluieren, wurde das Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring herangezogen (Nestler & Retzlaff-Fürst, 2020) und somit der Forderung von Prediger et al. (2017) nachgekommen, die empirische Forschung der Multiplikator*innen-Ausbildung, inklusive Mentoring, besser zu verorten.

In drei Teilstudien wurde untersucht, inwiefern als Mentor*innen ausgebildete Lehrkräfte die Qualität der Praxisphasen beeinflussen. Dazu füllten die Teilnehmer*innen (Lehrkräfte als Mentor*innen und Lehramtsstudierende als Mentees) in den SPÜ vor und nach der Intervention (Ausbildung der Lehrkräfte zu Mentor*innen) sowie nach jeder Vor- und Nachbesprechung einen einseitigen Fragebogen aus.

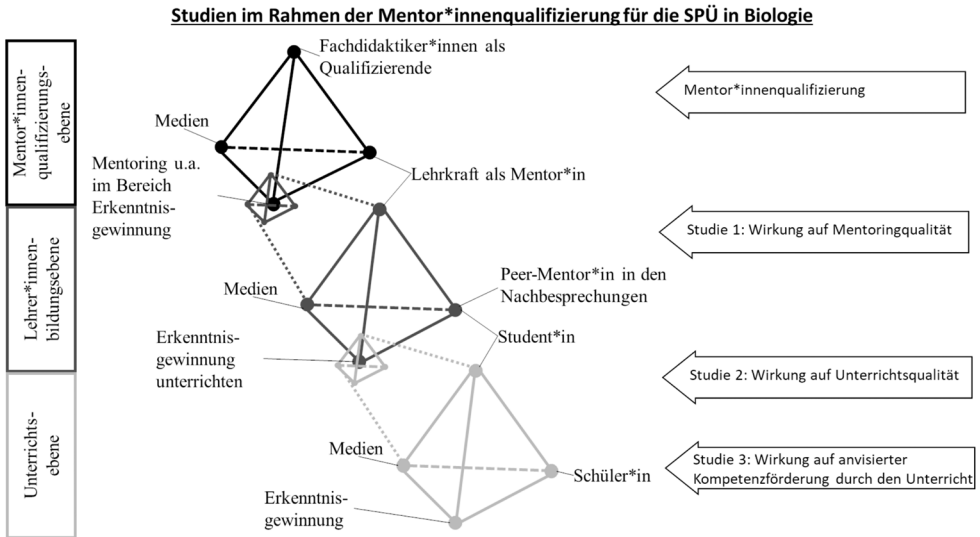


Abbildung 2: Studien im Rahmen der Mentor*innenqualifizierung für die SPÜ in Biologie (eigene Darstellung)

In einer ersten Erhebung wurde die Mentoring-Qualität eingeschätzt (Nestler et al., in Druck.). Dabei wurde deutlich, dass insbesondere die Studierenden die Mentoring-Qualität nach der Intervention höher einschätzten.

Zudem wurde die eingeschätzte Unterrichtsqualität mit Items der Skalen von Helmke (2014) erhoben. Nach der Intervention schätzten Studierende die Unterrichtsqualität insbesondere für die Nachbesprechungen als höher ein (Nestler et al., in Vorb.).

Nicht zuletzt bewerteten die Teilnehmer*innen (Lehrkräfte als Mentor*innen und Lehramtsstudierende als Mentees), wie stark die geplante oder durchgeführte Unterrichtsstunde die Kompetenzen der Schüler*innen in den vier Kompetenzbereichen der Bildungsstandards Biologie gefördert hat (Nestler et al., eingereicht). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nach Einschätzung der Mentor*innen und Studierenden der Unterricht die Erkenntnisgewinnung von Schüler*innen stärker förderte. Die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Schüler*innen wurde jedoch nicht erhoben.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass eine fachspezifische Qualifizierung von Mentor*innen einen Effekt auf die Unterrichtsqualität (nach Aussagen von Mentor*innen und

Studierenden) hat und somit vermuten lässt, dass auch Schüler*innen hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung vom Unterricht profitieren. Dies trägt zur Debatte um die Fachlichkeit in Praxisphasen bei (Nestler et al., 2021). Zudem wird auch deutlich, dass eine umfangreiche Folgeforschung notwendig ist, sodass tatsächlich Wirkungsketten in einem so komplexen System wie der Lehrkräfteausbildung beschrieben werden können. Zudem sollten diese Ergebnisse vor dem Hintergrund diskutiert werden, dass die Forschung zu Wirkungsketten im Mentoring vor großen Herausforderungen der Konstrukte, Methoden und Skalierungseffekte steht (Nestler et al., eingereicht).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag beschreibt Konzepte, Ergebnisse und Herausforderungen zweier Mentoring-Konzepte, die a) im ersten Schulpraktikum und b) in den schulpraktischen Übungen im Fach Biologie im Rahmen des Verbundprojekts Qualitätsoffensive LEHREN in M-V an allen lehramtsbildenden Hochschulen im Land konzipiert, etabliert und evaluiert wurden. Diese Mentoring-Konzepte fußen auf einer Ausbildung von Lehrkräften und Peers zu Mentor*innen, die sich freiwillig haben ausbilden lassen, um an den Praxisschulen Studierende im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, ihre Selbstwirksamkeit und das berufliche Selbstkonzept zu begleiten. Dabei wurden im Sinne eines qualitätsvollen und wirksamen Mentorings die Mentor*innen für folgende Aspekte sensibilisiert: flache Hierarchien in der Mentor*in-Mentee-Beziehung, offene Kommunikation und Feedback, emotionale und akademische Unterstützung in der Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Erfahrungen (Gröschner et al., 2013; Hoferichter & Volkert, 2020a; Izadinia, 2016; Sheridan & Young, 2017).

Die Befunde über Zusammenhänge und Wirkmechanismen der etablierten Mentoring-Konzepte zeigen, dass qualifizierte Peers und Lehrer*innen als Mentor*innen dazu beitragen, dass Studierende des Lehramts sich über den Verlauf von Praxisphasen im Hinblick auf die Kompetenzbereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren kompetenter fühlen im Vergleich zu Studierenden, die von keine*m qualifizierten Mentor*in begleitet wurden. Für die fachspezifischen Praktika (SPÜs) zeigte sich, dass eine fachspezifische Mentor*innen-Qualifizierung positiv auf Mentoring-Qualität, Unterrichtsqualität und anvisierte Förderung der Kompetenzen der Schüler*innen wirken kann. Neben der Kompetenzentwicklung zeigten Studierende einen Zuwachs ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts, ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrer Reflexionskompetenz. Diese Befunde deuten exemplarisch darauf hin, dass qualifizierte Mentor*innen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften beitragen und somit fester Bestandteil des Curriculums in der Lehramtsausbildung sein sollten. Als praktische Konsequenz kann geschlussfolgert werden, dass es unerlässlich ist, Lehramtsstudierende so früh wie möglich zu unterstützen, eine aktive Reflexion über ihre ersten schulpraktischen Erfahrungen während der Schulpraktika durch Mentoring zu initiieren und zu begleiten. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass die Kombination von Praxisphasen und Mentoring für die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf lebenslanges Lernen von wesentlicher Bedeutung sind (OECD, 2019).

Der Beitrag zeigt aber auch noch zu bewältigende Herausforderungen auf, die im Rahmen weiterer empirischer und thematischer Auseinandersetzungen diskutiert werden sollten: welchen Vorteil können Standards in der Ausbildung von Mentor*innen haben, wie

kann die Qualität von Mentor*innen langfristig gewährleistet werden, welche Begleit- und Reflexionsformate können die Arbeit von Mentor*innen unterstützen und wie könnte der zeitliche Aufwand für Mentor*innen kompensiert werden? Auch sind weitere empirische Studien nötig, um Gemeinsamkeiten, Besonderheiten und Unterschiede in den verschiedenen Mentoring-Formaten in den verschiedenen Praxisphasen detaillierter ableiten zu können. Zudem sind längsschnittliche Studien zu Mentoring über die gesamte Studienzeit und alle Praxisphasen nach wie vor rar. Wollen wir die oben skizzierten Herausforderungen bewältigen, dann gilt es gleichzeitig die Grundlagenforschung diesbezüglich weiter zu stärken.

Referenzverzeichnis

- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 15–26). StudienVerlag.
- Burley, S. & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Bouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden: Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(1), 48–66. [https://doi: 10.4119/hlz-2535](https://doi:10.4119/hlz-2535)
- Ellis, N. J., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung. Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Helmke, A. (2014). Kompetenzorientierter, an den Bildungsstandards orientierter Unterricht. http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%2029_Kompetenzorientierter%20-%20an%20Bildungsstandards%20orientierter%20Unterricht.pdf [06.07.2021]

- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. Ergebnisse zum Mentoring. *journal für lehrerInnenbildung*, 3, 98–104. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020a). (Praxis-)Reflexion durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase – Eine Anwendung von Grounded Theory. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 620–636. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020b). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 129–144). Klinkhardt. http://dx.doi.org/10.35468/5821_07
- KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. KMK.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. KMK.
- KMK (2020). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.06.2020. KMK.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5, 127–143. <https://doi.org/doi:10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körber, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrerinnenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 39–52. <https://doi:10.4119/UNIBI/hlz-55>
- Malmberg, I., Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020). Qualitäten der Mentorenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbeleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 81–106). Klinkhardt. http://dx.doi.org/10.35468/5821_05
- Mayer, J. (2018). Erkenntnisse mit naturwissenschaftlichen Methoden gewinnen. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (S. 114–124). Aulis.
- Meier, M., Ziepprecht, K. & Mayer, J. (Hrsg.), (2018). *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Waxmann
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Nestler, E., Malmberg, I., Heinrich, G. & Retzlaff-Fürst, C. (2021). Praxisphasen als Räume der Konstruktion von Fachlichkeit. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.),

- „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 163–180). Waxmann.
- Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020). Die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 365–380). Budrich.
- Nestler, E., Retzlaff-Fürst, C. & Groß, J. (eingereicht). Warum wir Mentor*innen qualifizieren können, aber nicht wissen, ob wir erfolgreich waren. Eine Studie zur Förderung der Fachlichkeit im Mentoring.
- Nestler, E., Retzlaff-Fürst, C. & Groß, J. (in Druck). Train the trainer in the jigsaw puzzle of biology education: effects of mentor training on teaching quality.
- Nestler, E., Retzlaff-Fürst, C. & Groß, J. (in Vorb.). Learn to teach biology: A study about a biology-based mentor qualification and mentoring quality.
- Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2021). Die Förderung der Kompetenzentwicklung von Studierenden in Praxisphasen des Biologieunterrichts durch die Qualifizierung von Mentor*innen. In: S. Kapelari, A. Möller & P. Schmiemann (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik* (o. Seitenangaben). StudienVerlag
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 8–16.
- OECD (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 7, 159–177.
- Raufelder, D., Kulakow, S. & Hoferichter, F. (eingereicht). Evaluating new approaches in Initial Teacher Education – an examination of the way mentoring benefits the development of students’ professional competence development during school internships
- Sheridan, L. & Young, M. (2017). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658–673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *journal für lehrerInnenbildung*, 13(2), 8–13.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.016
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). StudienVerlag.

Ein Fall für den Lehrer*innenberuf? Professionsbezogenes Orientierungswissen als Basis berufspraktischer Professionalisierungsprozesse

Abstract

Im Rahmen des Studienmoduls *Professionalität im Lehrer*innenberuf* beschäftigen sich Studierende der PH Nordwestschweiz vor dem ersten Schulpraktikum mit ausgewählten, professions- und professionalisierungstheoretischen Theorien und Modellen. Das entsprechende Grundlagenwissen wird über unterschiedliche Formen der Fallarbeit vermittelt. Dieses Vorgehen soll einerseits der Veranschaulichung der erarbeiteten Konzepte dienen und deren zukünftige Relationierung mit berufspraktischen Erfahrungen begünstigen. Andererseits wird darauf gezielt, den Studierenden Kasuistik als Analysemittel/Möglichkeit der Distanzierung näherzubringen und eine Grundlage für die (Weiter-)Arbeit an eigenen und fremden Fällen im Kontext des berufspraktischen Studiums zu schaffen. Im vorliegenden Beitrag wird die entsprechende Arbeit mit Studierenden anhand zweier Beispiele konkretisiert.

1 Einleitung

Angehende Lehrpersonen bewegen sich während ihres Studiums zwischen der Hochschule und dem Praxisfeld, in dem sie i. d. R. mehrere Praxisphasen absolvieren. Sie sind gefordert, beide Ausbildungsorte miteinander zu verbinden, Wissen und Erfahrungen aus dem einen in den anderen Bereich zu transferieren und beides an berufsrelevanten Fragen abzugleichen. Für diesen Schritt benötigen Studierende professions- und professionalisierungstheoretische Kategorien, auf deren Basis sie sich mit Fragen eines professionellen Selbstverständnisses und beruflicher Anforderungen auseinandersetzen und sich dem künftigen Beruf annähern können. Die Vermittlung entsprechender Kategorien ist am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW als Teil des Berufspraktischen Studiums angelegt. Im Rahmen eines Basisseminars, konzipiert als Intensivwoche vor dem ersten Praktikum, setzen sich Studierende nach dem ersten Studiensemester mit zentralen Konzepten des Studienbereichs und professionalisierungstheoretischem Grundlagenwissen auseinander. Anhand eines entsprechenden Studienmoduls werden sie in professionsbezogene Ansätze und Modelle eingeführt, die als Beschreibungs- und Deutungskategorien genutzt werden, um ein realistisches Berufsbild zu entwickeln und lehrberufliches Handeln in den Blick zu nehmen. Hochschuldidaktisch wird die entsprechende Auseinandersetzung über

unterschiedliche Formen der Fallarbeit geführt. Dabei kommen diverse Dokumente aus der Praxis zum Einsatz (z. B. Videografie, Transkriptauszüge), mittels derer die Spezifika des Lehrer*innen-Berufs verdeutlicht werden können und exemplarisch Fragen hinsichtlich der Kategorien Professionalität bzw. Professionalisierung aufgeworfen werden.

Nachfolgend wird gezeigt, wie die anspruchsvollen und voraussetzungsreichen Konzepte und Theorien in der Arbeit mit Studierenden genutzt und eingesetzt werden – und wie anhand des Seminars versucht wird, den Studierenden Fallarbeit als Erkenntnisinstrument im Zuge des eigenen Professionalisierungsprozesses näherzubringen. Zur Kontextualisierung erfolgt zunächst eine Einführung in die Gesamtstruktur und Konzeption der Berufspraktischen Studien an unserer Institution (2). An diese wird mit einer vertieften Darstellung des Moduls *Professionalität im Lehrer*innenberuf* angeschlossen. Dabei werden einerseits zentrale Zielsetzungen und Inhalte des Moduls ausgewiesen (3). Andererseits wird eine hochschuldidaktische Rahmung bzw. Fundierung der modulspezifischen (Fall-)Arbeit mit Studierenden vorgenommen (4).

Anhand zweier exemplarischer Einblicke wird verdeutlicht, wie Fallbeispiele konkret zur Erarbeitung und Veranschaulichung professionsbezogenen Orientierungswissens genutzt werden (5). In einer abschließenden Diskussion werden Potenziale und Herausforderungen des dargestellten Settings festgehalten (6). Dabei wird neben theoretischen Sondierungen einerseits auf die Erfahrungen der Autor*innen, andererseits auf Evaluationen der bisherigen Seminare Bezug genommen.

2 Die Berufspraktischen Studien am Institut Primarstufe

Mit nachfolgendem Kapitel werden die Berufspraktischen Studien sowie das Basisseminar mit dem Modul *Professionalität im Lehrer*innenberuf* in ihrer Struktur und Konzeption vorgestellt.

2.1 Berufspraktische Studien in der Studienstruktur

Primarschulstudierende absolvieren an der PH FHNW ein einphasiges Studium mit drei Praxisphasen, die als 3-Phasen-Modell aufgebaut sind (Abb. 1): Zwei kürzere Blockpraktika im ersten und dritten Studienjahr flankieren das dazwischen liegende einjährige Partner-schulpraktikum (Blockphasen und Tagespraktika). Das Fokuspraktikum (3. Studienjahr) kann dabei in verschiedenen Varianten absolviert werden. Jede Praxisphase umfasst die Elemente Praktikum, Reflexionsseminar und Mentorat(e); das Basisseminar stellt ein einmaliges Format in der Basisphase dar (s. 2.3). Die Berufspraktische Ausbildung schließt mit einer individuellen Arbeitsleistung, dem Videoportfolio, ab.

Während der Praktika an den Primarschulen werden Studierende von qualifizierten Praxislehrpersonen begleitet (Leineweber, 2021), Reflexionsseminare und Mentorate werden von Hochschuldozierenden geleitet. Die beiden hochschulischen Veranstaltungsformate dienen der reflexiven Auseinandersetzung mit professionellem Handeln als Lehrperson und haben dabei je eigene Schwerpunkte: Das Mentorat dient der (Lern-)Begleitung des individuellen Professionalisierungsprozesses Studierender und fokussiert auf deren Entwicklung in berufsbiografischer Perspektive. Zentral ist dabei die Theorie des Erfahrungslernens

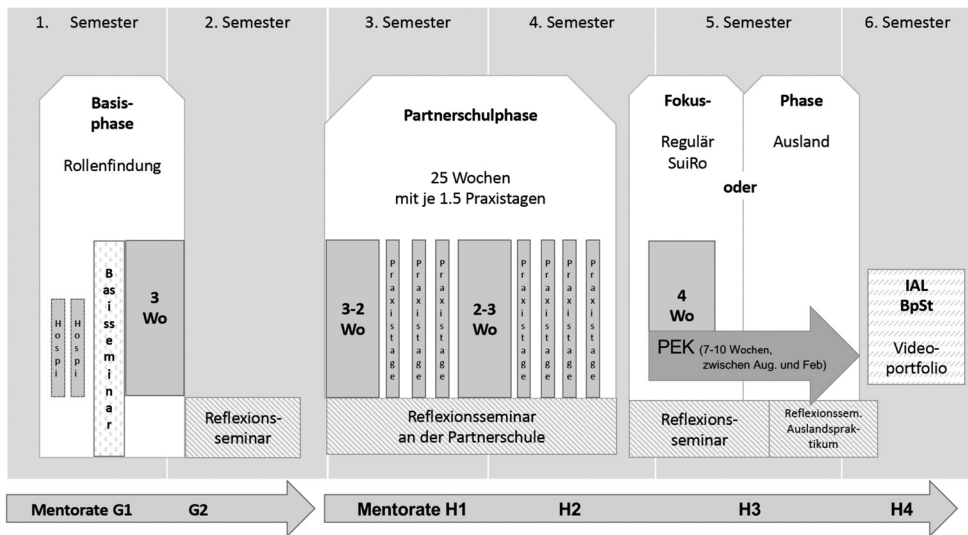


Abbildung 1: Überblick Berufspraktische Studien im Studienverlauf (eigene modifizierte Darstellung)

(s. 2.2). Das Reflexionsseminar begleitet demgegenüber phasenspezifische, berufspraktische Erfahrungen Studierender und dient der theoriegeleiteten Analyse derselben. Im Reflexionsseminar werden zentrale Fragen lehrberuflichen Handelns fallbasiert mit professions-spezifischen (fachdidaktischen und/oder erziehungswissenschaftlichen) Wissensbeständen in Beziehung gesetzt. Unterrichtliche Situationen werden unter der jeweiligen thematischen Perspektive im Modus der Distanz analysiert und theoretisch gerahmt (S. 4).

2.2 Konzeptuelle Grundlagen

Die Berufspraktischen Studien sind auf der Grundlage eines berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes konzipiert, in dem das Konzept der Anforderungsbearbeitung im Entwicklungsaufgabenmodell (Hericks u. a., 2019) sowie die Theorie des Erfahrungslernens (Combe, 2015) zentrale Elemente darstellen. Beides bildet sich ab im heuristischen Modell der Anforderungsbearbeitung beim Lösen einer Erfahrungskrise (Košinár, 2014), mit dem die Prozessstruktur der Anforderungsbearbeitung verdeutlicht wird: Die individuelle Deutung berufsphasenspezifischer Anforderungen und die Einlassung auf eine Irritation oder Krise bilden im Modell den Ausgangspunkt für individuelle (Weiter-)Entwicklung.

Dem Modell kommt eine hohe Bedeutung zu, denn es stellt die theoretische Grundlage für die „konzeptuelle Ausgestaltung der Berufspraktischen Studien“ (Schmid & Košinár, 2021, S. 264) dar und dient den Studierenden insbesondere im Mentorat „als Leitlinie und Analysefolie zum Zwecke der eigenständigen Rekonstruktionen berufspraktischer Erfahrungen“ (ebd.). Die Idee der Bearbeitung beruflicher Anforderungen prägt auch die konzeptuelle Anlage von Praktikum und Reflexionsseminar. Entwicklungsaufgaben bilden sich als Entwicklungsziele in allen Praxisphasen ab, wobei jeweils phasenspezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Der Fokus liegt dabei gemäß Entwicklungsaufgabenkonzept stets

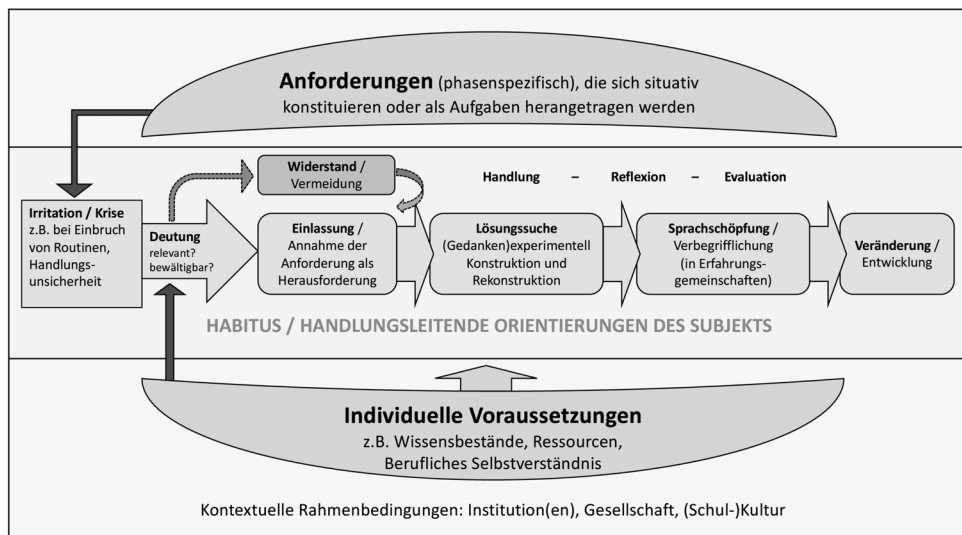


Abbildung 2: Heuristisches Krisenlösungsverlaufmodell (modifizierte Fassung n. Košínár & Laros, 2018, S. 161)

auf der Einlassung und aktiven Gestaltung der Anforderungsbearbeitung durch die Studierenden.

2.3 Anlage des Basisseminars

Das Basisseminar, innerhalb dessen das Modul *Professionalität im Lehrer*innenberuf* angelegt ist, ist Teil der Basisphase (Abb. 1), die sich über die ersten beiden Semester erstreckt. Es ist als Blockwoche konzipiert und wird am Ende des ersten Semesters vor Beginn des Basispraktikums durchgeführt. Die darin enthaltenen Module werden von Expert*innen der jeweiligen Themenbereiche geleitet. Das Basisseminar dient der Vorbereitung Studierender auf den ersten Praxiskontakt. Dabei geht es nicht um eine handlungspraktische Anleitung im Hinblick auf spezifische Aufgaben, die im Praktikum zu bearbeiten sind, sondern mit dem Basisseminar soll eine vertiefte Auseinandersetzung Studierender mit für relevant

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vor-mittag	Planung und Gestaltung von Unterricht	Planung und Gestaltung von Unterricht	Professionalität im Lehrer*innenberuf	Professionalität im Lehrer*innenberuf	Emotionale Selbstregulation
Nach-mittag	Planung und Gestaltung von Unterricht	Auftritts-kompetenzen	Professionalität im Lehrer*innenberuf	Praktikums-vorbereitung	Praktikums-vorbereitung

Abbildung 3: Exemplarischer Wochenplan des Basisseminars (eigene Darstellung)

erachteten Themenbereichen des Lehrer*innen-Berufs erreicht werden. Sie erhalten darin einen fokussierten Überblick über zentrale Aspekte ihres künftigen Berufs und erwerben Grundlagen für eine erste fachliche – auch fachsprachliche – Annäherung an ihr künftiges berufliches Handeln. Über die verschiedenen Module des Basisseminars (Abb. 3) lernen sie die Vielfalt und Komplexität lehrer*innenberuflicher Anforderungsbereiche kennen und sich selbst und ihren Entwicklungsprozess dazu in Beziehung zu setzen.

3 Modul Professionalität im Lehrer*innenberuf

Mit dem Modul *Professionalität im Lehrer*innenberuf* werden folgende Ziele verfolgt:

- a) Einführung in und Auseinandersetzung mit zentralen professionsbezogenen Konzepten und Modellen;
- b) Erweiterung der Perspektiven auf den Lehrer*innenberuf unter Entwicklung eines realistischen Berufsbilds;
- c) Kennenlernen von Fallarbeit als Analyseinstrument im Zuge des eigenen Professionalisierungsprozesses.

Im Rahmen des Moduls werden drei professionalisierungstheoretische Ansätze (und die damit einhergehenden Grundannahmen) eingeführt, die Beschreibungs- und Deutungskategorien für den eigenen Professionalisierungsprozess anbieten: der kompetenzorientierte Zugang (Baumert & Kunter, 2006), die strukturtheoretische Perspektive (Oevermann, 1996, 2002; Helsper, 2002) sowie der berufsbiografische Professionalisierungsansatz (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010).¹ Studierende sollen auf dieser Grundlage ein (erstes) theoriebasiertes Verständnis über die Spezifika ihres künftigen Berufs entwickeln und sich damit auseinandersetzen, was Professionalität und professionelles Handeln im Lehrer*innenberuf ausmacht, aber auch erfordert. Sie lernen darüber qualitative Kriterien von Professionalität abzuleiten, anhand derer sie später ihre Praxiserfahrungen einordnen und analysieren können. Mit Abbildung 4 wird der Aufbau des Moduls mit den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten im Überblick vorgestellt:

1 Die professionstheoretischen Ansätze und ihre Grundannahmen werden im Rahmen dieses Beitrags nicht ausgeführt. Eine aktuelle Gegenüberstellung der Ansätze ist zu finden in Helsper, 2021. In Kap. 5 dieses Beitrags wird so weit inhaltlich auf die Ansätze eingegangen, wie es zum Verständnis des dargelegten exemplarischen Vorgehens notwendig ist.

	Modulbaustein	Inhaltliche Schwerpunkte
Halbtag 1	Thematische Einführung	– Vom Alltagsverständnis zu ersten Professionskategorien
	Kompetenzorientierter Zugang	– Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) – Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (König, 2020)
	Strukturtheoretische Perspektive I	– Strukturmerkmale des Lehrer*innenberufs (Oevermann 1996, 2002)
Halbtag 2	Strukturtheoretische Perspektive II	– Antinomien im Lehrer*innenberuf (Helsper 2002, 2021)
	Berufsbiografischer Professionalisierungsansatz I	– Entwicklungsaufgabenkonzept und Anforderungsbearbeitungstheorie (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010)
Halbtag 3	Berufsbiografischer Professionalisierungsansatz II	– Theorie des Erfahrungslernens (Combe, 2015) – Heuristisches Krisenlösungsverlaufsmodell (Košinár, 2014, 2018)
	Einführung in die Fallarbeit	– Grundlagen und Relevanzen von Fallarbeit (Kunze, 2014, 2020, Hummrich, 2016)

Abbildung 4: Inhalte des Moduls „Professionalität im Lehrer*innenberuf“ (eigene Darstellung)

Das Basisseminar ist eingebettet in ein Gesamtkonzept der Basisphase (s. 2.3). Während im Rahmen des vorhergehenden Mentorats eine Auseinandersetzung mit den subjektiven Sichtweisen auf den künftigen Beruf in biografisch-reflexiver Perspektive stattfindet, schließt mit dem Modul *Professionalität im Lehrer*innenberuf* eine theorie- und empiriebasierte Grundlegung von Professionalitätskategorien an. Damit wird ein Perspektivenwechsel angestrebt (s. 4). Die Annäherung an die theoretischen Zugänge wird dabei durchgehend über die Arbeit mit Fallmaterial vertieft. Im Folgenden wird als Exkurs der Einsatz von Fallarbeit als hochschuldidaktisches Erkenntnisinstrument im Modul *Professionalität im Lehrer*innenberuf* dargelegt.

4 Exkurs: Fallarbeit als hochschuldidaktisches Erkenntnisinstrument

Die Einführung professionalisierungstheoretischer Zugänge nach dem ersten Semester, und damit zu einem frühen Zeitpunkt im Studium, stellt aus unserer Sicht ein anspruchsvolles Unterfangen dar, mit dem hohe Anforderungen an Studierende einhergehen. Gleichzeitig bietet es die Chance, Studierende zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Berufsbiografie in ihrem (bisherigen) subjektiven Blick auf den Lehrer*innen-Beruf zu irritieren und ihre Perspektiven um objektivierbare Professionalitätskriterien zu erweitern. Dafür ist es notwendig, die voraussetzungsreichen Konzepte und Theorien didaktisch so darzubieten, dass die Studierenden einen Zugang dazu finden und sie anschlussfähig an ihr berufspraktisches Erleben sind. Dies insbesondere in einem einphasigen Studium, in dem die Kategorien „Theorie“ und „Praxis“ häufig dichotomisch betrachtet werden, wobei – wie wir auch aus eigenen Untersuchungen wissen – der „Praxis“ in der Regel eine hohe Relevanz beigemessen, „die Theorie“ demgegenüber untergeordnet wird. Ein relevantes Ziel in der didaktischen Konzipierung des Moduls war es darum, die anspruchsvollen professionsbezogenen Ansätze für die Studierenden derart aufzubereiten, dass die Inhalte nicht auf abstrakt-generalisierender Ebene verbleiben, sondern Studierende einen – durchaus lustvollen – Zugang dazu finden können und Verstehensprozesse intensiv angeregt werden. Dieser Anspruch wird über einen fallverstandenen Erkenntnisweg realisiert, mit dem die Modulschwerpunkte anhand unterschied-

licher Dokumente aus der Praxis eingeführt bzw. vertieft werden. Über das Fallmaterial wird dabei eine persönliche Inbezugsetzung zu den Inhalten angestrebt bzw. herbeigeführt. Für Studierende eröffnen sich in der Bearbeitung ggf. Spannungsverhältnisse zu ihren bisherigen Sichtweisen, was in der Durchführung des Moduls intendiert ist und jeweils diskursiv vertieft sowie als Anlass zur Reflexion genutzt wird.

Fallarbeit als hochschuldidaktisches Erkenntnisinstrument gilt in der Lehrerbildung als „mittlerweile breit etabliert“ (Kunze, 2020, S. 681). Gemäß dem zuvor skizzierten Anspruch verstehen wir sie im Anschluss an Kunze als „eine am Erkenntnismodus des Verstehens orientierte Erschließung von *Fällen* aus dem schulpädagogischen Praxisfeld“ (ebd.), wobei die Fälle gebildet werden durch „qualitative empirische Daten aus oder mit Bezug auf Schule und Unterricht“ (ebd.). Im vorliegenden Modul werden durchgehend Fallmaterialien (v. a. Transkriptausschnitte) aus eigenen Studien verwendet. Sie stammen überwiegend aus Interviews mit angehenden oder berufseinsteigenden Lehrpersonen. Dabei handelt es sich um Auszüge, in denen die Befragten über herausfordernde Situationen während ihrer Praktika oder des Berufseinstiegs berichten. Die Materialien entstammen damit einem den Studierenden nahen Praxiskontext, der sich für sie als anschlussfähig erweist und ihnen so eine Einlassung auf die darin verhandelten Themen und Herausforderungen ermöglicht. Der Arbeitsmodus im Modul wird dabei nicht in Sinne einer Fallwerkstatt realisiert, sondern die gewählten Materialien werden als Illustrations- und Explikationsmaterial eingesetzt. Sie veranschaulichen beispielhaft die theoretischen Konzepte bzw. sensibilisieren für ausgewählte Aspekte, sodass der intendierte Erkenntnisgewinn über eine vertiefte Auseinandersetzung befördert werden soll.

Die konkreten Fallbeispiele dienen somit jeweils dem verstehenden Zugang zu den eingeführten Konzepten und ihrer thematischen Vertiefung. Gleichzeitig und darüber hinaus fungiert die wiederkehrende Fallarbeit im Zuge des Moduls als Teil einer systematischen Einführung in die Bedeutung von Kasuistik – im Sinne einer handlungsentlasteten Auseinandersetzung mit Fallmaterial – für das weitere Studium und den eigenen, berufspraktischen Entwicklungsprozess. Vor diesem Hintergrund erhalten Studierende zusätzlich auch eine explizite Grundlegung des Themas Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien. Sie erfahren, wie für sie überhaupt etwas „zum Fall“ werden kann und welches Ausgangsmaterial angemessen scheint, um eigene Fälle zur Bearbeitung aufbereiten und/oder Fallanalysen erstellen zu können.

5 Fallarbeit an zwei Beispielen

Nachfolgend wird anhand zweier exemplarischer Einblicke die Bearbeitung professionalitäts- bzw. professionalisierungsbezogener Kategorien und Modelle über Fallmaterial konkret veranschaulicht. Dafür wird jeweils die Einbettung des Themas innerhalb des Moduls skizziert und anschließend die Aufgabenstellung anhand eines ausgewählten Fallmaterials gezeigt. Das Erkenntnispotenzial der Fallarbeit wird entlang der jeweiligen Aufgabenstellung dargelegt. Grundsätzlich wird im gesamten Modul im Modus der Bezugnahme auf die Handlungspraxis, mit besonderem Fokus auf das kommende Basispraktikum, gearbeitet.

5.1 Antinomische Strukturen erkennen

Aus strukturtheoretischer Perspektive ist professionelles Handeln von Lehrer*innen maßgeblich geprägt durch Antinomien – d. h. „widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind“ (Helsper, 2021, S. 168). Die entsprechenden Gegensatzpaare (zum Beispiel jenes von Nähe und Distanz) bilden Spannungsfelder, innerhalb deren Lehrer*innen sich bewegen und anhand ihres Handelns verorten. Wenngleich dabei unterschiedliche Positionierungen möglich (und aus professioneller Perspektive: legitim) scheinen, stehen Lehrer*innen vor der Aufgabe, einseitige Auflösungen von Gegensatzpaaren zu vermeiden. Vielmehr gilt es, die entsprechenden Spannungsfelder situativ auszubalancieren und sich dabei die Güte der Gründe für das eigene Tun vor Augen zu führen bzw. diese kritisch zu hinterfragen. Antinomien stellen ein konstitutives Element des Lehrberufs dar, weshalb wir eine Befassung mit diesen für grundlegend relevant erachten. Einerseits, um ein geschärftes Bewusstsein für die antinomische Struktur des Berufs im Allgemeinen zu schaffen. Andererseits, um auf exemplarischer Ebene reflexive Bezugnahmen zu ausgewählten Spannungsfeldern zu ermöglichen, die im Kontext des eigenen Entwicklungsprozesses thematisch werden könnten. Im Modul geht der Arbeitsphase *Antinomien im Lehrer*innenberuf* eine Einführung in zentrale Strukturmerkmale lehrberuflichen Handelns voraus, sodass eine sinnlogische Herleitung der ins Modul integrierten Gegensatzpaare vorgenommen werden kann. Thematisiert wird u. a. die interventionspraktische Verausgabung beruflicher Wissensbestände im Kontext eines Arbeitsbündnisses sowie die „widersprüchliche Einheit“ von *diffusen* und *spezifischen* Momenten bzw. Aspekten der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Oevermann 2002, S. 42). Die Erschließung der Antinomien selbst wird in der Folge über zwei Arbeitsphasen realisiert:

1. Einführung: Im Anschluss an eine exemplarische, fallgestützte Einführung der Näheantinomie (Helsper, 2002, 2021) erarbeiten sich Studierende in Selbst- oder Gruppenarbeit weitere Antinomien auf Grundlage von zur Verfügung gestellten Kurzbeschreibungen ebener Antinomien. Konkret vertiefen sich die Studierenden in die Subsumptionsantinomie, die Differenzierungsantinomie, die Organisationsantinomie, die Autonomieantinomie, die Machtantinomie und die Begründungsantinomie (ebd.). Rückfragen zu den Kurzbeschreibungen werden im Plenum geklärt.
2. Vertiefung: In Gruppenarbeit werden kurze Erfahrungsberichte aus der Berufspraxis entlang der unten angeführten Fragestellungen diskutiert. Für diesen Beitrag führen wir exemplarisch das Fallbeispiel Tim Felber (Berufseinstieg Primarschule) aus.

Verschaffen Sie sich einen ersten Einblick in die nachfolgenden Fallbeispiele. Es handelt sich um mündliche Erfahrungsberichte von Studierenden aus dem Praktikum oder dem Berufseinstieg. Die Namen sind Pseudonyme. Entscheiden Sie sich als Gruppe für einen Kurzbericht, den Sie anhand der vorgeschlagenen Fragen diskutieren möchten. Sofern Sie genügend Zeit haben, können Sie sich auch in mehrere Beispiele vertiefen.

Thematisieren Sie folgende Fragen anhand der Beispiele:

- 1) Welche Antinomie(n) erkennen Sie im Erfahrungsbericht und woran machen Sie dies fest?
- 2) Wie geht die Person mit dem entsprechenden Spannungsfeld bzw. den entsprechenden Spannungsfeldern um?
- 3) Welche Überlegungen würden Sie selbst in der Situation anstellen - welche Handlungsoptionen gäbe es?
- 4) Inwiefern könnte das beschriebene Fallbeispiel für Sie relevant werden, sehen Sie Bezugspunkte zum Basispraktikum?

Exemplarischer Auszug Tim Felber:

Tim Felber: Ich habe jetzt ein paar Schüler in meiner Klasse, wo ich das Gefühl habe, die sind eigentlich unter ihrer Leistung, die sie könnten bringen. Das finde ich schwierig. Da stellst du dir natürlich die Frage, ja, an was liegt es denn? Liegt es vielleicht am Schüler? Macht er zu wenig? Oder überschätze ich ihn vielleicht? Bekommt er daheim die nötige Unterstützung? Oder dann der schlechteste Gedanke für mich, mache ich es nicht genug gut, dass er seine Leistung bringen kann? Müsste ich vielleicht etwas verändern? Es gibt in der Klasse ein paar Kinder, die ganz eine enge Führung bräuchten, damit sie ihre volle Leistung können bringen. Und andere, die Freiraum brauchen, um ihr Können zu entfalten.

Abbildung 5: Arbeitsauftrag Antinomien mit exemplarischem Fallbeispiel (eigene Darstellung)

Erkenntnispotenzial der Bearbeitung

1. Anhand der ersten Frage sind die Studierenden dazu aufgefordert, Interpretationen des Fallbeispiels hinsichtlich potenziell spürbar werdender Spannungsfelder darzulegen – und dabei konkrete, ans Material gebundene Begründungen für ihre Einschätzung abzugeben. Darüber verdeutlicht sich, inwiefern die verschiedenen Antinomien erfasst und verstanden wurden. Gleichzeitig wird die Gruppe dazu angeregt, kritisch zu prüfen, inwiefern sie einzelnen Überlegungen auf Basis des Berichts folgen kann. Im Zuge der Fragestellung wird bewusst offengelassen, ob sich das Fallbeispiel ggf. auch mit mehreren Spannungsfeldern verbinden lässt. Es geht in diesem Sinne nicht um die Zuordnung „richtiger“ Antinomien, sondern um den interpretativen Mehrwert, den unterschiedliche theoretische Kategorien hinsichtlich der Perspektivierung der Situation haben.

Im Fallmaterial Tim Felber lassen sich u. a. die Subsumptionsantinomie und die Differenzierungsantinomie erkennen. So thematisiert Herr Felber die Schwierigkeit, die Bedeutung potenzieller Einflussfaktoren im Kontext des jeweiligen Einzelfalls abzuschätzen und diesen dadurch angemessen zu erfassen. Zudem verweist er auf die individuellen Bedarfe der Schüler*innen, deren Berücksich-

tigung ihn im Kontext des Unterrichts vor Herausforderungen zu stellen scheint (Einheit versus Differenz).

2. Die zweite Frage zielt darauf, Umgangsweisen mit Gegensatzpaaren zu identifizieren und darüber erste Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen. Von (nicht explizit ausgewiesener) Bedeutung ist dabei u. a. auch, ob der erzählenden Person das ihr begegnende Spannungsfeld als solches bewusst ist – und wie sie sich anhand ihrer Ausführungen in diesem verortet. Bewertungen der sich andeutenden Umgangsweisen im Sinne persönlicher (Gegen-)Positionierungen sollen hier bewusst ausgespart werden.
3. Ein Perspektivenwechsel hin zur eigenen Person wird über die dritte Frage angebahnt. Die Studierenden sind nun darum gebeten, Handlungsalternativen darzulegen, die in der Gruppe verhandelt werden können. Einerseits geht es dabei darum, im Sinne eines kreativen Prozesses auf gedankenexperimenteller Ebene eine Vielzahl potenzieller Verhaltensweisen zu verhandeln. Andererseits wird auf eine persönliche Einschränkung entsprechender Möglichkeitsräume gezielt – die Studierenden positionieren sich zu unterschiedlichen Optionen und sondieren, inwiefern ihnen diese stimmig und angemessen scheinen.
4. Die vierte Frage fokussiert auf Transferüberlegungen hinsichtlich der Relevanz der nachgezeichneten antinomischen Strukturen für das anstehende Praktikum. Damit wird Anschluss gesucht an die unmittelbar bevorstehende Handlungspraxis und die darin enthaltenen komplexen Anforderungen. Es bieten sich sowohl Bezugnahmen zum Praktikumssetting im Allgemeinen als auch zum bereits bekannten, konkreten Praktikumsplatz im Besonderen an. Darüber hinaus zielt die Frage auf persönliche Dispositionen ab, die abschließend (nach Bearbeitung der Fallbeispiele) auch systematisch bedacht werden. Die Studierenden nehmen anhand der unterschiedlichen Spannungsfelder Selbstverortungen vor und thematisieren, wo ihrerseits ggf. die Tendenz blinder Flecken und einseitiger Auflösungen besteht und/oder was sich als Anforderung für sie erweisen könnte.

5.2 Entwicklungsprozesse nachzeichnen

Wie bereits dargelegt (s. 2.2), sind insbesondere der berufsbiografische Professionalisierungsansatz mit der Theorie des Erfahrungslernens und das Krisenlösungsverlaufsmodell (auch: Professionalisierungsmodell) in der Konzeption der Berufspraktischen Studien am Institut Primarstufe fest verankert, weshalb die vertiefende Einführung in diesen Ansatz zentraler Bestandteil des Moduls ist. In der hier vorgestellten Arbeitsphase soll das Modell am fremden Fall erschlossen und sollen neue Perspektiven eröffnet werden. Im Modul geht eine Einführung in die angeführten theoretischen Grundlagen sowie in das Professionalisierungsmodell voraus, worauf eine vertiefende Arbeitsphase mit der untenstehenden Aufgabenstellung folgt, hier demonstriert am Fallbeispiel Pia Egg.

Lesen Sie das vorliegende Fallmaterial. Legen Sie den Fall an das Professionalisierungsmodell an und beantworten Sie folgende Fragen:

- 1) Worin liegt die krisenhafte Situation für die Person? Was genau ist ihre Herausforderung?
- 2) Welche Schritte (des Professionalisierungsprozesses) werden erkennbar? Woran machen Sie Ihre jeweilige Zuordnung fest?
- 3) Welche Ressourcen werden ggf. erkennbar? Woran erkennen Sie diese?
- 4) Welche Vorschläge haben Sie ggf. für (begründete) Handlungsalternativen?

Fallbeispiel Pia Egg:

1 So ganz am Anfang da habe ich ein Lied einführen müssen. Ich habe Musik nicht ge-
2 wählt in meiner Ausbildung, kann nicht so gut singen, fühl mich auch nicht so wohl.
3 Dann bin ich zu Hause am Vorbereiten gewesen und habe gesungen und mit dem Handy
4 aufgenommen und habe einfach nur müssen lachen. Und dann habe ich gedacht, ja
5 wie mach ich das, oder was soll ich auch für ein Lied nehmen? Und habe es dann halt
6 so aufgegleist, dass es dann so ein Lied gewesen ist, wo man mehr hat müssen reden
7 als singen, also so mehr ein Rap gewesen ist. Und es ist super angekommen; ich habe
8 sehr selbstbewusst vorne stehen können. Aber ich habe sehr warm gehabt; ich habe
9 gemerkt, ich fühle mich nicht so wohl wie sonst. Und das ist schon fordernd gewesen
10 am Anfang. Ich kann Musik immer noch nicht. Die Kollegin mit der ich jetzt zweimal
11 das Praktikum gemacht habe, die ist sehr musikalisch und vor allem im Tanzbereich,
12 und das hat mich so fasziniert und das hat so die Hemmschwelle völlig weiter her-
13 aufgesetzt. Und ich habe gedacht, den Kindern gegenüber will ich das ja nicht zei-
14 gen, ich will nicht unsicher oder irgendwie wirken. Ich habe ihnen aber dann offen
15 gesagt jetzt führen wir ein neues Lied ein. Ich sei jetzt nicht die begabteste Sän-
16 gerin aber zusammen können wir da sicher ein super Lied hinkriegen und es wird si-
17 cher eine tolle Sache. Und wollte ihnen auch das Gefühl geben, dass ich hier lernen
18 kann. Und das habe ich dann als positiv auch wahrgenommen, dass die Kinder das
19 manchmal gernhaben, wenn die Lehrerin eben etwas auch nicht so gut kann. Ja, und
20 dann habe ich einfach warm gehabt. Ich habe gemerkt, mir ist ein bisschen unwohl
21 gewesen. Aber ich habe es dann durchgezogen und ich habe das auch ein wenig mit Hu-
22 mor genommen und habe dann auch zur Praxislehrperson ein wenig müssen lächeln.

Abbildung 6: Arbeitsauftrag Professionalisierungsmodell mit exemplarischem Fallbeispiel (eigene Darstellung)

Erkenntnispotenzial der Bearbeitung

1. Frage 1 fokussiert auf die im Fall deutlich werdende krisenhafte Situation und eine präzise Analyse der Herausforderung in ihrer Mehrschichtigkeit.

Die für Pia Egg krisenhafte Situation liegt in der Notwendigkeit, eine extern gestellte Anforderung zu erfüllen (1)², für die sie gemäß ihrer Selbsteinschätzung keine bzw. nur unzureichende Kompetenzen aufweist (1–2, ggf. 10). Die krisenhafte Situation wird verstärkt durch ihre Kompetenzzuschreibung an die als besonders musikalisch eingeschätzte Tandempartnerin (10–13) sowie durch ihr körperliches Unwohlsein, das mit der Anforderung einhergeht (2).

2 Die Ziffern in Klammern beziehen sich auf die Zeilenangaben im Fallbeispiel.

Studierende diskutieren den Fall häufig über eine persönliche Inbezugsetzung: Wäre die Situation auch für sie krisenhaft? Wie würde es ihnen selbst mit einer solchen Anforderung (er-)gehen? Hieran kann die Individualität der Wahrnehmung beruflicher Anforderungen verdeutlicht werden. Weiterführendes Potenzial liegt im Erkennen des Einflusses individueller Ressourcen und spezifischer Rahmenbedingungen als zentrale Größen, was sich z. B. über die Kompetenzzuschreibung an die Tandempartnerin erkennen lässt.

2. Mit Frage 2 ist eine Analyse des im Fall geschilderten Umgangs mit der Situation gefordert. Es kommen dabei Deutungskategorien der Prozessschritte des Modells zur Anwendung, die fallbezogen geprüft und argumentiert werden müssen.

Pia Egg deutet die Anforderung als relevant und bearbeitbar; sie nimmt die Herausforderung an, d. h., es erfolgt eine Einlassung auf die Anforderungsbearbeitung. Ihre Lösungssuche erfolgt gedankenexperimentell (4–5), wie auch handelnd (3–4): Pia Egg findet eine Gestaltungsoption, die ihren Fähigkeiten entspricht (5–7). Als Teil der handelnden Lösungssuche kann auch ihre Herangehensweise, die Schüler*innen zu informieren (14–17) und den eigenen Lernprozess für diese transparent zu machen (17–18), verstanden werden. Die Sprachschöpfung als Teil des Prozesses liegt hier in der mit dem Interview einhergehenden Erzählung der Situation. Veränderung oder Entwicklung zeigen sich in der Situationsbewältigung sowie der Wahrnehmung positiver Auswirkungen (7–8, 18–19). Pia Egg erlebt sich als selbstwirksam, was sich wiederum positiv auf ihre Ressourcen auswirkt (vgl. Keller-Schneider, 2010). Sie geht nach erfolgreicher Anforderungsbearbeitung „als jemand anderes aus diesem Prozess hervor“ (vgl. Hericks et al., 2019, S. 599).

Mit der Identifizierung der Prozessschritte zeigen sich in diesem Fall vielfältige Aspekte der Anforderungsbearbeitung, worin das wesentliche Erkenntnispotenzial gesehen wird. Es verdeutlicht sich daran auch eine Vielzahl potenzieller Lösungswege, was zwar einem häufigen Wunsch Studierender nach eindeutigen Handlungsanweisungen entgegensteht, mit Blick auf das bevorstehende Praktikum aber auch Entlastung für die Studierenden mit sich bringt.

3. Mit der dritten Frage geht es neben der Identifizierung ersichtlicher Ressourcen auch um solche, die nicht unmittelbar offenkundig sind.

Die erkennbaren Ressourcen im Bericht von Pia Egg sind vielfältig; z. B. die Fähigkeit, Anforderungen anzunehmen und sich aktiv auf individuelle und kreative Lösungssuche zu begeben, eine hohe Lösungsorientierung trotz starker emotionaler Involviertheit (körperliche Stresssymptome) und „hinderlicher“ Rahmenbedingungen (musikalische Tandempartnerin). Weniger offensichtliche Ressourcen sind der sich in der Erzählung zeigende (situationsangemessene) Humor (4, 21–22), ein berufliches Selbstverständnis, das sich in der Offenheit gegenüber den Schüler*innen abbildet (14–17) sowie im Verständnis (und der Darstellung) von sich selbst als Lernende (17–18). Auch die Praxislehrperson könnte als soziale Ressource interpretiert werden, die den Erfahrungsraum zur Verfügung stellt und mit der sich ein positives Verhältnis andeutet (22).

Im Erkennen dieser verschiedenen Ressourcen liegt das wesentliche Erkenntnispotenzial, denn insbesondere Kategorien wie berufliches Selbstverständnis, persönliche Eigenschaften wie Humor, ein individuelles Entwicklungsverständnis von sich selbst als Lernende oder ein Bewusstsein für das eigene Rollenhandeln werden von Studierenden häufig (noch) nicht als Ressourcen wahrgenommen. Gleiches gilt dafür, den*die Tandempartner*in oder die Praxislehrperson als soziale Ressource zu verstehen.

4. Die Frage nach potenziellen (begründeten) Handlungsalternativen dient der Perspektivenerweiterung und Eröffnung von Möglichkeitsräumen. In dieser Phase erscheint uns große Offenheit für individuelle Anschlüsse der Studierenden wichtig. Gleichzeitig wird darauf geachtet, dass kriterienorientierte Begründungen abgegeben werden und nicht „vorschnelle“ Schließungen erfolgen, wie z. B. „Ich würde die Aufgabe ablehnen, denn ich habe Musik auch nicht als Fach gewählt. Eine Liedeführung kann nicht von mir verlangt werden“. Es können sich fruchtbare Diskussionen über Professionalitätskategorien und ein Professionalitätsverständnis entwickeln, auch über Fragen der Einlassung, Vermeidung oder über „allgemeine“ und „(fach-)spezifische“ Kompetenzen von Primarlehrpersonen sowie nicht zuletzt die Frage danach, was im bevorstehenden Praktikum (formal) von ihnen verlangt werden darf und was nicht.

6 Diskussion

Aus unserer Sicht stellt der Einsatz von Fallmaterial den didaktischen Dreh- und Angelpunkt in der Konzeption unseres Seminars dar. Trotz einer herausfordernden Ausgangslage, die eine große Fallhöhe mit sich bringt – junges Studienalter der Teilnehmenden, anspruchsvolle Thematik, Skepsis gegenüber theoretischen Zugängen, Fokus auf das kommende Praktikum –, gelingt es in der Regel, intensive Auseinandersetzungsprozesse auszulösen, was immer wieder auch in anregende Diskussionen mündet. Die Fallmaterialien erweisen sich dabei als anschlussfähig für die Studierenden; sie lassen sich nah an ihren Erwartungen von lehrberuflicher Handlungspraxis verorten. Die in den Beispielen enthaltenen Themen können antizipativ und frei von Handlungsdruck bearbeitet werden. Jüngste Erfahrungen aus der ersten Durchführung des Seminars unter Covid-19-bedingten Einschränkungen haben gezeigt, dass die didaktische Konzeption auch als digitales Lernsetting „verhebt“, was sich in vergleichbaren Merkmalen (hohe Studierendenaktivität, angeregte Diskussionen) verdeutlichte. Rückmeldungen von Studierenden zum Modul bestätigen diesen Eindruck insgesamt. Die wiederkehrende Arbeit an Fallbeispielen wird vielfach positiv hervorgehoben und u. a. als „interessant“, „anregend“, „hilfreich“, „realitätsnah“ und „anschaulich“ gerahmt.

Herausforderungen sehen wir v. a. hinsichtlich der Eindringtiefe und der Sicherstellung der Nachhaltigkeit der thematischen Vertiefung. Es wäre vermessen, davon auszugehen, dass ein Blockseminar bei allen Studierenden zu einer bleibenden Verankerung der fokussierten Inhalte führt. In den Berufspraktischen Studien wird versucht, dieser „Gefahr“ durch die Einbettung in ein Gesamtkonzept zu begegnen. So erfolgt eine stringente thematische Weiterführung unter Nutzung von Fallarbeit während der gesamten berufspraktischen Ausbildung (s. o.). Um dies zu gewährleisten, werden alle Beteiligten – Dozierende wie auch Praxislehrpersonen – kontinuierlich fortgebildet und mit der Konzeption vertraut gemacht. Darüber hinaus stellt auch die frühe Ansetzung des Moduls (nach dem ersten Semester) eine Herausforderung dar. Anhand der unterschiedlichen Perspektiven auf Professionalität

und der Fallbeispiele werden z. T. Deutungskategorien für komplexe Phänomene angeboten, die den Studierenden selbst noch nicht fraglich werden konnten.

Dennoch scheint es uns insgesamt sinnvoll, die jeweils individuellen Perspektiven der Studierenden auf lehrberufliche Anforderungsstrukturen bereits zu diesem Studienzeitpunkt systematisch um wissenschaftlich abgesicherte Kriterien zu erweitern.

Referenzverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Combe, A. (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (S. 51–66). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich/utb
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch-Schulpädagogik* (S. 111–121). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–691). Klinkhardt/utb.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehramtsausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157–174). Klinkhardt.
- Leineweber, S. (2021). Studierende im Praktikum qualifiziert begleiten. *PÄDAGOGIK* 02(21), 38–42.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Schmid, E. & Košinár, J. (2021). Vom Umgang mit Erfahrungskrisen. Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 263–280). Waxmann.

„Gutes Mentoring dient den Schüler*innen“

Wirkungsorientiertes Mentoring im schulischen Bereich

Abstract

Der Aufsatz beleuchtet das Mentoring angehender und wenig erfahrener Lehrpersonen aus pragmatischer Perspektive. Gestützt auf die Sichtung vorliegender empirischer und konzeptioneller Arbeiten nähert er sich dem Mentoring von vier Blickrichtungen her und argumentiert, jeweils professionelles Handeln insofern in den Blick zu nehmen, als es Bildungswirkungen zu erzielen vermag.

1. Für die Zielbestimmung des Mentorings wird auf den Berufsauftrag von Lehrpersonen Bezug genommen, der letztlich darin besteht, Fortschritte und Wohlergehen der Schüler*innen bestmöglich zu fördern. So zielt das Mentoring weniger auf die Person der Studierenden ab als vielmehr auf deren wirkungsvolles Handeln im Dienst des Lernfortschritts der Kinder und Jugendlichen.
2. Als Gegenstand des Mentorings werden Praktiken, also professionelle Handlungsmuster, bestimmt und begründet. Dabei sind einerseits Handlungssicherheit und andererseits Flexibilität in sich verändernden Situationen zu unterstützen, damit die Studierenden professionell handeln lernen.
3. Kooperation von Studierenden und Mentorierenden „auf Augenhöhe“ wird als zentral für ein produktives Mentoring identifiziert, insbesondere im gemeinsamen Planen und Unterrichten, der Ko-Konstruktion von Professionswissen und Praktiken, sowie im Einbinden der mentorierten Lehrpersonen in schulische Mitverantwortung.
4. Das Mentoring ermutigt zur ko-konstruktiven Nutzung und Verarbeitung vielfältiger Ressourcen, insofern sie dazu dienen, dass die Studierenden professioneller handeln lernen.

Zum Abschluss wird auf die berufsethische Dimension des Mentorings in seiner Orientierung an den Fortschritten und dem Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in der Schule verwiesen.

Auf dem Weg zu einem schlanken und erfolgreichen Mentoring

Mentoring¹ ist ein aufwendiges Geschäft. Deshalb sollte, wer im schulischen Kontext mentoriert, dafür ein klares Ziel vor Augen haben. Mentorierende² müssten wissen, worauf der erhebliche Aufwand der Begleitung Studierender³ hinauslaufen soll; ihnen sollte klar sein, wann das Mentoring erfolgreich war und wann nicht. Wenn das *Ziel des Mentorings* auf gründliche und ehrliche Art und Weise bestimmt wird, ist auch der Erfolg wahrscheinlicher.

Bloß: Welche der zahlreichen Ziele, die eine*r sich für das Mentoring setzen kann, sind wirklich relevant? Wie sind aus der Vielzahl von Kompetenzanforderungen und Entwicklungszielen die bedeutsamen auszuwählen? Die Literatur zum Mentoring in der Lehrpersonenbildung ist immens; es liegen Dutzende von Überblicksaufsätzen liegen vor (z. B. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Hoffman et al., 2015; Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2018; Kagan Gaines, 2020). Auch Band 1 dieser Reihe (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020) hat den Fächer breit aufgespannt, und damit die Möglichkeit, sich darin zu verlieren. Manche Mentor*innen sind vielleicht versucht, allzu vielen der einleuchtenden Ziele sowie den diversen gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen gerecht werden zu wollen, verbunden mit dem Risiko, die Tätigkeit des Mentorings und der Mentorierenden zu überfrachten. Das Mentoring wird überkomplex – man will zu viel und erreicht zu wenig.

Überdies sollten Mentorierende sich auch im Klaren sein, was sie überhaupt ansprechen und worauf sie eingehen sollen, mit anderen Worten: was zentraler *Gegenstand des Mentorings* sein soll und was ruhig mal links liegenbleiben darf. Sodann werden sich Mentorierende sinnvollerweise jener *Verfahren des Mentorings* bedienen, die der Zielerreichung am dienlichsten sind. Und schließlich sollten sich Mentorierende bewusst überlegen, welche *Ressourcen* sie der begleiteten Lehrperson mit Vorteil anbieten, damit diese möglichst davon profitieren kann.

Der hier dargelegte Ansatz will die vier Fragen nach den zentralen Zielen, Gegenständen, Verfahren und Ressourcen in einen kohärenten Zusammenhang stellen und konsequent vereinfachen. Der Zugang ist ein dezidiert pragmatischer, dies sowohl in der alltags-sprachlichen als auch in der philosophischen Bedeutung des Pragmatismus: Es wird jeweils die Frage nach der Zweckmäßigkeit und der Wirkungsmächtigkeit gestellt, und das bedeutet, dass im Mentoring alles zur Disposition zu stellen ist, was nur „den Aufwand steigert,

-
- 1 „In der Praxis und der Anwendung lassen sich die Abgrenzungen und Angrenzungen zwischen den vielfältigen Konzepten wie Beratung, Coaching, Tutoring, Supervision oder Mentoring nicht immer eindeutig ziehen“ (Wiesner, 2020, S. 95); siehe auch „Fachspezifisch-pädagogisches Coaching“ (Staub, 2001); „Kollegiales Unterrichtscoaching“ (Kreis & Staub, 2017). Angesichts der begrifflichen Unschärfe lässt es sich vertreten, durchwegs von Mentoring zu sprechen.
 - 2 Im deutschen Sprachraum variiert die Verwendung der Bezeichnung „Mentor*in“ bzw. „Mentorierende“. In diesem Text sind vor allem die Praxislehrpersonen gemeint, die Studierende in den Praktika begleiten. Sinngemäß kann das Dargelegte aber auch auf begleitende Dozierende oder auf das Coaching im Berufseinstieg angewendet werden.
 - 3 In der Folge wird immer von „Studierenden“ gesprochen, obwohl alles Gesagte auch auf Lehrpersonen im Berufseinstieg anwendbar ist, die von Mentorierenden begleitet werden. Diese Verkürzung dient dazu, den Text nicht zu schwerfällig erscheinen zu lassen und das passende, aber unschöne Wort „Novize“ zu vermeiden.

ohne den Ertrag zu verbessern“ (Oelkers, 2009, S. 9). In diesem Sinne wird das Mentoring angehender oder wenig erfahrener Lehrpersonen aus vier Perspektiven beleuchtet.

1. Ziel des Mentorings: Fortschritte und Wohlergehen der Schüler*innen

Es mag paradox erscheinen, dass Fortschritte und Wohlergehen der Schüler*innen als Ziel des Mentorings erscheinen und nicht die Fortschritte der Studierenden. Doch der Scheinwiderspruch löst sich unmittelbar auf, wenn klar wird, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen zwar hochgradig notwendig, aber kein Selbstzweck ist und dazu dient, bei den Schüler*innen Bindungswirkungen zu erzielen. Dafür werden Lehrpersonen ausgebildet und angestellt. Heute hat sich weitgehend ein gesellschaftlicher Konsens eingestellt, wonach Lehrpersonen mitverantwortlich sind, dass Bildungsangebote auch genutzt werden; davon zeugen die staatlichen Lehrpläne, Kompetenzmodelle und Bildungsprogramme. Und die großzügigen Investitionen der Gesellschaft in das Bildungswesen erwarten zurecht einen Ertrag, womit gemeint ist, dass die nächste Generation in optimaler Weise bei der Nutzung der Bildungsangebote unterstützt wird. Dass sämtlichen Schüler*innen angesichts ihrer bisweilen sehr divergierenden Dispositionen und Bereitschaften Bildungschancen eröffnet werden sollen, zeigt sich im Trend zur Inklusion, aber auch in den generell steigenden Leistungs- und Kompetenzerwartungen.

Es gibt gewiss auch Gründe, die Logik der didaktisierten und lehrplangesteuerten Schule infrage zu stellen, wie dies z. B. Gruschka (2018) tut, und darüber lässt sich trefflich debattieren; den Lehrpersonen, die in den Beruf eintreten, zieht die Beschwörung der Ungewissheit („Ohne Ungewissheit keine Bildungsprozesse“, S. 15) jedoch gewissermaßen den Boden unter den Füßen weg, weil angehende Lehrpersonen den strukturellen Rahmen der Schule und das vorfindliche und erworbene praktische und theoretische Wissen als Erstorientierung im Berufseinstieg dringend brauchen. Dass Lehrpersonen dabei auch den Umgang mit offenen Situationen zu lernen haben, dürfte eine Selbstverständlichkeit sein. Darauf ist dann im Abschnitt 3 vertieft einzugehen.

Orientierung am Berufsauftrag der Lehrpersonen. Deshalb richtet sich der Blick beim Mentoring auf diese Kernaufgabe der Lehrpersonen. Alle Begleit- und Stützmaßnahmen laufen letztlich darauf hinaus, dass die Lehrpersonen fähig und bereit sind, in Schule und Unterricht nicht nur kompetent, sondern auch erfolgreich zu handeln. Dem Mentoring im Kontext der Lehrpersonenbildung liegt die simple Frage zugrunde: Inwieweit kann ich (als Mentor*in) die Studierenden unterstützen, ihren Berufsauftrag schon jetzt erfolgreich zu erfüllen? Oder mit Blick auf die Lernenden formuliert: Was kann ich dazu beitragen, dass die Schüler*innen in ihrer Entwicklung, in ihren sozialen, kognitiven, kreativen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten, in ihrem Interessiertsein, in ihrer Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen, bestmöglich gefördert werden?

Implizit ist damit auch gesagt, dass Aspekte, die mit diesem Kernauftrag nichts zu tun haben und in keiner Weise zu dessen Erfüllung beitragen, im Mentoring gegenstandslos sind. Die Mentorierenden bekommen mit dieser einfachen Regel ein Instrument in die Hand, um Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden. So ist es zum Beispiel unnötig, sich mit methodischen Petitessen aufzuhalten, die gerade aus Sicht der Schüler*in-

nen kaum zu Fortschritten und zur Sinnhaftigkeit beitragen. Zurückhaltung geboten dürfte auch sein, was persönliche Entwicklungsfragen der Lehrperson anbelangt. Wenn eine individuelle Problemlage einen produktiven und lernfördernden Unterricht behindert, kann sie sehr wohl Gegenstand des Mentorings werden; persönliche Angelegenheiten ohne störende Auswirkungen sind jedoch aus Sicht eines wirkungsorientierten Mentorings eher zurückzustellen oder in anderen Stützangeboten zu thematisieren.

Blick auf die wirkungsmächtigsten Felder beruflichen Handelns. Die Fokussierung auf diese Kernaufgabe erlaubt es überdies, *wenige, aber besonders wirkungsmächtige Felder* beruflichen Handelns zu identifizieren. Wenn diese adressiert und erfolgreich bearbeitet werden, wirken sie sich auf weitere Aspekte beruflichen Handelns aus. Warum ist das so? Um in zentralen, lernfördernden Feldern professioneller zu werden, brauchen die Studierenden oft ein ganzes Bündel an subsidiären Fähigkeiten, die sie notwendigerweise zu entwickeln haben. Dies lässt sich an einem Beispiel erläutern: Bekannterweise müssen professionelle Lehrpersonen die *Fähigkeit individueller Lernförderung*⁴ besitzen. Im Mentoring von Studierenden wird diese Fähigkeit deshalb als ein zentraler Berufsauftrag verstanden und mit großer Entschlossenheit zur Sprache gebracht. Die individuelle Lernförderung muss sich aber auf eine Reihe weiterer Fähigkeiten stützen können, wie etwa die Lerndiagnose, die Gesprächsführung, das fachdidaktische Wissen usw., die quasi zwangsläufig auch zu verbessern sind, wenn die zentrale Aufgabe individueller Förderung erfolgreich gemeistert werden soll. Ein weiteres Beispiel wäre etwa das *Planen von Aktivitäten der Lernenden*, das nur Sinn ergibt, wenn die Absichten verständlich und transparent sind, wenn die Aktivitäten dem Lernstand und dem Leistungsvermögen den Schüler*innen angepasst sind, wenn Aufgaben als interessant oder zumindest zweckmäßig wahrgenommen werden, wenn formative Unterstützung oder die Möglichkeit der Selbstkontrolle angeboten werden und wenn der Aufwand für die Lehrperson verhältnismäßig bleibt. Quasi im Windschatten solcher bedeutsamer Handlungsfelder der Lehrperson nehmen weitere assoziierte Fähigkeiten (hier z. B. Zieltransparenz oder Verfahren der Selbstkontrolle) Fahrt auf.

Studierenden wird unmittelbar klar, warum sie sich mit diesem und jenem zu befassen haben. Der Lernbedarf in diesen zentralen Handlungsfeldern der Studierenden bekommt eine plausible Sinnstruktur, indem er sich um die „Individuelle Lernförderung“ oder das „Planen von Aktivitäten der Lernenden“ gruppiert; aus womöglich normativ erlebten Vorgaben, isolierten Handlungselementen und tragem Wissen werden einleuchtende Notwendigkeiten, die für die erfolgreiche Berufsausübung essenziell sind.

Gegenstand, Verfahren und Ressourcen des Mentorings. Mit der Wozu-Frage lässt sich also der Fokus des Mentorings auf die primäre Zielsetzung – Befähigung der Lehrpersonen, günstige Wirkungen bei den Lernenden zu erzielen – einschränken. Im Lichte dieses Bildungsauftrags lassen sich jetzt auch die Fragen nach dem Was, dem Wie und dem Womit

4 Gemeint ist die weitgehende Verantwortungsübernahme von Lehrpersonen auch für die *Nutzung* der von ihr angebotenen Lerngelegenheiten. Entsprechend sind bei einzelnen Schüler*innen Hindernisse zu identifizieren, bestmöglich einzuordnen (Sachebene, Strategieebene, Selbstorganisationsebene, Persönlichkeitsebene) und mit Blick auf produktive Lernprozesse zu bearbeiten. Situativ hat die Lehrperson zu entscheiden, welche *Mittel* sie mit Blick auf bestmöglichen Nutzen einsetzt (z. B. Anpassen der Ziele und Aufgaben, passendes Feedback, kooperative Arbeitsformen usw.).

untersuchen, das heißt, nach dem Gegenstand des Mentorings (woran konkret gearbeitet wird), den Verfahren (wie dabei vorgegangen wird) und nach den Mitteln (welche Ressourcen dabei genutzt werden). Diese drei weiteren Perspektiven werden nun vertieft.

2. Gegenstand des Mentorings: Praktiken

Mentorierende könnten eine Unzahl von Dingen beobachten, aufgreifen und thematisieren; das Handlungsfeld von Lehrpersonen ist dermaßen reichhaltig, dass es nie an Gesprächsstoff fehlt. Das kann von methodischen Feinheiten und unterrichtlichen Mikroprozessen bis zu pädagogischen Grundsatzdebatten und Persönlichkeitsfragen reichen. Die Frage ist indessen, wie Mentorierende entscheiden, etwas zu thematisieren oder eben nicht, und auf welcher Flughöhe etwas Bemerkenswertes angesprochen wird. Aus pragmatischer Sicht ist deshalb zu fragen: *Welche Themen können am ehesten dazu beitragen, dass bei den Schüler*innen die erwünschten Entwicklungen und Fortschritte ausgelöst und vertieft werden?*

Der Ansatz der „Kernpraktiken“. Die Frage wirkungsmächtiger Faktoren des Handelns von Lehrpersonen ist natürlich keine neue; sie ist seit jeher in den berufspraktischen Ausbildungsformaten virulent und ist auf viele Arten beantwortet worden. Aebli (1961, 1983) unternahm als einer der Ersten den Versuch, praxisrelevante Bereiche professionellen Handelns („Grundformen des Lehrens“) theoriebasiert zu beschreiben und Leitlinien für deren Aufbau und Verwendung im Unterricht zu geben. Dass derartige Muster beruflichen Handelns zentral und aus dem Lehrberuf nicht wegzudenken sind, ist unbestritten. Sowohl Aebli (1983) als auch Grossman (2018) sehen im Ansatz elaborierter und flexibler Handlungsmuster bzw. „Kernpraktiken“ oder „core practices“ (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009) ein enormes *Potenzial* für professionelles Handeln gerade auch in offenen Situationen (Fraefel & Scheidig, 2018).⁵ Entgegen landläufiger Vorstellung ist der flexible Umgang mit offenen und daher nicht notwendigerweise antizipierbaren und planbaren Situationen lernbar und für den Ansatz der „Kernpraktiken“ konstituierend. So können Kernpraktiken wie etwa die Gesprächsführung, das Konzipieren und Anleiten von Aktivitäten, die Informationsvermittlung oder die Lernbegleitung über längere Zeit aufgebaut, theoretisch vertieft, trainiert und flexibilisiert werden, um auch in variablen Situationen angemessen reagieren und überlegt handeln zu können (Fraefel, 2020).

5 Tenorth (2006) verwendet nicht den Term „Kernpraktiken“, sondern spricht in seinem Aufsatz mit dem bezeichnenden Untertitel „Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis“ von den „professionellen ‚Schemata‘, Muster der Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlechtreden darf, noch als Wissen unterkomplex bestimmen sollte ... Sie konstituieren Ethos und Kompetenz des Lehrers, also seine Professionalität“ (S. 592). Im Wesentlichen dürften die beiden Konzepte „Kernpraktiken“ und „professionelle Schemata“ weitgehend übereinstimmen.

Im Mentoring ist der Fokus auf Kernpraktiken aus mehreren Gründen besonders sinnvoll:

- Kernpraktiken – oder kurz „Praktiken“⁶ – haben immer unterrichtliche Bereiche zum Gegenstand, die – in professioneller Art und Weise angeeignet, umgesetzt und weiterentwickelt – zu den Fortschritten der Lernenden wesentlich beitragen. Anders als ein gewohnheitsmäßiger Handlungsverlauf ist es den Kernpraktiken immanent, dass sie dauernd mit neuem Wissen und neuen Erfahrungen angereichert, überdacht und flexibel eingesetzt werden, um den Unterrichtserfolg – „Erfolg“ im Sinne von Fortschritten aller Art – zu ermöglichen. Praktiken können als ein Repertoire an intelligenten „Werkzeugen“ für einen adaptiven, schülergerechten, motivierenden und sachlich anspruchsvollen Unterricht betrachtet werden.
- Praktiken sind überschaubare Handlungseinheiten, an denen die Studierenden bzw. Lehrpersonen wiederholt arbeiten können. Weil sie auf reale Herausforderungen des Schulalltags Bezug nehmen, sind sie in ihrer Konkretheit gut handhabbar und plausibel, und die meisten schulpraktischen Problemlagen von Studierenden lassen sich als Defizite ihrer professionellen Praktiken interpretieren. So können sich Studierende und Mentorierende verständigen, auf welche Praktiken aktuell zu fokussieren ist und in welche Richtung sie weiterzuentwickeln sind.
- Der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen kann sehr einleuchtend verdeutlicht und in den Überzeugungen der Studierenden verankert werden, wenn die professionellen Praktiken als Mittel verstanden werden, um die Bildungsziele in der jeweiligen Situation zu erreichen. Bessere und elaboriertere Praktiken dienen zwar der Lehrperson, ihrer Handlungssicherheit und ihrem eigenen Wohlbefinden, aber von entscheidender Wichtigkeit ist, dass sie positive Effekte auf die Schüler*innen und deren Lernprozesse in dieser konkreten Praktikumsituation haben können und sollen.

„Praktiken“ lassen sich auch aus der Perspektive erfahrener Lehrpersonen betrachten: Hervorragende Expertenlehrpersonen, die während ihrer Berufslaufbahn die Fähigkeit erworben haben, in zentralen Bereichen des Berufs professionell, geschmeidig und lernfördernd zu entscheiden und zu handeln, haben sich ein Repertoire an „Praktiken“ aufgebaut, das Teil ihrer beruflichen Identität geworden ist. Diese Erfahrungen können sehr hilfreich sein. Es ist ein Gebot der Fairness gerade gegenüber den Schüler*innen, die von wenig erfahrenen Lehrpersonen unterrichtet werden, dass in der Lehrpersonenbildung ein solides Basisrepertoire an flexiblen Praktiken aufgebaut wird. In diesem frühen Prozess der praktischen Professionalisierung kommt den Mentorierenden eine entscheidende Bedeutung zu.

Vorteile für alle Beteiligten. So erweist sich im Mentoring der Ansatz der Kernpraktiken als für alle Seiten Erfolg versprechend – eine *Triple-win*-Situation: Für die *Studierenden* weicht der Druck, konform und „gut“ sein zu müssen, wenn der Fokus der Mentoratsgespräche und -settings sich weg von der Person der Studierenden verschiebt und hin zur Frage, was

6 Begriffliche Eindeutigkeit ist im deutschen Sprachraum noch nicht gegeben; selbst beim Singular („Praxis“ versus „Praktik“) herrscht Uneinigkeit. „Kernpraktiken“ ist die wörtliche Übersetzung der englischen „core practices“ (Grossman et al., 2009) und gleichbedeutend mit „high-leverage practices“ (Ball & Forzani, 2009). Fraefel (2020) spricht von „Praktiken“; die Abgrenzung zum alltagssprachlichen Verständnis von Praktiken muss sich aus dem Kontext ergeben.

denn mit den Schüler*innen passiert. Die Rede ist nicht primär davon, was richtig oder falsch gemacht wurde, sondern was zu tun ist, um alle Schüler*innen (nicht nur die leistungsstarken und willigen) weiterzubringen. Verbesserungen und Weiterentwicklungen der Praktiken stehen auf einer rationalen Grundlage und geben den Studierenden mehr Einsicht in unterrichtliche Prozesse und vor allem mehr Handlungssicherheit. Für die Schüler*innen ist die Orientierung an Praktiken selbstredend ein Gewinn, indem sich der Unterricht verstärkt an ihren Bedürfnissen und an ihren Fortschritten orientiert, selbst wenn sie dies nicht bewusst wahrnehmen sollten. Und die *Mentorierenden* erhalten eine zweckmäßige Strategie, um ihre Tätigkeit geradlinig und auf das Wesentliche fokussiert ausüben zu können.

3. Verfahren des Mentorings: Kooperation

Wie ist konkret vorzugehen, damit die Studierenden in die Funktionen einer handlungsfähigen und wirkungsvollen Lehrperson hineinwachsen? Für erfolgreiches Mentoring ist es wichtig, das eigene methodische Vorgehen zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen, damit das Mentoring seine Wirkung möglichst entfaltet.

Kollaboratives Mentoring. Der Trend ist eindeutig: In den letzten Jahren lassen sich vermehrt „flache“ und partnerschaftliche Mentoringformen feststellen. Demgegenüber belegen aber zahlreiche empirische Studien (zusammenfassend Fraefel, 2018), dass in der Lehrpersonenbildung ein Mentoring in deutlicher Anlehnung an den Meisterlehre-Ansatz verbreitet ist; dabei richtet sich das Augenmerk auf sogenannt bewährte und normativ erwünschte Performanz der Studierenden und sozialisiert Letztere in eine bestehende Praxis ein. Dieses Mentoring ist tendenziell evaluativ ausgerichtet und thematisiert eher unterrichtliche Sichtstrukturen und instruktionale Einzelheiten. Dem steht der Anspruch gegenüber, im schulischen Alltag den Bildungsauftrag zu erfüllen. Dazu gehört insbesondere, Bildungswirkungen bei den real existierenden Schüler*innen zu erzielen sowie Praktiken zu entwickeln, die dies begünstigen.

Befunde und Erfahrungen weisen klar in die Richtung, dass reziproke und verbindliche Kooperationsbeziehungen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen größere Lernwirkung haben. Ein *kollaboratives Mentoring* (Mullen, 2000) scheint dabei besonders wirkungsvoll. Es lässt sich so umsetzen, dass Praxislehrpersonen und Studierende sozusagen auf Augenhöhe zusammenarbeiten und als Peers ihr Wissen und ihre Erfahrung einbringen – die Studierenden ihre Intuitionen, ihre Lernbereitschaft und allenfalls bereits erworbenes Theoriewissen, und die Praxislehrpersonen eher ihre Praxiserfahrung und ihre vertieften Feldkenntnisse. Alle Evidenz deutet darauf hin, dass Räume des Diskurses und Handelns in kleinen Teams hoch wirksam sind, wenn sie entsprechend genutzt werden. Mikroteams aus zumeist einer Praxislehrperson und zwei Studierenden (gelegentlich unter Beteiligung von Fachpersonen der Hochschule) verstehen sich als Arbeits- und Lerngemeinschaft, die in allen schulischen Bereichen – Planung, Unterricht, außerunterrichtliche Aktivitäten – intensiv kooperiert (Le Cornu, 2010; Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Hoffman et al., 2015; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; Kreis et al., 2020). Dieses Eingebundensein in ein Team ermöglicht es den Studierenden überdies, schulische Mitverantwortung zu tragen und zunehmend mit den realen Berufsaufgaben von Lehrpersonen vertraut zu werden.

Co-Planning und Co-Teaching. Als zentrale Aktivitäten erweisen sich dabei *Co-Planning* und *Co-Teaching*, vielfach erprobt und dokumentiert (Roth & Tobin, 2002; Murphy & Scantlebury, 2010; Kreis & Staub, 2011; Clarke et al., 2014; Gallo-Fox & Scantlebury, 2015; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2016). Die gemeinsame Planung von Unterricht (das *Co-Planning*) bildet eine tragende Säule der Kooperation. Sie eröffnet einen *diskursiven Raum*, in dem gemeinsam darauf fokussiert wird, was und wie die Schüler*innen lernen sollen und können. Das *Co-Planning*, für das genügend Zeit einzusetzen ist, ist die Keimzelle dessen, was andernorts als „Third Space“, als hybrider Raum des hierarchiearmen und offenen Diskurses beschrieben wurde. *Co-Planning* heißt nicht nur „Planen“ im engeren Sinn, sondern gibt auch Raum für Analyse vorherigen Unterrichts, für das Antizipieren folgenden Unterrichts, sodann für den Austausch darüber, auf welche Praktiken die Studierenden fokussieren und welche sie trainieren sollen, und *last but not least* für die Verständigung darüber, wie in gemeinsamem Engagement die schulischen Ziele zu erreichen sind.

Für das *Co-Teaching* ist konstituierend, dass sich die Beteiligten die Verantwortung im Unterricht teilen. In der Logik des Fokus auf Schülerfortschritte macht es kaum Sinn, dass die Fachpersonen – Studierende oder Praxislehrpersonen – Unterricht bloß beobachten. In aller Regel hat das gemeinsame Unterrichten den Vorteil, dass die Studierenden von der Gesamtverantwortung für den Unterricht entlastet werden und dass gemeinsam auf die Lernprozesse der Schüler*innen vertieft fokussiert werden kann (McDuffie, Mastroperi & Scruggs, 2009). Interventionen der Praxislehrperson werden nicht mehr als Machtübernahme, Übergriff oder gar Bloßstellung wahrgenommen, sondern als Ausdruck des gemeinsamen Bestrebens, für die Lernenden optimale Bedingungen zu schaffen.

Fundamentaler Rollenwandel der Mentorierenden. Kollaboratives Mentoring ist mehr als ein kollegiales Setting. Es stellt tradierte Selbstverständlichkeiten des Mentorings infrage und fordert damit die Mentorierenden heraus, ihre Rolle grundlegend zu überdenken. Dieser Rollenwandel ist ein Transformationsprozess, der einiges impliziert, was von bisherigen Gewohnheiten abweichen mag: Veränderter Status gegenüber den Studierenden, Eintreten in eine diskursive Arbeits- und Lerngemeinschaft, Weiterentwickeln eigener Praktiken, Hinterfragen und Begründen eigener Positionen, Wahrnehmen der Studierenden als verantwortungsfähige Kolleg*innen, eine auf Wirkungen ausgerichtete Feedback-Kultur („Wie können wir das besser machen?“) und vieles mehr. Das mag im Übergang unter Umständen mit Unsicherheiten und Zeitaufwand verbunden sein, lässt sich aber bei entsprechender Bereitschaft in den meisten Fällen erfolgreich vollziehen (Whitchurch, 2010; Fraefel et al., 2017) und wird von den Beteiligten als befriedigend und gewinnbringend erlebt. Diese spezifische Form der Zusammenarbeit muss aber auch quasi am Leben erhalten werden. So stellen Daza, Gudmundsdottir und Lund (2021) in ihrem Überblicksaufsatz zu Partnerschaften in der Lehrpersonenbildung fest: „Der ‚Third Space‘ ist also kein spezifisches Ziel, das es zu erreichen gilt, sondern eher ein kontinuierlicher Prozess, eine fortlaufende Anstrengung.“

4. Ressourcen des Mentorings: Anything goes

Wenn im Titel dieses Abschnitts das Bonmot des Philosophen Paul Feyerabend „Anything goes“ zitiert wird (Feyerabend, 1997), sollte es nicht als Plädoyer für Beliebigkeit, sondern für Vielfalt verstanden werden, für die Feyerabend zeit seines Lebens eintrat, indem er

sich vehement jedem Ansinnen widersetze, die Fülle möglicher und als hilfreich erlebter Zugänge zu einer Problemlösung aus abstrakten Überlegungen heraus einschränken zu wollen (Feyerabend, Böhnigk, Noske & Engelmann, 2005). Nun, die Analogie zur Nutzung von Ressourcen im Mentoring ist offensichtlich: Keine Idee, kein Input, keine Quelle, keine Erfahrung sollte a priori ausgeschlossen werden. Die in der Lehrpersonenbildung übliche Hierarchisierung von Ressourcen ist fehl am Platz, wenn es darum geht, konkrete Probleme zu lösen, an Praktiken zu arbeiten sowie Fortschritte, Verstehen und Wohlbefinden der Schüler*innen zu verbessern.

Wichtig ist nicht so sehr, woher das Wissen kommt, sondern was damit erreicht wird. Die Wissensbestände der Hochschule sind eine naheliegende Ressource für praktisches Handeln: Veranstaltungen, Skripten, Lehrbücher, Dokumente, Analysen usw. Das Personal der Hochschule wird hauptsächlich auf diese Quellen verweisen, doch diese Bestände an Vorratswissen für konkrete Hilfestellungen taugen nicht immer, weil sie in verallgemeinerter Form abgefasst sind und kaum je direkt auf die konkrete Unterrichtssituation anwendbar sind. Dieses „Theorie-Praxis-Problem“ begleitet die deutschsprachige Lehrpersonenbildung seit Jahrzehnten repetitiv (z. B. Neuweg, 2004). Ein kollaboratives Mentoring kann hingegen den Widerspruch von „Theorie“ und „Praxis“ aufweichen. Das Problem ist nicht, die beiden Welten zu verbinden oder zu überbrücken, sondern konkrete Herausforderungen zu bewältigen, d. h., Bildungswirkungen bei Schüler*innen zu erzielen. Um dieses Problem zu lösen, greifen die Peers (Praxislehrpersonen und Studierende) ganz pragmatisch auf all jene Ressourcen zurück, die ihnen zur Verfügung stehen und die hilfreich zu sein versprechen. Ob diese Ressourcen aus Erfahrungen, eigenem Nachdenken, Hochschulvorlesungen, Büchern, Unterrichtsmaterialien, Ratschlägen, YouTube-Videos oder schulfernen Bereichen stammen, ist kategorial ohne Bedeutung, solange die Peers entschlossen sind, für das konkrete Problem die bestmögliche Lösung zu finden.

Generalisiertes Forschungs- und Erfahrungswissen auch einbeziehen. Insbesondere in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht sind die hochschulseitigen Ressourcen bedeutsam für Innovationen und wirkungsvollen Unterricht; das ist unbestritten. Wir erhalten immer wieder wichtige Hinweise, nach welchen Grundsätzen ein noch wirkungsvollerer und motivierenderer Unterricht gestaltet werden kann. Erfahrungs-, Konzept- und Forschungswissen der Fachdidaktiken können aber bekanntlich *nicht linear in die Praxis übersetzt* werden. Deshalb entwickeln Lehrpersonen und Studierende ihre Praktiken eines guten, lernunterstützenden Fachunterrichts eher, indem sie Wissensressourcen situativ einbeziehen und im Austausch mit Peers ernsthaft auf ihre Wirkungen prüfen, um so das eigene unterrichtliche Handeln laufend zu verbessern.

So verstehen sich Studierende und Mentorierende als kollegiales und offen kommunizierendes Team von Peers mit unterschiedlich geartetem Wissens- und Erfahrungsstand. Abweichende Auffassungen und Wissensbezüge werden offen dargelegt und diskutiert, ausprobiert, entwickelt und allenfalls verworfen, immer mit der entscheidenden Frage, ob dadurch das Unterfangen „Unterricht“ für die Schüler*innen besser, interessanter, lehrreicher, unterstützender wird.

Ko-konstruktiver Aufbau breiten Professionswissens. Alle, wirklich alle Lehrpersonen bauen sich im Lauf der Zeit ihren eigenen Bestand an Professionswissen und Praktiken auf – das

ist bekannt und selbstverständlich. Es handelt sich um einen eklektischen Vorgang – es wird herangezogen, was einem zu helfen scheint, man stützt sich auf gute Erfahrungen ab, vermeidet, was nicht zu funktionieren scheint, es wird gelesen, gefragt, erinnert, es werden Tipps angenommen usw. Im besten Fall führt dieser kontinuierliche Optimierungsprozess zu wahrhaft professionellen Praktiken. Im ungünstigeren Fall allerdings bleibt das Professionswissen bruchstückhaft und inkohärent und die angeeigneten Praktiken dysfunktional, während das hochschulseitige Wissen zunehmend verblasst.

Gerade hier zeigt sich das große Potenzial der kontinuierlichen und kollegialen Kooperation zwischen Studierenden und Mentorierenden. *Während* der Lehrpersonenbildung lässt sich ein idealtypischer Vorgang der Ko-Konstruktion von Professionswissen und Praktiken modellieren und erproben. Hier lernen Studierende, im Austausch mit Peers und Fachpersonen Probleme zu benennen und nach guten Lösungen zu suchen, und sie gewöhnen sich in den kollegialen Fachdiskurs ein. Hinzu kommen natürlich die eigentlichen Fortschritte in ihrer professionellen Handlungsfähigkeit sowie die Vorteile für die Schüler*innen, wenn sie von einer zunehmend fähigen Lehrperson unterrichtet werden.

Schluss

Diese pragmatische Perspektive – „Dient es letztlich den Fortschritten und dem Wohlbefinden der Schüler*innen?“ – verschlankt und verwesentlich das Mentoring, sie verleiht ihm Stringenz und Sinnhaftigkeit. Sie verlangt von den Mentorierenden aber auch, sich von manchen unhinterfragten Selbstverständlichkeiten zu verabschieden und rituelle Abläufe auf ihren Nutzen und ihre Notwendigkeit hin zu befragen. Es kann eingewendet werden, dass gutes Mentoring nicht immer nur die erwünschten Bildungswirkungen im Blick haben kann und dass es krisenhafte Situationen gibt, in denen die Kategorie der Wirkung schlicht keine Rolle spielt. Das ist wohl richtig; der Blick auf die Wirkung ist keine One-Size-Fits-All-Strategie, aber verleiht dem Mentoring bei den allermeisten Anlässen eine starke, auch berufsethisch begründete Orientierung, die auf Wachstum und Verantwortungsübernahme abzielt. Wenn es den Mentorierenden gelingt, so mit Studierenden zu arbeiten, ist sehr viel erreicht.

Referenzverzeichnis

- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (Band 10). StudienVerlag.

- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Feyerabend, P. (1997). *Wider den Methodenzwang* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Feyerabend, P., Böhnigk, V., Noske, R. & Engelmann, P. (2005). *Die Vernichtung der Vielfalt: ein Bericht* (Deutsche Erstausg.). Passagen Verlag.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld: Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(3), 189–209.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 30–49.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (Vol. 3, S. 41–66). Waxmann.
- Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen: Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht*. hep.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2015). „It isn't necessarily sunshine and daisies every time": coplanning opportunities and challenges when student teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 324–337. doi:10.1016/j.tate.2007.10.008
- Grossman, P. (Hrsg.), (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues: *Review. Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzels, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Khan Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Kagan Gaines, M. (2020). *A Review of Best Practices in New Teacher Mentoring*. OSPI.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 38(3).

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtacoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–84.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtacoaching – ein Instrument zur praxis-situierten Unterrichtsentwicklung*. Wolters Kluwer/Carl Link.
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 195–206.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing Co-Mentoring Partnerships: Walkways We Must Travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4–11.
- Murphy, C. & Scantlebury, K. (Hrsg.), (2010). *Coteaching in International Contexts: Research and Practice*. Springer.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). LIT.
- Oelkers, J. (2009, 20. November). *Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft* (Festvortrag). Hochschultag der Pädagogischen Hochschule, Weingarten, Deutschland.
- Roth, W.-M. & Tobin, K. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. Peter Lang.
- Stahl, G., Sharplin, E. & Kehrwald, B. (2018). A Review of the Literature on Coaching in Pre-service Teacher Education. In G. Stahl, E. Sharplin & B. Kehrwald (Hrsg.), *Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education* (S. 13–30). Springer.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9–22.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 85–111). StudienVerlag.

Learn to train?

Ein Beitrag zum Mentoring am Beispiel des Projekts Ausbildung der Ausbilder

Abstract

Zur wirksamen Gestaltung von Fortbildungen liegen zahlreiche empirische Arbeiten vor. Die Forschung zu Fortbildner*innen und insbesondere zu deren Qualifikation ist bislang selten. Im Rahmen des Projekts *Ausbildung der Ausbilder* wurden $N = 12$ Praxislehrpersonen in einer einjährigen Weiterbildung im Sinne eines Train-the-Trainer-Ansatzes im Bereich Mentoring (weiter-)qualifiziert und gleichzeitig auf eine Tätigkeit als Fortbildner*in vorbereitet. Im Beitrag werden Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt, die zeigen, dass im Verlauf der Weiterbildung die Selbstwirksamkeit und die Transfermotivation der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Praxislehrperson sowie als Fortbildner*in zunehmen. Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen für die Lernbegleitung angehender Lehrpersonen im Vergleich zur Weitergabe im schulischen Umfeld.

1 Einleitung

Die Qualität der Begleitung ist entscheidend für den Lernerfolg und das Kompetenzerleben angehender Lehrpersonen in Praxisphasen in der Lehrkräftebildung (Gröschner & Hascher, 2019; Ronfeldt, 2018). Allerdings fühlen sich Betreuungslehrkräfte (= Praxislehrpersonen in Österreich und der Schweiz) oftmals unvorbereitet auf ihre Tätigkeit als schulische Lernbegleiter*in für angehende Lehrpersonen. Studien zeigen, dass sich Praxislehrpersonen beispielsweise bei Unterrichtsbesprechungen vermehrt auf persönliche Erfahrungen beziehen und evaluative Rückmeldungen in Form von Lob und Korrektur die maßgeblichen Mentoring-Strategien darstellen (Hobson et al., 2009; Hoffman et al., 2015). Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können Praxislehrpersonen aber darin unterstützen, wirksame Mentoring-Strategien zu erlernen und in Beratungssituationen anzuwenden (Gröschner & Klöden, 2020; Hoffman et al., 2015).

Demgemäß entstanden in den letzten Jahren auch in Deutschland u. a. im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) vermehrt universitäre Fort- und Weiterbildungsangebote für Praxislehrpersonen. Um eine beständige und nachhaltige Implementation von Angeboten zur Qualifizierung von Praxislehrpersonen strukturell langfristig zu gewährleisten, bietet es sich an, die Qualifizierung nicht nur durch universitäre oder hochschulische Angebote abzudecken, sondern Praxislehrpersonen auch mit dem Ziel fortzubilden, das Erlernte später in einer Fortbildung an Kolleg*innen an den Schulen weiterzugeben (ein Beispiel im Bereich mathematikdidaktischer Fortbildungen: Borko et al., 2014). Dieses im Sinne eines „Train the Trainer“-Konzepts angelegte Vorgehen hat mehrere Vorteile: Schu-

liche Fortbildner*innen kennen die Gegebenheiten an der (eigenen) Schule, können ggf. Qualifizierungsmaßnahmen an die Bedarfe der Schule und des Kollegiums anpassen und erreichen Kolleg*innen im Rahmen eines informellen Gesprächs zunächst eher als formelle Ausschreibungen. Derartige Feldzugänge können nicht nur zur Skalierbarkeit von Fortbildungen beitragen, einem bestehenden Desiderat der Forschung im Bereich der Wirksamkeit von Lehrpersonenfortbildung (Marrongelle et al., 2013), sondern auch den individuellen Bedarfen der eigenen professionellen Tätigkeit eher gerecht werden (Kissling, 2014). Allerdings steht demgegenüber die Frage, wie erfolgreich fortgebildete Lehrpersonen auch im Kontext der schulischen Lernbegleitung ihr Wissen und ihre Erfahrungen an Kolleg*innen weitergeben können. Dieser Frage – und dem dazugehörigen Forschungsdesiderat – gehen wir im Projekt *Ausbildung der Ausbilder: Dissemination*¹ empirisch nach.

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der empirischen Begleitforschung des Projekts vorgestellt, in dessen Rahmen Praxislehrpersonen in einem ersten Schritt im Bereich Mentoring (weiter-)qualifiziert und daraufhin in einem zweiten Schritt auf die Tätigkeit als Fortbildner*in im Schulumfeld vorbereitet wurden. Im Beitrag sprechen wir, angelehnt an Richter (2020, S. 346), von einer Fortbildung, wenn „Lehrkräfte im Rahmen ihrer bestehenden Lehrbefähigung ihre Kompetenzen vertiefen und aktualisieren“. Unter Weiterbildungen verstehen wir „Angebote, in denen Lehrkräfte ihre bestehenden Qualifikationen [...] durch zusätzliche Abschlüsse und Zertifikate erweitern“.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Forschungsstand zu (Mentoring-)Fortbildungen

Die empirische Forschung zeigt, dass Lehrkräftefortbildungen das Wissen und Handeln von Lehrpersonen beeinflussen können und sich dies positiv auf das Lernen der Schüler*innen auswirkt (Lipowsky, 2019). Auch die Forschung zur Wirksamkeit von Mentoring als Praktikumsbetreuung im Speziellen zeigt, dass angehende Lehrpersonen eine höhere Unterrichtsqualität aufweisen, wenn auch die Praxislehrpersonen eine ebensolche Unterrichtsqualität zeigen (Ronfeldt et al., 2018). Zugleich wird deutlich, dass im Rahmen von Fortbildungen Praxislehrpersonen ihre Rolle professionalisieren und ihre Mentoring-Strategien weiterentwickeln können (Hoffman et al., 2015).

Grundsätzlich hängt die Wirksamkeit und Qualität einer Fortbildung von verschiedenen Faktoren ab (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky, 2019). Dabei ist von besonderer Relevanz, dass Lehrpersonen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Expertise und fachlicher Anleitung eine eigene Wirksamkeit erleben (Gröschner et al., 2018). Teilnehmende, die in einer Fortbildung spüren, dass die Fortbildungsinhalte in der Praxis tatsächlich erfolgreich sind, sind eher intrinsisch motiviert, an derartigen Fortbildungen teilzunehmen. Zugleich kann ihre Transfermotivation gesteigert werden, diese neuen Strategien und Konzepte auch längerfristig in der Praxis anzuwenden (Guskey, 2002; Lipowsky, 2019). Vor dem Hintergrund, dass Fortbildungsinhalte durchschnittlich nach 37 Tagen bereits wieder

1 Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: 01JA1808).

aus dem Blick der Lehrpersonen geraten (Liu & Phelps, 2020), ist die Transfermotivation also von besonderer Relevanz. Handlungsnahe Praxisbezüge können – so der Schluss aus der Forschungsliteratur – die Transfermotivation fördern.

Ausgehend von den Befunden lässt sich annehmen, dass auch für die Transfermotivation, selbst als Fortbildner*in im Praktikumskontext tätig zu werden, gelten kann: Erfährt man als Praxislehrperson die Wirksamkeit des eigenen Handelns während der Durchführung einer Fortbildung, erhöht dies die Selbstwirksamkeit und die Motivation, weitere Fortbildungen für Kolleg*innen anzubieten.

Während über die wirksame Gestaltung von Fortbildungen inzwischen zahlreiche empirische Befunde vorliegen (Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky, 2019), fehlen empirische Erkenntnisse zur Qualifikation von Fortbildner*innen bzw. ist das Feld der Forschung zu Fortbildner*innen generell noch wenig berücksichtigt (Borko et al., 2014; Gröschner et al., 2014, Jacobs et al., 2017; Lipowsky, 2019). Borko et al. (2014) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen für Fortbildner*innen, um diese darin zu befähigen, ihrerseits effektive Lerngelegenheiten für Lehrpersonen zu gestalten. Die Herausforderung besteht den Autor*innen zufolge darin, die neuen Fortbildner*innen einerseits dabei zu unterstützen, ein Fortbildungsprogramm an die jeweiligen Schulkontexte und individuellen Bedürfnisse von Kolleg*innen anzupassen und gleichzeitig die dem Fortbildungsprogramm inhärenten Ziele, Methoden und Werkzeuge beizubehalten. Um wirksame Lerngelegenheiten für Kolleg*innen zu schaffen, sollten Fortbildner*innen über detaillierte Kenntnisse zum inhaltlichen Thema der Fortbildung verfügen, ebenso wie über die Zielgruppe der Lehrpersonen, die sie qualifizieren, sowie über Schüler*innen oder (im Bereich Mentoring) angehende Lehrpersonen (Jacobs et al., 2017). Daneben ist Wissen zum Lernen von Erwachsenen ebenso relevant wie Methodenkenntnisse zum produktiven Einsatz von Fortbildungsmaterialien. Lipowsky (2019) betont zudem die Bedeutsamkeit der Authentizität der Fortbildner*innen, ihr Systemwissen sowie ihre „Überzeugungskraft und die Begeisterung“ (ebd., S. 156) für das entsprechende Fortbildungsthema.

Für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für Fortbildner*innen werden kollegiale Planungssitzungen konkreter Fortbildungsveranstaltungen empfohlen, um sowohl eine Wissensbasis als auch ein gemeinsam geteiltes Verständnis der zentralen Konzepte zu schaffen (Lesseig et al., 2017) sowie gemeinsame Erprobungsphasen, die dabei unterstützen sollen, Erfahrungen zu sammeln, Routinen aufzubauen sowie Reflexionen und Diskussionen anzuregen (Borko et al. 2014; Lesseig et al., 2017).

2.2 Das Projekt Ausbildung der Ausbilder: Von einer Qualifizierungsmaßnahme für Praxislehrpersonen zu einem (digitalen) Weiterbildungskonzept für schulische Fortbildner*innen

Das Projekt *Ausbildung der Ausbilder* der Friedrich-Schiller-Universität Jena hat die Qualifikation von Praxislehrpersonen sowie die Schaffung von Möglichkeiten zum institutionsübergreifenden Austausch zwischen Universität und Schule zum Ziel (Zastrow et al., 2018; Kleinespel et al., 2018). Durch gezielte Perspektivübernahmen bei der Reflexion von Unterrichtskonzepten sowie den universitären Begleitkonzepten wird eine kohärente Lernbegleitung im Praxissemester von Universität und Schule im Sinne eines „third space“ (Zeichner, 2010) angestrebt. Ziel der Weiterbildung ist es, Praxislehrpersonen an Schulen

sowohl als professionell ausgebildete Begleiter*innen der angehenden Lehrpersonen als auch als (potenzielle) Fortbildner*innen anzusprechen, um die Weiterbildungsinhalte im Sinne eines Train-the-Trainer-Ansatzes zu multiplizieren. In Vorbereitung dieser relevanten Kopplung von Qualifikation und Multiplikation erarbeiteten Wissenschaftler*innen der Universität gemeinsam mit Projektabsolvent*innen ein bildungswissenschaftliches Curriculum für schulinterne Fortbildungen. Das Curriculum „*Unterrichten: Lehren und Lernen*“² umfasst evidenzbasierte Konzepte und Materialien zur lernwirksamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsbesprechungen (Kreis & Staub, 2017), zur kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtung (Helmke, 2009) und ko-konstruktiven Beratung (Staub et al., 2014).

Das einjährige Train-the-Trainer-Konzept wurde in einem Weiterbildungszyklus im Schuljahr 2019/20 mit $N = 12$ Teilnehmenden erprobt (Abbildung 1). Hierbei wurde aufgrund der Corona-Pandemie nach vier eintägigen Präsenzveranstaltungen, in denen eine Einführung in die zentralen Weiterbildungskonzepte (effektives Mentoring, strukturierte Beratungsgespräche führen, Unterrichtsdiagnostik und Ko-Konstruktion) erfolgt war, die Weiterbildung auf ein digitales Format umgestellt. Das veränderte Konzept beinhaltet eine Kombination aus Selbststudium und virtuell durchgeführten Meetings. Das Curriculum-Material wurde im Vorfeld online für das Selbststudium zur Verfügung gestellt. In einem Onlinefragebogen gaben die Teilnehmenden ihre Einschätzung zu den Inhalten und Materialbausteinen ab und konnten Rückmeldungen und Fragen für die darauffolgende Videositzung stellen. In der gemeinsamen Videokonferenz wurde das jeweilige Fortbildungsmodul durch die Veranstalter*innen konzeptionell gerahmt, es wurden inhaltliche Fragen geklärt, einzelne Bausteine erprobt und die Materialien hinsichtlich des Einsatzes in einer schulischen Fortbildung reflektiert. Nach vier digital durchgeführten Sitzungen von je drei Stunden zu den drei Fortbildungsmodulen erfolgte eine übergreifende Sitzung zum Thema „Was ist eine gute Fortbildung?“. Das Veranstaltungsangebot aus Präsenzveranstaltungen, Selbststudium und virtuell gestützter Onlinebegleitung dauerte insgesamt ca. 45 Stunden. Es folgte eine dreimonatige Pause, in der die teilnehmenden Praxislehrpersonen gebeten wurden, die Fortbildungsinhalte sowohl (a) in ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson anzuwenden als auch (b) mindestens eine Fortbildung für Kolleg*innen an der eigenen Schule durchzuführen. Im Anschluss fand eine Abschlusstagung statt, auf der die Erfahrungen der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen im Praktikum sowie der Fortbildung von Kolleg*innen ausgetauscht und reflektiert wurden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Praxislehrpersonen während der Weiterbildung zu insgesamt sieben Messzeitpunkten befragt. Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf Daten aus den folgenden Erhebungszeitpunkten zurück:

- t1: nach dem Selbststudium der Fortbildungsmaterialien
- t2: am Ende der (digitalen) Weiterbildungsveranstaltungen
- t3: nach der dreimonatigen Phase der Anwendung und Durchführung einer eigenen Fortbildung

2 Weitere Informationen und Download der Curriculum-Materialien unter: [https://www.profl.uni-jena.de/teilverhaben/ausbildung+der+ausbilder+\(auau\)](https://www.profl.uni-jena.de/teilverhaben/ausbildung+der+ausbilder+(auau))

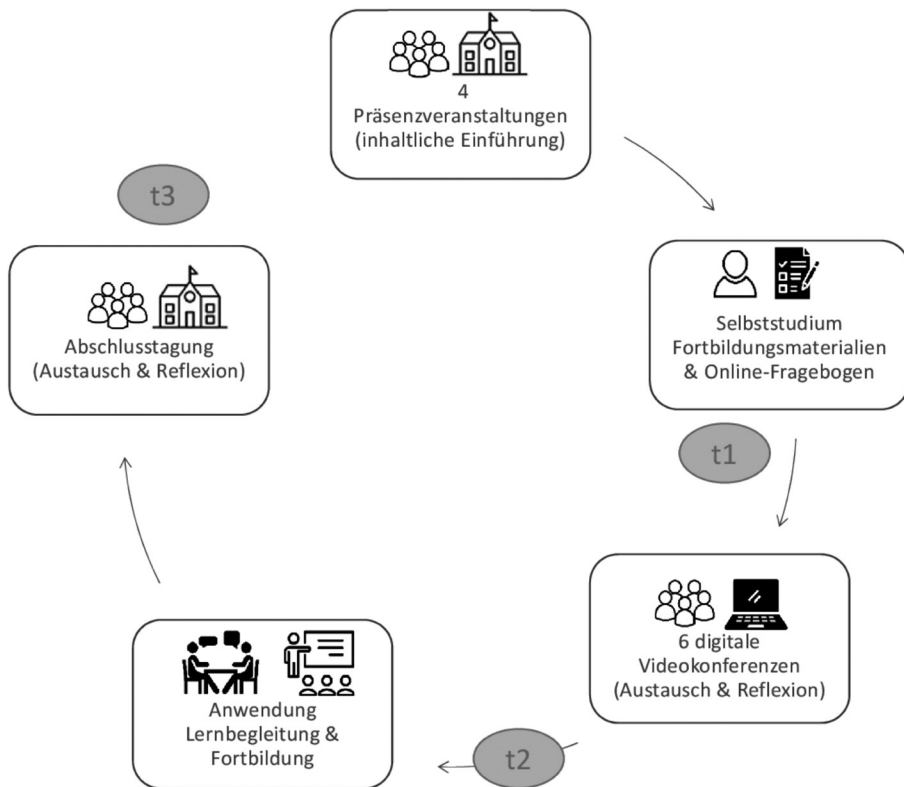


Abbildung 1: Aufbau und ausgewählte Messzeitpunkte der Begleitforschung (eigene Darstellung)

Bezugnehmend auf den Forschungsstand zum Lernen von Lehrpersonen und der Relevanz des Erlebens von Wirksamkeit und Transfermotivation in der Fort- und Weiterbildung standen die folgenden Forschungsfragen im Fokus:

1. Wie verändern sich Selbstwirksamkeit und Transfermotivation der Praxislehrpersonen im Laufe der Weiterbildung?
2. Inwieweit unterscheiden sich Selbstwirksamkeit und Transfermotivation hinsichtlich der Rolle als Praxislehrperson für angehende Lehrpersonen bzw. als Fortbildner*in von Kolleg*innen?
3. Welche Faktoren motivieren und hemmen die Praxislehrpersonen, in der Rolle als Fortbildner*in tätig zu werden?

3 Methodisches Vorgehen

Am einjährigen Weiterbildungszyklus 2019/20 nahmen insgesamt 12 Lehrpersonen teil (9 w*, 3 m*) aus den Fächern Deutsch, Geografie, Geschichte, Latein, Sozialkunde und Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Bis auf drei Praxislehrpersonen unterrichteten alle an Gymnasien in Thüringen. Die Berufserfahrung der Lehrpersonen variierte zwischen 1,5 und 35 Jahren. Auch die Erfahrung in der Lernbegleitung stellte sich heterogen dar: Acht

von zwölf Lehrer*innen arbeiteten zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme bereits als Praxislehrperson und hatten zwischen einer und zwölf angehenden Lehrpersonen (Praxissemesterstudierende und Lehramtsanwärter*innen) betreut. Drei Teilnehmende arbeiteten zudem als Fachleiter*in am Studienseminar³. Die Vorerfahrung der Teilnehmenden als Fortbildner*in fällt im Vergleich zur Lernbegleitung eher gering aus: nur drei Praxislehrpersonen hatten zu Beginn der Weiterbildung auch bereits Erfahrung in der Fortbildung von Kolleg*innen gesammelt, allerdings nicht zum adressierten Themenbereich Lernbegleitung angehender Lehrpersonen.

Beim Untersuchungsdesign der wissenschaftlichen Begleitforschung handelt es sich um eine Mixed-Methods-Längsschnittstudie, bei der die Teilnehmenden während des Weiterbildungszyklus 2019/20 zu sieben Zeitpunkten schriftlich und nach Abschluss der Weiterbildung mithilfe von leitfadengestützten Einzelinterviews befragt wurden.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 wurden die Lehrpersonen mit einem Fragebogen danach befragt, inwieweit sie es sich zutrauen, die Inhalte der Weiterbildung a) als Praxislehrperson anzuwenden sowie b) in einer Fortbildung an Kolleg*innen weiterzugeben (*Selbstwirksamkeit*) bzw. wie motiviert sie sind, die Inhalte als Praxislehrperson sowie als Fortbildner*in anzuwenden (*Transfermotivation*). Die Angaben konnten auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = gar nicht bis 6 = voll und ganz) eingeschätzt werden.

Im leitfadengestützten Interview wurden die Teilnehmenden unter anderem danach gefragt, welche Faktoren sie motivieren und hemmen, (weitere) Fortbildungen für ihre Kolleg*innen anzubieten (Forschungsfrage 3). Die systematische Auswertung der vollständigen Interviewtranskripte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) läuft derzeit noch. Für den vorliegenden Beitrag werden daher illustrierende Interviewauszüge berichtet.

4 Ergebnisse

4.1 Selbstwirksamkeit und Transfermotivation als Praxislehrperson und als Fortbildner*in

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit (SW) und der Transfermotivation (TM) auf Ebene der Lernbegleitung sowie auf Ebene der Fortbildung ist in Abbildung 2 dargestellt. Sowohl die Selbstwirksamkeit als auch die Transfermotivation im Bereich der *Lernbegleitung* werden bereits nach dem Selbststudium der Fortbildungsmaterialien (t1) als eher hoch eingeschätzt. Die Teilnehmenden trauen sich also zu, die Weiterbildungsinhalte in der Lernbegleitung mit angehenden Lehrpersonen einzusetzen ($M = 4.54$, $SD = 61$) und schätzen auch ihre Motivation, die Inhalte im Praxiskontext tatsächlich anzuwenden, als eher hoch ein ($M = 4.51$, $SD = 69$). Beide Aspekte werden am Ende der digitalen Weiterbildungsveranstaltungen (t2) etwas höher eingeschätzt, nachdem die Inhalte in den gemeinsamen Videokonferenzen von den Veranstalter*innen gerahmt sowie einzelne Komponenten gemeinsam erprobt wurden und ein Austausch über die Inhalte gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden stattfand. Nach einer Pause von drei Monaten (t3), in der die Praxislehrpersonen die Inhalte in ihrer Praxis anwenden konnten, erhöhte sich die Einschätzung sowohl in

3 2. Phase der Lehrkräftebildung in Thüringen (= Vorbereitungsdienst)

Bezug auf die Selbstwirksamkeit als auch in Bezug auf die Transfermotivation nochmals deutlich ($M = 5.78, SD = .44$). Während die Veränderungen in beiden Aspekten zwischen t1 und t2 nicht statistisch signifikant sind, zeigen sich zwischen t2 und dem abschließenden t3 relevante Veränderungen (nichtparametrischer asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2.1, p = .034$). Diese Veränderungen der Selbstwirksamkeit ebenso wie der Transfermotivation zur Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen werden demnach insbesondere durch die Anwendungserfahrung in der Praxis begünstigt.

Ähnliche Veränderungen zeigen sich bei der eingeschätzten Selbstwirksamkeit und der Transfermotivation in Bezug auf die *Fortbildung* von Kolleg*innen. Auch hier ist eine Veränderung über die drei Messzeitpunkte zu verzeichnen und beide Aspekte werden zunehmend höher eingeschätzt.

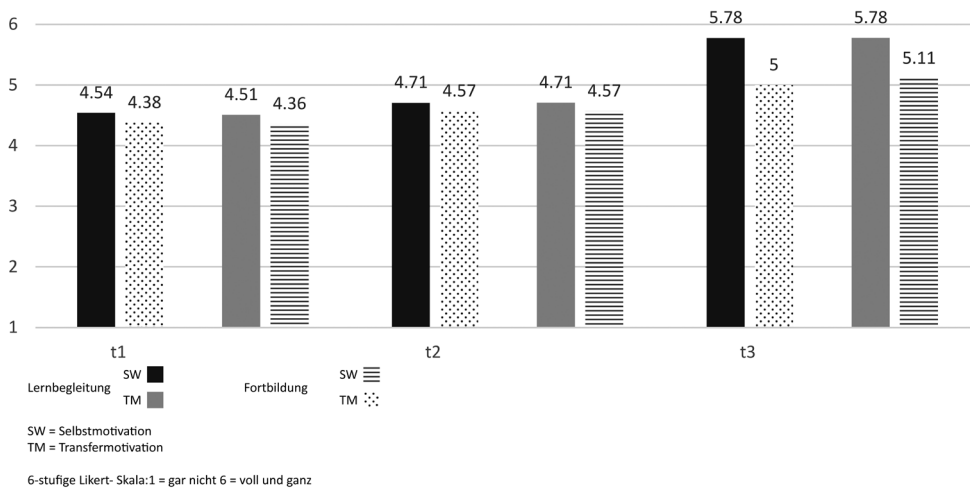


Abbildung 2: Veränderung der Selbstwirksamkeit und Transfermotivation im Verlauf der einjährigen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Vergleicht man nun die Angaben zu den beiden Ebenen *Lernbegleitung* angehender Lehrpersonen und *Fortbildung* von Kolleg*innen, so zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Rollen der Praxislehrpersonen. Selbstwirksamkeit (SW) und Transfermotivation (TM), die Inhalte als Praxislehrperson in Bezug auf die Lernbegleitung einzusetzen, werden zu allen drei Messzeitpunkten höher eingeschätzt als bei der Anwendung der Inhalte in der Rolle als Fortbildner*in. Zudem sind die Veränderungen über die Zeit (nach dem Selbststudium, nach den digitalen Konferenzen sowie nach der Praxisanwendung) bei der Bewertung hinsichtlich des Einsatzes der Inhalte als *Fortbildner*in* nicht so deutlich wie hinsichtlich der *Lernbegleitung* als Praxislehrperson. Im bereits vertrauten Anwendungsbereich der Lernbegleitung fühlen sich die teilnehmenden Lehrpersonen sicherer und sind anscheinend motivierter, die Inhalte auch weiterhin in der Praxis anzuwenden. Die Rolle als Fortbildner*in ist den Lehrpersonen demzufolge weniger vertraut. Nach einer ersten Anwendung allerdings trauen sich die Praxislehrpersonen auch diese Rolle zu.

4.2 Motivationsfaktoren und Hemmnisse für die Fortbildungstätigkeit

Nach Abschluss des Weiterbildungszyklus wurden die Teilnehmenden in Leitfadenterviews unter anderem danach gefragt, was sie motiviert, aber auch hemmt, die Weiterbildungsinhalte mithilfe der Fortbildungsmaterialien (weiterhin) an Kolleg*innen weiterzugeben.

Die Mehrzahl der Lehrpersonen nennt als größte Motivation den Wunsch, *die angehenden Lehrpersonen zu unterstützen*. Durch die Qualifizierung von Kolleg*innen kann, so die Hoffnung, eine größere Qualität der Lernbegleitung gewährleistet werden, die den angehenden Lehrpersonen letztlich zugutekommt, wodurch insgesamt die Qualität der Lehrkräftebildung verbessert werden kann. Die *Unterstützung der Kolleg*innen* wird als weiterer Motivationsfaktor genannt. Der Bedarf an einer Qualifizierung wird als hoch eingeschätzt, da anscheinend in vielen Kollegien Praxislehrpersonen ihre Rolle unvorbereitet übernehmen und sich bei der Ausübung ihrer Tätigkeit unsicher fühlen. Ein*e Teilnehmer*in fügt hierzu an:

... dass diese [...] Fortbildungen [...] bei den Kollegen dazu führen, dass sie sicherer werden, professioneller werden und auch die Wichtigkeit dessen, was sie da tun [...], erkennen. Was wieder dem Ganzen hilft, nämlich die Anwärter bestmöglich zu begleiten (I1, Z. 489 ff.).

Als weitere Motivation wurde die Möglichkeit angesehen, durch die Fortbildung der Kolleg*innen die *Lernbegleitung an der eigenen Schule zu systematisieren*, d. h., durch ein einheitliches Vorgehen oder den Einsatz bestimmter Instrumente und Abläufe verbesserte Standards für die Qualität der schulischen Lernbegleitung zu schaffen. So meint eine Lehrperson:

... dass an der Schule bisschen mehr eine Linie reinkommt, jeder [...] mit bestimmten Instrumenten arbeitet und man sich dann auch besser austauschen kann und jeder auch weiß, wo die Grundlagen liegen (I6, Z. 130 ff.).

Die *Curriculum-Materialien* selbst wurden auch als motivierend eingeschätzt. Nach Einschätzung der Befragten bieten sie inhaltliche Orientierung, lassen sich aber auch gut an den jeweiligen Kontext der Fortbildung bzw. die Bedürfnisse der Kolleg*innen anpassen. Die Möglichkeit, durch die Fortbildung mit den Kolleg*innen *ins Gespräch zu kommen* und die eigenen Perspektiven zu erweitern sowie das *Interesse und die Dankbarkeit der Kolleg*innen* werden ebenfalls als Motivationsfaktoren beschrieben.

Als Hemmnisse für eine Fortbildungstätigkeit werden vor allem die *Rahmenbedingungen* beschrieben, unter denen die Fortbildung im eigenen Kollegium durchgeführt werden kann. Hierbei wird vor allem die Notwendigkeit gesehen, dass vonseiten der Schulleitung ein geeignetes Zeitfenster zur Verfügung gestellt wird. Soll die Fortbildung systematisch in das Schuljahr eingebunden und regelmäßig angeboten werden, stellt sich zudem für die Praxislehrpersonen die Frage nach der *Würdigung* der (zusätzlichen) Arbeit sowohl für die teilnehmenden Kolleg*innen, insbesondere aber für die Fortbildner*innen. Eine Praxislehrperson fügt hierzu an: „... *ich mach das einmal, ich mach das auch zweimal, aber ich mach das nicht sechsmal im Schuljahr einfach für einen feuchten Händedruck*“ (I2, Z. 128).

Daneben werden die *Heterogenität der Kolleg*innen* und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse in der Qualifizierung als hemmend angesehen, ebenso wie die unterschiedlichen *fachlichen Hintergründe* der Kolleg*innen. Ein*e Kolleg*in meint hierzu: „... *da fehlt mir einfach das Fachwissen und da fühl' ich mich unsicher*“ (14, Z. 74).

5 Diskussion

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts *Ausbildung der Ausbilder: Dissemination* zeigt Befunde, die im Einklang mit der Forschung zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen stehen. Im Verlauf der Weiterbildung konnten die Teilnehmenden ihre Selbstwirksamkeit und die Transfermotivation, die Weiterbildungsinhalte im Schulalltag anzuwenden, erhöhen. Diese Steigerungen fielen nach einer Anwendungsphase in der Praxis noch einmal deutlicher aus – sowohl hinsichtlich der Lernbegleitung für angehende Lehrpersonen als auch bei der Weitergabe der Inhalte und erlernten Mentoring-Strategien an Kolleg*innen der eigenen Schule.

In den Phasen der Weiterbildung verändern sich die Einschätzungen zu den Variablen Selbstwirksamkeit und Transfermotivation vom Selbststudium (t1), über die Bearbeitung und den Austausch in gemeinsamen Videokonferenzen (t2) bis hin zur Anwendung in der Praxis (t3). Die Veränderung zeigt die förderliche Bedeutsamkeit, die Weiterbildungsinhalte insbesondere im praktischen Handlungsfeld der eigenen Schule sowie im Austausch mit anderen Teilnehmenden im Programm *Ausbildung der Ausbilder* beispielhaft zu erarbeiten und zu reflektieren. Dieser Beleg wird in der Forschung als zentrales Merkmal der kollektiven Partizipation beschrieben, die maßgeblich zum Erfolg von Fort- und Weiterbildungen beiträgt (Darling-Hammond et al., 2017) und die insbesondere in praxisnahen Schulentwicklungsangeboten als intensiv und lernwirksam erlebt wird (Wilson, 2013). Es zeigt sich jedoch, dass für den Einsatz im schulischen Umfeld ein bloßes Selbststudium der Fortbildungsinhalte nicht ausreicht, sondern Unterstützung und Reflexion im Austausch mit anderen bedeutsam sind (Gröschner et al., 2014).

Die Anwendung der Weiterbildungsinhalte in Form einer Fortbildung erfährt etwas weniger Zustimmung, als auf Ebene der eigenen Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen tätig zu werden. Der Befund lässt sich wie folgt interpretieren: Das Feld der Lernbegleitung ist den Praxislehrpersonen vertraut, die meisten waren während ihrer Teilnahme am Projekt bereits in dieser Rolle tätig, während die wenigsten bereits über Erfahrungen in der Rolle als Fortbildner*in verfügten. Im Rahmen der digitalen Videokonferenzen konnten die Fortbildungsmaterialien zwar gemeinsam theoretisch durchdrungen und fallbasiert reflektiert werden; ein konkretes Planen, Erproben und Reflektieren der Fortbildung für die Kolleg*innen an der Schule konnte – anders als im Projekt zunächst geplant – pandemiebedingt jedoch nicht erfolgen. Die Forschung verweist auf die Bedeutung solcher sogenannter „Rehearsals“ (Jacobs et al., 2017) und „mindful facilitation“ (Gröschner et al., 2014), um unerfahrene Fortbildner*innen darin zu unterstützen, Vertrauen auch in ihre (neue) Rolle als Fortbildner*in und Multiplikator*in zu gewinnen, Feedback zu erhalten und so eventuelle (fachliche) Unsicherheiten abzubauen, um zu einer reflexiven Fortbildungspraxis zu gelangen. Eine einmalige Fortbildungserfahrung reicht demnach nicht aus, um einen Rollenwechsel von der Lehrkraft bzw. Praxislehrperson zur Rolle der Fortbildner*in zu bewirken. Zugleich böte ein Austausch über diese Fortbildungserfahrungen die

Möglichkeit, die in den Interviews genannten Hemmnisse, die insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen im schulischen Handlungsfeld betonen, in den Blick zu nehmen und systematische Lösungsansätze zu entwickeln. Daneben ist die Verfügbarkeit „guter“ Fortbildungsmaterialien relevant für den Fortbildungserfolg (Wilson, 2013) und wirkt darüber hinaus motivierend für die Übernahme einer Fortbildungstätigkeit.

In der Forschung zur Qualifizierung von Fortbildner*innen ebenso wie in der Implementationsforschung wird auf die Bedeutsamkeit des Zusammenspiels von „Fidelity“ (Wiedergabetreue) und „Adaption“ (Anpassung) verwiesen, um die langfristige Wirksamkeit einer (Fortbildungs-)Maßnahme zu gewährleisten (Jacobs, 2017; Petermann, 2014). Die Begleitforschung des Projekts sieht daher vor, die teilnehmenden Praxislehrpersonen weiterhin bei der Durchführung von schulinternen Fortbildungen zu begleiten, um mehr darüber zu erfahren, welche Inhalte der Fortbildungsmodule tatsächlich weitergegeben werden, wie diese an den spezifischen Kontext der Schule und des Kollegiums angepasst werden und inwieweit die schulinternen Fortbildungen mit den intendierten Inhalten und evidenzbasierten Konzepten der Weiterbildung sowie der Materialien konsistent sind.

Auch ehemalige Projektteilnehmende aus früheren Weiterbildungszyklen sollen darüber hinaus mit den Curriculum-Materialien vertraut gemacht werden, um eine größere Anzahl an Fortbildner*innen als Multiplikator*innen zu gewinnen. Ziel ist, durch diese Dissemination eine weitreichende Implementation der Ansätze der Lernbegleitung zu erreichen und so die Kohärenz zwischen den verschiedenen Erwartungen und Zielen von Akteur*innen der Lehrkräftebildung zu fördern (Ulrich & Gröschner, 2020). Dies kommt auch dem in den Interviews deutlich gewordenen Motiv der Teilnehmenden entgegen, die Lernbegleitung an den Schulen zu systematisieren und zu professionalisieren.

Die Frage lernwirksamer Fortbildungen wird damit auch zu einem relevanten Themenfeld der Praxisbegleitung in der Ausbildung angehender Lehrpersonen. Hierbei ist der Fokus gleichermaßen auf die Rollen der Praxislehrpersonen sowie der Fortbildner*innen noch wenig untersucht im deutschsprachigen Raum. Neben der Perspektive auf das „learning to teach“ wird somit auch für die Institutionen der Lehrkräftebildung die Perspektive auf das „learning to train“ zukünftig von Bedeutung sein, um die Wirksamkeit von Mentoring zu zeigen.

Referenzverzeichnis

- Borko, H., Koellner, K. & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Gröschner, A., Seidel, T., Pehmer, A.-K. & Kiemer, K. (2014). Facilitating collaborative teacher learning: the role of “mindfulness” in video-based teacher professional development programs. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(3), 273–290.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.

- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.
- Gröschner, A. & Klöden, R. (2020). Mentoring in der LehrerInnenbildung. Forschungsstand und Entwicklungsperspektiven. *Schulverwaltung*, 8(5), 132–135.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381–391.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Jacobs, J., Seago, N. & Koellner, K. (2017). Preparing facilitators to use and adapt mathematics professional development materials productively. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 30.
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81–91.
- Kleinespel, K., Zastrow, M. & Lütgert, W. (2018). Kohärenz schulischer und universitärer Lernbegleitung. *journal für lehrerInnenbildung*, 4, 40–45.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching: Das Instrument zur praxisorientierten Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Lesseig, K., Elliott, R., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Campbell, M., Mumme, J. & Carroll, C. (2017). Leader noticing of facilitation in videocases of mathematics professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(6), 591–619.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Springer.
- Liu, S. & Phelps, G. (2020). Does Teacher Learning Last? Understanding How Much Teachers Retain Their Knowledge After Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 537–550.
- Marrongelle, K., Sztajn, P. & Smith, M. (2013). Scaling Up Professional Development in an Era of Common State Standards. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 202–211.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Verlag Julius Klinkhardt.

- Ronfeldt, M., Brockman, S. L. & Campbell, S. L. (2018). Does Cooperating Teachers' Instructional Effectiveness Improve Preservice Teachers' Future Performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405–418.
- Staub, C. F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* Springer.
- Wilson, S. M. (2013). Professional Development for Science Teachers. *Science*, 340(6130), 310–313.
- Zastrow, M., Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2018). Ko-Konstruktion, Unterrichtsdiagnostik und Beratung. Ein phasenübergreifendes Curriculum-Projekt in der Lehrkräftebildung. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 29–43). Klinkhardt.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Shared Beliefs unter Lehrerbildner*innen als Grundlage für eine kohärente Pädagogenbildung

Eine empirisch-qualitative Studie

Abstract

Ein Lehramtsstudium als ein Hauptmechanismus zur Bildung der beruflichen Identität von angehenden Lehrpersonen soll „gewöhnliche“ und „amateurhafte“ pädagogische Ideen in evidenzbasierte Ideen wandeln. Dazu sind Shared Beliefs aller an der Ausbildung beteiligten Personen (Lehrende, Mentor*innen) erforderlich, um Konsistenz und Kohärenz in der Ausbildung sichtbar zu machen.

Eine Studie zum Einfluss der Ausbildung soll identifizieren, mit welchen Beliefs (Einstellungen, Überzeugungen) Studierende nach dem Studium ihren pädagogischen Dienst antreten. Es konnte festgestellt werden, dass aufgrund des Studiums das Selbstvertrauen der Absolvent*innen in Bezug auf die berufliche Tätigkeit zugenommen hat.

1 Einleitung

Die Gesellschaft verlangt heute viel von Lehrpersonen (Fellner & Stürgkh, 2017, 2017a). All diese Erwartungen bringen eine Reihe von Herausforderungen zu Tage, die direkt und indirekt mit der Organisation der Ausbildung von Lehrpersonen zusammenhängen. Die Vorstellung von einer Lehrperson, die das Engagement und die Verantwortung der Schüler*innen fördert, die auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Hintergründen und unterschiedlichen Bedürfnissen eingeht, die Toleranz und sozialen Zusammenhalt fördert und dafür sorgt, dass sich die Schüler*innen wertgeschätzt und einbezogen fühlen, wirft zweifellos die Frage nach der Qualität der Lehrerausbildung auf und wie gut sie die Studierenden auf das Arbeitsleben als Lehrperson vorbereitet. Diese Frage meint ebenso Kontexte, die an die oben angeführte Fragestellung zur Qualität angebunden werden sollen. Sie kann nicht losgelöst von dem Problem des Verbleibs der Lehrpersonen an den Schulen betrachtet werden und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Anzahl derer zu erhöhen, die lange motiviert bleiben.

Diese Fragen werden sowohl in der akademischen Gesellschaft als auch von Praktiker*innen auf der ganzen Welt diskutiert. Um dieses Problem zu lösen, wird eine Vielzahl von Lösungen angeboten. Große Aufmerksamkeit widmet man der Verbesserung des Umfelds, in welchem Lehrpersonen arbeiten, indem eine kooperative Atmosphäre mit entwickelter Mentoring-Unterstützung geschaffen wird. Auf der anderen Seite wird viel über

die Wirksamkeit der Lehrerausbildungsprogramme diskutiert. Was soll in Curricula aufgenommen werden, um nicht nur Fächer zu vermitteln, die notwendige Lehrmethoden und -fähigkeiten trainieren, sondern auch eine berufliche Identität aufbauen, die von den Schüler*innen wertgeschätzt wird und von der Gesellschaft unterstützt wird?

Der Bericht der OECD „A Flying Start. Improving initial teacher preparation systems“ stellt einen konzeptionellen Rahmen dar, der die berufliche Kompetenz von Lehrpersonen als ein mehrdimensionales Konstrukt modelliert. Er bezieht inhaltliches und pädagogisches Wissen als Voraussetzung für eine gute Berufsausbildung mit ein und markiert den Anfang, nicht das Ende des Prozesses der beruflichen Entwicklung. Es bedeutet, dass die Lehrerausbildung als ein kontinuierlicher und kohärenter Prozess konzipiert ist, in dem alle Beteiligten, einschließlich der politischen Entscheidungsträger wie Lehrerbildner*innen, Mentor*innen, aktive Lehrpersonen und die zukünftigen Lehrpersonen interagieren, um die hohe Qualität der Lehrerausbildung zu erfüllen (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020).

Dieser vorliegende Beitrag fokussiert auf zwei Fragestellungen:

1. Welche Beliefs haben zukünftige Lehrpersonen über ihre berufliche Identität?
2. Wie beeinflusst das Lehramtsstudium die epistemologischen Überzeugungen zukünftiger Lehrpersonen?

2 Epistemologische Überzeugungen

Die Frage nach den epistemologischen Überzeugungen (Schommer, 1994) von Lehrpersonen sollte unter zwei Gesichtspunkten analysiert werden: Erstens, wie Lehrpersonen ihre Arbeit konzeptualisieren und zweitens, welche Konzepte, die entweder auf persönlicher Erfahrung oder auf theoretischem Wissen beruhen, die Wahrnehmung des Berufs prägen (Alishev, Dammerer & Polyakova, 2020). Clark und Peterson (1986) schlagen vor, dass „die zentralen Überzeugungen von Lehrpersonen auf der Grundlage der eigenen Schulbildung gebildet werden“. In der von Schoomer (1994) veröffentlichten Forschung zu Überzeugungen wird dem Wissen und dem Wissenserwerb ein bestimmter Rahmen gegeben, der durch fünf Dimensionen gekennzeichnet ist: Struktur, Gewissheit, Quelle und Geschwindigkeit des Wissenserwerbs. Diese vier Überzeugungen und die Art und Weise, wie sie gebildet werden, können das Verhalten der zukünftigen Lehrpersonen im Klassenzimmer beeinflussen (Brown & Rose, 1995) und sie können während der Ausbildung oder während der Unterrichtspraxis verändert werden.

Pajares (1992) argumentiert, dass Überzeugungen von Lehrpersonen dazu neigen, mit den Vorstellungen über professionelle Aktivitäten übereinzustimmen, insbesondere wenn es bestimmte Best Practices gibt, die von angehenden Lehrpersonen erfahren wurden, oder wenn es bestimmte Regeln oder Normen gibt, die von den Aufsichtsbehörden auferlegt wurden.

Chan und Elliot (2000) untersuchen die Beziehung zwischen epistemologischen Überzeugungen über Lehr- und Lernmodelle, die von Studierenden verfolgt werden und sich später auf die Art und Weise übertragen, wie sie den Lehrprozess durchführen. Je differenzierter eine Überzeugung ist, desto größer ist die Chance, dass die Lehrpersonen eine konstruktivistische Konzeption des Lernens haben, die eine aktive Lernumgebung fördert und auf kritischem Denken, Entdeckung und Zusammenarbeit basiert.

Um zu untersuchen, wie sich Überzeugungen von Studierenden während der Ausbildung verändern, ist es essenziell, den Einfluss von kritischen Situationen auf deren Über-

zeugungen über den Beruf zu identifizieren. Um dies zu tun, ist es notwendig, Situationen zu berücksichtigen, die Lehrpersonen in ihrem Berufsleben erleben, und zwar von Anfang an, auf der Ebene vor der Ausbildung, wenn die ersten Überzeugungen vom Lehrersein auf der Grundlage individueller Überzeugungen gebildet werden, und wie diese später im Laufe von Erfahrungen aus der ersten Schulpraxis transformiert werden. Aus der Sicht von Vygotsky ist das Hauptziel jedes Lehrerbildungsprogramms die Entwicklung der professionellen Identität (Vygotsky nach Van Huizen, 2005). Vygotsky identifiziert folgende Faktoren, die zur Entwicklung von Lehrpersonen beitragen:

- Teilnahme an einer sozialen Praxis (Lehrerausbildung);
- Streben nach dem Erreichen eines Ideals (Vygotskys Zone der proximalen Entwicklung);
- Entwicklung eines Bewusstseins über eigene Motive und Bedürfnisse als Lehrperson (öffentliche Standards versus individuelle Bedürfnisse; Lehrermythos, Lehrerethos);
- Korrelation zwischen klar formulierten Zielen und tatsächlicher Praxis (Theorie-Praxis-Antinomie);
- Entwicklung einer eigenen Identität in einem geführten und begleiteten Prozess; emotionale Erfahrungen von Lehrpersonen als Basis für eine Identitätsentwicklung.

Drei signifikante Aspekte des Lehrlebens – Kognition, Sozialisation und Emotion – können als entscheidend für die professionelle Konzeptbildung bezeichnet werden. Die Lehrerkognition als die kognitive Dimension, die schwer zu identifizieren, aber auch schwer zu verändern ist. Sie bezieht sich auf das, was Lehrpersonen wissen, glauben und denken (Borg, 2003). Das Lernen, eine Lehrperson zu sein, ist ein Sozialisationsprozess, in dem die persönliche Biografie und die soziale Praxis – vor, während und nach der formalen Lehrerausbildung – das professionelle Verhalten einer Lehrperson prägen (Williams, 2010). Die bisherigen Lernerfahrungen einer Lehrperson formen die Vorstellungen über das Berufsbild, die Prädisposition für die pädagogische Tätigkeit und die Beliefs gegenüber Schüler*innen. Diese Erfahrungen dienen als Rahmen, durch den sie das Unterrichten als eine professionelle Tätigkeit identifizieren. Während der Ausbildung können bestimmte Lehrveranstaltungen die Studierenden dazu ermutigen, eine kritische, emanzipative, transformative und pädagogische Haltung als Lehrperson einzunehmen, dass die Unterrichtspraxis eine wertvolle und sinnvolle Quelle ist, um das schulische Umfeld zu verstehen, die pädagogischen Fähigkeiten zu verfeinern und das Selbstverständnis als Lehrperson zu fördern. Unterrichten ist auch ein soziales und emotionales Geschehen, welches eine unglaubliche Menge an emotionaler Komplexität, Spannungen und Herausforderungen mit sich bringt (Nias, 1996; Hargreaves, 1998), und die Emotionen von Lehrpersonen sind grundlegend mit ihrer beruflichen Identität verbunden (Zembylas, 2004).

Daher ist das vorrangige Ziel dieser vorliegenden Studie, die Korrelation zwischen den Überzeugungen, die zukünftige Lehrpersonen haben, bevor sie in das Lehramtstudium eintreten, und wie sich diese Konzepte während der Ausbildung verändern, zu identifizieren und zu erkunden.

3 Beliefs and Shared Beliefs

Die vielfältige Literatur auf dem Gebiet der Beliefs verwendet verschiedene Begriffe wie Überzeugungen, Konzepte, Einstellungen, subjektive Theorien oder Meinungen, um die aktiven Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren zu belegen (Philipp, 2007, S. 294).

Die Vielfalt der Konzepte und der Forschung wird als schwer verständlich gesehen (Seifried, 2009, S. 335).

Der englische Ausdruck Beliefs, der von Reusser, Pauli und Elmer als eine „affektiv geladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lern-Prozessen, Lerninhalten..., welche für wahr oder wertvoll gehalten werden“, definiert wird (Reusser, Pauli & Elmer 2011, S. 478) und laut Thompson (1992, S. 128) domänenspezifische Merkmale aufweisen kann, wird als Definition herangezogen.

Der Begriff „Shared beliefs“ bedeutet, dass es zwischen Mentor*innen sowie den Lehrenden eine Übereinstimmung über die zentralen Überzeugungen, die eine gute Praxis ausmachen, gibt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Ausbildungspartner*innen in die gleiche Richtung, also kohärent arbeiten. Shared Beliefs werden als „a sense of similarity and confidence in Beliefs“ (Bar-Tal, 2000, o. S.) bezeichnet. Basierend auf früheren Diskussionen und Interaktionen zwischen Personen in einer Gruppe gelten sie als zentral und allgemein akzeptiert (Lee, 2001, S. 32).

Shared Beliefs umfassen auch kollektive Erwartungen an die Überzeugungsmerkmale einzelner Mitglieder (Wehrlin, 2009, o. S.). Dies lässt schließen, dass einige Bewertungen von einer Gruppe von Expert*innen in diesem System geteilt werden, auf das sie angewiesen sind. Diese Idee lässt sich auf Power (1979) zurückführen, der er über kollektive Normen und dann über geteilte Normen spricht. Menschen arbeiten hart daran, solche gemeinsamen Normen und Überzeugungen zu etablieren, beispielsweise, indem sie Lehrpersonen einer Schule ein Mitspracherecht bei der zentralen Idee der gesamten Arbeitsgemeinschaft der Schule einräumen. Es wird erwartet, dass diese Dynamik Konvention erzeugt, das heißt, ein Urteil darüber, dass auch andere eine ähnliche Einschätzung von einer bestimmten Sache vornehmen. Obwohl das Konzept der sogenannten „socially shared cognition“ darauf abzielt, die Elemente der gegenseitigen Zusammenhangserkennung zu analysieren, wird bei den geteilten Überzeugungen eher angenommen, dass andere Personen im System Normen gegen jegliche Widerstände hochhalten (Resnick, Levine & Teasley, 1993, o. S.).

Tuomela (2001) unterscheidet zwischen der einfachen Bedeutung von Shared Beliefs als „derselben Überzeugung sein“ sowie „gegenseitigen Beliefs“. Seine Bedeutung bezieht sich auf den Glauben eines Individuums in einer Gruppe. Er spricht hier von „awareness [...] of their similar belief“ (Tuomela, 2001, S. 14039). Daher ist es nicht nur wichtig, was die Einzelnen glauben, sondern es ist auch wichtig zu wissen, welche Überzeugungen eine Person als kollektiv in Bezug auf Normen, aber auch als kollektiv in Bezug auf Traditionen und Lebenswelten annimmt.

Entsprechend den Daten von Steinmann und Oser (2012, S. 444) können in dieser Studie nur Shared Beliefs in einem einfachen Sinne und nicht die oben erwähnten gemeinsamen Überzeugungen einbezogen werden. Unter diesem Gesichtspunkt wurde kaum eine Untersuchung durchgeführt, ob jede Person, die für die Lehrerausbildung verantwortlich ist, eine gemeinsame Ansicht zu den oben genannten Überzeugungen hat. Es ist nicht klar, ob solche gemeinsam geteilten Ideen fruchtbarer sind als ungeteilte Überzeugungen. Einerseits ist es vorstellbar, dass die Unterschiede zwischen einer solchen Normen, wenn diese

diskutiert und reflektiert werden, zu einer ausführlicheren Koordination unterschiedlicher vorgestellter Ausbildungsziele der Studierenden führen. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass eine gemeinsame Überzeugung dazu führt, dass Schwerpunkte beispielsweise darin liegen, übertragungsorientierte Konzepte auf die gleiche Weise zu bewerten und sie in der notwendigen Bewältigung jedes Ziels zu teilen. Weiters könnte man auch denken, dass die unterschiedlichsten Bewertungen fruchtbare Auswirkungen haben könnten.

4 Methodik und Ergebnisse

Zur Erkundung der angeführten Fragestellungen wurden narrative Interviews nach einem Leitfadenschema mit einem Fokus auf tiefenanalytische Auswertung angewandt. Die Forschung wurde in drei Phasen unterteilt, die von den Autor*innen im Laufe eines Jahres durchgeführt wurden. Die erste Phase der Untersuchung bestand darin, den Fragebogen für die Tiefeninterviews zu entwickeln, die unter Studierenden, welche sich im letzten Studienjahr des Primarstufenstudiums befanden, durchgeführt werden sollten.

Das Ziel der Befragung war es, detaillierte narrative Interviews zu erhalten, welche die wichtigsten semantischen Blöcke enthalten, die die Überzeugungen der Absolvent*innen über das Unterrichten, den Lehrberuf, die Eigenschaften der Schüler*innen und die Schule charakterisieren. Bei der Durchführung der Interviews war es notwendig, die komplexen Überzeugungen der Studierenden über das Ausbildungsprogramm und die Wichtigkeit der pädagogischen Praxis sowie deren Einfluss auf die Transformation der oben erwähnten Ideen und Überzeugungen zu bestimmen. Das erschien wesentlich für die Formulierung seiner*ihrer Überzeugungen von gelingendem Unterricht und einer professionellen Lehrperson und die Reflexion über die Transformation dieser Überzeugungen während des Lernprozesses.

Ursprünglich wurde der Leitfaden in russischer Sprache verfasst und in weiterer Folge ins Deutsche übersetzt, um ähnliche Interviews mit Studierenden im Primarstufenstudium an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchzuführen.

Jedes Interview dauerte 20-30 Minuten. Weiters wurde die Methodologie der Grounded Theory und die Methode der Triangulation der erhaltenen Erzählungen verwendet, um die Ergebnisse zu interpretieren und semantische Konzepte zu formulieren.

Es war entscheidend, narrative Aspekte in den Interviews zu erhalten, also Antworten, die detaillierte Geschichten enthalten, Erzählungen mit Anfang, Hauptteil und Ende.

Der Interviewleitfaden bestand aus fünf thematischen Abschnitten:

1. Biografieteil und Beschreibung der Phase, in welcher der Beruf gewählt wurde.
2. Einstellung zur Ausbildung an der Universität/Pädagogischen Hochschule und zum Lehrerbildungsprogramm.
3. Die Bedeutung der Praxis im Curriculum und die Beschreibung der Veränderung der Beliefs der Studierenden.
4. Beliefs über Schüler*innen und ihre Interaktion mit Lehrpersonen.
5. Beliefs über den Beruf als Lehrperson und Beliefs über effektiven Unterricht.

Alle 39 Lehramtsanwärter*innen (davon 28 Studierende der Kasaner Föderalen Universität, Institut für Psychologie und Pädagogik, und 11 Studierende der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich) nahmen an den Interviews anonym teil.

Die Ergebnisse der Interviews können in sieben semantische Kategorien eingeteilt werden. Jede Kategorie wurde auf der Grundlage mehrerer Fragen gebildet, die valide Quellen für die Bildung von Beliefs liefern.

Eine Lehrperson: Berufung oder Beruf.

Der Großteil der Befragten stimmt zu, dass eine Berufung die Voraussetzung für die Wahl des Lehrberufs ist. Gleichzeitig wird aber auch die Bedeutung der Berufsausbildung als Schlüssel zur Erlangung der beruflichen Kompetenz angeführt. Die Mehrheit nannte eine Liebe zur Arbeit mit Kindern als Schlüsselaspekt, um eine gute Lehrperson zu werden. So wird der Lehrberuf einerseits als eine spezifische Tätigkeit beschrieben, die sich von anderen unterscheidet und mit expliziten persönlichen Qualitäten verbunden ist, die eine gute Lehrperson haben sollte. Diese Qualitäten werden mit sozialen und emotionalen Fähigkeiten in Verbindung gebracht, die eine erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen gewährleisten.

„Ich glaube nicht, dass es für jedwede Person möglich ist, Lehrkraft zu werden. Es gibt bestimmte Dinge, wie die Freude an der Arbeit mit Kindern; das kann man nicht lernen...“ (Int. 01)

Auf der anderen Seite erwähnen die Befragten oft berufliche Kompetenzen, die sich während der Lehrerausbildung entwickeln, ohne die sie es für unmöglich halten, eine berufliche Tätigkeit auszuüben.

„Talente machen das Unterrichten einfacher, aber sie sind nicht notwendig. Es kann erlernt werden, eine gute Lehrperson zu sein.“ (Int. 05)

Es ist die professionelle Ausbildung, die eine Lehrperson von einer professionalisierten Lehrperson unterscheidet, die bloß gut mit Kindern auskommt. Es ist das Studium, das die professionelle Identität formt. „Es ist beides: Didaktik kann erlernt werden, aber ohne soziale Fähigkeiten und Begeisterung ist es unmöglich, eine gute Lehrperson zu werden.“ (Int. 24)

Inhalt der aktuellen Auffassung vom Unterrichten.

Im Rahmen der narrativen Interviews wurden die Befragten nach ihrer Überzeugung von der Rolle einer Lehrperson im Bildungsprozess befragt und anschließend darüber, welche Überzeugungen sie über diese Rolle für gültig halten und in ihrem Berufsleben folgen werden. Die Antworten zeigen zweifellos, dass für diejenigen, die zu Grundschullehrpersonen ausgebildet werden, bestimmte Eigenschaften wie die Bedeutung hervorragender zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen einer Lehrperson und Schüler*innen dominieren.

„Ich möchte, dass meine Schüler Zuneigung zu mir empfinden...“ (Int. 20)

Der Wunsch, eine freundliche Atmosphäre im Klassenzimmer zu pflegen, wird sowohl in den Antworten der russischen als auch der österreichischen Studierenden geäußert. Gleichzeitig weisen einige der Befragten auf die mögliche Widersprüchlichkeit dieser Situation hin. Auf der einen Seite sollte sich eine Lehrperson um eine harmonische Beziehung zu den Schüler*innen bemühen, auf der anderen Seite sollte die Lehrperson den Bildungsprozess gestalten und das Bewertungssystem skizzieren.

In der überwiegenden Mehrheit der Interviews wird als dominante Erzählung über eine Lehrperson als Motivator*in und Vermittler*in gesprochen, dessen*deren Aufgabe es ist, das Interesse der Schüler*innen zu wecken und ihnen eine positive Bildungserfahrung zu ermöglichen.

„Ich sehe mich als Motivator und Betreuer. Die Schüler*innen stehen im Mittelpunkt und ich biete ihnen viele verschiedene Möglichkeiten, individuelle Wege zu finden, um Ergebnisse zu erzielen.“ (Int. 09)

„Gerade in der Grundschule ist es das Wichtigste, dass Kinder das Lernen als etwas Positives erleben. Ich versuche also, ihnen Inputs zu geben und sie dann ihre eigenen Erfahrungen nach ihren Interessen machen zu lassen.“ (Int. 16)

Gleichzeitig wird die Aufgabe einer Grundschullehrperson oft durch das Konzept eines „Rollenmodells“ interpretiert.

„Ich denke, der größte Auftrag ist es, das eigene Wissen weiterzugeben, ein Erzieher zu sein, ein Vorbild zu sein und Verantwortung für diese neue Generation zu übernehmen.“ (Int. 29)

Die Rolle der Lehrperson.

Um diesen Standpunkt zu erkunden, wurde den Interviewten eine Frage nach der Bedeutung und Rolle von Lehrpersonen im Bildungsprozess gestellt. Auf dem bedingten Kontinuum zwischen konstruktivistischem Ansatz und direkter Instruktion neigen Studierende vermutlich eher zum Konstruktivismus. Metaphern, die sie häufig verwenden, sind „die Lehrperson ist ein Coach“ (Int. 31), „Lernbegleiter“ (Int. 16), „helfende Hand“ (Int. 12), „Vermittler“ (Int. 18). Oft reproduzieren die Befragten die Idee des Lernens als einen Prozess, der hergestellt werden muss, die Notwendigkeit, Bedingungen dafür zu schaffen, und nur mit diesen Maßnahmen wird es innerhalb von Schülergruppen als ein natürlicher Prozess ablaufen und keine ständige Überwachung und Einmischung der Lehrperson erfordern (Wiesner & Dammerer, 2020; Wiesner, 2020).

In diesem Zusammenhang wird die Lehrperson zu einem*r verantwortlichen Koordinator*in, dessen*deren Aufgabe es ist, lernen zu ermöglichen und die Reproduktion der Bildungsstrukturen sicherzustellen.

*Wer sind die Schüler*innen? Wie lernen sie?*

Für die Mehrheit der Studierenden besteht die primäre Aufgabe einer Lehrperson darin, die Fähigkeiten und Talente von Kindern zu stimulieren. Der unterschiedliche Zugang zu jedem*r einzelnen Schüler*in ist das Merkmal einer guten Lehrperson. Die von jeder Lehrperson angewandten Lehrmethoden sollten die Kreativität und die Talente der Kinder anregen.

[Die Bedürfnisse der Kinder sollten verstanden werden und ihre starken und schwachen Eigenschaften erkannt werden, um sie richtig motivieren zu können.]

In den meisten Fällen konzentrieren sich Studierende auf die Notwendigkeit, Schüler*innen zu motivieren, während die Situation, in der alle Schüler*innen in den Bildungsprozess einbezogen werden, praktisch unerreichbar ist.

„Es ist mir klar, dass Lernen ohne Motivation oder ohne eine Verbindung mit etwas Positivem nicht funktionieren kann. Es ist wichtig zu wissen, warum etwas getan werden muss, und das ist etwas, das beim Lernen sehr oft vermisst wird.“ (Int. 35)

Art des Wissens (Transfer oder Konstruktion).

Das vielleicht wichtigste Spezifikum der Beliefs von Studierenden über das Lernen ist ihre Überzeugung, dass der Bildungsprozess mit einer Art von körperlicher Aktivität verbunden ist.

„Alles, was den Kindern erzählt wird, sollten sie selbst erfahren. Es ist Lernen durch Ausprobieren.“ (Int. 6)

Die Vermittlung von Inhalten wird als eine wichtige, aber unzureichende Komponente des Lernens definiert. Schüler*innen sollten alle Lehrinhalte, die sie erhalten, umsetzen. Nur das Üben und Anleiten, bei dem Schüler*innen individuell handeln, wird als effektiv definiert. Es muss angemerkt werden, dass in vielen Fällen die Frage nach der Art des Wissens und des Lernmechanismus die Befragten verwirrte. Sie beschrieben diesen Prozess als höchst individuell, der im Inneren stattfindet. Die Rolle der Lehrperson besteht also darin, bestimmte äußere Bedingungen zu schaffen, die Umgebung zu gestalten, die eine Reihe von Anreizen setzt, um den Lernprozess zu fördern. Dann wird dieser Prozess von den individuellen Lernfähigkeiten und dem Motivationsniveau der Schüler*innen angetrieben.

Einfluss des Studiums.

Das Lehrerausbildungsprogramm ist der wichtigste Mechanismus zur Bildung der professionellen Identität einer Lehrperson (Braunsteiner & Schnider, 2020). In der Tat sollten während des Studiums „gewöhnliche“ und „dilettantische“ Ideen in evidenzorientierte Ideen umgewandelt werden.

Einige der Teilnehmer*innen identifizierten den Einfluss des Programms als kreative Störung, da es ihre idealistischen Ansichten über Bildung als eine Reihe von Handlungen zum Aufbau eines ausgezeichneten Verhältnisses zu Schüler*innen, die motiviert genug sind und gleiche Lernfähigkeiten haben, störte.

„Ich habe mich ein wenig von meinem Perfektionismus entfernt...“ (Int. 18)

Gleichzeitig stellten fast alle Interviewteilnehmer*innen fest, dass durch das Studium ihr Selbstvertrauen in Bezug auf die berufliche Tätigkeit gestiegen ist. Sie gaben an, dass sie sich nicht nur über Routineaufgaben einer Lehrperson – die Verwendung eines bestimmten Stimmtons oder Gesten in verschiedenen Situationen im Klassenzimmer – sicher fühlen, sondern auch über komplexere Aspekte, wie z. B. Grundlagen der Entwicklungspsychologie.

Belastende (transformative) Situation.

Basierend auf den Ergebnissen der Interviews konnten zwei bedeutsame transformative Momente aufgezeichnet werden, diese beiden sind mit der Abfolge der Praxis und der Relevanz der Theorie im Studium verbunden. In dem Fall, in dem die pädagogische Praxis der theoretischen Ausbildung der zukünftigen Lehrperson folgt, erweist sich der erste Kontakt mit der „echten Schule“ sicherlich als eine Schocktherapie, die das mentale Bild der Studierenden verändert.

[Man würde nie wieder derselbe sein.]

In der Tat hat der erste Kontakt mit der Schule oft eine transformative Wirkung auf die Überzeugungen der Studierenden über ihre zukünftige berufliche Tätigkeit. Sie beginnen über die Gestaltung der Aktivitäten im Klassenzimmer nachzudenken und darüber, wie eine gelingende Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler*innen aufgebaut werden kann.

In Fällen, in denen das Studium so gestaltet ist, dass eine Schocktherapie vermieden und eine sanfte Ideenumwandlung angeregt wird, fällt es den Befragten oft schwer, eine bestimmte belastende Situation zu identifizieren. Sie nennen bestimmte Kurse, wie z. B. Entwicklungspsychologie oder Lehrmethoden als die Momente, die ihre Konzepte transformiert haben.

In beiden Situationen kann eine adäquate Kommunikation zwischen den Studierenden und den Mentor*innen oder Lehrenden den möglichen Schock deutlich verringern und die reibungslose Integration der zukünftigen Lehrperson in den Diskurs der professionellen Lerngemeinschaft sicherstellen.

5 Diskussion und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen folgende Schlüsse ziehen: Überzeugungen, die in der frühen Schulzeit gebildet werden, sind bedeutsam. Sie wirken auf die Wahrnehmung des Studiums und beeinflussen, wie gut sie dessen Inhalt annehmen. Die Aufgabe des Studiums ist es, diese Überzeugungen umzuformen und Werteeinstellungen durch transformative Prozesse zu verändern, um neue Inhalte festzulegen, welche die Art der beruflichen Tätigkeit der beginnenden Lehrperson weiter bestimmen wird. Zusammen mit den erworbenen methodischen Kompetenzen bestimmen die gebildeten Konzepte die Entscheidungen, die die Lehrperson im Klassenzimmer trifft, welche pädagogischen Strategien er*sie umsetzen wird. Die Interviews zeigen, dass die Einstellungen selbst ziemlich breite semantische Blöcke umfassen, die mit Ideen darüber verbunden sind, wie der Lernprozess durchgeführt wird, was die effektivste Art und Weise ist, wie Lehrpersonen den Unterricht durchführen sollten, wer die Schüler*innen sind und wie man Interaktion mit ihnen organisiert.

Die Daten zeigen, dass Studierende beim Eintritt in das Studium dazu neigen, sich an ihre persönlichen Erfahrungen als Schüler*in zu erinnern. Sie verwenden diese Erinnerungen und Assoziationen als Muster für ihr Handeln als zukünftige Lehrperson. Individuelle kognitive Muster und Schulerfahrungen beeinflussen die Wahrnehmung der theoretischen Inhalte des Studiums. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, eine Umgebung zu schaffen, die herausfordernde Situationen fördert, um Überzeugungen zu verändern und kritisches Denken und Reflexion der Studierenden über „alte“ und „neue“ Überzeugungen anzuregen. Diese Aktionen sollten sorgfältig geplant und durch eine aktive Betreuung durch Lehrende und Mentor*innen unterstützt werden. Solche Situationen sind häufig in praktischen Unterrichtsstunden, in denen die Studierenden die Möglichkeit haben, Elemente der professionellen Lehrertätigkeit selbständig auszuführen. Je früher solche belastenden Situationen im Rahmen des Studiums auftreten, desto früher kann ein transformativer Einfluss des Unterrichts auf die Einstellungen der Studierenden stattfinden.

In der vorliegenden Untersuchung können wir zwei Situationen vergleichen. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich setzt den Beginn einer aktiven pädagogischen Praxis – eine Stresssituation – in der Anfangsphase der Ausbildung an und

führt diese über die gesamte Studienzeit. Das russische Ausbildungsprogramm setzt den Beginn der aktiven Praxis erst im dritten Jahr der Ausbildung an.

Die Interviews zeigen, dass die österreichischen Studierenden mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben, was als erfolgreiches Ergebnis der Absolvierung des Studiums betrachtet werden kann. Das erste Jahr an der Universität/Hochschule führt zu Verwirrung, da bestehende Einstellungen gestört werden und es keine neuen zuverlässigen Grundlagen für das Verständnis der Bedeutung des professionellen Lehrens gibt. Außerdem liefert die Ausbildung die notwendigen semantischen Ressourcen für ein neues individuelles professionelles Narrativ und ermöglicht kognitive Kohärenzbildung. Der einzige geäußerte Bereich, der Unsicherheit für die Absolvent*innen verursacht, bleibt die Interaktion mit Eltern.

Die Ergebnisse der Interviews, die unter den russischen Studierenden durchgeführt wurden, deuten auf ein hohes Maß an Unsicherheit in Bezug auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit hin, die sie über einen recht langen Zeitraum begleitet. Bei den russischen Studierenden wurde die berufliche Konzept-Transformation in ihrem dritten Studienjahr sichtbar und zwar während der ersten aktiven Praxis. Die restliche Zeit des Studiums reicht nicht immer aus, um ein kohärentes semantisches Bild der zukünftigen beruflichen Tätigkeit auszubilden, was eine gelegentlich behauptete Unlust der Absolvent*innen, Lehrer*in zu werden, bestimmt.

Die Wandlung der Einstellungen kann durch die Erfahrung von verstörenden Inhalten, aber auch durch ein richtiges Programmdesign, das Veränderungen anregt, geschehen. So sind das pädagogische Design des Studiums, die Struktur der Kurse und ihre Kohärenz grundlegend für das Ergebnis. Gleichzeitig kann die Bedeutung der Rolle von Mentor*innen oder der Lehrenden, die den reibungslosen Übergang der angehenden Lehrperson in professionelle Überzeugungen sicherstellt, nicht geleugnet werden. Weinert (2001, S. 60) hat keinen Zweifel daran, dass alle an der Lehrerausbildung beteiligten Personen beabsichtigen, zukünftige Lehrpersonen auf eine Weise auszubilden, die eine qualitativ hochwertige und effiziente Praxis schafft. Nach Angaben von Brunner et al. (2006, S. 58) wird die pädagogische Professionalität von Lehrenden jedoch nicht nur durch die Praxis erzeugt, sondern durch das dynamische Zusammenspiel von Fachwissen, Beliefs, Motivationsorientierungen und Selbstregulierungsfähigkeiten. Es ist unerlässlich, dass das gesamte Lehrpersonal sich den Zielen des Curriculums verpflichtet fühlt und dessen Kohärenz verfolgt. Es ist ebenso obligatorisch, einheitliche semantische Strukturen über Grundlegendes unter allen Absolvent*innen in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit zu bilden und sie auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft an Lehrpersonen vorzubereiten. Diese Einheitlichkeit soll aber nicht in allen Dimensionen missinterpretiert werden, da sie bei überdimensionaler Vereinheitlichung zur Starrheit führen kann. Laut Darling-Hammond (2006, S. 276) sind diese Shared Beliefs das Schlüsselmerkmal einer effektiven Lehrerausbildung. Denn wenn angehende Lehrpersonen feststellen, dass die Auszubildenden (Lernende, Mentor*innen) eine klare Vision von gutem Unterricht auf der Grundlage des Verständnisses des Lernens haben, erfahren die Studierenden Konsistenz und Kohärenz (Windl, 2020).

Diese vergleichende Studie ist nur der Anfang eines Diskurses über die Bedeutung der Transformation der Konzepte der beruflichen Tätigkeit unter Absolvent*innen, die Primarstufe studieren. Die Frage nach der Rolle des Studiums in diesem Prozess sollte auch weiterdiskutiert werden. Das Ergebnis dieser Studie soll Empfehlungen skizzieren, wie die Struktur dieser Ausbildungsprogramme verändert werden kann, um eine ganzheitliche Sicht auf zukünftige berufliche Tätigkeiten als Lehrperson zu bilden.

Referenzverzeichnis

- Alishev T., Dammerer J. & Polyakova O. (2020). Future Schoolteachers' Preconceptions and Their Transformation: Training Program Impact on Epistemological Beliefs. In I. Gafurov, A. Kalimullin, R. Valeeva & N. Rushby (Hrsg.), *Developing Teacher Competences: Key Issues and Values*. Nova Science Publishers.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared Beliefs in a Society. Social Psychological Analysis*. Thousand Sage Publications.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). StudienVerlag.
- Brown, D. F. & Rose, T. D. (1995). Self-Reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning and Obstacles to Implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20–29.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J. & Blum, W. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassen und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Waxmann.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 225–234.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). Macmillan.
- Dammerer, J. (2021). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Dammerer, J. (2021a). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. *Schulheft*, 180, 106–117.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Re&ESource Jahrestagung zur Forschung 2020*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN 2313-1640.
- Dammerer, J. (2020a). Die Metamorphose der Welt – Das Anthropozän aus bildungssoziologischer Perspektive. In C. Sippl, E. Rauscher, M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lehren und lernen*. (S. 229–236). StudienVerlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. StudienVerlag.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Fellner, W. & Stürzgh, A. (2017). *Weiterbildung im europäischen Vergleich*. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/weiterbildung-im-europaeischen-vergleich/> (Abruf: 13.04.2021)

- Fellner, W. & Stürzgh, A. (2017a). *Was Österreichs Lehrer lernen*. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/einleitung/> (Abruf: 13.04.2021).
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Lee, B. P. H. (2001). Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of Pragmatics*, 33, 21–44.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293–306.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Theментeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421. Abgerufen von urn:nbn:de:0111-pedocs-104056
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research and mathematics teaching and learning* (S. 257–315). NCTM/Information Age Publishing.
- Power, C. (1979). *The moral atmosphere of a Just Community high school: A four year longitudinal study* (unveröffentlichte Dissertation). Harvard University.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E; Bennewitz, H; Rothland, M. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478–496.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. (1993). *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association.
- Schommer, M. A. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Journal of Educational Psychology*, 6(4), 293–319.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Peter Lang Verlag.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 441–459.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127–146). Macmillan.
- Tuomela, R. (2001). Shared Beliefs. In N. J. Smelser (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (S. 14039–14043). Elsevier, Pergamon.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher Education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Wehrlin, J. (2009). *Geteilte Kooperationsnormen zur Stärkung von Lehrerteams* (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit). Universität Freiburg.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hof-

- mann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Williams, J. (2010). Constructing a New Professional Identity: Career Change into Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 39–47.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-Praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–37). StudienVerlag.
- Zembylas, M. (2004). The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of One Teacher. *Teaching and Teacher Education*, (20), 185–201.

Videografierte Lesson-Study- Forschungsstunden im Mentoring:

Next Practice durch Lesson Study statt Best Practice durch
Meisterlehre

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Verwendung von videografierten Unterrichtssequenzen als Grundlage für die Arbeit von Mentor*innen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Ausgehend von acht Lesson-Study-Forschungsstunden, welche im Kontext der Dissemination der Bildungsstandards für die Lebende Fremdsprache Englisch (8. Schulstufe) entwickelt und aufgenommen wurden, entstand ein Instrumentarium, welches lerntheoretische Hintergründe und Reflexionsfragen anbietet. Erfahrene Lehrpersonen setzten sich im Kontext des Mentorings mit diesem Material auseinander und aus ihrem Feedback wurde ein Interpretationsrahmen entwickelt, der in der Arbeit mit Unterrichtsvideos als Impuls und Leitfaden für Reflexionen in allen Fachbereichen angewendet werden kann.

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung, Anwendung und Nutzung von videografierten Lesson-Study-Forschungsstunden (LSFS) in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Mentoring von Lehrpersonen. Konkret bezieht er sich auf acht LSFS aus dem Fach *Englisch als Lebende Fremdsprache* – konzeptionelle Grundlegungen sowie analytische Schlussfolgerungen können jedoch auf andere Fachbereiche sowie Schultypen übertragen werden. Die Legitimation dieses Beitrags beruht auf der Beobachtung, dass in den letzten 10 Jahren das Betrachten von Videos zunehmend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt wurde. Dies betrifft alle Fachbereiche, Klassenstufen und Schultypen überall auf der Welt (Gaudin & Chalias, 2015). In ihrer Literaturanalyse identifizieren Gaudin & Chalias (2015) drei Hauptgründe für den zunehmenden Einsatz von Videos in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Zum einen bieten Videos im Vergleich zur klassischen Beobachtung einen erleichterten Zugang zum Unterrichtsgeschehen, ohne an Authentizität zu verlieren. Als ausgewählte „Artefakte der Praxis“ (Roth et al., 2011, S. 118) schaffen Videosequenzen zusätzlich eine Verbindung zwischen der traditionellen theoretischen Ausbildung an der Hochschule bzw. Universität und der Praxis im Klassenzimmer. Zum anderen erleichterte der technische Fortschritt der letzten Jahre das Erstellen und Betrachten von Videos. Verbesserte Speicherkapazitäten durch Digitalisierung und ausgefeilte Software trugen zur Entwicklung und Speicherung von Videosequenzen im Rahmen

der professionellen Praxisanalyse bei. Dadurch konnten vorhandene oder speziell entwickelte Videoaufnahmen während der monatelangen Lockdowns der Corona-Pandemie Einblicke in sonst *verschlossene* Unterrichtssituationen bieten. Letztlich werden Videosequenzen zunehmend als Mittel eingesetzt, um die Umsetzung institutioneller oder nationaler Reformen zu erleichtern. In Österreich werden zum Beispiel Videos zur Präsentation und Analyse bestimmter Unterrichtsereignisse eingesetzt, um auf Reformen im Bereich der Kompetenzorientierung abzielen und somit dieser pädagogischen Innovation eine größere Legitimität und Attraktivität abseits standardisierter Prüfverfahren zu verleihen (BIFIE, 2014; Mewald & Benischek, 2014; Mewald, 2015).

In diesem Zusammenhang werden Lesson-Study-Forschungsstunden zum Motor für die Reform des Unterrichts, indem sie Lehrpersonen dazu ermutigen, ihre Planung auf der Grundlage videografiertter Forschungsstunden aufzubauen und bei der Anpassung an ihre Schulklassen besonders auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schüler*innen zu achten. Zusätzlich birgt die Zusammenarbeit von Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften durch die kollaborative und reflexive Ausrichtung der Lesson Study das Potenzial für Innovation und Veränderung, indem sie gemeinsame handlungsleitende Ziele und einen reflektierenden Dialog zur De-Privatisierung der Unterrichtspraxis fördert, wodurch der Fokus vom Lehren auf das Lernen verschoben wird (Bonsen & Rolff, 2006).

In Anbetracht der zunehmenden Nutzung von Videos in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und der verstärkten digitalen Ausrichtung des Mentorings (Pillon & Osmun, 2013) fasst dieses Kapitel daher zusammen, wie sich wichtige und produktive Ansätze der Videoerstellung sowie deren Nutzung und Analyse durch Lesson Study darstellen, welche Erkenntnisse durch Studien im Kontext der Videoanalyse erzielt wurden und welche Fragen in den kommenden Jahren untersucht werden sollten.

2 Theoretische Grundlegungen

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften stellt sich traditionell der Herausforderung, das Verständnis angehender und praktizierender Lehrpersonen für das Lehren und Lernen durch theoretischen und didaktischen Unterricht sowie durch die Beobachtung von erfahrenen Lehrpersonen in der Praxis zu entwickeln. In letzter Zeit wurde die Verwendung von fallbasiertem Lehren und Lernen durch Fallstudien zu einem beliebten Mittel, um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Typische *Fälle* sind Ausschnitte aus der Unterrichtspraxis, die authentische und konkrete Illustrationen des Lehrens und Lernens in realen Klassenzimmern darstellen. Diese Fälle, ggf. auch Vignetten genannt, werden beschrieben, diskutiert und analysiert (Ammann et al., 2015). Sie haben das Potenzial, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, weil sie Möglichkeiten schaffen, theoretisches, konzeptuelles und pädagogisches Wissen über Lehren und Lernen auf reale Klassenzimmer anzuwenden und dieses Wissen in der Praxis zu explizieren.

Wurden in der bisherigen Forschung und Entwicklung mit Fallbeispielen unterschiedliche Medien und Arten der Interaktion der Lernenden mit den Fällen verwendet, so basiert diese Studie auf der Annahme, dass Videosequenzen und Begleitmaterialien zu Lesson-Study-Forschungsstunden einen authentischen Kontext für effektives Lernen und Lehren schaffen und dadurch eine Grundlage für digital gestützte Mentoring-Prozesse (Chong, et al., 2020; Pillon & Osmun, 2013) darstellen können.

2.1 Videografierte Lesson-Study-Forschungsstunden

Auf den Prinzipien der japanischen Lesson Study (LS) basierend, ist die Entwicklung von LS-Forschungsstunden ein generischer Prozess, der die Kollaboration von Lehrpersonen fordert und fördert (Dudley, 2019; Lewis & Tsuchida, 1998; Mewald). Durch die theoretische und fachdidaktische Auseinandersetzung mit einem speziellen Kompetenzbereich, welche auch Fragestellungen inkludiert, die sich auf das Lernen konkreter Schüler*innen(gruppen) beziehen, werden die Entwicklung der LSFS sowie deren Implementierung zur gemeinsamen Forschung einer heterogenen Forschergruppe, deren Mitglieder mit unterschiedlichen Erfahrungen und Blickwinkeln an den kollaborativen Prozess herangehen (Puchner & Taylor, 2006; Takahashi & Yoshida, 2004; Takahashi, 2013). Nachdem der Fokus der LS nicht darauf gelegt wird, das Handeln von Lehrpersonen zu evaluieren, sondern das Lernen der Schüler*innen zu optimieren (Lee, 2008; Mewald), verschieben sich deren Ziele auf die Beobachtung im LS-Prozess (Mewald, 2019a). Die Beobachtung in der LS lenkt die Aufmerksamkeit der Beobachter*innen darauf, welche Lernangebote und Strategien beim Lernen der Schüler*innen hilfreich sind und welche nicht (Dudley, 2012). Dieses Ziel verschiebt den Fokus von der *perfekten Stunde* oder der *perfekten Lehrperson* – also von der *Meisterlehre* oder *Best Practice* – auf das verstärkte Verständnis des LS-Teams, wie das Lernen der Schüler*innen weiter verbessert werden kann – also auf eine *forschungsorientierte Unterrichtspraxis* oder *Next Practice* (Cochran-Smith & Lytle 2009; Dana, 2016; Hadfield & Jopling, 2008; Mewald & Prenner, 2020; Schratz et al., 2011).

Die ständige (Weiter-)Entwicklung von LS-Forschungsstunden ist ein unmittelbarer Nutzen, aber die weitaus größeren Vorteile der LS werden für die Teilnehmer*innen dann greifbar, wenn sie Prinzipien entdecken und artikulieren, welche sie bei der Entwicklung ihrer Lerndesigns heranziehen, in ihrer Unterrichtstätigkeit umsetzen und bei der Evaluation der Lernergebnisse ihrer Schüler*innen zielgerecht einsetzen können (Dotger, 2011; Lewis et al., 2011).

In Kollaboration mit Mentor*innen, die als LS-Wissenspartner*innen agieren, gelingt es Lehrpersonen, ihre Lehrstrategien ebenso wie ihre Fachexpertise zu verbessern und durch produktive Kollaborationen mit ihren Kolleg*innen tiefe Einblicke in ihr Lehren und in das Lernen ihrer Schüler*innen zu erlangen, was positive Auswirkungen auf ihre zukünftige Praxis hat (Cheung & Wong, 2014; Lee, 2008; Lewis, 2009; Lewis et al., 2009; Puchner & Taylor, 2006; Sims & Walsh, 2009).

In der niederösterreichischen Lesson Study (Mewald & Rauscher, 2019), die eine Weiterentwicklung der englischen Variante darstellt (Dudley, 2019), besteht der LS-Zyklus aus mindestens zwei Forschungsstunden, die kollaborativ geplant und von einem LS-Team direkt beobachtet und analysiert werden. Das LS-Team besteht typischerweise aus drei Lehrpersonen, die gemeinsam mit einem*einer Wissenspartner*in das LS-Thema und die Lernziele der Schüler*innen festlegen und ihre Treffen analog oder digital abhalten (Mewald, 2021a; Takahashi & Yoshida, 2004). Das LS-Team identifiziert in der Regel mehrere Fallschüler*innen als Fokus für die Planung und Evaluation, die je nach Thema und Zielen/Forschungsfragen der LS repräsentativ für ihre Klasse oder als atypische Beispiele ausgewählt werden (Dudley, 2019). Die Partizipation der Fallschüler*innen und ihre Eindrücke über den Unterricht und ihr Lernen werden durch reflektierende Interviews ein wichtiger Teil des LS-Zyklus (Mewald, 2019b; Mewald, 2020b). In einem Reflexionstreffen werden die LSFS evaluiert und das Lernen der Schüler*innen analysiert. Gemeinsam tri-

angulieren Lehrpersonen mit Wissenspartner*innen ihre Ideen und Strategien, die sowohl aus professionellem Wissen als auch aus Forschung und Theorie stammen können, und sie entwickeln im Diskurs über mögliche oder notwendige Veränderungen der LSFS neue Erkenntnisse über das beobachtete Lernen und jenes, welches dasselbe Design in einem neuen Kontext und mit anderen Lernenden ergeben könnte. Auf diese Weise bietet LS die Möglichkeit, forschungsbasiertes und theoretisches Wissen über das Lernen in den LS-Analyse- und -Planungsprozess einzubringen, um eine Brücke zum praktischen pädagogischen Wissen zu schlagen. Es ist dieser Aspekt, der die Entscheidung untermauert, im niederösterreichischen LS-Modell die Wissenspartner*innen früh in das LS-Team einzubringen, um Lehrpersonen die Möglichkeit zu eröffnen, schon in der Planungsphase Unterstützung zu erhalten, die sowohl fachliche als auch methodisch-didaktische oder pädagogische Aspekte betreffen kann (Mewald, 2019a).

Der Einsatz von LS im Mentoring (Mewald, 2020b) beruht auf der Erkenntnis, dass Programme der professionellen Entwicklung dann besonders wirksam sind, wenn sie über punktuelle oder kurzfristige Ereignisse hinaus zu längerfristiger Zusammenarbeit führen (Roth, et al., 2011). In der LS mit videografierten LSFS bedeutet das, dass Wissenspartner*innen und Lehrpersonen ermöglicht wird,

- fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Prozesse in authentischen Unterrichtsszenarien durch das digitale Format wiederholt zu beobachten,
- spezifische Inhalte und Kompetenzerwerb zielgerichtet in Adaptierungen der LS-Forschungsstunden für ihre Schulklassen einzubetten,
- Untersuchungen zur Analyse ihrer Praxis längerfristig und in mehreren Zyklen kollaborativ in analogen, digitalen oder blended Unterrichts- und Beobachtungskontexten sowie Reflexionstreffen durchzuführen und
- pädagogisches Inhaltswissen durch kollaborativen Diskurs zu entwickeln und (neue) Theorien des Lehrens sowie des Lernens bewusst einzusetzen (Mewald, 2021).

Ein wesentliches Merkmal der LS ist die Untersuchung der eigenen Praxis durch die Lehrpersonen als Mittel für ihr Lernen und die Entwicklung ihrer kollaborativen Professionalität (Hargreaves & O'Connor, 2018). In der rein analogen Praxis ist es für Lehrpersonen, Schulleitungen und Mentor*innen jedoch oft schwierig, LS so zu organisieren, dass alle oben aufgeführten Komponenten ermöglicht werden. Ebenso gestaltet sich die Organisation der kollaborativen Durchführung und Beobachtung der LSFS als schwierig, wenn Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen in LS-Teams zusammenkommen wollen. Eine Lösung für diese Probleme kann die Verwendung von „Artefakten der Praxis“ (Roth et al., 2011, S. 118), wie zum Beispiel Videoclips, Schülerarbeiten, LSFS-Planungen, Unterrichtsmaterialien, Beobachtungsprotokollen oder Schülerinterviews darstellen. Die Verwendung von Videoclips ermöglicht es – zusätzlich zur Ortsunabhängigkeit – die Beobachtung von Unterrichtsprozessen zu verlangsamen (Sherin, 2003), was sie für die kollaborative Analyse und Transformation in nachfolgende LSFS-Konzepte längerfristig und variabel verfügbar macht. Können Lehrpersonen Lehr- und Lernprozesse mehrfach beobachten und in kollaborativen Diskursen verschiedene Sichtweisen einnehmen, ist eine tiefere Analyseebene möglich (Roth, et al., 2011). Videos und andere Artefakte bieten dabei vergleichbare Bezugspunkte für kollaborative Analysen und verankern den Diskurs in multiperspektivischen Triangulationen (Mewald & Prenner, 2020), die sich dadurch eher auf das Lehren und das Lernen konzentrieren als auf die traditionelle Sicht, welche die Lehrperson in den Mittelpunkt stellt

(Ball & Cohen, 1999; Mewald, 2019a). Bei der gemeinsamen Analyse desselben Videoclips stellt jedes LS-Mitglied seine individuell wahrgenommenen Eindrücke aus dem Video in Zusammenhang mit jenen der anderen Teammitglieder. Behauptungen und Urteile werden diskursiv entwickelt und durch gemeinsam definierte Evidenzen untermauert. Die Gruppe bewertet die Erkenntnisse gemeinsam und kommt in Antizipation der Bedürfnisse einer neuen Gruppe von Lernenden zu einer neuen Variante der LSFS im Video.

In typischen Mentoring-Kontexten berichten Lehrpersonen, die sich in der Ausbildung oder in der Induktionsphase befinden, den Mentor*innen über ihre eigene Praxis. Es ist jedoch für Letztere schwierig, diese Behauptungen zu bewerten oder in Frage zu stellen, wenn nur die Mentees den Unterricht erlebt haben. Analysen von videografierten Unterrichtssequenzen als Ausgangspunkt für die Diskussion über die eigenen Erfahrungen im Unterricht sind daher von besonderem Interesse, weil sie über das gemeinsame visuelle Erlebnis im videografierten Clip helfen, ein gemeinsames Verständnis für bestimmte Ereignisse zu verbalisieren und zu einer gemeinsamen professionellen Sprache zu kommen. Handelt es sich bei den Videoclips um solche, die Unterricht zeigen, der durch LS entwickelt wurde und neue LS initiieren will, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen keine Anleitung zur Meisterlehre erhalten, sondern durch kollaborative und forschende Unterrichtspraxis ihre eigene *Next Practice* entwickeln. Dazu bedarf es jedoch der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen beim Beobachten mit digitalen Medien auf spezielle Interaktionen im Unterrichtsgeschehen zu lenken (Sherin & Russ, 2014). Der nächste Abschnitt stellt theoretische und praktische Modelle dazu vor.

2.2 Beobachtungs- und Analysemodelle für videografierte LS-Forschungsstunden

Bei der Beobachtung und Analyse von videografierten LS-Forschungsstunden ist ebenso wie beim analogen Pendant reflektiertes Handeln im Sinne von Schöns (1983) *Reflective Practitioner* gefordert. Will man die Prozesse des Lehrens und Lernens besser kennenlernen und professionelles Handeln bewusst erleben, ohne selbst am Ort des Unterrichtsgeschehens anwesend sein zu können, bieten sich Videos als Ressource an, die das Erkennen der Verbindungen zwischen Lehren und Lernen als komplexen Prozess ermöglichen: Während Lehrpersonen das Lernen beobachten, werden Lernende zu Informationsquellen für den Lernprozess der Lehrenden und so selbst zu Lehrenden (Mewald, 2019c; Zamel, 1981).

Beobachter*innen nehmen in der analogen wie in der digitalen LSFS eine nicht teilnehmende Rolle ein. Durch Beobachtungen gewinnen Lehrpersonen aber nicht nur Eindrücke darüber, was sie beobachten. Sie gewinnen auch persönliche Erkenntnisse und greifen auf individuelles Wissen bei der Interpretation ihrer Beobachtungen zurück: dadurch wird die Beobachtung ein subjektives und vielschichtiges Ereignis, das bereits bei der Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte persönlichen Entscheidungen unterliegt. Je nach professioneller Erfahrung und individueller Disposition (Nicholson, 1998), wie z. B. Persönlichkeit, Erwartungen, Präferenzen etc., konzentriert sich die Aufmerksamkeit zusätzlich auf sehr unterschiedliche Aspekte. Lehrpersonen bemerken manche Ereignisse, während sie andere übersehen, sie erleben Unterricht nicht als eine Serie von Ereignissen, sondern in zusammenhängenden Szenarien, die sie selbst identifizieren. Daher bestimmt das Wahrnehmen eines Ereignisses, was eine Lehrperson als Nächstes *sieht* (Sherin & Russ, 2014). Eine multi-

fokale Wahrnehmungslandschaft mehrerer Beobachter*innen macht die Analyse von Beobachtungen zum komplexen Prozess, der einer Systematisierung bedarf, will man verlässliche und glaubwürdige Schlüsse daraus ziehen. Diese Systematisierung kann entweder vor oder nach der Beobachtung erfolgen, was ein jeweils geschlossenes oder offenes Beobachtungsdesign erfordert (Mewald, 2019c).

Die bereits erwähnten Vorteile der Videobeobachtung (Verfügbarkeit, Wiederholbarkeit, Verlangsamung) erweisen sich dabei als hilfreich, das parallele Geschehen von Lehren und Lernen durch Beobachtung fokussiert offenzulegen. Sollen kollaborative Reflexionen ein konkretes Bewusstmachen (*Erkennen*) und dadurch eine professionelle Entwicklung fördern, bedarf es eines *Bemerzens*, welches von Sherin & Russ (2014, S. 3) als „noticing“ bezeichnet wird. Dieses *Bemerken* (s. Abb. 1) wird von drei Komponenten beeinflusst: der selektiven Aufmerksamkeit (selective attention/attending to key events), den Erklärungsstrategien auf der Basis eines Wissensrepertoires (knowledge-based reasoning/interpreting key events) und der Neuorientierung der Aufmerksamkeit (deciding on how/planning to respond) (Sherin & Russ, 2014, S. 4–5).

Aus der Forschung mit Videobeobachtungen geht hervor, dass junge Lehrkräfte bei der selektiven Auswahl einen *kognitiven Tunnelblick* haben, d. h., Einzelereignisse werden von ihnen vornehmlich den ihnen bekannten Unterrichtserwartungen entsprechend wahrgenommen und nicht mit anderen, verfügbaren Phänomenen vernetzt (Sherin & Russ, 2014). Zum Unterschied nehmen erfahrene Lehrkräfte alle verfügbaren Phänomene wahr und selektieren die relevantesten: Mason (2011, S. 41) bezeichnet dies als *Markieren* („marking“).

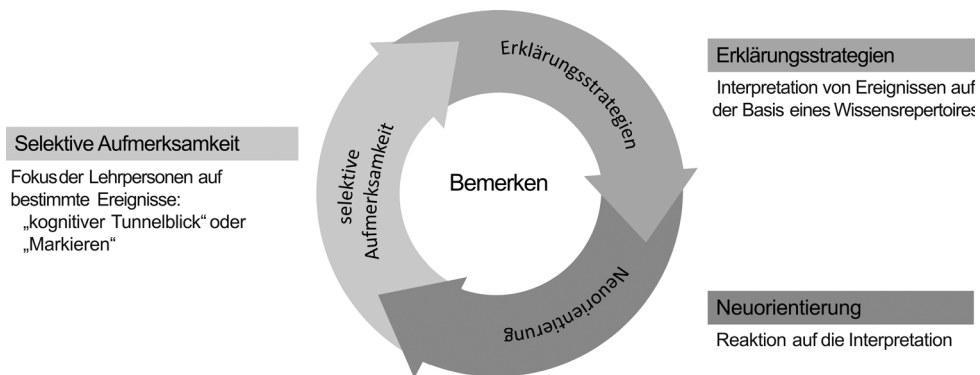


Abbildung 1: Komponenten des Bemerkens und Erkennens in der Videobeobachtung (eigene Darstellung)

Sherin und Russ beschreiben das Zusammenspiel dieser Komponenten als zyklisch und integrativ, d. h., die selektive Aufmerksamkeit der Lehrpersonen entwickelt sich aus ihrem Wissensrepertoire, erweitert dieses gleichzeitig und beeinflusst simultan den nächsten Fokus der Aufmerksamkeit: „[S]eeing and interpreting happen together at the same time that classroom interactions are unfolding and playing back into that seeing and interpreting“ (Sherin & Russ, 2014, S. 18). Die Erklärungsstrategien der Lehrpersonen, welche sie im Verlauf ihrer Beobachtungen entwickeln, sollten bei der Entwicklung von *Netzwerken des Bemerkens* (noticing networks) nutzbar gemacht und als Reflexionsrahmen für das *Erkennen* ver-

wendet werden. Sherin & Russ (2014) präsentieren in diesem Zusammenhang Interpretationsmuster (interpretative frames), welche bei der Entwicklung des Analysemodells für die videografierten LSFS herangezogen wurden (s. Abb. 4).

Zusätzlich zu den Interpretationsmustern wurde das Modell zur Entwicklung von Lernprozessen durch LS der PH NÖ herangezogen (Mewald, 2020a). Dieses Modell wurde mit Lehrpersonen in diskursiven Prozessen aus vier LS-Projekten entwickelt und beschreibt 6 Variationen des Lernens (s. Abb. 2), auf welche im LS-Zyklus je nach Lernbedarf der Schüler*innen fokussiert werden kann.

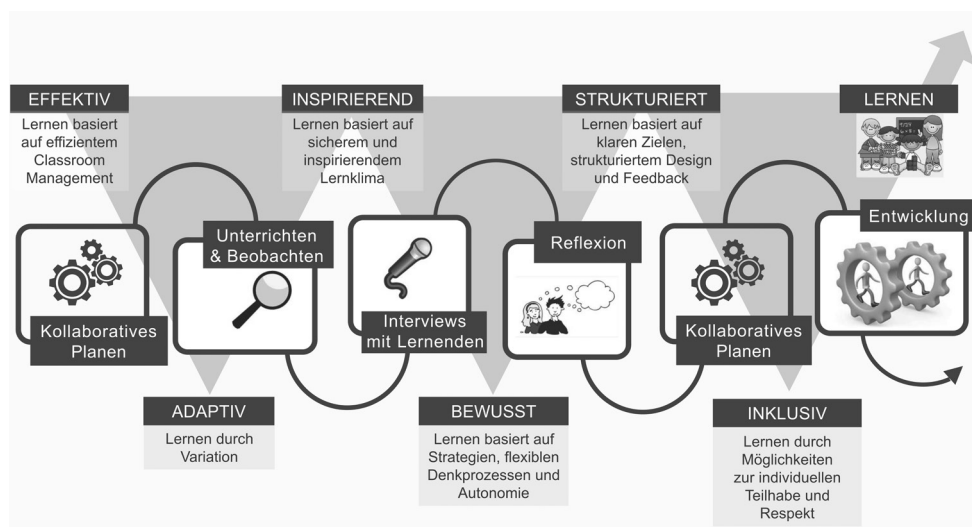


Abbildung 2: Der doppelte Lesson-Study-Zyklus – Fokus auf die Organisation von Lernprozessen und 6 Variationen des Lernens (eigene Darstellung)

Dem Modell entsprechend können Unterrichtsvideos zusätzlich im Hinblick auf adaptives, bewusstes, effektives, inspirierendes, strukturiertes und personalisiertes Lernen untersucht werden.

2.3 Kompetenzorientierung

Das Ziel der videografierten LSFS, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, war es, zunehmend standardisierte Maßnahmen zur Entwicklung erwarteter Lernleistungen zu implementieren. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sind dies die Grundkompetenzen 2 und 4 (GK2/GK4: ÖSZ, 2017) und die Bildungsstandards für die Lebende Fremdsprache Englisch (BIST E8, Gassner et al., 2005): beides Sammlungen von Deskriptoren zur Zielorientierung in der Gestaltung von Lernprozessen, zur Einschätzung von Lernergebnissen und für deren standardisierte Überprüfung (Gassner et al., 2007; Gassner et al., 2008; Mewald et al., 2007; Mewald et al., 2009).

Gegenwärtig werden Lernprozesse und -ergebnisse nicht mehr standardisiert überprüft: Die aufwändige Testentwicklung wurde auf die ursprüngliche Idee der Diganose rückge-

führt und wird im Rahmen informeller Kompetenzmessungen¹ implementiert, was durch Ergebnisse aus Washbackstudien (Mewald, 2015 & 2018) nahegelegt wurde.

Im Fremdsprachenunterricht war Kompetenzorientierung schon lange vor der Einführung standardisierter Maßnahmen bekannt: Schließlich ist die Entwicklung einer lebensweltlichen kommunikativen Kompetenz seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts Ziel des modernen Fremdsprachenlernens (Hymes, 1972). Zusätzlich wurden Lehrkräfte durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen (GERS, Euro-parat, 2001) mit einem System für die Implementierung kompetenzorientierter Ansätze und die Beschreibung von Lernleistungen vertraut gemacht. Die Erwartung, dass sich aufgrund der Vertrautheit der Lehrpersonen mit ähnlichen Systemen eine Innovation des Fremdsprachenunterrichts durch die Einführung der BIST E8 „natürlich“ ergeben würde, bewahrheitete sich jedoch nicht. Vielmehr standen viele Lehrkräfte einer Top-down-Herangehensweise ablehnend gegenüber, weil sie möglicherweise im Widerspruch zu ihrer eigenen Praxis stand (Borg, 2006).

Die Entwicklung von videografierten LSFS (BIFIE, 2014) sollte durch einen Bottom-up-Ansatz diesem Widerstand ein taugliches Mittel der methodisch-didaktischen Unterrichtsentwicklung entgegenhalten.

3 Die Entwicklung videografiertter LS-Forschungsstunden

Die BIST E8 und Unterrichtsbeispiele, welche die Deskriptoren exemplifizieren sollten, wurden ab 2004 entwickelt und pilotiert. Im selben Jahr wurden die Curricula für Lebende Fremdsprachen auf Basis des GERS modifiziert und die Stufen A1– B1 als Leistungsziele für die Sekundarstufe 1 festgelegt. 2005 folgte die Veröffentlichung der ersten Version der BIST E8 (Gassner et al., 2005), welche im Jahr 2009 verordnet wurden. Im selben Jahr wurde ein Baseline-Test mit ca. 15 % aller Schulen durchgeführt, die erste standardisierte Testung erfolgte 2013. Parallel zu diesem Prozess wurde die Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) beauftragt, in Kollaboration mit anderen Hochschulen und Universitäten eine Sammlung von videografierten Unterrichtsbeispielen zu entwickeln, welche gelingendes kompetenzorientiertes Lernen sichtbar machen würde². Von 2011 bis 2014 wurde daher eine LS in 3–4 Zyklen mit der Vision durchgeführt, dass *„Standards zwar den Kurs vorgeben und standardisierte Tests die Benchmarks liefern können, es aber einer Verbesserung des Unterrichts bedarf, um uns auf den Weg zum Erfolg zu bringen“* (Stigler & Hiebert, 1999, S. 2, Übersetzung).

Neben der PH NÖ waren die PH Burgenland und die PH Steiermark sowie die Universität Wien an dem Projekt beteiligt. Jede Institution brachte eine*n Wissenspartner*in in das Projekt ein. Diese arbeiteten mit 10 Lehrpersonen an acht videografierten LSFS. Sie bildeten eine Kerngruppe mit zwei der 10 Lehrpersonen, welche zu Beginn an den Vorstudien für die LSFS arbeitete. Neben theoretischen Modellen des kommunikativen und kompetenzorientierten Fremdsprachenlernens (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Celce-Murcia & Dör-

1 www.iqs.gv.at/ikm

2 <https://faecher.ph-noe.ac.at/bifie/>

neyei, 1995) wurden Studien, welche alte Einstellungen und Haltungen herausforderten (Borg, 2006; Johnson & Golombek, 2002; Hargreaves, 2005; Tickle, 2000), und solche, die neue Aspekte des Lernens und Lehrens (Dudley, 2014; Elliott, 2012; Lewis & Hurd, 2011) beleuchteten, konsultiert. Aus den Konstrukten der E8-BIST-Tests wurde gemeinsam mit den E8-BIST-Deskriptoren eine Matrix erstellt, welche die Grundlage für die Arbeit mit den Lehrkräften darstellte. Nach einem gemeinsamen Kick-off-Meeting wurden die Schüler*innen befragt, welche Themen für sie interessant seien. Gemeinsam mit ihren Lehrkräften entwickelten sie erste Ideen für die LSFS, die in einem zweiten Treffen der Kerngruppe zu den Themen, Inhalten und Kompetenzbereichen der videografierten LSFS führten. Nach einer gemeinsamen Abstimmung und der relativen Sicherheit einer Konstruktdeckung (E8-BIST-Deskriptoren, Sprachfertigkeiten, Dynamische Fertigkeiten, Altersgruppen) wurde die erste Version der LSFS in Zusammenarbeit mit den Wissenspartner*innen entwickelt, von ein bis zwei Lehrkräften unterrichtet und dem LS-Team beobachtet, wobei jeweils 1–3 Beobachterinnen anwesend waren. Nach einer Reflexion mit den Lehrpersonen und in einzelnen Fällen nach Interviews mit Schüler*innen wurden in der Kerngruppe alle LSFS-Entwürfe und die Beobachtungsergebnisse diskutiert. Anregungen für eine Weiterentwicklung der Lern designs wurden von den Wissenspartner*innen mit den Lehrpersonen diskutiert und situationsadäquat eingebracht.

Einer bis zwei weiteren Durchführungen der LSFS mit Beobachtungen und Reflexionen folgten ein bis zwei Überarbeitungen und Diskussionen in der Kerngruppe. Im dritten Treffen der Kerngruppe wurden mit dem Filmteam Termine und Vorgehensweise für das Filmen der LSFS besprochen und die Kriterien für die Erstellung von Storyboards entwickelt.

Die dritte bzw. vierte Version der LSFS wurden mit je 2 Kameras professionell den Storyboards der LS-Teams folgend gefilmt und die durchgehende Aufnahme der Hauptkamera wurde vollinhaltlich transkribiert. Danach identifizierten Wissenspartner*innen und Lehrpersonen gemeinsam sinnvolle Ausschnitte für den Rohschnitt, in einem Meeting mit dem Kernteam wurden die Videoclips für jede LSFS festgelegt. Schließlich wählten die LSFS-Teams Kameraeinstellungen und Text bzw. Standbildeinblendungen für den Feinschnitt aus.

Parallel zum Filmschnitt wurden die Begleitmaterialien fertiggestellt bzw. erstellt:

Classroom clips and resources enthalten

- Videoclips,
- Stundenplanungen,
- alle Unterrichtsmaterialien und exemplarische Lernergebnisse und
- Trainingsmaterialien mit theoretischen Modellen (Background Information) zu den LSFS, Reflexionsfragen (Key Questions) und Transkripten für die einzelnen Videoclips.

Trainingstools enthalten Informationstexte und Trainingsunterlagen zu den Themen

- Competency based foreign language education,
- Planning competency based foreign language lessons,
- Word power,
- Collaborative teaching,
- Differentiation und
- Assessment.

Die Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien wurden vor allem für die Fort- und Weiterbildung sowie für Veranstaltungen in der Ausbildung von Lehrer*innen an Pädagogischen

Hochschulen und Universitäten entwickelt. Im Mentoring können die LSFS in den Phasen der Exploration, des neuen Verständnisses sowie in der Phase der Aktion eingesetzt werden (Geof & Garvey, 2010).

4 Der Einsatz videografiertes LSFS im Mentoring

Nachdem die vorhandenen LSFS für das Fach Englisch das Produkt einer intensiven, zyklischen Auseinandersetzung mit dem Sichtbarmachen von Lernprozessen sind, scheint es naheliegend zu sein, diese LSFS als Ausgangspunkt für neue LSFS nutzbar zu machen und dabei Lehrpersonen gleichzeitig mit den Prozessen der LS vertraut zu machen.

Folgende Fragen ergeben sich im Zusammenhang mit der Verwendung der LSFS:

- Verbessert die Videoanalyse das Wissen der Lehrpersonen über fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Inhalte?
- Verbessert sie die Fähigkeit der Lehrpersonen, ihren Unterricht mithilfe der LS an den Lernbedürfnissen ihrer Schüler*innen zu orientieren?
- Schafft sie ein Bewusstsein für sinnvolle Veränderungen in der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ihrer Schüler*innen?
- Verbessert Sie das Lernen der Schüler*innen im Bereich der dynamischen Fertigkeiten (metakognitiven Kompetenzen)?
- Eignen sich die Zusatzmaterialien zu den videografierten LSFS dazu, mit den Mentees eine Theoriebildung und Forschung über das Lernen von den Lehrpersonen in den Videoclips abzuleiten?

4.1 Analyse der LSFS und Materialien

Um die oben genannten Fragen zu beantworten oder zumindest ihrer Beantwortung nahezukommen, wurden 62 Mentor*innen der PH NÖ und der Universität Wien ersucht, das Potenzial der Videoclips und Reflexionsfragen (Key Questions) sowie der theoretischen Modelle (Background Information) im Kontext von Mentoring-Prozessen einzuschätzen. Außerdem wurden sie gefragt, wie sie die LSFS und Materialien in ihrer Arbeit mit Mentees einsetzen würden. Ihre Antworten, die in Wikis und Padlets gesammelt wurden, ergaben eine Textbasis von 6361 Wörtern, die in MAXQDA verarbeitet wurde. Mit der Methode des wiederholten Vergleichens (Glaser, 2002) und unter Einsatz der Interpretativen Muster nach Sherin & Russ (2014) wurden die wichtigsten Kategorien identifiziert und in einer zweiten Analyse im Hinblick auf ihre Verbindungen untersucht. Abschließend wurden dieselben Texte dahingehend kategorisiert, ob sie Hinweise auf die sechs Variationen des Lernens aus dem NÖ-LS-Modell (Mewald, 2020a) enthielten.

Die Reflexionsfragen zu den acht LSFS wurden demselben Prozess unterzogen, um zu erheben, inwiefern diese Fragen das von den Mentor*innen beschriebene Potenzial wider spiegeln und in welchen Bereichen Verbesserungsmaßnahmen erforderlich sind.

5 Ein Modell der Analyse von videografierten LSFS

Nach Sherin & Russ (2014) beschreiben Lehrpersonen ihre Eindrücke aus videografierten Unterrichtsszenarien nicht als eine einfache Liste von Ereignissen, die sie *sehen*. Vielmehr betten sie ihre Beobachtungen in Geschichten, Erklärungen oder Hypothesen ein, welche ihr *Bemerken* erklären. In der LS-Reflexion treffen individuelle Interpretationen auf jene der Teammitglieder und es ergibt sich ein Diskurs, dessen Ergebnis eine gemeinsame Interpretation des Unterrichtsgeschehens darstellt. Dieses Aushandeln der Verbalisierung in einem gemeinschaftlichen Diskurs führt die LS-Mitglieder aus ihren persönlichen Geschichten zurück in das Video und auf eine abstrakte Ebene des Verstehens. Sie bedienen sich dabei wiederkehrender Muster und Vergleiche. Sherin & Russ (2014) nennen in diesem Zusammenhang sechs Interpretationsthemen, die sie in 13 Interpretationsmuster unterteilen. Mewald (2020a) fand in vier LS-Projekten sechs Varianten des Lernens, die in Reflexionen und Feedback wiederholt erwähnt werden. Zieht man aus beiden Kategoriebäumen die 10 häufigsten Kategorien, zeigt sich folgendes Bild (Abb. 3):



Abbildung 3: Die 10 häufigsten Kategorien in der Analyse von Reflexionsfragen und Theorien zu videografierten LSFS (eigene Darstellung)

Die Reflexionsfragen (Key Questions) zu den videografierten LSFS regen trotz ihrer Ausrichtung auf Bewusstmachung und *Erkennen* von kompetenzorientiertem Unterricht vor allem narrative und deskriptive Interpretationsmuster (Storytelling/description, $n = 178$) an. Diese sind jedoch häufig mit der Einnahme einer persönlichen Perspektive ($n = 122$)

oder der Begründung durch Prinzipien und Theorien (n = 102) verbunden, wodurch das typische Einbetten der Beobachtungen in Geschichten, Erklärungen oder Hypothesen erfolgt. Dieses Einbetten der Beobachtungen nimmt jedoch auch Aspekte des Lerndesigns auf und verknüpft es mit strukturiertem Lernen (n = 83), welches sich durch klare Ziele, strukturiertes Lerndesign und Feedback definiert. Nahezu ebenso häufig werden Elemente des effektiven Lernens und Classroom Managements (n = 81) mit den Erzählungen zum Unterricht verbunden. Die interpretativen Muster, die nahezu gleich häufig vorkommen, sind jene der Alternativen und Empfehlungen (n = 54) sowie der Vergleiche mit dem eigenen Klassenzimmer oder dem Mentoring (n = 51). Diese beiden Muster sind häufig mit adaptivem (n = 37) und bewusstem (n = 30) Lernen bzw. mit der Evaluation (n = 23) der beobachteten Videoclips oder Materialien verbunden.

Ein einfaches Modell der Analyse von videografierten LSFS sieht daher folgende Themen zum Lernen vor:

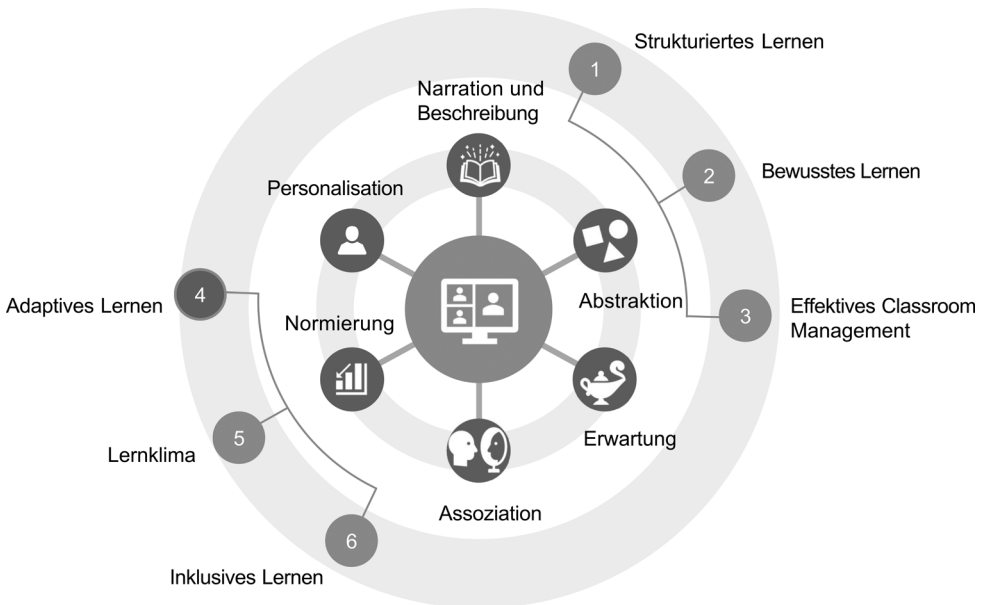


Abbildung 4: Modell zur Analyse von videografierten LSFS (eigene Darstellung)

Das Thema der Narration und Beschreibung ist oft der Ausgangspunkt für die Analyse von konkreteren Beobachtungen. Es kontextualisiert Themen der Abstraktion durch die Darstellung von Prinzipien und Theorien oder solche der Normierung durch die Evaluation vorhandener oder alternativer Lösungen im Video. Themen der Abstraktion werden häufig mit Fragen zum strukturierten Lernen, die sich damit beschäftigen, welche Ziele eine Unterrichtssequenz verfolgt und wie Feedback gegeben wird, verbunden. Themen der Personalisation werden häufig mit Fragen zum adaptiven Lernen, welches das Lernen an verschiedene Lerntypen anpasst und als inklusives Lernen allen Lernenden Zugang zum Lernen in einem förderlichen Lernklima verschafft, in Verbindung gebracht. Themen der Erwartung bestimmter Lernereignisse fokussieren auf bekannte und zu erwartende Elemente des

Unterrichts oder des Lernens ebenso wie auf solche, die fehlen oder falsch und unpassend erscheinen (siehe Anhang).

Welche Aspekte des effektiven Unterrichtsdesigns ein Videoclip enthält, kann mit der „Checklist for effective lesson design“⁶³ (Mewald, 2021b) erhoben werden. Die Deskriptoren dieser Checkliste können auch zur Passung des Lerndesigns mit den geplanten and beobachtbaren Lernergebnissen herangezogen werden. Ebenso können die Deskriptoren für die Anpassung vorhandener FLS an neue Lernkontexte eingesetzt werden oder der Entwicklung von Fragen zur Analyse von Unterrichtsbeobachtungen dienen.

Wie praktikabel videografierte Forschungsstunden und zusätzliche Instrumente der theoretischen Grundlegung und Reflexion tatsächlich sind und welche Auswirkungen ihre Anwendung auf das Lernen der Schüler*innen hat, sind Fragen, die durch Lesson Studies, welche Adaptionen vorhandener LSFS zum Einsatz bringen, beantwortet werden können.

Auf einer allgemeineren Ebene können die interpretativen Muster nach Sherin & Russ (2014) oder die häufigsten Reflexionsthemen aus der aktuellen Erhebung (Abb. 4) in verschiedenen Fachbereichen erprobt und evaluiert werden.

Anhang: Beispiele zur Illustration des Modells zur Analyse von videografierten LSFS (eigene Darstellung)

Themen und Muster	Definition	Beispiel	n
Narration und Beschreibung Storytelling/narration (Erzählung)	Lehrkraft erzählt/beschreibt eine Reihe von Ereignissen, die nacheinander in einem Video auftreten	Students are getting two different kind (sic.) of inputs through this method: While one teacher is telling the poem with a clear and loud voice (students learn the correct pronunciation) the other teacher uncovers the most difficult words on the smartboard (students read the correct spelling); visual and auditory learners benefit from this method;	183 (178)
	Causal relationship Kausale Zusammenhänge)	Lehrkraft verwendet eine Erzählung, um Verbindungen zwischen den Ereignissen in einem Video herzustellen; Lehrer schlägt Gründe für ein Ereignis in einem Video vor	(5)
Personalisation Affective frame (Affektive Reaktion)	Lehrkraft drückt persönliche Verbindung zum Video/Material aus; zeigt eine emotionale Reaktion	This is one of my personal favourites as well, because student teachers often miss out on giving their learners time to appropriately revise and practice newly learnt structures, discursive strategies, or content respectively.	130 (8)
	Perspective taking (Perspektive einnehmen)	This is one possibility to organise the time, but I do not like it very much because I can't deal with the noise a bell makes.	(122)
Abstraktion Principles frame (Prinzipien und Theorien)	Lehrkraft formuliert Aussagen zu Prinzipien des Lehrens und Lernens; dies kann Verweise auf andere Videos/Materialien oder die Literatur enthalten	In times of standardisation, listening has become a rather important skill to teach and – sadly – to drill. Thus, drawing attention to potential problems is essential for good mentoring.	104 (102)
	Generalisation (Verallgemeinerung)	Lehrkraft beschreibt, was ihr im Video als Verhalten oder Aktivitäten auffällt, die in verschiedenen Kontexten vorkommen; Lehrkraft beschreibt, wie die Videos/Materialien in verschiedenen Unterrichtskontexten verwendet werden könnten	(2)

Themen und Muster	Definition	Beispiel	n
Normierung Alternatives and/or recommendations (Alternativen und/oder Vorschläge) Evaluation (Evaluation)	Lehrkraft bietet Alternativen zu den Aktionen im Video an Lehrkraft bewertet die Qualität eines Ereignisses oder einer Darbietung	Eventually, I would cut down each feedback category to a maximum of three elements, which could still provide a clear picture of what it takes to become a confident, fluent, and overall successful presenter in the English language. This question is well formulated in a way that it is non-judgemental.	77 (54) (23)
Assoziation Comparison (own classroom/other video) Vergleich (eigene Klasse/anderes Video)	Lehrkraft vergleicht einen Aspekt des Videoclips mit ihrer eigenen Unterrichts-/Lehr- oder Lernerfahrung Lehrkraft vergleicht einen Aspekt eines Videoclips mit anderen Umständen/Beispielen/Materialien	I personally like that this question also adds the consideration of materials, since some of the young colleagues I have worked with seemed to be very eager to do everything themselves instead of incorporating didactically effective materials. In what way is this listening task more interactive than a listening task on a CD?	54 (51) (3)
Erwartung What's not there (Was fehlte) Anomaly (Was überraschend war) Familiarity (Was ich schon kenne) Prediction/assumption (Was sein könnte)	Lehrkraft reagiert auf etwas, das sie in einem Video als fehlend erkannt hat Lehrkraft kommentiert einen ungewöhnlichen oder unerwarteten Aspekt des Videos; ist mit diesem Aspekt nicht einverstanden Lehrkraft identifiziert einen Aspekt des Videos als wiedererkennbar, als eine Art von Interaktion oder Ereignis, die vertraut sind Lehrkraft sagt voraus/vermutet, welche Art von Interaktion oder (neuen) Ereignisse folgen können	Whenever student teachers want to do co-teaching in their lessons, I very often receive lesson plans which do not show great variation when it comes to teachers' roles. If I miss this, will show the videos in the future. Besonders überrascht haben mich die verschiedenen Mindmaps. Ich arbeite selbst sehr gerne damit, wenn ein neues Thema z. B. in Sachunterricht oder Englisch erarbeitet wird. Which prior knowledge is being activated in this sequence?	12 (2) (1) (2) (7)

Referenzverzeichnis

- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hrsg.), (2015). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. StudienVerlag.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as a Learning Profession: Handbook for Policy and Practice* (S. 3–31). Jossey-Bass.
- BIFIE. (2014). Bildungsstandards E8: *Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In C. Richards & R. Schmidt (Ed.), *Language and communication* (S. 1–27). Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Celce-Murcia, M. & Dörnyei, Z. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Cheung, W. M. & Wong, W. Y. (2014). Does lesson study work? A systematic review on the effects of lesson study on teachers and students. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 3, 137–149.

- Chong, J. Y., Ching, A. H., Renganathan, Y., Lim, W. Q., Toh, Y. P., Mason, S. & Krishna, L. K. (2020). Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: a systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. *Advances in Health Sciences Education, 25*(1), 195–226.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dana, N. F. (2016). The Relevancy and Importance of Practitioner Research in Contemporary Times. *Journal of Practitioner Research, 1*(1), 1–18.
- Dotger, S. (2011). Exploring and developing graduate teaching assistants' pedagogies via lesson study. *Teaching in Higher Education, 16*, 157–169.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*, 85–100.
- Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved 07 14, 2016, from lessonstudy.co.uk: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(2), 108–125.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Goethe-Institut, Hrsg. & J. Quetz, Übers.). Langenscheidt.
- Gassner, O., Horak, A., Mewald, C., Moser, W., Schober, M., Stefan, F. & Valsky, C. (2005). *Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch 8. Schulstufe*. (Version September 2005). bmbwk.
- Gassner, O., Mewald, C., Sigott, G. 2007. *Testing Reading. Specifications for the E-8 Reading Tests. LTC Technical Report 2*. University of Klagenfurt. Language Testing Centre.
- Gassner, O., Mewald, C. & Sigott, G. (2008). *Testing Writing. Specifications for the E8-Standards Writing Tests*. University of Klagenfurt. Language Testing Centre.
- Gaudin, C. & Chalias, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41–67.
- Geof, A. & Garvey, B. (2010). *The Mentoring Pocketbook* (3rd revised edition). Management Pocketbooks.
- Glaser, B. (2002). *Constructivist Grounded Theory?* Retrieved from Forum Qualitative Research: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793>
- Hadfield, M. & Jopling, M. (2008). *Learning Futures: Next Practice in Learning and Teaching. A Horizon Scanning Guide*. University of Wolverhampton
- Hargreaves, A. (Ed.). (2005). *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*. Springer.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning For All*. Corwin Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics: selected readings*. (S. 269–293). Penguin.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge University Press.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of Lesson Study – Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1115–1124.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research, 17*(1), 95–110.

- Lewis, C. C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 22(4), 50–52.
- Lewis, C., Friedkin, S., Baker, E. & Perry, R. (2011). Learning from the Key Tasks of Lesson Study. In O. Zaslavsky & P. Sullivan (ed.), *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics*. Mathematics Teacher Education (Vol. 6, p. 161–176). Springer Science+Business Media, LLC.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 285–304.
- Mason, J. (2011). Noticing: Roots and Branches. In M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (ed.), *Mathematics Teacher Noticing. Seeing Through Teachers' Eyes* (p. 35–50). Routledge.
- Mewald, C. (2015). The impact of standardised testing on classroom teaching and testing in lower secondary foreign language education in Austria: a mixed method study. In S. Dawadi, J. Mader & Z. Urkun (ed.), *Language testing: Current trends and future needs*. IATEFL (TEA SIG).
- Mewald, C. (2018). The washback of standardised testing in the subject English at lower secondary level. In G. Sigott (ed.), *Language Testing in Austria. Taking Stock. Sprachtesten in Österreich. Eine Bestandsaufnahme* (S. 445–464). Peter Lang.
- Mewald, C. (2019a). Lesson Study: Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. (S. 19–30). StudienVerlag.
- Mewald, C. (2019b). Das Interview in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 77–90). StudienVerlag.
- Mewald, C. (2019c). Die Beobachtung in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 31–48). StudienVerlag.
- Mewald, C. (2020a). Die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study. In A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner, C. Oberhauser, A. Oberrauch, M. Tursky-Philadelphly, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung* (S. 281–295). Praesens.
- Mewald, C. (2020b). Lesson Study und Mentoring im Berufseinstieg. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 129–141). StudienVerlag.
- Mewald, C. (2020c). Über die Stimme der Lernenden – forschungsethische, pädagogische und didaktische Überlegungen zur Partizipation durch Lesson Study. *R&ESource*, Jahrestagung zur Forschung 2020, 1–14. Retrieved 12 12, 2020, from <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/968/957>
- Mewald, C. (2021a). Über Ideen in anderen Hirnen und Spinnen, die Löwen fesseln: Ko-Konstruktion von pädagogischem Inhaltswissen und kooperative Professionalitätswicklung durch Lesson Study. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität* (S. 99–123). Waxmann.
- Mewald, C. (2021b). *Checklist for effective lesson design*. Verfügbar unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Checklist_for_effective_lesson_design_v7.pdf

- Mewald, C. & Benischek, I. (2014). *Bildungsstandards Englisch 8. Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien*. BIFIE.
- Mewald, C. & Prenner, M. (2020). Zweifelst du noch oder forschst du schon? Über die Bedeutung der Praktikerforschung in der Entwicklung didaktischer und pädagogischer Innovation. In N. Kraker, Forstner-Ebhart, A. & H. Schwetz (Hrsg.), *Impulse für Forschung und Masterarbeiten* (S. 143–159). Facultas.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.), (2019). *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. StudienVerlag.
- Mewald, C., Gassner, O. & Sigott, G. (2007). *Technical Report: Testing Listening*. Universität Klagenfurt: Language Testing Centre.
- Mewald, C., Gassner, O. & Sigott, G. (2009). *E8 Speaking Test Specifications* (Version Oct. 09). University of Klagenfurt: Language Testing Centre. Retrieved 04 03, 2017, from http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/4_Speaking_Test_Specifications_October_2009.pdf
- Miller, K. F. (2011). Situation awareness in teaching. What Educators Can Learn From Video-Based Research in Other Fields. In M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (Ed.), *Mathematics Teacher Noticing. Seeing Through Teachers' Eyes* (S. 51–65). Routledge.
- Nicholson, I. (1998). Gordon Allport, character, and the 'culture of personality', 1897–1937. *History of Psychology, 1*, 52–68.
- ÖSZ. (2017). *Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4). Orientierung geben. Kontinuität sichern*. ÖSZ & BMB.
- Petrosino, A. J. & Koehler, M. J. (2007). Teachers as Designers: Pre and In-Service Teachers' Authoring of Anchor Video as a Means to Professional Development. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (ed.), *Video research in the learning sciences* (S. 411–423). Erlbaum.
- Pillon, S. & Osmun, W. E. (2013). Mentoring in a digital age. *Canadian family physician, 59*(4), 442–444.
- Puchner, L. D. & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education, 22*, 922–934.
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K. & Wickler, N. I. (2011). Videobased Lesson Analysis: Effective Science PD for Teacher and Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 117–148.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.), (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Facultas.
- Sherin, M. (2003). Using video clubs to support conversations among teachers and researchers. *Action in Teacher Education, 4*, 33–45.
- Sherin, M. G. & Russ, R. S. (2014). Teacher Noticing Via Video. The Role of Interpretative Frames. In B. Calandra & P. J. Rich (Ed.), *Digital Video for Teacher Education. Research and Practice* (S. 4–20). Routledge.
- Sigott, G., Gassner, O., Mewald, C. & Siller, K. (2007). *E8 Standardtests. Entwicklung der Tests für die rezeptiven Fertigkeiten: Überblick*. Universität Klagenfurt Language Testing Centre.
- Sims, L. & Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education, 25*, 724–733.

- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. The Free Press.
- Takahashi, A. (2013). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 1–16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1046714.pdf>
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10, 436–443.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction. The way ahead*. Open University Press.
- Zamel, V. (1981). Cybernetics: A Model for Feedback in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 15(2), 139–150.

Lehrer*innen-Bildung Lehr-Lern-Konzept

Die digitale Transformation als Antrieb für kollaborative Professionalisierungsprozesse: Reverse-Mentoring in der universitären Phase der Lehrer*innen-Bildung

Abstract

Der Beitrag beschreibt ein Lehr-Lern-Konzept im Lehramtsstudium Englisch (Master of Education), das auf die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen zum Einsatz von digitalen Medien bei der Planung von Lernsituationen im Englischunterricht abzielt. Das Konzept strebt eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung an, die durch die Implementierung des Reverse-Mentoring-Ansatzes (Studierende und erfahrene Lehrkräfte planen und reflektieren gemeinsam Unterricht) umgesetzt wird. Die intendierten Professionalisierungsprozesse sind zudem Gegenstand der Evaluation und der seminarbegleitenden Forschung, die Zuwächse im Bereich der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen aufseiten der Studierenden und der ebenfalls am Seminar beteiligten Lehrkräfte werden aus der Schulpraxis untersucht.

1 Gemeinsam das Neue entdecken: Mentoring und fachdidaktisch informierte Professionalisierung im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens

Die Frage der Personalentwicklung und Professionalisierung im Kontext Schule ist regelmäßig Ausgangspunkt vielfältiger Bemühungen um eine Reform der Lehrer*innen-Bildung, und sie stellt sich angesichts des Innovationsdrucks durch die digitalen gesellschaftlichen Transformationsprozesse gegenwärtig mit zunehmender Dringlichkeit. Lehrer*innenbildende Institutionen reagieren schon seit längerer Zeit auf die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen mit der Implementierung von Mentoring-Programmen als Lehr-Lern-Form, um Professionalisierungsprozesse mit Blick auf die komplexen Anforderungen des Lehrberufs schon während der universitären Phase anzubahnen und zu unterstützen. Ein wichtiges Ziel des Austauschs zwischen Lehrpersonen und Studierenden besteht üblicherweise darin, den Berufseinstieg für angehende Lehrpersonen zu erleichtern und etwa den sogenannten „Praxisschock“ abzumildern. Für bereits praktizierende Lehrpersonen sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vergleichsweise selten und gehen auch nur vereinzelt über stärker theoretisch-konzeptuell orientierte Angebote hinaus. Besonders im Bereich des digitalen Lernens und Unterrichtens – als eine aktuelle Herausforderung des Lehrer*innen-Berufs – wünschen sich Praktiker*innen bedarfsorientierte und praxisnahe Unterstützungsmaßnahmen. In diesem Beitrag zum Sammelband wird ein innovatives Lehr-Lern-Konzept vorgestellt, in dem Studierende und Lehrpersonen gemeinsam digital vermittelte Lernsituationen für den Englischunterricht planen und reflektieren.

Die Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen beider Zielgruppen unter Rückgriff auf den Reverse-Mentoring-Ansatz steht im Fokus des Vorhabens, dessen formative Evaluation somit sowohl fachspezifische Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung als auch der Professionalisierung in den Blick rückt.

2 Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften

Die Digitalisierung lässt sich als Transformationsprozess begreifen, der alle gesellschaftlichen Bereiche betrifft und somit auch die Frage aufwirft, wie Bildung in und für eine zunehmend digitalisierte Gesellschaft gelingen kann (Herzig, 2020). Neben dieser grundlegenden Frage ergeben sich aber in der Praxis ganz pragmatische Problemstellungen, die gegenwärtig offenbar werden: Die Schulschließungen aufgrund der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 und die damit einhergehenden Herausforderungen für Agierende des Bildungssystems zeigen, wie dringend notwendig es ist, digitale Lehr-Lern-Konzepte zu entwickeln, eine funktionierende digitale Infrastruktur an den Schulen und anderen Lernorten zu installieren und zu betreiben sowie eine entsprechende Professionalisierung der Lehrenden mit Blick auf digital vermittelten Unterricht voranzubringen.

Rahmenkonzepte, die die professionellen Kompetenzen von Lehrenden im Kontext der Digitalisierung adressieren und spezifizieren, beziehen sich auf ein Verständnis von Lehrprofessionalität, in dem kompetentes Handeln im Unterricht neben dem fachlichen und pädagogischen Wissen auch die fachdidaktisch reflektierte Integration von digitalen Medien und Medieninhalten umfasst. Diese Integration macht digitalisierungsbezogene Kompetenzen notwendig, wie sie auf europäischer Ebene im Rahmenmodell *Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* formuliert werden. Der Referenzrahmen *DigCompEdu* beschreibt 22 elementare fächerübergreifende sowie fachspezifische Kompetenzen, welche die berufsbezogenen Anforderungen von Lehrenden im digitalen Zeitalter abbilden (Redecker, 2017).

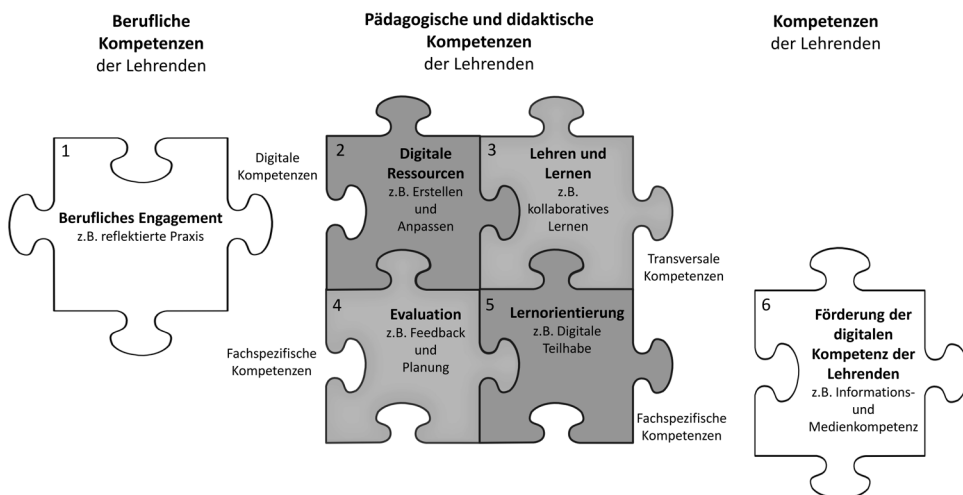


Abbildung 1: Kompetenzrahmen DigCompEdu (eigene Darstellung, nach Redecker 2017, 15)

Die im Rahmenmodell beschriebenen Bereiche und Kompetenzen sind in Abbildung 1 dargestellt.

Auf nationaler Ebene existieren ebenfalls Referenzrahmen, wie zum Beispiel das Strategiepapier zur Digitalisierung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017) in Deutschland oder der 8-Punkte-Plan für die Digitalisierung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich (BMBWF, 2021). Diese Rahmenpapiere stellen heraus, dass das eigene medienkompetente Handeln der Lehrperson im Unterricht eine notwendige Voraussetzung für den professionellen und integrativen Einsatz von digitalen Medien ist.

Damit digitale Medien von Lehrpersonen im Fachunterricht integriert werden, müssen demnach angehende Lehrpersonen bereits während der universitären Ausbildungsphase entsprechende digitalbezogene Fertigkeiten, Einstellungen und Wissen zum Medieneinsatz erwerben (Benitt et al., 2019). Die Verknüpfung von fachdidaktischem, pädagogischem und technischem Wissen (Technological, Pedagogical and Content Knowledge – TPACK, siehe Mishra & Koehler, 2006) ist dabei ein entscheidender Bestandteil des Professionalisierungsprozesses von Lehramtsstudierenden. Der kritisch-reflexive, (fach-)didaktisch und pädagogisch informierte Umgang mit digitalen Ressourcen stellt somit eine dringend erforderliche Zielperspektive der Lehrer*innen-Bildung dar (Rossa, 2019). Die hochschuldidaktische Lehrer*innen-Bildung steht daher vor der Herausforderung, gleichermaßen theoretische und praktische Lernangebote für Studierende zu offerieren, die fachdidaktisch zugespitzt sind, damit die Verknüpfung der geforderten Kompetenzbereiche von Lehrpersonen gelingen kann. Dies schließt neben praktischen Übungseinheiten innerhalb eines Lehr-Lern-Konzepts auch schulpraktische Erfahrungen angehender Lehrkräfte ein. So sollten beispielsweise Erprobungen von realen Lernsituationen mit Schüler*innen stattfinden, da diese ein zentraler Prädiktor für die spätere Implementierung digitaler Medien im eigenen Unterricht sind (Tondeur et al., 2019). Es lässt sich daher feststellen, dass angehende Lehrpersonen adäquate Lerngelegenheiten zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse benötigen, um sich auf die berufliche Praxis vorbereiten zu können:

Vor allem sind aber auch praxisorientierte Lerngelegenheiten und entsprechende (positive) Erfahrungen, die die Schulwirklichkeit miteinbeziehen, die Berührungspunkte nehmen, motivieren und Freiräume für Entwicklung und Erprobung ermöglichen, [...] wichtig (van Ackeren et al. 2019, S. 111).

Die gewünschte Integration digitaler Medien im Unterricht findet laut Studien wie ICILS 2018 jedoch in Deutschland nicht ausreichend Berücksichtigung. Diese zeigte demnach, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich, zumindest vor der Corona-Pandemie, eher selten digitale Medien im Unterricht einsetzten (Gerick & Eickelmann, 2020). Der seltene Medieneinsatz im Unterricht könnte darin begründet liegen, dass eine Vielzahl an Lehrpersonen angibt, auf die oben genannten bildungspolitischen Aufgaben nicht ausreichend vorbereitet zu sein (ibid.). Darüber hinaus stellen mangelnde positive Einstellungen gegenüber dem digitalen Medieneinsatz im Unterricht einen möglichen Hemmfaktor seitens der Lehrpersonen dar (Eickelmann et al., 2014). Neben diesen genannten Faktoren wirken gering selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen der Lehrkräfte hemmend auf die Implementierung digitaler Medien im Unterricht (forsa, 2020).

Eine Umfrage der Bitkom Research aus dem Jahre 2019 hat ergeben, dass sich die Mehrheit der befragten und bereits praktizierenden Lehrkräfte in Deutschland deshalb Fortbildungsangebote für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wünschen. Die fortwährende Corona-Pandemie verstärkt dieses Desiderat, wodurch der Bedarf an Professionalisierungsaktivitäten im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens zunimmt. Laut Ergebnissen des aktuellen deutschen Schul-Barometers (Spezial-Lehrerbefragung zur Corona-Krise, forsa, 2020) geben 69 % der befragten Lehrpersonen an, dass sie den größten Entwicklungsbedarf bei ihren eigenen digitalen Kompetenzen im Umgang mit entsprechenden digitalen Lernangeboten sehen.

Bisherige empirische Befunde zeigen, „dass die Teilnahme an Fortbildungen zu digitalen Medien eine Bedeutung für die selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien hat“ und zu deren Entwicklung führt (Runge et al. 2021, S. 9). Auch wenn Fortbildungsangebote im Bereich des digitalen Lernens gewünscht sind, werden diese von den Lehrpersonen allerdings „als wenig praxisnah und [kaum] transferorientiert wahrgenommen“ (Waffner, 2020, S. 67).

Bestrebungen, alternative Formate der Lehrer*innen-(Fort-)bildung zu etablieren, werden in Deutschland zurzeit vor allem durch die vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Qualitätsoffensive Lehrerbildung angestoßen und an deutschen Hochschulen erprobt. Neben der Abstimmung der Fachwissenschaften mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten (BMBF, 2013) steht die „Kohärenzschaffung, Professionsorientierung und Kompetenzförderung sowie Qualitätsverbesserung der hochschulischen Ausbildung durch eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Kreutz, 2020, S. 554) unter Berücksichtigung der Schulwirklichkeit im Fokus der Projekte. Die Notwendigkeit der phasenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den lehrkräftebildenden Institutionen wird dabei betont.

3 Reverse-Mentoring in der Lehrer*innen-Bildung

Eine Möglichkeit, eine solche Verzahnung über alle Phasen der Lehrer*innen-Bildung hinweg zu etablieren, bietet die Integration von Mentoring-Programmen in der Aus- bzw. Fortbildungsphase von Lehrkräften. Im unternehmerischen Kontext hat sich das Konzept des Reverse-Mentorings bereits als wirksames Instrument der Personalentwicklung bewährt und geht zurück auf Jack Welch, der das Modell als ehemaliger CEO von *General Electric* vor über 20 Jahren als Qualifizierungsformat in seinem Unternehmen eingeführt hat (Bruns & Bruns, 2018). Damit verbunden war die Idee, dass sich Erfahrungen der älteren Mitarbeitenden und aktuelles Wissen aus Studium oder Ausbildung der jüngeren Mitarbeitenden komplementieren können. Die Methode wird zudem von Unternehmen vor allem dazu eingesetzt, um vom Wissen über Technologien der jüngeren Generation für die Unternehmensstruktur zu profitieren (ibid.).

Im Gegensatz zum klassischen Mentoring werden beim Reverse-Mentoring die Rollen der Mentor*innen und Mentees miteinander getauscht. Eine erfahrungs-jüngere Person fungiert dabei als Mentor*in einer erfahrungs-älteren Person, der Mentee (Ziegler, 2009). Zauchner-Studnicka (2017) definiert das Konzept folgendermaßen:

[Reverse mentoring] refers to a reciprocal and temporally stable relationship between a less experienced mentor providing specific expert knowledge and a more

experienced mentee who wants to gain this knowledge. The relation is characterized by mutual trust and courtesy, it aims at facilitating learning and development of both, the mentor and the mentee (S. 546).

Kompetenzzuwächse aufseiten beider Zielgruppen stellen demnach eine Zielperspektive der Methode dar. In wirtschaftlichen und medizinischen Institutionen konnten Kompetenzzuwächse bereits nachgewiesen werden (Murphy & Adams, 2005; Bruns & Bruns, 2018). Auch wird im pädagogischen Kontext Reverse-Mentoring als relativ junges Konzept zunehmend in der Lehrer*innen-Bildung erprobt (Niederfriniger et al., 2020). Zunächst wurden Konzepte erfolgreich umgesetzt, bei denen Lernende die Rolle der Mentor*innen übernahmen, um ihre Lehrpersonen in Bezug auf den Technologieeinsatz im Unterricht zu unterstützen (Cotunga & Vickery, 1998; Chuang & Thompson, 2005). Reverse-Mentoring birgt dabei besonders hohes Potenzial, beim Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zu unterstützen, und kann bestehende Defizite in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht verringern. Erste Hinweise darauf, dass Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Kontext auch von Lehramtsstudierenden im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht profitieren, liefern Singer & Maher (2007). In ihrer Studie konnten sie feststellen, dass der Reverse-Mentoring-Ansatz bei den teilnehmenden Lehrpersonen zu einem Zuwachs an Fähigkeiten und gesteigerter Motivation im Bereich des digitalen Unterrichtens führte. Reverse-Mentoring bietet demnach auch bereits praktizierenden Lehrpersonen die Möglichkeit, sich weiterzubilden. Die Lehramtsstudierenden hingegen berichteten von Wissenszuwächsen im Planen und Umsetzen digital vermittelter Lernsituationen im Biologieunterricht. Insgesamt wurde die Intervention von beiden Zielgruppen als sehr positiv wahrgenommen. Auch konnte Peterson (2012) zeigen, dass ein Reverse-Mentoring-Programm im Schulkontext zwischen Lehrpersonen und Lernenden positive Effekte in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung der beteiligten Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht bewirkte. Außerdem führte die Intervention dazu, dass die Lehrpersonen digitale Medien im Unterricht vermehrt einsetzten und Berührungsängste im Umgang mit diesen abgebaut werden konnten (Peterson, 2012). Zauchner-Studnicka (2017) postuliert zudem, dass die Methode des Reverse-Mentorings großes Potenzial birgt, vorhandene Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen zu rekonstruieren.

Vor der Annahme, dass Lehramtsstudierende digitale Medien in einem stärkeren Umfang nutzen und im Umgang mit ihnen vertraut sind (Yates et al., 2015), kann durch Reverse-Mentoring also ein diskursiver Raum geschaffen werden, indem angehende Lehrpersonen ihr Wissen um den Umgang mit digitalen Medien mit Lehrpersonen teilen. Diese wiederum können ihre didaktisch-methodische Expertise in Form von praktischen Erfahrungen aus der Unterrichtswirklichkeit mit den Studierenden austauschen. Dabei sind klassische Hierarchiestrukturen aufzubrechen, sodass die Zusammenarbeit von einem gemeinsamen Lernen geprägt ist (Zauchner-Studnicka, 2017). Die Ko-Konstruktion von Wissen, die Entwicklung von Fragen sowie die gemeinsame Aushandlung und Reflexion von Lernprozessen (ibid.) stehen beim (Reverse-)Mentoring im Vordergrund der Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrpersonen.

Die Zusammenarbeit von Mentees und Mentor*innen kann dabei in Präsenz an einem gemeinsamen Lernort stattfinden, oder aber auch aufgrund neuer digitaler Kommunikationsformen als „Blended-Mentoring“ umgesetzt werden (Dammerer, 2020). Bei dieser Form des Mentorings wechseln sich Präsenzsituationen und Onlineelemente der Kommunikation

ab, sodass neben persönlichen Treffen auch ein virtueller Austausch über Videokonferenzen oder Onlineplattformen zwischen Mentor*in und Mentee möglich ist (ibid.). Dabei stehen beiden Zielgruppen „kleine Lerneinheiten und Hilfestellungen zur Verfügung, deren Ergebnisse in die Treffen einfließen sollten“ (Edelkraut & Graf, 2011, S. 290). Der Austausch von Materialien in unterschiedlichen Formaten, die Vernetzung mit anderen Mentoring-Gruppen und auch die Förderung eigener IT- und Medienkompetenz stellen dabei Vorteile dieses digitalen Lehr-Lern-Settings gegenüber traditionellen Formen des (Reverse-)Mentorings dar (Dammerer, 2020).

Die hier aufgeführten Modelle deuten folglich darauf hin, dass Reverse-Mentoring zahlreiche Potenziale für die Ausbildung von angehenden und bereits praktizierenden Lehrkräften im Umgang mit digitalen Medien birgt. Studien, die das Reverse-Mentoring-Konzept speziell zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen einsetzen, liegen jedoch bislang nicht vor.

4 DELT-RM – Aufbau und Inhalte des Lehr-Lern-Konzepts

In Anbetracht des oben aufgeführten Forschungsdesiderats wird im Folgenden ein Lehr-Lern-Angebot vorgestellt (*DELT-RM: Digitally enhanced language teaching – Reverse-Mentoring*), welches in der Fachdidaktik Englisch angesiedelt ist. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und die damit verbundenen nötigen digitalen Kompetenzen seitens der Lehrpersonen werden demnach fachspezifisch adressiert. Innerhalb des Lehr-Lern-Konzepts wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Zusammenarbeit von Beteiligten der ersten und dritten Phase¹ der Lehrer*innen-Bildung im Rahmen des Reverse-Mentoring-Ansatzes zum Aufbau positiver Überzeugungen und Wissenszuwächse im Bereich des digitalen Lernens im Englischunterricht führen kann. Die konkrete Umsetzung des Reverse-Mentorings im hier vorgestellten Lehr-Lern-Konzept beruht auf der Annahme, dass die Lehramtsstudierenden als erfahrungs-jüngere Personen bei der gemeinsamen Planung von Unterricht vom geschulten didaktischen Blick der Lehrpersonen (erfahrungs-ältere Personen) profitieren können, aufgrund ihrer eigenen Affinität und Nutzungserfahrung mit digitalen Medien den Lehrpersonen jedoch auch neue, digitalisierungsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln können.

Das hier vorgestellte Lehr-Lern-Konzept ist am Anfang des Masterstudiums (7. und 8. Semester) angesiedelt und erstreckt sich über einen Zeitraum von 14 Wochen. Es umfasst zwei Semesterwochenstunden und wird als Blended-Learning-Format angeboten. Inhaltliche Schwerpunkte der Veranstaltung bilden die Planung einer Lernsituation im Englischunterricht, die Auswahl, Beurteilung und Erstellung digitaler Lernmaterialien, die Förderung digitaler Lernprozesse und deren Reflexion sowie die Auswirkungen des Medieneinsatzes auf den Fremdsprachenunterricht. Die Veranstaltung beginnt mit einer mehrwöchigen Theoriephase zum sinnvollen, gegenstandsangemessenen und schülerorientierten Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht. Daran schließt sich eine mehrwöchige Praxisphase an. Vor Beginn dieser zweiten Phase findet das Kennenlernen der Studierenden und der

1 Die Lehrer*innen-Bildung in Deutschland wird üblicherweise in drei Phasen eingeteilt, die sich auf die universitäre Lehramtsausbildung (erste Phase), den Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und die weitere Professionalisierung in der Berufspraxis, u. a. durch Fortbildungsangebote, (dritte Phase) beziehen.

Lehrpersonen sowie eine Einführung in die Methode des Reverse-Mentorings statt. Die anschließende Praxisphase hat zum Ziel, Lernsituationen für den digital vermittelten Englischunterricht zu planen. Eine Annäherung an praxisnahe Erfahrungen wird in dieser Phase dadurch angebahnt, dass die Studierenden in Kleingruppen mit bereits praktizierenden Lehrkräften eines Gymnasiums der Sekundarstufe I zusammenarbeiten und mit ihnen gemeinsam digital gestützte Lernsituationen (d. h. Phasen im Unterricht) für den Englischunterricht planen. Die geplanten Lernsituationen sind in laufende Unterrichtsvorhaben für die Lerngruppe der jeweiligen Lehrperson eingebettet. Die Lehrpersonen werden so zu Mentoratspersonen mit Blick auf didaktische und pädagogische Aspekte der Unterrichtsplanung. Die Studierenden hingegen bereiten digital vermittelte Materialien und Aufgaben für die zu planende Lernsituation vor und leiten die Lehrperson in der Anwendung bzw. kreativen Gestaltung der digitalen Medien an und übernehmen somit die Position von Mentor*innen, wodurch es zu einer Umkehr der Rollen im Reverse-Mentoring kommt. Zur Planung der Lernsituationen treffen sich die Studierendengruppen und die teilnehmenden Lehrpersonen zu virtuellen Planungsgesprächen über ein Videokonferenztool. Die Kollaboration zwischen beiden Zielgruppen zielt darauf ab, gemeinsam an einem Praxiskonzept zu arbeiten, „sich auszutauschen, um Dinge besser zu verstehen und neue Wege professionellen Handelns zu suchen und auch zu erproben“ (Windl, 2020, S. 34). „Das ko-konstruktive und fachdidaktisch informierte Planen“ überträgt die Verantwortung auf alle Beteiligten und lässt Unterricht zu einem gemeinsamen Projekt werden, in dem Wissens- und Erfahrungsstände beider Zielgruppen in die Entscheidungsfindung einfließen (Reusser & Fraefel, 2017, S. 23).

Während des Semesters haben die Studierenden und beteiligten Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre Planungsideen in einem zyklischen Vorgehen zu überarbeiten. Dabei erhalten sie Rückmeldung in Form von Peer-Feedback, welches sie in die weiteren Planungsgespräche einbauen können. Die Lernsituationen werden in zwei Microteaching-Sitzungen erprobt, bevor die finalen Planungsprodukte dann von den Lehrpersonen in ihr Unterrichtsvorhaben integriert werden können.

Mit Blick auf die hier vorgestellten Vorhaben lässt sich vermuten, dass die Implementierung des Reverse-Mentoring-Programms zur Entwicklung positiver Einstellungen aufseiten beider Zielgruppen beiträgt (siehe Zauchner-Studnicka, 2017). Außerdem stellen wir die Hypothese auf, dass beide Zielgruppen über unterschiedlich ausgeprägte Wissensfacetten verfügen und von diesen profitieren, um gemeinsam innovative Ideen zu digital vermittelten Lernsituationen im Englischunterricht zu planen und zu erproben (siehe Singer & Maher, 2007). Demnach erwarten wir, dass Wissenslücken im Bereich des digitalen Lernens aufseiten der Lehrpersonen geschlossen und praxisnahe Erfahrungen für Studierende angeboten werden können.

5 Forschungsperspektiven zum Kompetenzzuwachs und zur Veränderung von Einstellungen

Die Wirksamkeit des Reverse-Mentoring-Ansatzes als Professionalisierungsmaßnahme für (angehende) Lehrpersonen im Umgang mit digitalen Medien wird als quasiexperimentelle Intervention erstmals im Sommersemester 2021 erprobt. Den Rahmen hierfür bildet das vom BMBF geförderte Projekt „TrigitalPro“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, welches

das Ziel verfolgt, die Digitalisierung in der Lehrerbildung an der Universität Trier als Teil des Professionalisierungsprozesses curricular zu verankern.

DELT-RM (Digitally enhanced language teaching – Reverse-Mentoring) ist dabei ein Teilprojekt einer größeren Organisationsform von Forschungsvorhaben, die in Tabelle 1 dargestellt sind. Forschungsperspektivisch richtet sich der Blick neben dem Kompetenzerwerb von Studierenden im Umgang mit digitalen Medien im Englischunterricht auch auf den Wissenserwerb und eine mögliche Veränderung von Einstellungen und motivationalen Orientierungen bei erfahrenen Lehrkräften. Zur Erforschung dieser Variablen werden episodische Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen und den Studierendengruppen durchgeführt (siehe Tabelle 1), in denen die Beteiligten beispielsweise berichten können, inwiefern sie mit Blick auf ihr Wissen über den Einsatz digitaler Medien einen Lernerfolg festgestellt haben.

Darüber hinaus gilt es zu erfahren, ob sich die Einstellungen zum digitalen Englischunterricht seitens der Studierenden und Lehrpersonen verändert haben und wie sie die Situation des Reverse-Mentorings erlebt haben.

Tabelle 1: Übersicht über die einzelnen Teilprojekte von „TrigitalPro“ in der AG Fachdidaktik Englisch der Universität Trier (eigene Darstellung)

Empirische Überprüfung möglicher Effekte auf die professionelle Kompetenz der Lehramtsstudierenden & beteiligter Lehrpersonen nach Teilnahme an einem hybriden Lehr-Lern-Konzept zum digital vermittelten Englischunterricht		
Monitoring Onlinefragebogen im Prä-Post-Design zur Erfassung von Einstellungen und motivationalen Orientierungen gegenüber digital vermitteltem Englischunterricht, als auch selbsteingeschätzten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von angehenden Englischlehrkräften, die am Lehr-Lern-Konzept teilnehmen	Fachdidaktisches Wissen Schriftliche Fallvignette im Prä-Post-Design zur Erfassung von fachdidaktischem Wissen der Lehramtsstudierenden bei der Planung von digital gestützten Lernsituationen im Englischunterricht	Unterrichtsplanungs-kompetenz Auswertung von Planungsgesprächen zwischen Studierenden zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens und der Unterrichtsplanungs-kompetenz für den digital vermittelten Englischunterricht
Evaluation Reverse-Mentoring Episodische Interviews zur Evaluation des Reverse-Mentorings mit einzelnen Studierenden und Lehrpersonen, die am Lehr-Lern-Konzept teilgenommen haben	<i>Digitally enhanced language teaching</i> Video- und Interviewstudie zur Wirkung der von den Englisch-Lehramtsstudierenden im Seminar geplanten digital vermittelten Unterrichtssituation auf Ebene der Schüler*innen	

6 Ein Blick nach vorn

Die digitale Transformation bestimmt zunehmend gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und dominiert gegenwärtig und zukünftig die Lebenswelt der Generationen, nicht zuletzt aufgrund der aktuellen Corona-Krise. Die Frage danach, wie Kompetenzen zur Teilhabe an einer digitalisierten Welt systematisch vermittelt werden können, ist von grundlegender Bedeutung. Lehrpersonen kommt bei der Vermittlung dieser Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts eine entscheidende Rolle zu, sodass im Umkehrschluss auf die erfolgreiche Ausbildung von Lehrenden und insbesondere auf ihre digitalisierungsbezogene Professionalisierung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte. Die Implementierung des Reverse-Mentorings als phasenübergreifender Ansatz ist mit der Hoffnung verknüpft, dass auf diese Weise digitale Kompetenzen aufseiten der Studierenden und bei Lehrpersonen angebahnt bzw. erweitert werden können. Die kollegiale Zusammenarbeit beim Planen und Umsetzen digital vermittelter Lernsituationen im Englischunterricht ermöglicht die sinnvolle Verbindung von Theorie-Praxis-Elementen im Lehramtsstudium und bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, Englischunterricht für eine konkrete Lerngruppe bedarfsgerecht zu planen und durchzuführen. Die Evaluierung dieses Konzepts wird sich u. a. mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern das Zusammenführen von Expertise aus verschiedenen Ausbildungssituationen in Form des Reverse-Mentorings tatsächlich Gelegenheiten schafft, Transformationsprozesse in Schule und Unterricht in Gang zu bringen und so gemeinsam Gelingensbedingungen für didaktisch informierte Unterrichtsexperimente unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität zu entdecken.

Referenzverzeichnis

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Digitale Schule*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- Benitt, N., Schmidt, T. & Legutke, M. K. (2019). Teacher Learning and Technology Enhanced Teacher Education. In G. Xuesong (Hrsg.), *Second Handbook of English Language Teaching* (S. 1–24). Springer Nature Switzerland AG.
- Bitkom – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (2019). *Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt*. Bitkom e. V. <https://www.bitkom-research.de/de/pressemitteilung/lehrer-sehen-deutsche-schulen-digital-abgehaengt>
- Bruns, W. & Bruns, P. (2018). *Reverse-Mentoring: Impuls-Mentoring mit Digital Natives für mehr Innovation*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845293738>
- Chuang, H.-H. & Thompson, A. (2005). Students Teaching Teachers. *Educational Leadership*, 63(4), 70–71.
- Cotunga, N. & Vickery, C. E. (1998). Reverse-mentoring: A twist to teaching technology. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(10), 1166–1168.
- Dammerer, J. (2020). Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 143–149). StudienVerlag.
- Edelkraut, F. & Graf, N. (2011). *Der Mentor – Rolle, Erwartungen, Realität*. Pabst Science Publishers.

- Eickelmann, B., Schaumburg, H., Drossel, K. & Lorenz, R. (2014). Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, J. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Waxmann.
- forsa. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial – Corona-Krise*, Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/#sidebarLinksAndDownloads>
- Gerick, J. & Eickelmann, B. (2020). Lehrerbildung und Digitalisierung: Ein empirischer Blick auf der Grundlage der Studie ICILS 2018. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 5. Digital?!: Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 87–103). Waxmann.
- Herzig, B. (2020). Digitalisierung, Medienbildung und Medienkompetenz: Verhältnisbestimmungen und Implikationen für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 5. Digital?!: Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 35–50). Waxmann.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- Kreutz, J. (2020). Lehramtsstudierende als Expert*innen und Kolleg*innen in einer Weiterbildung für Lehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 553–564. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3255>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Murphy, J. & Adams, A. (2005). Exploring the benefits of user education: a review of three case studies. *Health Information & Libraries Journal* (1), 45–58.
- Niederfriniger, J., Heißenberger, P. & Haider, U. (2020). Zur Konzeptualisierung von Shadowing als eine Form des Mentorings zum Zweck nachhaltiger Rekonstruktion von Schulleitungsaufgaben: Eine Pilotstudie zur Wirkung eines Nudgingkonzeptes in der PädagogInnenbildung NEU. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 161–173). StudienVerlag.
- Peterson, M. J. (2012). *Switching roles: An investigation into the use of reverse-mentoring by students to encourage teachers' uptake of ICT in their pedagogical approach* [Dissertation]. Curtin University.
- Redecker, C. (2017). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*. Europäische Union.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & S. Schnebel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Waxmann.
- Rossa, H. (2019). Der digitale Wandel als Entwicklungsaufgabe für den Fremdsprachenunterricht – Augmenting the reality of language teaching. In E. Burwitz-Melzer, C. Rie-

- mer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (S. 195–204). Narr Francke Attempo.
- Runge, I., Rubach, C. & Lazarides, R. (2021). Digitale Kompetenzselbsteinschätzung von Lehrkräften – Welche Bedeutung haben Schulausstattung und Fortbildungsteilnahme angesichts aktueller Herausforderungen? In S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung*. Carl Link Verlag.
- Singer, J. & Maher, M. A. (2007). Preservice Teachers and Technology Integration: Rethinking Traditional Roles. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 955–984. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9072-5>
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189–1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittenberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). Waxmann.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 27–37). StudienVerlag.
- Yates, S., Kirby, J. & Lockley, E. (2015). Digital Media Use: Differences and Inequalities in Relation to Class and Age. *Sociological Research Online*, 20(4), 71–91. <https://doi.org/10.5153/sro.3751>
- Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A Model for Reverse-Mentoring in Education. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 11(3).
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In Stöger H., Ziegler A. & Schimke D. (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Pabst Science Publishers.

II

Dialog im Berufseinstieg als Gelingsbedingung des Mentorings

Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung

Abstract

Der Einstieg in den Lehrberuf stellt Anforderungen, auf die im Rahmen einer Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann. Aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität beruflicher Anforderungen stellen sich Herausforderungen, die als berufseinstiegsspezifische Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, um im Professionalisierungsprozess voranzukommen. Um diesen Übergang zu erleichtern, wurde in Österreich die Phase der Induktion eingeführt. Vollwertig ausgebildete, in den Beruf einsteigende Lehrpersonen werden im ersten Jahr ihrer eigenverantwortlichen Berufsausübung von einer erfahrenen Lehrperson als Mentoratsperson begleitet, unterstützt und am Ende des Jahres über ein Gutachten beurteilt. In dieser Tätigkeit sind Mentor*innen gefordert, in die neue Rolle einzusteigen und sich mit eigenen mentoratsspezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen.

1 Einleitung

Als Mentor*in neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen zu begleiten, stellt für langjährig berufstätige Lehrpersonen eine interessante Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der beruflichen Tätigkeit dar, die über die Kernaufgaben einer Lehrperson hinausführt (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020). Diese das eigene Handlungsfeld erweiternde Tätigkeit als Mentor*in von eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen stellt erfahrene Lehrpersonen in der neuen Rolle als Mentor*in vor neue Herausforderungen. Als Mentor*innen von fertig ausgebildeten Lehrpersonen sind sie gefordert, andere Sichtweisen der Ausübung der beruflichen Tätigkeit anzuerkennen und sich in diese hineinzuversetzen. Dies erfordert einen professionellen Weitblick und die Akzeptanz des Variantenreichtums professioneller Handlungsmöglichkeiten, zugleich aber auch ein Wahrnehmen von Grenzen der Spielräume. Berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrer Professionalisierung zu unterstützen, erfordert die Bereitschaft, die eigene, in langjähriger Erfahrung erworbene Expertise, die sich in der eigenen Handlungspraxis zeigt, nicht als Maß aller Dinge über die Handlungsweisen der berufseinsteigenden Lehrperson zu stellen, da die Berufsaufgabe vielfältig ausgeübt und nach eigenen Schwerpunktsetzungen gestaltet werden kann. Zudem muss Expertise erworben und kann nicht einfach weitergegeben werden (Gruber & Renkl, 2000), sondern erfordert Professionalisierungsprozesse, die aufgrund der subjektiven Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen aufgebaut werden (Keller-Schneider, 2010). Mentor*innen sind gefordert, Berufseinsteigende in ihrer Professionalisierung zu unterstützen

und dabei zuzulassen, dass Berufseinsteigende eigenverantwortlich handeln, ihr Handeln selbst verantworten und daraus hervorgehende Erkenntnisse selbst erwerben müssen. Auch in diesem Prozess der Professionalisierung nehmen Mentor*innen eine stärkende Rolle ein.

Mentor*innen sind daher gefordert, an sie gestellte mentoratspezifische Entwicklungsaufgaben anzunehmen, zu bearbeiten und zu bewältigen, um Berufseinsteigende als professionelle Akteur*innen anzuerkennen und die eigene Aufgabe als Mentor*in in den Dienst der Professionalisierung der Berufseinstiegenden zu stellen. Der folgende Beitrag stellt diese Anforderungen an Mentor*innen der Induktion in den Mittelpunkt und fokussiert auf die zugrundeliegenden Entwicklungsaufgaben von Mentor*innen der Induktion. Dazu werden in einem ersten Schritt Modelle des Übergangs zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit dargestellt, um die für die Induktion spezifischen Elemente hervorzuheben (Kap. 2) und daran anschließend Funktionen der Induktion auszuführen (Kap. 3). Die Aufgabe als Mentor*in der Induktion erfordert Professionalisierungsschritte, die als Entwicklungsaufgaben von in die Aufgabe als Mentor*in einsteigenden Lehrpersonen bearbeitet werden müssen und mit jenen der Berufseinstiegenden in Beziehung gesetzt werden (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Reflexionsimpuls für Mentor*innen, der dazu dient, die Ausübung der Mentoratsaufgaben zu reflektieren und sich der eigenen Zugänge, Ressourcen und Sichtweisen bewusst zu werden.

2 Modelle des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf

Nach abgeschlossener Ausbildung, die zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit berechtigt und befähigt, folgt in Österreich parallel zum ersten Berufsjahr die Phase der Induktion, in welcher die in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen von einer Mentoratsperson begleitet und am Ende des ersten Berufsjahres über ein Gutachten z. H. der Schulleitung beurteilt werden (Holzinger & Riegler, 2020); die abschließende Beurteilung erfolgt durch die Schulleitung. Eine positive Einschätzung ist für eine Festanstellung und damit für den Verbleib im Beruf erforderlich (Keller-Schneider & Hericks, 2020). Als Instrument der Personalentwicklung (Dammerer, 2020) soll das Mentoring nicht nur zur *Unterstützung*, sondern auch zur *Professionalisierung* und zur *Qualitätssicherung* beitragen. Inwiefern Qualität von objektiven und beobachtbaren Kriterien geleitet oder auch von subjektiven Sichtweisen der Mentor*innen geprägt wird, ist eine Frage des professionellen Anspruchs, der an Mentor*innen oder von diesen an sich selbst gestellt wird.

Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt strukturbedingt Anforderungen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2014), die von Berufseinstiegenden als Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden müssen, um in der Professionalisierung voranzukommen. Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftlich gestellte und individuell angenommene Herausforderungen, die sich lebensphasenspezifisch stellen und die zur Zufriedenheit aller Beteiligten bewältigt werden müssen, um in der Entwicklung voranzukommen (Keller-Schneider, 2010, 2021). Als zwingend zu bewältigende Entwicklungsschritte stellen sie Meilensteine der individuellen Entwicklung dar. Auf die berufliche Entwicklung übertragen, lassen sich berufsbiografische Entwicklungsaufgaben identifizieren, welche den beruflichen Fortgang moderieren. In diesem Sinn stellt der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einen Entwicklungsschritt dar, der mittels individueller und sozialer Ressourcen gemeistert werden muss, um den Übergang zu bewäl-

tigen und im Beruf anzukommen. Dieser Übergang wird aus unterschiedlichen Zugängen beforscht (Keller-Schneider & Hericks, 2021). Dass dieser Übergang als spezifische Berufsphase Herausforderungen darstellt, ist zumindest seit den 1970er Jahren allgemein anerkannt (Schneuwly, 1996; Terhart, 2001; Keller-Schneider & Hericks, 2014, 2020, 2021) und fordert nicht nur die individuellen Lehrpersonen heraus, sondern auch die Bildungspolitik, welche mit institutionellen Angeboten auf diese strukturbedingten Herausforderungen antwortet (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020; Keller-Schneider, 2019; Keuffer & Oelkers, 2001; Schneider, 2021; Vögeli-Mantovani, 2011; Walm & Wittek, 2013).

Wie dieser Übergang von institutioneller Seite gestaltet werden kann und sich in die Lehrerbildung einfügt, zeigt sich in unterschiedlichen Konzepten und Strukturen (Keller-Schneider & Hericks, 2020, 2021). Dabei wird der Zeitpunkt des Einstiegs in die berufliche Tätigkeit unterschiedlich definiert (siehe Abb. 1, Keller-Schneider & Hericks, 2020). Vollzieht sich in *Deutschland* der Einstieg in die Tätigkeiten als Lehrperson im Rahmen der zweiten Phase der Ausbildung und findet somit in einem schulspezifischen Ausbildungskontext statt (Abschluss durch zweites Staatsexamen), so erfolgt in der *Schweiz* dieser Einstieg nach Abschluss der einphasigen Ausbildung mit integrierten Praxisanteilen und ist mit der vollen Verantwortung für das eigene berufliche Handeln als vollwertig ausgebildete Lehrperson verbunden (Vögeli-Mantovani, 2011; Keller-Schneider, 2019). Angebote der institutionellen Berufseinführung sind in der ersten Phase der Fortbildung angesetzt, in der *Schweiz* als Weiterbildung bezeichnet (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020).

Im Vergleich zu diesen beiden deutschsprachigen Ländern stellt das Modell der Induktion in Österreich eine weitere Form dar, wie der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit gestaltet, institutionell verantwortet und auch begleitet werden kann. Dabei wird die eigenverantwortlich handelnde Lehrperson am Ende des ersten Berufsjahres von der Mentoratsperson über ein Gutachten beurteilt, wodurch der Gestaltungsspielraum dieser Eigenverantwortlichkeit in Abhängigkeit von der Mentoratsperson und der Ausübung ihrer Tätigkeit eingeschränkt sein könnte.



Abbildung 1: Institutionelle Rahmung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf: Schweiz, Deutschland und Österreich (Keller-Schneider & Hericks, 2021)

Im *deutschen Modell* des Einstiegs in die Berufsarbeit als zweite Phase der Ausbildung zeigt sich eine Abhängigkeit der angehenden Lehrpersonen von ihrer schulischen Mentoratsperson und von den Seminarleitungen (siehe dazu z. B. Košinár, 2014; Dietrich, 2014; Abs & Anderson-Park 2014; Peitz & Harring, 2021), die je spezifisch gestaltet werden kann, aber durch eine von fremden Qualitätsansprüchen geprägte Rollenfindung beeinflusst sein kann. Im in der *Schweiz* verbreiteten Angebot der schulischen Mentoratspersonen im Berufseinstieg steht eine auf derselben Stufe und in derselben Schule tätige Lehrperson als niederschwellig erreichbare Ansprechperson in den ersten zwei Berufsjahren zur Verfügung (Keller-Schneider, 2019). Sie übt ihre Aufgabe in kollegialer Beziehung ohne institutionell verankerten Beurteilungsauftrag aus. Damit ist die berufseinsteigende Lehrperson frei von einem Beurteilungsdruck, zugleich aber stärker gefordert, ihre Rolle zu finden, ihre Schulführung eigenverantwortlich zu gestalten und dabei einen eigenen Qualitätsmaßstab zu entwickeln. In Österreich steht die Mentoratsperson im Schnittfeld zwischen institutionellen Gegebenheiten und individuellen Gestaltungsräumen. Sie ist gefordert, ihre Rolle der eigenverantwortlich tätigen und zur Eigenverantwortung berechtigten Lehrperson gegenüber einzunehmen und zu gestalten. Zugleich ist sie auch gefordert, die Berufsarbeit der berufseinsteigenden Lehrperson den institutionell gegebenen Qualitätsvorstellungen und Kriterien entsprechend zu beurteilen und dabei von schulspezifisch organisationalen Vorstellungen abzugrenzen. In dieser doppelten Verantwortung ist eine Reflexion des eigenen Standpunkts von Bedeutung, um in der Begleit- und Beurteilungspraxis als Mentoratsperson subjektive Neigungen zu erkennen, diese von den individuell geprägten Vorstellungen der berufseinsteigenden Lehrperson abzugrenzen, die Beurteilung jedoch auf jene der Profession und der Institution „Induktion“ auszurichten. Dies ist insbesondere dann herausfordernd, wenn sich die Werte und Haltungen der Mentoratsperson von jenen der berufseinsteigenden Lehrperson unterscheiden.

Die Phase der *Induktion* ist im ersten Berufsjahr von Lehrpersonen angesiedelt (nach BA- oder MA-Abschluss) und umfasst ein Mentorat, in welchem eine Lehrperson der Schule in der Rolle als Mentoratsperson die Begleitung einer berufseinsteigenden Lehrperson übernimmt, ergänzt um Fortbildungsveranstaltungen, die von den Pädagogischen Hochschulen verantwortet werden. Zusätzlich zur verpflichtenden Induktion kann mit der Aufnahme der Berufstätigkeit auch in das Masterstudium eingestiegen werden (Holzinger & Riegler, 2020). Die Phase der Induktion stellt damit eine eigene Berufsphase dar, die sich bezüglich der Eigenverantwortlichkeit durch die dienstrechtlich relevante positive Beurteilung durch eine Mentoratsperson von den späteren Berufsjahren abhebt. Inwiefern sich die Phase der Induktion dem subjektiven Empfinden von Berufseinsteigenden zufolge von der daran anschließenden vollständig eigenverantwortlich zu gestaltenden Berufsphase unterscheidet, ist aufgrund des kurzen Bestehens der Induktion nicht erforscht.

Berufseinsteigende in der Induktionsphase sind bezüglich der Gestaltung der Eigenverantwortlichkeit in zweierlei Hinsicht gefordert. Einerseits sind sie als eigenverantwortlich handelnde Lehrpersonen den Schüler*innen sowie ihren Eltern gegenüber verpflichtet; andererseits stehen sie in einem Kontext erweiterter Ausbildung, in welchem ihre Berufstätigkeit von Mentor*innen begleitet und im Prozess selbst sowie am Ende des ersten Berufsjahres im Rahmen eines Gutachtens auf lehrberufsrelevante Kriterien gestützt beurteilt wird. Dabei eigenverantwortlich handelnd zu bleiben und sich dennoch von Personen mit Beurteilungsaufgaben beraten zu lassen, stellt Herausforderungen sowohl für die Berufseinsteigenden als auch für die Mentor*innen dar. Damit stehen Berufseinsteigende im ersten

Berufsjahr in einem doppelten institutionellen Bezug, von je spezifischen Asymmetrieverhältnissen gekennzeichnet.

Berufseinsteigende sind jedoch nicht nur als zu Unterstützende zu betrachten. Als vollwertig und aktuellen Anforderungen entsprechend ausgebildete Lehrpersonen bringen sie auch spezifische Kompetenzen und Innovationspotenzial in die Schulen (Keller-Schneider & Hericks, 2013; Keuffer & Oelkers, 2001; Correa, Martínez-Arbelaz & Aberasturi-Apraiz, 2015), das von den Schulen in geeigneter Weise wahrgenommen, anerkannt und genutzt werden soll.

3 Funktionen der Induktion in Österreich und die Aufgabe von Mentor*innen

Die Induktion in Österreich ist ein neu entwickeltes, berufsbiografisch relevantes Element der Lehrerbildung, die im Zuge der Lehrerbildung NEU implementiert wurde. Unter professionalisierungstheoretischer Perspektive lässt sich ihre Funktion wie folgt ausdifferenzieren:

1. *Unterstützung und Begleitung*: Da der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit Berufseinsteigende vor Anforderungen stellt, die in ihrer Komplexität und Dynamik im Rahmen einer Ausbildung aufgrund der eingeschränkten Verantwortung und der begrenzten Reichweite des beruflichen Handelns nur begrenzt erfahrbar gemacht werden können (Keller-Schneider, 2010), sollen die Begleitangebote der Induktion den Übergang in die eigene Berufstätigkeit erleichtern und Berufseinsteigende in ihrer Arbeit unterstützen. Dabei sind soziale, informational-instrumentelle und emotionale Ressourcen von Bedeutung (Thomas et al., 2019). Diese Aufgaben werden jedoch nicht nur von den formal geregelten Elementen der Induktion (Mentor*innen und Fortbildungsveranstaltungen) übernommen, sondern auch von den informellen Kontakten im Kollegium (Baker-Doyle, 2012; Fox und Wilson, 2015; Van Waes et al., 2016), die von den Berufseinsteigenden als wichtiger erachtet werden als die Kontakte zu den Mentor*innen (Struyve, Daly A. & Vandecandelaere, 2016). Befunde zur Interaktion zwischen Berufseinsteigenden und Mentoratspersonen weisen darauf hin, dass die Beziehung zur Mentoratsperson, ein geteiltes Verständnis von Schule und Unterricht sowie Möglichkeiten der Kooperation für Berufseinsteigende von Bedeutung sind. Doch die Sichtweise, dass in den Beruf einsteigende Lehrpersonen generell unterstützungsbedürftig sind, trifft verschiedenen Studien zufolge nicht zu (Correa et al., 2015; Kelchtermans, 2019; Keller-Schneider, 2015), denn Berufseinsteigende erleben sich durchaus kompetent, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen (Keller-Schneider, 2014, 2017).
2. *Einsozialisation*: Durch die Begleitung und Unterstützung der berufseinsteigenden Lehrperson in einer spezifischen Organisationseinheit Schule werden in den Beruf einsteigende Lehrpersonen auch in den Schulbetrieb einsozialisiert (Artner-Ninan, 2020; Baker-Doyle, 2012) und mit einer spezifischen Normalität konfrontiert, die als implizite Gegebenheit und als kollektive Ressource das berufliche Geschehen und das Handeln der professionellen Akteur*innen einer Schule rahmt. Wie frühe Studien zum Berufseinstieg zeigen (Sikes, Measor & Woods 1991; Scarth, 1991), kommt dem ersten Arbeitsort eine prägende Rolle zu. Berufseinsteigende sind gefordert, Dynamiken eines Kol-

legiums zu erkennen, um sich darauf bezogen zu verhalten, sowie Möglichkeiten und Grenzen einer Schule wahrzunehmen, sich in diese einzufügen, sich aber auch dazu zu positionieren und eigene Ideen und Impulse als Innovationspotenzial in ein Kollegium einzubringen (siehe Hericks, 2006; Keller-Schneider & Hericks, 2013; Keller-Schneider, 2018), um sich in der Organisation Schule zurechtzufinden.

3. *Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung*: Durch das am Ende des ersten Berufsjahres zu erstellende Gutachten, welches für eine weitere Beschäftigung als Lehrperson und für ihre Festanstellung zwingend positiv verlaufen muss (Keller-Schneider, 2020), ist die Induktion zugleich auch ein Instrument der Qualitätsprüfung und der Qualitätssicherung. Nach Abschluss der in der Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen (bei Lehrpersonen der Sekundarstufe zusätzlich auch die Universitäten) stehenden einphasigen Ausbildung und der Qualifikation zur Lehrperson steht den Mentoratspersonen als Vertreter*innen der Schulen eine wichtige und selektionierende Rolle zu. Wie häufig solche Gutachten negativ ausfallen und inwiefern damit die Induktion auch zur Qualifikations- und Selektionsphase werden könnte, wird sich im Laufe der nächsten Jahre zeigen.
4. *Phase der weiteren Professionalisierung*: Wie bereits ausgeführt, zeigen sich im Berufseinstieg die beruflichen Anforderungen in einer neuen Komplexität und Dynamik und stellen in den Beruf einsteigende Lehrpersonen vor Herausforderungen. Diese Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen und zu bearbeiten, erfolgt in einer Kräfte in Anspruch nehmenden Auseinandersetzung (Keller-Schneider, 2016), führt zu Erfahrungen (Combe & Gebhard, 2009) und Erkenntnissen, welche die individuellen Ressourcen anreichern und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider, 2010). Als Herausforderungen angenommene Anforderungen führen zu Erkenntnissen, die in die subjektiven Wissensbestände und Wissensstrukturen integriert werden und diese damit auch transformieren (Gruber & Degner, 2016). Aus dieser Integration von Erfahrungen und Erkenntnissen resultiert ein Verdichten und Vernetzen bisheriger Wissensbestände, die den Aufbau von Expertise unterstützen (Bromme, 1992; Gruber & Degner, 2016) und damit die Professionalisierung voranbringen (Keller-Schneider, 2010). Wird die Auseinandersetzung mit Anforderungen aufgrund von zu geringen Ressourcen vermieden oder wird eine Auseinandersetzung aufgrund einer unreflektierten Übernahme von Tipps oder Anweisungen übersprungen, so können keine professionalisierungsrelevanten Erkenntnisse entstehen. Die Mentoratsperson kann durch ihre professionalisierungsfördernde und reflexionsorientierte Haltung dazu beitragen, inwieweit Anforderungen als Herausforderung angenommen und bearbeitet werden oder ob durch die unreflektierte Übernahme von Tipps Professionalisierungschancen verpasst werden.
5. *Bewusstsein des eigenen Professionalisierungsbedarfs stärken*: Trotz Abschlusses der Qualifikation zur Lehrperson dauert die Anforderung zur weiteren Professionalisierung ein Berufsleben lang (Terhart, 2001). Der Aufbau von Professionalität resultiert in Professionalisierungsprozessen (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019) und kann nicht in einem einmaligen Volltanken an der Tankstelle Hochschule erfolgen, sondern zieht sich in berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben entlang berufsspe-

zifischer Entwicklungslinien durch die gesamte Berufsbiografie hindurch (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019; Keller-Schneider, 2021). Das Bewusstsein eines eigenen Professionalisierungsbedarfs muss nach Abschluss der Ausbildung hervorgerufen oder aktualisiert werden (Schneuwly, 1996). Damit stellt die Phase der Induktion nicht nur für das Hineinwachsen in den Beruf und das Bearbeiten und Meistern beruflicher Entwicklungsaufgaben eine sensible Phase dar, sondern auch für die Initiierung des Bewusstseins eines eigenen Professionalisierungsbedarfs. In dieser weiteren Funktion der Induktion kann die Mentoratsperson eine wichtige Rolle übernehmen, wenn sie sich dieses Professionalisierungsbedarfs bewusst ist und auch den eigenen Professionalisierungsbedarf lebt. In metakognitiven Zugängen der Reflexion von Erfahrungen und Beobachtungen können Situationen und Geschehnisse betrachtet und über die Sichtstruktur hinausgehend, in die Tiefenstruktur der Bedeutungszusammenhänge eintauchend analysiert und reflektiert werden. Dabei ist nicht nur Feedback von Bedeutung (Artner-Ninan, 2020), sondern darüber hinaus eine reflexive und ko-konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen (Gläser-Zikuda et al., 2019), in welche sich nicht nur die berufseinsteigende Lehrperson auf Lernen einlässt, sondern auch die Mentoratsperson. Das bedeutet, dass sich die Mentoratsperson aus der Perspektive ihrer aktuellen Expertise nicht als Wissende, sondern ebenfalls als Lernende einlässt und beide (Mentoratsperson und Berufseinsteigende) ihre Gedanken, Beobachtungen und Erfahrungen einbringen. Feedback (Jahncke, Berding, Porath & Magh, 2018) – insbesondere auch gegenseitiges – kann Impulse zur Weiterentwicklung geben. Zudem kann eine gemeinsame Verarbeitung von Impulsen aus Fortbildungsveranstaltungen der Induktion zu Erkenntnissen führen, sowohl bei der berufseinsteigenden als auch bei der mentorierenden, erfahrenen Lehrperson.

6. *Professionalisierung als Mentoratsperson:* In die Aufgabe als Mentor*in einzusteigen, erfordert von der erfahrenen Lehrperson die Bereitschaft, sich auf Professionalisierungsprozesse als Mentor*in einzulassen, denn in dieser Aufgabe steht der*die Mentor*in trotz langjähriger Erfahrung als Lehrperson am Anfang einer Entwicklung. Eine gute Lehrperson muss nicht zwingend auch eine gute Mentoratsperson sein. Die Aufgaben unterscheiden sich zielgruppenspezifisch. So sind Schüler*innen als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Individuen zu betrachten, deren Bildungsprozesse in der Verantwortung der Lehrperson stehen. Vollwertig ausgebildete Lehrpersonen sind jedoch als eigenverantwortlich tätige Professionelle anzuerkennen, die es zu begleiten gilt. Diese spezifischen Adressaten stellen je spezifische Anforderungen an die Person, die den Schüler*innen als Lehrperson und den Berufseinsteigenden als Mentor*in zu entsprechen hat. Den Mentor*innen stellen sich mentoratspezifische Entwicklungsaufgaben, die es anzuerkennen und zu bearbeiten gilt, um verantwortungsbewusst und professionell als Mentor*in die Aufgabe der Begleitung von berufseinsteigenden, eigenverantwortlich handelnden, aber zu beurteilenden Lehrpersonen zu entsprechen. Bedingt durch die Eigenverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden unterscheiden sich die Entwicklungsaufgaben der Mentor*innen der Induktion von jenen, die an Praktikumslehrpersonen gestellt werden (Keller-Schneider, Seel & Sauer, 2018), da Letztere in einem Ausbildungskontext stehen, Erstere jedoch nicht.

4 Entwicklungsaufgaben von Mentor*innen

Mentor*innen von in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen sind gefordert, sich mit den neuen Anforderungen als Mentor*in auseinanderzusetzen und sich den mentoratsspezifischen Entwicklungsaufgaben zu stellen. Auch wenn sich eine Mentoratsperson als Lehrperson eine reiche Expertise erarbeitet hat, so geht es im Mentorat nicht darum, diese Expertise den Berufseinsteigenden weiterzugeben (diese Haltung würde dem Ausbildungsmodell der Meisterlehre entsprechen, die nicht den Erwartungen einer Profession an ihre sich weiter professionalisierenden Professionellen entspricht), sondern darum, das Gegenüber in der Bewältigung der beruflichen Anforderungen und in seinen Professionalisierungsprozessen zu unterstützen. Da sich studierende, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Verdichtungen der Wissensstrukturen in der Logik ihres Denkens unterscheiden (Berliner, 2001; Gruber & Degner, 2016; Keller-Schneider, 2010, 2017), sind Mentor*innen gefordert, sich in die Sichtweisen und Bedürfnisse der in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen einzudenken und aus ihrer Logik heraus berufliche Anforderungen wahrzunehmen und Lösungsmöglichkeiten anzuregen. Aufgrund dieser berufsphasenspezifisch und von individuellen Ressourcen geprägten Logiken des Denkens kann Erfahrung nicht weitergegeben werden. Tipps können kurzfristig Entlastung bringen und damit zur Ressourcenerhaltung beitragen; werden Tipps und Erfahrungen nicht reflektiert, so tragen diese nicht zur Professionalisierung bei und können diese sogar begrenzen, insbesondere dann, wenn sich Berufseinsteigende und Mentor*innen in den berufsbezogenen Überzeugungen unterscheiden und die Mentees ihre Sichtweisen und Handlungsziele aufgrund des Beurteilungsdrucks den Sichtweisen der Mentoratsperson unterordnen.

Auch den Mentor*innen stellen sich in ihrer neuen Aufgabe Entwicklungsaufgaben, die denjenigen der Berufseinsteigenden ähneln, auch wenn sich das Gegenüber und die damit verbundenen Aufgaben unterscheiden. Diese Entwicklungsaufgaben fokussieren auf die *Lehrperson* in ihrer beruflichen Rolle, die Vermittlung von *Sach- und Fachinhalten*, die Anerkennung der *Adressaten* und die Kooperation mit der *Institution* (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). In den empirischen Arbeiten von Keller-Schneider (2010) wurden diese berufsphasenspezifisch konkretisiert. Für neu in den Beruf Einsteigende zeigen sie sich als *identitätsstiftende Rollenfindung*, als *adressatenbezogene Vermittlung*, als *anerkennde Führung* sowie als *mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution* Schule. Mentor*innen der Induktion übernehmen die Begleitung der vollwertig ausgebildeten, aber neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen und sind gefordert, diese in der Bewältigung der beruflichen Anforderungen sowie in ihrer Professionalisierung zu begleiten und zu unterstützen. Doch für Mentor*innen ist diese Aufgabe neu, es stellen sich ihnen mentoratsspezifische Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten gilt, um eine professionelle Ausübung der Aufgabe als Mentor*in zu erreichen. Sie sind gefordert, ihre *Rolle in der Identität als Mentor*in* zu finden und mit Fragen der Einflussnahme bzw. des Gewährenlassens umzugehen. Ihre Expertise soll dazu dienen, das Handeln der Mentees zu beobachten, mögliche Absichten zu erkennen und wahrzunehmen, welche Art der Einflussnahme für das Vorankommen der Mentees förderlich ist. Mentor*innen sind gefordert, Anforderungen der *adressatenbezogenen Vermittlung* mentoratsspezifisch hinsichtlich der Bedürfnisse der Berufseinsteigenden als Adressaten auszugestalten, sich klar zu werden, welche Art der Vermittlung, der individuellen Förderung, des Erkennens der Potenziale und der Rückmeldungen bzw. der

Beurteilungen der individuellen Berufseinsteigenden angemessen ist. Ebenso ist eine das spezifische Gegenüber als eigenverantwortlich handelnde Berufseinsteigende anerkennende *Führung* erforderlich, um der*dem Mentee einerseits den Freiraum zu lassen, die Eigenverantwortlichkeit in die Hand zu nehmen, andererseits sich aber auch gestützt und an die Hand genommen zu fühlen, wenn Lenkung erforderlich ist. Bezüglich der anschlussfähigen *Kooperation in und mit den Institutionen* sind Mentor*innen nicht nur dem Feld Schule verpflichtet, berufseinsteigende Lehrpersonen so zu fördern und zu begleiten, damit diese ihre Aufgabe professionell ausüben können, sondern auch der Institution Induktion gegenüber. Dabei die Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen und zugleich den Erwartungen der Profession, der Induktion und der berufseinsteigenden Lehrperson zu entsprechen, stellt mentoratsspezifische Herausforderungen dar.

Mentor*innen sind somit gefordert, nicht nur die *Professionalisierung der Berufseinsteigenden* zu fördern, sondern auch die *eigene Professionalisierung als Mentor*in* im Blick zu haben, den *Professionalisierungsbedarf als Mentor*in* anzuerkennen und sich über die Reflexion von herausfordernden Situationen und Erfahrungen *Rechenschaft über die eigene Tätigkeit abzulegen*.

5 Reflexionsinstrumente zur Analyse konkreter Situationen vor der Folie der beruflichen Entwicklungsaufgaben

Auch Mentor*innen sind vor herausfordernde Situationen gestellt, die sie aufgrund ihrer Expertise und der individuellen Ressourcen wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Das folgende Reflexionsinstrument (Abb. 2) gibt Impulse, um sich situationspezifisch mit der eigenen Aufgabe als Mentor*in zu befassen und sich dabei bewusst und explizit mit den auf die Situation und ihre Wahrnehmung einwirkenden Entwicklungsaufgaben und ihrer subjektiven Deutung auseinanderzusetzen. Jede dieser vier Entwicklungsaufgaben eröffnet als Zugang zur Situation einen je spezifischen Blick. Im Zusammenspiel der vier Entwicklungsaufgaben kann ein erweitertes Verständnis von situativ geprägten Anforderungen entstehen und auf zugrunde liegende Entwicklungsbereiche verweisen.

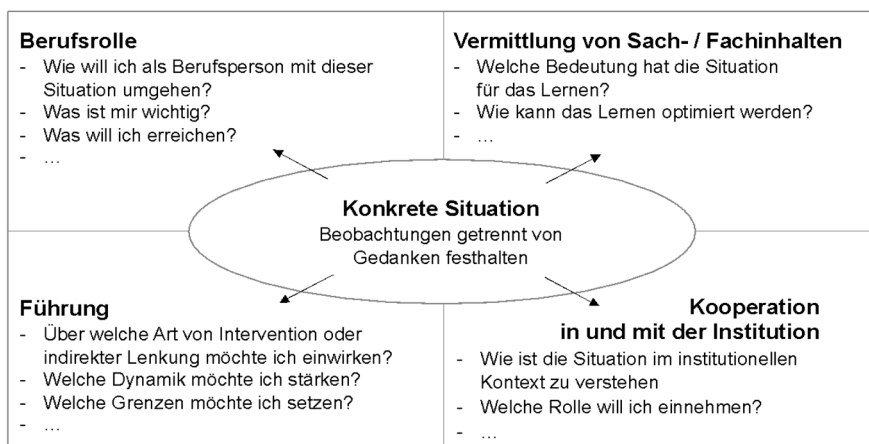


Abbildung 2: Analyse einer herausfordernden Situation, nach den Zugängen der beruflichen Entwicklungsaufgaben differenziert (Keller-Schneider, 2021)

Wird die Situation und der Umgang damit aus den verschiedenen Perspektiven der spezifischen Entwicklungsaufgaben betrachtet, so können die unterschiedlichen Foki der Einflussnahme je spezifische Erkenntnisse ermöglichen und zum Spektrum von Handlungsmöglichkeiten beitragen. Das Differenzieren nach den verschiedenen Entwicklungsaufgaben als Zuschnitte auf den aufgabenspezifischen Umgang mit herausfordernden Situationen ermöglicht, auch divergierende Aspekte zu erkennen, ihre Unterschiedlichkeiten zueinander in Bezug zu setzen, um mögliche Widersprüchlichkeiten zu erkennen und daraus neue Lösungswege abzuleiten.

Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen und sich auf eine Kräfte in Anspruch nehmende Auseinandersetzung einzulassen, stärkt die Entwicklung als Mentor*in und trägt zur auf diese Rolle bezogenen Professionalisierung bei. Als Mentor*in in Expertise zu erwerben, ist mit beanspruchenden Auseinandersetzungen mit herausfordernden Situationen verbunden, die als Lerngelegenheiten wahrgenommen werden (Keller-Schneider, 2016). Die Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben und den in diesem Zusammenhang erfahrenen Herausforderungen führt zu Erkenntnissen, aus welchen das Individuum als ein anderes hervorgeht (Combe & Gebhard, 2009). Auch als Mentor*in ist eine kontinuierliche Professionalisierung erforderlich, um die einstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben dieser Rolle zu bewältigen und sich nachfolgenden mentoratsspezifischen Anforderungen zu stellen. Damit eröffnen sich auch in der Aufgabe als Mentor*in immer wieder neue Horizonte, welche zur Attraktivität dieser Aufgabe beitragen.

Referenzverzeichnis

- Abs, H. J. & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 489–510). Waxmann.
- Artner-Ninan, S. (2020). Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 199–212). StudienVerlag.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-y' networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8, 65–85.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 35(5), 463–482.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549–571.
- Correa, J. M., Martínez-Arbeláiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 59–72). StudienVerlag.

- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. StudienVerlag.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. VS Springer.
- Fox, A. R. C. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F. & Wolf, N. (2019). Reflexion in Lehr-Lern-Prozessen. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 516–528). Waxmann utb.
- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173–180). Klinkhardt.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In H. G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 155–175). Link.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann utb.
- Holzinger, A. & Riegler, B. (2020). Lesson Studies im Berufseinstieg. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung*. (S. 165–183) Springer VS.
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-) Reflexion von Lehramtsstudierenden. *Die Hochschullehre*, 4, 505–530.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage, 2020). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 101–117.
- Keller-Schneider, M. (2015). Neue Aufgaben – neue Anforderungen. Forschung zum Berufseinstieg. *Lernende Schule*, 70, 4–7.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 305–314.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 152–173.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. hep.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen – Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.),

- „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 71–87). Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M. (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(4), 86–93.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 135–148). Verlag Barbara Budrich.
- 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. 386–407). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 339–344). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. (S. 1–20) Springer.
- Keller-Schneider, M., Sauer, D. & Seel, A. (2018). LehrerInnenbildung und Praktikumslehrpersonen. Deutschland – Österreich – Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(4), 7–16.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.), (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht, der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Peitz, J. & Haring, J. (2021). *Das Referendariat*. Waxmann.
- Scarth, J. (1991). Handlungsstrategien von Lehrern – Übersicht und Kritik. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*. (S. 23–40). Böhlau.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dossier – Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. 40A. EDK
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 231–248). Böhlau.
- Struyve C., Daly A. & Vandecandelaere, M. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers’ intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198–218.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Beltz.
- Thomas, L., Tuytens, N., Moolenaar, N., Kelchtermans, G. D. & Vanderlinde, R. (2019). Teachers’ first year in the profession: the power of high-quality support, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 160–188.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H., Donche, V., van Petegem, P. & van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295–308.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule*. SKBF.
- Walm, M. & Wittek, D. (2013). *Dokumentation: Lehrerbildung in Deutschland*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich

Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung

Abstract

Die Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu und ein neues Dienstrecht für Lehrpersonen in Österreich beziehen sich auf eine in den internationalen Bildungswissenschaften längst anerkannte dreiphasige Struktur der Lehrerbildung. Der Ausbildung (erste Phase) folgt der Berufseinstieg (zweite Phase) und setzt fort in der steten Fort- und Weiterbildung (dritte Phase). Diese drei Phasen werden als Professionalisierungskontinuum beschrieben. Die Einbeziehung der 2. Phase stellt seit wenigen Jahren ein Novum dar, welches in seiner aktuellen Umsetzung noch Diskussionen hervorruft.

Dieser Beitrag fokussiert auf die besondere Bedeutung dieser zweiten Phase der Lehrerbildung, versucht einen weiteren Diskussionsbeitrag zu dieser bedeutsamen Professionalisierungsphase zu leisten. Er stellt aus mehr als 50 Masterarbeiten (verfasst an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich) und weiteren Forschungs- und Evaluationsprojekten zusammengefasste Evaluationsergebnisse zur Induktionsphase (zweiten Phase) und zum Mentoring vor. Diese werden in Bezug zu bildungswissenschaftlichen Theorien gesetzt.

1 Einleitung

Keine lehrerbildende Institution kann eine *fertige oder erfahrene* Lehrperson liefern, konstatiert Behr und führt weiter aus, dass Lehrersein eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt (2017, S. 25). Die Schullandschaft, in welche Absolvent*innen von Lehramtsstudien eintreten, hat sich derart heterogen entwickelt, dass keine Schule der anderen gleicht, sowohl von den Schwerpunktsetzungen als auch von der Atmosphäre her. Ein von spezifisch ausgebildeten Personen, von Mentor*innen, begleiteter Berufseinstieg ist daher unumgänglich.

Lehrerbildung wird daher als dreiphasiger Prozess beschrieben, den auch Österreich verfolgt (Schratz, 2012, S. 93 ff.; Messner, 2006; Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020, 231 ff.). Der *ersten Phase* der Ausbildung folgt der Berufseinstieg – *zweite Phase* – und diesem eine ständige Fort- und Weiterbildung – *dritte Phase* –, die das komplette Berufsleben umspannt (Behr, 2017). Durch die Einführung der PädagogInnenbildung Neu in Österreich und besonders der so bezeichneten Induktionsphase, dem ersten Dienstjahr, wird der zweiten Phase mehr Aufmerksamkeit gewidmet, in welcher die beginnende Lehrperson im Zentrum steht. Darüber hinaus erscheint es wichtig zu erwähnen, dass es sich bei

der PädagogInnenbildung Neu in Österreich um ein lebenslanges Konzept handelt, nicht um eine PädagogInnen*aus*bildung Neu, die der Ausbildung vorbehalten bleibt. Es wird von einem Professionalisierungskontinuum gesprochen, denn zum Kompetenzaufbau als Lehrpersonen muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden. Die Lehrerbildung entlässt kompetente Berufsanfänger*innen, die ihre professionellen Grundqualifikationen in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Alltag und durch Fort- und Weiterbildung weiterentwickeln müssen (KMK, 2008; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Vor Einführung dieser angesprochenen Induktionsphase gab es nur in ausgewählten Schularten einen begleiteten Berufseinstieg, wie etwa das Unterrichtspraktikum für beginnende Lehrpersonen in höheren Schulen sowie bundeslandspezifisch vereinzelte Initiativen. Vertragslehrpersonen wurden in diesem Zusammenhang in Österreich auch schon immer in ihren ersten Dienstjahren durch Schulleiter*innen bewertet, und mit einem entsprechenden Verwendungserfolg wurden sie ein weiteres Jahr angestellt. Diese Bewertung entfiel erst bei einem Übertritt in ein unbefristetes Dienstverhältnis.

Der Berufseinstieg stellt eine entscheidende, biografische Phase dar, die in Kohärenz mit der Bewältigung neuer Aufgaben steht und viele Erfahrungen sowie prägende und herausfordernde Ereignisse mit sich bringt. Durch personenspezifische Wahrnehmungsmuster, Kompetenzen und Beurteilungstendenzen gilt diese Erfahrung als weichenstellend für die weitere berufliche Zukunft von Lehrpersonen (Herrmann & Hertrampf, 2000, S. 54 ff.; Keller-Schneider & Hericks, 2020, S. 339 ff.).

Der besondere Fokus dieses Aufsatzes liegt auf der zweiten Phase der Lehrerbildung – dem Berufseinstieg, der dialogischen Begleitung durch Mentoring in dieser Phase durch Mentoring sowie auf Erkenntnissen aus ersten Evaluationen und Forschungsprojekten zur Induktionsphase in Österreich.

2 Der Berufseinstieg

Der Berufseinstieg zählt zu den spannendsten, aber manchmal auch zu den leidvollsten Abschnitten im Leben eines Menschen: „Elementare Erfahrungen von Sicherheit und Unsicherheit, Konflikt und Solidarität, Entfaltung und Fremdbestimmung, Selbstständigkeit und Abhängigkeit werden gemacht“ (Weymann 2008, S. 178; Keller-Schneider & Hericks, 2020, S. 339 ff.). In diesem Kontext kann der Übergang vom Studium in einen Beruf als ein Lebensereignis bezeichnet werden, der eine besondere Bedeutung im Lebenslauf einnimmt und somit einen entscheidenden Wendepunkt darstellt (Hof & Maier-Gutheil, 2014, S. 148 f.). Dem berufsbiografischen Professionsansatz nach hängt der erfolgreiche Entwicklungsverlauf hin zu einem professionellen Habitus stark von einem positiv wahrgenommenen Eintritt in die Lehrtätigkeit ab (Martinuzzi, 2007; Keller-Schneider, 2008; Dammerer et al, 2020; Dammerer & Schwab, 2020). Ein Mensch muss im Zuge dieses Übergangs unter anderem einen Statuswechsel vollziehen, vom Studierenden zum Berufseinsteigenden (Hof & Maier-Gutheil, 2014, S. 150; Wiesner & Prieler, 2020). Da Berufseinsteiger*innen ihr bisher vertrautes Bezugssystem – die Universität oder Pädagogische Hochschule – verlassen, müssen die neuen Erfahrungen in der Arbeitsorganisation in einen individuellen Referenzrahmen eingebettet werden, was zu Unsicherheiten führen kann (Keller-Schneider, 2010, 2016; Keller-Schneider & Hericks, 2011). Dieser Übergang in einen Beruf ist demnach als Aufforderung zu verstehen, sich mit den veränderten (beruflichen) Anforderungen aus-

einanderzusetzen (Walther u. a. 2014, S. 219). Auch Terhart (2000, S. 128) formuliert klar und eindeutig: „Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung“, wie auch Herrmann & Hertrampf (2000) unterstreichen den Einstieg in die Profession als prägende, herausfordernde und entscheidende Phase.

Der Berufseinstieg ist mit Sozialisationsprozessen verbunden, die als andauernde, aktive Verarbeitungsprozesse zwischen inneren und äußeren Realitäten aufgefasst werden können (Hurrelmann, 2002, S. 25–28). Berufseinsteiger*innen finden sich dabei auf einer Gratwanderung zwischen Ansprüchen und Grenzen, zwischen Belastung und Schonung, zwischen Beanspruchung und Erholung wieder. Zudem nimmt der Beruf entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und macht einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität aus. „Was man ist“ bzw. welchen Beruf man ausübt, wird man doch gelegentlich gefragt (Abraham, 1957; Alheit & Dausien, 1985).

Der Berufseinstieg kann nach Messener & Reusser (2000) auch als Schlüsselphase für die eigene Professionsentwicklung gedeutet werden. Nach Herrmann & Hertrampf bedeutet dies eine Aufbereitung von Arbeitsroutinen, welche, unterstützt von kollegialem Austausch, reflexivem Tätigsein und Bewusstwerdung von Wirkungen dieser Schlüsselperiode dienlich sein können (2000, S. 178). Dieser Berufslaufbahnabschnitt ist einer, bei welchem nach Feller & Stürgh (2017, S. 6) eine Niveausteigerung des Personals vonstattengehen kann. Der Berufseinstieg setzt die Entwicklung individueller Kompetenzen voraus, da Anpassungen an jeweilige Situationen zwingend nötig erscheinen. Die unmittelbare Anwendung angeeigneter Kenntnisse der Ausbildung ist ohne adäquate Adaptierung nicht möglich (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386). Nach Terhart (2010) und Wiesner (2020b) ist die Entwicklung des Lehrerberufs ein kontinuierlicher Prozess, gezeichnet von Komplexität, Individualität und Krise. Gekennzeichnet wird der Berufseinstieg mit Merkmalen erstmals eigenverantwortlicher Ausführung der Berufstätigkeit (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386).

In diesem Zusammenhang erscheint die Erwähnung des „Praxischocks“ von zentraler Bedeutung, welcher auf Forschungen zum „Einstellungswandel von Lehrpersonen“ (Koch, 1972; Müller-Fohrbrodt et al., 1978) zurückzuführen ist (zitiert in Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386). Die Ergebnisse der Konstanzer Forschergruppe zeigen hierbei, dass konservative Vorstellungen der Erziehung zu Beginn des Studiums und des Berufseinstiegs bestehen, zwischenzeitlich jedoch von einer liberalen Einstellung abgelöst werden.

Dagmar Hänsel (1985) interpretiert das „Konstanzer Wannern“-Phänomen als Lernprozess von illusionsgeprägter Ausbildungserfahrung hinzu realitätsgeformter Prägung (zitiert nach Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 387). Ähnlich beschreiben dies auch Brouwer & ten Brinke (1995) mittels einer Längsschnittuntersuchung in den Niederlanden. Die Erforschung der Auswirkungen eines neuartigen Ausbildungsprogramms zeigen, dass innovativ geprägte Aneignungen in der Ausbildung durch Sozialisations-effekte konservativer Gruppen beim Berufseinstieg abgelöst werden. Allgemeine Handlungs-routinen überwiegen, individuelle Einstellungen werden zurückgestellt (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 387).

Einerseits steht die Bewältigung von zahlreichen Herausforderungen im Raum, andererseits bringen Berufseinsteiger*innen ein gewisses Potenzial an Innovationen mit sich (Keller-Schneider, 2020a). Mittels einer Untersuchung zum „guten Tag“ von Lehrpersonen, angelehnt an eine Studie von Dan C. Lortie (2002) konnten diese Ergebnisse auch in Nieder-

österreich bestätigt werden, nämlich, dass das Gelingen des Berufseinstiegs sowohl von der jeweiligen Person als auch von extrinsischen Aspekten abhängig ist (Dammerer & Schrammel, 2020)¹.

2.1 Die beginnende Lehrperson – Positionierung und Anforderungen

Die Schlussfolgerungen aus zahlreichen Studien in Bezug auf Problemkomplexe der Einstiegsphase von Lehrpersonen zeigt ein Missverhältnis zwischen Wissensaneignung in der Ausbildung im Verhältnis zum Kompetenzbedarf erstmaliger Praxisphasen. Es wird angenommen, dass die Voraneignung aufgrund der Komplexität nur schwer möglich ist. Schlussfolgernd ergibt sich die Forderung nach Ausbalancierung der Kompetenzen sowie differenzierten Verhaltensweisen und Wissensausbau zur Diskrepanz-Minderung (Shulman, 1991; Bromme, 1992; Terhart, 2000; Berliner, 2001, zitiert nach Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 387–388).

Nach Keller-Schneider & Hericks (2014, S. 388) in Berufung auf Henecka & Lipowsky (2002, S. 259) ergeben sich Schwierigkeiten auf die Person oder das Team selbst bezogen, wie beispielsweise Zeiteinteilung sowie Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Die letzteren beiden Studien ergeben Belastungen, welche über die gewöhnliche Unterrichtstätigkeit hinausgehen.

Bei Keller-Schneider & Hericks (2014, S. 388) mit Bezug auf die Vergleichsstudie von Keller-Schneider (2010, S. 166–167) mit erfahrenen Lehrpersonen als Vergleichsgruppe ergibt sich keine Unterscheidung der Problemprioritäten. Es wurde gezeigt, dass Klassenführungsaufgaben, Differenzierung und Fördertätigkeiten in jeweiligen Phasen der Professionserfahrung von Lehrpersonen an oberster Stelle stehen. Weigl & Dammerer zeigen auch ähnliche Erkenntnisse in ihrem Aufsatz in diesem Band, wonach die vorrangigen Problemlagen von beginnenden Lehrpersonen nicht zwingend im Fachgegenstand liegen, dieser wird in der Untersuchung von Weigl als letztgenannter Bereich von Berufseinsteiger*innen genannt (Weigl, 2021). Die häufigsten Fragen, die von beginnenden Lehrpersonen an Mentor*innen herangetragen werden, kommen aus den Bereichen der Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz, Gesprächskompetenz, unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Kompetenz². Diese Ergebnisse stehen somit im deutlichen Widerspruch zu den Evaluationsergebnissen von Prenzel et al. (2021, S. 36), obwohl in der von ihm und seinem Team durchgeführten Studie die Inhalte der Betreuungsgespräche kaum als rein fachliche Themen angeführt werden, im weitesten Sinn eventuell auch fachdidaktische Themen. Weitere Untersuchungen in diesem Kontext wären also dringend zu empfehlen.

Keller-Schneider (2020a) hebt als herausfordernde Sektoren für die oder den Mentee die individuellen Entwicklungsaufgaben, dem Lernen der Schüler*innen gerecht zu werden, und die Regulation der eigenen Ansprüche heraus. Zusätzliche Anforderungen betreffen, eine Struktur der Profession aufzufinden, Störungen im Unterrichtsgeschehen zu verstehen und eine adäquate Arbeits- und Lernkultur zu erschaffen. Außerdem erschließt sich der Wunsch nach Sicherheit und der Reduktion von Zweifel (Keller-Schneider, 2020a). Nach

1 Hier auch ein Verweis auf den Aufsatz von R. Nehfort „Neu als Chance“ in diesem vorliegenden Band.

2 Verweis zu drei Skizzen von Wiesner hier in diesem vorliegenden Band.

Keller-Schneider (2020a) in Anlehnung an Pillen et al. (2013) geht es um die Ausformung der eigenen Rolle und der Entwicklung einer professionsbezogenen Identität. Hillert und Schmitz (2018) heben die Bedeutsamkeit der Balance und Erhaltung der Gesundheit in den Vordergrund. Nach Keller-Schneider (2020b) gilt dies nicht nur für die Lehrperson selbst, sondern wirkt dies ebenso auf die Atmosphäre in der Klasse. Nach Keller-Schneider (2010) differieren beginnende Lehrpersonen von erfahrungsgeprägten Lehrer*innen durch ihren Zugang zu Herausforderungen. Schlussfolgernd ist es notwendig, in Prozessen zur Professionalisierung dieses Verständnis aufzubauen. Weiterentwicklung durch Ressourcennutzung erscheint unter diesem Licht unabdingbar (Keller-Schneider, 2020a). Dammerer & Kuntner konnten in einer Studie die wertvolle Bedeutung von Mentor*innen bei der Entwicklung von Copingstrategien bei beginnenden Lehrpersonen in einer Studie in Niederösterreich herausfinden (Dammerer & Kuntner, 2020), welche durch eine weitere Untersuchung von Stepancik (2021) zur Berufszufriedenheit von beginnenden Lehrpersonen bestätigt wurde.

Neben kognitiven Folgeerscheinungen existieren ebenso affektive, welche sowohl für das Lehrpersonal als auch für Lernaktivitäten der Schüler*innen Wirkung zeigen (Keller-Schneider, 2010). Nach Keller-Schneider (2020a) wird geschlussfolgert, dass Professionalisierung mit Bedacht auf individuelle Ressourcen und die vorherrschende Kompetenz sich als obligat herausstellt.

2.2 Beginnende Lehrpersonen und deren Bedürfnisse

Dreer (2018) beschreibt die konkreten Bedürfnislagen von Berufseinsteiger*innen inklusive eines Konzepts zu deren Begleitung. Die im Zentrum stehenden Kernaussagen nach Dreer (2018, 2016) werden hier angeführt:

- Die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse bietet eine Lernumgebung zur Weiterentwicklung.
- Eine gelungene Ausübung der eigenen Profession setzt die Einhaltung von Grundbedürfnissen voraus.
- Auswirkungen auf das Verhalten im Lehrberuf und gesundheitliche Aspekte zeigen Erfolg, wenn zentrale Anliegen gedeckt werden können.
- Neben einer Abdeckung von grundlegenden Bedürfnissen steht die Begegnung mit einer Begleitperson im Blickfeld. Deren Orientierung soll an die individuelle Bedürfnislage angepasst sein sowie Support durch Anregungen und Zeit bieten.
- Folgewirkungen bieten Platz für Zufriedenheit, Aktivität und Eigenständigkeit zur Zielerreichung.

Diese Themenfelder betreffen den beruflichen Alltag in der Schule, die Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft sowie die Selbstverwirklichung.

Nachfolgend findet eine knappe Erläuterung ausgewählter Anliegen statt, um Professionalisierung von Anfang an bestmöglich unterstützen und begleiten zu können.

Die im Bundesgesetzblatt (2013, Nr. 211) ausgegebenen Aufgaben von Mentor*innen in der Induktionsphase folgen dieser Bedürfnisorientierung weitgehend (siehe dazu Kapitel 3).

2.2.1 Einbindung in das Kollegium und Schulalltag

Vorerst stehen Hilfestellungen und mögliche, begleitende Unterstützung im Schulalltag im Fokus. Schwarz und Weinzettl (2020) widmen diesem Thema eine Untersuchung mit dem Titel „Onboarding – Schule ahoi!“. Der Prozess des Einarbeitens oder Onboardings neuer Mitarbeiter*innen entscheidet maßgeblich über deren weitere berufliche Entwicklung in der Organisation. Für eine organisierte Einbindung neuer Lehrkräfte bietet sich Mentoring als Methode an. Vom Mentoring profitieren nicht nur Mentor*in und Mentee, sondern die gesamte Organisation. Schulleiter*innen können für den Erfolg von Onboarding begünstigende Rahmenbedingungen schaffen (Weinzettl & Schwarz, 2020, S. 175 ff.; Weinzettl, 2019).

Das von Dreer (2018) erstgenannte Bedürfnis beinhaltet Grundsteine für Vertrauen, Bekanntheit und Sicherheit, welche wesentlich erscheinen, und es ist offensichtlich, dass sich diese auch in Übereinstimmung mit der Bedürfnispyramide nach Maslov befinden (Maslov, 1977). Diese Bausteine können zu einem Verlangen nach Geborgensein zusammengefasst werden. Wesentlich mehr Energie und Zeit werden als Voraussetzung eingeordnet, um Zuversicht mit vor allem neuen Gegebenheiten zu erlangen. Hierbei soll im Besonderen die Dringlichkeit für einen adäquaten Beginn beim Ankommen in der Schulrealität hervorgehoben werden. Eine Vielzahl an empirischen Erkenntnissen hierfür ist vorzufinden. Dreer (2018) führt in Anlehnung an Schubarth, Speck, Seidel und Wendland (2009) aus, dass ebenso ein Zusammenhang des Einstiegsprozesses mit der Kompetenzentwicklung nachgewiesen werden kann.

Zusammenfassend umschließt dieses Verlangen eine Platzzusage in einer als qualifiziert wahrgenommenen Schulstelle. Ein weiterer Kernpunkt bezieht sich auf die Orientierung der Räumlichkeit und Organisation vor Ort, wie beispielsweise Strukturfindung und Zuständigkeitsbereiche (Dreer, 2018).

Als weiteres Bedürfnis ist die Partizipation im Kollegium zu nennen. Die Eingliederung in die soziale Gemeinschaft betrifft den Gedanken der Wertschätzung und Anerkennung als gleichberechtigte Kollegin oder Kollege, als Vertragslehrperson, die mit ihren Pflichten und Rechten allen Lehrpersonen gleichgestellt ist. Dieser Ansatz findet ebenso empirische Bestätigung, wie beispielsweise von Beck und Kosnik (2002), welche professionelle Interaktion als Eckpfeiler für die Selbst-Reflektivität herausheben. Diese beiden berichten in der Zeitschrift „Teacher Education Quarterly“ zusätzlich von Auswirkungen auf die Lernhaltung, wie zum Beispiel im Zusammenhang mit der Aktivität und einer explorativen, lernenden Position (Beck & Kosnik, 2002).

Studien zur Zufriedenheit in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen entstammen aktueller Literatur von Dammerer (2021a). Diese dokumentiert, dass Lehrpersonen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden haben. Positive Stimmung der Lehrer*innen zeigt erwiesenermaßen Einflusstreichtum auf die Zufriedenstellung und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (Dammerer, 2021a). Daher erscheint die Erfüllung zentraler Bedürfnisse, mit unterstützender Begleitung durch Mentor*innen, Schulleiter*innen und weitere Kolleg*innen als wesentlich.

2.2.2 Selbsterprobung und Selbstverwirklichung im Berufseinstieg

Vorweg ist es essenziell zu erwähnen, dass Selbsterprobung und Selbstverwirklichung eine erfolgreiche Erfüllung der in Kapitel 2.2.1 angeführten Bedürfnisse verlangen. Eine personale Erprobung im beruflichen Feld eröffnet Möglichkeiten der Kompetenzsteigerung, wenn verantwortliche Tätigkeiten von der beginnenden Lehrperson übernommen werden dürfen. Professionelles Handeln setzt eine Einbindung sowohl in Lehrer- als auch in Schülerkreisen voraus. Erfolgreiche Phasen der Selbsterprobung laufen parallel mit Integration und Akzeptanz, um Sicherheit in der Tätigkeit zu bekommen. Zusätzlich können Misserfolgserlebnisse ein bedeutungsvolles Potenzial zur Weiterentwicklung darstellen. Die Bedeutsamkeit von Feedback und Reflexion soll in diesem Zusammenhang ebenso betont werden (Dreer, 2018; Wiesner et al., 2020). Artner-Ninan hat die Bedeutung von Feedback innerhalb von Mentoring-Prozessen untersucht. Während ihrer Ausbildungszeit haben Mentor*innen die Gelegenheit, ihre Feedback-Kompetenz zu erproben und zu festigen. Es ist daher wichtig, dass Mentor*innen die Regeln von konstruktiven Feedbacks kennen, damit Feedback in der Zusammenarbeit mit Berufseinsteiger*innen seine volle Wirkung entfalten kann. Artner-Ninan hat mittels Auseinandersetzung mit Fachliteratur einen Kriterienkatalog erstellt, der die wichtigsten Kriterien des konstruktiven Feedbacks in Kategorien zusammenfasst und Hilfestellungen bietet (2020, S. 199 f.).

Erhebungen nach Hascher und Moser (2001) zeigen Aspekte, wie sehr beginnende Lehrpersonen ein positives Klima schätzen, welches Fehlermachen zulässt. Ganz klar steht in diesem Bereich die Motivation im Fokus. Dreer (2018) schreibt von positiven Wirkungen auf motivationale Verhaltensweisen bei individueller Entscheidungsverantwortung. Autonomie als Stichwort, um Selbstreflexion und aktives Tätigsein zu forcieren. Schlussfolgernd bedeutet dieses Bedürfnis, sich selbst zu erproben, adäquate Herausforderungen vielversprechend kennenzulernen sowie Tätigkeiten auszuwählen und ebenso in Gang zu setzen (Dreer, 2018).

Nach Maslow (1977) steht das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung an oberster Stelle seiner Bedürfnispyramide, welches die Erfüllung der unteren Stufen voraussetzt (Wiesner, 2020a). Dreer (2018) hebt diese Vorbedingung ebenso heraus. Erst nach der Erfüllung der unteren Stufen dieser Pyramide besteht die Möglichkeit, das eigene Leistungsvermögen bezogen auf die Aufgabenverteilung im Beruf vollkommen umzusetzen. Das schließt natürlich individuelle Copingstrategien, Interessen und Neigungen mit ein und führt zu hoher Berufszufriedenheit unter beginnenden Lehrpersonen (Stepancik, 2021). Bei beginnenden Lehrpersonen bedarf es Unterstützungsmöglichkeiten durch adäquate Begleitung, um möglicherweise eine raschere Erreichung dieser Stufe zu gewährleisten. Das Erreichen dieser Stufe kann innerhalb, aber auch außerhalb des eigenen Unterrichts liegen, wie beispielsweise die Mitwirkung an Schulprojekten (Dreer, 2018).

Eine Studie von Oosterheert & Vermunt (2001) zeigt, dass Zufriedenheit und effektives Arbeiten von beginnenden Lehrpersonen aufgrund der Verwirklichung bisher beschriebener Bedürfnisse wesentlich beeinflusst wird. Diese Perspektiven berücksichtigend, erfahren die Eingliederung ins Kollegium, die Beziehungsarbeit zu Schüler*innen, selbstregulative Wesenszüge sowie die Weiterentwicklung eigener Lernprozesse große Bedeutsamkeit (Oosterheert & Vermunt, 2001).

2.3 Internationale Perspektiven auf die zweite Phase der Lehrerbildung

Je nach Perspektive ergeben sich strukturtheoretische, funktionalistische, kompetenzorientierte sowie berufsbiografische Forschungsrichtungen im Berufseinstieg (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Bezugnehmend auf strukturtheoretische Untersuchungen zeigten Keller-Schneider & Hericks (2014, S. 393) unter Berufung auf Wahl (1991) eine schlagartige Zunahme komplexer Anforderungen in der Phase des Professionseinstiegs. Hericks (2006) erkundete Prozesse der Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Vier Entwicklungsaufgaben konnte er ausmachen, die Positionsfindung, die Weitergabe von Inhalten, die anerkennende Haltung der Lernenden sowie die kooperative Stellung in der Bildungseinrichtung selbst. Weitere Untersuchungen nach Keller-Schneider & Hericks (2014, S. 398) bezogen auf Keller-Schneider (2010a) dokumentieren die motivationale Ausrichtung zur Bewältigung der Anforderungen, welche am prägendsten erscheint.

Außerdem betonen Keller-Schneider & Hericks (2014) wiederholt die immense Bedeutung und Wichtigkeit von unterstützenden Angeboten zum Berufseinstieg.

Häufig wird der Berufseinstieg als ein Abschnitt des „sink or swim“ beschrieben. Als Beispiel werden hier Schottland oder die USA erwähnt, welche hohe Ausstiegsquoten in den ersten Berufsjahren verzeichneten. Schottland unternahm den Versuch, mit Berufseinführungsprogrammen entgegenzuwirken und es zeigte sich, dass Mentoring und Weiterbildungsangebote im Rahmen von drei Jahren die Verbleibrate auf 94 % ansteigen ließen (Abs & Anderson-Park, 2014, S. 493). Reflexion als professionelles Kerngeschehen im Mentoring wurde ins Zentrum gerückt (Abs & Anderson-Park, 2014, S. 500). Die Struktur der Reflexionsarbeit zwischen beginnender Lehrperson und Mentor*in soll auf Professionsmodellen basieren, so wie das auch in Österreich durch das Gutachten intendiert ist.

Als sehr erfreulichen Effekt von Mentoring lässt sich in zahlreichen Studien die Auswirkung auf Leistungen der Schüler*innen feststellen (Abs & Anderson-Park, 2014, S. 500). Neben den Indikatoren der Schülerleistungen sowie dem genannten Verbleib im Beruf werden noch zusätzlich die Selbstwirksamkeit, Belastung im Beruf und die Einschätzung der eigenen Kompetenz angeführt (Abs & Anderson-Park, 2014, S. 503).

In den USA führte eine Implementierung von Unterstützungsprogrammen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen, wie beispielsweise Mentoring, zu einer schlagartigen Steigerung der Anzahl von Lehrpersonen, die im gewählten Beruf blieben (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Den angewandten Programmen zur Einführung in den Beruf wurde eine spezielle Wirksamkeit zugeschrieben, da sich eine Signifikanz der Differenzen in den Leistungen der Schüler*innen zwischen Kontrollgruppe und Personen der Versuchsgruppe erstmals im dritten Jahr durch die Mitwirkung an einem „Induction Program“ zeigte (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 401). Die Einführung der Induktionsphase und eine Begleitung durch Mentor*innen sowie durch spezielle Fortbildungen in Österreich begann erst im Schuljahr 2019/20, eine Evaluierung über das Befinden von beginnenden Lehrperson (Prenzel et al., 2020) erscheint im Kontext dieser zuvor angeführten Untersuchung etwas redundant, denn eigentlich geht es in Schule nicht um die Lehrperson, sondern einzig darum, was Schüler*innen am Ende können (Dammerer & Mürwald-Scheifinger, 2020), wissen oder verstanden haben. Das bedeutet auch, dass die Wirksamkeit von Unterstützungsprogrammen für Lehrpersonen am sinnvollsten über die Schüler*innen gemessen werden kann, und solche Untersuchungen benötigen Zeit und Geduld und vor allem eine Wirkungsdauer. In Österreich ist der Zeitraum seit der Einfüh-

rung der Induktionsphase noch zu knapp, um diese Wirkungen zu erzielen und vor allem auch sinnvoll zu evaluieren.

Unbestritten aber ist, dass den Herausforderungen des Berufseinstiegs produktiv entgegengewirkt werden kann. Ein Vergleich von Ergebnissen internationaler Lehrerbildungsforschung mit dem Fokus auf den Berufseinstieg ergänzt die Befundlage und lässt folgende Schlussfolgerungen zu:

Tatsächlich erfährt der Einstieg in den Beruf als herausfordernder Übergang unterschiedliches Unterstützungsverhalten im Ländervergleich. Studienergebnisse der OECD (2005) ergaben, dass acht (von fünfundzwanzig) Ländern keine fördernden Programme zur Übertritts-Erleichterung anboten. Beispielfhaft bieten Frankreich, Südkorea und Japan vor allem Berufseinstiegsprogramme, da ein Fokus auf fachwissenschaftliche Thematiken in der Erstausbildung weniger Phasen der Praxisausbildung zulässt (Blömeke, 2014, S. 459). Der Forschungsstand unter differenzierten Gesichtspunkten zeigt weiters, dass leistungsfähige Schulsysteme zahlreicher Länder die Bedeutsamkeit des Berufsbeginns inklusive des Einsatzes von Expert*innen zur Professionalisierung betonen (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Übereinstimmend wird in zahlreichen Ländern die stützende Ausbildung des Unterrichts sowie der Persönlichkeit sichtbar. Außerdem wird die Einstiegsthematik inklusive der ersten Dienstjahre global als Belastung betrachtet. Als Hilfen zur Erleichterung werden Mentoring, Supervision, Gelegenheiten zur Beratung, Peer-Vernetzungen und Fortbildungen angeboten (Blömeke, 2014, S. 459).

Deckungsgleich bleibt die Etablierung von Mentoring-Programmen, wobei englischsprachige Länder organisatorisch überwiegend individualisierte Ausrichtung in Form von Mentoring-Programmen aufweisen, im Vergleich zu ostasiatischen Staaten, die eher zu systematischer Organisation von Programmen wie Fortbildungen tendieren. Zusätzlich sind in zahlreichen Ländern ebenso weitere Gremien bei der Einführung beteiligt, wie beispielsweise Behörden und Schulleitungen, die eine Vernetzung von Berufseinsteiger*innen ermöglichen (Blömeke, 2014, S. 459).

Resümierend wird in Österreich sowohl ein individuelles Angebot durch Mentor*innen unterbreitet als auch ein systematisches durch Begleitlehrveranstaltungen, die auf mehreren Ebenen wirken, einerseits inhaltlich und andererseits vernetzend (Schneider & Haas, 2021).

3 Mentor*innen – Berufseinstieg professionell begleiten

Seit dem Schuljahr 2019/20 gibt es die offizielle Funktion des*der Mentor*in im österreichischen Bildungssystem für beginnende Lehrpersonen (Bundesgesetzblatt, Nr. 211, 2013). Eine noch sehr junge Funktion, die Rolle gibt es schon länger (Dammerer, 2019a; 2019b). Die Frage nach einer „guten“ Mentoring-Beziehung beantwortet Palmer, es sei ein Zusammenspiel einer Vielzahl an Aspekten, unabhängig von den Qualitäten des*der Mentor*in. Zusätzlich führt er aus, dass Gemeinschaft nur funktionieren kann, wenn keine Trenngrößen wie Machtunterschiede oder Status vorhanden sind (Palmer, 1998, S. 21). Die Vielzahl an Anforderungen an Mentor*innen in der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen führt Dammerer aus (Dammerer, 2021b, S. 106 ff.), wobei Mentoring als Begleitung und weniger als Anleitung zu verstehen ist (Wiesner & Dammerer, 2020).

Dammerer (2020b) hebt in „Mentoring für beginnende Lehrpersonen“ das Personal als Qualitätskriterium von Bildungseinrichtungen hervor. Durch Mentoring rückt ein erfolgrei-

ches Konzept zur Entwicklung des Personals in den Fokus. Zusätzlich geht es auch darum, vorhandene Fähigkeiten, die Motivationslagen und die Kompetenzentwicklung als Basisaufgabe der Steuerungsgremien einzuordnen. Anhand professioneller Begleitung durch ausgebildete Mentor*innen kann Mentoring besonders im Berufseinstieg sehr wirksam sein. In diesem Zusammenhang spielt die Aufrechterhaltung der Motivation in Verbindung mit der Wirkungsweise einer Mentoring-Beziehung eine bedeutsame Rolle, wie Wieland zeigt (2021) – wiederum vor dem bereits angeführten Hintergrund der wahrscheinlichen Folgewirkung von motiviertem Lehrpersonal auf Lernleistungen der Schüler*innen, welche die eigentliche Wirkungsebene von Schule darstellt.

Auch Terhart (2010) stellt die Bedeutsamkeit des Personals als zentrales Element von Schule in den Fokus wie auch Hattie (2013). Darüber hinaus beschreibt Behr (2017) den Lehrberuf als einen Entwicklungsprozess mit stetig neuen Lernaufgaben.

Herrmann und Hertrampf (2000) führen aus, dass ein Selbstlernprozess aufgrund von Verunsicherung zum Berufseinstieg beschleunigt wird. Das bedeutet eine Konstruktion des Selbst, bestenfalls in partnerschaftlicher Kooperation in einer Mentoring-Beziehung. Diese Prozesse sind von reflexivem Lernen, Austausch und Kooperation gekennzeichnet. Damit kann die regelgeleitete Lehrtätigkeit mittels situationsspezifischer Lösungsfindung unterstützt werden.

Mentoring als mögliche Lernbeziehung in kooperativem, reflexivem Austausch, welche in der österreichischen Induktionsphase aktuell Anwendung findet, wird auch von Höher betont (2014, S. 15).

Unter anderem wird im Schulheft Nr. 180, herausgegeben von E. Christof und J. Köhler (2021), die besondere Rolle und Funktion von Mentor*innen als ganz besondere Lehrerbildner*innen gewürdigt und unterstrichen, die darauf fokussierte Praxis und Theorie zu verbinden bzw. abzugleichen. Damit einher gehen spezielle Anforderungen an die Ausbildung von Mentor*innen (Dammerer, 2021b, S. 106 ff.).

Welche Motive Lehrpersonen haben, um Mentoringausbildungen zu absolvieren, damit sie als Mentor*in tätig werden können, hat Dammerer untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass Mentor*innen vorwiegend von der Motivation, ihre eigene Professionalität zu fördern, der Begeisterung am Thema und der Freude an der Arbeit mit beginnenden Kolleg*innen gestärkt werden (Dammerer, 2018).

3.1 Die Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich

Seit dem 1. September 2019 ist es für neu eintretende Vertragslehrpersonen verpflichtend, eine Induktionsphase zu durchlaufen. In dieser werden beginnenden Lehrpersonen Mentor*innen zur Seite gestellt. Diese Verpflichtung ist im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich der bereits am 27.12.2013 (Teil 1, Nr. 211, S. 6–7) ausgegebenen Dienstrechts-Novelle verankert. Die § 39 und § 39a beschreiben die Induktionsphase sowie wie die Funktion von Mentor*innen.

Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase (erstes Dienstjahr) ist in Österreich verpflichtet, mit einer Mentoratsperson zu kooperieren.

Der*die Mentor*in hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase:

1. bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten,
2. mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren,
3. sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten
4. und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen.

Die Mentoratsperson hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase

5. im erforderlichen Ausmaß zu beobachten.

Der*die Mentor*in hat

6. ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten (Bundesgesetzblatt Nr. 211 für die Republik Österreich, 2013).

Sehr bedeutungsvoll ist hier die Bezeichnung für beginnende Lehrpersonen als „Vertragslehrperson“, denn diese sind in dieser Phase als dienstrechtlich vollwertige Lehrpersonen dem jeweiligen Dienstgeber verantwortlich und somit nicht in einem Studium, also auch keine Anwärter*innen, Anfänger*innen oder Studierende.

Nach Braunsteiner & Schnider (2020) zielt die dienstrechtliche Beschreibung zur Induktionsphase darauf ab, überwiegend beratend und begleitend auf Augenhöhe zu agieren, aus diesem Grund ist die Bezeichnung Vertragslehrperson bedeutungsvoll. Die Basisausbildung zur Unterrichtsgestaltung, zur Reflexion und zu professionellen Verhaltensweisen wird bereits im Grundstudium angeleitet. Mentale Begleitung steht zusätzlich im Fokus sowie die standhafte Unterstützung der Weiterentwicklung, um eventuelle fälschlich festgefahrene Muster abzulegen. Im Sinne eines Professionalisierungskontinuums gilt es dieses Lernfeld als gewinnbringende Chance für beide Parteien zu charakterisieren.

Eine aktuelle Evaluierung der Induktionsphase in Österreich zeigt, dass berufseinsteigende Lehrpersonen die Mentor*innen-Begleitung als vorteilhaft und hilfreich erachten (Prenzel et al., 2021).

3.2 Begriffliche Klärung Mentoring

Rauscher (2020), Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, beschreibt Mentoring damit, andere Personen erfolgreich zu machen. Mentoring als ein wechselseitiges Konzept, welches sowohl positive Effekte für Mentees als auch für Mentor*innen bereithält (Braunsteiner & Schnider, 2020). Charakteristika von Mentoring nach Eby et al. (2007) spiegeln nachfolgende Kontexte wieder: Mentoring meint eine individuelle Beziehung zwischen zwei Persönlichkeiten mit der Ausrichtung Sachkenntnis und Berufserfahrung herbeizuführen. Es handelt sich um prozessartiges Vorgehen, welches als asymmetrisch und dynamisch beschrieben werden kann.

Eine etablierte und zweckmäßige Definition von Mentoring bietet Ziegler:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/ einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie

ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees. (2009, S. 11).

Wiesner schärft diese Definition von Ziegler wie folgt:

Mentoring ist eine relativ stabile, dennoch dynamische, persönliche, wert- und sinn- geladene sowie entwicklungsorientierte Begleitung einer Person (Mentor/in) mit Expertise durch Erkenntnisse, Wissen und Erfahrungen von einer anderen, meist weniger erfahrenen Person (Mentee; Novize/Novizin) (Wiesner, 2020a, S. 214).

Fischer & van An del (2002) beschrieben Mentoring als Strategie für Unterstützungsmaß- nahmen, welche Professionalisierung vorantreiben soll.

Braunsteiner & Schnider (2020) geben folgende Bedeutungsgrößen für Mentoring an:

- Ein Unterstützungsangebot bezogen auf den Einstieg in den Beruf,
- zusätzlich als Beitrag zur Schulqualität,
- und der Entgegenwirkung bereits angeeigneter Verhaltensweisen (Dann, Müller-Fohr- brodt & Cloett, 1978; Mayer & Neuweg, 2009, beide zitiert nach Braunsteiner und Schni- der, 2020).

Keller-Schneider (2008) bringt darüber hinaus im Evaluationsbericht der Berufseinführung des Kantons St. Gallen ein, dass die Komplexität der Anforderungen, welche vor Ausübung der Tätigkeit nicht erfasst oder simuliert werden können, im Berufseinstieg durch Beglei- tung bedeutsame Lernmöglichkeiten ergeben.

Ziegler (2009) erläutert in seiner Konzeption von Mentoring unter Bezug auf Bloom (1984) Mentoring als überaus wertvolles Instrument für pädagogische Zwecke und Lern- vorhaben im Allgemeinen. Vor diesem Hintergrund nimmt er eine Steigerung vom Durch- schnitt zum nahezu vollkommenen Prozentrang bezogen auf die Leistungsfähigkeit wahr. Hierbei führt Ziegler zusätzlich die Wichtigkeit von qualitativem Feedback an (Ziegler, 2009). Seine Konzeption schließt er mit der Betonung der Wichtigkeit von Mentoring zur Förderung der Zielorientierung und Steigerung der Motivation (Ziegler, 2009).

3.3 Der Mentoring-Prozess – Kooperation von Anfang an

Wie schon zuvor angeführt, ist das Lehrpersonal essenziell für den Erfolg jeder Bildungsin- stitution (Dammerer, 2020b). Mentoring als unterstützende Hilfsmaßnahme für Lehrperso- nen liegt wie schon angeführt nahe (Graf & Edelkraut, 2017). Die Wirkung von Mentoring kann durch die Zuhilfenahme weiterer Methoden wie Tutoring und Coaching zunehmen (Bartonek & Ziegler, 2020; Wiesner, 2020).

Dieser Forderung nach Mentoring wird aufgrund des Bundesgesetzblatts für die Repu- blik Österreich (Teil 1, Nr. 211, 2013) nach einer Mentoring-Begleitung in der Induktions- phase nachgekommen. Dieses Instrument der Personalentwicklung stellt nunmehr einen Fixpunkt in der einjährigen Induktionsphase in Österreich dar (Dammerer, 2020b).

An dieser Stelle soll auch die Möglichkeit des Einsatzes von Blended Mentoring ange- führt werden, da diese Form nicht nur in Zeiten der Corona-Pandemie angewandt wurde,

sondern einem aktuellen Trend der digitalen Kommunikation folgt (Dammerer, 2020a). Dabei geht es um die Verbindung von Online- und Präsenzelementen. Von großem Vorteil ist damit die mögliche kontinuierliche Kommunikation zwischen Mentee und Mentor*in.

Raufelder & Ittel (2012) gliedern Mentoring in drei Phasen, wonach Mentor*innen als Motivator*innen agieren und eine professionelle Entwicklung in den Fokus stellen.

Besonders soll an dieser Stelle die Selbstkompetenz hervorgehoben werden, welche nach Kuhl (2004) bei einer Mentoring-Begleitung von großer Relevanz scheint. Qualifikationen können aufgrund vorhandener Selbstkompetenzen verbesserte Wirksamkeit zeigen (Kuhl, 2004). Charakteristika von Mentoring verdeutlicht Dammerer (2020a):

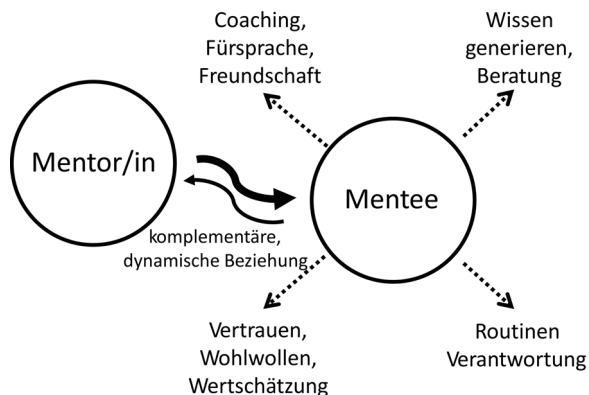


Abbildung 1: Charakteristika von Mentoring (Dammerer, 2020a, S. 144)

Dammerer und auch Eby et al. (2007) geben mit dieser Abbildung 1 Kriterien von Beziehungen des Mentorings vor. Diese zeigen eine Prägung durch Einzigartigkeit, Wissensgenerierung, prozesshafter Begleitung, komplementärer Verbindung sowie Dynamik.

Steht die soziale Eingebundenheit im Fokus, besteht hierbei das Verlangen nach Beziehungsqualität. Nach Führer & Cramer (2021) sei zu empfehlen, der Professionalisierung von Lehrpersonen im Sinne einer Ausweitung der Perspektiven durch adäquate, herausfordernde Begleitung nachzukommen.

Großen Diskussionsbedarf ergab der Punkt 6 aus dem Bundesgesetzblatt, das Erstellen eines Gutachtens des*der Mentor*in über den Arbeitserfolg der beginnenden Lehrpersonen. Dieses ist natürlich bedeutsam für den Mentoring-Prozess. Grundsätzlich kann dazu gesagt werden, dass Vertragslehrpersonen in Österreich schon immer in den ersten Jahren durch die Schulleitung bewertet wurden und diese das auch weiterhin tun. Schließlich ist diese am jeweiligen Schulstandort für das Personal verantwortlich und entscheidet bei Vertragslehrpersonen bis zur Erlangung eines unbefristeten Dienstvertrags über die weitere Dienstverwendung. Das Gutachten, das von ausgebildeten Mentor*innen erstellt wird, ergänzt und unterstützt die Beurteilungsfindung der Schulleitung. Zeilinger (2021), die sich in einem Forschungsprojekt sehr umfangreich mit dem Gutachten auseinandergesetzt hat, kommt zum Schluss, dass das Gutachten nicht bloß eine Beurteilung darstellt, sondern in der Anwendung über diese Funktion hinausgeht, da es der ressourcenorientierten Dokumentation von Entwicklungsprozessen dient und somit, orientiert an Professionsmodellen,

Kriterien anführt, die für gelungene Lehrarbeit essenziell sind. Diese Kriterien ermöglichen beginnenden Lehrpersonen Orientierung, und Mentor*innen können in Ihrer Beziehung mit Mentees professionell vorgehen.

Eine Empfehlung für und ein Verweis auf den Beitrag von Zeilinger & Dammerer in diesem vorliegenden Band zum Gutachten sei hier angebracht.

4 Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Mentoring und Berufseinstieg

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) betreibt in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion Niederösterreich schon länger als seit dem Beginn der PädagogInnenbildung Neu in Österreich zahlreiche Initiativen zur Unterstützung im Berufseinstieg. Berufseinstiegsprogramme (BEST), die schon länger laufen, ließen Einiges an Erfahrung entstehen und brachten zahlreiche empirische Ergebnisse zutage. Seit 2013 bietet die PH NÖ, neben weiteren Lehrgängen mit Mentoringausbildung, auch einen Hochschullehrgang mit Masterabschluss mit dem Titel *Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten*³ an. Dieser startet im Studienjahr 2021/22 mit einem sechsten Turnus. Zahlreiche Lehrpersonen aus allen Schularten und unterschiedlichen Bundesländern nehmen daran teil bzw. haben diesen schon absolviert. In über 80 Masterarbeiten wurden die Themen Berufseinstieg und Mentoring in diesem Hochschullehrgang qualitativ, quantitativ und hermeneutisch erkundet und untersucht. In der Bibliothek der PH NÖ sind diese einsehbar, aber auch zahlreiche Forschungsberichte und Publikationen ergaben sich aus den zu Tage geförderten Erkenntnissen. Ausgewählte finden sich unter anderem in diesem wie auch im vorangegangenen Band. Allen untersuchten Fragestellungen ist folgendes Ergebnis gemein, dass die zweite Phase der Lehrerbildung eine essenzielle Bedeutung bei der Professionalisierung hat und diese durch eine professionelle Begleitung effiziente Weiterentwicklung erfährt.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Personal ist Tür- und Angelpunkt von gelingender Schule. Nach Hattie (2011) kommt es auf die Lehrperson an, welche folglich den Lernerfolg mitbestimmen kann. An das Studium anschließend ist die Bedeutung des Berufseinstiegs, der zweiten Phase der Lehrerbildung, zu unterstreichen und zu betonen. Die Veränderung vom Kontext des Studienumfelds in den Schulbereich beschreibt den Prozess des „Lehrer-Werdens“, welcher nach Terhart nicht als „Praxischock“ angesehen werden muss (2014, S. 434). Die zweite Phase der Lehrerbildung lässt Räume für individuelle Entwicklungen und Bewältigung diverser Anforderungen und soll weiterentwickelndes Kompetenzerleben umfangreich ermöglichen (Terhart, 2014, S. 434).

Herausforderungen für beginnende Lehrpersonen betreffen die Komplexität und Anforderungen, die auch in eine Balance zwischen persönlichen Ressourcen und Erwartungen zu bringen sind (Keller-Schneider, 2016). Mentor*innen bieten Begleitung und Unterstützung

3 <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring.html>

im Speziellen bei Schwierigkeiten und regen zur Reflexion und zur Kooperation an (Niggli, 2006).

Professionalisierung benötigt Zeit und einen langen Atem (Keller-Schneider, 2016), daher ist eine Verlängerung einer kooperativen Begleitung anzudenken. Dies bestätigen auch Ergebnisse aus internationalen Befunden, welche belegen, dass Maßnahmen zur Unterstützung ein verbessertes Bewältigen von Erfordernissen ermöglichen können (Blömeke, 2014, S. 460).

Der zweiten Phase ist auch daher besondere Beachtung zu schenken, da Anforderungen im Berufseinstieg auftauchen, die in der Ausbildung nicht erprobt werden können (Keller-Schneider, 2015). In der zweiten Phase bilden beginnende Lehrpersonen personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen aus, sie bildet ebenso die Basis für ihre berufliche Identität (Terhart, 2000, S. 128). Damit sind Handlungen und Kompetenzentwicklung in der Berufseingangsphase nach Terhart maßgeblich für die Professionalisierung einer Lehrperson. Wie sich auch zeigt, können Mentor*innen hier bedeutsam einwirken und unterstützen.

Tatsächlich besteht der Ertrag von Mentorings darin, sowohl professionsbezogene als auch persönliche Entwicklungschancen wahrzunehmen und aufbauend, zielorientiert zu bewerkstelligen (Graf & Edelkraut, 2017). Höher (2014) fügt die nachhaltige Wirksamkeit von Mentoring-Prozessen und Mentoring-Netzwerken hinzu und stellt eine berufliche Entwicklung sowohl von Mentees als auch von Mentor*innen fest.

Mentor*innen übernehmen damit vielerlei Verantwortung, da diese in Österreich durch ihre Funktion unterschiedlichen Personen verpflichtet sind – der Schule, der Professionsentwicklung und der beginnenden Lehrperson (Keller-Schneider, 2020a).

Auch Hofmann (2020) betont die Bedeutsamkeit, dass Mentoring beginnende Lehrpersonen in ihrer Selbstentwicklung unterstützend fördern kann, wenn auch die nötige Kommunikation und Interaktionskompetenz gefördert und reflektiert wird⁴, und auch Prenzel et al. (2021) unterstreicht, dass diese zielorientierte Begleitung, Koordination und Hilfe zur Einbindung in die Schulgemeinschaft Aufgaben des Mentorings bilden.

Das Bundesgesetzblatt (Teil 1, Nr. 211, 2013) formuliert und verlangt damit von Mentor*innen Tätigkeiten des Beratens, Analysierens und Reflektierens, sowie Anleitungen zu geben, Beobachtungen durchzuführen und ein Gutachten zu erstellen. Zielgerichtet werden die Vielseitigkeit und Komplexität der Tätigkeit als Mentor*in ins Zentrum gerückt. Eine fundierte Ausbildung von Mentor*innen erscheint demgemäß unabdingbar (Schratz, 2012).

Weitere Schlüsse, die sich ziehen lassen, und auch von Prenzel et al. (2021) belegt werden, wären im organisatorischen Bereich ein frühzeitiger Austausch sowie eine möglichst nahe und kommunikationsdienliche Betreuungssituation. Auch Hofmann et al. empfehlen eine gute Abstimmung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, damit phasenübergreifende Lehrerbildung bestmöglich gelingen kann (2020, S. 232), denn kollaboratives Mentoring findet auch schon in den Pädagogisch-praktischen Studien statt (Windl, 2020).

Klarheit herrscht über die große Bedeutung und Wichtigkeit der 2. Phase der Lehrerbildung, des Berufseinstiegs. Auch die inhaltlichen Ausprägungen zeigen aus allen Perspektiven große Schnittmengen, Diskussionen liegen vorwiegend in der organisationalen Ausführung. Kein dem Autor bekanntes Unternehmen stellt alljährlich fast taggleich eine

4 Verweis auf drei Skizzen von Wiesner C. in diesem Band.

so große Anzahl an neuen Mitarbeiter*innen ein wie das Schulsystem. Die Organisation sowie die Position von Mentor*innen in ihrer Rolle als wirkungsvolle Lehrerbildner*innen zu stärken, wäre eine weitere empfehlenswerte Maßnahme. Inhaltlich befindet man sich auf einem guten Weg, denn nicht zu vergessen ist, dass diese Induktionsphase erst seit dem Schuljahr 2019/20 umgesetzt wird.

Was bei all diesen Diskussion nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass es das Ziel sein muss, beginnende Lehrpersonen so rasch wie möglich pädagogisch und fachlich für Kinder professionell wirkkraftig zu machen.

Referenzverzeichnis

- Abraham, K. (1957). *Der Betrieb als Erziehungsfaktor: Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb*. Lambertus-Verlag.
- Abs, H. J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1028). Waxmann.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1985). *Arbeitsleben: eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Campus.
- Artner-Ninan, S. (2020). Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (S. 199–209). StudienVerlag.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 187–199). StudienVerlag.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Behr, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung: Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2014). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 441–467). Waxmann Verlag GmbH.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Braunsteiner, L.-M. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). StudienVerlag.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Brouwer, N. & ten Steven, B. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9(1). 289–330.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211: Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211/20131227> [21.04.2021]

- Christof, E. & Köhler, J. (2021). Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. *Schulheft 180*. StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2018). Zur Motivation von Lehrpersonen den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. (Bericht 2a). *Re&ESource*, 9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/527>
- Dammerer, J. (2019a). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *Re&ESource*, 15 (S. 1–5). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/686/694/2275>
- Dammerer, J. (2019b). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie. *Re&ESource*, 12. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/667>
- Dammerer, J. & Kuntner, T. (2020). Mentoring als Instrument der Personalentwicklung zur Unterstützung beginnender Lehrpersonen bei der Entwicklung von Copingstrategien für berufsbezogene Belastung. Eine empirisch-qualitative Studie. *Re&ESource*, 14. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/796>, ISSN 2313-1640.
- Dammerer, J. & Schramel, M. (2020). Der gute Tag für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 297–304). StudienVerlag.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2020). Konzepte und Modelle zur Entwicklung von Lehrpersonen im Vergleich. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 289–296). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2020a). Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 143–150). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2020b). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Dammerer, J. & Mürwald-Scheifinger, E. (2020). Von Daten zu Taten. Qualität miteinander entwickeln am Beispiel Deutsch 4 Bildungsstandardrückmeldung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 231–249). Waxmann.
- Dammerer, J. (2021a). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen: Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Dammerer, J. (2021b). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 180*, 106–117.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 10). StudienVerlag.

- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Springer.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Alliance For Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED517673>
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. & Allen, T. D. (2007). *Definition and Evolution of Mentoring*. In *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 7–20). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00002.x>
- Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen*. Agenda Austria, Vereinigung für wissenschaftlichen Dialog und gesellschaftliche Erneuerung. Wien. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/einleitung/>
- Fischer, D., & van Anel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development* (Paper presented at the 27th annual conference of ATEE September 2002 in Warsaw/Poland). http://www.norssiope.fi/norssiope/mentoring/aineistot/pdf_materials/fischer_andel_mentor_TE_innovative.pdf [21.04.2021]
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Schneider Verlag.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, KH. Fingerhut, M. Rath, G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Baden-Württemberg-40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Ludwigsburger Hochschulschriften*, 24 (S. 251–256).
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 172–191.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2018). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen – Folgen – Lösungen*. Klett-Cotta.
- Hof, Ch. & Maier-Gutheil, C. (2014). Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In Ch. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 146–167). Beltz.
- Hofmann, F. (2020). Die Bedeutung des Selbstzugangs für Mentoring-Prozesse: Der Weg von der „Qual der Wahl“ zur Selbststeuerung der persönlichen professionellen Entwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kon-*

- text: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 113–125). StudienVerlag.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 227–236). Böhlau Verlag.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring: Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Springer Fachmedien.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 339–345). Böhlau Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008*. (Schlussbericht) Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/Forschungsdatenbank_files/74/Schlussbericht_Eval_BEF_SG.pdf
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *journal für lehrerInnenbildung*, 11(2), 20–31.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In Rothland, M. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020a). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 41–59). StudienVerlag.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3452>
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 386–407). Waxmann Verlag GmbH.
- Koch, J.-J. (1972). *Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. (= Politisch-gesellschaftliche Erziehung. Analysen und Modelle). Süddeutsche Verlagsgesellschaft
- KMK. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019) http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37(4), 30–39
- Kuhn, C. & Hagenauer, G. (2021). Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen. In G. Hagenauer, D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Waxmann.

- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher* (2. Auflage). University of Chicago Press.
- Martinuzzi, S. (2007). *Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule*. Lit.
- Maslow, A. H. (1977). *Motivation und Persönlichkeit*. Walter-Verlag AG.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Messner, K. (2006). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht*, 5(6), 504–524.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Beltz.
- Niggli, A. (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24, 120–126.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11(2), 133–156. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00019-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00019-0)
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach – Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass books. John Wiley & Sons, Inc.
- Pillen, M., Douwe, B. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching, theory and practice*, 19(6), 660–678, <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 7–8.
- Rauscher, E. (2020). Zum Geleit. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 9–11). StudienVerlag.
- Schneider, K. & Haas, E. (2021). Curriculum und Analyse der begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase am Beispiel des Bundeslandes Tirol. [in Druck]
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In D. Bosse, L. Gribblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1.: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 92–107). Prolog Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304–323.
- Stepancik, K. (2021). *Der Zusammenhang von Belastung und Berufszufriedenheit von beginnenden Lehrpersonen in der Primarstufe unter Berücksichtigung von Bewältigungsstrategien*. [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. (Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission). Beltz.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*

- (S. 255–275). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_10
- Terhart, E. (2014). *Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte*. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433–437). Waxmann Verlag GmbH.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. (S. 233–249). Deutscher StudienVerlag.
- Walther, A., Hof, Ch. & Meuth, M. (2014). Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge. In C. Hof, M. Meuth, A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 218–240). Beltz Juventa.
- Weigl, I. (2021). *Berufsspezifische Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren von Mentees in der Induktionsphase*. [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Weinzettl, C., & Schwarz, J. (2020). Onboarding – Schule Ahoi, Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 175–187). StudienVerlag.
- Weinzettl, C. (2019). *Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem* [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Weymann, A. (2008). Lebensphase Erwachsenenalter. Sozialisation, Konstruktionen und institutionelle Vermittlung. In H. Abels (Hrsg.), *Lebensphasen: eine Einführung*. (S. 159–234). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieland, B. (2021). *Zur Motivation von beginnenden Lehrpersonen in der Induktionsphase. Eine quantitative Studie* [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. (2020a). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020b). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Band 7, S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&ESource*, 21, *Beitrag zur Jahrestagung der Forschung 2020*, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823>, ISSN: 2313-1640,
- Windl, C. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 27–37). StudienVerlag.

- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Band 7, S. 250–296). Waxmann.
- Zeilinger, H. (2021). *Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie*. [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger, & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Pabst.

Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs

Abstract

Im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU wurde der Berufseinstieg für Lehrer*innen in Österreich neu konzipiert. Dabei bilden Mentoring und Fortbildungen die zentralen Säulen, um die neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in dieser bedeutsamen Phase ihrer Berufsbiografie zu unterstützen. Der vorliegende Beitrag beschreibt und diskutiert die Berufseinstiegsphase (Induktion) mit dem Fokus auf das Mentoring. Dazu werden Berufseinstieg und Mentoring theoretisch verortet und ausgewählte Ergebnisse aus den Begleitforschungen im Bundesland Vorarlberg berichtet. In den Implikationen für Forschung, Lehre und Praxis wird die stärkere Abgrenzung des Mentorings in studienimmanenten Phasen vom Mentoring im Berufseinstieg diskutiert und ein strukturelles Umdenken in Richtung eines kollegialen ko-konstruktiven Mentorings angeregt.

1 Einleitung

Der Einsatz von Mentor*innen, die als erfahrene Expert*innen unerfahrene Noviz*innen unterstützen, gilt als ein erfolgreiches Konzept, um Berufseinsteiger*innen professionell zu coachen und wird in der Wirtschaft als fester Bestandteil im Rahmen von „Onboarding“-Programmen eingesetzt (Nicolai, 2018). Da gerade der Einstieg in den Lehrberuf von besonderen Herausforderungen geprägt wird, ist es nur folgerichtig, auch hier ein Mentoring zu etablieren. Dies ist im Zusammenhang mit der PädagogInnenbildung NEU in Österreich in Form der Induktion erfolgt, die erstmalig im Schuljahr 2019/20 umgesetzt wurde. Es liegen nun erste Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Maßnahmen der Induktion vor, die im Beitrag anhand der Begleitforschungen aus Vorarlberg mit dem Fokus auf das Mentoring dargestellt und diskutiert werden. Ziel ist es, erfolgreiches Mentoring zu identifizieren, um es für Lehre und Praxis nutzbar zu machen.

2 Einstieg in den Beruf als Lehrperson

Das Lehramtsstudium muss sich wie kaum ein anderes Studium mit kritischen Äußerungen zu Wirksamkeit und fehlendem Praxisbezug auseinandersetzen, was die Forschungen zu dessen Qualität immer wieder vorantreibt und intensiviert (Terhart, 2011; Hascher, 2014). Bei allen Bemühungen – insbesondere im Bereich der Verstärkung von Praxisanteilen im Studium – ist der Lehrberuf aber doch so komplex, dass die „Dynamik der Gesamtheit“ (Keller-Schneider, 2009, S. 146) selbst in einem noch so guten Studium nicht erfahrbar gemacht werden kann. Der Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit stellt also eine besonders sensible Phase dar (Baer et al., 2011; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider & Hericks, 2017) und wird – auch den angehenden Lehrpersonen – häufig als kaum bewältigbar beschrieben bis hin zur bewussten Entwertung der bisherigen Ausbildung (Hascher, Cocard & Moser, 2004). Professionalisierung im Lehrberuf ist aber ein Kontinuum von der Ausbildung bis über die gesamte Berufstätigkeit hinweg, in der es gilt, Kompetenzen zu erwerben und auszubauen (Oser, 1997; Terhart, 2000; Baumert & Kunter, 2006). Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Phase neue Entwicklungsaufgaben bereithält und erst die stetige Auseinandersetzung mit diesen zu einem Zuwachs an Kompetenz und zur „Stabilisierung beruflicher Identität“ führt (Hericks, 2006, S. 62). Im Berufseinstieg lassen sich diese Aufgaben vier Kategorien zuordnen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020, S. 238 ff.):

- *Identitätsstiftende Rollenfindung*: Einnehmen der Berufsrolle, Entwicklung einer beruflichen Identität, Formulierung eigener Qualitätsansprüche, Reflexion der persönlichen Ressourcen
- *Adressatenbezogene Vermittlung*: schülerorientiertes, adaptives Unterrichten, individuelle Förderung, lernzielorientierte Leistungsbeurteilung, Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- *Anerkennende Klassenführung*: Schaffung eines lernförderlichen Klimas, Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Strukturierung durch Regeln
- *Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule*: Positionierung im Kollegium, Zusammenarbeit mit der Schulleitung, Kennenlernen des Schulsystems

Damit sind wesentliche Kompetenzen beschrieben, die Lehrpersonen im Berufseinstieg erwerben sollen. Bei genauer Betrachtung wird sehr deutlich, dass diese Kompetenzen – insbesondere *Rollenfindung* und *Kooperation* – äußerst spezifisch für den Berufseinstieg sind und im Studium allenfalls angebahnt werden können (z. B. durch reflexive und persönlichkeitsfördernde Lernsettings [Mayr, 2012]), keinesfalls aber abschließend erarbeitet werden können. Auch die *Anerkennende Klassenführung* kann zwar durch die Vermittlung von pädagogisch-psychologischem Wissen, von Klassenführungstechniken und durch die Arbeit an pädagogischen Haltungen geschult werden, kommt aber im Berufseinstieg erstmalig eigenverantwortlich zur Umsetzung, was den Berufseinstieg wesentlich von Praxisphasen während des Studiums unterscheidet. Bei der *Adressatenbezogenen Vermittlung* spielt das primäre, in den Curricula verankerte, pädagogische, fachliche und fachdidaktische Wissen (König, 2014) eine große Rolle, wobei hier als eine wichtige Entwicklungsaufgabe der eigene Spielraum zwischen dem Anspruch an Adaptivität und Individualität auf der einen und Standardisierung/Normierung auf der anderen gefunden werden muss. Auch das ist in einem Studium nicht in allen Facetten vorwegzunehmen. Darüber hinaus gilt,

dass alle diese Aufgaben sich zwar in besonderem Maße im Berufseinstieg stellen, aber mit dem ersten Dienstjahr nicht abschließend bewältigt sind. Die Verantwortung für die eigene Professionalisierung und die eigene Berufsbiografie (Terhart, 2011) anzunehmen und als kontinuierliche Anforderung im Lehrberuf durch Fort- und Weiterbildung, Fachliteratur, Selbstreflexion und kollegialen Austausch eigenständig zu gestalten – auch dies kann im Studium nur angebahnt werden –, muss aber dann von jeder Person selbst übernommen werden.

3 PädagogInnenbildung NEU: Induktion

3.1 Konzeption der Induktion – gesetzliche Vorgaben

In einer einphasigen Lehrerausbildung erfolgt der „Dienstantritt ohne jede Einbegleitung oder Mitverantwortungsübernahme durch erfahrene Dienstnehmer/innen [sic]“ (Holzinger, Kopp-Sixt, da Rocha & Völkl, 2015, S. 96). Aufgrund dieser Ausgangslage und den vorliegenden Erkenntnissen zur Bedeutsamkeit der Phase des Berufseinstiegs wurde in Österreich im Rahmen des umfassenden Reformpakets PädagogInnenbildung NEU eine dreiphasige Lehrer*innenbildung realisiert (Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 20), die neben einer Umstellung der Ausbildung auf Bachelor und Master¹ (I. Phase) und dem Ausbau der Fort- und Weiterbildung (III. Phase) auch den Berufseinstieg neu regelt (II. Phase). Damit präsentiert sich die Lehrerbildung in Österreich als ein Gesamtpaket und trägt einem Professionalisierungskontinuum Rechnung.²

Im neu gestalteten Berufseinstieg wurde eine verpflichtende einjährige begleitete Induktion für alle Lehrpersonen, die bereits eine grundlegende Berufsfähigkeit erworben haben, etabliert. Die Induktion, die im Vertragsbedienstetengesetz (VBG) geregelt ist und mit dem Schuljahr 2019/20 startete, beruht auf zwei Säulen, zum einen den Fortbildungen mit spezifischen Themen aus dem Berufseinstieg und zum anderen dem Mentoring, also der Begleitung der Berufseinsteiger*innen durch eine erfahrene Lehrperson. Ebenfalls neu ist ein konsekutives Masterstudium, das auch berufsbegleitend absolviert werden kann. Das betrifft – zumindest in Vorarlberg – knapp 40 % der Berufseinsteiger*innen, was etwa dem Anteil für Gesamtösterreich entspricht (40,7 %) (Prenzel et al., 2021). Diese Personengruppe gilt es besonders zu betrachten, da sie zum einen mehrheitlich eine reduzierte Lehrverpflichtung hat und zum anderen durch den begleitenden wissenschaftlichen Input und das Schreiben einer Masterarbeit möglicherweise in besonderem Ausmaß von dieser Phase profitiert – oder besonders belastet ist. In einer ersten Untersuchung in Vorarlberg konnte zwar kein signifikanter Unterschied im Kompetenzzuwachs zwischen Berufseinsteiger*innen mit und ohne Masterstudium festgestellt werden (Frey & Pichler, 2020), diese hochinteressanten Fragen sollten in zukünftigen Forschungen aber in jedem Fall aufgegriffen werden, da sie wichtige Hinweise für die Gestaltung der Induktion liefern können.

1 Der Master kann konsekutiv und berufsbegleitend innerhalb von fünf Jahren nach dem Bachelorabschluss gemacht werden und kann insofern auch in Phase II oder Phase III absolviert werden.

2 Zur PädagogInnenbildung NEU siehe auch Schnider et al. (2011) und Schnider et al. (2012).

3.2 Fokus: Mentoring

3.2.1 Das Mentoring in den gesetzlichen Vorgaben

Das Mentoring im Rahmen der Induktion orientiert sich eher an einer klassischen Rollenaufteilung: Eine beginnende – unerfahrene – Lehrperson (Noviz*in) wird von einer mindestens fünf Jahre im Beruf stehenden – erfahrenen – Lehrperson (Expert*in) als Mentor*in begleitet und unterstützt, um die anstehenden spezifischen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg erfolgreich zu bewältigen und die geforderten Kompetenzen zu erwerben.

Zu den konkreten Aufgaben für die Mentor*innen, die vom Gesetzgeber vorgesehen sind, gehören

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- Analyse und Reflexion der Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung,
- Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung.

Dazu soll der Unterricht der Mentees im erforderlichen Ausmaß beobachtet werden und es sollen umgekehrt Möglichkeiten zur Hospitation des Unterrichts der Mentor*innen durch die Mentees geben. Zusätzlich ist ein Entwicklungsprofil zu erstellen, in dem sich zu einem Gutteil die von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2020) aufgestellten Entwicklungsaufgaben (s. o.) wiederfinden lassen: Es geht um die Bereiche *pädagogisches Arbeiten* (entspricht am ehesten der *Adressatenbezogenen Vermittlung*), *erzieherisches Wirken* (entspricht am ehesten der *Anerkennenden Klassenführung*) und *Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten* (entspricht am ehesten der *Mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule*). Nicht explizit im Entwicklungsprofil genannt ist die *Identitätsstiftende Rollenfindung*, also die Fähigkeit zur Übernahme der Lehrpersonenrolle und des damit verbundenen Habitus. Eine Erweiterung des Entwicklungsprofils um diese Kompetenz würde sich in jedem Fall anbieten, da damit eine Gleichwertigkeit mit den anderen Kompetenzen signalisiert wird und die Behandlung dieser Themen im Mentoring-Prozess damit auch „gesetzlich legitimiert“ wäre.

Das von dem*der Mentor*in – allein oder in einem Aushandlungsprozess mit dem*der Mentee – erstellte Entwicklungsprofil bildet wiederum die Grundlage für das Gutachten zum „Verwendungserfolg“, das die Schulleitung unter Hinzunahme eigener Beobachtungen der*des Mentees abschließend zu erstellen hat (VBG § 39a). Für die Bewertung der pädagogischen Kompetenzen und Fähigkeiten werden Dokumente mit einheitlichen Anforderungskategorien bereitgestellt.³ Mentor*innen befinden sich durch diese Aufgabenstellung in einer Doppelrolle: Sie sollen begleiten und beraten, daneben aber auch bewerten bzw. beurteilen.

3 Für die höheren Schulen (Bundeslehrpersonen) sind die Formulare verpflichtend zu verwenden, im Pflichtschulbereich (Landeslehrpersonen) handelt es sich um eine Empfehlung (Bundesministerium BMBWF-712/0029-II/12/2019 [2019]: Berufseinstieg als Vertragslehrperson des Bundes – Induktionsphase). In Vorarlberg werden die Formulare von der Bildungsdirektion (2019a–d) zur Verfügung gestellt.

3.2.2 Kompetenzen und Aufgaben von Mentor*innen und Mentees

Zu den Kompetenzen von Mentor*innen im Berufseinstieg zählen die Fähigkeiten, als Vorbild im Unterricht zu handeln sowie Situationen analysieren und reflektieren zu können. Darüber hinaus sind Gesprächsführung und eine gute Analyse- und Feedbackfähigkeit auch im personalen Bereich wichtig. Mentor*innen müssen gleichermaßen offen und gefestigt sein: Offen meint, Interesse an unterrichtlichen Innovationen und an der Persönlichkeitsentwicklung der Mentees zu zeigen, und gefestigt bedeutet, sicher im Unterricht aufzutreten, eine ethikorientierte pädagogische Grundhaltung zu haben, über ein hohes Hintergrundwissen zu verfügen und das (pädagogische) Handeln stets mit Bezug auf theoretisches Wissen begründen zu können (und auch gewillt sein, dies zu tun). Es gilt, einen guten Weg zwischen offen, aber nicht labil, und gefestigt, aber nicht dogmatisch, zu entwickeln. Mentor*innen haben auch die Aufgabe, ein „Werteorientiertes Mentoring“ (Wiesner, 2020, S. 213) zu etablieren und dabei die „Verinnerlichung von Werten“ (Hecht & Theurl, 2020, S. 79) zum Thema zu machen. Dies setzt die eigene bewusste Auseinandersetzung mit dem beruflichen Ethos von Lehrenden (Schärer & Zutavern, 2018) voraus.

Außerdem ist auch die Fähigkeit wichtig, den Mentoring-Prozess selbst zu reflektieren, um wirksame und gute Prozesse sowie weniger wirksame und möglicherweise schädigende Prozesse zu identifizieren und frühzeitig Anpassungen vornehmen zu können (Fischer, 2008). Trotz des „Machtgefälles“ (Noviz*in-Expert*in-Situation) und trotz der Doppelaufgabe Begleiten und Bewerten soll das Mentoring „auf Augenhöhe“ gestaltet werden, d. h. stets von Wertschätzung, Respekt und Empathie geprägt sein und von der Anerkennung der Kompetenz – auf beiden Seiten (siehe auch Braunsteiner & Schnider, 2020).

Bei den Mentees wiederum wird die Bereitschaft zum Lernen, Offenheit gegenüber den Hinweisen und Anregungen des*der Mentor*in und die Fähigkeit, sich den Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs zu stellen, erwartet. Auch Mentees befinden sich damit in einer Doppelrolle: Zum einen haben sie ein abgeschlossenes akademisches Studium und sollen nun als vollwertige *Lehrpersonen* agieren, zum anderen aber sind sie *Lernende (Mentees)* und haben damit eine eher „rezeptive und nachahmende“ Rolle (Höher, 2014, S. 88). Wird zudem noch der berufsbegleitende Masterstudiengang absolviert, sind sie darüber hinaus noch *Studierende* – eine weitere Rolle, die es faktisch und psychologisch auszufüllen gilt.

Mit Blick auf die Induktion in Österreich stellt sich die Frage, inwieweit diese Überlegungen und Erkenntnisse in das konkrete Mentoring einfließen und inwieweit Mentor*innen für ihre Aufgabe qualifiziert werden. Darauf wird im folgenden Abschnitt am Beispiel des Bundeslands Vorarlberg eingegangen.

4 Umsetzung des Mentorings im Rahmen der Induktion in Vorarlberg

Damit das Mentoring für den persönlichen Entwicklungsprozess der Mentees als unterstützend erlebt wird, braucht es kompetente Mentor*innen, die für die vielfältigen Aufgaben qualifiziert sind (siehe auch Dammerer, 2021).

Der Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten (30 ECTS)“ der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zielt auf einen breit angelegten Kompetenzaufbau, der die Teilnehmenden befähigt, in ihrer Rolle als Mentor*in der Aufgabe einer indivi-

duellen professionellen Begleitung gerecht zu werden. Dieser berechtigt zur Betreuung von Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase. Zielgruppe sind Lehrpersonen aller Schultypen mit mindestens fünf Dienstjahren, die ein derartiges Mentorat anstreben.

Im *Modul 1 „Professionsverständnis – Lehren und Lernen I“* wird eine Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen, mit der Rolle als Mentor*in und mit Methoden zur Beobachtung, Analyse, Reflexion und Evaluation von Unterricht initiiert. Im *Modul 2 „Kommunikation – Begleiten und Beraten I“* wird der Fokus auf Gesprächsführung, Konfliktmanagement, Reflexions- und Feedbackmethoden und auf die Entwicklung einer individuellen Beratungsidentität bzw. -haltung gelegt.⁴ Zwei weitere *Module (3 und 4)* vertiefen die Inhalte. Als durchgängiges Lernsetting werden *Professionelle Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolf, 2006) gebildet, um kooperative Strategien im Lehren und im kompetenzorientierten Lernen einzusetzen und sich vertiefend darüber auszutauschen (Curriculum, 2019).

5 INDUK – Forschungsprojekt zur Induktion in Vorarlberg

Das Forschungsprojekt INDUK wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg konzipiert und wird von der Bildungsdirektion Vorarlberg und dem Land Vorarlberg unterstützt. Die umfangreichen quantitativen und qualitativen Begleitforschungen sind für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 angesetzt. Das leitende Forschungsinteresse im INDUK-Projekt besteht in der Frage nach einer möglichst guten Entwicklung von Kompetenz und einer möglichst hohen Reduktion von Beanspruchungserleben bei den Mentees, um letztlich auf der Ebene des Unterrichts qualitativ hochwertiges Lernen aller Schüler*innen zu ermöglichen. Dazu tragen im Berufseinstieg, wie dargelegt, mehrere Aspekte bei, im Fokus für diesen Beitrag steht das Mentoring und hier speziell die Frage, wie dieses aus der Sicht der Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen wahrgenommen wird (für weitere Fragestellungen siehe Frey & Pichler, 2020, und Pichler & Frey, 2021).

5.1 INDUK – Fokus Mentoring: Untersuchungsdesign, Erhebungsinstrument

Um die Rahmenbedingungen und die (wahrgenommene) Qualität des Mentorings abbilden zu können, wurden bereits einige Fragebögen konzipiert, die sich aber überwiegend auf das Mentoring in Praxisphasen beziehen (zsf. Brandau et al., 2017). Diese Modelle lassen sich aufgrund der Unterschiedlichkeit in den anstehenden Aufgaben und Entwicklungsfeldern nicht eins zu eins vom Praktikum auf den Berufseinstieg übertragen. Der in der vorliegenden Untersuchung verwendete Fragebogen bezieht sich auf das deutschsprachige Mentoring-Stil-Inventar (Brandau et al., 2018), das im Rahmen einer mehrjährigen Untersuchung und nach einer ausführlichen Literatur- und Quellenrecherche (Brandau et al., 2017) entwickelt, erprobt und verändert wurde und in zwei Versionen für den Einsatz in Praxisphasen vorliegt: in einer Version für *Praktikant*innen* und in einer Version für *Men-*

4 Diese beiden Module bilden die Ausbildung zum*zur Mentor*in für die Begleitung in Pädagogisch-praktischen Studien ab.

*tor*innen*. Brandau et al. (2018) weisen darauf hin, dass für die Einschätzung der Art und Qualität des Mentorings damit eine Fremd- und Selbsteinschätzung erhoben werden kann. Das Mentoring-Stil-Inventar von Brandau et al. (ebd.) wird mit fünf Skalen beschrieben: Professionelle Unterstützung, Partnerschaftliche Kollegialität, Arbeits- und Lernebenen, Vertrauen, Direktivität.

Wie erwähnt wurde auf der Grundlage dieses Mentoring-Stil-Inventars der Fragebogen für die vorliegende Untersuchung der Mentor*innen und Mentees des Schuljahrs 2019/2020 in Vorarlberg konzipiert. Die Items des ursprünglich für Praktika entwickelten Inventars wurden dazu von den Autorinnen dieses Beitrags an den Berufseinstieg angepasst. Daraus ergibt sich auch die zusätzliche Forschungsfrage, ob das überarbeitete Instrument von Brandau et al. (2018) für den Berufseinstieg geeignet ist. Der Fragebogen enthält wie das Original überwiegend geschlossene Fragen mit dem Antwortformat einer sechsstufigen Likertskala von 1 = „trifft nie zu“ bis 6 = „trifft immer zu“, wobei die Befragten um eine „möglichst objektive“ Einschätzung gebeten werden, wie häufig die jeweiligen Aussagen „vor allem in den letzten Wochen“ auf die Mentoring-Praxis zutreffen (übernommen aus Brandau et al., 2018, S. 211). Am Schluss des Fragebogens befinden sich – ebenfalls übernommen – einige offene Fragen, die sich auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen beziehen. Inhaltlich gliedert sich der Fragebogen in vier Abschnitte:

1. Allgemeine Fragen zur Person und zu den beruflichen Rahmenbedingungen
2. Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee
3. Gespräche (Dauer, Häufigkeit, Redeanteil)
4. Offene Fragen zur Mentoringpraxis

Ausgewertet wurden die quantitativen Daten über SPSS und die qualitativen über ATLAS.ti.

Der Fragebogen wurde nach einem halben Schuljahr (im Februar 2020) online über LimeSurvey in einer Mentor*innen- und in einer Menteeversion eingesetzt.

5.2 Stichprobenbeschreibung

Zielgruppen der vorliegenden Untersuchung des Schuljahrs 2019/20 waren alle Vorarlberger Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase (109) sowie alle Mentor*innen (81). Insgesamt beteiligten sich 89 Mentees an der Befragung (Rücklaufquote 81,7 %) und 70 Mentor*innen (Rücklaufquote 86,4 %), die aber nicht zu allen Fragen Angaben gemacht haben (was unterschiedliche N erklärt). 87,6 % (78/89) der teilnehmenden Mentees und 80 % (56/70) der Mentor*innen sind weiblich. Rund 60 % (34/57) der Berufseinsteiger*innen arbeiten in der Primarstufe und rund 40 % (23/57) in der Sekundarstufe. Die Frage, ob berufsbegleitend derzeit ein Masterstudium absolviert wird, haben knapp 40 % (23/58) der Personen bejaht. Insgesamt ist der Anteil von Berufseinsteiger*innen mit verminderter Lehrverpflichtung etwa gleich groß wie der mit einer vollen Lehrverpflichtung samt Überstunden. Die Mentor*innen arbeiten größtenteils mit einer vollen Lehrverpflichtung und vielfach mit Überstunden (siehe Abbildung 1).

Lehrverpflichtung Mentor*innen und Mentees

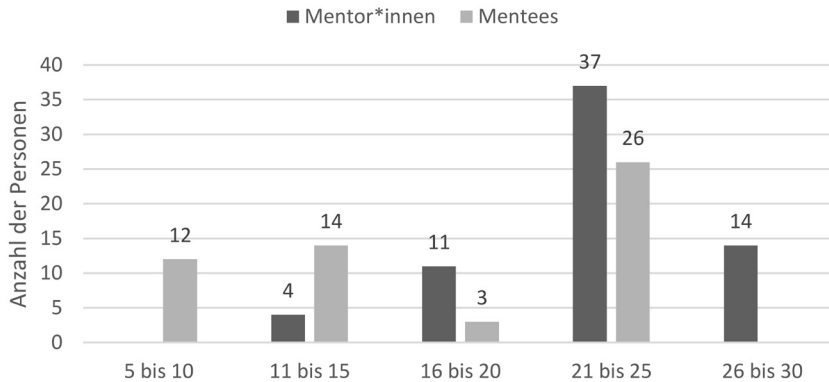


Abbildung 1: Lehrverpflichtung Mentor*innen (N = 66) und Mentees (N = 55) (eigene Darstellung)

Die Altersangaben der Mentor*innen spannen sich von einem Alter von 27 Jahren bis zu 60 Jahren, die große Mehrheit (über 80 %) ist 50 Jahre und jünger. Die Altersverteilung bei den Mentees zeigt, dass über die Hälfte (52 %) zwischen 22 und 25 Jahre alt ist. Ein Viertel befindet sich in einem Alter zwischen 26 und 30 Jahren, ein Fünftel ist älter als 31 Jahre.

Die Abbildung 2 zeigt die Anzahl der Dienstjahre der Mentor*innen. 21 % sind zwischen 5 und 10 Jahre im Berufsleben, wobei fünf Jahre Berufstätigkeit eine der gesetzlich verankerten Voraussetzungen für die Bestellung zum*zur Mentor*in ist. 27 % bringen zwischen 11 und 20 Jahren Berufserfahrung in ihr Mentoring ein, 34 % zwischen 21 und 30 Jahren.

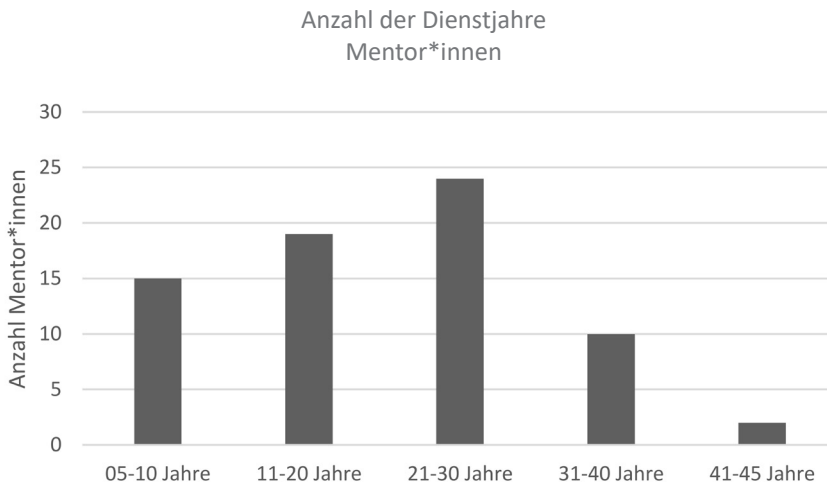


Abbildung 2: Anzahl der Dienstjahre der Mentor*innen (N=70) (eigene Darstellung)

Rund 20 % der Mentor*innen geben an, dass sie aktuell oder in der Vergangenheit Berufseinsteiger*innen begleitet haben, die nicht an derselben Schule unterrichten und fast 30 % geben Erfahrungen in fachfremdem Mentoring an. Prenzel et al. (2021) berichten, dass fachfremdes Mentoring österreichweit als eine große Herausforderung in der Induktionsphase erlebt wird.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt, was sich in drei Teile gliedert: Die formale Analyse der Gespräche, die Auswertung in Bezug auf die Skalen des Mentoring-Inventars und die offenen Fragen.

6 INDUK – Ergebnisse zum Mentoring

6.1 Formale Aspekte der Mentoring-Gespräche

86,4 % (57/66) Mentor*innen und 47,7 % (42/88) der Mentees geben an, dass sowohl Vor- als auch Nachbesprechungen stattgefunden haben. Die Besprechungszeiten variieren von einem Minimum mit einer Minute bis zu einem Maximum von 120 Minuten. Im Mittel schätzen die Mentor*innen die Vorgespräche etwas länger ein als die Mentees (jeweils gerundet 20–45 Minuten vs. 15–35 Minuten), die Nachbesprechungen werden von beiden Gruppen auf (gerundet) 20–35 Minuten geschätzt. Zudem wurden Angaben zum jeweils eigenen Anteil an der Gesamtredzeit in den Besprechungen erhoben, wobei dieser in den Vor- bzw. Nachbesprechungen sowohl aus der Sicht der Mentor*innen als auch der der Mentees als sehr ausgewogen (jeweils ca. 50 %) bezeichnet wird.

6.2 Skalenanalyse

Dem verwendeten Fragebogen liegen wie beschrieben fünf Skalen zugrunde (Professionelle Unterstützung, Kollegiale Partnerschaftlichkeit, Arbeits- und Lernebenen, Vertrauen, Direktivität). In den Faktorenanalysen für die vorliegende Untersuchung zeigte sich auf der Ebene der Mentees wie bei Brandau et al. (2018) eine Fünf-Faktoren-Struktur mit sehr guten bis guten Reliabilitäten (siehe Tabelle 1). Allerdings sind zum Teil andere Itemzuordnungen als bei Brandau et al. (ebd.) zu finden. Bei den Mentor*innen ergaben sich unterschiedliche Modelle, rechnerisch und inhaltlich kann aber auch hier eine Fünf-Faktoren-Struktur vertreten werden mit ebenfalls sehr guten bis guten Reliabilitäten (siehe Tabelle 1). Auch hier ergeben sich Veränderungen in den Itemzuordnungen im Vergleich zu Brandau et al. (ebd.).

Tabelle 1: Reliabilitäten (Cronbachs α) der Skalen (Fünf-Faktoren-Lösung, leichte Modifikationen bei den Itemzuordnungen zu den Faktoren) (eigene Darstellung)

		α	Items
<i>Professionelle Unterstützung</i>	Mentor*innen	.886	4
	Mentees	.950	8
<i>Partnerschaftliche Kollegialität</i>	Mentor*innen	.906	9
	Mentees	.933	8
<i>Arbeits- und Lernebenen</i>	Mentor*innen	.885	7
	Mentees	.977	12
<i>Vertrauen</i>	Mentor*innen	.685	4
	Mentees	.696	3
<i>Direktivität</i>	Mentor*innen	.804	3
	Mentees	.729	3

Ebenso zeigen sich zum Teil hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren, worauf auch Brandau et al. (ebd.) hinweisen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen den Skalen (Mentor*innen und Mentees) (eigene Darstellung)

		<i>Partnerschaftliche Kollegialität</i>	<i>Arbeits- und Lernebenen</i>	<i>Vertrauen</i>	<i>Direktivität</i>
<i>Professionelle Unterstützung</i>	Mentor*innen	.320**	.592**	.197	.252*
	Mentees	.684**	.817**	.387**	.189
<i>Partnerschaftliche Kollegialität</i>	Mentor*innen		.406**	.622**	.195
	Mentees		.697**	.601**	-.190
<i>Arbeits- und Lernebenen</i>	Mentor*innen			.091	.493**
	Mentees			.353**	.153
<i>Vertrauen</i>	Mentor*innen				.033
	Mentees				-.205

Anmerkungen:

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Auf eine klare Abgrenzung von unterschiedlichen *Stilen* im Mentoring im Berufseinstieg kann man aufgrund dieser Ergebnisse (die natürlich nicht repräsentativ sind) aktuell nicht schließen.

Insgesamt schätzen die Mentor*innen wie auch die Mentees die Qualität des Mentorings hoch ein, denn die Qualitätskriterien werden als sehr häufig umgesetzt wahrgenommen. Die Mittelwerte bei der Skala „Direktivität“ fallen niedriger aus (ein hoher Wert entspräche

einem häufig gezeigten direktiven Mentoringverhalten, wie Eingreifen oder Vorgabenmachen), was aber mit den hohen Werten auf den kollegial ausgerichteten Skalen korrespondiert. Signifikante Unterschiede zwischen den Mentor*innen und Mentees zeigen sich bei den Skalen Professionelle Unterstützung und Vertrauen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mentor*innen und Mentees im Vergleich (eigene Darstellung)

	Professionelle Unterstützung*			Partnerschaftliche Kollegialität			Arbeits- und Lernebenen			Vertrauen**			Direktivität		
	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD
<i>Mentor*innen</i>	69	5.12	.93	69	5.56	.61	69	4.73	.96	69	5.13	1.34	68	2.47	1.23
<i>Mentees</i>	91	4.69	1.40	91	5.46	.96	89	4.76	1.34	91	5.51	.77	89	2.53	1.50

*Die Mentor*innen schätzen die PU signifikant höher ein (Varianzhomogenität, t-Test: $t(155.23) = 2.50$ $p = .0131$)

** Die Mentees schätzen das Vertrauen signifikant höher ein (keine Varianzhomogenität, Welch-Test: $t(158) = -2.83$ $p = .0052$)

Untersuchte Zusammenhänge mit anderen Variablen auf der Mentee-Ebene wie Schulstufe, Lehrverpflichtung oder Master zeigten in der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Ergebnisse, sollten aber auch in weiteren Forschungen berücksichtigt werden.

6.3 Auswertung der offenen Fragen im Mentoring-Inventar: Herausforderungen, Beratungsthemen, Gelingensbedingungen

Die Befragung umfasste auch offene Fragen, die sich beispielsweise auf Herausforderungen („Beim Mentoring finde ich am schwierigsten...“), auf Gelingensbedingungen („Ich kann mit meiner/m Mentee bzw. meiner Mentorin/meinem Mentor am besten arbeiten, wenn ...“) und auf Entwicklungsbereiche („Wie und worin hat sich die Zusammenarbeit mit meiner/m Mentee bzw. meiner Mentorin/meinem Mentor im Laufe der Zeit verändert?“) beziehen.

Sowohl bei den Mentor*innen als auch bei den Mentees stellen die Zeitressourcen eine große Herausforderung dar. Es wird mehrfach darauf hingewiesen, dass genügend Zeit und ein ruhiger Ort wichtig sind. Ein ebenfalls wichtiger Aspekt bezieht sich auf den Ablauf der Besprechungen. So werden eine gute Struktur (roter Faden, klare Terminabsprachen), aber auch das Vereinbaren gemeinsamer Ziele und Inhalte als Gelingensbedingungen dargestellt.

In der Beziehungsgestaltung werden einer Begleitung und Kommunikation auf Augenhöhe großer Wert beigemessen. Wichtig ist für die Mentees, als Kolleg*in angenommen zu werden und Fehler machen zu dürfen. Aus der Perspektive beider Beteiligten trägt ein kollegialer Austausch wie auch eine Haltung der Offenheit auf beiden Seiten zum Gelingen bei. Konkrete Gesprächsanlässe führen zu einer intensiven Auseinandersetzung.

Mentor*innen sehen in der gleichzeitigen Begleitung und Bewertung einen Widerspruch, „da ich mich eher als Trainer und Unterstützerin sehe“ (I07m). Eine weitere Schwierigkeit wird darin gesehen, dass „ich (Mentor*in) die Mentees in Fächern betreue, welche

ich nicht selber unterrichte und studiert habe“ (l07m). Zudem wird auch das Geben von Feedback als Herausforderung gesehen: Wie kann ich z. B. „die richtigen Worte für ein Feedback finden, dass man nicht als Besserwisser und Alleskönner wirkt“ (l07m).

In Bezug auf die Entwicklungsbereiche wird als Veränderung in der Beziehungsgestaltung vielfach von einem Entstehen von Freundschaft und einem Zuwachs an Vertrauen gesprochen. Bei Einzelnen nahm die Intensität der Gespräche zu, bei einigen nahmen die Fragen durch die zunehmende Routine ab. Mehrfach wurde aber auch angegeben, dass es keine Veränderung in der Zusammenarbeit gab.

Interessant ist, dass sich in der Kategorie „Inhalte des Mentorings“ ein großer Teil der Aussagen darauf bezieht, dass im Bereich der Klassenführung und des Konfliktmanagements eine Kompetenzerweiterung stattgefunden hat. Ebenfalls mehrfach wird angegeben, dass die Unterrichtsgestaltung durch eine größere Methodenvielfalt interessanter und abwechslungsreicher geworden ist. Zudem haben die Mentees ihr Wissen über „... Klassenbuchführung, Wissen über die Schule und Umgebung ...“ (l04) erweitert.

In den Aussagen, die aus den Perspektiven von Mentee und Mentor*in auf persönliche Veränderungen der Mentees hinweisen, stehen an erster Stelle der Zuwachs an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Außerdem deuten auch die Aussagen, die sich auf mehr Geduld, Gelassenheit und Ruhe im Umgang mit den Schüler*innen beziehen, auf Entwicklungen hin.

Mentor*innen geben an, dass sie selbst im Verlauf des Mentorings mehr Struktur und Klarheit entwickelt haben und in der Begleitung an Selbstsicherheit gewonnen haben. Daneben ist auch die Rede davon, dass sie von den Mentees Neues gelernt haben. Diese Aussagen zeigen wichtige Aspekte für erfolgreiches Mentoring auf. Zudem geben die Antworten Hinweise für die Hochschullehrgänge zum Mentoring.

7 Implikationen für Forschung, Lehre und Praxis

7.1 Forschungsebene

Im Bereich der Forschung hat die vorliegende Untersuchung gezeigt, dass das Mentoring im Berufseinstieg vom Mentoring in studiumsimmanten Praxisphasen zu unterscheiden ist und mit einem nur geringfügig angepassten Mentoring-Stil-Inventar nicht ausreichend differenziert abgebildet werden kann. Es konnte zwar eine ähnliche Faktorenstruktur gefunden werden wie im Bereich des Praktikumsmentorings, allerdings gab es zum Teil andere Itemzuordnungen und zudem ließe sich – ähnlich wie in der Ursprungsuntersuchung der Kolleg*innen Brandau et al. (2018) – auch eine Zweifaktorenlösung begründen, wofür die zum Teil hohen Zusammenhänge der Faktoren untereinander sprechen. Hier sind also in jedem Fall noch Nachbesserungen im Inventar für den Berufseinstieg nötig. Brandau et al. (ebd.) diskutieren eine mögliche Modellstruktur mit nur zwei Ebenen und regen mit Verweis auf Studien von Richter et al. (2011) an, eine eher fachliche Unterstützung von einer eher emotionalen zu unterscheiden. Außerdem sprechen die hohen Mittelwerte für eine durchwegs sehr positive Einschätzung des Mentorings aus beiden Perspektiven, sie verweisen allerdings auch auf eine möglicherweise zu geringe Differenzierungskraft der Items/Skalen. In einer Überarbeitung des Fragebogens, die in der zweiten Kohorte in Vorarlberg (Beginn Schuljahr 2020/21) eingesetzt wird, wurden diese Überlegungen berücksichtigt

und es wurde die Situation des Mentorings im *Berufseinstieg* noch klarer in Abgrenzung zum Mentoring im *Praktikum* abgebildet.

Die Idee, ein solches Mentoring-Inventar zu entwickeln, ist sinnvoll und hilfreich, um „Beobachtungs-, Reflexions- und Rückmeldungsprozesse im Mentoring [zu] objektivieren, systematisieren und differenzieren“ (Brandau et al., 2018, S. 208). So können Qualität und Wirkung von Mentoring erfasst werden und daraus Gelingensbedingungen für erfolgreiches Mentoring abgeleitet werden. Dazu werden in weiteren Forschungen die Ergebnisse aus dem Mentoring-Inventar zusätzlich mit den Ergebnissen zur Kompetenzentwicklung und dem Belastungserleben der Mentees in Bezug gesetzt (Anschlussforschungen an Frey & Pichler, 2020, und Pichler & Frey, 2021).

7.2 Ebene von Lehre und Praxis

Aus den Erkenntnissen lassen sich unmittelbar auch Implikationen für Praxis und Lehre ableiten, denn ein gutes Mentoring-Inventar ließe sich sinnvoll für die Reflexion des eigenen Mentorings einsetzen – in Eigenverantwortung der Mentor*innen oder auch systematisch in der Mentor*innen-Ausbildung, der Supervision oder im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften.

An diese Überlegungen anschließend stellt sich die Forderung nach einer verbindlichen und hochwertigen Qualifizierung der Mentor*innen (siehe dazu auch Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 23), die speziell auf die anstehenden Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Keller-Schneider, 2020) fokussieren und die Ergebnisse zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen berücksichtigen. Ebenso sind verbesserte Rahmenbedingungen in Bezug auf zeitliche und räumliche Ressourcen zu bedenken, um vermehrt Hospitationen zu ermöglichen und Konstellationen mit verschiedenen Schulen und/oder verschiedenen Fächern bei den Mentor*innen und Mentees zu vermeiden.

8 Ausblick

Unsere Forschungsbemühungen zielen darauf ab, erfolgreiches Mentoring zu identifizieren. Ob sich daraus ein bestimmter Stil als besonders erfolgreich erweisen wird oder ob es eher eine Bandbreite von erfolgreichen Handlungsweisen und Gelingensbedingungen sein wird, werden weitere konzeptionelle Überlegungen und empirische Forschungen zeigen. Vermutlich liegt die Kunst des guten Mentorings gerade in der Adaptivität, also in der Anpassung an die Situation und an den*die Mentoringpartner*in (Mentee).

Möglicherweise könnte auch eine stärkere Betonung der „wechselseitigen Beziehung“ (Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 17) zwischen Mentor*in und Mentee zu noch mehr Effektivität führen, was sich zum Teil auch in den Aussagen der Mentor*innen in Bezug auf einen eigenen Lernzuwachs zeigte. „Im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe ist ein wechselseitiges Lernen von Mentorinnen/Mentoren [sic] und Mentees vorteilhaft“ (Höher, 2014, S. 88). Aktuell ist das Mentoring im Berufseinstieg eher auf eine Rollenverteilung im Sinne des Novizen-Experten-Paradigmas ausgerichtet. Dazu sei angemerkt, dass Berufseinsteiger*innen zwar unerfahren im eigenständigen Unterrichten sein mögen, aber ihnen Expert*innenwissen abzusprechen, würde letztlich das Studium in Frage stellen. Im Gegen-

teil kann genau hier ein großes Potenzial für das Mentoring liegen, da die Berufseinsteiger*innen über sehr aktuelles Wissen verfügen und in Bereichen wie der Digitalisierung oder der inklusiven Pädagogik zum Teil auch über sehr spezifisches Wissen. Wenn sich der*die Mentor*in explizit als (ebenfalls) Lernende*r begreift, könnte ko-konstruktiv an Prozessen gearbeitet werden, aus denen heraus sich die Kompetenzen und die berufliche Identität beider Parteien entwickeln könnten.

Referenzverzeichnis

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019a–d). Induktionsphase-Download. *Erläuterungen zum Entwicklungsprofil*. <https://www.bildung-vbg.gv.at/dam/jcr:49634c35-b1d7-413a-93e8-4db5157833c8/Entwicklungsprofil-Erl%C3%A4uterungen-BMBWF-05-2019.pdf> [22.08.2021]
- Bonsen, M. & Rolff, H. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Brandau, J., Studencnik, P. & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and levels of mentoring: Empirical findings of the first German inventory and implications for future practice. *Global Education Review*, 4(4), 5–19.
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Waxmann.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Studien Verlag.
- Curriculum (2019). Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten (30 ECTS). https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_FB/PDFs/x19.08.26_Curriculum_Mentoring_30_ECTS-AP_PHV_final.pdf (28.05.2021)
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. *Schulheft 180*, 106–117.
- Fischer, D. (2008): Mentoring. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 10(1), 38–40.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9–10), 743–752.
- Hascher, T. (2014). Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, E. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 542–571). Waxmann.

- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Studentteachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623–637.
- Hecht, P. & Theurl, P. (2020). Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 73–83). Studien Verlag.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Springer.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Springer.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55(1), 92–114.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. überarbeitete Auflage). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- König, J. (2014). Forschungen zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Auflage, S. 615–641). Waxmann.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz. Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse & H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43–57). Klinkhardt.
- Nicolai, C. (2018). *Personalmanagement* (5. Auflage.). UVK Verlagsgesellschaft/UTB.
- Oser (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Pichler, S. & Frey, A. (2021). Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Rahmen der Induktion mit dem Fokus auf Fortbildung und Kompetenzerleben. *Erziehung und Unterricht*, 171(1), 8–18.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.

- Schnider, A., Fischer, R., Hartel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BMUK und BMWF.
- Schnider, A., Fischer, A., Mettinger, A. & Spiel, C. (2012). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive*. Beilagen zum Vortrag von BMWF und BMUK an den Ministerrat am 9. November 2012.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- VBG Vertragsbedienstetengesetz (1948). Fassung vom 25.05.2021. *Mentorinnen und Mentoren*. Artikel § 39a. <https://www.ris.bka.gv.at>.

Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess

Die Rolle der Mentor*innen zwischen kontingenten Erfahrungen und gelingendem Berufseinstieg von Lehrpersonen

Abstract

Im wissenschaftlichen Diskurs zur pädagogischen Professionalisierung wird die Thematik von Kontingenz mit Ungewissheit und Krise prominent behandelt. Als Alternative zum Werkzeugkoffer mit pädagogischen Rezepten wird im vorliegenden Artikel ein Konzept der pädagogischen Habitualisierung vorgestellt und diskutiert, wonach für beliebig viele Situationen beliebig viele Handlungsschemata generiert werden. Die Integration von theoretischen Überlegungen und empirischen Erkenntnissen führt zu drei Ansätzen, die Mentor*innen Handlungsoptionen in Bezug auf einen erfolgreichen Berufseinstieg der Mentees aufzeigen.

1 Einleitung

Der Übergang von der Ausbildungsphase in den Beruf bzw. in die Berufseinstiegsphase ist nicht einheitlich definiert (Dammerer et al., 2020; Greiner, 2019), wodurch sowohl die empirische Erfassung als auch der theoretische Diskurs dieser berufsbiographisch relevanten Phase von Lehrpersonen gewissen Unschärfen bzw. interpretativen Freiräumen unterliegen. Im vorliegenden Artikel wird der Berufseinstieg als Teil der pädagogischen Professionsforschung diskutiert (Helsper & Böhme, 2008; Hericks, 2006; Herzog, 2014; Terhart et al., 2014; Tippelt, 2010). In Anerkennung der Prämissen, dass Professionalisierung ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001, S. 56) und damit eine Herausforderung des lebenslangen Lernens darstellt (Schober et al., 2009), wird in den nachfolgenden Überlegungen die Zeit von der Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums bis zum Berufseinstieg durch die Absolvierung der Induktionsphase berücksichtigt (Braunsteiner & Schneider, 2020). Insofern wird im vorliegenden Artikel Mentoring im Sinne von Begleitung und Förderung (Ziegler, 2009) weit gedacht. Mentor*innen sind professionell agierende Begleiter*innen von Berufsanfänger*innen in formellen und informellen Settings. Dazu zählen neben den Mentor*innen im Tandem¹ auch Kolleg*innen und Schulleitungspersonen. Auf die professionsspezifische Positionierung formeller und informeller Mentoring-Prozesse in

1 Im Rahmen des formellen Mentoring-Prozesses in der Induktionsphase bilden Mentor*in und Mentee ein Tandem.

der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen gehen Dammerer & Ziegler im vorliegenden Band vertiefend ein.

Kraler (2008) identifiziert die Bereiche Unterricht, Beurteilung, Kollegium, professionspezifisches Selbstverständnis und Arbeitsorganisation als zentrale Aufgaben in der Berufseingangsphase und impliziert damit drei theoretische Ansätze der pädagogischen Professionalisierung: Den strukturtheoretischen mit dem Fokus auf die Rekonstruktion struktureller Handlungsanforderungen, den kompetenzorientierten mit der Bewältigung schulischer Anforderungen und den berufsbiographischen, der aus der Sicht von Keller-Schneider und Hericks (2014) einen Mittelweg darstellt. Alle genannten Ansätze sind für die nachfolgenden Überlegungen gleichermaßen relevant.

Empirische Befunde (Schneider, 2021) liefern dahingehend eindeutige Ergebnisse, dass die Phase des Berufseinstiegs für beginnende Lehrpersonen Unsicherheiten mit sich bringt. Kontingenz mit Ungewissheit und letztlich Krise als Konsequenz (Combe, 2018; Dietrich, 2018; Košinár, 2018; Paseka et al., 2018) stellen sowohl für Studierende in der Ausbildung als auch für Lehrpersonen beim Berufseinstieg große Herausforderungen dar. Von Ängsten und Unsicherheiten (Haas & Schneider, 2018) ist ebenso die Rede wie vom Sprung ins kalte Wasser oder gar vom Scheitern (Schneider, 2021). Hier liegt ein scheinbares Ausbildungsdesiderat vor, erwarten sich Studierende und Berufsanfänger*innen doch Rezepte, Werkzeugkoffer u. Ä., um den viel zitierten Praxisschock nicht er- und durchleben zu müssen. Doch gibt es diesen Werkzeugkoffer? Im vorliegenden Artikel wird der Blick auf das Phänomen der professionellen Habitualisierung (Combe & Helsper, 2017; Schneider, 2021) gelenkt. Mentor*innen informeller und formeller Mentoring-Prozesse haben die Chance, als „Objekte“ im Sinne des Habituskonzepts nach Bourdieu (1996, 2015) während der Professionalisierungsphase von Mentees² deren pädagogische Professionalisierung positiv zu beeinflussen. Die Positionierung der schöpferischen Dimension des Habitus (ebd.) als Antithese zum Werkzeugkoffer pädagogischer Rezepte ist Gegenstand der folgenden Diskussion.

Nach einem Einblick in den *wissenschaftlichen Diskurs* zur Professionalisierung mit dem Fokus auf Kontingenz, Ungewissheit und Krise werden *empirische Erkenntnisse* eines Disserations-Forschungsprojekts exemplarisch vorgestellt. *Weiterführende Überlegungen zur professionellen Habitualisierung* folgen. Das *Resümee* mit integrativen Gedanken aus Theorie und Empirie führt zum *Ausblick*, in dem konkrete Ansätze für Mentor*innen in Bezug auf krisenhafte Erfahrungen von Mentees im Mentoring-Prozess vorgestellt werden.

2 Wissenschaftlicher Diskurs

In diesem Abschnitt geht es zunächst darum, Ungewissheit infolge von Kontingenz als Teil pädagogischer Profession zu positionieren. Ungewissheit initiiert Krisen bzw. strukturell unhintergehbare krisenhafte Erfahrungen (Dietrich, 2018), welchen mittels verschiedener Zugänge begegnet werden kann. Im zweiten Teil dieses Kapitels steht der Diskurs des Umgangs mit Krisen im Zentrum.

2 Als Mentees werden hier Studierende in der Ausbildung und Berufsanfänger*innen in der Induktionsphase in formellen und informellen Mentoring-Prozessen verstanden.

2.1 Kontingenz, Ungewissheit und Krise

Das Kontingenz-Phänomen mit Ungewissheit und Krise als mögliche Folgen wird in der wissenschaftlichen Diskussion zur pädagogischen Professionalisierung ausführlich behandelt (Gruschka, 2018; Helsper, 2005; Oevermann, 2017; Paseka et al., 2018; Schrittmesser, 2011). Die Nichtstandardisierbarkeit pädagogischen Handelns (Helsper, 2001) scheint eine Ursache dafür zu sein, dass kontingente Situationen zu Ungewissheit und Krise führen. Lehrer*innenhandeln ist nicht technisch und regelgeleitet (Košinár, 2018), dafür stehen Interaktion und Resonanz (Rosa, 2020) im Zentrum schulischer Arbeitsbündnisse. Kontingenz ist bei diesem Ansatz per se gegeben, zumal Resonanz erst durch Unterschiede bzw. Unverfügbarkeit (Rosa, 2018) entsteht. Combe et al. (2018) unterscheiden verschiedene Erscheinungsformen von Kontingenz. Diese konstatiert sich in Unterrichtsinhalten (1) und im Unterrichtsgeschehen (2) ebenso wie in der gesamten Dynamik der Klasse (3). Auch die Arbeitsbündnisgestaltung (4) und schließlich die Lernprozesse und -ergebnisse (5) werden, so die Autor*innen, durch Kontingenz determiniert. Hier finden sich alle der weiter oben genannten Professionalisierungsansätze wieder, und den Umgang mit Ungewissheit als konstitutives Element von Professionalität (Keller-Schneider, 2018) zu betrachten, ist naheliegend. Komplexer gestaltet sich das Kontingenz-Phänomen, wenn Ungewissheitsmomente aufseiten der Mentor*innen *und* der Mentees auftreten. Der aus der soziologischen Systemtheorie stammende und von Luhmann (2018) übernommene Begriff der doppelten Kontingenz bringt diese Dualität zum Ausdruck. Die Erkenntnis, dass mit der Steigerung des Ungewissheits-Grades auch die Krisenhaftigkeit zunimmt, kann wertvolle Impulse für die Ausbildung von Mentor*innen liefern. Mentor*innen sind auch im Sinne der doppelten Kontingenz Teil krisenhafter Erfahrungen.

Combe und Paseka (2012) greifen die schöpferische Dimension des Habitus (Bourdieu, 2015), auf die in den vertiefenden Überlegungen zur professionellen Habitualisierung noch näher eingegangen wird, in abgewandelter Form auf und sehen situierte Kreativität und schöpferische Intuition als mögliche Lösungsansätze im Umgang mit Krisen. Ähnlich argumentiert Dietrich (2018) und sieht Professionalisierung als kreativen Prozess der Krisenbearbeitung.

Im Folgenden werden Herangehensweisen an Krisen bzw. krisenhafte Erfahrungen diskutiert.

2.2 Umgang mit Krisen

Combe et al. (2018) stellen fest, dass es einer Auseinandersetzung mit Unterricht und krisenhaften Erfahrungen bedarf, die über Rezeptologien hinausgeht. Die Autor*innen schlagen u. a. einen progressiven Weg vor, indem sie Mentees als Kriseninduzierer*innen ins Feld schicken, um ein Umgehen der Krise von vornherein auszuschließen. Ähnlich betrachtet Dietrich (2018) die schulische Krisenhaftigkeit als strukturell unhintergebar, Combe (2018) spricht von Krise als Erfahrung bzw. Widerfahrnis. Einigkeit herrscht darüber, dass die Anerkennung von Ungewissheit und krisenhaften Erfahrungen (Keller-Schneider, 2018) nicht nur als Vorteil für den Professionalisierungsprozess, sondern als Kompetenz von einsteigenden Lehrpersonen zu betrachten ist. Košinár (2018) stellt drei Varianten im Umgang mit Ungewissheit respektive Krisen vor. Schließung (1) als Versuch, Ungewissheitsmomente

zu lösen, die bereits an anderer Stelle diskutierte Anerkennung von Ungewissheit (2) und die handlungsaktive Variante der Ausbalancierung von Krisen und Routinen (3) sind mögliche Zugänge. Letzteres thematisieren auch Combe und Paseka (2012), indem sie professionelles Handeln als Pendelbewegung zwischen Krisen und Routinen beschreiben. Situationsabhängiges, dynamisches und nicht vorhersehbares Agieren und Reagieren stehen hier im Vordergrund. Einmal mehr wird Kontingenz bzw. Ungewissheit mit dem gleichen Mittel begegnet: mit Offenheit und Nichtberechenbarkeit.

3 Empirische Erkenntnisse

Im Rahmen einer Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen (Schneider, 2021) können Hinweise auf krisenhafte Erfahrungen und deren Auswirkungen auf den Berufseinstieg identifiziert werden. Im folgenden Abschnitt wird nach der Darstellung des Forschungssettings ein Einblick in die empirischen Erkenntnisse gegeben.

Das Sample der tirolweiten qualitativen Interviewstudie bildet sich aus 25 Berufsanfänger*innen mit maximal 3 Jahren Berufserfahrung und 15 Schulleitungspersonen. Alle Interviewpartner*innen kommen aus den Schultypen Mittelschule³ oder Polytechnische Schule. Die Antworten auf die Kernfrage nach Gelingensbedingungen für einen guten Berufsstart werden aus den Perspektiven der Selbst- und Fremdwahrnehmung erhoben, multimethodisch analysiert und interpretiert. Der erste Analyseschritt und die Bildung der Kategorienebenen⁴ erfolgt nach dem Paradigma der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), ebenso das Theoretical Sampling zur Klärung offengebliebener Fragen. Weitere Analyse-schritte bis zur Konzeptentwicklung werden mittels einer Clusteranalyse (Bortz & Döring, 2006; Buber et al., 2000) vorgenommen, die Interpretation erfolgt zweistufig mithilfe einer

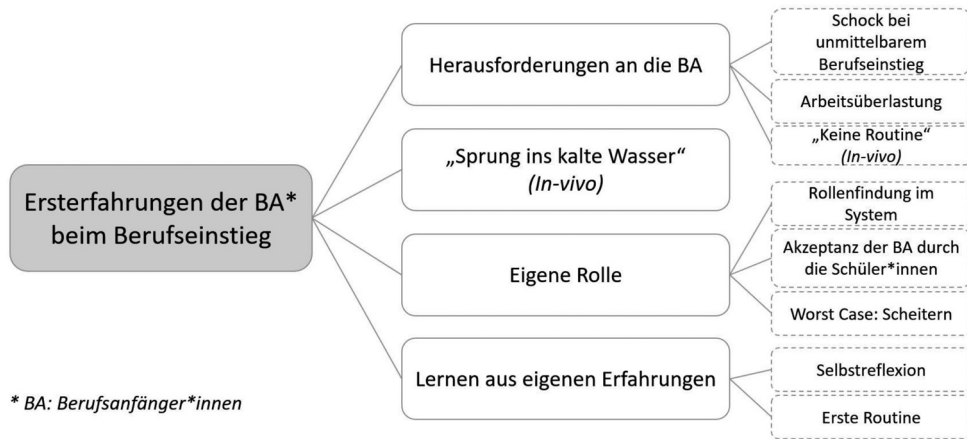


Abbildung 1: Exemplarische Hauptkategorie mit zwei Subebenen (Schneider, 2021)

3 Zum Zeitpunkt der Untersuchung Neue Mittelschule (NMS)

4 Es lassen sich bis zu vier Kategorienebenen bilden: Haupt- bis Subsubsubkategorien.

Themen-Kategorien-Matrix (Kuckartz, 2016) und der Darstellung von thematischen Korrelationen in Wechselwirkungsgefügen (Schneider, 2021).

Aus der Datenanalyse generieren sich zehn inhaltlich klar voneinander abzugrenzende Hauptkategorien. Hier wird jene Hauptkategorie exemplarisch vorgestellt, die das Kontingenzphänomen am deutlichsten zeigt: *Ersterfahrungen der Berufsanfänger*innen beim Berufseinstieg* (Abb. 1). Kategorien auf Sub- und Subsubebene mit Hinweisen auf Kontingenz bzw. Ungewissheit lauten *Sprung ins kalte Wasser* (In-vivo), *Schock bei unmittelbarem Berufseinstieg*, *Keine Routine* (In-vivo), *Rollenfindung im System*, *Akzeptanz durch die Schüler*innen* und *Worst Case: Scheitern*.

Mithilfe der Themen-Kategorien-Matrix (Kuckartz, 2016) können über Schlüsselbegriffe (Schneider, 2021), die in mehreren Kontexten (hier: Hauptkategorien) von mehreren Personen analog genannt werden, sechs kategorienübergreifende Themen identifiziert werden: *Kooperation mit Schüler*innen* (1), *Autorität in der Klasse* (2), *Reflexion & Feedback* (3), *Systemwissen* (4), *Administration* (5) und *Habitus* (6). *Habitus* ist als Metathema auch Teil der anderen Themen und wird im vorliegenden Artikel exponiert. Im Wechselwirkungsgefüge zum Thema *Habitus*⁵ (ebd.) wird deutlich, dass einzelne Hauptkategorien über Schlüsselbegriffe zusammenhängen, die eine Konnotation zu Kontingenz, Ungewissheit bzw. Krise aufweisen. *Sicherheit*, *Perspektivenwechsel*, *Illusion*, *Realität*, *klare Richtlinien*, *Entwicklungsprozess*, *Orientierung* und *Zweifel* sind Teil der erwähnten Schlüsselbegriffe.

Die vermutete Affinität zwischen kontingenten Erfahrungen und dem Metathema *Habitus* wird über die Schlüsselbegriffe evident und stellt den Ausgangspunkt für die folgende vertiefende Auseinandersetzung mit der professionellen Habitualisierung als Lehrperson dar.

4 Weiterführende Überlegungen zur professionellen Habitualisierung

Die Grundlage für die bereits thematisierte schöpferische Dimension des *Habitus* bildet die Triade des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (Bourdieu, 1996, 2015). Diese Triade stellt den Kern des *Habitus*konzepts nach Bourdieu dar und ist eher spiralförmig als zirkulär zu betrachten. Ebenso präsent und konstitutiv ist das *Feld* (Bourdieu, 1996), in dem sich Subjekt (hier: Mentee) und Objekt (hier: z. B. Mentor*in, Schulleitung, Ausbildungsinstitution) über den essenziellen Akt der Inkorporierung habitualisieren (Abb. 2). Im *Feld* wirken weitere Mechanismen, wie z. B. Einfluss von Kapital (ebd.). An dieser Stelle wird darauf nicht eingegangen, wenngleich der Kapital-Diskurs in Bezug auf den Berufseinstieg vermutlich interessante und erkenntnisreiche Kausalitäten zu Tage fördere.

Wird Inkorporierung als Folge einer Interaktion gesehen (Abb. 2), die ihrerseits durch Resonanz (Rosa, 2020) determiniert wird, ergibt sich ein bedeutsamer Zusammenhang. Resonanz bedingt Unverfügbarkeit (ebd.) bzw. Momente der Kontingenz, um in Schwingung zu kommen. Das kann eine Erklärung dafür liefern, dass Kontingenz, Ungewissheit und letztlich Krise zur Inkorporierung und damit zur Habitualisierung des Subjekts nicht

5 In der Interviewstudie (Schneider, 2021) werden zu jedem der sechs genannten Themen Wechselwirkungsgefüge dargestellt und diskutiert.

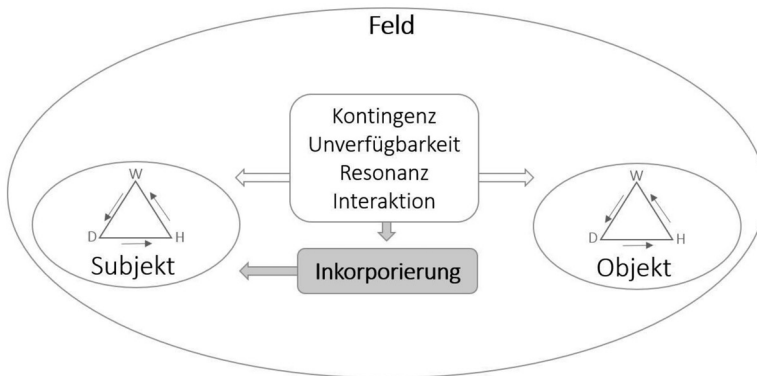


Abbildung 2: Habitualisierung im Feld unter Berücksichtigung von Kontingenz (eigene Darstellung)

nur unhintergebar (Dietrich, 2018) und anerkennenswert (Košinár, 2018), sondern notwendig sind (Schneider, 2021).

Aufgrund der spiralförmigen Habitualisierung wiederholt sich die triadische Abfolge des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (W-D-H) auf jeweils höheren Professionalisierungsniveaus, bis sich durch den lebenslangen Professionalisierungs-Prozess (Helsper, 2018) ein professioneller Habitus entwickelt. Dieser unterscheidet sich vom individuellen Habitus durch die wissenschaftlich-reflexive Kompetenz (Helsper, 2018; Hericks et al., 2018; Kraler, 2008). Aus Wahrnehmen, Denken und Handeln wird professionelles Wahrnehmen, Denken und Handeln (Abb. 3).

Professionelles Wahrnehmen (Abb. 3) erfolgt als pädagogisches und theoriebasiertes Wahr-

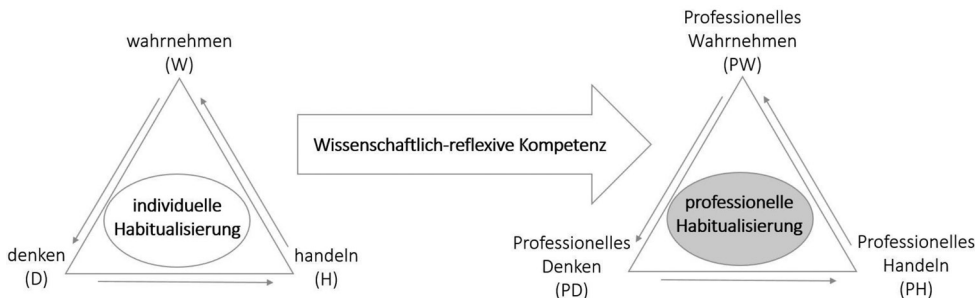


Abbildung 3: Professionelle Habitualisierung (eigene Darstellung)

nehmen (Boer, 2012) und im professionellen Denken wird Wahrgenommenes wissenschaftlich und professionsspezifisch reflektiert (Schneider, 2021). Professionelles Handeln zeichnet sich schließlich durch theoriegeleitetes, reflektiertes und intuitiv professionsspezifisches Agieren und Reagieren aus (ebd.).

Damit vermag der professionelle Habitus für beliebig viele Situationen beliebig viele Handlungsschemata zu generieren. Die schöpferische Dimension des Habitus (Bourdieu, 1996) ersetzt den Werkzeugkoffer und rezeptartiges Handeln durch situationsgerechtes und spontanes Agieren und Reagieren in kontingenten Situationen.

5 Resümee

Die dargestellten empirischen Erkenntnisse lassen inhaltliche Überschneidungen mit den im wissenschaftlichen Diskurs thematisierten Phänomenen Kontingenz, Ungewissheit und Krise erkennen. Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass die von den Berufsanfänger*innen genannten Professionalisierungsherausforderungen mit den Ansätzen der strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und berufsbiographischen Professionalisierung im Einklang stehen. So weisen *Rollenfindung im System*, *Systemwissen* und *Orientierung* auf strukturtheoretische, *Keine Routine*, *Autorität in der Klasse* und *Sicherheit* auf kompetenzorientierte Herausforderungen hin.⁶ *Schock bei unmittelbarem Berufseinstieg*, *Kooperation mit Schüler*innen*, *Entwicklungsprozess*, *Orientierung* und *Habitus* lassen auf berufsbiographische Professionalisierungsschritte schließen.

Auch die von Combe et al. (2018) diskutierten Erscheinungsformen von Kontingenz werden in der Kategorie *Ersterfahrungen der Berufsanfänger*innen beim Berufseinstieg* sichtbar. So kann *Keine Routine* (In-vivo) sowohl im Bereich Unterrichtsgeschehen als auch in Unterrichtsinhalten (ebd.) verortet werden. Die Subsubkategorie *Akzeptanz der Berufsanfänger*innen durch die Schüler*innen* betrifft den Bereich der gesamten Dynamik (ebd.) der Klasse, ebenso scheint damit auch das Phänomen der doppelten Kontingenz (Luhmann, 2018) angesprochen zu werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Kategorien mit Kontingenzpotenzial mehreren Erscheinungsformen nach Combe et al. (2018) zuordenbar sind. In Bezug auf die Konstituierung von Kontingenz beim Berufseinstieg decken sich somit die empirisch gewonnenen Erkenntnisse mit dem dargestellten wissenschaftlichen Diskurs weitgehend. Welches Resümee kann daraus zum Umgang mit Krisen gezogen werden?

Die empirisch ermittelten Kategorien lassen ohne Zweifel erkennen, dass Berufsanfänger*innen kontingente Situationen als Widerfahrnis (Combe, 2018) erleben. *Sprung ins kalte Wasser* bestätigt das ebenso wie *Schock bei unmittelbarem Berufseinstieg*. Der Wunsch nach Schließung von Ungewissheit (Košinár, 2018) wird durch die Gegenüberstellung von *Keine Routine* vs. *Erste Routine* deutlich, *Herausforderungen an die Berufsanfänger*innen* impliziert die Anerkennung von Ungewissheit (ebd.). Das Ausbalancieren von Krisen und Routinen (ebd.) bzw. die Pendelbewegung zwischen Krisen und Routinen (Combe & Paseka, 2012) wird in *Lernen aus eigenen Erfahrungen* und expliziter in *Selbstreflexion* sichtbar. Ein augenscheinlicher Widerspruch zwischen den vorliegenden empirischen Erkenntnissen und dem hier geführten wissenschaftlichen Diskurs besteht allerdings. Berufsanfänger*innen sehen sich definitiv nicht in der Rolle der Kriseninduzierer*innen (Combe et al., 2018). Zu groß scheinen Überforderung beim Berufseinstieg und Wunsch nach Bewältigung krisenhafter Situationen zu sein, als dass sich Mentees aktiv auf die Suche nach Krisen machten.

6 Kursiv formatierte Phrasen und Begriffe in diesem Abschnitt wurden bereits in „Empirische Erkenntnisse“ genannt und zitiert. Zur Einordnung der Kategorien siehe auch Abb. 1.

6 Ausblick

Im letzten Abschnitt dieses Artikels werden drei konkrete Handlungsoptionen für Mentor*innen vorgestellt. Die Diskussion erfolgt unter dem Aspekt der Notwendigkeit krisenhafter Erfahrungen zur professionellen Habitualisierung als Lehrperson.

6.1 Vernetzung

Unter der Annahme, dass Professionalisierung als Habitualisierungsprozess im Feld stattfindet, wo sich Akteur*innen als Subjekte und Objekte (Bourdieu, 1996) habitualisieren bzw. professionalisieren, können durch Mentor*innen⁷ initiierte Vernetzungen wertvolle Professionalisierungsgelegenheiten für Mentees, letztlich für alle beteiligten Akteur*innen bieten. Mentor*innen verfügen über größere Netzwerke als Berufsanfänger*innen und sind im Sinne des Ursprungsgedankens von Mentoring, der gut gemeinten mütterlichen oder väterlichen Begleitung von Unerfahrenen, dazu angehalten, diese Netzwerke zu teilen oder zur Verfügung zu stellen.

6.2 Resonanz

Der Inkorporierungsprozess (Bourdieu, 2015) erfolgt subtil, teilweise bewusst initiiert, zum größeren Teil vermutlich unbewusst. Wenn davon ausgegangen wird, dass Resonanz die zur Habitualisierung determinierende Basis darstellt, sind Resonanzfelder zwischen Subjekten und Objekten bzw. zwischen Mentees und Mentor*innen obligatorische Interaktionsgelegenheiten. Davon sind Mentoring-Prozesse sowohl in der Ausbildungs- als auch in der Induktionsphase betroffen. Bildet sich im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien ein Resonanzdreieck aus Praktikant*in (Mentee), Dozent*in und Praxislehrperson (jeweils Mentor*in), so resonieren im Mentoring-Prozess der Induktionsphase Berufsanfänger*innen, formelle Mentor*innen und beispielsweise Schulleitungen. In beiden vorgestellten Resonanztriaden liegt eine große Verantwortung aufseiten der Mentor*innen, Resonanz aktiv zu fördern bzw. einzufordern, um den Habitualisierungsprozess und damit den impliziten Umgang mit Krisen positiv zu beeinflussen.

6.3 Kleine Schritte zum professionellen Habitus: Delta P

Der vorliegende Artikel folgt der Grundintention, Professionalisierung aus dem Blickwinkel der professionellen Habitualisierung inklusive des essenziellen Akts der Inkorporierung zu betrachten. Die Notwendigkeit krisenhafter Erfahrungen ist bei diesem Ansatz ebenso naheliegend wie die zeitliche Verortung der professionellen Habitualisierung als lebenslanger Prozess. Die Triade des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (Abb. 4) „spiralisiert“ sich ein Leben lang in Richtung Professionalisierung durch professionelles Wahrnehmen, Denken und Handeln.

7 z. B. Kolleg*innen, Mentor*innen, Schulleiter*innen

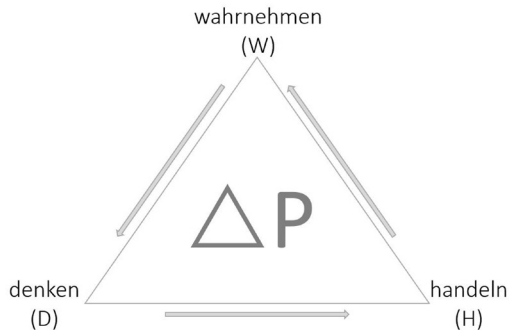


Abbildung 4: Habitualisierungstriade und kleine Professionalisierungsschritte ΔP (Schneider, 2021)

Die spiralförmige Ausbildung eines professionellen Habitus erfolgt sukzessive und hermeneutisch immer wieder auf neuen Erkenntnisebenen. Der Ansatz, Professionalisierung als lebenslangen Prozess zu verstehen macht deutlich, dass in der vergleichsweise kurzen Zeit der Ausbildung bzw. Induktionsphase kleine Professionalisierungsschritte ΔP (ΔP) möglich und realistisch sind (Abb. 4). Eine Aufgabe der Mentor*innen ist es, Studierende und Berufsanfänger*innen zu desillusionieren und nicht einen scheinbar professionellen Habitus nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung zu suggerieren. *Illusion vs. Realität* lautet diesbezüglich eine bezeichnende Kategorie. Überforderung und Schock werden durch die Vermeidung falscher Annahmen dezimiert, Krisen werden zur Herausforderung und nicht zum Ausdruck persönlichen Misserfolgs durch ungenügende Professionalisierung. Mentoring ist in diesem Sinne auch ein Instrument zur Realitätswahrnehmung in der Pendelbewegung zwischen Routine und Krise und kann unter Berücksichtigung der kleinen, überschaubaren Professionalisierungsschritte ΔP den Mentees dabei helfen, statt des *Sprung[s] ins kalte Wasser* einen kontrollierten und erfolgreichen Einstieg in den Beruf zu erleben.

Referenzverzeichnis

- Boer, H. d. (2012). Beobachtung und Professionalisierung. In H. d. Boer (Hrsg.), *Lehrbuch. Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 301–311). Springer VS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen* (4. Aufl.). Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Springer-Medizin-Verl.
- Bourdieu, P. (1996). Die Logik der Felder. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015). *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (4. Aufl.) Suhrkamp.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich. Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.

- Buber, R., Kraler, C. & Gadner, J. (2000). How GABEK and WinRelan support Qualitative Research. In R. Buber & J. Zelger (Hrsg.), *GABEK II: Zur qualitativen Forschung – on qualitative research* (S. 111–139). StudienVerlag.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch: Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81–102). Springer VS.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), (2017). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–108.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenznutzung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Springer VS.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich (Bd. 10). StudienVerlag.
- Dietrich, F. (2018). Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 277–297). Springer VS.
- Greiner, U. (2019). Neue Lehrerinnen und Lehrer: Einführung und Mentoring: Kommentar. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 80–82). Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS.
- Haas, E. & Schneider, K. (2018). Schulpraktikum I im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung: Erkenntnisse aus der Sicht von Studierenden. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirt, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 47–64). Lit Verlag GmbH & Co. KG.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (Hrsg.), (2005). *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.). Velbrück Wiss.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erw. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage Wiesbaden
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung:*

- Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten“: Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Springer VS.
- 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* (386–407). Waxmann.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Springer VS.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung: Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung spezial*, 2008(1), 4–7. https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung Grundlagentexte Methoden* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (2018). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (17. Aufl.). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.), (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit. Unruhe bewahren*. Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Forschung*. Klinkhardt.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 121–139). Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In A. Paseka, M. Schratz & I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 95–122). Facultas.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz Pädagogik.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Tippelt, R. (Hrsg.), (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (1. Aufl., S. 7–29). Pabst Science Publishers.

Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen – Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase

Abstract

Die Einführung eines verpflichtenden Mentorings in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung NEU in Österreich legt fest, dass zugeteilte Mentor*innen aufgrund ihrer Funktion unterstützende Hilfestellungen in der Phase des Berufseinstiegs leisten, schließt jedoch darüber hinaus auch nicht aus, dass sich Kollegium sowie Schulleitung in die Einführung beginnender Lehrpersonen einbringen.

Ebendieses Einbringen findet informell statt. In diesem Zusammenhang wird in diesem Beitrag von informellem Mentoring gesprochen, das sowohl durch das Kollegium als auch durch die Schulleitung geleistet wird und unterschiedliche Formen annehmen kann.

Wenn Mentoring zum Ziel hat, in komplexen Aufgaben im situativen Handeln von Lehrpersonen zu begleiten bzw. auf diese vorzubereiten, so kann es sich der Ungewissheit pädagogischer Realität nicht verschließen und bedarf neben formeller auch informeller Lerngelegenheiten.

Maslow und Mentoren in einem Blogpost von Markus Gull:

„Die Leute, die sich in Maslows¹ Dachgarten herumtreiben, nennt man Mentoren. Sie fielen nicht vom Himmel in den Dachgarten, sie sind auch keine Heiligen, oft sind sie sogar das Gegenteil. Sie sind ihren Weg Schritt für Schritt und Fehltritt für Fehltritt nach oben gestapft. Sie können mit ihrer Story andere in deren Geschichte unterstützend begleiten, ihnen im Rückblick manche Abkürzung verraten und die Räuberleiter halten.

Diese Lichtzeig-Gestalten können fünf Sachen besonders gut:

- 1) Fehler des Mentees rechtfertigen (aber nicht guthießen)
 - 2) seinen Verdacht bestätigen (aber nicht dort picken bleiben)
 - 3) Ängste nehmen (aber nicht zum Leichtsinns treiben)
 - 4) Träumen und Aufwind geben (aber keine Illusionen nähren)
 - 5) helfen, Gegner und Gegenkräfte zu besiegen (aber nicht den Kampf abzunehmen).
- Mentoren sind in etwas Meister, aber niemals Be-Lehrer. Ihre Belohnung? Unter anderem ein Stammplatz in Maslows Dachgarten und der Schlüssel zur Geheimtür

1 Hier wird die Bedürfnispyramide nach A. Maslow angesprochen. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung steht dabei an der Spitze dieser Pyramide.

in die Etage Transzendenz ... Also eine kleine Abkürzung in Sachen Verwandlung. Und das ist auch die besonders gute Nachricht: Den Weg in den Dachgarten kann man von jeder Pyramidenstufe aus auf der Direttissima nehmen. Marie von Ebner-Eschenbach, eine der bedeutendsten Schriftstellerinnen ihrer Zeit, kannte diesen Dachgarten vermutlich und wusste: „Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen.“

1 Einleitung

„Wir hatten auch keine*n Mentor*in und aus uns wurde auch was“ oder „wie kommen die Kolleg*innen dazu, beginnende Lehrpersonen zu unterstützen, sie bekommen ja auch nichts bezahlt dafür?“, so melden sich kritische Stimmen von Mentoring-Programmen zu Wort. Aber, und das soll die leitende Überlegung hinter diesem Beitrag sein, gab es vor einem institutionalisierten Mentoring im Rahmen einer Induktionsphase wirklich kein Mentoring an Schulen bzw. laufen parallel nicht permanent informelle Lernprozesse ab? Informelles Mentoring gab es in Schulen schon immer, doch durch eine zunehmende Professionalisierung und in Hinblick auf ein Professionalisierungskontinuum wird das informelle Mentoring um ein formelles Mentoring ergänzt (Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 17 ff.).

Das im Schuljahr 2019/20 vollständig in Kraft getretene neue Dienstrecht für Lehrpersonen in Österreich eröffnet die Möglichkeit, ja verpflichtet beginnende Lehrpersonen zu einem Jahr Begleitung durch erfahrene und ausgebildete Mentor*innen (Bundesgesetzblatt, 2013).

Der Eintritt von Studierenden in die Pädagogisch-Praktischen Studien bzw. beginnenden Lehrpersonen in die Schule als Bildungsorganisation erfordert einen Perspektivenwechsel von der lernenden zur lehrenden Person.

Mentor*innen spielen in diesem Transitionsprozess durch die Verschränkung von Theorie und Praxis eine wichtige Rolle. Studierende und beginnende Lehrpersonen sollen mit Hilfe der Unterstützung ihrer Mentor*innen erkennen, wie sie als kompetente und reflektierende Praktiker*innen komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen professionell bearbeiten und angemessene Entscheidungen treffen können.

Abgesehen von institutionalisierten Mentoring-Programmen findet ergänzend ein informelles Mentoring an Schulen statt, denn nach wie vor kann jede*r von jeder*m lernen. Ausgebildete Mentor*innen haben aufgrund ihrer Funktionsbeschreibung, welche im Bundesgesetzblatt (2013) ausgewiesen ist, einen klar ausformulierten Arbeitsauftrag, den sie bedürfnisorientiert erfüllen (Dammerer, 2019). Doch auch wenn die Funktion durch das Bundesgesetzblatt als festgelegt angenommen werden kann, so ist die Rolle, welche Mentor*innen einnehmen, individuell und situationsspezifisch variabel (Dammerer, 2019). Diese Mentorenfunktion meint aber nicht, dass nur zugeteilte Mentor*innen aufgrund ihrer Funktion unterstützende Hilfestellungen leisten dürfen, sondern darüber hinaus sollen sich auch Kollegium sowie Schulleitungen in die Einführung beginnender Lehrpersonen einbringen, und dieses Einbringen findet informell statt. In diesem Zusammenhang sprechen wir in diesem Beitrag von informellem Mentoring, das sowohl durch Kollegium als auch durch Schulleitungen teils bewusst, teils unbewusst geleistet wird.

2 Informelles Lernen

Vorerst soll *informelles Lernen* vom *formalen Lernen* und *nichtformalen Lernen* theoretisch abgegrenzt werden, um begriffliche Klarheit zu erhalten, aber auch, um zu verstehen, in welchen Bereichen Mentor*innen aufgrund ihrer Funktion tätig sind und wie Kollegium und Schulleitung in dieses Gefüge einzuordnen wären.

Der Begriff des „informellen Lernens“ wird von Dobischat & Schurgatz auf Dewey zurückgeführt, der 1899 zwischen *formal* und *informal education* differenzierte. 1970 war der Begriff Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, doch erst im Zuge der europäischen Diskussion um das lebenslange Lernen (LLL) Mitte der 1990er Jahre hat er enorme Aufmerksamkeit erfahren (Dobischat & Schurgatz, 2015, S. 29).

Formales Lernen bezieht sich im Grunde auf das Lernen in Bildungsinstitutionen. Gemäß administrativen Vorgaben gibt es geschulte Lehrende, die für die Wissensvermittlung zuständig sind. Diese geschulten Lehrenden wären in Bezug auf schulische Mentoring-Prozesse die an pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildeten Mentor*innen. Lernende – beginnende Lehrpersonen – werden trotz der Aktivität beim Lernen als den Lehrstoff Hinnehmende beschrieben, „*die unter Aufsicht und Anleitung lernen*“ (Schleicher, 2009, S. 34).

Gemäß dem Memorandum zum LLL der Europäischen Kommission (BMBWK, 2001) kommt hinzu, dass formales Lernen zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt. Am Ende der Induktionsphase erstellen Mentor*innen ein Gutachten, welches an die Schulleitung übergeben wird, die dieses Gutachten bei der Entscheidung über eine weitere Anstellung im Schuldienst heranzieht und auch mithilfe dieses Gutachtens eine Beurteilung abgibt.

Nichtformales Lernen findet laut dem Memorandum zum LLL der EU (BMBWK, 2001, S. 9) außerhalb von Bildungsinstitutionen statt und auch meist ohne formalen Abschluss.

In Bezug auf CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014) wird nichtformales Lernen als ein Lernen bezeichnet, „*das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes ‚Lernelement‘ beinhalten*“ (S. 184). Es wird aus Sicht der Lernenden als zielorientiert angesehen.

Schleicher (2009, S. 34–35) denkt zum nichtformalen Lernen der EU noch weiter und stellt fest, dass es sich beim nichtformalen Lernen auch um Kurzzeitimpulse oder Kurse handelt, welche die Lernenden selbstbestimmt wählen. Kurzzeitimpulse können im Rahmen der Induktionsphase vom Kollegium und auch von der Schulleitung kommen.

Im Memorandum zum LLL der EU (BMBWK, 2001, S. 9) stellt *informelles Lernen* eine Begleiterscheinung des täglichen Lebens dar und wird im Gegensatz zum formalen und nichtformalen Lernen nicht notwendigerweise als zielorientiertes Lernen angesehen. Dementsprechend nehmen es Lernende oftmals auch nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahr. Während formales Lernen und nichtformales Lernen durchaus von Lernenden als solches angesehen werden, besteht hingegen beim informellen Lernen die Möglichkeit, dass Lernprozesse von den Lernenden nicht wahrgenommen werden, obwohl informelles Lernen laut Memorandum zum LLL (BMBWK, 2001, S. 10) als die älteste Form des Lernens gilt. Hier wird informelles Lernen als „*die Hauptstütze des Lernens im frühen Kindesalter*“ beschrieben. Im Glossar des CEDEFOP ist informelles Lernen wie folgt definiert: „*Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet.*“

Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beachtet“ (CEDEFOP, 2014, S. 111).

Schleicher spricht beim informellen Lernen über ein „*Lernen im Leben für das Leben*“ (2009, S. 35). Seiner Ansicht nach bestimmt sich informelles Lernen nach individuellen Bedürfnissen, Motivationen und Kompetenzen in oft sehr unstrukturierten und zufälligen Organisationsrahmen, wobei es sich lebenslang in dieser Form fortsetzt.

Dohmen (2002, zitiert nach Fischer, 2003, S. 20) geht beim Begriff des informellen Lernens von einem Sammelbegriff aus, bei dem Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und organisierten Lehrveranstaltungen stattfindet. Er ergänzt aber, dass informelles Lernen auch in Bildungsinstitutionen stattfindet, dieses jedoch durch einen heimlichen Lehrplan unplanmäßig erfolgt sowie durch den Austausch im Kollegium. Vielmehr entwickelt es sich „*unsystematisch-anlassbedingt im Erfahrungszusammenhang des Arbeits- und Freizeitalltags, im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen und Problemen*“. Zudem beschreibt Dohmen informelles Lernen als Mittel zum Zweck. Der Zweck dieser Lernform ist nicht das Lernen selbst, sondern mithilfe des Lernens werden Aufgaben und Situationsanforderungen des Lebens besser gelöst (Dohmen, 2001, S. 19). Heise (2009, S. 90) zeigt folgende Charakteristika informellen Lernens auf:

- integriert in die Arbeit und tägliche Routine
- durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst
- kein sehr bewusster Prozess
- oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion, in spezifischen Fällen kann dieser Reflexionsprozess auch deduktiv sein
- ist mit dem Lernen anderer verbunden

Es ist festzuhalten, dass der Theorie des informellen Lernens im Lehrberuf kein konkretes, sondern ein komplexes Konzept vorliegt, welches vergleichsweise zu formalen Lernangeboten nur schwer zu konkretisieren ist (Heise, 2009, S. 21).

Wie sich aus den exemplarisch ausgewählten Definitionen erkennen lässt, gibt es keine eindeutig festgelegte Begriffsbestimmung des informellen Lernens. Vielmehr haben sich unterschiedliche Ansichten geformt, die noch zu keiner allgemeingültigen Beschreibung zusammengeführt worden sind. Die Begriffe „nichtformales Lernen“ und „informelles Lernen“ lassen sich nicht immer genau voneinander abgrenzen. Informelles Lernen geschieht demnach beiläufig und unbewusst. Es findet sowohl im außerschulischen als auch im schulischen Alltag statt.

Außer Zweifel steht, dass im Arbeitsfeld Schule auf mehreren Ebenen sowohl formale, nichtformale als auch informelle Lernprozesse ablaufen, da diese einander ergänzen und wechselseitig den lebenslangen Lernprozess verstärken. Im kollegialen Kontext steht ebenso außer Zweifel, dass nicht nur Mentor*innen aufgrund ihrer zugeschriebenen Funktion diese Tätigkeit im Rahmen der Berufseinführung von beginnenden Lehrpersonen übernehmen, sondern auch sowohl das Kollegium als auch die Schulleitung informellen Anteil daran haben.

3 Formen des Mentorings

Mentoring versteht sich aus der Geschichte heraus als eine dynamische Partnerschaft zwischen einem jungen bzw. neu in eine Organisation eingeführten Mitglied und einer*em erfahrenen Begleiter*in (Rauen, 2014, S. 9) und ist Graf und Edelkraut (2017) zufolge als ein „Ausbildungs- und Initiationsprozess“ (S. 3) zu verstehen. Eine etablierte und klare Definition der Beratungsform Mentoring von Ziegler (2009) wird hier exemplarisch angeführt:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen erfahrenen Mentor*innen und weniger erfahrenen Mentees. Diese ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des*der Mentees (S. 11).

Beim Mentoring liegt der Fokus auf der Entwicklung einer eigenständigen, professionellen Haltung zum Unterricht. Damit dieser Ansatz gelingen kann, ist die Förderung eines reflektierenden und experimentellen Habitus zum Lernen Voraussetzung (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 19; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020; Dammerer, 2020a, S. 59 ff.; Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 18 ff.). Die Rolle von Mentor*innen ist dabei die Bereitstellung von Motivation und Partnerschaft, um die Mentees auf dem Weg zur Veränderung zu begleiten und ihre gesamte professionelle Entwicklung im Auge zu behalten (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150). Im Arbeitsfeld Schule reflektieren Mentor*innen und Mentees gemeinsam das Unterrichtsgeschehen (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 19). Dadurch, dass sowohl Mentor*innen als auch Mentees aktiv an den Mentoring-Prozessen partizipieren, lernen beide Parteien gleichermaßen (Fischer, 2008, S. 38; Wiesner, 2020, S. 85 ff.).

Während die Funktion einer Mentor*innen in Österreich im Gesetz verankert und seit dem Schuljahr 2019/20 verpflichtend ist, ist die Rolle einer Mentorin/eines Mentors durch die Vielfalt der Aufgaben deutlich komplexer (Graf & Edelkraut, 2017, S. 44). Wird der Frage nachgegangen, was Mentor*innen tun, so definiert Fischer (2008, S. 38) eine Fülle an Aufgabenbereichen und geht sogar so weit, zu behaupten, dass sie „alles“ machen: beraten – anleiten – begründen – feedbacken – fördern – unterstützen – coachen – trainieren – vereinbaren – beobachten – wahrnehmen – respektieren – kommunizieren – diagnostizieren – reflektieren – beurteilen – evaluieren – unterrichten – ermutigen – trösten – kritisieren – anregen – herausfordern usw.“. Diese lassen sich ebenso in einem von Wiesner & Dammerer ausgearbeiteten Konzept von Mentoring finden (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 250 ff.).

Grundsätzlich gilt, dass Mentoring-Beziehungen im pädagogischen Kontext dadurch gekennzeichnet sind, dass Mentor*innen neben dem Kriterium der Erfahrungen im Bereich Lernen und Lehren auch über umfassende Kenntnisse über das System Schule verfügen sowie vernetzt sind, sodass zusätzliche Unterstützung geboten werden kann (Holzinger & da Rocha, 2013, S. 17). Dieser kontinuierliche Diskurs zweier Lehrpersonen mit unterschiedlichem Erfahrungshorizont ermöglicht eine Steigerung der Qualität in Bezug auf didaktische, methodische und pädagogische Konzepte und führt zu mehr Vielfalt an einem Schulstandort (Holzinger & da Rocha, 2013, S. 17).

Es gibt viele verschiedene Formen des Mentorings, die sich durch die Zielsetzungen, die Zielgruppe sowie durch die strukturellen Bedingungen unterscheiden. Im Rahmen dieses Beitrags ist zunächst die Unterscheidung von formellem und informellem Mentoring

bedeutsam. Je nachdem, ob die*der Mentor*in vom Mentee selbst gewählt oder durch die Institution zugewiesen wird, wird zwischen informellem und formellem Mentoring unterschieden (Rauen, 2014, S. 9).

Formelles Mentoring

Die Mentoring-Beziehung wird durch ein Institut, ein Unternehmen oder eine Organisation begründet und für einen begrenzten Zeitraum festgelegt. Sie kann danach inoffiziell weitergeführt werden, wenn sie von beiden Seiten als positiv erlebt wurde (Rotering-Steinberg, 2009, S. 42). Diese institutionell veranlasste Form des Mentorings erfordert einen Matching-Prozess. Das heißt, die Mentoring-Partner*innen werden von Dritten zusammengeführt (Pflaum, 2017).

Formelle Mentoring-Programme werden zunehmend als Personalentwicklungstool eingesetzt, um so die positiven Effekte informellen Mentorings für sich zu nutzen (Romahn, 2017; Pflaum, 2017). Die professionelle Begleitung beginnender Lehrpersonen durch ausgebildete Mentor*innen ist dem formellen Mentoring zuzuordnen.

Informelles Mentoring

Bei dieser Form des Mentorings bauen Mentor*innen und Mentees in Eigeninitiative eine Beratungs- und Arbeitsbeziehung auf, die ganz besonders durch das Vertrauensverhältnis geprägt und nicht institutionell geleitet ist (Rotering-Steinberg, 2009, S. 42; Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 33). Bei dieser Form des Mentorings entsteht ohne Unterstützung von außen bzw. ohne offiziellen Charakter eine Partnerschaft, die durch persönliche Beziehungen und Netzwerke geleitet ist. Diese Mentoring-Beziehung entwickelt sich über einen längeren Zeitraum und es gibt keinen klar definierbaren Anfang und Endpunkt der Mentoring-Beziehung (Pflaum, 2017). Es handelt sich beispielsweise um informelles Mentoring, wenn Kolleg*innen mit langjähriger Erfahrung aus eigener Initiative Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren beratend zur Seite stehen.

Sowohl formelles als auch informelles Mentoring haben Vor- und Nachteile. Formelle Mentoring-Programme besitzen gegenüber informellem Mentoring den Mehrwert, dass der Zugang zu professioneller Begleitung und relevanten Netzwerken systematisch erfolgt. Formelle Programme weisen den Vorteil auf, dass sie allen Personengruppen Zugang zu Mentoring-Programmen bieten, sodass alle potenziellen Fähigkeiten gleichermaßen durch gezielte Maßnahmen Unterstützung erhalten (Pichl, 2019, S. 7).

4 Informelles Mentoring

Informelles Mentoring lässt sich als ein ungeplantes Mentoring beschreiben. Das Tandem trifft sich mehr oder weniger zufällig und entscheidet aufgrund von inhaltlichen Interessen und Sympathie, intensiver zusammenzuarbeiten. In vielen Fällen wird dieses Mentoring nicht als Mentoring wahrgenommen, da es ein ungeplanter Prozess ist. Informelle Mentoring-Prozesse entstehen spontan im operativen Alltag (Graf & Edelkraut, 2017, S. 29). Es fällt in die Kategorie des unstrukturierten Mentorings, da bei informellen Prozessen keine Zeitdauer gesetzt wird. Außerdem weisen sie weder einen Qualitätsrahmen auf noch umfassen sie eine Evaluation (Rotering-Steinberg, 2009, S. 43).

Diese Form des Mentorings weist laut Graf und Edelkraut (2017, S. 33) mehrere Vorteile auf:

- Dadurch, dass sich das Tandem selbst findet, also das Matching selbst initiiert ist, entsteht rasch eine positive Basis für die Zusammenarbeit. Informelle Mentoring-Tandems verbindet von Natur aus gegenseitige Sympathie und Wertschätzung.
- Im informellen Setting kommt es zu einer intensiveren Nutzung des Netzwerks der Mentor*innen.
- Informelle Mentoring-Beziehungen sind durch eine flexible Gestaltung in Bezug auf das Zeitmanagement oder die inhaltlichen Aspekte gekennzeichnet. Mentor*in und Mentee verhandeln Ausgestaltung und Ausrichtung ihrer Zusammenarbeit selbstbestimmt und können individuell die für sie geeignetste Form der Kooperation finden.
- Die Intensität wird durch das hohe Commitment der Mentor*innen gesteigert.
- Eine tiefere, teilweise freundschaftliche Verbundenheit zeichnet informelle Mentoring-Tandems tendenziell aus. Die intensive Kooperation kann somit in eine freundschaftliche Beziehung münden.
- Darüber hinaus ist eine informelle Mentoring-Beziehung zeitlich flexibel und freiwillig.

An dieser Stelle sollen jedoch auch etwaige Gefahren und Herausforderungen nach Graf und Edelkraut (2017, S. 33, S. 25) skizziert werden:

- Es mangelt an einer Abstimmung mit den Zielen der Organisation.
- Eine gute Zusammenarbeit zwischen den beiden Parteien lässt nicht automatisch auf deren Produktivität schließen.
- Es kann zu einer Fehlinterpretation der Mentoring-Beziehung durch Dritte kommen sowie deren Wirkung außer Acht gelassen werden.
- Ob die*der Mentor*in für diese Rolle geeignet ist, wird nicht geprüft. Es gibt keine Kontrolle der Qualifikationen und der methodischen Fähigkeiten der Mentor*innen.

Auch in Bezug auf die wahrgenommenen Effekte von formellen im Gegensatz zu informellen Mentoring-Beziehungen sind die Ergebnisse empirischer Untersuchungen widersprüchlich (Pflaum, 2017). Informelles, kollegiales Mentoring im pädagogischen Kontext stellt eine inoffizielle Maßnahme der Personalentwicklung dar und zeigt ein breites Spektrum an Formen, die im Folgenden kurz skizziert werden. Die vielen Formen machen deutlich, dass Mentoring mittlerweile weit über den „klassischen“ Ansatz, bei dem erfahrene Personen den unerfahrenen Kräften „väterlich wohlwollend“ zur Seite stehen, hinausgeht (Graf & Edelkraut, 2017, S. 17).

Die infolge dargestellten Formen des Mentorings können sowohl informell als auch formell stattfinden, jeweils unter Berücksichtigung der angeführten Vor- und Nachteile.

Cross-Mentoring

Beim Cross-Mentoring handelt es sich um eine Sonderform des externen Mentorings, bei dem sich mehrere Schulstandorte zu einem Verbund zusammenschließen. Die Durchmischung der Tandems kann „über Kreuz“ sein, daher der Name Cross-Mentoring. Vorteilhaft ist diese Form des Mentorings für kleine Schulen, die regional nahe beieinander liegen. Der Output liegt nicht nur in einer Förderung von berufseinsteigenden Lehrkräften, sondern auch in einem allgemeinen Austausch, der den Blick über den Tellerrand sowie den Ein-

blick in andere Schulkulturen ermöglicht und das Durchbrechen starrer Muster begünstigt (Rotering-Steinberg, 2009, S. 45–46; Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 24).

Reverse-Mentoring

Bei dieser umgekehrten Form des Mentorings stehen beginnende Lehrpersonen dem dienstälteren Kollegium mentorierend zur Seite, um es mit einer Innovation, meist im Bereich der Digitalisierung, vertraut zu machen. Die Berufseinsteiger*innen sind zwar grundsätzlich unerfahrener, verfügen aber über eine Expertise auf einem bestimmten Gebiet (Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 25).

Peer-to-Peer-Mentoring

Unter Peer-to-Peer Mentoring ist Mentoring unter Gleichgestellten zu verstehen, es fokussiert auf die gegenseitige Unterstützung statusgleicher Teilnehmender. Im Vordergrund steht dabei der Erfahrungsaustausch auf einer hierarchiefreien Ebene. Gemeinsam wird an der Weiterentwicklung in Bezug auf Fach- und Methodenkompetenz gearbeitet und die Berufseinsteiger*innen unterstützen einander bei didaktischen Fragestellungen und bei Fragen zur Unterrichtsplanung. Wichtige Grundprinzipien sind dabei Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Engagement (Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 29). Die Teilnehmenden helfen einander mit ihren Kompetenzen und Stärken, bringen individuelle Erfahrungen mit ein und reflektieren herausfordernde Situationen und Entscheidungsprozesse (Fritz & Schmid, 2019, S. 16).

Gruppen-Mentoring

Beim Gruppen-Mentoring werden mehrere Mentees durch eine*n Mentor*in in Bezug auf berufs-, karriere- und alltagsbezogene Fragen betreut, wodurch sich die Betreuungintensität verringert. Beim Gruppen-Mentoring können jedoch zusätzlich zur Unterstützung durch Mentor*innen Peers bei der Bearbeitung von Problemstellungen miteinbezogen werden. Parallel zum Gruppen-Mentoring kann eine Peer-Gruppe entstehen. Ein weiterer Vorteil der Kleingruppe ist die Diversität der Persönlichkeiten und die weiterführende Vernetzung (Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 34; Fritz & Schmid, 2019, S. 15).

Blended Mentoring

Das Blended Mentoring ist eine Kombination von traditionellem Mentoring und einer digitalen Kommunikationsebene. Zwischen den persönlichen Treffen, die zum Aufbau einer Vertrauensbasis unerlässlich sind, findet ein virtueller Austausch statt (Graf & Edelkraut, 2017, S. 19). Besonders geeignet erscheint diese Form für Tandems, die an unterschiedlichen Standorten tätig sind (Fritz & Schmid, 2019, S. 16). Beim Blended Mentoring werden klassische Mentoring-Aspekte mit Online-Elementen kombiniert. Zwischen den persönlichen Treffen, durch die eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann, treffen sich Mentor*in und Mentee online, zum Beispiel über Videokonferenzen oder Online-Plattformen mit Kommunikationsfunktionen (Dammerer, 2020b, S. 143).

Neben den bereits beschriebenen Formen gibt es noch weitere Unterscheidungen, die so genannten nicht klassischen Formen des Mentorings. Darunter sind Methoden zu verstehen, die nicht eindeutig dem Mentoring zuordenbar sind, jedoch nützliche Ideen darstellen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 34). In diesen Graubereich fallen folgende Formen:

Flash-Mentoring

Beim Flash-Mentoring gibt es ein einmaliges Treffen in Bezug auf eine aktuelle Fragestellung. Zeitpunkt und Ort werden vom Unternehmen genannt. Die Behandlung einer aktuellen Fragestellung kann von wenigen Minuten bis zu ein paar Stunden dauern. Diese niedrigschwellige Form ist leicht planbar, doch fehlt es ihr an Tiefe, was den Teilnehmenden aber durchaus bewusst ist (Graf & Edelkraut, 2017, S. 34, S. 35), denn „eine echte Lernerfahrung im Sinne einer Kompetenzentwicklung ist nicht zu erwarten“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 35).

Situationales Mentoring

Wie der Name schon andeutet, entsteht diese Mentoring-Beziehung aus der Situation und ist die Reaktion auf eine akute Fragestellung im operativen Alltag. Die Beziehung dauert nur so lange, bis die Frage geklärt ist (Graf 2017, S. 32).

Das „Leader-Teacher“-Konzept

Im Zentrum dieses Konzepts steht die Leitung, die die Weiterentwicklung ihres Kollegiums zu einer zentralen Aufgabe macht (Graf & Edelkraut, 2017, S. 36).

Patent

Patenschaften sind in der Regel zeitlich begrenzt und dienen der Einführung und Eingliederung neuer Mitarbeitender in das System Schule. Mittels patenschaftlicher Begleitung wird beginnenden Kolleg*innen die jeweilige Schul- und Problemlösungskultur, etwaige Ansprechpersonen ebenso wie lokale Gegebenheiten nahegebracht. Nach der Zeit des Eingewöhnens endet auch die Patenschaft. Der Fokus einer Patenschaft liegt nicht auf inhaltlichen Themen, sondern auf basalen, praktischen Fertigkeiten (Graf & Edelkraut, 2017, S. 36–37) Diese Form des Mentorings ist mit der Methode des Tutorings in Verbindung zu setzen, in der die Mentor*innen als technische Unterstützer*innen verstanden werden (Fischer, 2008, S. 39; Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

Diese Vielfalt an informellen Mentoring-Prozessen macht deutlich, dass unterschiedliche und eine Vielzahl von Personen an Schulstandorten von Mentoring profitieren können. Abbildung 1 soll dies verdeutlichen:

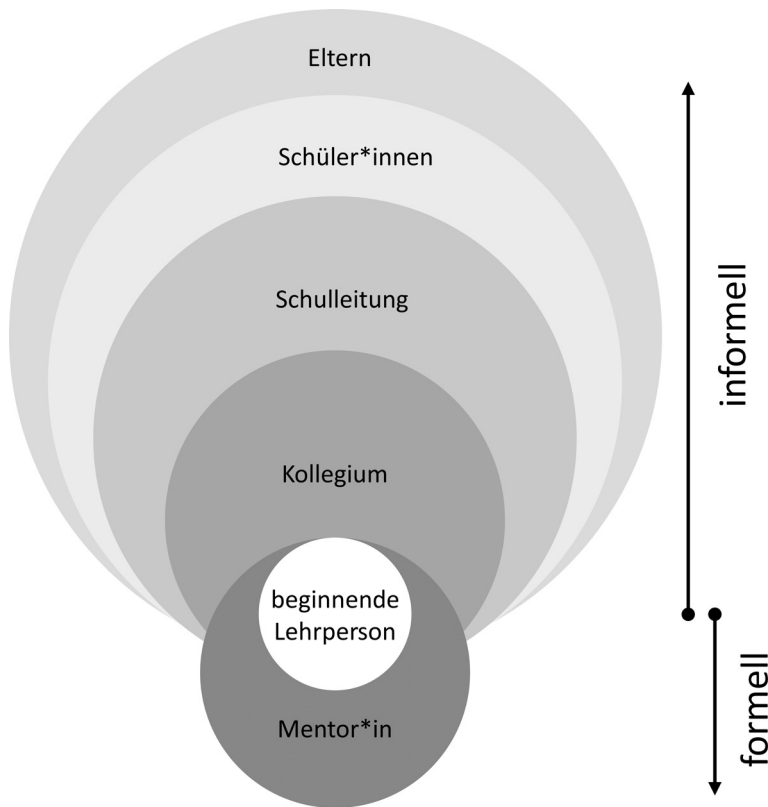


Abbildung 1: Übersicht über informelles und formelles Mentoring für beginnende Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Abbildung 1 stellt eine Übersicht über informelle und formelle Mentoring-Prozesse dar, welche auf beginnende Lehrpersonen durch unterschiedliche Akteur*innen im schulischen Geschehen einwirken. Alle in Kapitel 3 und 4 angesprochenen Mentoring-Formen wirken in diesem Zusammenspiel auf unterschiedlichen Ebenen und wären zu berücksichtigen. Ein Kollegiumsmitglied kann zum Beispiel eine Patenrolle einnehmen, eine Lehrperson in der Funktion der Fachkoordination das Leader-Teacher-Konzept übernehmen und das situationale Mentoring kann in jedem pädagogischen Moment im schulischen Handlungsalltag stattfinden. Flash-Mentoring könnte in Elterngesprächen auftreten, aber auch im spontanen Austausch im Kollegium bzw. mit Schüler*innen. Ein Cross-Mentoring kann sich bei Fortbildungen mit Lehrpersonen aus anderen Schulen ergeben und ein Revers-Mentoring im Austausch mit Schüler*innen. Jede Fachkonferenz und pädagogische Konferenz bieten die Möglichkeit zum Gruppen-Mentoring. In Gesprächen mit dem dienstaltersähnlichen Kollegium ergeben sich Momente des Peer-to-Peer-Mentorings. Blended Mentoring kann über Messenger-Apps bzw. in Telefongesprächen stattfinden.

Besondere Wichtigkeit in dieser verwobenen und multiplen Mentoring-Darstellung hat die Klarheit in der Funktion und die Flexibilität in der Rolle als Mentor*in sowie die Bewusstheit der Lernbeziehungen auf vielen Ebenen.

5 Conclusio

Wenn Konzeptionen von Mentoring ein technologisches Verständnis zugrunde liegt, unterstellen diese eine eindimensionale, überindividuelle, idealtypische Entwicklungslogik von der beginnenden Lehrperson zur*zum Expert*in (Führer & Cramer, 2020; Wiesner & Damerer, 2020). Sie stehen im Widerspruch zu komplexeren Vorstellungen der Entfaltung von Professionalität, welche sich an Ungewissheiten in pädagogischen Handlungsfeldern orientieren und Lehrpersonen und Lehrerbildung als ein mehrperspektivisches und multiparadigmatisches (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) oder sogar als metareflexives Unterfangen (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) verstehen.

Wenn Mentoring zum Ziel hat, komplexe Aufgaben im situativen Handeln von Lehrpersonen zu begleiten bzw. auf diese vorzubereiten, so kann es sich der Ungewissheit pädagogischer Realität nicht verschließen und bedarf neben formeller auch informeller Lerngelegenheiten. Die Neuheit ist also die neue Ausrichtung des Formellen als eine Idee, die nicht nur institutionalisiert sein muss. Formelle Lerngelegenheiten finden dabei im Rahmen des institutionalisierten Mentorings statt, das ausgebildete Mentor*innen übernehmen. Informelle Lerngelegenheiten ergeben sich aus der jeweiligen Situation im pädagogischen Handlungsfeld und niemand daran Beteiligter ist ausgeschlossen, aus dieser Situation zu lernen. Ein informelles Mentoring findet schon seit dem Lehrperson-Sein immer statt, es ist v. a. immer institutionell eingebettet (siehe Abb. 1), weil es durch das Kollegium, die Schulleitung usw. an einem Standort, in einer Institution usw. mit den Eltern, die die Kinder in diese Institution schicken, stattfindet. Dennoch ist es ein informelles Lernen und kein formelles Setting

Beginnende Lehrpersonen sollten beides erfahren, also ein formelles Mentoring und ein informelles Mentoring, das eigentlich immer stattfindet. Das informelle Mentoring wirkt im besten Fall lange über den Berufseinstieg hinfort und kann auch zu einem späteren Karrierezeitpunkt eintreten. Informelles Mentoring soll aber nicht mit Kollegialität verwechselt werden.

An dieser Stelle sei auf den Beitrag zum historischen Mentoring von Bergmeier & Damerer in diesem Band verwiesen, in welchem die bedeutsame Rolle von Präceptoren herausgearbeitet wird, die als zusätzlich unterstützende Mitwirkende bei der Erziehung von jungen Menschen zu verstehen sind.

Referenzverzeichnis

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. (Tagungsbeitrag). *Schulpraxis im internationalen Vergleich* (S. 17–25). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Braunsteiner, L.-M. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Damerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2001). *Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission*. Österreichischer

- Konsultationsprozess*. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-1_6051_PDFzuPubID396.pdf
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). Teil 1, Nr. 211: Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2012_I_211.html [06.04.2020]
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17– 33). Klinkhardt
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401– 423.
- Dammerer, J. (2019). *Rolle und Funktion von Mentor*innen im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie*. *ReESource*, 12, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2020a). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2020b). Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 143–150). StudienVerlag.
- Dobischat, R. & Schurgatz, R. (2015). Informelles Lernen: Chancen und Risiken im Kontext von Beschäftigung und Bildung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (Band 9, S. 27–42). JKU.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland (BMBF). http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2014). *Terminology of European education and training policy. Second Edition. A selection of 130 key terms*. www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Führer, M.-F. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Rauhfelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Fischer, D. (2008). Mentoring: Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 1, 38–40.
- Fischer, T. (2003). *Informelle Pädagogik. Systematische Einführung in die Theorie und Praxis informeller Lernprozesse*. Verlag Dr. Kovac.

- Fritz, A. & Schmid, F. (2019). Definitionen und Formen von Mentoring. In A. Fritz & F. Schmid. *Mentoring an Hochschulen* (S. 11–18). ÖZBF.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Gull, M. (2020). Maslow und Mentoren in einem Blogpost https://www.markusgull.com/daschau-her/?utm_source=sendinblue&utm_campaign=Da_schau_her_bei_Maslows_wurde_aufgestockt!&utm_medium=email [06.04.2020]
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrpersonen*. [Dissertation] Universität Wuppertal. Waxmann.
- Holzinger, A. & Da Rocha, K. (2013). Begleiteter Berufseinstieg und kollegiales Mentoring. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 16–24
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Springer VS.
- Pichl, E. (2019). Vorwort. In A. Fritz & F. Schmid. *Mentoring an Hochschulen* (S. 7). ÖZBF.
- Rauen, Ch. (2014). *Coaching* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Romahn, A. (2017). Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 7–16). Springer.
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31–54). Pabst.
- Schleicher, K. (2009). *Lernen im Leben und für das Leben. Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe*. Reinhold Krämer Verlag.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (Band 10, S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Band. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Pabst.

Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen?

Beim Mentoring von beginnenden Lehrpersonen ist der Aspekt des Fachgegenstands vernachlässigbar

Abstract

Seit dem Schuljahr 2019/20 werden beginnende Lehrpersonen von Mentor*innen ein Jahr lang in einer sogenannten Induktionsphase betreut. Auch ein fachfremdes Mentoring ist in dieser Phase zulässig. Die vorliegende Untersuchung widmet sich berufsspezifischen Themen und Fragestellungen von Mentees im Mentoring-Prozess sowie dem Umstand der fachfremden Begleitung. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Berufseinsteigende in erster Linie brauchen, um Anforderungen als solche wahrzunehmen sowie Bewältigungsstrategien zur Bearbeitung zu nutzen und weiterzuentwickeln. Weiters werden die häufigsten Themenfelder den Inhalten institutioneller Ausbildungsangebote während der Induktionsphase gegenübergestellt.

Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Ebene der Selbstkompetenz als Basis von Lehrerhandeln und zeigen, dass alle interviewten Mentor*innen den Aspekt des Fachs als unwesentlich einordnen. Die Ergebnisse der Befragung können demnach als Beleg für die individuelle Bearbeitung von Anforderungen und die Notwendigkeit einer bedürfnisorientierten Betreuung im Mentoring sowie die vernachlässigbare Relevanz von fachbezogenem Mentoring herangezogen werden.

1 Einleitung

Der Berufseinstieg als besonders sensible und gleichzeitig entscheidende Phase für den weiteren beruflichen Werdegang stellt an beginnende Lehrpersonen komplexe Anforderungen, auf die sie während ihrer Ausbildung nicht vorbereitet werden können. Denn der Berufseinstieg unterscheidet sich strukturell von der Ausbildungsphase, und die damit verbundenen Fragestellungen und Themenfelder können folglich erst in dieser Berufsphase Bearbeitung finden (Keller-Schneider & Hericks, 2011; Keller-Schneider, 2016, 2020).

In Österreich umfasst die Berufseinstiegsphase seit Einführung der PädagogInnenbildung NEU mit dem Schuljahr 2019/20 einen Zeitraum von zwölf Monaten. In diesem ersten Dienstjahr, das als Induktionsphase bezeichnet wird, muss jeder beginnenden Lehrperson eine erfahrene Lehrkraft als Mentor*in beratend zur Seite gestellt werden, mit dem Ziel, „individuelle Lösungen für persönliche Themen und Fragestellungen zu finden und die berufliche Entwicklung voranzutreiben“ (Holzinger et al., 2015, S. 291).

Als die wesentliche Aufgabe des Berufseinstiegs ist die Erweiterung der Kompetenzen und weiterführende Professionalisierung zu sehen. Kompetenzausbau wird möglich durch individuelle Interpretationen der Aufgabenbereiche und die damit in Zusammenhang gesehenen Herausforderungen, für die Strategien zur Bewältigung entwickelt und gefunden werden müssen (Keller-Schneider, 2020). Die besondere Form der Begleitung im Mentoring ermöglicht dabei „die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit, des Gemeinschaftsgefühls sowie die aktive Bewältigung von Aufgaben“ (Wiesner, 2020, S. 213) der Berufseinsteigenden.

Welche Anforderungen Mentor*innen während dieser Phase bei ihren Mentees als vorherrschend erleben, steht im Fokus dieses Beitrags.

2 Forschungsanliegen

Um Professionalisierung zu ermöglichen, ist eine bedürfnisorientierte Begleitung durch Mentor*innen gefordert, indem sie die Anforderungen ihrer Mentees wahrnehmen und zu einer entsprechenden Bearbeitung und Lösung beitragen (Dammerer, 2019). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen folglich berufsspezifisch relevante Themen, Anliegen und Fragestellungen zum Berufseinstieg, mit welchen sich Betreuende im Zuge der Betreuung der Induktionsphase ihrer Einschätzung nach häufig konfrontiert sehen bzw. welche sie aufgrund der Anzahl an Nennungen als besonders bedeutsam und relevant für ihre Mentees erachten. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob die beschriebenen Anforderungen auch in den für beginnende Lehrpersonen verpflichtend zu besuchenden Begleitlehrveranstaltungen abgebildet und an den Bedürfnissen der Mentees orientiert sind.

Bedingt durch die Neuorganisation der Lehrerbildung mit der PädagogInnenbildung NEU und die damit zusammenhängende erst kürzlich erfolgte Einführung der Induktionsphase in österreichischen Schulen mit dem Schuljahr 2019/20 fehlen noch umfassende Erfahrungswerte, wie die Effektivität der Ausbildung von Mentor*innen hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen zu bewerten ist. Erste Untersuchungen zeigen erfreuliche Erkenntnisse (Kuntner, 2020; Symoni-Klinger, 2020; Zeilinger, 2021; Stepancik, 2021; Wieland, 2021). Dazu kommt als Novum die Möglichkeit der Betreuung losgelöst vom Fach, als sogenanntes „fachfremdes“ Mentoring. Inwieweit dieser Umstand Einfluss auf die Qualität des Mentoring-Prozesses hat, ist noch ebenso wenig erkundet wie die Tatsache, ob die Begleitlehrveranstaltungen während der Induktionsphase mit den von Mentees wahrgenommenen Anforderungen korrelieren und somit gleichfalls zum Gelingen des Berufseinstiegs beitragen.

Aus der Wahrnehmung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben und zu deren Bewältigung nötigen Kompetenzen durch die Mentor*innen lassen sich in weiterer Folge Rückschlüsse für eine berufsphasenspezifisch optimal zugeschnittene Fortbildung ableiten (Keller-Schneider & Hericks, 2011), wobei die Anforderungen von Berufseinsteigenden einer subjektiven Wahrnehmung und Deutung unterliegen sowie nach situativ sich stellenden Anforderungen abweichen können (Keller-Schneider, 2019).

Für die Erfüllung von gesellschaftlich gestellten, berufsspezifischen Aufgaben ist jedenfalls nicht die beginnende Lehrperson/der*die Mentee allein verantwortlich. Berufseinsteigenden müssen auch Angebote einer institutionellen Berufseinführung im Sinne einer Personalentwicklung als Beitrag zur berufsphasenspezifischen Professionalisierung zur

Verfügung stehen (Keller-Schneider, 2019; Dammerer, 2020b), womit durch die Einführung von Mentoring in der Induktionsphase die Voraussetzungen geschaffen wurden. Das Potenzial dieses Konzepts muss sich jedoch erst „empirisch bewähren: Anspruch und Wirklichkeit mit Blick auf deren Erträge sind zu klären“ (Führer & Cramer, 2020, S. 752). Essenziell scheint die Untersuchung der Betreuung hinsichtlich ihrer Qualität und „die Formate bzw. Settings in den Blick zu nehmen, in denen Entwicklungsprozesse initiiert werden sollen“ (Führer & Cramer, 2020, S. 752).

3 Theoretische Vorannahmen

Da Berufseinsteigende in den Lehrberuf mit dem ersten Tag ihrer beruflichen Tätigkeit das gesamte Spektrum der an Lehrpersonen gestellten Anforderungen zu bewältigen haben, sollten rasch Strategien entwickelt werden, wie diese durch die Nutzung individueller Ressourcen gelöst werden können (Keller-Schneider, 2020; Lamy, 2015). In Anlehnung an Hericks' (2006, 2009) berufliche Entwicklungsaufgaben generierte Keller-Schneider (2020) eine Liste von Anforderungen, welche von Berufseinsteigenden subjektiv als wichtig und herausfordernd empfunden wurden. Im „Rahmenmodell der Entwicklung professioneller Professionalität“ (S. 151) sind der zeitliche Ablauf der Berufsphasen von Lehrpersonen und die Wahrnehmung von Anforderungen oder Stressoren während dieses Prozesses zusammengefasst. Anforderungen werden zu Herausforderungen, wenn sie als „zu bewältigend“ eingestuft werden und folglich Bewältigungshandlungen zur Folge haben, wofür die Lehrperson auf individuelle Ressourcen zurückgreift. Diese Ressourcen werden unter dem Begriff Kompetenzen zusammengefasst.

Lanker (2012) beschreibt in Anlehnung an Schocker-von Ditfurths Modell (2002) sechs wesentliche Kompetenzen von Lehrpersonen. Die fachliche Kompetenz stellt dem Modell zufolge keine grundlegende Fähigkeit von Lehrpersonen dar. Als Basis für das Können und kompetente Handeln von Lehrpersonen werden „Vorstellungen über sich selbst und die Lernenden, die Klarheit der eigenen Ziele und Werte oder ein geübter Umgang mit den eigenen Gefühlen“ (Schart & Legutke, 2012, S. 57) gesehen. Da in erster Linie die Lehrerpersönlichkeit und persönliche Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen deren Unterricht beeinflussen (Schocker-von Ditfurth, 2002), tritt als entscheidender Faktor die Ebene der Selbstkompetenz hervor.

Beide Modelle sehen die Ausbildung von Kompetenzen von Lehrpersonen als individuellen Prozess, der eng verknüpft ist mit der (Berufs-)Biografie. Die in den wissenschaftlichen Modellen beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen bilden die Grundlage für die Forschungsfragen und dienen ebenso als Grundlage für die Auswertung der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten narrativen Interviews.

Lehrpersonen sehen sich beim Berufseinstieg mit Anforderungen konfrontiert, „die im erweiterten Verantwortungsrahmen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit berufliche Anforderungen in einer neuen Komplexität darstellen“ (Keller-Schneider, 2020, S. 150), weshalb berufsphasenspezifische Begleitung nötig ist (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Das Konzept Mentoring, angelegt als Professionskontinuum, unterstützt diesen Prozess durch bedürfnisorientierte Begleitung (Braunsteiner & Schnider, 2020). Zur Nutzung individueller Ressourcen und Bewältigung von Herausforderungen ist die Erfüllung bestimmter „Basic Needs“ Voraussetzung (Maslow, 1943, S. 370–396; Deci & Ryan, 2000, S. 227–268).

Dreer (2016) hebt die Bedeutung von psychologischen Grundbedürfnissen für einen gelingenden Berufseinstieg hervor. Durch bedürfnisorientierte Begleitung können Mentor*innen maßgeblich zum gelingenden Berufseinstieg beitragen, um Hindernisse auszuräumen und Belastungen ihrer Mentees zu reduzieren (Dammerer, 2019). Erst dadurch wird die Voraussetzung geschaffen, Anforderungen als bewältigbar (Keller-Schneider, 2016, 2020) wahrzunehmen und zu bearbeiten.

Ohne die Erfüllung dieser Bedingung ist Kompetenzausbildung – insbesondere auf der bereits als essenziell beschriebenen Ebene der Selbstkompetenz – nicht möglich, denn Lehrpersonen erleben sich als kompetent, indem Verbesserung der Bewältigung von schulischen Anforderungen wahrgenommen wird. Durch bedürfnisorientierte Begleitung werden die Rahmenbedingungen für die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben geschaffen, sodass für beginnende Lehrpersonen Lernzuwachs und Weiterentwicklung möglich werden (Dreer, 2018). Ein Beitrag zur Offenlegung dieses subjektiven Wissens von Mentor*innen in der Induktionsphase soll durch die aus der Befragung gewonnenen Daten geleistet werden.

4 Methodische Vorgehensweise

Basierend auf der vergleichenden Darstellung der Literatur zum Thema Berufseinstieg und Mentoring und einer Beschreibung der Kompetenzmodelle von Keller-Schneider (2020) und Schocker-von Ditfurth (2002) werden Kriterien, die für einen gelingenden Berufseinstieg als relevant gelten, untersucht. Um einen Einblick in die Einschätzungen der Mentor*innen zu den Anforderungen ihrer Mentees zu erhalten, wurde als Methode zur qualitativen Datenerhebung die Durchführung von narrativen Interviews gewählt (Küsters, 2014). Da aufgrund geringer Erfahrungswerte, bedingt durch die erst seit dem Schuljahr 2019/20 verpflichtend eingeführte Induktionsphase, zu Mentoring noch kaum Daten vorliegen, ist durch diese Art der Befragung die Nennung jener Bereiche zu erwarten, die beginnende Lehrpersonen vorrangig beschäftigen. Die Fragestellung lautete folgendermaßen:

Welche Themen haben Ihren Mentee/Ihre Mentees im Laufe des ersten Dienstjahres im Zuge der Induktionsphase am meisten beschäftigt?

Als Stichprobe wurden zehn Lehrpersonen, die als Mentor*innen der Sekundarstufe 1 oder 2 in Niederösterreich tätig sind, herangezogen. Ausdrücklich erfragt wurden am Beginn demografische Informationen (Name, Alter, unterrichtete bzw. geprüfte Fächer, Art der Lehrerausbildung, Art der Mentoring-Ausbildung etc.). Im Rahmen der Interviews war jedoch Nachfragen zur Sicherung der Ergebnisse möglich, wobei die in den Modellen von Keller-Schneider und Schocker-von Ditfurth beschriebenen Kompetenzen als Anhaltspunkte verwendet wurden. Anschließend erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviews, wobei als Analyseeinheit jedes Thema, das nach subjektiver Einschätzung der Mentor*innen eine Anforderung für ihre Mentees darstellte, erfasst wurde. Nicht analysiert wurden Textstellen, die als neutrale Berichterstattung dokumentiert wurden. Als Auswertungstool zur Datenauswertung diente die qualitative Inhaltsanalyse nach P. Mayring (2015). Nachdem der Forschungsansatz ein deduktiver ist, waren die Kategorien schon vor der Codierung der Daten durch die Kompetenzmodelle von Keller-Schneider (2020, S. 251) bzw. Schocker-von

Ditfurth (2002, S. 7) formuliert und definiert. Dabei fand den Modellen entsprechend folgende Kategorisierung Anwendung:

Tabelle 1: Kategorien nach Keller-Schneider (2010) und Schocker von Ditfurth (2002)

<i>Kategorien nach Keller-Schneider (2020)</i>	<i>Kategorien nach Schocker von Ditfurth (2002)</i>
Identitätsstiftende Rollenfindung	Fachliche Kompetenz
Adressatenbezogene Vermittlung	Didaktische Kompetenz
Anerkennende Klassenführung	Unterrichtsorganisatorische Kompetenz
Mitgestaltende Kooperation	Gesprächskompetenz Beziehungskompetenz Selbstkompetenz

Im nächsten Schritt erfolgte ein Abgleich mit den Modellen, indem eine Zuordnung der aus den Interviews generierten Items innerhalb der Kategorien erfolgte. Eine Nennung konnte auch in mehreren Kategorien Berücksichtigung finden. Darüber hinaus wurde eine quantitative Auswertung der gewonnenen Daten bezüglich der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Anforderungen vorgenommen, wobei Mehrfachnennungen unterschiedlicher (jedoch einer Kategorie zuordbarer) Themen erlaubt waren. Gleichfalls konnte ein und dieselbe Aussage auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die Ergebnisse wurden anschließend grafisch durch Balkendiagramme sichtbar gemacht und beschrieben, um ein differenziertes Bild des Evaluationsgegenstands zu erhalten.

Die von den Mentor*innen erwähnten Anforderungen und deren Häufigkeit an Nennungen sollten Aufschlüsse über die Thematik liefern.

5 Ergebnisse

Die Werte aus der empirischen Untersuchung werden bei der Präsentation der Ergebnisse mit den theoretischen Vorannahmen in Verbindung gesetzt. Eine Repräsentativität der Ergebnisse ist nur für die beforschte Gruppe gegeben.

5.1 Darstellung der Ergebnisse

Innerhalb der Kategorie „Identitätsstiftende Rollenfindung“ nahm die Mehrheit der Mentor*innen die meisten Anforderungen hinsichtlich der Ausbildung von Rollenklarheit wahr: „Wie verhalte ich mich in der Klasse, dass mir die Kinder auch zuhören, wie greife ich ein, wie streng muss ich von Anfang an sein oder nicht sein?“. Dem Umgang mit Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit und persönlichen Ressourcen wurde ebenso großer Stellenwert beigemessen. Berufseinsteigende fühlten sich von Anforderungen an die „Adressatenbe-

zogene Vermittlung“ insgesamt etwas weniger stark beansprucht. Die individuelle Passung wurde in vergleichbarer Häufigkeit genannt wie die Beurteilung von Schülerleistungen und die Elternarbeit. Etwa halb so hohe Werte zeigen sich in der Kategorie „Anerkennende Klassenführung“, wobei der Fokus auf die Behebung von Unterrichtsstörungen gerichtet war und weniger auf den gezielten Aufbau von Klassengemeinschaft oder die förderliche Lernumgebung: „Klassenklima, aber dann auch schon eher auf Konflikte oder Störungen bezogen.“ Die Kategorie „Identitätsstiftende Rollenfindung“ wurde etwa vier Mal so oft wie „Mitgestaltende Kooperation“ mit nur elf Nennungen als herausfordernd für Mentees erlebt. Bei Letzterer ging es dabei fast ausschließlich um Fragestellungen die konstruktive Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, überwiegend die Schulleitung betreffend („Was darf ich, was schafft mir mein Chef an und wo muss ich fragen?“).

HÄUFIGKEITEN DER KATEGORIEN 1

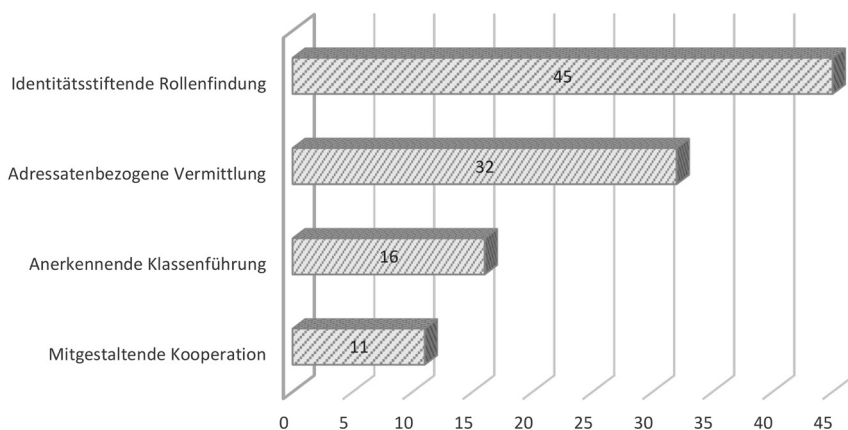


Abbildung 1: Anforderungen von Mentees an Mentor*innen nach Kategorien von Keller-Schneider (2020)

Wie bei Schocker-von Ditfurth (2002) sowie Lanker (2012) findet sich die Kategorie „Fachliche Kompetenz“ am Ende des Spektrums, was die Anzahl der Fragestellungen im Verlauf des Mentoring-Prozesses angeht. Fünf von zehn Mentor*innen gaben explizit an, nie um fachliche Unterstützung ersucht worden zu sein, an drei Mentor*innen wurde jeweils einmal eine fachliche Frage gerichtet. Alle Mentor*innen bestätigten die fundierte fachliche Kompetenz ihrer Mentees, räumten aber gelegentliches informelles Mentoring durch Fachkolleginnen und -kollegen ein, wobei die geäußerten Fragestellungen auch dann nicht dem Fach, sondern der Fachdidaktik zuzuordnen waren. In einem Fall von fachbezogenem Mentoring in Mathematik wurde das gemeinsame Fach in einzelnen Situationen zwar als vorteilhaft, aber keinesfalls essenziell beschrieben, in einem weiteren Fall von fachnaheem Mentoring war fachliche Unterstützung kein einziges Mal Thema.

Innerhalb der Kategorie „Didaktische Kompetenz“ wurden Anforderungen am stärksten im Bereich von Differenzierung und Komplexität von Lerninhalten im Umgang mit lernunwilligen oder leistungsschwachen Schüler*innen wahrgenommen; die Leistungsbe-

urteilung wurde gleichfalls als beanspruchend erlebt: „Wie bringe ich überhaupt Leistungen der Kinder zusammen, was zählt alles zu Leistungen? Was kann ich alles beurteilen, was darf ich alles beurteilen?“

Disziplinäre Probleme und der Umgang mit Unterrichtsstörungen waren die vorherrschenden Themenfelder bezüglich Anforderungen an die „Unterrichtsorganisatorische Kompetenz“. Organisatorische Fragen zu Stunden- und Wochenplanungen, zur Dokumentation von Aufzeichnungen sowie Zeitmanagement wurden ebenso von fast allen Befragten angesprochen, treffend zusammengefasst in der Aussage: „Wie kann man Classroom-Management umsetzen?“

Anforderungen bezüglich der Kategorie „Gesprächskompetenz“ wurden ausschließlich im Zusammenhang mit Elternarbeit und der Schulleitung thematisiert. In Anlassfällen leisteten Mentor*innen Unterstützung bei der Vorbereitung von Gesprächen mit Eltern, jedoch ebenso in der Kommunikation mit der Schulleitung.

Auch der Beziehungsaufbau mit Eltern wurde als herausfordernd erlebt. In der Beziehung zu den Schüler*innen wurden Anforderungen innerhalb der Kategorie „Beziehungskompetenz“ einerseits den wertschätzenden Umgang zwischen Lernenden und Lehrperson betreffend, andererseits vor allem im Umgang mit der Schulleitung, jedoch kaum im Zusammenhang mit dem Kollegium beschrieben. Laut Hofmann (2017) wird von Mentor*innen in erster Linie eine Betreuung auf der Ebene der Selbstkompetenz verlangt. Für Schocker-von Ditfurth (2002) und Lanker (2012) gilt diese Kompetenz gleichfalls als zentral. Nach der Auswertung der Interviews wird die Selbstkompetenz mit annähernd vierzig Nennungen als wichtigste Kompetenz bestätigt. Die Selbstorganisation, die Selbstwirksamkeit und der Umgang mit Ressourcen zählen zu den vorherrschenden Problemfeldern: „Schaffe ich das (...)?“ „Ich bin mir nicht sicher, ob (...)“.

HÄUFIGKEITEN DER KATEGORIEN 2

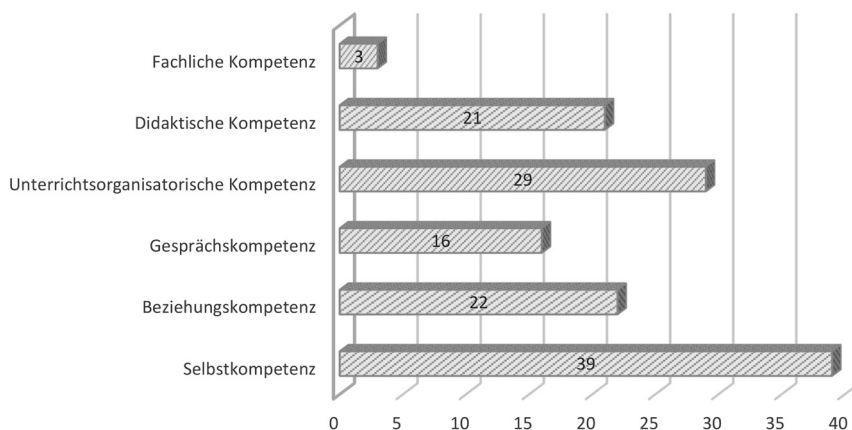


Abbildung 2: Anforderungen von Mentees an Mentor*innen nach Lanker (2012) in Anlehnung an Schocker-von Ditfurth (2002)

Weitere Fragen außerhalb der deduktiven Kategorien betrafen bei der Mehrheit der Mentor*innen den organisatorischen Rahmen des Mentoring-Prozesses und die Funktionen der Betreuenden: „*Also wie das überhaupt ist, was da auf sie zukommt, wer ich eigentlich bin, was ich mache.*“ In diesem Zusammenhang traten ebenso vielfach Fragen zu den Begleitlehrveranstaltungen während der Induktionsphase auf. Die veränderte Unterrichtssituation durch Distance-Learning generierte ebenfalls vereinzelt Fragen.

5.2 Interpretation der Ergebnisse

In Bezug auf Keller-Schneiders Entwicklungsmodell zum Berufseinstieg (2020) stimmen die Erkenntnisse mehrheitlich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung überein. Der Umgang mit den eigenen Ansprüchen zeigte die höchste Priorität, weiters wurden Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts, eine lernförderliche Klassenkultur und Elternarbeit als besonders beanspruchende Bereiche gereiht, während Keller-Schneider (2020) den Schwerpunkt auf der individuellen Passung sieht und auch der adressatenbezogenen Vermittlung mehr Bedeutung zukommt (S. 427). Eine Erklärung hierfür könnte in der veränderten Unterrichtssituation durch Home-Schooling sowie durch verminderten Präsenzunterricht und einer daraus resultierenden geringeren Anzahl situativ zu bearbeitender Anlässe liegen. Betrachtet man diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen oder Kompetenzen in Zusammenschau mit den Ergebnissen zu den Kategorien von Lanker (2012) nach Schocker-von Ditfurth (2002), so wird die essenzielle Bedeutung der Selbstkompetenz, damit die Anforderungen als bewältigbar eingestuft werden und bearbeitet werden können, eindeutig belegt. Beinahe ein Drittel aller Nennungen entfällt auf diese Kategorie und legt die Interpretation nahe, dass kompetentes Lehrhandeln mehr braucht als Wissen in Form von fachlicher Kompetenz, welche nur dreimal Erwähnung fand (Schocker-von Ditfurth, 2002; Schart & Legutke, 2012).

Die häufigsten Fragestellungen traten im Bereich Rollenfindung und Selbstkompetenz auf. Die Ergebnisse zeigen zwar bemerkenswerte Unterschiede hinsichtlich der Relevanz an geforderten Kompetenzen, aber ebenso eine Beanspruchung aller Kompetenzen. Folglich können die gewonnenen Daten als Unterstützung für die These gelten, wonach Synergien zwischen den einzelnen Kompetenzen hergestellt werden müssen, damit Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können und Professionalisierung erfolgt. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der berufsbiografischen Forschung zum Berufseinstieg hinsichtlich Komplexität und sofortiger Beanspruchung als vollwertige Lehrperson (Terhart, 2011; Hericks, 2009; Keller-Schneider, 2020).

Herausforderungen an die Beziehungskompetenz liegen Lankers (2012) kategorialer Sechstelung entsprechend nach Häufigkeit etwa auf einer Stufe mit jenen an die didaktische Kompetenz nur im mittleren Segment, die Gesprächskompetenz scheint somit generell tendenziell wenig gefordert. Diese Ergebnisse können im Widerspruch zur Forschung gesehen werden. Eine Erklärung für die geringen Werte dieser Kategorie und Einordnung gleich nach der Fachkompetenz könnte jedoch die Einschränkung der persönlichen Kontakte zu Schüler*innen, zum Kollegium und zur Schulleitung für den befragten Zeitraum bedingt durch das Distance-Learning bieten. Insgesamt kam es dadurch seltener zu Konfliktsituationen bzw. Kontakten mit Eltern im Allgemeinen. Fasst man die Gesprächs-, Beziehungs- und Selbstkompetenz in Anlehnung an Lanker (nach Schocker-von Ditfurth,

2002) als eine Gruppe zusammen, ist diese nach Häufigkeiten im Einklang mit dieser Reihung zu sehen.

HÄUFIGKEITEN DER KATEGORIEN 3

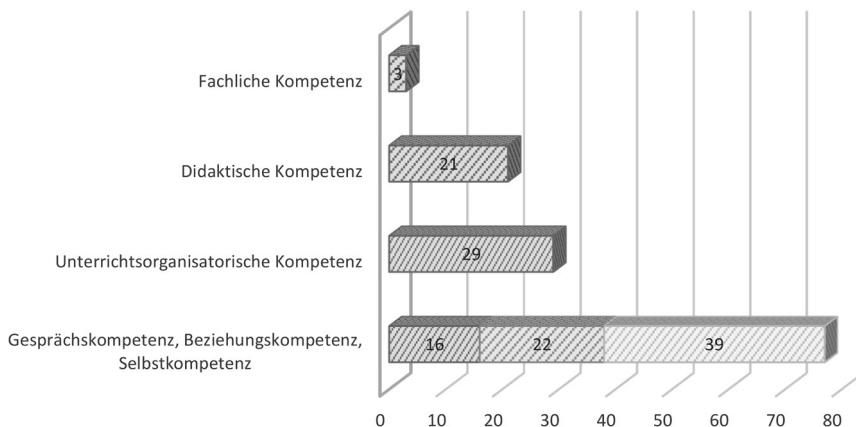


Abbildung 3: Anforderungen von Mentees an Mentor*innen nach Lanker (2012) in Anlehnung an Schocker-von Ditfurth (2002)

Obwohl in allen Kategorien Anforderungen gesehen werden, traten Unterschiede hinsichtlich zu bearbeitender Themen und Fragen zwischen den einzelnen Mentees zutage, die die Ausbildung von Kompetenzen als eng mit der (Berufs-)Biografie verknüpften, individuellen Prozess verdeutlichen (Keller-Schneider, 2020; Hericks, 2006; Schocker, 2002).

Ein Vergleich der bevorzugten Themenfelder mit dem Curriculum der verpflichtenden Begleitlehrveranstaltungen zur Induktionsphase an der Pädagogischen Hochschule in NÖ (www.ph-noe.ac.at) zeigt, dass diese den von den Mentor*innen wahrgenommenen Anforderungen und Bedürfnissen ihrer Mentees entsprechen (Classroom Management, Leistungsfeststellung, Elternarbeit/Kommunikationsstrategien, Gestaltung förderlicher Lernlandschaften), wobei die Unterstützung von Selbstreflexion und Selbstregulation durch frei wählbare Lehrveranstaltungen Berücksichtigung findet. Hier Synergien herzustellen, ist eindeutig als Aufgabe der Mentor*innen zu sehen. Die Auswertung der Anforderungen belegt jedenfalls die effektive Ausrichtung des Mentoring-Prozesses der PädagogInnenbildung NEU an den Bedürfnissen der Mentees nach Einführung und Einbindung in den Schulalltag, nach Selbsterprobung und Selbstverwirklichung (Dreer, 2016) durch das bedürfnisorientierte Zusammenspiel von institutionellem Angebot und persönlicher Beratung im Mentoring.

6 Conclusio

Effektive Modelle der Berufseinführung brauchen laut Keller-Schneider (2019) ein „Aufgreifen von berufsphasenspezifisch relevanten Themen“, wobei unter anderem in „Kursen, Reflexionssitzungen und Weiterbildungen Grundlagen für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen gestärkt und ausdifferenziert“ (S. 150) werden. Die durch die vorliegende Befragung von Mentor*innen identifizierten Fragestellungen belegen eine entsprechende Ausrichtung von Mentoring in der Induktionsphase durch eine bedürfnis- und bedarfsgerechte Betreuung.¹ Mentoring in der Induktionsphase eröffnet beginnenden Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase somit die intendierte Chance, Zugang zu berufspraktischem Wissen erfahrener Kolleginnen und Kollegen zu erhalten und zu nutzen, damit Kompetenzaufbau für Mentees möglich wird. Die organisatorischen Strukturen müssen sich erst etablieren und die Rollen und Funktionen der Mentor*innen ins Bewusstsein aller daran Beteiligten übergehen, wie mehrfache Fragestellungen in diese Richtung zeigten.

Die Betreuung durch Mentor*innen fand mehrheitlich als sogenanntes „fachfremdes“ Mentoring statt, das heißt, die Fächer von Mentor*in und Mentee stimmten nicht überein. Der Fokus wurde dadurch nicht auf das Fach und dessen Inhalte, sondern auf das Lehrperson-Sein selbst gelegt. Alle Interviewten ordneten diesen Aspekt als unwesentlich ein. Die Ergebnisse der Befragung können demnach als Beleg für die vernachlässigbare Relevanz von fachbezogenem Mentoring und für die These, wonach eine Betreuung im Mentoring überwiegend auf der Ebene der Selbstkompetenz stattfindet und Lehrpersonen beim Ausbau ihrer fachlichen Kompetenz von jeder Person aus dem Kollegium unterstützend begleitet werden können, interpretiert werden (Hofmann, 2017; Dammerer, 2019). Ob diese Aussage auch in gleichem Ausmaß für an Sekundarstufen 2 mit Maturaabschluss tätige Mentees zutrifft, konnte aufgrund der in der Befragung inkludierten Schulformen der Mentees nicht untersucht werden. Weiters muss hinzugefügt werden, dass es für Lehrkräfte an niederösterreichischen Mittelschulen vielfach üblich ist, in ungeprüften Fächern zu unterrichten und die Verwendung des Begriffs „fachfremd“ für Mentoring in diesem Zusammenhang differenziert zu betrachten ist. Wie fachfremdes Mentoring im Hinblick auf die beiden genannten Faktoren zu bewerten ist, könnte Raum für weitere Untersuchungen bieten. Voneinander abweichende Schulformen zwischen Mentee und Mentor*in können jedenfalls als nicht hinderlich für die Betreuung eingestuft werden. In einer kürzlich veröffentlichten Studie zur Induktionsphase wurden fachnahes Mentoring sowie übereinstimmende Schultypen allerdings von Mentees und Mentor*innen als förderlich und wünschenswert beschrieben (Prenzel et al., 2021). Die Auswertungen der Studie stimmen mit den Erkenntnissen der vorliegenden Studie demnach nicht überein, was als Anlass für weitere Forschung auf diesem Gebiet gesehen werden sollte.

Wenn Mentor*in und Mentee an unterschiedlichen Schulstandorten arbeiteten, konnte einerseits eine intensivere Betreuung am gleichen Schulstandort sowie in mehreren Fällen eine Zunahme an informellem Mentoring beobachtet werden. Obwohl Letzteres nicht ausdrücklich als Nachteil gesehen wurde, sollte diesem Umstand in Zukunft bei der Einteilung

1 Für eine detaillierte Darstellung der vorliegenden Studie und Ergebnisse vergleiche Weigl, I. (2021). Berufsspezifische Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren von Mentees in der Induktionsphase. Eine qualitative Studie unter Einbeziehung der Kompetenzmodelle von Keller-Schneider und Schocker-von Ditfurth. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

der Tandems möglicherweise mehr Beachtung geschenkt werden, um eine optimale Betreuung zu gewährleisten. Schon Ziegler (2009) sah diesen Faktor als eine Gelingensbedingung von Mentoring. Die coronabedingte Verstärkung von Blended Mentoring² wirkte dieser Tendenz entgegen und bot Möglichkeiten zum Ausgleich der Distanz. Andererseits kann die Persönlichkeit des Mentees als wesentliches Kriterium bezüglich der Beanspruchungswahrnehmung bzw. Kommunikation von Herausforderungen herangezogen werden. Mentees, die Betreuung proaktiv einforderten, machten die Bearbeitung von Anforderungen möglich, weshalb in der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte oder der Berufseinsteigenden der Persönlichkeitsbildung möglicherweise noch mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, damit Herausforderungen als solche erkannt werden können. Das Ermöglichen der Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben, damit diese von Mentees bearbeitet werden können, tritt damit als entscheidende Aufgabe von Mentor*innen in den Vordergrund. In diesem Kontext scheint ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Beziehung von Mentor*in und Mentee sowie der Einbindung in den Schulkontext und der Intensität an Fragestellungen zu beobachten. Das heißt, je besser dem Bedürfnis nach Kooperation und Einbindung entsprochen wurde, desto reflektierter und zahlreicher schienen die wahrgenommenen Anforderungen zu sein.

Abschließend muss auch der Einfluss der veränderten Unterrichtssituation bedingt durch Corona Berücksichtigung finden. Seit Einführung der Induktionsphase mit dem Schuljahr 2019/20 erfolgte nur ein Semester im herkömmlichen Schulbetrieb, erschwerend kommt hinzu, dass die Zuteilung der Mentees aus organisatorischen Gründen häufig erst zwei bis drei Monate nach Schulbeginn erfolgte. Insofern wäre eine Untersuchung der Datenlage abzüglich dieser Faktoren sowie im sequenziellen Verlauf wünschenswert. Tendenziell zeigt sich, wie zu erwarten, eine Reduktion der Betreuungsintensität im Laufe des Schuljahrs durch zunehmende Kompetenzentwicklung und fortschreitende Professionalisierung der Mentees. Eine gezielte Befragung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf des Mentoring-Prozesses könnte Aufschlüsse darüber liefern, ob sich auch bei den wahrgenommenen Anforderungen Änderungen ergeben.

Referenzverzeichnis

- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&ESource*, 15, 1–5.
- Dammerer, J. (2020a). Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisie-*

2 Der verstärkte Einsatz von Blended-Mentoring, einer Verbindung traditioneller Aspekte von Mentoring mit verschiedensten Online-Elementen, ist generell durch die Zunahme an technischen Kommunikationsmöglichkeiten sowie Vorteile wie örtliche oder zeitliche Ungebundenheit in den letzten Jahren beobachtbar (vergleiche dazu Dammerer, 2020a).

- ung und Qualifizierung von Lehrpersonen. *Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 143–150). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2020b). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. *Schulheft*, 180, 106–117. StudienVerlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 284–301.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz.
- 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). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. *journal für lehrerInnenbildung*, 9(3), 32–39.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha, K. & Völkl, A. (2005). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55(1), 92–114.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In: Syring, M. & Weiß, S., *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *journal für lehrerInnenbildung*, 11(2), 20–31.
- Kuntner, T. (2020). *Berufsbezogene Belastung von Lehrpersonen der Primarstufe im Berufseinstieg und deren Copingstrategien. Eine empirisch-qualitative Studie*. [Studierendenarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Küstners, I. (2014). Narratives Interview. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch empirischer Sozialforschung* (S. 689–694). Springer.

- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer.
- Lanker, H. R. (2012). Kompetenzen von Lehrenden. In M. Schart & M. Legutke (Hrsg.), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (S. 57). Langenscheidt.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Langenscheidt.
- Schocker von Diftfurt, M. (2002). *Unterricht verstehen. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis*. Goethe Institut Inter Nationes.
- Stepancik, K. (2021). *Der Zusammenhang von Belastung und Berufszufriedenheit von beginnenden Lehrpersonen in der Primarstufe unter Berücksichtigung von Bewältigungsstrategien*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Symoni-Klinger, S. (2020). *Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Terhart, Ewald. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Realität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 202–224.
- Weigl, I. (2021). *Berufsspezifische Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren von Mentees in der Induktionsphase*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wieland, B. (2021). *Zur Motivation von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern der Primarstufe*. [Studierendenarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrungen als Thema des Mentoring – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–242). StudienVerlag.
- Zeilinger, H. (2021). *Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In Stöger Heidrun (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Pabst.
- Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Pabst.

Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln

Datengestütztes Feedback in der Induktionsphase

Abstract

Die Einbeziehung der Schülerperspektive stellt ein Element von Lehrerprofessionalität dar, das von Berufseinsteiger*innen kaum verwendet wird. Der Beitrag geht der Frage nach, wie datenbasiertes Schülerfeedback über die subjektive Einschätzung hinaus zur Reflexion und Weiterentwicklung professionellen Handelns führt und wie Berufseinsteiger*innen datengestütztes Feedback einsetzen, um ihr professionelles Handeln im Sinne des EPIK-Domänenkonzepts weiterzuentwickeln. Mit Hilfe des Rückmeldesystems „SQA online“ wurde ein Konzept für die Induktionsphase entwickelt, Schülerbefragungen durchgeführt und die Rückmeldungen mit der Selbsteinschätzung der Mentees verglichen. Die Auswertung der Interviews und einer Fokusgruppendifkussion mit den befragten Berufseinsteigenden erbobenen Daten erfolgte durch eine zusammenfassende strukturierende Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse der Studie zeigen den Nutzen der Schülersicht für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns von Berufseinsteiger*innen, und das entwickelte Konzept könnte Mentor*innen bei der Begleitung von Mentees in der Induktionsphase unterstützen.

1 Einleitung

Dem Berufseinstieg kommt in der Professionalisierung von Lehrenden eine berufsbiografische Schlüsselposition zu und verlangt weitere Schritte der lehrberuflichen Weiterentwicklung (Keller-Schneider, 2008, S. 3). Neue Herausforderungen führen zu Entwicklungsaufgaben, die weitere Professionalisierungsschritte erfordern (Keller-Schneider, 2020, S. 53). Dabei wird dieser Prozess als lebenslange Entwicklungsaufgabe sowohl der einzelnen Person als auch des Systems gesehen (Berkemeyer et al., 2011; Dammerer, 2020). Kraler (2008) betont dabei die Relevanz eines gelungenen Berufseinstiegs für den Aufbau einer positiven Einstellung gegenüber den Anforderungen des Lehrberufs und des Arbeitsplatzes. Die Festigung der für die Ausbildung von Routinen zur Bewältigung des beruflichen Alltags notwendigen professionstheoretischen Kompetenzen erfolgt in den ersten Dienstjahren (ebd., S. 4 f.).

Die neue österreichweite Ausbildung für Pädagog*innen unterstützt diese Professionalisierung durch die Begleitung der Berufseingangsphase durch Mentor*innen. Laut Bundesgesetzblatt § 39a Abs. 3 gehören die Begleitung und Beratung der Mentees im Sinne einer Entwicklungsförderung, das Führen eines Entwicklungsprofils und das Erstellen eines Gutachtens am Ende der Induktionsphase zu den Aufgaben von Mentor*innen (Bildungsdi-

reaktion Salzburg, 2019). Der Fokus liegt auf der Entwicklung des professionellen Handelns der Berufseinsteiger*innen (Dammerer, 2019, S. 3), dabei nimmt der*die Mentor*in eine partnerschaftliche Rolle auf Augenhöhe ein (Raufelder & Ittel, 2012; Braunsteiner & Schneider, 2020).

Neben dieser kollegialen Außensicht ist laut Zierer et al. (2015) die Schülersicht ein wichtiges Element von pädagogischer Expertise und ein Motor in der Entwicklung der Lehrerprofessionalität. Für das Einholen von Rückmeldungen verwenden Lehrende dabei vor allem einen informellen Austausch mit den Lernenden und keine systematischen und datenbasierten Feedbackinstrumente (Kämpfe, 2009, S. 150). Gerade evidenzbasierte Entscheidungsfindungen fördern aber die Qualität von Unterrichts-entwicklung und spielen eine zentrale Rolle für die professionelle Entwicklung (Rolff, 2007; Schildkamp et al., 2017; Wiesner et al., 2019). Evidenz in der schulischen Praxis benötigt viele Daten als Basis für Informations- und Wissensgewinn (Wiesner et al., 2019, S. 54).

Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Konzept für den Einsatz von Onlineschülerfeedback in der Induktionsphase vorgestellt. Grundlage ist dabei die Generierung von Daten und die gemeinsame kritische Reflexion dieser Rückmeldungen durch Mentees und Mentor*innen. Theoretische Basis bildet das Modell „Entwicklung von Professionalität in internationalem Kontext“ (EPIK) (Paseka et al., 2011, S. 24 ff.).

2 Das Professionalitätsmodell der EPIK-Domänen

Das Konzept EPIK, entwickelt von einer vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst eingesetzten Arbeitsgruppe, verbindet den Ansatz, dass Professionalität durch die Entwicklung von Zielen, deren Überprüfung und Schulentwicklung gestärkt wird (Oelkers, 2007, S. 15), mit dem Ansatz von Terhart (1996, S. 102), für den professionelle Haltung darin besteht, dass man sich durch Lernen immer weiterentwickelt und nicht als fertig sieht. Professionalität nach dem EPIK-Domänenkonzept bedeutet die Verbindung zwischen Subjekt und Struktur. Subjektive Kompetenzen von Lehrpersonen und Strukturen des Tätigkeitsfelds werden verschränkt gedacht und der Begriff Kompetenz zu Kompetenzfeldern, sogenannten Domänen, erweitert (Paseka & Hinzke, 2014, S. 50 f.). Die Entwicklung eines „professionellen Selbst und Habitus“ wird dabei als Grundvoraussetzung für diese Kompetenzfelder gesehen (Schratz, et al., 2007, S. 73). Dabei grenzen sich die Domänen vom Kompetenzbegriff aus der Kompetenz- und Expertiseforschung ab, da weder Lerninhalte noch Schulfächer gemeint sind (Seifried & Ziegler, 2009, S. 1). Die Kompetenzfelder der EPIK-Domänen stehen nicht isoliert, sondern werden erst in der Verbindung von Strukturveränderung und persönlicher Weiterentwicklung wirksam (Schratz, et al., 2008, S. 127). Die sechste Disziplin, angelehnt an Senges (2006) „Fünfte Disziplin“, verbindet die fünf Domänen bereichsspezifisch (Paseka et al., 2011, S. 25).

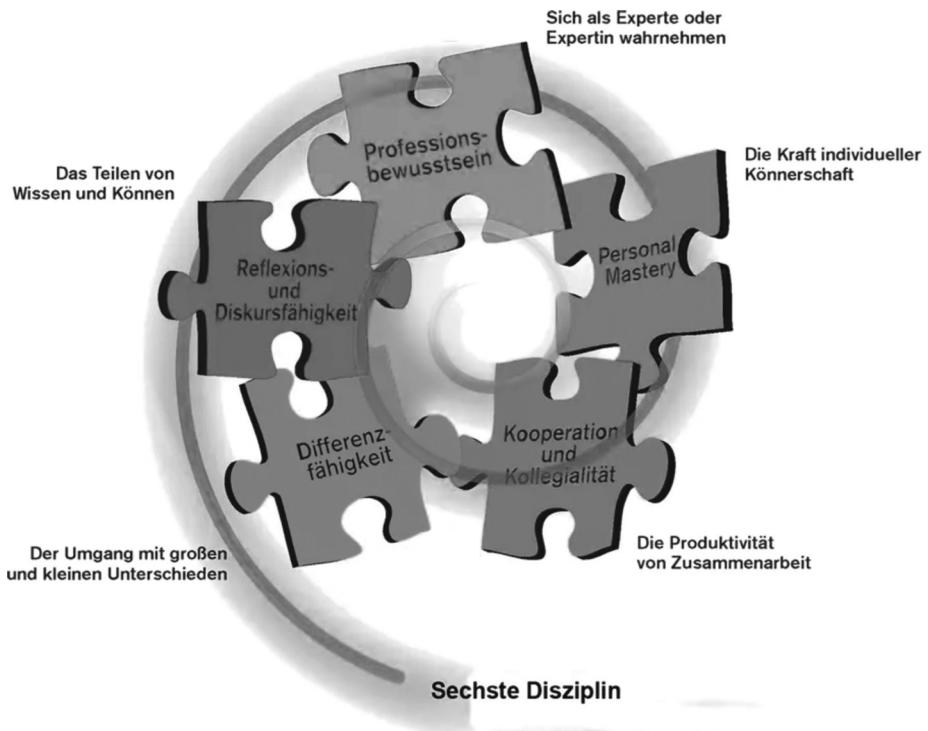


Abbildung 1: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrenden und die „Sechste“ Disziplin (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2011)

3 Schülerfeedback

Professionalität legt für Helsper (2018) eine Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus, die sich an erforderlichen pädagogischen Handlungen orientiert. Er identifiziert dabei die Abstimmung der Sichtweisen und Interpretationen aller Beteiligten als Aufgabe für professionelles Handeln. Lehrerhandeln findet auf einer interaktiven Basis statt, bei der Schüler*innen ihre auch abweichende Sicht einbringen. Diese Kommunikation ermöglicht die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven und eine reflexive Auseinandersetzung mit Irritationen und Ungewissheiten (ebd., S. 129 f.). Dieses Handeln muss einer stetigen Reflexion unterzogen werden, um das Wissen und die Fähigkeiten zu erlangen, für künftige Situationen gerüstet zu sein, und ist sowohl dem gesellschaftlichen System als auch den Lernenden verpflichtet (Kiper & Mischke, 2008, S. 88). Dafür braucht es den Abgleich mit anderen, um differenziertes Wissen zu generieren (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 83).

Wisniewski (2016, S. 14) versteht Professionalisierung ebenfalls als kritische Selbstreflexion. Er plädiert in diesem Zusammenhang für den Einsatz von Schülerfeedback, um eine Außensicht auf das eigene pädagogische Handeln und die berufliche Realität zu erhalten.

3.1 Definition Feedback

Der Begriff Feedback stammt ursprünglich aus der Kybernetik und bedeutet in dieser Verwendung Rückmeldung oder Rückkoppelung. Wisniewski und Zierer (2017, S. 59) definieren Feedback als eine auf Daten basierende Rückmeldung zwischen Personen, die auf eine Entwicklung abzielt und einer etwaigen Korrektur des eigenen Verhaltens als Reaktion anderer dient. Schülerfeedback wird als Teil eines Dialogs zwischen Lehrpersonen und Lernenden mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, gesehen. Schülerfeedback einzuholen bedeutet, sich regelmäßig und systematisch Gedanken über eine Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts zu machen und Unterricht und Lernprozesse zu reflektieren. Ziel ist es, einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung vorzunehmen (Posch et al., 2002; Bastian et al., 2007; Burkhard et al., 2003; Buhren, 2015; Rolff, 2015; Hattie & Zierer, 2017; Schreiner et al., 2020). Dabei führt Feedback nicht automatisch zu Veränderungen oder Verbesserungen, sondern muss begleitet werden (Ditton et al., 2002, S. 376). Bei diesem Prozess können Mentor*innen eine unterstützende Rolle einnehmen.

3.2 Nutzen von Schülerfeedback

Aufgrund ihrer Erfahrungen in verschiedenen Fächern und mit unterschiedlichen Lehrpersonen sind Schüler*innen ganz eigene Expert*innen für Unterricht (Kämpfe, 2009; Buhren, 2015). Die Perspektive der Lernenden kann sich dabei von den Wahrnehmungen der Lehrenden unterscheiden und dadurch zu einem Informationsgewinn für die Lehrperson führen (Clausen, 2002, S. 188 f.).

Schülerfeedback erfüllt Hatties Wünsche nach Unterrichtsgestaltung „mit den Augen der Lernenden“. Dabei fordert er von den Lehrpersonen, sich in die Lernprozesse der Schüler*innen hineinversetzen zu können, diese aus deren Perspektive wahrnehmen zu können und dadurch Unterricht weiterzuentwickeln (Hattie, 2009, S. 252 f.).

Es ist die Aufgabe von Lehrpersonen, die Auswirkungen ihres eigenen professionellen Handelns auf den Lernerfolg der Schüler*innen zu evaluieren, zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Schülerfeedback bedeutet, Informationen über Wirkung des Verhaltens als Lehrperson und Auskünfte über Lernwirkung des pädagogischen Handelns einzuholen. Dies führt zu Verständnis von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden (Berger et al., 2013; Helmke, 2017; Kämpfe, 2009). Kämpfe (2009) verweist auf das Potenzial der Schülerrückmeldung. Durch die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen aus einer anderen Perspektive kann es neben einer Stärkung der Lehrerrolle zu einer Verbesserung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung führen und eigenverantwortliches Handeln von Schüler*innen stärken (ebd., S. 162). Dabei geht es um die Bereitschaft, sich reflexiv mit der eigenen Rolle als Lehrperson auseinanderzusetzen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu erkennen (Berger et al., 2013, S. 77). Des Weiteren hat Geben und Nehmen von Feedback Auswirkungen auf die Haltung, den persönlichen Entwicklungsprozess und die Selbstwirksamkeit von Lehrenden (Fengler, 2004, S. 21 ff.).

3.3 Datengestütztes Schülerfeedback mit „SQA online“¹

Um mit Schülerrückmeldungen Lernerfolge für professionelles Handeln zu erzielen, muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihr Feedback anonym abgeben zu können (Rahn et al., 2016, S. 170).

„SQA online“ ist eine vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelte Onlineplattform für Feedbackinstrumente (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014). Angeboten werden webbasierte und anonymisierte Rückmeldeverfahren von der 1.–12. Schulstufe an Lehrende und Schulleitungen, sie sind daher für den Einsatz in der Induktionsphase sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe geeignet. Neben Individualfeedbackbögen gibt es die Möglichkeit, Klassen-, Lerngruppen- und Schulfeedback einzuholen. Die Lehrperson hat die Möglichkeit, Rückmeldung zu Unterricht, Klassenführung und persönlichem Verhalten über einen längeren Zeitraum zu erhalten und gleichzeitig den Fragebogen auch zur Selbsteinschätzung zu nutzen. Der Fragebogen enthält standardmäßig 37 Items für die 1.–4. Schulstufe, 48 Items für die Sekundarstufe und zwei offene Fragen. Für einzelne Items und Altersstufen der Standardversion stehen Vergleichsdaten zur Verfügung, die aus bundesweiten Untersuchungen stammen und durch die anonymisierte Speicherung der Ergebnisse laufend erweitert werden. Dieses Rückmeldeverfahren erfüllt die Forderung nach Anonymität und einem niederschweligen Einstieg durch Onlinefragebögen und einer zeitnahen Auswertung. Bei diesem Rückmeldetool erfolgt neben dem Vergleich der Sichtweise der Lehrperson und der Lernenden auf Lehrerhandeln auch ein österreichweiter Abgleich und dadurch ergibt sich eine weitere Perspektive zur Reflexion mit den Mentees. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2014)

4 Konzept des onlinegestützten Schülerfeedbacks in der Induktionsphase

In einem ersten Schritt werden die Rahmenbedingungen besprochen und Erwartungen geklärt. Das Erstgespräch soll die Ausgangslage erheben, auf deren Basis die Entwicklung der Mentees dokumentiert werden kann. Im Rahmen des Konzepts erfolgt die Erhebung des Ist-Stands durch eine Selbsteinschätzung der Mentees auf der Grundlage des zu erstellenden Gutachtens (Bildungsdirektion Salzburg, 2019). Im zweiten Schritt werden die Codes für das datengestützte Onlineschülerfeedback mit „SQA online“ angelegt und der Ablauf des Einholens der Rückmeldungen erklärt. Im Anschluss daran führen die Berufseinsteiger*innen das Schülerfeedback und die Selbsteinschätzung durch. Der nächste Schritt besteht in der gemeinsamen Analyse der Rückmeldungen durch Mentor*innen und Mentees und die Identifizierung von Stärken und Schwächen unter Zuhilfenahme der Leitfragen der SOFT-Analyse. Als Grundlage des Fragenkatalogs und zur Systematisierung des Ablaufs (Moser, 2015, S. 115) wird die Methode einer persönlichen SOFT-Analyse verwendet. Bei

1 Anmerkung der Autorin: SQA wird im Herbst 2021 abgelöst von QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen; www.qms.at), für QMS ist die Einführung einer neuen Plattform (IQES online) in Vorbereitung.

diesem Forschungsinstrument handelt es sich laut Moser (2015, S. 114 ff.) um eine konsensual orientierte Analyse. Die folgende Tabelle zeigt eine schematische Übersicht des Modells.

S Strengths = Stärken	O Opportunities = Möglichkeiten
F Failures = Schwächen	T Threats = Gefahren

Abbildung 2: SOFT-Analyse erstellt nach Moser (ebd., 2015, S. 114ff)

Ziel ist es, über die Analyse konkrete Maßnahmen zur Umsetzung herauszuarbeiten (ebd., S. 117). Die SOFT-Analyse kann als Variante der SWOT-Analyse betrachtet werden, bei der ebenfalls ein dialogischer Ablauf im Vordergrund steht (Wollny & Paul, 2015, S. 210). Durch dieses Vorgehen soll der in § 39 Abs. 3 für die Induktionsphase geforderten Partnerschaft Rechnung getragen werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018). Die Berufseinsteiger*innen setzen sich in der gemeinsamen Reflexion mit den Mentor*innen Ziele für das zweite Semester und vereinbaren Kriterien, anhand derer die Zielerreichung überprüft werden kann.

4.1 Empirische Erfassung des Konzepts, Auswertung und Ergebnisse

Das beschriebene Konzept wurde im Schuljahr 2018/2019 mit fünf Mentees explorativ erprobt (Rinner, 2020, S. 53 ff.). Die Auswahl erfolgte nach dem Kriterium des Dienstalters, um die Voraussetzungen der Induktionsphase möglichst genau abzubilden. Das Online-schülerfeedback wurde in insgesamt zehn Klassen durchgeführt. Zur Beantwortung der Frage nach dem Einfluss datengestützten Schülerfeedbacks auf das professionelle Lehrhandeln von berufseinsteigenden Personen wurden die Ergebnisse der SOFT-Analysen und der anschließend durchgeführten Gruppendiskussion mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 103) ausgewertet, wobei die EPIK-Domänen deduktiv die fünf leitenden Kategorien für die Auswertung darstellten, die um die Kategorie „Einstellung zum Konzept“ erweitert wurden.

Im Zuge des Konzepts wurde deutlich, dass die befragten Mentees Programme zu onlinegestütztem Schülerfeedback noch nicht gekannt und eingesetzt haben. Gerade diesen datengestützten Schülerbefragungen räumt Rolff (2007, S. 136) aber eine zentrale Rolle für das professionelle Handeln ein. Die zentralen Elemente, wie die Erhebung der Daten des Schülerfeedbacks und die gemeinsame SOFT-Analyse im entwickelten Konzept, leiten Reflexionsprozesse in Bezug auf die Felder der EPIK-Domänen ein und führen zu Zielsetzungen für die weitere Entwicklung. Dabei stellt der Austausch mit Mentor*innen auf Augenhöhe die Grundlage für diese Prozesse dar (Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 21). Weiters kann man die Nachhaltigkeit des Konzepts hervorheben, da die befragten Mentees

angegeben haben, weiterhin datengestütztes Feedback einzuholen und damit ihren Unterricht und ihr eigenes professionelles Handeln weiterentwickeln zu wollen. Datengestütztes Schülerfeedback führt dabei zu Reflexionen des eigenen beruflichen Handelns im Sinne der EPIK-Domänen Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. Die befragten Mentees verwenden Schülerrückmeldungen, um Stärken und Schwächen in ihrem pädagogischen Handeln zu identifizieren, diese zu reflektieren, alternative Handlungspläne zu entwickeln und diese im kollegialen Austausch zu argumentieren. Die befragten Mentees sind sich ihrer Rolle in Bezug auf das schulische Umfeld und deren Weiterentwicklung bewusst und reflektieren die Schülerrückmeldungen in Bezug auf ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Systems Schule. Sie erkennen den Wert von Fortbildungen für die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Identität. Mentees suchen Hilfe und Unterstützung im Kollegium, um Schülerrückmeldungen abzugleichen und einordnen zu können. Kollegialität wird als gewinnbringend für die eigene berufliche Entwicklung empfunden. Dabei wird sowohl die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit langjähriger Dienst Erfahrung als auch der Meinungsaustausch mit beginnenden Lehrpersonen positiv gesehen. Schülerfeedback leistet zudem einen Beitrag zur Entwicklung einer eigenen pädagogischen Handschrift. Die Mentees verwenden die Schülerrückmeldungen, um eigene Stärken auf ihrem beruflichen Weg auszubauen, Schwächen zu reflektieren und Ziele zu deren Verbesserung zu formulieren.

In Bezug auf die Chancen des erprobten Konzepts betonen die Mentees die Vorteile der Anonymität, der einfachen Handhabung und Aussagekraft im Vergleich zu anderen Feedbackmethoden. Die gemeinsame Analyse mit den Mentor*innen wird als eine Möglichkeit der Einbeziehung einer weiteren Perspektive zum Abgleich der Selbst- und Fremdeinschätzung gesehen. Die Berufseinsteiger*innen sehen die wesentlichen Chancen von Schülerfeedback in der Bestärkung und Motivation durch positive Rückmeldungen, als Impuls für Reflexion, in der Förderung von Mitbestimmung und in der Identifizierung blinder Flecken. Damit gibt es Überschneidungen mit den wesentlichen Funktionen von Rückmeldungen an Lehrpersonen laut Wisniewski und Zierer (2017, S. 64).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konzept des onlinegestützten Schülerfeedbacks einen Beitrag zur beruflichen Weiterentwicklung von Berufseinsteiger*innen leistet, da es Erkenntnisprozesse initiiert. Laut Fraundorfer (2011) kann professionelles Wissen als das Ergebnis von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen gesehen werden. Diese Prozesse führen zur Entwicklung neuer Handlungsstrategien. Werden Irritationen als Herausforderungen angenommen, dann folgt der Prozess der Suche nach Lösungen und Handlungsalternativen. Dies geschieht sowohl allein als auch im Austausch mit anderen (Combe & Gebhard, 2007, S. 49 f.). Dieser Austausch findet im vorgestellten Konzept mit einer Mentor*in statt. Die persönlichen Stärken und Potenziale der Mentees können dadurch thematisiert und weiter ausgebaut werden. Dabei sollen Mentor*innen die Ressourcen und die Entwicklung der Berufseinsteiger*innen in den Fokus der Begleitung rücken. Damit könnte ein Beitrag zum Aufbau einer Feedbackkultur an Schulen und in weiterer Folge zur Schulentwicklung und zu Professionalisierungsprozessen von Lehrenden geleistet werden (Bastian et al., 2002; Braunsteiner & Schnider, 2020).

Da datengestütztes Onlineschülerfeedback die Identifizierung der Stärken und Schwächen des professionellen Handelns von Berufseinsteiger*innen und daraus abgeleitete Zielsetzungen im Blick hat, könnte das Konzept durch das Sichtbarmachen von Entwicklungsschritten und Entwicklungspotenzialen eine Hilfestellung für die Erstellung eines Entwicklungsprofils und des Gutachtens darstellen.

Referenzverzeichnis

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Beltz.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (September 2002). *Professionalisierung und Schulentwicklung*. Abgerufen am 5. August 2019 von https://www.researchgate.net/publication/225766637_Professionalisierung_und_Schulentwicklung
- Berger, R., Granzer, D., Looss, W. & Waack, S. (2013). *Warum fragt ihr nicht einfach uns*. Beltz.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper, R. Tippelt, W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Beltz.
- Bildungsdirektion Salzburg. (2. Juli 2019). *Formulare für die Induktionsphase/Mentoring*. Abgerufen am 27. Jänner 2020 von <https://www.bildung-sbg.gv.at/rechtliches/formulare/formulare-fuer-die-induktionsphasementoring/>
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentorin im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). StudienVerlag.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*. Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2011). *Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext*. Abgerufen am 2. Dezember 2018 von http://testen159.weebly.com/uploads/2/6/8/5/26852389/epik_praesentation_2013.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2014). *Individualfeedback – Auswertung und Rückmeldung*. Abgerufen am 8. August 2019 von https://sqaonline.bmukk.gv.at/hinweise/hinweise_ergebnis_indiv.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2014). *SQA online*. Abgerufen am 8. August 2019 von <http://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=32>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Rechtsinformation des Bundes*. Abgerufen am 2. Oktober 2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40160595>
- Burkhard, C., Eikenbusch, G. & Ekholm, M. (2003). *Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht*. Cornelsen.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive* (Bd. 29). (D. H. Rost, Hrsg.) Waxmann.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Budrich.

- Dammerer, J. (24. Juni 2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&ESource*, 15. Abgerufen am 8. August 2019 von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686>
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schule – QuaSSU. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 374–389). Beltz.
- Fengler, J. (2004). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Beltz.
- Fraundorfer, A. (2011). Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neudenken* (S. 218–252). Facultas.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss*. Schneider.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, & M. C. Keller-Schneider (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Kämpfe, N. (2009). Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. *DDS – Die Deutsche Schule* 101(2), 149–163.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Abgerufen am 1. November 2018 von <https://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf>
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentorin im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 41–58). StudienVerlag.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). Zum Aufbau von Interaktionskompetenz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 87–101). Waxmann.
- Kraler, C., & Schratz, M. (2008). Einleitung. In C. Kraler, & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Lambertus.
- Oelkers, J. (2007). *Kompetenz und Professionalität. Neue Wege in der Lehrerbildung*. Abgerufen am 2. November 2018 von http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/257_Loerrach.pdf

- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. (A. Bonnet & U. Hericks, Hrsg.) *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 8–45). Facultas.
- Posch, P., Schratz, M. & Thonhauser, J. (2002). Unterrichtsbezogenes Individualfeedback von Lehrerinnen und Lehrern. In F. Eder, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen*. Studien-Verlag.
- Rahn, S., Gruehn, S., Keune, M. & Fuhrmann, C. (2016). Aus Schüleraussagen lernen?! – Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. *DDS – Die Deutsche Schule* 108(2), 163–175.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). *Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich*. Abgerufen am 8. August 2019 von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/38990/ssoar-disk-2012-2-raufelder_et_al-Mentoring_in_der_Schule_.pdf?sequence=1
- Rinner, S. (30. Jänner 2020). *Zum Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln*. Abgerufen am 2021 von <http://media.obvsg.at/AC15734814-2001>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim.
- Rolff, H.-G. (2015). Schüler-Lehrer-Feedback. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 249–262). Beltz.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Leusink, H., Meerdink, M. & Poortman, C. L. (2017). *The Data Team™ Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Springer.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 71–80.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–139). Waxmann.
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Paasch, D. & Freunberger, R. (2020). *Reflexion des eigenen Unterrichts auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung verschiedener Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts*. Abgerufen am 10. Juni 2021 von https://www.researchgate.net/publication/340350477_Reflexion_des_eigenen_Unterrichts_auf_Basis_von_Selbst-_und_Fremdeinschätzung_verschiedener_Dimensionen_kompetenzorientierten_Unterrichts
- Seifried, J. & Ziegler, B. (Jänner 2009). *Domänenbezogene Professionalität*. Abgerufen am 8. August 2019 von https://www.researchgate.net/publication/30015871_Domanenbezogene_Professionalitat
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Suhrkamp.

- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelsteiner, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rössler, L. (November 2019). *Evaluation braucht Evidenz, aber welche?* Abgerufen am 10. Juni 2021 von https://www.researchgate.net/publication/336957066_Evaluation_braucht_Evidenz_aber_welche
- Wisniewski, B. (November 2016). Vom fundierten Wissen zur reflektierten Praxis. Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung in der Lehrerbildung. *Schulmagazin*, 5-10, 11-14.
- Wisniewski, B., & Zierer, K. (2017). *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Schneider.
- Wollny, V. & Paul, H. (Dezember 2015). *Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften*. Abgerufen am 6. Juli 2019 von https://www.researchgate.net/publication/301212525_Die_SWOT-Analyse_Herausforderungen_der_Nutzung_in_den_Sozialwissenschaften
- Zierer, K. B., Wernke, S., & Otterspeer, L. (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C. G. Bühren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31-50). Beltz.

Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten

Das Gutachten – kein bloßes Bewertungs-, sondern unverzichtbares Arbeitsinstrument im Mentoring-Prozess

Abstract

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich Lehrpersonen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer et al., 2020). Obwohl es zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentoratsperson und Mentee asymmetrisch, denn sie resultiert in einem Gutachten. Dieses Gutachten zielt darauf ab, wahrnehmbar zu machen, wie sich die Lehrperson entwickelt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz im Berufseinstieg durch ein Gutachten bewertbar gemacht werden können.

Im vorliegenden Beitrag wird zur Asymmetrie der Mentoring-Beziehung Stellung bezogen und die Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase diskutiert. Modelle der Professionalisierungsforschung wie auch die Anwendung des Gutachtens in der Praxis deuten darauf hin, dass das Gutachten nicht im Widerspruch zu gelingendem Mentoring steht, sondern im Gegenteil notwendiger Referenzrahmen und ressourcenorientierte Orientierungshilfe sein kann. Die im Beitrag zusammengefasste Studie ergibt Implikationen für den Einsatz eines Gutachtens in der Praxis und das Rollenverständnis von Mentor*innen, die sich den aus diesem Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben stellen müssen.

Die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen deutlich, dass das Gutachten nicht nur eine Beurteilung darstellt, sondern in der Anwendung über diese Funktion hinausgeht, da es der ressourcenorientierten Dokumentation von Entwicklungsprozessen dient.

1 Einleitung

Die Phase des Berufseinstiegs ist eine der sensibelsten und prägendsten in der Berufsbiografie einer Lehrperson (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Mentoring im Sinne der bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen erfolgt auf Augenhöhe und hat die Begleitung der professionellen Entwicklung der Lehrperson zum Ziel. Die Mentor*innen geben nicht nur technische Unterstützung, sondern fungieren als Vorbilder, geben Feedback und begleiten und fördern erfahrungsbezogen vor allem die Entwicklung einer autonomen

und professionellen Einstellung zum Unterrichten und allen voran die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019b). Die Mentor*innen sind in diesem Prozess nicht überwiegend Lehrmeister*innen, sondern Partner*innen sowie Motivator*innen und werden dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Die Mentoring-Beziehung ist demnach durch Wechselseitigkeit und Beziehung geprägt.

Obwohl es gemäß diesem Verständnis, wie es auch von Raufelder und Ittel (2012) beschrieben wird, zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee asymmetrisch und endet mit einer „Beurteilung“ in einem Gutachten. Dieses zielt darauf ab, zu evaluieren, wie sich die Lehrperson entwickelt. Pädagogisches Handeln ist immer geprägt von Paradoxien und Antinomien und im Kontext dieses Beitrags speziell von der Förderungs-Bewertungs-Antinomie (Helsper, 1996, 2004, 2016; Rothland, 2013; Rätz & Völter, 2014; Wiesner, 2020).

Es stellt sich die Frage, wie sich das Verständnis von Mentoring als Coachingprozess mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrarbeit und Lehrkompetenz durch diese Art der Beurteilung wahrnehmbar gemacht werden können. Es ist auf diese beiden Problemstellungen zurückzuführen, dass das Gutachten im System sehr differenziert aufgenommen wird. Im Folgenden werden die genannten Fragen diskutiert, indem einerseits – bezugnehmend auf die Erkenntnisse der vorliegenden Studienergebnisse – Funktion, Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens im Allgemeinen näher beleuchtet werden und andererseits zum Rollenverständnis der Mentor*innen und den aus dem eben definierten Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben Stellung bezogen wird.¹

2 Gesetzliche Rahmenbedingungen und die Funktion von Mentor*innen

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in Österreich in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang eine Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet. Die Funktion von Mentor*innen ist in Österreich laut Bundesgesetzblatt Nr. 211, ausgegeben am 27.12.2013 und in Kraft getreten mit 1. September 2019, in § 39 definiert. Im Rahmen der beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führen Mentor*innen während dieser Zeit ein Entwicklungsprofil. Bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase haben sie außerdem das Gutachten für die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zum Verwendungserfolg zu erstellen (§ 39 VGB; Dammerer, 2019a). Diesem Gutachten ist ein hoher Stellenwert zuzuschreiben, da dieses Dokument gemäß Bundesrecht über alle Schultypen hinweg eingesetzt wird.

Auch Funktion und Rolle von Mentor*innen sind gemäß dem neuen Dienstrecht im Bundesgesetzblatt 2013 Teil 1, Nr. 211 (§ 39a) verankert.² Laut § 39a Abs. 1 sind sowohl eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als auch der Abschluss des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ Voraussetzung, um als Mentor*in bestellt zu werden. Das Aufgabenprofil sieht vor, dass die Vertragslehrperson sowohl bei

1 Dieser Aufsatz ist eine gekürzte Version einer Studienarbeit. Der vollständige Forschungsbericht ist nachzulesen bei Zeilinger (2021).

2 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig

der Planung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts beraten wird und dass die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit einer Analyse und Reflexion unterzogen werden kann. Die Lehrperson soll während dieser Phase in ihrer professionellen Weiterentwicklung gefördert und unterstützt werden. Auch Unterrichtsbeobachtungen durch die Mentor*innen sind gesetzlich festgeschrieben. Neben den dokumentarischen Aufgaben muss am Ende der Induktionsphase gemäß § 39a Abs. 3 des österreichischen Vertragsbedienstetengesetzes eine Beurteilung in der Form des Gutachtens durchgeführt werden.

§ 39a (3) VBG: Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.

Die Induktion dient der Einführung in die Praxis des Lehrberufs und dauert zwölf Monate, beginnend mit dem Tag des Dienstantritts. Das Gesetz sieht außerdem vor, dass die Vertragslehrperson mit der zugewiesenen Mentoratsperson kooperiert. Auch kollegiale Unterrichtsbeobachtungen und begleitende Lehrveranstaltungen sind angeführt. Im Kontext des vorliegenden Forschungsinteresses ist vor allem Absatz 5 im § 39 des Vertragsbedienstetengesetzes relevant.

§ 39 (5) VBG: Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat aufgrund des Gutachtens der Mentorin oder des Mentors sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase der Personalstelle bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase schriftlich zu berichten. Der Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist Gelegenheit zu geben, zu diesem Bericht Stellung zu nehmen.

Folglich wird der Vertragslehrperson durch die Personalstelle mitgeteilt, ob der in der Induktionsphase zu erwartende Verwendungserfolg erheblich überschritten, aufgewiesen oder nicht aufgewiesen wurde. Laut gesetzlicher Grundlage gibt es im Bundesgesetzblatt von 2013 (Teil 1, Nr. 211, S. 7) eine klare Funktionsbeschreibung für Mentor*innen. Raufelder und Ittel (2012, S. 150) beschreiben basierend auf Wang und Odell (2002) drei Phasen, die als „dynamisches Entwicklungsmodell eines Mentorenprozesses“ zu verstehen sind, welches auch in Bezug auf Österreich Anwendung findet. In der ersten Phase, die als „Ausbildungs-Ansatz“ (*apprenticeship approach*) definiert wird, agieren die Mentor*innen in der Rolle der technischen Unterstützer*innen oder auch Anleiter*innen. In der zweiten Phase, definiert als „humanistischer Ansatz“ (*humanistic approach*), sind die Mentor*innen „Berater, Förderer und/oder auch Coach“ (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150). Mentor*innen fungieren dabei als Rollenmodelle und tragen durch wertschätzendes Feedback zu einer förderlichen Atmosphäre bei. Die dritte Phase basiert auf dem „kritisch-konstruktivistischen Ansatz“ und zielt darauf ab, eine reflexive Haltung anzuregen. Mentoring wird von Ziegler (2009) folgendermaßen treffend beschrieben:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung

des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees (Ziegler, 2009, S. 11).

Auch Pind-Roßnagl (2013) hält fest, dass die Anforderungen an Mentor*innen vielschichtig sind und dass die Unterstützung „weder wertend noch beurteilend“ sein darf. Die Begleitung durch die Mentor*innen soll helfen, den Berufsalltag zu bewältigen und die Reflexionskompetenz anzuregen (Pind-Roßnagl, 2013, S. 25). Auch gemäß Keller-Schneider (2020a, S. 22) muss die Phase des Berufseinstiegs als „strukturell bedingtes kritisches Lebensereignis“ betrachtet werden. Diese birgt eine große Chance, ist aber deshalb kritisch, weil sie als berufliche Phase gelingen, aber auch misslingen kann (Keller-Schneider, 2020a, S. 22).

Es wird häufig postuliert, dass Mentor*innen beginnende Lehrpersonen während dieser Phase in einem Coachingprozess begleiten. Die Begrifflichkeiten Mentoring und Coaching werden oft synonym verwendet, unterscheiden sich jedoch in einigen Aspekten. So ist die Beziehung im Mentoring-Prozess persönlich, die Mentor*innen lassen die Mentees an eigenen Erfahrungen teilhaben, verfolgen aber auch im Gegensatz zum Coach „teilweise die Interessen des Unternehmens“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 9) – im pädagogischen Kontext die der Institution Schule. Eine sehr ausführliche Klärung der Begrifflichkeiten Tutoring, Beratung, Coaching und Mentoring auf Grundlage der Persönlichkeitstheorie leisten Wiesner und Dammerer (2020, S. 264–269) und auch Ziegler (2019). Tutoring zielt auf den Aufbau von Wissen ab, „dialog- und problemorientiertes Hinterfragen sowie ein ausgeprägtes scaffolding“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 264) finden statt und die kognitiven Fähigkeiten werden aktiviert. Gemäß Wiesner und Dammerer (2020) zeichnet sich Beratung hingegen vornehmlich durch die Lösung von Problemen und einen Entscheidungsfindungsprozess aus. Wissen und Können sind asymmetrisch verteilt, die Beziehung ist ressourcenorientiert, die Vorgangsweise systematisch und es kommt zu einer „lernförderlichen, analytischen Lösungs- und Entscheidungsfindung“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 266). Der Coach definiert sich im Vergleich zum Berater mehr als Wegbegleiter, der in der Rollen- und Selbstentwicklung durch ein „auf die Bedürfnisse und Bedingungen abgestimmtes Förder- und Begleitungsangebot“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 266) die Selbstreflexion anregt.³

Die hier angewandte Definition von Mentoring gründet sich unter anderem auf Dammerer (2020, 2019a, 2019b), Dammerer und Wiesner (2020), Dammerer, Ziegler und Bartonek (2019), Edelkraut und Graf (2011) und Ziegler (2019) und auf die gesetzlich verankerte Funktionsbeschreibung. Gemäß Wiesner und Dammerer (2020, S. 268) dient es „der Einführung von Novizinnen und Novizen in die Profession“ und zielt darauf ab, dass „die Handlung und die Erfahrung versachlicht und aus einer exzentrischen Perspektive betrachtet“ werden. Der*Die Mentor*in unterstützen den Mentee dabei, eine „analysierende Distanz“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268) einzunehmen. Es kommt zum „Veränderungslernen“, welches unter anderem das „Hinterfragen von Grundprinzipien, Werten, Annahmen, Beliefs, Ritualen, Routinen, Normen“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268) bedingt. Kommt es aber zu unreflektierter Imitation, kann dies auch zu einem spannungsreichen Rollenver-

3 Die Begriffe Tutoring, Beratung und Coaching voneinander abzugrenzen, kann im Rahmen dieses Beitrags nur in sehr verkürzter Form geschehen. Weiterführend seien neben den genannten Quellen auch noch Kröpke (2015), Wiesner (2010), Wiesner und Schreiner (2019), Rauen (2014) und Dammerer, Ziegler & Bartonek (2019) als weiterführende Literatur empfohlen.

ständnis führen. Dieses kann durch eine ausbalancierende und kontinuierlich reflektierende Haltung im Mentoring entschärft werden.

Dass die Induktionsphase mit einem Gutachten endet, verstärkt auf den ersten Blick etwaige Asymmetrien und damit die Gefahr, dass es zum Imitationslernen kommt. Dies widerspricht dem vorliegenden Konzept der Mentoring-Partnerschaft und wird demnach kritisch hinterfragt. Mentoring erfolgt gemäß diesem Konzept auf Augenhöhe und es kommt zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen (wie sie hingegen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen vorherrschen). Das Gutachten führt jedoch zu einer Asymmetrie und wird gerade deshalb sehr differenziert aufgenommen (Prenzel et al., 2021). Eine Tatsache darf dabei nicht in den Hintergrund treten: Lehrpersonen in der Induktionsphase übernehmen in der Phase des Berufseinstiegs, wie es auch Keller-Schneider (2020a, S. 22) formuliert, „den gesamten Berufsauftrag“ und befinden sich in einem Dienstverhältnis, für das die Schule als Institution Verantwortung trägt. Sie befinden sich also nicht in einem Ausbildungsverhältnis, wie es in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bis zum Schuljahr 2018/19 im ersten Dienstjahr im Rahmen des Unterrichtspraktikums der Fall war.

Es stellt sich daher die Frage, wie das Verständnis eines Mentoring-Prozesses und der Umstand, dass es sich dabei um die Begleitung eigenverantwortlich agierender Lehrpersonen handelt, mit einem schriftlichen Gutachten vereinbart werden kann und ob dieses ein hinreichendes Abbilden der im Berufseinstieg geleisteten Arbeit ermöglicht.

3 Methodische Vorgehensweise

In Kapitel 2 wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen geklärt und zur Funktion von Mentor*innen Stellung bezogen. Nachfolgend sollen nun der theoretische Hintergrund und das Untersuchungsdesign der hier zusammengefassten Studienarbeit resümiert werden. Die zuvor angeführten Fragestellungen sollten nach folgendem Schema erkundet werden: Zuerst wurde das Gutachten mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit theoretischen Professionalisierungsmodellen in Beziehung gesetzt. Aus den ausgewählten Professionsmodellen wurden deduktive Kategorien gewonnen und das Dokument auf Basis dieser Kategorien eingeschätzt. So konnte geprüft werden, ob die vorliegenden Items in den ausgewählten Modellen der Professionalisierungsforschung eine theoretische Grundlage finden. Kapitel 5.1 widmet sich den Ergebnissen dieser Analyse. Zum zweiten wurde erhoben, welche Kriterien Mentor*innen hinsichtlich der im Gutachten vorgeschlagenen Items operationalisieren. Um den Einsatz des Gutachtens in der Praxis zu evaluieren, wurde der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentor*innen adressiert war – mittels der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse untersucht. Die Ergebnisse dieser Erhebung werden in diesem Beitrag in Kapitel 5.2 nur an einem Item beispielhaft veranschaulicht und mögliche Konsequenzen in der Folge erörtert. Die resultierenden Anforderungen an Mentor*innen werden danach ebenso diskutiert wie die Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoring-Prozess.⁴

4 Die Studie wurde im Rahmen einer Forschungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (Zeilinger, 2021) durchgeführt. Auf Grund des begrenzten Rahmens dieses Beitrags können die Ergebnisse nur in verkürzter Form dargestellt werden.

4 Theoretische Grundlegung

Um professionelles pädagogisches Handeln zu beschreiben, werden in der Literatur die Begriffe Professionalität, Expertise, Lehrerpersönlichkeit und Lehrerkompetenz in ihrer Vielschichtigkeit verwendet.⁵ Vier Modelle, die professionelle Lehrerkompetenz als mehrdimensionales Konstrukt abbilden, stellen die theoretische Grundlage der qualitativen Studie (Zeilinger, 2021), die die im Gutachten verwendeten Items evaluiert, dar:

1. EPIK-Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et al., 2007)
2. Heuristisches Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Verlauf (Keller-Schneider, 2020a)
3. Kompetenzen von Lehrenden (Schocker-von Ditfurth, 2002)
4. Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011)

Die unterschiedlichen Ansätze der Professionalisierungsforschung hinreichend darzustellen, würde über das Ziel dieses Beitrags hinausragen. Den zuvor genannten Begrifflichkeiten Professionalität, Lehrerkompetenz und Lehrerpersönlichkeit sollte dahingehend Rechnung getragen werden, dass professionelle Kompetenz von Lehrenden nicht an einem dieser Aspekte festzumachen ist. Auch König (2016) betont, dass die beiden Forschungsansätze – Expertiseansatz und kompetenzorientierter Ansatz – die Lehrerprofessionalität als grundlegende Gemeinsamkeit haben. Er hält jedoch ebenfalls fest, dass die Forschung zu Lehrerkompetenzen auf dem Expertiseansatz aufbaut (König, 2016). Die empirischen Befunde der Expertiseforschung (Baumert & Kunter, 2006) und der Prinzipien von Kompetenzorientierung (Wiesner & Schreiner, 2020) liefern wichtige Anhaltspunkte, um die professionelle Kompetenz von Lehrenden in ihrer Vielschichtigkeit zu beschreiben. In diesem Kontext sei im Besonderen auf das von Wiesner und Schreiner (2020) vorgestellte Rahmenmodell verwiesen. Gemäß diesem Konzept lassen sich sechs Kriterien von Kompetenzorientierung beschreiben: 1) „Aktivierung und Verarbeitungstiefe“, 2) „Wissensvernetzung“, 3) „lebensweltliche Anwendung“, 4) „Lernbegleitung“, 5) „professionelle Reflexion“ und 6) „Haltung und Präsenz (als Klassenführung und -management)“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 321). Es sind bei der Beschreibung professioneller Lehrerkompetenz auch nichtkognitive und motivational-selbstregulative Merkmale zu berücksichtigen (Baumert & Kunter, 2006). Der kompetenztheoretische Ansatz erlaubt es gemäß König (2016, S. 144) außerdem „wichtige Modellierungen und Messungen der Kompetenzen angehender wie berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer“ zu versuchen. Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an König (2016) sowie Schart und Legutke (2012) der Begriff Lehrerkompetenz verwendet⁶. Die Studien von Weinert (2001), Schrittmesser (2011), Baumert und Kunter (2011), König (2016) sowie Wies-

5 Eine ausführliche Diskussion in diesem Kontext ist in der Dokumentation der vollständigen Studie (Zeilinger, 2021) zu finden.

6 Der Begriff Lehrerkompetenz wird in der Literatur auch als Lehrkompetenz bezeichnet. Dieser Beitrag meint mit Ersterem beide Begrifflichkeiten, da diese synonym verwendet werden.

ner und Schreiner (2020) sind bedeutsam für die theoretische Verortung des Kompetenzbegriffs, der diesem Beitrag zugrunde liegt.⁷

Kompetenzen sind gemäß Weinert die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27–28).

Fachliche Expertisen, fächerübergreifendes Wissen und Handlungskompetenzen, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische“ (Weinert, 2001, S. 28) Kompetenzen enthalten, bilden die Voraussetzung für gelingendes pädagogisches Handeln in Unterrichtssituationen. Keiner dieser drei Kompetenzbereiche darf ausgeklammert werden (Weinert, 2001). Die eventuell hierarchische Beziehung der vielen Facetten von Lehrerkompetenz ist umstritten. Schrittmesser (2011) spricht in diesem Zusammenhang sogar von den „Unwegsamkeiten des Kompetenzbegriffs“ (S. 106). Basierend auf Klieme und Hartig (2007) definiert Schrittmesser (2011, S. 106) Kompetenz „als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts [...], die es erbringt, um Situationen unterschiedlicher Komplexität zu bewältigen“. Baumert und Kunter (2011, S. 31) orientieren sich ebenfalls an diesen Begriffsdefinitionen und definieren Kompetenz als den Inbegriff der „persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“. In Anbetracht der Fragestellung, ob Kompetenzen (er-)lernbar sind, halten Baumert und Kunter (2011, S. 33) fest, dass es sich bei Kompetenzen um „grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale handelt“. Diese Beschreibung des Begriffs der professionellen Kompetenz verdeutlicht, dass Kompetenzen nicht stabilen Dispositionen gleichgesetzt werden dürfen, sondern „im Rahmen professioneller Entwicklungsprozesse“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 47) vermittelbar sind. Lehrerkompetenz ist demnach durch Lernen erweiterbar, was eine unabdingbare Voraussetzung ist, wenn sie in einem Dokument wie dem Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase dokumentiert, bewertet und folglich weiterentwickelt werden soll. Die Wahrnehmung von Lehrerkompetenz bedarf folglich eines differenzierten Blicks. Diese Sichtweise deckt sich mit jener von Brandau et al. (2013), die ebenfalls die Wichtigkeit der Multiperspektive bei der angemessenen Förderung von Entwicklungsprozessen betonen. Diesen Erkenntnissen muss Rechnung getragen werden und spezifische Anforderungen an das Mentoring in der Berufseinstiegsphase können bereits an dieser Stelle geschlussfolgert werden. Im Hinblick auf den Persönlichkeitsansatz zeigen Studien eine „relative Stabilität der Persönlichkeit“ (Mayr, 2016, S. 96), die ernst genommen werden muss.

Es steht demnach außer Frage, dass Menschen Personenmerkmale mitbringen, die sich auf die Berufslaufbahn günstig oder auch weniger günstig auswirken können. Neben einer reflektierten Berufswahl ist es wichtig zu akzeptieren, dass es nicht eine einzige richtige Lehrerpersönlichkeit gibt. Vielmehr ist sensibles Mentoring gefragt, das einerseits das „Akzep-

7 Eine ausführliche Diskussion des Kompetenzbegriffs, wie er in der Erziehungswissenschaft Anwendung findet, ist im begrenzten Umfang dieses Beitrags nicht möglich. Im Detail sei auf die Arbeiten von Weinert (2001), Schrittmesser (2011), Klieme und Hartig (2007), Blömeke und König (2009) verwiesen, im spezifischen Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses auch auf die Studie von Zeilinger (2021).

tieren der individuellen Eigenart“ (Mayr, 2016, S. 97) fördert und andererseits verantwortungsvoll mit Stärken und Schwächen umgeht. Bezugnehmend auf Schulz von Thun (2011) ist die Stimmigkeit von Persönlichkeit und Situation bedeutsam. Dass die Person in der jeweiligen Situation authentisch bleibt, ist „Voraussetzung für erfolgreiches und persönlich befriedigendes pädagogisches Handeln“ (Mayr, 2016, S. 98). Um diese Stimmigkeit zu erreichen, ist es wichtig, dass nicht blind Ratschlägen gefolgt wird, die möglicherweise im Widerspruch mit der eigenen Persönlichkeit stehen. Mayr (2016) nennt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit des sensiblen Mentorings sowohl im Praktikum als auch im Beruf. Letzteres Szenario hat aufgrund der Selbstreflexion im Tun den Vorteil, dass Handlungen ausprobiert und erprobt werden können (Mayr, 2016). Persönlichkeitsfaktoren Beachtung zu schenken, bedeutet nicht, der Lehrerbildung einen geringeren Wert zuzusprechen. Im Gegenteil – der Anspruch an diese ist viel höher, da es erforderlich ist, der Diversität Rechnung zu tragen und beginnende Lehrkräfte so zu begleiten, dass sie ihre individuelle, stimmige Handschrift finden (Mayr, 2016, S. 100).

5 Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase

Das Gutachten ist in seiner ersten Bestimmung ein Dokument zur Bewertung von Lehrarbeit.⁸ Es ist aber auch für die Mentor*innen sowie für die beginnenden Lehrpersonen ein reflexives Werkzeug. Das Gutachten besteht aus einem Titelblatt mit den Daten der Vertragslehrperson und der Mentoratsperson. Name, Personalnummer, Fächer, Stammschule und Schulkenzahl der Vertragslehrperson und der Mentoratsperson sind ebenfalls anzuführen. Darüber hinaus ist der Begleitungszeitraum auf dem Titelblatt zu vermerken. Hier findet sich außerdem der Verweis, dass Punkte, die mit einem Stern gekennzeichnet sind, nur auszufüllen sind, so diese zutreffend und auch tatsächlich beobachtbar sind. Es kann beispielsweise der Fall sein, dass eine Überprüfung schriftlicher Arbeiten in bestimmten Unterrichtsfächern nicht durchgeführt wird und folglich auch nicht begutachtungsrelevant ist. Ort und Datum sowie Unterschrift der Mentoratsperson sind ebenso anzugeben. Das Gutachten zählt in der Formatvorlage sieben Seiten. Die Punkte (im Folgenden *Items* genannt) des Gutachtens sind in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Dem ersten Themenbereich *Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes* (siehe Tabelle 1) sind neun Punkte (Items) zugeteilt, die von 1.1 bis 1.9 nummeriert sind und im Zuge der begleitenden Beratung reflektiert und in weiterer Folge evaluiert werden sollen:

8 Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase gemäß § 39a (3) VBG. <https://www.bildung-sbg.gv.at/rechtliches/formulare/formulare-fuer-die-induktionsphasementoring/?type=98>

Tabelle 1: Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes (Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase) (eigene Darstellung)

1.1	Lehrplan-Klassensituation, Abstimmung des Lehrplans auf die jeweilige Klassensituation mit realistischer und transparenter Zielsetzung
1.2	Unterrichtsplanung und -vorbereitung; Zielformulierung im Sinne von Kompetenzorientierung
1.3	Jahresplanung
1.4	Unterrichtsgestaltung
1.5	Unterrichtsformen
1.6	Förderung der Eigenaktivität der Schüler*innen; Förderung des selbstständigen Erwerbs von Wissen und Kompetenzen
1.7	Üben/Wiederholen/Festigen
1.8*	Überprüfung von schriftlichen Arbeiten (*nicht in allen Gegenständen erforderlich)
1.9	Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Zu einigen Items sind in Klammer zusätzliche Informationen angegeben, die den Blick im Sinne der Begutachtung schärfen und eine Einschätzung des Bewertungspunkts unterstützen sollen. Das zweite thematische Kapitel des Gutachtens lautet *Erzieherisches Wirken* (siehe Tabelle 2) und besteht aus folgenden acht Items:

Tabelle 2: Erzieherisches Wirken (Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase) (eigene Darstellung)

2.1	Effiziente Arbeitsatmosphäre; Schaffung und Aufrechterhaltung einer effizienten Arbeitsatmosphäre
2.2	Motivationsfähigkeit, Lernförderung
2.3	Umgang mit Fehlern
2.4	Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston
2.5	Vorbildwirkung
2.6	Förderung demokratischer Umgangsformen
2.7	Wertschätzung für Schülerinnen und Schüler, Sensibilität für ihre Probleme
2.8	Konfliktlösungskultur

Beim dritten Aspekt mit dem Thema *Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten* (siehe Tabelle 3) sind folgende fünf Items als Beurteilungsgrundlage vorgesehen:

Tabelle 3: Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten (Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase) (eigene Darstellung)

3.1	Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit
3.2	Kooperationsbereitschaft mit anderen Kolleg*innen
3.3*	Wahrnehmung der Beratungsfunktion gegenüber Erziehungsberechtigten und Schüler*innen in Lern- und Erziehungsfragen (*nicht in allen Gegenständen erforderlich)
3.4	Mitgestaltung des schulischen Lebens; Engagement und Aktivität
3.5	Mitarbeit in Arbeitsgruppen/Teams/Teamfähigkeit

Unterhalb der einzelnen Items findet sich eine vierteilige Skala von (1) *unzulänglich* bis (4) *vorbildlich* mit ankreuzbaren Kästchen. Zu jedem Item gibt es ein Textfeld, in dem verbale Begründungen gegeben werden können. Eine Begründung sollte in jedem Fall dann angeführt werden, wenn ein Item mit unzulänglich bewertet wird, positives Feedback ist aber auch willkommen.

5.1 Auswertung des Gutachtens im Hinblick auf theoretische Modelle der Professionalisierungsforschung

Die Dokumentenanalyse belegt, dass sich die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien im Gutachten abbilden und die Items in den ausgewählten Modellen eine theoretische Grundlage finden. Die Evaluierung zeigt außerdem, dass je Kategoriensystem eine Kategorie den Items des Gutachtens übergeordnet ist und nicht spezifisch an einem Aspekt festgemacht werden kann. Vielmehr ziehen sich diese Metakategorien durch alle vorliegenden Items,

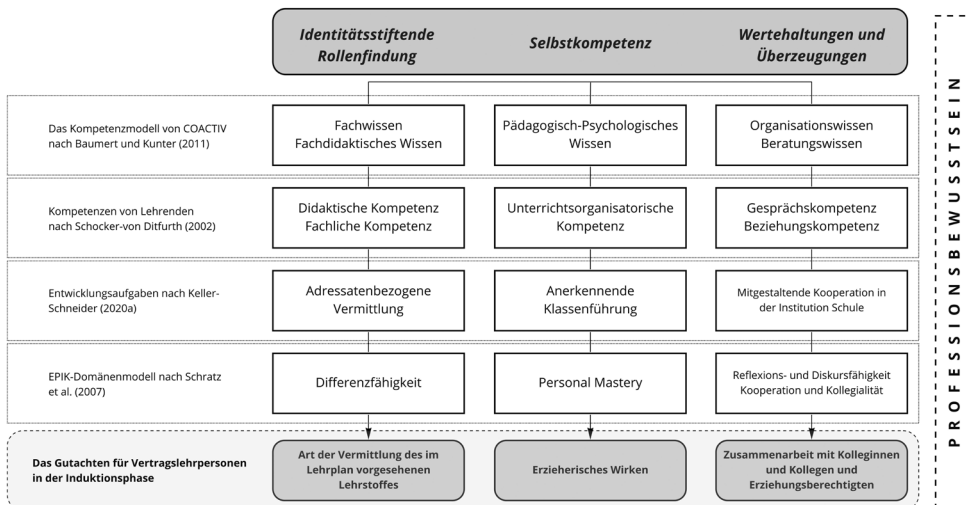


Abbildung 1: Auswertung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Bezug auf ausgewählte Lehrerkompetenzmodelle der Professionalisierungsforschung (Zeilinger, 2021)

da sie mit der Entwicklung der eigenen Berufsidentität, der Rollenfindung sowie Werthaltungen und Überzeugungen in Verbindung stehen und deshalb für alle drei Aspekte des Gutachtens – *Art der Vermittlung, Erzieherisches Wirken* und *Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten* – relevant sind. Dies und die theoretische Grundlage des Gutachtens im Allgemeinen werden in Abbildung 1 veranschaulicht und im Folgenden näher diskutiert.

Die aus den Professionsmodellen gewonnenen Kategorien sind den drei inhaltlichen Aspekten des Gutachtens – abgebildet auf der untersten Ebene dieser grafischen Darstellung (Abb. 1) – zugewiesen. Die EPIK-Domänen sind in der ersten Stufe dargestellt. Es steht außer Frage, dass sich die Dimensionen professionellen Handelns gemäß Schratz et al. (2007) nicht nur an einem Aspekt festmachen lassen, sie wirken in allen Items. Zum Zweck der Veranschaulichung wurden sie jenem Aspekt zugewiesen, der sich bei der Auswertung in den Items vorherrschend gezeigt hat. Professionalität, verstanden als Ausdruck professionalisierten und kompetenten Handelns, ist bei diesem Ansatz zentral (Paseka et al., 2011), und das mehrperspektivische Konzept der beschriebenen Domänen eignet sich für die theoretische Absicherung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase. Die Domänen sind Ausdruck des „professionellen Habitus“ (Paseka et al., 2011, S. 24) und schultypenunspezifisch gültig. Stellvertretend für die Forderung der Erziehungswissenschaft nach einem professionellen „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018, S. 119) sei auf den Beitrag von Wiesner und Prieler (2020) verwiesen, in dem der Terminus in seiner Vielschichtigkeit diskutiert wird. Habitus meint in Anlehnung an Bourdieu (1987) grundlegende Präferenzen, Orientierungen, Perspektiven und Optiken (Wiesner & Prieler, 2020) und die damit einhergehenden „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101). Mentoring wird in diesem Kontext bedeutsam, da es helfen kann, implizites Wissen freizulegen und bei der Herausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus begleitet. Unter dem Begriff Domäne werden im EPIK-Modell (Schratz et al., 2007) einerseits die Kompetenzen der Lehrperson zusammengefasst, andererseits auch jene Bedingungen und Strukturen, die es diesen Kompetenzen erlauben, zu entstehen und sich weiter zu professionalisieren.

Die Reflexions- und Diskursfähigkeit als zentrales Kompetenzfeld steht für die Fähigkeit der Lehrperson zur Selbstdistanz und Beurteilung des eigenen Unterrichts. Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) führen aus, dass eine professionell agierende Lehrperson Strategien zur Selbstbeobachtung entwickelt und folglich jene Reflexionsfähigkeit, die es erlaubt, „das Spezifische einer Situation“ (S. 27) und auch „das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine“ (S. 27) zu erkennen. Dem Gutachten als Grundlage von Feedbackgesprächen kommt in diesem Kontext eine zentrale Rolle zu. Neben der Reflexivität als bedeutsame Eigenschaft dieser Domäne wird die Diskursfähigkeit mit dieser in engem Zusammenhang gesehen. Die Diskursfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich der Fachsprache zu bedienen und sich im Austausch im Feld fundiert auszudrücken. Dieser pädagogische Diskurs und die ihm charakteristische Professions Sprache stellt auch laut Bastian und Helsper (2000) ein zentrales Element der Professionalisierung dar und umfasst die Kommunikation mit Lernenden, im Kollegium und in professionellen Lerngemeinschaften, in der Elternarbeit, im Gespräch mit Vorgesetzten und den weiteren übergeordneten Instanzen und auch im gesamten öffentlichen Diskurs. Auch diesen Aspekten wird im Gutachten Rechnung getragen.

Das Professionsbewusstsein meint Rollenbewusstsein, Professionalität im Hinblick auf Habitus und Autonomie, Berufsethos und die Fähigkeit, als Expert*in für Lehr- und Lernprozesse aufzutreten. Die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, und die

Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben, sind wie auch die Kompetenz, sich als Person von der beruflichen Betroffenheit abzugrenzen, in der Domäne Professionsbewusstsein verankert. Diese Domäne umspannt gemäß Gutachten das gesamte berufliche Handeln.

Die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten, ist in der Domäne Kooperation und Kollegialität abgebildet. Im Gutachten ist dieser Fähigkeit ein eigener inhaltlicher Aspekt – *Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten* – gewidmet. Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) führen aus, dass verstärkte Schulautonomie eine höhere Kooperationsleistung im Kollegium bedingen muss. Die kollegiale Zusammenarbeit ist im Sinne der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung unverzichtbar. Terhart und Klieme (2005, S. 164) räumen jedoch ein, dass Kooperation zwar oftmals gefordert, aber nicht immer gelebt wird, da es unter Umständen an den nötigen Strukturen mangelt, um diese Zusammenarbeit zu verankern. Das Gutachten kann hier gegensteuern und die geforderte Struktur bieten. Schrittmesser (2004) betont ebenfalls die Bedeutsamkeit der „professional community“ als Raum für Dialog und Austausch. In dem in dieser professionellen Gemeinschaft entstehenden Arbeitsbündnis sind die Partner*innen einander kritische Freund*innen und kommunizieren und reflektieren Aspekte des Unterrichts und von Schule auf Augenhöhe (Schrittmesser, 2004).

Die Domäne Differenzfähigkeit meint gemäß Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) die Fähigkeit einer professionellen Lehrkraft zu individualisieren und zu differenzieren, indem unterschiedliche Lernvoraussetzungen wahrgenommen werden, die Notwendigkeit differenzierter Unterrichtsprozesse erkannt wird und den Schüler*innen selbstorganisierte und auf ihre Individualität abgestimmte Lernprozesse ermöglicht werden. Der Umgang mit der in der Klasse vorherrschenden Heterogenität ist in diesem Kompetenzfeld abgebildet und wird auch im Gutachten bewertet. Die fünfte und letzte Domäne Personal Mastery – auch als die „Kraft individueller Könnerschaft“ (Paseka et al., 2011, S. 36) bezeichnet – definiert die Fähigkeit, sowohl Wissen als auch Können situationswirksam einzusetzen und dieses Handeln begründen zu können. Sie stellt eine Grundvoraussetzung für alle anderen Domänen dar und bedingt die Entwicklung einer professionellen Selbstwahrnehmung, wie sie auch von Bastian und Helsper (2000) gefordert wird. Diese impliziert auch, dass die Lehrperson klare Vorstellungen über die eigene berufliche Entwicklung formuliert und die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe versteht. Diese professionelle Verantwortung, sich selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln, wird durch das Gutachten bestärkt.

Die zweite Ebene des in der vorliegenden Studie aufgestellten Modells (siehe Abbildung 1) veranschaulicht die theoretische Grundlegung der Items in den von Keller-Schneider (2020a) konkretisierten Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Diese können als Ordnungskriterien für die Dokumentenanalyse herangezogen werden. So ist die adressatenbezogene Vermittlung vorrangig im Aspekt *Art der Vermittlung* subsumiert. Die Entwicklungsaufgabe der anerkennenden Klassenführung bildet sich vorwiegend in den Items des zweiten Aspekts *Erzieherisches Wirken* ab. Die Items des dritten Aspekts *Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten* spiegeln unterschiedliche Entwicklungsaufgaben Keller-Schneiders (2020a) wider: Die in Item 3.1 geforderte *Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit* ist allen Kategorien zuzuordnen. Explizit gefordert wird sie durch Keller-Schneider (2020a) in der Entwicklungsaufgabe der anerkennenden Klassenführung. Die Lehrperson sei gefordert, „aus gemachten Erfahrungen über reflexionsgestützte Lösungsansätze Veränderungen einzuleiten und laufend zu reflektieren“

(S. 148). Sie ist jedoch auch Teil der identitätsstiftenden Rollenfindung und relevant bei der adressatenbezogenen Vermittlung. Die Gesamtdokumentenanalyse zeigt, dass alle Items durch das vorliegende Modell theoretisch fundiert sind. Am stärksten bilden sich die adressatenbezogene Vermittlung und die anerkennende Klassenführung im Gutachten ab.⁹

Die dritte Ebene des in Abbildung 1 dargestellten Modells zeigt die auf Schocker-von Ditfurth (2002) basierenden Kategorien und ihre Relevanz im Gutachten. Mentoring wird, bezugnehmend auf das Modell von Schocker-von Ditfurth (2002), an der Basis tätig. Kompetenzen wie Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz und Gesprächskompetenz können auch gemäß diesem Verständnis weiterentwickelt werden. Es ist laut Schocker-von Ditfurth (2008) wichtig, beginnenden Lehrenden bewusst zu machen, dass die „Lerner und ihre Wahrnehmung der Situation als Variable“ (S. 133) ernst genommen werden müssen. Dass sowohl die Perspektiven der Schüler*innen als auch jene der Lehrenden das Praxisfeld maßgeblich prägen, ist eine wichtige Erkenntnis für beginnende Lehrpersonen. Insgesamt verdeutlicht das empirische Vorgehen im Hinblick auf dieses Modell, dass die Items theoretisch abgesichert sind. Die von Schocker-von Ditfurth postulierte Selbstkompetenz ist als allumfassende Grundlage aller Items von Bedeutung und wird als Metakategorie definiert. Die geforderte Selbstkompetenz wird bei Schocker-von Ditfurth (2002) häufig auch mit der Reflexionskompetenz in Zusammenhang gebracht – und diese ist wie bereits erläutert eine Fähigkeit, die in allen Items wirkt.

Die in Abbildung 1 als vierte Ebene dargestellten Kategorien beziehen sich auf das Kompetenzmodell von COACTIV nach Baumert und Kunter (2011). Deren Modell geht davon aus, dass vier Komponenten für professionelles Lehrerhandeln ausschlaggebend sind. Einerseits kommt „spezifischen, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen“ (S. 33) Wissensformen eine große Bedeutung zu. Darüber hinaus sind es Werthaltungen, Überzeugungen und subjektive Ziele, die wichtige Aspekte professioneller Kompetenz sind. Ein Zusammenspiel von „motivationalen Orientierungen“ (S. 33) und „Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (S. 33) ist ebenfalls von grundlegender Bedeutung in diesem Kompetenzmodell. Die mehrdimensionale Perspektive dieses Modells zeigt, dass die Items des Gutachtens auch im Hinblick auf dieses Lehrerkompetenzmodell eine theoretische Basis finden. In diesem Kontext ist außerdem zu erkennen, dass der Kategorie fachdidaktisches Wissen die zentrale Rolle zukommt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für jedes Item der drei Teilaspekte des Gutachtens Kategorien professioneller Kompetenz in den hier nur vereinfacht zusammengefassten Professionsmodellen finden lassen. Das Gutachten trägt diesen vier Professionsmodellen Rechnung und die Auswahl der Items ist durch die Theorie in mehrfacher Weise abgesichert. Eine Erweiterung um die Vermittlungskompetenzen in der Kompetenzorientierung (Wiesner & Schreiner, 2020; Schreiner et al., 2020) zeigte sich in diesem Kontext als sehr gewinnbringend und die Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts (Wiesner & Schreiner, 2020) wurden im Zuge der weiteren explizierenden Vorgehensweise in die Gesamtinterpretation miteinbezogen.

9 Für eine detaillierte Darstellung der Studienergebnisse sei auf Zeilinger (2021) verwiesen.

5.2 Auswertung des Gutachtens im Hinblick auf induktive Kategoriendefinition

Um den Einsatz des Gutachtens in der Praxis zu evaluieren, wurde der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentor*innen adressiert war – mit der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht. Die explorative Vorgehensweise erlaubte die induktive Kategorienbildung und folglich die Erstellung von Kategoriensystemen je Item. Bei der Erstellung der Kategoriensysteme wurde, dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015) folgend, auf eine möglichst unverzerrte und gegenstandsnahe Abbildung des Materials abgezielt. In dieser Methode leiteten sich die Kategorien direkt aus dem Material „in einem Verallgemeinerungsprozess ab“ (Mayring, 2015, S. 85). Das induktive Vorgehen „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86). Die Darstellung ist daher datenbasiert und erhebt lediglich den Anspruch, repräsentativ für die Stichprobe – N=83 in Ausbildung befindliche Mentor*innen – zu sein. Sie erlaubt jedoch einen gewinnbringenden Blick darauf, welche Kriterien Mentor*innen bei der Arbeit mit dem Gutachten operationalisieren, und zeigt, wie konkretes Feedback zu einem bestimmten Item sichtbar gemacht werden kann. Zeilinger (2021) erläutert dies zu allen Items in 22 Einzeldarstellungen von Kategoriensystemen. Je Item wurden zwischen vier und 16 Kriterien operationalisiert, definiert und mit Ankerbeispielen untermauert.¹⁰ Da eine umfassende Darstellung der Ergebnisse den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird das Ergebnis dieses Vorgangs an Item 1.4 *Unterrichtsgestaltung* repräsentativ veranschaulicht.

5.3 Beispielhafte Darstellung des Items 1.4 *Unterrichtsgestaltung* in Theorie und Praxis

Die in Item 1.4 abgebildete *Unterrichtsgestaltung* galt lange Zeit als Kernelement von Unterrichtsqualität. Hess und Lipowsky (2016) postulieren aber, dass die Methoden und Unterrichtsformen weniger bedeutend sind als lange Zeit angenommen. Die Hattie-Studie (2018) belegte ebenfalls, dass „es kaum einen Unterschied macht, ob eher geöffneter oder geschlossener Unterricht realisiert wird, ob die Schüler also eher viele oder weniger Wahlfreiheiten in Bezug auf methodische, inhaltliche oder organisatorische Aspekte der Unterrichtsgestaltung haben“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 153). Die Operationalisierung des Items 1.4 *Unterrichtsgestaltung* stellt jene Kriterien dar, die gemäß der induktiven Vorgehensweise gewonnen und weiter expliziert werden konnten.

¹⁰ Eine differenzierte Darstellung aller Ergebnisse muss in diesem Kontext leider vernachlässigt werden. Die ausführliche Dokumentation aller Kategoriensysteme ist bei Zeilinger (2021) nachzulesen.

Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen

Die Lehrperson verfügt im Hinblick auf das zu unterrichtende Fach über ausreichende Expertisen, um qualitätsvolle Lernprozesse ihrer Schüler*innen zu unterstützen. Differenzierte Analysen zeigen, dass sowohl fachliches als auch fachdidaktisches Wissen bedeutsam sind und Voraussetzung für einen „kognitiv aktivierenden Unterricht“ (König, 2016, S. 143). In diesem Kontext sei auf die von Wiesner und Schreiner (2020) entwickelte Dimension von kompetenzorientierter Unterrichtsqualität „Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 323–325) verwiesen.

Klarheit und Strukturiertheit

Die Lehrperson stellt Klarheit und Strukturiertheit sicher, indem die Präsentation der Inhalte nachvollziehbar und verständlich ist. Die Sprache der Lehrperson ist akustisch verständlich, prägnant und gegliedert, das Gesprochene hat einen roten Faden (Helmke, 2017, S. 190–201). Auch Hess und Lipowsky (2016) betonen, dass inhaltliche und strukturelle Klarheit notwendig ist und das fachliche Wissen eine unbedingte Voraussetzung für dieses Kriterium ist.

Individualisierung und Differenzierung

Die Lehrperson weiß mit der Heterogenität der Lernenden umzugehen und bedient sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung unterschiedlicher Formen der Individualisierung und Differenzierung. Die Lehrperson nimmt „interindividuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen“ (Helmke, 2017, S. 248) wahr und passt die Methoden und Ziele diesen an (Helmke, 2017, S. 248–252).

Vielseitigkeit der Inhalte und Methoden

Die Lehrperson bedient sich im Sinne der Angebotsvariation unterschiedlicher Methoden und Lernformen (Helmke, 2017, S. 263–271) und bezieht unterschiedliche Medien zur Unterrichtsgestaltung ein.

Altersadäquate Vermittlung, Aktualitätsbezug und Praxisbezug

Die Lehrperson knüpft an die Lebenswelt und Motive der Schüler*innen an (Helmke, 2017, S. 223) und achtet auf eine dem Alter der Lernenden angemessene Vermittlung der Inhalte. Es wird ein Bezug zu aktuellen Themen der Lebenswelt und der Praxis hergestellt. Wiesner und Schreiner (2020, S. 328) nennen „die Einbeziehung der lebensweltlichen Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht“ ebenfalls als zentrales Element der Kompetenzorientierung.

Fächerübergreifende Aspekte und disziplinenübergreifendes Denken

Die Lehrperson stellt in der Unterrichtsgestaltung Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern her und verknüpft Inhalte fächerübergreifend in zeitlicher Abstimmung. Der Interdisziplinarität wird im Rahmen einer „überfachlichen Wissensvernetzung“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 325) Rechnung getragen.

Organisationskompetenz und Vorbereitung

Die Lehrperson schafft die notwendigen Rahmenbedingungen zur Unterrichtsgestaltung und ist im Hinblick auf Arbeitsmittel und Inhalte vorbereitet. Die „vorbereitete Umgebung“

(Meyer, 2016, S. 121) im Sinne einer effektiven Raumregie und Störungsreduzierung fördert die Lehr- und Lernprozesse. Die Lehrperson bereitet die Arbeitsmittel und inhaltlichen Aspekte des Unterrichts gewissenhaft vor.

Zeitmanagement

Die Lehrperson hält Fristen ein, plant rechtzeitig und agiert vorausschauend. Das Unterrichtstempo ist angemessen, Unterrichtssituationen, die von der Lehrperson „Geduld und Toleranz von Langsamkeit“ (Helmke, 2017, S. 234) erfordern, werden erkannt. Die unterschiedlichen Tempi der Schüler*innen werden im Sinne der Passung berücksichtigt (Helmke, 2017, S. 234–235). Der Anteil „echter Lernzeit“ (Meyer, 2016, S. 40) ist hoch. Die verfügbare Unterrichtszeit wird effektiv genutzt, die zeitliche Dimension der Unterrichtsorganisation ist nicht gefährdet durch Unpünktlichkeit, „schleppende Übergänge, unnötige Wartezeiten“ (Helmke, 2017, S. 185) oder technische Schwierigkeiten. „Die Nutzung der Unterrichtszeit wird durch eingeschliffene Prozeduren, Routinen und Rituale unterstützt“ (Helmke, 2017, S. 185).

Reflexion im Tun und anlassbezogenes Reagieren

Die Lehrperson reagiert anlassbezogen und unmittelbar auf Fragen, Fehler und unerwartete Situationen. Sie pflegt eine „überraschungsoffene Grundhaltung“ (Mühlhausen, 2007, S. 269). Die „Förderung der (Selbst-)Reflexion als Kompetenz“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 335) ist ein zentrales Element des kompetenzorientierten Unterrichts.

Lernförderliches Arbeitsklima

Die Lehrperson sorgt durch einen wertschätzenden und respektvollen Umgang in der Unterrichtsgestaltung für Motivation und ein angenehmes Arbeitsklima. „Zahllose Untersuchungen der Schulforschung haben belegt, dass es für die Lernfreude, das Lerninteresse und die Lernmotivation günstig ist, wenn die Atmosphäre entspannt ist, wenn öfter auch mal gelacht wird, wenn Lehrer sich selbst nicht immer uneingeschränkt ernst nehmen und als humorvoll wahrgenommen werden“ (Helmke, 2017, S. 231). Wiesner und Schreiner (2020, S. 338) leisten in diesem Kontext eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten „Klassenmanagement“ und „Klassenführung“.

Authentizität und Engagement

Die Lehrperson zeigt sich begeistert für das Fach und bleibt im Auftreten und ihrer Unterrichtsgestaltung authentisch. Enthusiasmus bedeutet in diesem Zusammenhang „Aspekte wie ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, ständiger Blickkontakt, häufiger Standortwechsel auf der ‚Bühne‘ sowie Humor und lebendige Beispiele“ (Helmke, 2017, S. 114).

Soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung

Die Lehrperson bezieht Dimensionen des sozialen Lernens in die Unterrichtsgestaltung ein und fördert die Persönlichkeitsentwicklung. Helmke (2017) nennt in diesem Kontext förderliche „Interaktionen für soziale Kompetenzen“ (S. 216). Auch Hattie (2018) belegt das Potenzial kooperativer Lernformen, da sie Fähigkeiten trainieren, die den fachlichen Inhalten übergeordnet sind.

6 Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoring-Prozess

Es wurde in der theoretischen Grundlegung zusammenfassend und im Bezug auf das induktive Geschehen exemplarisch dargestellt, wie das Gutachten sowohl in Theorie als auch in Praxis Anwendung findet. Eine Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse könnte den Anschein erwecken, dass das Gutachten einen Qualitätsmaßstab oder Kriterienkatalog darzustellen versucht, nach dem Lehrpersonen streben sollten, was jedoch entkräftet werden muss. Kriterienkataloge zu gutem Unterricht sind nicht ausreichend und in zweierlei Hinsicht problematisch: Sie sind auf „unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert“ (Baer et al., 2011, S. 90) und zudem erschweren die nicht einheitlichen Begrifflichkeiten eine Vergleichbarkeit. Deshalb ist festzuhalten: Erfolgreiches Unterrichten ist „nicht gleichzusetzen mit einer maximalen Ausprägung aller Merkmale, da Defizite mit Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden können“ (Baer et al., 2011, S. 90). Kriterienkataloge guten Unterrichts vernachlässigen darüber hinaus oftmals fachspezifische Aspekte und beschränken sich auf allgemeine didaktische Hinweise (Baer et al., 2011).

Guter Unterricht, der Lernen ermöglicht, kann auf sehr unterschiedliche Weise erteilt werden und ein rezeptartiges Befolgen von Kriterienkatalogen soll nicht das Ergebnis der hier vorliegenden Erhebungen sein. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass die Kompetenz der Lehrperson der bedeutendste Einflussfaktor ist und dass diese sich auf vielfältige Weise manifestieren kann. Das Gutachten soll als ressourcenorientiertes Arbeitspapier den Blick der Mentor*innen schärfen und konkretes Feedback nach Kriterien erleichtern. Besonders erfahrene Lehrpersonen haben unbewusste Kompetenz für viele Bereiche des pädagogischen Handelns entwickelt. Konkretes und nützliches Feedback erfordert jedoch eine Verbalisierung beobachteter (und nicht beobachteter) Phänomene des Unterrichtshandelns. Das Gutachten ist in diesem Zusammenhang wertvolle Orientierungshilfe und regt in der Beratungspraxis auch die Mentor*innen an, sich in Reflexionsprozessen mit der eigenen Lehrerarbeit auseinanderzusetzen. Es geht also über den ursächlich gedachten Zweck weit hinaus und stellt eine Gesamtschau von Lehrerhandeln dar, die sowohl Modelle der Professionalisierungsforschung als auch die Praxis im System Schule miteinander vereint.

Die Anforderungen in der Phase des Berufseinstiegs sind, wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, komplex und ihr Umfang ist steigend. Die Beurteilung von deren Bewältigung in Form eines Gutachtens ist Kritik ausgesetzt. Keller-Schneider (2016) jedoch diskutiert das Fehlen einer Fremdbeurteilung im Berufseinstieg, wie sie in der Ausbildungssituation üblich und gewohnt war, auch als besondere Herausforderung. Das Fehlen einer Vergleichsgröße und direkten Rückmeldung führt in der Konsequenz zur Herausbildung eines eigenen Referenzrahmens. Es wird deutlich, dass das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in diesem Kontext eine Schlüsselposition einnimmt, denn beginnende Lehrpersonen führen ihre Tätigkeit unmittelbar und in voller Eigenverantwortung aus und beginnen mangels einer direkten Beurteilung oder eines Ausbildungsziels selbst einen „zu verantwortenden Referenzrahmen[s]“ (S. 286) zu entwickeln. „Dieser bietet Leitplanken als Orientierungshilfe, um die komplexen Anforderungen zufriedenstellend erfüllen zu können“ (Keller-Schneider, 2016, S. 286). Die Gesamtverantwortung führt laut Keller-Schneider (2016) zu einer Vielfalt an Anforderungen, die in der Ausbildungssituation kaum erfahrbar zu machen sind (Keller-Schneider, 2016, S. 285–286). Auch laut Hericks, Rauschenberg, Sotzek, Wittek und Keller-Schneider (2018, S. 52) ist dies struktur-

bedingt nicht möglich. Im Kontext dieser Argumente wird deutlich, dass das Gutachten für Lehrpersonen in der Induktionsphase genau diesen Referenzrahmen darstellen kann, der – obwohl als Beurteilungspapier differenziert aufgenommen – Orientierungshilfe sein kann, um Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und bewältigte Herausforderungen zu dokumentieren.

Darüber hinaus muss die Kritik am Gutachten auch deshalb entkräftet werden, weil es in seiner Funktion genau jene Kritik- und Reflexionsfähigkeit von der beginnenden Lehrperson fordert, die im Kontext zeitgemäßer Lehrerkompetenzmodelle Teil des professionellen Habitus sein muss. Den Umstand zu bemängeln, dass sich die Lehrperson durch das Gutachten mit Feedback, Kritik und Reflexionsprozessen auseinandersetzen muss, würde de facto sogar im direkten Widerspruch stehen zu Professionsbewusstsein, einem reflektierten Rollenverständnis und einer beruflichen Identität, die nach immerwährender Weiterentwicklung und Professionalisierung streben muss. Auch Graf und Edelkraut (2017, S. 50) nennen die „Bereitschaft, Kritik anzunehmen und in konstruktive Handlung umzusetzen“ als Voraussetzung, um in dieser Rolle erfolgreich zu werden.¹¹

Es ist demnach zu folgern, dass das Gutachten in keinem Widerspruch zum vorliegenden Verständnis von Mentoring steht, vorausgesetzt, die Mentor*innen sind sich dem angemessenen und transparenten Umgang mit diesem bewusst und auch selbst in ihrem Rollenverständnis bereit, sich der daraus resultierenden Entwicklungsaufgabe zu stellen.

7 Anforderungen an Mentoratspersonen

Aus den Befunden der Professionalisierungsforschung wird deutlich, dass Lehrpersonen in ihrer jeweiligen berufsbiografischen Phase mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert werden und deren Bearbeitung die Professionalisierung vorantreiben. In der Phase des Berufseinstiegs ist dies wegen der zuvor begrenzten Erfahrbarkeit in der Ausbildungssituation besonders spürbar. Keller-Schneider (2020b, S. 53) bezieht sich in ihren Ausführungen konkret auf die Bedeutsamkeit der „Berufseinführung“, die dazu beiträgt, dass „Anforderungen in einer professionalisierenden Art und Weise gemeistert werden“. Mentor*innen haben jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Lehrperson in der Induktionsphase durch den Abschluss der Ausbildung, der bereits stattgefunden hat, von einer angehenden Lehrperson, die sich noch in Ausbildung befindet, klar unterscheidet, da die „Berechtigung nach Eigenständigkeit“ (S. 54) besteht. Sowohl Mentor*innen als auch Mentees müssen diesen Aspekt rollenspezifisch wahrnehmen. Die Werthaltungen und Überzeugungen sind subjektiv und prägen das Unterrichtshandeln, aber auch die Wahrnehmung davon. Wiesner (2020) postuliert in diesem Zusammenhang das „wertgeladene Handeln und Verhalten von Lehrpersonen“ (S. 214) und beschreibt die daraus folgenden Dynamiken.

Keller-Schneider (2020b) führt aus, dass die Beurteilung im Rahmen der Induktionsphase, deren positiver Abschluss für eine Weiterverwendung notwendig ist, eine spezielle Herausforderung ist, da die Mentor*innen in begleitender und beratender Funktion Lehrpersonen, die vollkommen eigenverantwortlich handeln, bewerten müssen. Dies steht, wie

11 Weitere von Graf und Edelkraut (2017) genannte Voraussetzungen sind Klarheit über die eigenen Zielvorstellungen, Ergebnisorientierung, die Diskursfähigkeit, die eigenen Ziele zu verbalisieren, Eigenverantwortung, Initiative und eine Grundhaltung, die von Offenheit geprägt ist (S. 50).

eingangs dargelegt, auf den ersten Blick im Widerspruch zum Verständnis der Mentoring-Beziehung. Das erstellte Gutachten sieht die Mentoratsperson mit einer Beurteilungsaufgabe konfrontiert. Keller-Schneider (2020b) verweist auf die Gefahr, Mentees könnten in ihrem eigenverantwortlichen Handeln dadurch eingeschränkt werden oder sich „nach dem wahrgenommenen Qualitätsmaßstab der Mentoratsperson“ (S. 54) richten. Es muss aber eingeräumt werden, dass die Mentor*innen Verantwortung tragen, und zwar nicht nur für die beginnende Lehrperson, sondern auch gegenüber der Schule als Institution, dem Berufsstand und der Profession.

Die Implikation dieses Umstands zeigt sich klar: Mentoratspersonen sind gefordert, sich dieser ambivalenten Rolle bewusst zu sein und die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen fortwährend zu reflektieren, um deren Bedeutung für die begleitende Beratung wahrzunehmen. Es lässt sich somit schlussfolgern, dass auch die Mentor*innen sich im Hinblick auf diese Rolle einer Entwicklungsaufgabe stellen müssen und die eigene Weiterentwicklung das Ziel dieses Prozesses sein muss. Mentoring fördert die Ausprägung der persönlichen, ressourcenorientierten und professionellen Werthaltung, ohne die Überzeugungen oder Glaubenssätze der Mentoratsperson aufzudrängen. Ist die Mentoratsperson offen für Neues, lässt sie alternative Handlungsräume zu und zeigt Flexibilität in der Bewältigung von Unterrichtsanforderungen, wird die Begleitung von beginnenden Lehrpersonen für beide Seiten bereichernd sein.¹²

Keller-Schneider (2020b, S. 54) gibt in diesem Kontext zu bedenken: „Eine gute Lehrperson muss nicht zwingend einer guten Mentoratsperson in der Ausbildung und nicht einer in der Induktionsphase entsprechen, denn in der Rolle als Mentoratsperson stellen sich andere Anforderungen als in jener als Lehrperson.“ Das komplexe Anforderungsprofil an Mentor*innen, das großes Entwicklungspotenzial für beide Parteien birgt, ist in folgendem Statement zusammengefasst.

Mentorinnen/Mentoren der Induktion sind gefordert, sich in die Rolle einer kollegial begleitenden und zugleich beurteilenden Mentoratsperson einzufinden, ein auf eine eigenverantwortlich tätige, aber vom Urteil der Mentoratsperson abhängige Lehrperson ausgerichtetes Vermittlungs- und Führungsverständnis zu entwickeln und sich in der Rolle als Mentorin/Mentor den kooperationsbezogenen Anforderungen der Induktion und denjenigen der Schule zu stellen (Keller-Schneider, 2020b, S. 54).

Dammerer (2019b, S. 2) betont in diesem Kontext die Bedeutung der bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen und stellt fest, dass die Funktion der Mentoratspersonen, obwohl im Bundesgesetzblatt festgeschrieben, individuell und „situationsspezifisch variabel“ bleibt. Auch Hofmann, Greiner und Katstaller (2017) betonen, dass Mentor*innen sowohl den individuellen Bedürfnissen der beginnenden Lehrperson als auch der Schule als Institution verpflichtet sind. Eine Auseinandersetzung mit dem Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase und ein Erkennen dessen Potenzials als Tool für Weiterentwicklung und Reflexion hilft, dieses Spannungsfeld zu entschärfen und die daraus resultierenden Chancen zu erkennen.

12 Zum Nutzen von Mentoring für Mentee, Mentor*innen, aber auch für die Institution sei auf Graf und Edelkraut (2017) verwiesen.

Damit der Balanceakt zwischen Begleitung und Beurteilung gelingen kann, gilt es außerdem, sich bei der Begutachtung und Dokumentation der Entwicklungsprozesse vordergründig von Ressourcenorientierung leiten zu lassen und auch jene Aspekte anzuführen, die die beginnende Lehrperson erfolgreich gemeistert hat. Nehfort (2010, 2020) bietet mit dem Differenz-Modell eine theoretische Grundlage für ressourcenorientierten Umgang mit Fehlern und eine positive Fehlerkultur. Dieses Modell setzt voraus, dass „der Ausgangspunkt für jeden Entwicklungs- und Lernprozess eine Irritation ist“ (Nehfort, 2020, S. 276). Aus welcher Perspektive eine Differenzerfahrung betrachtet wird, ist ausschlaggebend dafür, wie Lernen passiert. Nicht alles Störende und Irritierende kann als Ressource gedeutet werden, aber die von Nehfort (2020) vorgeschlagene Perspektive der Ressourcenorientierung kann neue Handlungsräume eröffnen. Normorientierung allein und ein Blick, der nur auf Mängel und Fehler fokussiert, kann im Mentoring-Prozess demotivierend und hinderlich sein. Mentees sollten, wie auch von Graf und Edelkraut (2017) gefordert, durch den Beratungsprozess „in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem Selbstwertgefühl gestärkt“ (S. 16) werden.

8 Conclusio

Zusammenfassend ist zu folgern, dass die Evaluierung des Gutachtens im Rahmen der Dokumentenanalyse durch die ausgewählten Professionsmodelle (Schratz et al., 2007; Keller-Schneider, 2020a; Schocker-von Ditfurth, 2002; Baumert & Kunter, 2011) eindrücklich veranschaulicht, dass die Items in mehrerlei Hinsicht eine theoretische Grundlage finden, da sich die vorliegenden Modelle in den Items widerspiegeln.

Durch das induktive Vorgehen wurden messbare Kriterien operationalisiert, die zu einer Verbesserung der Vergleichbarkeit führen, konkretes Feedback erleichtern, den Blick der beobachtenden und beurteilenden Person schärfen, aber auch Grundlage für Reflexion und Weiterentwicklung nicht nur seitens der Mentees, sondern auch der Mentor*innen sein können. Die empirischen Befunde zeigen, dass das Gutachten nicht nur eine Beurteilung darstellt, sondern in der Anwendung über diese Funktion hinausgeht, da es der ressourcenorientierten Dokumentation von Entwicklungsprozessen dient. Im Sinne der bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen ist es demnach ein wertvolles Arbeitspapier im Mentoring-Prozess. Darüber hinaus stellt es eine Gesamtschau all jener Aspekte dar, die es erlauben, Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz zu messen, ohne dabei nur quantitative Aspekte in Betracht zu ziehen. Es kann demnach auch in kollegialer Unterrichtsbeobachtung oder der Selbstreflexion von Lehrpersonen eine zentrale Rolle einnehmen.

Mentoratspersonen sind im Umgang mit dem Gutachten gefordert, es in diesem Sinne zu verwenden und ihre eigene Rolle konstant zu reflektieren. Ein Nacheifern eines Qualitätsmaßstabs sollte weder durch das Gutachten noch durch die Haltung der Mentoratsperson bewirkt werden. Eine Beratungspraxis, die von Lösungsorientierung, Lernbereitschaft, Selbstreflexion, Engagement, Vertrauen, Transparenz und – trotz Gutachtens – Symmetrie geprägt ist, ist in diesem Zusammenhang Grundvoraussetzung für einen gelingenden und bereichernden Mentoring-Prozess. Das Gutachten ist auch vor dem Hintergrund des kritisch-konstruktivistischen Ansatzes von Mentoring ein zentrales Element hinsichtlich der Entwicklung von Reflexions- und Kritikfähigkeit von beginnenden Lehrpersonen und hat folglich großes Potenzial, nicht nur Referenzrahmen, sondern auch Weiterentwicklungs-

und Reflexionsgrundlage zu sein und die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Mentor*innen sowie Mentees zu fördern.

Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrperson bedarf es einer Orientierung an Modellen zur Lehrerkompetenz, welche Kriterien bieten, die eine Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, Kollegialität, Kritikfähigkeit und weiterer Facetten des Professionsbewusstseins unterstützen. Das Gutachten ist in diesem Sinne nicht ein bloßes Bewertungsinstrument, sondern ein unverzichtbares Arbeitsinstrument im Mentoring-Prozess, das Professionalisierung in vielen Bereichen förderlich anregt und auch Qualität sichert.

Referenzverzeichnis

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Personen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167–192). Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, S. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp.
- Brandau, H., Holzinger, A. & Seel, A. (2013). Studienangebot Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. *Erziehung und Unterricht*, 1, 8–15.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Teil 1, Nr. 211. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf
- Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. *Re&ESource*, 12. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/667>
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *Re&ESource*, 15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686>
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Bartonek, S. (2019). *Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers*. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Yaroslavl (RU). ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 10). StudienVerlag.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.

- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Was Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg bewegt – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus dokumentarischer Perspektive. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und Methodologie* (S. 51–67). Barbara Budrich.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). *Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 149–169). Waxmann.
- Hofmann, F., Greiner, U. & Katstaller, M. (2017). Perspectives on mentoring novice teachers. *Global Education Review*, 4(4), 1–4.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. (S. 41–58). StudienVerlag.
- 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* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Denken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 11–29.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 127–148). Waxmann.
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Budrich.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 87–102). Waxmann.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Schneider.
- Nehfort, R. (o. J.). *Das Differenz-Modell. Eine Hilfestellung zur Bewältigung der Komplexität von Differenzenerfahrungen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“ – Perspektivenwechsel erweitert Handlungsräume. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 275–280). StudienVerlag.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl., S. 24–45). Facultas.
- Pind-Roßnagl, S. (2013). Das Mentoringkonzept für Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich. *Erziehung und Unterricht, 1*, 25–31.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Rätz, R. & Völter, B. (Hrsg.) (2014). *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Barbara Budrich.
- Rauen, C. (2014). *Coaching* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hogrefe.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7*, 147–160.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Deutsch Lehren Lernen. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Ernst Klett.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. Goethe Institut.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2008). Auf den (Hochschul-)Lehrer kommt es an: Überlegungen zur Entwicklung von Lehrkompetenz. In M. L. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 130–149). Günter Narr Verlag.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *journal für lehrerInnenbildung, 2*, 70–80.
- Schrittmesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Facultas.
- Schrittmesser, I. (2004). „Professional Communities.“ Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131–150). LIT.

- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 163–166.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002): Mentored learning to teach according to standard-base reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *Re&ESource*, 12, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823>
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Band 7, S. 319–352). Waxmann.
- Zeilinger, H. (2021). *Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich.

Robert Nehfort

Ich bin neu!

„Neu“ ist kein Defizit

Abstract

Neu, d. h., in einem bestimmten sozialen Kontext unorientiert zu sein, ist nicht nur durch Mängel gekennzeichnet. Neu sein bedeutet auch, dass die etablierten Perspektiven durch neue ergänzt werden können. Das ist eine wertvolle Ressource mit Ablaufdatum.

1 Ich bin der*die Neue! Ich will nicht stören.

„Ich bin neu!“ Diese Aussage impliziert oft Botschaften wie:

„Ich kenne mich hier nicht aus.“

„Kann mir bitte jemand die Abläufe erklären.“

„Ich bitte bei Fehlern und Abweichungen um Nachsicht.“

All diese Hinweise haben zweifelsohne ihre Berechtigung. Gerade Lehrpersonen in der Induktionsphase verspüren oft dieses Bedürfnis nach anleitender Unterstützung, und Mentoring bietet dafür viele Möglichkeiten. Ich möchte aber mit diesem Artikel die Aufmerksamkeit auf eine andere Perspektive legen.

Neu ist kein Defizit. Neu umschreibt keinen Mangel. Neu ist neu, d. h., neu ist in erster Linie eine andere Perspektive mit anderen „blinden Flecken“ (Majce-Egger & Fliedl, 1999, S. 98), aber auch mit anderen Chancen. Mentees sind gut beraten, diese andere Perspektive in vollem Umfang für ihren konkreten beruflichen Einstieg zu nutzen, Mentor*innen können dabei wertvolle Unterstützung bieten. Schulen sind ebenfalls gut beraten, diese wertvolle und kostenlose Ressource nicht brachliegen zu lassen. Es darf dabei allerdings nicht übersehen werden, dass diese Ressource ein Ablaufdatum hat, denn alle sind bestrebt, den Status „neu“ rasch zu überwinden.

2 Handlungsmotive gründen in Bedeutungen. Diese entstehen in sozialen Prozessen. Ich beteilige mich.

Der symbolische Interaktionismus nach Herbert Blumer¹ kann für die Nutzung der Resource „Neu“ eine theoretische Grundlage bieten. Er beruht auf drei Prämissen:

1. Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen, die sie „Dingen“ zuschreiben.
2. Diese Bedeutungen entstehen in der Interaktion mit anderen Menschen und sie werden
3. in der Interaktion benutzt und abgeändert (siehe Blumer, 2013, S. 66).

Interaktion ist also nicht bloß Medium, sie ist ein wesentlich formender Prozess und sie bringt nach Blumer „Objekte“ (Blumer, 2013, S. 75 ff.) hervor. Die für einzelne Menschen und Gruppen von Menschen existierenden „Welten“ (Blumer, 2013, S. 75) setzen sich, folgt man dem symbolischen Interaktionismus, aus Objekten zusammen. Dabei kann es sich um gegenständliche, soziale oder abstrakte Objekte handeln, gemein ist jedoch allen Objekten, dass die jeweils einzelne „Beschaffenheit [...] *aus der Bedeutung, die es für die Person hat, für die es ein Objekt ist*“ (Blumer, 2013, S. 75), besteht. Diese Objekte im Sinne des symbolischen Interaktionismus (siehe Blumer, 2013, S. 75 ff.) sind „soziale Schöpfungen“ (Blumer, 2013, S. 76). Ein Gegenstand oder ein Begriff kann für unterschiedliche Menschen oder Gruppen von Menschen verschiedene Bedeutungen haben.

Der symbolische Interaktionismus wendet damit die Aufmerksamkeit der Bedeutung, seiner Entstehung und seiner handlungsleitenden Energie zu. Damit rücken die Prämissen zwei und drei in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Bedeutung wird häufig als etwas betrachtet, das „dem Ding, das diese Bedeutung hat, innewohnt, als [...] Teil der objektiven Zusammensetzung des Dings“ (Blumer, 2013, S. 66). Die Bedeutung müsste demzufolge nur erkannt werden, sie unterläge keiner Entwicklung. Im Gegensatz dazu wird im symbolischen Interaktionismus Bedeutung als Zuschreibung gesehen. Sie ist eine Art des Ausdrucks, mit dem Personen ihre „Empfindungen, Gefühle, Ideen, Erinnerungen, Motive und Einstellungen“ (Blumer, 2013, S. 66) kommunizieren. Sie entstehen durch Handlungen, durch die Art und Weise, wie Handlungen in Bezug auf Gegenstände, Lebewesen, Personen und Begriffe gestaltet werden, und sie sind damit weder objektiv eingeschrieben noch individuell, subjektiv zuerkannt. Bedeutungen sind „soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden“ (Blumer, 2013, S. 67).

Anders formuliert:

Das menschliche Zusammenleben auf der Ebene des symbolischen Interaktionismus ist ein riesiger Prozess, in dem die Menschen die Objekte ihrer Welt bilden, stützen und abändern, indem sie Objekten Bedeutungen zuschreiben. Objekte haben keinen festgelegten Status, es sei denn, ihre Bedeutung wird durch Anzeigen und Definition, die die Menschen von diesen Objekten vornehmen, aufrechterhalten (Blumer, 2013, S. 77).

¹ Erstpublikation: Blumer Herbert: Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, 1969

Die zentrale Idee, Interaktion sei nicht bloß Medium, sondern ein formender Prozess, wurde bereits in der Sprachtheorie von Friedrich Wilhelm von Humboldt im frühen 19. Jahrhundert formuliert (siehe Geier, 2010, S. 280 ff.). Konkret baut Blumer mit seinen Erkenntnissen auf die Forschungen von George H. Mead auf (siehe Mead & Joas, 1987b, 1987a).

3 Bedeutungen werden laufend reaktualisiert. Ich bin ein Teil dieser Reaktualisierung.

Vom Standpunkt des symbolischen Interaktionismus aus ist [...] das menschliche Zusammenleben ein Prozess, in dem Objekte geschaffen, bestätigt, umgeformt und verworfen werden. Das Leben und das Handeln von Menschen wandeln sich notwendigerweise in Übereinstimmung mit den Wandlungen, die in ihrer Objektwelt vor sich gehen (Blumer, 2013, S. 77).

Organisationen werden nach diesem Modell durch eine spezifische Verkettung von Handelnden in ihren Handlungen gebildet. Das bedeutet, „*dass stabile und wiederkehrende Formen gemeinsamen Handelns nicht automatisch in ihrer festen Form weiterlaufen, sondern durch Bedeutungen aufrecht erhalten werden müssen, die Personen dem Situationstyp zuschreiben, in dem die gemeinsame Handlung erfolgt*“ (Blumer, 2013, S. 138). Organisation wird also vom Standpunkt des symbolischen Interaktionismus als eine Anordnung von Personen gesehen, die in ihren jeweiligen Handlungen durch Interpretationen und wechselseitige Abstimmung dieser Interpretationen verkettet sind. Das gilt unabhängig vom Grad der Reglementierung und Strukturierung der Organisation, denn gerade vorgegebene Regeln und Strukturen bedürfen einer abgestimmten Interpretation der durch diese Regeln und Strukturen verbundenen Handelnden. Anders formuliert: Die den Handlungen zugrundeliegenden Bedeutungen sind nicht stabil, sondern müssen von den Mitgliedern einer Organisation laufend reaktualisiert werden. An diesem Punkt kommt den „Neuen“ eine entscheidende Rolle zu. Die handlungsleitenden Bedeutungen sind ihnen vielfach nicht vertraut. Sie müssen daher erkundet werden. Diese Erkundung findet aus einer neuen Perspektive statt. Im Prozess dieser Erkundung werden die handlungsleitenden Bedeutungen aus dieser neuen Perspektive hinterfragt und durch diese neue Perspektive angereichert. Das birgt Chancen für alle. Der*die Neue bietet für die Organisation ein meist kurzes Zeitfenster², in dem neue Perspektiven und andere Blicke auf die eigene Organisation zur Verfügung stehen. Das kann als Störung oder als wertvolle und „kostenlose“ Ressource gesehen werden.

Die Organisation kann entscheiden. Sie kann Desorientierung mit Anpassungsdruck begegnen. Dieser ist häufig gut gemeint, wird freundlich heran- und kollegial ausgetragen. Vielfach ergibt das auch Sinn und auch der Prozess des Mentorings kann dafür genutzt werden. Sie kann aber auch in der Desorientierung eine Quelle für anregende und tiefgreifende Fachdiskurse sehen und darin einen bedeutenden Entwicklungsimpuls erkennen.

2 Wir können annehmen, dass diese Ressource den Mentees sowie den Organisationen im Allgemeinen für ca. zwei bis drei Monate zur Verfügung steht.

Die Neuen können entscheiden. Sie können sich in den laufenden Prozessen der Reaktualisierung von handlungsleitenden Bedeutungen unterordnend oder aktiv einbringen, sie können ihre Desorientierung als Defizit oder als Ressource deuten.

Die Ressource „neu“ kann jedoch nur genutzt werden, wenn die Neuen die Möglichkeit haben, den Ursachen der Desorientierung auf den Grund zu gehen. Das setzt voraus, dass sie die Bedeutungszuschreibungen, die im eignen Wissen und in den eigenen Erfahrungen begründet sind, wertschätzen und dass sie in dieser Wertschätzung bestärkt werden. Sie müssen zudem die Möglichkeit haben, die Differenzen zwischen den eigenen und den in der Organisation etablierten Bedeutungszuschreibungen zu erkennen, unterschiedliche Deutungen dieser Differenzen zu erkunden und die konkret gewählten oder zugeschriebenen Rollen in diesen Prozessen zu reflektieren (siehe Nehfort, 2020).

Mentoring, das nicht als individuelle Unterstützung, sondern als Teil einer Organisationskultur verstanden wird, spielt dabei eine zentrale Rolle.

Referenzverzeichnis

- Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Suhrkamp.
- Geier, M. (2010). *Die Brüder Humboldt: Eine Biographie*. Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Majce-Egger, M. & Fliedl, R. (1999). Gruppenmodelle. In M. Majce-Egger (Hrsg.), *Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden* (S. 95 ff.). Facultas Universitätsverlag.
- Mead, G. H. (1987a). *Gesammelte Aufsätze. Band 2*. Hrsg., H. Joas. Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1987b). *Gesammelte Aufsätze. Band 1*. Hrsg., H. Joas. Suhrkamp.
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 275 ff.). StudienVerlag.

III

Das Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln

Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft

Eine explorative, multiperspektivistische Bestandsaufnahme

Abstract

Der Beitrag beschreibt im ersten Teil die Rahmenbedingungen der fachpraktischen Ausbildung für angehende Elementarpädagog*innen in Österreich, ehe im zweiten Teil eine explorative Bestandsaufnahme des Mentorings anhand empirischer Daten aus Interviews vorgenommen wird. Abschließend werden Entwicklungsoptionen formuliert, um den Lernort Praxis im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft bzw. den Theorie-Praxis-Transfer weiterzuentwickeln.

1 Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft in Österreich

Der Beitrag widmet sich dem elementarpädagogischen Praxisfeld und fokussiert auf die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft, welche in Österreich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (kurz: BAfEP) erworben wird. „Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik haben [...] die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Kindergärten als elementarpädagogische Bildungseinrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderliche Berufsgesinnung sowie das dafür notwendige Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln und sie zur Universitätsreife zu führen“ (BGBl. II Nr. 204/2016).

1.1 Ausbildungsoptionen

Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft kann über zwei Wege absolviert werden: Erstens mittels Abschlusses der 5-jährigen BAfEP in der Sekundarstufe II, also in Form einer berufsbildenden höheren Schule, die neben der allgemeinen Hochschulreife auch das Diplom zur Berufsberechtigung verleiht. Zweitens über ein entsprechendes Kolleg an einer BAfEP, das in Form eines postsekundären Ausbildungslehrgangs in vier Semestern (bzw. berufsbegleitend in fünf bzw. sechs Semestern) Personen für das Praxisfeld qualifiziert, die über eine Reifeprüfung (bzw. Studienberechtigungsprüfung) verfügen.

Österreichweit gibt es aktuell 35 BAfEP-Standorte, die entweder vom Bund, von kirchlichen Trägern oder Stadtgemeinden geführt werden¹. Zwischen 1.10.2017 und 30.9.2018 haben 1.439 Personen ihre Reife- und Diplomprüfung an einer BAfEP abgelegt und 634 Personen haben ihre Ausbildung an einem Kolleg abgeschlossen (Statistik Austria, 2019)².

Alle Schulen unterrichten nach demselben Lehrplan, wobei allgemeine, berufsspezifische, soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden. In den berufsbezogenen Unterrichtsgegenständen wie „Pädagogik“, „Didaktik“ und „Praxis“ u. a. werden jene Kompetenzen erworben, die für das professionelle Handeln im Berufsfeld erforderlich sind.

1.2 Die Rolle des Lernorts Praxis im Rahmen der Ausbildung

Gemäß den Lehrplänen³ sind in der fünfjährigen Ausbildung 17 Wochenstunden bzw. im Kolleg 21 Wochenstunden Praxis vorgesehen; hinzu kommt jeweils ein zweiwöchiges Pflichtpraktikum in den Ferien, das entsprechend vor- und nachzubereiten ist.

Die Praxis ist als dislozierter Unterricht in ausgewählten Übungs- oder Ausbildungseinrichtungen wie Krippen, Kindergärten oder altersgemischten Gruppen als Tagespraxis oder als Blockpraxis zu organisieren (BGBl. II Nr. 204/2016). Dabei sind die regionalen Gegebenheiten und die zur Verfügung stehenden Einrichtungen im Praxisfeld zu berücksichtigen. Die Praxis dient der Umsetzung der in den facheinschlägigen Unterrichtsgegenständen (insbes. Didaktik) aufgebauten Kompetenzen. Die Schüler*innen und Studierenden erlangen jene Professionalität der Berufsausübung, die den Anforderungen im Praxisfeld entspricht, „können die in der Schule erworbenen Kompetenzen in der Berufsrealität umsetzen, gewinnen einen umfassenden Einblick in die Organisation der entsprechenden Einrichtungen, wissen über Pflichten und Rechte der im pädagogischen Berufsfeld Tätigen Bescheid und können die unmittelbare berufliche Situation daraufhin überprüfen, verhalten sich gegenüber der Leitung und den in der Einrichtung Beschäftigten korrekt, gewinnen aus der Zusammenschau der Unterrichts- und Praxiserfahrung einen Zugang zum Arbeitsleben insgesamt und zum konkreten beruflichen Umfeld im Besonderen, erlangen Einsicht in soziale Beziehungen sowie in betrieblich-organisatorische Zusammenhänge“ (BGBl. II Nr. 204/2016).

Die Lehrpläne (BGBl. II Nr. 204/2016 bzw. BGBl. II Nr. 239/2017) legen einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau fest, der mit dem Grad der Verantwortungsübernahme im Praxisfeld einhergeht. So liegt der Fokus zu Ausbildungsbeginn darauf, Spiel- und Lernprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen zu hospitieren und Bildungsprozesse zu beobachten sowie zu beschreiben. Im Anschluss sollen kindliche Lern- und Bildungsprozesse im Alltag bereits bewusst begleitet und Bildungsprozesse geplant sowie angeregt werden. Später werden Beobachtungen als Ausgangslage für prozessorientiertes Planen herangezogen und entwicklungsangemessene Bildungs- und Spielmittel bzw. Medien zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt. Gegen Ende der Ausbildung sollen festgelegte Sequenzen des Bildungsgeschehens flexibel gestaltet und zeitlich strukturiert werden, ehe zum Abschluss die

1 <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/bildungsanstalten-fuer-elementarpaedagogik/standorte/>

2 https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplompruefungen/index.html

3 BGBl. II Nr. 204/2016 (5-jährige Form) sowie BGBl. II Nr. 239/2017 (Kolleg)

Gruppenleitung im Team übernommen wird. Die Praxis ist vorzubereiten und zu reflektieren.

Geblockte Praktika sowie das Praktizieren in unterschiedlichen Einrichtungen mit Kindern von 0 bis 6 Jahren sind im Laufe der Ausbildung unter Miteinbeziehung regionaler Gegebenheiten anzustreben. Zumindest eine Praxiswoche ist speziell der Begleitung von 0- bis 3-Jährigen zu widmen (BGBl. II Nr. 204/2016 sowie BGBl. II Nr. 239/2017).

2 An der „Praxis“ beteiligte Akteur*innen

In der praktischen Ausbildung bzw. am Lernort „Praxis“ wirken mehrere Beteiligte in einem komplexen Prozess zusammen (Abbildung 1). Obwohl in Österreich nach formalen Aspekten die Funktionsbezeichnung Mentor*in im elementarpädagogischen Kontext nicht existiert, wird im Folgenden unter Rückgriff auf das klassische Mentoring-Konzept, bei dem erfahrene Mentor*innen weniger erfahrene Mentees unterstützen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 18), den Besuchskindergartenpädagog*innen sowie den Praxislehrer*innen aufgrund ihrer Expertise sowie ihrer Erfahrung in der Praxis die Rolle von Mentor*innen zugewiesen, während die Schüler*innen bzw. Studierenden als Mentees agieren.

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Akteur*innen, die an der Praxis beteiligt sind, näher beschrieben.

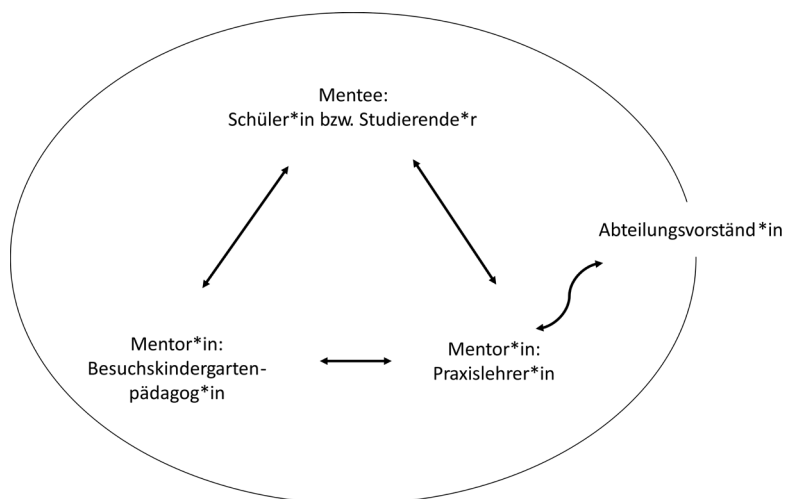


Abbildung 1: An der Praxis beteiligte Akteur*innen (eigene Darstellung)

2.1. Abteilungsleitungen

Die Verantwortung und Koordination der berufspraktischen Ausbildung obliegt der Abteilungsleitung am jeweiligen Schulstandort (§ 70 Abs. 2 SCHOG). Um eine praxisnahe Ausbildung zu ermöglichen, werden an den BAfEP-Standorten in der Regel auch Praxiskindergärten geführt, in welchen die Schüler*innen bzw. Studierenden hospitieren und praktizieren

können. Der Abteilungsleitung obliegt die Leitung des Praxiskindergartens und steht dem Team dort vor (§ 51 SchUG-BKV). Darüber hinaus ist es Aufgabe dieser Person, mit den Fachlehrpersonen an der Schule sowie in den Ausbildungseinrichtungen intensiv und kontinuierlich zusammenzuarbeiten.

2.2 Praxislehrpersonen

Für den Unterrichtsgegenstand Praxis (und Didaktik) ist einschlägiges Lehrpersonal anzustellen. Diese Lehrpersonen (ebenso die Praxiskindergartenpädagog*innen) absolvieren seit Herbst 2019 ein Lehramt für den Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung⁴: Entweder in Form der „facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ (FESE) mit 60 ECTS-AP, falls sie bereits ein Masterstudium mit mindestens 240 ECTS-AP mitbringen oder in Form des Bachelorstudiums für das Lehramt im Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung mit 240 ECTS-AP an einer Pädagogischen Hochschule (§ 38, Abs. 3, Vertragsbedienstetengesetz⁵). Darüber hinaus ist eine mindestens 2-jährige facheinschlägige Berufserfahrung vonnöten. Alle Lehrpersonen, die eine Lehrbefähigung für die Gegenstände Praxis und Didaktik vor 2019 erhielten, qualifizierten sich durch die Absolvierung eines Hochschullehrgangs im Ausmaß von 15 ECTS-AP dafür.

Die Praxislehrer*innen begleiten und beraten die Auszubildenden in ihren Praktika. Außerdem beurteilen sie die Leistungen der Schüler*innen bzw. Studierenden im Unterrichtsfach Praxis (BGBl. II Nr. 204/2016).

2.3 Besuchskindergartenpädagog*innen

Die Praxis wird – abgesehen von den Praxiskindergärten – in sog. Besuchskindergärten absolviert und Besuchskindergartenpädagog*innen begleiten die Schüler*innen bzw. Studierenden am Lernort Praxis (§ 78 Abs. 3 SCHOG). Die Begleitung findet in deren regulärer Dienstzeit statt, wobei es für die Verantwortungsübernahme als Mentor*in eine finanzielle Anerkennung gibt.

Für Besuchskindergartenpädagog*innen besteht kein österreichweit einheitliches Anforderungsprofil und eine spezifische Qualifizierung für diese Funktion ist nicht vorgesehen. Eine Leuchtturmfunktion nimmt die spezifische Weiterbildung in Form des Hochschullehrgangs „Qualifizierung und Professionalisierung von Besuchskindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Elementarbereich“ der PH Salzburg im Ausmaß von 6 ECTS-Anrechnungspunkten ein⁶. Dort befassen sich die Teilnehmenden intensiv mit den Aufgaben und Rollen von Praxismentor*innen, den Inhalten und Zielen des Lehrplans der BAfEP sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen für die Praxisanleitung. Die Themen Gesprächsführung und Beratung sowie entsprechende Techniken nehmen ebenfalls einen breiten Raum ein (Kobler et al., 2018).

4 <https://www.phwien.ac.at/418-bac-fb-erziehung/3277-bac-fb-ebe-aufbau-des-studiums> bzw. <https://www.phwien.ac.at/356-bac-fb-fese>

5 BGBl. Nr. 86/1948 i.d.F. vom BGBl. I Nr. 112/2019

6 <https://www.phsalzburg.at/fort-und-weiterbildung/angebot/hochschullehrgaenge/lg-pre/>

2.4 Schüler*innen bzw. Studierende

Als integralen Bestandteil des Unterrichts an einer BAfEP absolvieren die Schüler*innen bzw. Studierenden ab der 1. Klasse/dem 1. Semester Praktika im Berufsfeld. Für jedes Ausbildungsjahr sind zu erreichende Kompetenzen im Lehrplan festgelegt, welche im Laufe der berufsbezogenen Ausbildung zu einem Kompetenzerwerb führen sollen. Die inhaltlichen Vorgaben für die Praxis werden von den Schulen als konkrete Arbeitsaufträge formuliert, welche die Schüler*innen bzw. Studierenden in schriftlicher Form vor- und nachbereiten. Anhand realer Praxisbegegnungen sind diese in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder involviert und werden von den Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislehrpersonen dabei unterstützt (Pözl-Stefanec, 2017, S. 182). Die Auszubildenden gehen kein Dienstverhältnis ein und erhalten keine finanzielle Abgeltung⁷.

3 Bestandsaufnahme des Mentorings in der Ausbildung

3.1 Methode

Um die vielfältigen Bedingungen für Mentoring in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft näher beleuchten zu können, wurde im Februar 2021 eine explorative Studie durchgeführt. Als Proband*innen fungierten 8 Personen (2 Abteilungsleitungen, 2 Praxislehrende, 2 Besuchskindergartenpädagog*innen, 1 Schülerin sowie 1 Studierende) aus Ostösterreich, die mit 4 BAfEP-Standorten assoziiert werden⁸. Die leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) dauerten durchschnittlich knapp 40 Minuten und wurden von den Autorinnen dieses Beitrags im digitalen Setting erhoben und aufgezeichnet. Danach wurden die Daten transkribiert, anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015).

3.2 Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews zeigt vielfältige Spannungsfelder und verdeutlicht die Herausforderungen im Mentoring-Prozess.

Theorie-Praxis-Verzahnung auf personeller und organisationaler Ebene

Vor allem die Verknüpfung von theoretischem Wissen und beruflichem Können ist in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft von Bedeutung, sodass die Verschränkung der Gegenstände Pädagogik, Didaktik und Praxis hohe Anforderungen an Konzeption und Organisation stellt. Die Art und Weise, wie diese miteinander verzahnt werden, ist von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet. Es kann von Vorteil sein, wenn zwei Lehrende

7 Eine Ausnahme bildet das Kolleg Change an der BAfEP21, bei dem Studierende ab dem 3. Semester als Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge in Ausbildung bei der Stadt Wien angestellt werden (<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeit-kindergarten/bafep/bafep21/kolleg/fachbereiche.html>)

8 AV = Abteilungsleitung; PL = Praxislehrende; BK = Besuchskindergartenpädagog*innen; S = Schüler*in bzw. Studierende

gemeinsam für den Unterrichtsgegenstand Didaktik verantwortlich sind, um den „Theoriebezug von zwei verschiedenen Personen“ (AV1_39:16) einzubringen. Andere Modelle sehen vor, dass „eine Kollegin aus dem Praxiskindergarten mit einer Kollegin aus der Schule gemeinsam unterrichtet“ (AV2_21:00), wodurch am ehesten gewährleistet wird, dass „man sich von der Praxis gewissermaßen nicht zu stark entfernt und auf der anderen Seite, dass man nicht zu praxisbezogen“ (AV2_20:05) agiert. Die Zusammenarbeit aller Akteur*innen, die Theorie und Praxis verbinden, wird jedenfalls als wesentlich erachtet (AV2_2:10).

Hinsichtlich der Organisation sind einzelne Schulen dazu übergegangen, „die Praxis zu blocken und dazwischen Theorie-Unterricht zu machen“ (AV2_20:30), da Praxiserfahrungen auch verstören, irritieren und Fragen aufwerfen (S1_23:18). Im Praxisfeld existiert „nicht nur ein Richtig und Falsch, sondern es gibt [...] unterschiedliche Lösungsansätze“ (AV2_22:15), die es in geeigneten Settings zu reflektieren gilt (siehe unten).

Theorie-Praxis-Verzahnung auf inhaltlicher Ebene

Die Lehrpersonen an den Schulen vermitteln fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen, welches die Schüler*innen bzw. Studierenden für die Gestaltung und Bewältigung praktischer Situationen in den elementarpädagogischen Einrichtungen benötigen. Das im Schulalltag zu erwerbende Fachwissen wird in einzelnen Unterrichtsgegenständen getrennt dargeboten und in der Praxis manchmal als wenig brauchbar erlebt, „so, als wäre da nicht viel passiert“ (BK1_20:29). Die theoretischen Auseinandersetzungen im Didaktik- oder Pädagogikunterricht werden „umgehend vergessen“ (PL2_16:54) und die Schüler*innen bzw. Studierenden stützen sich bei der Ausbildung beruflichen Wissens und Könnens darauf, wie die pädagogische Fachkraft im Praxisfeld handelt.

Der Erwerb von theoretischem Wissen ist daher nicht nur auf den schulischen Unterricht beschränkt, sondern vollzieht sich auch vor Ort in praktischen Handlungskontexten in den elementarpädagogischen Einrichtungen, denn „die Praxis muss wieder [...] in die Theorie [zurückspielen]. Das ist wie ein Austausch, es soll eine totale Verzahnung sein“ (AV1_40:05). Dies impliziert auch, dass das erworbene Wissen aus der Praxis ins Klassenzimmer eingebracht wird und eine Rückbindung der Erfahrungen im Unterricht passiert. Indem die Schüler*innen bzw. Studierenden die Praxis facettenreich erleben, können sie „die Theorie ganz anders verknüpfen“ (BK2_12:15). Zunehmend sollen sie das in der Praxis Erlebte „mit einer Theorie untermauern“ (AV1_41:27) und erkennen, was hinter Beobachtungen in der Praxis steckt. Gegen Ende der Ausbildung bereiten sich die Schüler*innen und Studierenden auf ihre Abschlussprüfungen vor – in diesem Zusammenhang zeigen sie, dass sie die „Theorien auf die Praxiserfahrungen anwenden“ (AV1_40:18), einander gegenüberstellen und aufeinander beziehen können.

Rekrutierung von Praxiseinrichtungen

Im Idealfall sollten die Praxisplätze nach unterschiedlichen Kriterien differenziert ausgewählt werden (AV2_30:19), wobei für BAfEPs gegenwärtig eine Herausforderung darin besteht, mit „der hohen Diversität und Qualität im Praxisfeld umzugehen“ (AV1_25:46). Im Allgemeinen wird davon berichtet, dass es schwierig ist, „geeignete Praxisplätze zu finden“ (AV1_26:31), und manchmal auch Praxisplätze vergeben werden, bei denen man „nicht so ganz überzeugt ist von der Qualität“ (PL1_20:12). Insbesondere für die niedrigeren Klassen wird diese Problematik thematisiert (AV2_35:16, PL1_20:12). Die Rekrutierung der Praxisplätze selbst erfolgt einerseits durch die Praxislehrer*innen, die aufgrund ihrer „lang-

jährigen Kontakte“ tolle Praxisplätze kennen (AV1_30:19) und auch auf Absolvent*innen zurückgreifen (PL2_21:41). Andererseits erfolgt die Rekrutierung der Praktikumsplätze im Kolleg teilweise durch die Studierenden selbst (PL2_09:18), wobei eine Studierende davon berichtet, ihre Auswahl sorgsam zu treffen und die verschiedenen Träger als potenzielle Arbeitgeber*innen wahrzunehmen (S2_3:39). PL1 (23:42 bzw. 40:40) thematisiert bei der Wahl der Praxisplätze außerdem die wechselseitige Abhängigkeit, da die Bereitschaft sowohl aufseiten der Schule als auch der pädagogischen Einrichtung gegeben sein muss.

Kooperationsmodelle zwischen Schule und Praxis

Die Schwerpunkte und Aufgabenstellungen im Praktikum werden im Regelfall von den Praxislehrenden an die pädagogischen Fachkräfte kommuniziert (AV1_31:59, BK2_04:29), damit eine Orientierung betreffend die Anforderungen auf der jeweiligen Schulstufe gegeben ist (AV2_36:21, BK1_9:52). Die Praxislehrenden berichten davon, dass es über die schriftliche Auflistung hinaus manchmal auch noch Erklärungen braucht (PL2_21:41) und eine pädagogische Fachkraft merkt an, dass für sie eine Information darüber wünschenswert wäre, wo die Entwicklungsbedürfnisse oder Potenziale der Praktikant*innen liegen (BK2_16:05).

Der Austausch zwischen Praxislehrer*innen und Mentor*innen findet im Allgemeinen vor Ort in der elementaren Bildungseinrichtung statt. Der Kontakt in Form von Besuchen findet etwa zweimal pro Semester statt (BK1_11:17; BK2_08:49) wobei je nach Ausbildungsstandort die Besuche für die Praktikant*innen angekündigt (BK2_8:01) bzw. unangekündigt (BK1_11:17) stattfinden. An einigen Standorten werden die Besuchskindergartenpädagog*innen ein- oder zweimal pro Jahr in die Schule eingeladen, um sich in Arbeitsgruppen auszutauschen oder um Impulse und Anregungen zu unterschiedlichen Themenbereichen zu erhalten (AV2_30:48; PL1_44:22). Für die Praxis ist die Schule eine Kompetenzpartnerin, um Neues zu erfahren und auf dem Laufenden zu bleiben (AV1_32:50; PL1_45:27). Abseits von persönlichem Austausch vor Ort und schriftlicher Informationsweitergabe von Praxislehrenden beschreiben die Abteilungsvorstände die Zusammenarbeit mit den Trägerorganisationen als ihre strategische Aufgabe (AV1_30:19). Generell erscheint es wichtig, dass die Besuchskindergartenpädagog*innen als Partner*innen ernst genommen werden und mehr Anerkennung für ihre Rolle als Mentor*innen (AV2_33:16) erhalten, wobei auch „mehr Kontakt zwischen Schule und Praxis“ (PL2_26:48) wichtig, sinnvoll und wünschenswert wäre.

Perspektiven auf „gute“ Praxis und Praxisanleitung

Die Abteilungsvorstände erachten es als zentral, dass Schüler*innen bzw. Studierende vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Institutionen sammeln können (AV2_3:07) und sie dort Raum für Wachstum (AV1_27:16) vorfinden. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sie in einer Vorbildfunktion (AV2_34:44) sowie als Reflexionspartner*innen (AV1_25:46). Praxislehrende erachten es als wichtig, dass die Rolle der Besuchskindergartenpädagog*in ernst genommen wird, „weil manchmal laufen Praktikant*innen mit, als gäbe es eine Hilfskraft mehr“ (PL2_26:48). Ein möglicher Grund wird darin gesehen, dass pädagogische Fachkräfte keine ausgebildeten Mentor*innen sind und es ihnen an Know-how für Praxisanleitung fehlt (PL2_26:48). Im Idealfall können sich die Pädagog*innen Zeit nehmen, den Praktikant*innen möglichst viel zeigen bzw. machen lassen, sie müssen auch loslassen und sich zurücknehmen können (PL1_35:31). Von den Schüler*innen wünscht man sich, dass

sie mutig sind und keine Scheu haben, etwas auszuprobieren, sondern sich einlassen und auch fehlerfreundlich sind (PL2_23:13). Außerdem sollen Praktikant*innen Absprachen rechtzeitig treffen, Aufträge verlässlich erfüllen und Versprechen halten sowie versuchen, sich in das Team einzugliedern (PL1_39:54). Die Auszubildenden selbst wünschen sich eine Beziehung, die von Wertschätzung geprägt ist (S2_9:07) und sehen förderliche Faktoren für ihren Lernprozess darin, wenn sie sich selbst ausprobieren dürfen und ihnen die Pädagog*in vertraut sowie signalisiert, dass sie da ist, „um die Gruppe aufzufangen“ (S2_15:19). Zu einem großen Lerneffekt kommt es dann, wenn Leitung und Pädagog*in Offenheit zeigen und Einblicke in Konzept, Beobachtungen und Dokumentation ermöglichen oder sogar die Teilnahme an einer Teamsitzung (S2_13:10). Hemmend wäre es, wenn die Atmosphäre im Team von Spannungen gekennzeichnet ist oder man „sich nicht willkommen fühlt oder das Gefühl hätte, man wird nicht ernst genommen“ (S2_16:29). Außerdem wird vonseiten der Auszubildenden ein gewisser Widerspruch zwischen der Anforderung, bedürfnisorientiert zu arbeiten, und der Notwendigkeit, im Praktikum die geplanten Bildungsangebote zu realisieren, geortet (S1_24:47). Außerdem beschreibt eine pädagogische Fachkraft ein Spannungsfeld zwischen dem, was der Lehrplan vorsieht oder die Praxislehrer*in vorgibt, sowie den persönlichen Entwicklungsfeldern und Zielen einer*ines Praktikant*in (BK2_5:07).

Mentoring im Spannungsfeld zwischen Begleiten und Bewerten

In der Begleitung von Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis können zwei wesentliche Elemente herausgestellt werden, die nicht immer miteinander in Einklang zu bringen sind. Einerseits sehen sich Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislehrende in der Rolle der Begleiter*innen, Unterstützer*innen und Mentor*innen (BK1_2:41/3:40, PL2_4:48, AV1_3:09), andererseits sind sie auch mit der Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis konfrontiert. Die Kombination von Benotung und individueller Entwicklungsbegleitung wird von den Akteur*innen als Spannungsfeld beschrieben (PL1_1:18). Die Leistungsanforderung und Leistungsfeststellung im praktischen Unterricht wird als „heißes Thema“ bezeichnet (AV2_11:32) und Beurteilung und Begleitung als „zweischneidige Geschichte“ (AV1_10:56) wahrgenommen – besonders „in einem Feld, wo es darum geht, Kinder zu unterstützen und zu begleiten und nicht zu bewerten“ (PL2_4:48). Einige Konzepte sehen einen schriftlichen Informationsaustausch zwischen Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislehrenden vor, z. B. in Form eines Reflexionsbogens, der in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen wird (AV2_24:46). Andere Praxislehrende holen von den Mentor*innen „kein schriftliches Statement“ (PL2_16:54) ein, sondern tauschen sich im Rahmen von Praxisbesuchen über bisherige Eindrücke im Praktikum, die Anforderungen und künftige Aufträge aus (BK1_11:17). In diesem Zusammenhang äußert eine Mentorin Unbehagen im Hinblick auf Vieraugengespräche zwischen Besuchskindergartenpädagog*in und Praxislehrer*in und würde die Einbindung der Schüler*innen bzw. Studierenden als sinnvoll erachten (BK1_14:14).

Beurteilt zu werden, kann aufseiten der Praktikant*innen Stress auslösen, was für das Lernen im praktischen Feld nachteilig ist. Praktika sollen angstfrei absolviert werden können, mit dem Ziel, weg von der Bewertung hin zur Begleitung zu kommen (AV1_1:21). Unsicherheit und Druck können dazu führen, dass es Studierenden und Schüler*innen nicht gelingt, sich auf den Lernort Praxis einzulassen und „sich in die Kinder einzufühlen und den Blick frei zu haben“ (PL2_23:13). Hier auszugleichen, den Druck zu nehmen und darüber einen Diskurs zu führen, ist sowohl Aufgabe der Praxislehrenden (PL2_23:30) als

auch Aufgabe der Besuchskindergartenpädagog*innen. „Mit der pädagogischen Fachkraft können Praktikant*innen offen und frei über ihre Probleme sprechen, weil sie von ihr nicht benotet werden, das sollte mit Praxislehrenden auch so sein“ (PL2_16:54). Die Lehrer*innen sollen bei ihren Besuchen in den elementaren Bildungseinrichtungen einen Eindruck von der Arbeit der Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis bekommen und nicht nur als Kontrolle zum Zwecke der Beurteilung erlebt werden (PL_2_1:18).

Wie Praktikant*innen die Beobachtungssequenzen durch die Praxislehrenden erfahren, hängt maßgeblich von der Gestaltung der Praxisbegleitung ab (S2_10:54). In der Erwachsenenbildung werden die Freiheiten, diese Hierarchie in der Beurteilung aufzuheben, größer wahrgenommen, da Rollen anders definiert werden können (AV1_10:56). In diesem Zusammenhang wird auch die Idee formuliert, die Absolvierung der Praktika losgelöst von einer Beurteilung mit Noten zu sehen (AV1_18:14), oder sich Gedanken um alternative Formen der Leistungsfeststellung zu machen (AV2_11:32), um den Begleitprozessen im Sinne des Mentorings noch mehr Raum zu geben und die intensive Auseinandersetzung mit Themen des pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt zu rücken.

Praxis- und Selbstreflexion in unterschiedlichen Settings des Mentorings

Pädagogisch-professionelles Handeln setzt voraus, im Laufe der Ausbildung neben theoretischem, wissenschaftlich fundiertem Wissen ein hohes Maß an Reflexionskompetenz zu erwerben. Das Anregen von reflexiven Prozessen und die Begleitung dieser wird von allen beteiligten Akteur*innen als wesentlich wahrgenommen. Reflexion spielt eine große Rolle in der Arbeit im Kindergarten, um zwischen eigenen Themen und den Bedürfnissen der Kinder unterscheiden zu können und gewisse Dinge auch „bei mir zu lassen und nicht den Kindern umzuhängen“ (AV1_5:01).

Selbstreflexion wird als Voraussetzung wahrgenommen, das eigene pädagogische Handeln kritisch zu betrachten und dadurch Lernprozesse sichtbar zu machen (PL_2_3:54/25:05) bzw. gilt die Bereitschaft zur Reflexion – insbesondere der Selbstreflexion – als Standard (AV2_3:41).

Praktikant*innen werden dabei sowohl von den Praxislehrenden als auch von den Besuchskindergartenpädagog*innen unterstützt: Zentrales Element ist beispielsweise das Feedback-Gespräch zwischen Praktikant*in und Besuchskindergartenpädagog*in, bei dem gemeinsame Beobachtungen reflektiert werden (BK1_9:03) und Rückmeldung zu konkreten Situationen (BK1_15:54) gegeben werden. Gleichzeitig werden auch die pädagogischen Fachkräfte aufgrund der Begleitung von Praktikant*innen angeregt, sich selbst zu hinterfragen (PL2_20:08). Außerdem können Praktikant*innen dem System ihre Außenperspektive zur Verfügung stellen, was ebenfalls zur Reflexion und Veränderung von Mustern und Verhaltensweisen führen kann (S2_22:26).

Im Rahmen von Praxisbesuchen ergeben sich wertvolle Gesprächskonstellationen zu dritt: Die pädagogische Fachkraft gibt vor der Lehrperson Feedback, diese kann nachfragen und gemeinsam wird überlegt, „was [...] es noch an Unterstützung vor Ort [braucht]“ (PL2_6:12). Auch aus Sicht der Praktikant*innen ist die Gestaltung dieser Gespräche ausschlaggebend für weitere Lernerfolge. Vor allem den eigenen Gedanken Raum zu lassen und nicht sofort eine Rückmeldung zu erhalten, was „gut war oder nicht“, (S1_4:11) führt auch bei Praktikant*innen zu dem Erleben, dass Reflexion über das Tun wichtig ist, um sich weiterzubilden (S1_4:45). Dabei ist den Beteiligten wichtig, dass hier ausreichend Zeit vorhanden ist, damit jede Person ihre Perspektive einbringen kann (BK1_13:21, BK2_18:12),

um der Eigen- und Fremdwahrnehmung im Reflexionsgeschehen gerecht zu werden (BK1_16:04).

Einen besonderen Stellenwert nehmen für eine Praxislehrende die Einzelgespräche mit den Schüler*innen bzw. Studierenden ein, bei denen reflektiert und fachliche Fragen diskutiert (PL2_6:12) werden. Diese Nachbesprechungen eines Praktikumsstages dienen dem Perspektivenaustausch zwischen Praxislehrenden und Praktikant*innen (PL1_10:58). Der Wert besteht darin, dass „man sich hier wirklich auf das konzentrieren kann, was der einzelne Studierende bzw. die Studierende braucht“ (PL2_7:41). Auch aus Sicht der Besuchskindergartenpädagog*innen sollen die Praxislehrenden noch tiefergehend mit Praktikant*innen reflektieren, da die Zeit im Kindergarten oft begrenzt ist, besonders bei personellen Engpässen (BK2_6:32). Ergänzend zur Reflexion vor Ort werden die Erfahrungen in der Praxis von der Praxislehrer*in ohnehin in der Schule mit den Schüler*innen sowie Studierenden reflektiert und diskutiert und Erlebtes mit den theoretischen Inhalten des Gegenstand Didaktik verknüpft (siehe oben).

Aus der Sicht der Praktikant*innen fungieren Praxislehrende auch als „Spiegel, der blinde Flecken beseitigt, konkretes Feedback gibt, wo ich nicht hinschauen kann“ und die es ermöglichen, auf einer Metaebene über Erfahrungen zu sprechen (S2_11:48). Diese Begleitung wird als sehr intensiv und wertvoll angesehen, welche aber auch mit einer großen Verantwortung verbunden ist, mit den Lernenden sorgsam umzugehen (AV1_10:56). Lehrenden soll die Freiheit zugestanden werden, diese Begleitung auch gemäß ihrer Persönlichkeit gestalten zu können, damit sie authentisch ist (AV1_3:09).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag skizziert die vielschichtigen Bedingungen und Wirkfaktoren von Mentoring im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft, indem die subjektiven Sichtweisen von acht Personen dargelegt werden. Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller im Mentoring beteiligten Personen können dadurch nicht getätigt werden und eine Verallgemeinerung der Situation in Gesamtösterreich ist ebenfalls nicht zulässig. Dennoch wurde durch die Auswahl der Befragten ein multiperspektivistischer Zugang gewählt, der Praxisbegleitung und Mentoring aus verschiedenen Rollen heraus beleuchtet.

4.1 Entwicklungsoptionen

Trotz der genannten Limitationen lassen sich auf Basis der explorativen Studie folgende Entwicklungsoptionen ableiten.

*Professionalisierung der Mentor*innen weiter vorantreiben*

Für die Besuchskindergartenpädagog*innen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit die Schüler*innen bzw. Studierenden im Praktikum begleiten und maßgeblich an der Ausbildung der elementarpädagogischen Fachkräfte mitwirken, fehlen – bis auf das Angebot der PH Salzburg – einschlägige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Derzeit nehmen Besuchskindergartenpädagog*innen Angebote von einzelnen Schulstandorten zur Fortbildung in Form einzelner Halbtage als sehr positiv wahr und erleben besonders Inhalte zur Gesprächs-

begleitung und Kommunikation mit Schüler*innen als wertvoll (BK2_14:17). Die Möglichkeit, Aus- und Weiterbildungen zum Thema Mentoring zu absolvieren, wird für die Besuchskindergartenpädagog*innen als wesentlich erachtet, um das Begleiten in den Mittelpunkt zu rücken (AV1_44:41), Impulse zu erhalten, wie diese Begleitung aussehen kann (PL2_30:01), und sie auf die Rolle als Mentor*innen vorzubereiten (PL1_17:18). Aufgrund der hohen Anforderungen und der enormen Verantwortung, die Besuchskindergartenpädagog*innen übernehmen (AV2_33:44), ist eine facheinschlägige Qualifizierungs- und Professionalisierungsmaßnahme erforderlich (Fischer & Speck-Giesler, 2014, S. 10; Kaltenecker, 2017, S. 41), um auch der Rollenkomplexität zwischen Anleiten, Impulsgeben, Anregen und Beraten (Wiesner, 2020, S. 100) sowie dem Agieren in zwei Systemen (als Teil des Praxissystems, als Teil des Ausbildungssystems; Holy-Kiermayr, 2020, S. 50) gerecht zu werden. Bei der Konzeption kann auf internationale Modelle der Fort- und Weiterbildung im Bereich Mentoring (Oberhuemer, 2014, S. 22), das Kompetenzprofil für Mentor*innen am Lernort Praxis (Flämig, 2014) sowie Erfahrungen im Kontext der Lehrerbildung (Christof & Köhler, 2020; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020; Beckmann & Ehmke, 2021) zurückgegriffen werden. Eine zukunftsfähige Weiterentwicklung wäre eine Qualifizierung auf tertiärem Niveau. Die Pädagogischen Hochschulen könnten in Kooperation mit BAfEPs entsprechende Curricula für Hochschullehrgänge entwickeln und implementieren und dadurch zur Qualität des Mentorings in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft einen wertvollen Beitrag leisten.

Personen, die aktuell oder künftig zu Praxislehrer*innen ausgebildet werden, eignen sich in einem Lehramtsstudium einschlägige Kompetenzen an (siehe Abschnitt 2.2). Es bleibt zu beobachten, ob im Rahmen des Studiums, welches Pädagogische Hochschulen anbieten, der Praxisbegleitung entsprechend Raum und Stellenwert gewidmet wird und die Absolvent*innen sich mit ihrer Rolle als Mentor*innen umfassend auseinandersetzen. Die Interviewpartner*innen erachten (Selbst-)Reflexion als wesentliches Element der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (AV2_46:32, PL2_30:36), genauso wie Flämig (2014 S. 28) den Stellenwert personaler Kompetenzen von Mentor*innen betont. Denn in Mentoring-Prozessen geht es um das Ermöglichen individueller Entwicklung und nicht um die Ausübung beherrschender Macht (Laszewski, 2020, S. 80).

Beide Professionalisierungslinien (HLGs für Besuchskindergartenpädagog*innen und Lehramtsstudium Berufsbildung bzw. FESE-Studium für Praxislehrer*innen) können jedenfalls Impulse für die Zusammenarbeit der Lernorte Praxis, Schule und Hochschule bieten.

Begleiten statt Bewerten

Gegenwärtig lassen sich im Hinblick auf das Verständnis von Praxisbegleitung unterschiedliche Zugänge identifizieren. Das Spannungsfeld der Mentor*innen bewegt sich dabei zwischen den Polen „Leistungen einfordern, kontrollieren und bewerten“ auf der einen Seite sowie „Lernende begleiten, ihnen Raum und Zeit zum Entfalten geben“ auf der anderen Seite. Auch Kaltenecker (2017, S. 35 f.) berichtet in ihrer Bestandsaufnahme davon, dass Schüler*innen teilweise auf dem Prüfstand stehen und eine Lernkultur, in der es erlaubt ist, Fehler zu machen, nicht durchgängig gegeben ist. Dies ist u. U. auf die ambivalenten Anforderungen an Mentor*innen zurückzuführen und stellt die Notwendigkeit der Beurteilung im Fach Praxis infrage. Aufgrund der Erfahrungen, dass insbesondere die Entwicklung pädagogischer Professionalität Raum braucht und derzeit übliche Formen der Leistungsbeurteilung eher Druck und Stress erzeugen als ein positives Lernklima, sollten künftig alternative

Beurteilungsformen erprobt werden (z. B. verbale Beurteilung; mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen etc.).

Theorie-Praxis-Verzahnung institutionalisieren

In der Ausbildung für elementarpädagogische Fachkräfte muss ein besonderes Augenmerk auf den Theorie-Praxis-Transfer gelegt werden, denn „sowohl die theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch die praxisnahe Theorieerarbeitung gelten als Voraussetzungen, um im Beruf die neuen Anforderungen bewältigen zu können“ (Keil & Pasternack, 2011, S. 27). Diesbezüglich gilt es am Schulstandort auf personeller sowie organisatorisch-struktureller und inhaltlicher Ebene geeignete Vorkehrungen zu treffen (z. B. durch entsprechende Tandem-Strukturen, Portfolioarbeit). Wie wichtig es ist, „dass das vermittelte Wissen und die gemachten Erfahrungen der Studierenden aus beiden Lernorten aufeinander aufbauen, miteinander verknüpft und entsprechend (kritisch) reflektiert werden“ (Bloch et al., 2016, S. 107), betonen auch Interviewpartner*innen der explorativen Studie. Einen Beitrag dazu kann auch die intensivere Kooperation zwischen Schule und Praxis leisten, die paritätisch gestaltet wird (Kaltenegger, 2017, S. 38). So wünschen sich Besuchskindergartenpädagog*innen mehr Austausch zu inhaltlichen Themen: Einerseits, um theoretische Inhalte in der Praxis nutzbar zu machen (BK1_22:49), andererseits um Anforderungen der pädagogischen Arbeit, die beim Berufseinstieg von Relevanz sind (z. B. neue Planungsmodelle; BK1_17:18), besser einbetten zu können. Flämig (2011, S. 34) fordert für Deutschland einen dialogischen Austausch zwischen Schulen und Praxisstätten, da eine „große Bereitschaft vorhanden [ist], gegenseitig vom jeweils anderen Lernort zu lernen“. Die Institutionalisierung des Verhältnisses kann zweifellos auch für Österreich beansprucht werden, wobei gleichzeitig die Verbesserung der Rahmenbedingungen von Praxisstätten als Ausbildungsstätten forciert werden muss. Durch diese partnerschaftliche Kooperation ist der beste Nährboden dafür gegeben, dass sich Schüler*innen und Studierende jenes Wissen aneignen können, das sie zur Ausbildung von professioneller Handlungsfähigkeit für die Praxis benötigen.

Anerkennung für Praxiseinrichtungen forcieren

Um Praxiseinrichtungen als wesentliche Partner in der Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte anzuerkennen, könnten Besuchskindergartenpädagog*innen als Mentor*innen bezeichnet (PL1_47:22) und diese Funktion seitens der Träger als ausgewiesenes Zeitkontingent in der Dienstzeit berücksichtigt werden (PL1_49:58). Auch Kaltenegger (2017, S. 38) identifiziert mangelnde Zeit als hemmenden Faktor in der Begleitung, sodass auf personaler Ebene neben der einschlägigen Fort- und der Weiterbildung, die sich um Fragen des Was und Wie im Mentoring-Prozess drehen, vor allem zeitliche Komponenten für die Anerkennung dieser Funktion eine Rolle spielen (Flämig, 2014, S. 30).

Auf systemischer Ebene sind elementare Bildungseinrichtungen aufgrund der Praxisbegleitung Kooperationspartner*innen verschiedener BAfEPs, was als Qualitätskriterium wahrgenommen und auch sichtbar gemacht werden sollte, beispielsweise durch eine Planke (PL1_47:22). Dies könnte die Bereitschaft, Schüler*innen und Studierende zu begleiten, erhöhen. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Träger angesprochen, das eigene Personal zur Begleitung zu motivieren, da das System insgesamt wiederum davon profitiert, wenn Absolvent*innen aufgrund förderlicher Praxisbedingungen in den Beruf einsteigen (PL1_37:55). Auf systemischer Ebene sollten demnach Überlegungen angestellt werden, wie die Kooperationen sichtbar gemacht und zur Profilbildung beitragen können.

4.2 Ausblick

Mit Herbst 2021 wird es erstmals eine dritte Ausbildungsoption zur elementarpädagogischen Fachkraft geben: In Form eines Hochschullehrgangs können Absolvent*innen eines bildungs-/erziehungswissenschaftlichen Studiums oder des Lehramts Primarstufe sowie für Sonderschulen (jeweils mind. Bachelor-Niveau) die Befähigung für das Berufsfeld erwerben und nach 2 Semestern (60 ECTS-Anrechnungspunkte) als gruppenführende Pädagog*innen tätig werden⁹. Insbesondere aufgrund der kurzen Zeitspanne für die Qualifizierung werden die Praxis-Module (10 ECTS-AP) sowie die sorgfältige Begleitung der Studierenden vor, während und nach ihren Praktika einen zentralen Aspekt bei der Ausbildungsqualität dieses Formats einnehmen (Koch, 2021). Herausforderungen und Spannungsfelder, die für die beiden Ausbildungswege an BAfEPs skizziert wurden, gilt es insbesondere auch beim tertiären Ausbildungsmodell zu antizipieren und aktiv zu bearbeiten.

Referenzverzeichnis

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Uni-Taschenbücher GmbH. & Verlag Julius Klinkhardt.
- Bloch, B., Kaiser, L. S. & Neuß, N. (2016). *Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen*. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. urn:nbn:de:hebis:26-opus-125870
- Christof, E. & Köhler, J. (Hrsg.), (2020). Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis? *Schulheft 180*.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (Band 10). StudienVerlag.
- Fischer, S. & Speck-Giesler, K. (2014). *Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte: Der Weg zu mehr Qualität* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Flämig, K. (2011). Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. *WIFF-Studien*, 7. DJI.
- Flämig, K. (2014). Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. *WIFF-Wegweiser Weiterbildung*, 8. DJI.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmen* (2. Aufl.). Springer.
- Helfferrich C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS.
- Holy-Kiermayr, B. (2020). Zur Mentor*innen-Rolle in einem sich verändernden Beratungsfeld. *Schulheft 180*, 46–58.
- Kaltenegger, T. (2017). *Auf der Suche nach Ressourcen für die duale Ausbildung in Schule und Kindergarten. Anforderungsprofil von Kindergartenpädagog_innen bei der Begleitung von Schüler_innen in der Praxis*. [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Salzburg.

9 BEGUT_COO_2026_100_2_1850603 sowie https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html

- Keil, J. & Pasternack, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogramm der Frühpädagogik*. HoF-Arbeitsberichte. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf
- Kobler, E. M., Kainhofer, J., Kok-Ertl, E. & Lenger, A. (2018). Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses, *ph.script (13) Berufs-Bildung*. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Koch, B. (2021). *Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung*. urn:nbn:de:0111-pedocs-217910
- Laszewski, T. (2020). Erwartungen an Praxislehrpersonen bezüglich ihrer Rolle im Schulpraktikum aus der Sicht von Bildungsexpert*innen. *Schulheft 180*, 74–84.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Oberhuemer, P. (2014). Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? *WIFF-Studien, 22*. DJI.
- Pözl-Stefanec, E. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform*. Budrich.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 85–111). StudienVerlag.

Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe

Mentorielle Gelingenbedingungen zwischen normativen
Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen
Entwicklungsräumen

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird die Mentorenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe im doppelten Sinn betrachtet. Auf Ebene der unmittelbaren, individuellen und konkreten Realisierung ist sie im Berufsalltag funktional vom Gestalten, Steuern und Beurteilen von Lernprozessen geprägt. Dies bedingt auch im Kontext eines *paradigmatischen Wandels vom Lehren zum Lernen* die Konzentration auf Normen und Standards und eine komplexitätsreduzierende Quantifizierung im unterrichtsbezogenen Denken und Handeln. Gleichzeitig sollen Lehrpersonen als Mentor*innen primär wertfreie Entwicklungsräume für Mentees gestalten, in denen sich Letztere in der Praxis professionsspezifisch-reflexiv begleitet ausprobieren können und in denen Deutungshoheiten im Sinn normativer Anforderungen im ersten Schritt im Kontext ressourcenorientierter Entwicklungen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Auf Ebene des Professionsdiskurses sind Anforderungen an die Mentorenausbildung im Lehramt vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu reflektieren (und als Motor für die Weiterentwicklung der Profession zu verstehen).

Alljährlich kam ein Schulkommissar und es hieß, er wolle sehen, wie wir lernten.
Aber wir wussten, daß er sehen wollte, wie die Lehrer lehrten.
Aus Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche

1 Einleitung

Das Lehramt unterliegt seit den späten 1990er Jahren mit einem intensivierten Diskurs um eine professionsorientierte Weiterentwicklung des Berufsstands und Berufsbilds (Combe & Helsper, 1996; Terhart, 1998; Reinisch, 2009; Herzog & Makarova, 2011; Führer & Cramer, 2020) insbesondere auch vor dem Hintergrund der zweiten empirischen Wende um 2000 einem perspektivisch zunehmend differenzierten (nicht nur evidenzbasierten) Zugang. Einzelne Felder der Aus- und Weiterbildung, der professionstheoretischen sowie institutionell-administrativen Verortung und der (inter-)nationalen Positionierung werden im Detail beforcht, bildungspolitisch positioniert und in einer zunehmend komplexen sozialen Dynamik realisiert und entwickelt. Die Begleitung von Studierenden im

Berufsfeld (Schulpraktika) sowie von Berufsanfänger*innen in ihren ersten Berufsjahren bekommt damit seit einigen Jahren im Diskurs ebenfalls einen neuen Fokus (Wenz & Cramer, 2019). Darüber hinaus gewann das mentorielle Begleiten von Schulpraxis im Gefolge des rund um 2000 ebenfalls erfolgten „paradigmatic shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995) und der Personalisierung von Lernprozessen (auch im Kontext formaler Bildungssettings) an Bedeutung. Es erfuhr und erfährt sowohl eine neue internationale Beachtung (European Commission, 2010) als auch eine inhaltliche bzw. curriculare Ausdifferenzierung (z. B. Radford, 2016) über umfangreichere Ausbildungsprogramme, die einen neuen, mehr beratend-begleitenden als vorzeigend-beurteilenden Zugang implizieren (Wittek et al., 2017).

Die Literatur zum Mentoring ist inzwischen im deutschen Sprachraum wie international entsprechend angewachsen (Denmark & Podsen, 2016; Führer & Cramer, 2020). Eine unvollständige Sichtung der Autor*innen dieses Beitrags bestätigt, dass im angloamerikanischen Raum die Zahl einschlägiger Publikationen ab etwa 2005/06 zunahm, im deutschen Sprachraum mit einer Verzögerung von knapp zehn Jahren.

Mentoringartige Prozesse können auch im österreichischen Schulsystem, insbesondere in der Lehrerbildung, unter verschiedenen Bezeichnungen auf eine lange Geschichte zurückblicken (Haas, 2021, S. 73 ff.). Sie ist zentral von drei Facetten geprägt: einer sukzessiven Herausbildung und Professionalisierung des Berufsstands, einem praxisbasierten bzw. -bezogenen und einem modellhaften Moment.

Die Herausbildung des Lehramts als eigener Berufsstand sowie dessen Professionalisierung erfuhr in Österreich (wie anderen Staaten) zwischen 1753 und 1774 mit der Einführung eines staatlichen Schulsystems einen zentralen, beschleunigenden und formatierenden Wendepunkt (Seel, 2010, S. 30 ff., S. 178 ff.). Der Berufszugang ist seitdem staatlich durch eigenständige Ausbildungen geregelt, deren Dauer, Umfang und Spezialisierungsgrad (den zunehmenden Anforderungen entsprechend) laufend erweitert wurden. Dieser Prozess erreichte in Österreich mit der jüngsten Reform 2013/14 ein Maximum hinsichtlich des Umfangs (8 Semester BA + 4 Semester MA bzw. 2 Semester MA für die Grundschule) und des Inhalts der spezifischen Ausbildungen für Lehrer*innen (Braunsteiner & Spiel, 2019), was professionsdefinierend wirkt. Mentoring wurde und wird in diesem Kontext sowohl ausgeweitet als auch durch ein neues Ausbildungsformat professionsspezifisch aufgewertet (Prenzel et al., 2021).

Die Funktion von Mentor*innen definiert sich in der Lehrerbildung unabhängig von der konkreten Bezeichnung seit ihren Ursprüngen darüber, dass sie sich in einer triadischen Konstellation (*junge aus- bzw. weiterzubildende Person – (berufserfahrene) unterrichtende Lehrperson – Unterrichtssetting*) realisiert. Grundidee hierbei ist, man könnte es wohl auch als ein professionstheoretisches Axiom bezeichnen, dass Praxiserfahrung konstitutiv für Ausbildung und Einstieg in den Lehrberuf ist. Zur Positionierung, Funktion und Notwendigkeit schulpraktischer Ausbildungsanteile gibt es unterschiedliche Modelle und Positionen (z. B. Arnold et al., 2014). Gemeinsam ist ihnen historisch wie aktuell, dass, so ein spezifisches Ausbildungscurriculum existiert, in dem „theoretisches“ Wissen erworben wird, dieses durch schulpraktische Erfahrung im Unterrichtsalltag zu ergänzen ist. Hierin bildet sich zudem sichtbar die historisch gewachsene „Theorie-Praxis“-Diskussion im Lehramt ab (Patry, 2014), die gerne eine disjunktive Struktur zweier Pole – die „theoretische Ausbildung“ an einer Universität und die konkrete, „praktische Ausbildung“ an der Schule –, angeleitet durch Mentor*innen, konstruiert. Wichtig ist dies im vorliegenden Zusammenhang,

da damit insbesondere Mentor*innen (früher gerne als Begleit-, Besuchs-, Praxislehrer*innen o. ä. bezeichnet) strukturell und theoretisch im System spezifisch auf die Seite der Praxis positioniert wurden als erfahrene Praktiker*innen, die Auszubildenden sowie jungen Kolleg*innen basierend auf ihrem berufspraktischen Wissen zur Seite stehen bzw. sie anleiten. Gewöhnlich wird in diesem Zusammenhang das Narrativ eines sogenannten Praxisschocks bemüht (z. B. Dicke et al., 2016). Mentor*innen sollen helfen, den für die betroffenen Auszubildenden als „schockierend“ diagnostizierten Unterschied zwischen „theoretischer Ausbildung“ und „praktischer Arbeit“ zu überwinden. Dieses traditionelle Bild verändert sich, sobald universitäre Ausbildung und Berufspraxis nicht in einem parallelen Nebeneinander, sondern inhaltlich, strukturell und personell enger verschränkt sind. Neue, umfangreichere und stärker verschränkte bzw. vernetzte Mentorenausbildungen im Gefolge der jüngsten Reform der Lehrerbildung eröffnen hier insbesondere auch für die Profession neue Perspektiven auf die Integration von Grundlagen (statt Theorie) und Praxis auf inhaltlicher wie institutioneller Ebene.

Der dritte einfürend genannte „modellhafte“ Aspekt bezieht sich auf die erfahrungsbaasierte Aneignung beruflicher Wissens- und Handlungsmuster. Diese Facette der Lehrerbildung reicht bis ins Mittelalter zurück. Schulmeister lernten Lehreraspiranten wie in anderen Handwerksberufen an, indem ihnen diese bei der Arbeit zusahen und sukzessive Tätigkeiten übernahmen (Kintzinger, 2011; Kraler & Schratz, 2006). Lerntheoretisch im Detail beschrieb Bandura (1976) mit seinem sozialkognitiven Konzept des Lernens am Modell diesen Zugang am ausführlichsten. Modell ist hierbei der*die berufserfahrenere Kolleg*in in seinem bzw. ihrem berufspraktischen Handeln. Traditionell war dieser Zugang von der vorrangigen Übernahme von Denk- und Handlungsmustern geprägt. Das bereits von Bandura geforderte, über die reine Übernahme hinausgehende (ergänzende) kritisch-reflexive Moment seitens der lernenden Person spielte lange eine untergeordnete Rolle. Die Deutungshoheit lag bei den Mentor*innen. Dieser Zugang war historisch tief verwurzelt und lässt sich in Österreich zumindest strukturell teilweise auf die Art zurückführen, wie das staatliche Schulwesen von Felbiger in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts implementiert wurde (Seel, 2010, S. 98 ff.). Didaktisch setzte er auf eine mechanistische, rezeptive Lehrmethode für Schüler*innen sowie auszubildende Lehrer*innen und weniger auf eine „sokratische Methode“ (Seel, 2010, S. 101). Diese Tradition hat sich in Österreich insbesondere informell lange gehalten und auf die Profession als Ganzes zurückgewirkt – dies galt umso mehr im Bereich der Lehrerbildung im universitären Sekundarschulwesen. Im Kontext der jüngsten Reform der Lehrerbildung bekommt das Mentorat die Möglichkeit einer eigenen Dignität, basierend auf einer Reform und neuen Anforderungen an die Ausbildung der Mentor*innen.

Konzeptionell, theoretisch wie praktisch kann Mentoring unterschiedlich verortet, definiert/charakterisiert und operationalisiert werden (z. B. Wittek et al., 2017, S. 45 f.; Wenz & Cramer, 2019, S. 30 f.). Im Folgenden möchten wir mit dem Konzept professionspezifischer Entwicklungsaufgaben (Kraler, 2012a) die Perspektive der Bildungsgangforschung aufgreifen (Hericks, 2006), um die Funktion des Mentorings in der Lehrerbildung sowohl bezogen auf den individuellen Prozess zwischen Mentee und Mentor*in sowie professionstheoretisch zu diskutieren.

2 Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben in Lehramt und Mentoring

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben stammt ursprünglich von Robert J. Havighurst (1972). Er formulierte es zwischen 1948 und 1953 als interaktionistisch angelegte Theorie, die das Spannungsfeld individuell-personaler („subjektiver“) sowie sozial-gesellschaftlich-kontextueller („objektiver“) Faktoren im individuellen Sozialisationsprozess aufrechterhält (Braun, 2008, S. 109 f.). Mit seinem Konzept zur persönlichen Entwicklung und Reifung des Menschen verband Havighurst den Anspruch, „zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Entwicklungsdynamiken der Heranwachsenden zu vermitteln, also die sich in Stufen entfaltende und in soziale Milieukontexte eingelassene Trias von physischer Reife, kulturellen Erfordernissen und personaler Zielsetzung und Wertentscheidungen in eine entwicklungs offene Balance (im Sinn eines mittleren Weges) zu bringen [...]“ (Braun, 2008).

Havighurst spezifizierte: „A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It partakes of the nature of both“ (Havighurst 1972, zitiert nach Trautmann 2004, S. 27).

„It assumes an active learner interacting with an active social environment“ (Havighurst, 1972, zitiert nach Oerter & Dreher, 2002, S. 269).

Damit griff er das bereits von Kant (1803, S. 453) in dessen Vorlesung zur Pädagogik formulierte Spannungsfeld zwischen freier individueller Entwicklung und Einordnung in gesellschaftlich-soziale Kontexte auf. Konkret charakterisierte Havighurst sein Konzept der Entwicklungsaufgaben folgendermaßen:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks (Havighurst, 1972, zitiert nach Trautmann, 2004, S. 23).

Entwicklungsaufgaben verweisen damit stets auf die Zukunft, auf etwas, das noch bearbeitet werden muss. Rolf Oerter und Eva Dreher (2002, S. 268 ff.) beschrieben später eine aktualisierte Fassung „allgemeiner Entwicklungsaufgaben“ wie Beruf (Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, Berufseinstieg und -ausübung), Zukunftsperspektiven (Entwicklung privater und beruflicher Ziele), Beziehungen (Auswahl und Leben einer Partnerschaft, Familie, Freunde, Arbeitskolleg*innen), Werte (Entwicklung einer Moral- und Werteskala), Rolle usw. für den deutschen Sprachraum.

Entwicklungsaufgaben versuchen, wie bereits erwähnt, das Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und gesellschaftlicher Notwendigkeiten über den Verlauf einer personalen Entwicklung in ihrer Beschreibung aufrechtzuerhalten und nicht in die eine oder andere Richtung aufzulösen. Das Konzept versteht beide Aspekte als konstitutiv für den Sozialisationsprozess. Im Kontext formaler Bildung treffen wir auf die gleiche Situation. Das – sowie der dadurch breit abgedeckte Gegenstandsbereich und die empirische, entwicklungsorientierte und normative Dimension umfassende konzeptionelle und methodische Ansätze – mache das Konzept der Entwicklungsaufgaben für diesen Bereich auch so fruchtbar (Terhart, 2009, S. 202), wie das darauf aufbauende Programm der Bildungsgangforschung zeigt (siehe

auch die inzwischen auf knapp 50 Bände angewachsene Reihe der Studien zur Bildungsgangforschung im Budrich-Verlag).

Formale Bildung – und Lehrerbildung sowie Mentoring sind Teil dieses Subsystems der Gesellschaft – zeichnet sich im Kern durch das didaktische Dreieck Inhalt-Lernende-Lehrende aus. Der Inhalt ist curricular normativ vorgegeben. Es gibt lernende Personen und solche, die etwas bereits wissen/können und kompetent sind, dieses in einem strukturell wie inhaltlich definierten und regulierten Rahmen (Unterricht) weiterzugeben (siehe Gruschkas Übersetzung auf den schulischen Ausbildungsbereich z. B. in Gruschka, 2002, S. 436). Mentoring in der Lehrerbildung reiht sich hier nahtlos ein. Führer und Cramer (2020) etwa übertragen die Grundkonstellation formaler Bildung auf den Mentoring-Prozess in der Lehrerbildung:

Beim schulpraktischen Mentoring handelt es sich um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Sozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern. Diese Mentorierenden sind im Berufsalltag als reguläre Lehrpersonen tätig und sind hier zudem mit Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betraut (S. 748 f.).

Wittek et al. (2017, S. 45 f.) diskutieren darüber hinaus unterschiedliche Verständnisse des Mentorings im Lehrberuf und führen das noch fehlende einheitliche Verständnis auf die Pluralität theoretischer Bezüge, unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrerbildung in den jeweiligen Ländern sowie verschiedene Mentoring-Angebote in Systemen basierend auf unterschiedlichen Traditionen zurück. Im Kontext des vorliegenden Beitrags steht die Grundkonstellation Mentee-Mentor*in-Inhalt (gemeint ist mit Letzterem die professions-spezifisch-normativ vorgegebene Aufgabenstellung des Mentorings-Prozesses) im Vordergrund, weniger Vor- und Nachteile sowie Möglichkeiten unterschiedlicher Mentoring-Ansätze und -Zugänge.

Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben im Kontext formaler Bildung – insbesondere auch im Mentoring (s. u.) – liefern eine Beschreibungsebene, in der insbesondere auch das Spannungsfeld zwischen individuellem Lernen und institutionellem Lernangebot in der Analyse erhalten bleibt. Entwicklungsaufgaben werden ohne thematische Einengung als Lernaufgaben im Bildungsgang und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen interpretiert, welche zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des gesellschaftlich eingebetteten Lebens und insbesondere der Profession bzw. des Berufs notwendig sind.

Die Bezeichnung als „Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben“ spezifiziert insbesondere den Unterschied zu allgemeinen, für jede Person relevante Entwicklungsaufgaben. Es geht um die berufsbezogene, professionsspezifische Kompetenzentwicklung (Erwerb und Erweiterung) und um ein darauf bezogenes personales und institutionelles Wachsen. Mit „Profession“ wird zudem der offene Entwicklungs- und Verlaufscharakter („Professionalisierung“ als Prozess) betont. Damit können professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (auch im Rahmen des Mentorings) in der Lehrerbildung wie folgt charakterisiert werden:

Im Rahmen der sukzessiven Professionalisierung von Lehrpersonen über die Aus-, Fort- und Weiterbildung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer, curriculärer

bzw. gesellschaftspolitischer Vorgaben und individueller, intrinsischer Interessen bzw. Motivationen darum, jene Entwicklungsaufgaben der jeweiligen (biographischen) Periode zu realisieren, die für eine später für alle Aktanten erfolgreiche Berufskarriere notwendig sind. Das Bildungssystem soll eine gute Lehrkraft bekommen, die Lehrperson sich in ihrem Beruf erfolgreich und zufrieden fühlen (siehe Kraller, 2012a und 2012b).

Hierbei wird mit dem Begriff *Aktanten* in Anlehnung an Bruno Latours symmetrische Anthropologie (Latour, 2008) im Unterschied zur gängigen personenbezogenen Konzeptionierung von Entwicklungsaufgaben dessen erweiterte Anwendung auf Institutionen und andere Handlungsträger betont. Damit können insbesondere Entwicklungsaufgaben nicht nur für Personen, sondern etwa auch für die Profession bzw. spezifische Bereiche formuliert werden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich daher auf professionsspezifische Entwicklungsaufgaben im Kontext des Mentorings.

3 Profession und Mentoring: Spannungsfeld Normatives – Individuelles

Die Anforderungen, die in der Rolle als Mentor*in an Lehrpersonen gestellt werden, unterscheiden sich von deren Aufgabenfeldern im Berufsalltag. Dieses Spannungsfeld ist sowohl für die Arbeit als Mentor*in selbst als auch für die Ausbildung von Mentor*innen relevant.

Der Berufsalltag von Lehrpersonen ist durch verschiedene Anforderungsmuster insbesondere in den zentralen Aufgabenbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen (Terhart, 1998; Cramer et al., 2020) gekennzeichnet. Im vorliegenden Kontext sind folgende drei Merkmale besonders relevant:

1. Steuerung: hohe Regelungsdichte und starke Strukturierung von Unterrichtsprozessen durch die Lehrperson,
2. Lernziele: umfangreiche Vorgaben zu Lerninhalten (über Lehrpläne) und Lernziele (etwa durch Bildungsstandards),
3. Beurteilung: großes Ausmaß an Beurteilungsleistungen der Lehrperson.

In ihrer Rolle als Mentor*innen geht es im Unterschied dazu primär darum, bewertungsfreie Entwicklungsräume für Mentees zu gestalten, in denen sich diese in der Praxis professionsspezifisch-reflexiv begleitet erproben können. Deutungshoheiten im Sinn normativer Anforderungen spielen hier im ersten Schritt vor dem Hintergrund ressourcenorientierter Entwicklungszugänge eine untergeordnete Rolle. Im Vergleich zum unterrichtlichen Setting verschiebt sich die Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse, aber auch für deren Ergebnisse zu den Lernenden (den Mentees), die Lernziele sind wesentlich stärker persönlich geprägt und weniger von allgemeingültigen Curricula bestimmt, und die summative Beurteilung von Lernergebnissen rückt in den Hintergrund.

1. *Steuerung*: Während Lehrpersonen in ihrem normalen Berufsalltag für die Strukturierung der Arbeitsprozesse der Lernenden, das Aufstellen und Einfordern von Regeln für das Zusammenleben in Schule und Klasse und die Sicherstellung von zielgerichteten Lernprozessen verantwortlich sind, verschiebt sich ihre Rolle als Mentor*innen in die Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen der Mentees. Die Mentees als in den

Beruf einzuführende Personen sollen sukzessive Verantwortung für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung übernehmen (Reintjes et al., 2018).

2. *Lernziele*: Dem schulischen Unterricht liegen klare Vorgaben zu Lehrinhalten (v. a. in Form der Lehrpläne) sowie zu anzustrebenden Lernergebnissen (etwa in Form von Bildungsstandards) zugrunde. Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht insbesondere in der Planung, Strukturierung und Gestaltung von Lernprozessen im Hinblick auf diese anzustrebenden Ziele.

Im Kontext des Mentorings stellt sich dieser Sachverhalt deutlich anders dar (Braunsteiner & Schnider, 2020): Zwar sind die verschiedenen in das Studium integrierten Praktika curricular mit thematischen Schwerpunkten versehen – etwa dem Rollenwechsel von dem*der Schüler*in hin zur Lehrperson, Kompetenzen im Bereich des Unterrichts, der Gestaltung von kooperativen Lehr- und Lernsettings, spezifischen Anforderungen des sozialen Lernens sowie im Bereich des Classroom Managements oder der Erweiterung von Kompetenzen in der Evaluation und Reflexion von unterrichtlichen Prozessen. Gleichzeitig können und sollen Studierende sich selbst Ziele setzen und sich erproben können. In der Induktionsphase rückt die Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse der Mentees noch einmal weiter in Richtung der Mentees selbst. Die Aufgabe der Mentor*innen ist damit wesentlich stärker als Ermöglicher*innen und Begleiter*innen von individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen charakterisiert. Es geht um das Hineinbegleiten der Mentees in eine kontinuierliche berufsbegleitende professionelle Entwicklung, die von Eigenverantwortung und einem hohen Grad an Reflexivität geprägt ist.

3. *Beurteilung*: Der Schulalltag in Österreich ist massiv von Maßnahmen der Leistungsfeststellung und -beurteilung geprägt. Mit dem Ziel der summativen Beurteilung im Zeugnis werden unterrichtsbegleitende sowie besondere mündliche und schriftliche Formen der Leistungsfeststellung geplant und durchgeführt (Eder et al., 2009). Durch die gesetzliche Anforderung der unterrichtsbegleitenden Leistungsfeststellung („Mitarbeitsbeurteilung“) wird zwar der Druck etwas von den punktuellen Leistungsfeststellungen wie Tests und Schularbeiten genommen; gleichzeitig hat dies jedoch eine massive Durchdringung des gesamten Unterrichts durch die Perspektive der summativen Leistungsbeurteilung zur Folge. Phasen des beurteilungsfreien Lernens, des Versuchendürfens, des Fehler-machen-Dürfens müssen bewusst eingeplant werden.

In Mentoring-Prozessen hingegen steht im Mittelpunkt, Entwicklungsräume zu schaffen: Eine wertfreie Umgebung sowie eine stark ausgeprägte kollegiale Herangehensweise werden unter anderem als wesentliche Gelingensbedingungen für Induktionsphasen identifiziert (z. B. European Commission, 2010).

Das Spannungsfeld zwischen dem Begleiten von Lernprozessen und dem Beurteilen von Lernergebnissen ist Teil des Lehrberufs. Es kennzeichnet die Arbeit von Lehrenden in ihrer Arbeit mit Schüler*innen. Darüber hinaus scheint es auch die Unterschiedlichkeit der Rollen als Lehrperson und Mentor*in zu charakterisieren. Es prägt in der aktuellen Praxis jedoch auch den Mentoring-Prozess als solchen, gehört zu den gesetzlich festgelegten Aufgaben der Mentor*innen der Induktionsphase eine abschließende Beurteilung der Mentees in Form eines „Gutachten[s] zum Verwendungserfolg“ (§ 39a VBG).

4 Zur Struktur professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben im und für das Mentoring

Im Sinne der symmetrischen Anthropologie Latours (2008) können im Kontext von Lehrerbildung und Mentoring Entwicklungsaufgaben bezogen auf den konkreten Mentoring-Prozess und die Akteur*innen dieses Prozesses sowie für die Profession als Ganzes spezifiziert werden. Im Folgenden wird von der Formulierung konkreter Aufgaben Abstand genommen.

Im Kontext des Mentorings bearbeiten Mentees spezifische Entwicklungsaufgaben (gesellschaftlich gesehen) auf dem Weg zur „guten Lehrperson“ für das Bildungssystem sowie (individuell) auf dem Weg zur Lehrperson, die sich als erfolgreich erleben können wird. Um Mentees auf diesem Weg entsprechend begleiten zu können, erwachsen Entwicklungsaufgaben für die Mentor*innen. Darüber hinaus ergeben sich im konkreten Mentoring-Prozess spezifische, gemeinsame Entwicklungsaufgaben für Mentor*in und Mentee. Insgesamt ist der Mentoring-Prozess – für beide beteiligten Akteursgruppen, Mentor*innen sowie Mentees – von einer hohen Komplexität geprägt und durch sich im Lauf der Ausbildung und des Berufseinstiegs kontinuierlich verändernde Rollenausprägungen gekennzeichnet. Vom Beginn des Studiums über diverse Schulpraktika während des Studiums zur Begleitung des Berufseinstiegs in der Induktionsphase verringert sich sozusagen der Abstand zwischen Mentor*in und den Mentees bezogen auf die Kompetenz, Erfahrung und Stellung und definiert nicht nur den Mentoring-Kontext immer wieder neu, sondern führt in diesem Prozess auch zu immer wieder neuen Entwicklungsaufgaben. Vor dem Hintergrund der kontinuierlichen professionellen Entwicklung verschiebt sich die Priorität von durch Curricula definierten objektiven Entwicklungsaufgaben hin zu individuellen Entwicklungsaufgaben (s. u.).

Gleichsam erwachsen Entwicklungsaufgaben aus dem Mentoring-Kontext für die Profession als Ganzes. Entwicklungsaufgaben für die Profession ergeben sich zum einen als Muster aus den vielen individuellen Entwicklungsaufgaben aufseiten der Mentees sowie der Mentor*innen. Eine laufende systematische Beforschung des Mentorings ist erforderlich, um forschungsbasiert Entwicklungsaufgaben für die Profession ableiten zu können. Ergänzend zu diesem rekonstruktiven Moment bedarf es eines normativ-präskriptiven Moments, um nicht bei dem stehen zu bleiben, was ist, sondern die Dimension des Sollens in die Entwicklung der Profession einzubeziehen.

5 Resümee und Ausblick

Das Thema Mentoring im Lehramt bekommt, wie eingangs argumentiert und dargestellt, im Gefolge der jüngsten Reform der Lehrerbildung einen neuen Stellenwert. Einiges ist bereits passiert. Es wurde und wird vermehrt geforscht, einschlägige Curricula für die Ausbildung von Mentor*innen werden neu formuliert und qualitativ-inhaltlich wie quantitativ erweitert, was sich wiederum auf die Zugangserfordernisse in diesem Bereich der Lehrerbildung auswirkt. Dass es in diesem Bereich somit noch viel zu tun gibt, einiges an konzeptioneller, struktureller, inhaltlicher und implementationsbezogener Entwicklungsarbeit zu tun ist, lässt sich aus der Dynamik im formalen Bildungsbereich unmittelbar ableiten. Trotzdem ist ressourcenorientiert festzustellen, dass man in Österreich nicht bei null beginnt.

Österreich kann historisch bereits auf eine lange Tradition mentoringartiger Prozesse zurückblicken und darauf (strukturell) aufbauen. Dies gilt nicht nur für das früher sogenannte niedere Schulwesen (VS, Pflichtschule), in dem Mentoring-Strukturen seit Einführung der Schulpflicht systematisiert wurden (siehe etwa Lechthaler, 1966). Insbesondere kann in Österreich auch die Lehrerbildung im höheren Schulwesen seit den 1980er Jahren auf eine systematisierte Tradition der Einbindung mentorieller Prozesse zurückblicken. In dieser wurde unter Bildungsministerin Hertha Firnberg im Kern die Zusammenarbeit zwischen schulischer Institution und (universitärer) Ausbildungsinstitution bereits angelegt. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ausbildungs- und Wirkungsinstitutionen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Schulen) hat sich dementsprechend entwickelt.

Bezogen auf das Mentoring, insbesondere dessen systematische Integration und Vernetzung im Kontinuum der Lehrerbildung, liegt dennoch ein Stück des Wegs vor uns. Dass das gelingen kann, zeigt u. a. auch ein Blick auf andere Subbereiche des formalen Bildungssystems, etwa die Schulaufsicht. Diese hat den Wandel von einem Kontrollorgan hin zu einer unterstützenden Beratungs- und Entwicklungseinheit in wesentlichen Teilen schon vollzogen. Ähnliches gilt im curricularen Bereich formaler Bildung. Im Gefolge des paradigmatischen Wandels vom Lehren zum Lernen (vgl. oben) werden Lernprozesse zunehmend personalisiert definiert und formuliert. Dass sich Teile des formalen Bildungssystems hier mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten entwickeln, liegt aufgrund der vielfach verwobenen, multifaktoriellen Komplexität in der Natur der Sache.

Mentoring im Bereich der Lehrerbildung realisiert sich im Spannungsfeld beruflicher Alltagsanforderungen von Lehrpersonen. Diese haben qua Definition Schüler*innen gegenüber auch eine beurteilende Rolle. Letztere nimmt aktuell viel Raum im Berufsalltag ein. Spezifikum des Mentorings im Schulwesen ist, dass Mentor*innen Mentees nicht nur begleiten, sondern nach aktueller gesetzlicher Lage auch Urteile zum Kompetenzstand bzw. je nach Setting zum spezifischen Zielerreichungsgrad abgeben müssen. Man könnte dies als Widerspruch sehen. Da jedoch die Rolle von Lehrpersonen im formalen Bildungssystem durchgängig von dieser Doppelanforderung (Begleiten und Beurteilen) geprägt ist, könnte diese Funktion im Mentoring auch als konstitutiv-produktives Spannungsfeld interpretiert werden. Eine Bearbeitung desselben im jeweiligen Mentoring-Prozess durch Mentor*in und Mentee liegt nahe. Im Erfahrungsraum des Mentorings als Ermöglichungsraum kann in einem gemeinsamen Diskurs- und Lernprozess eine Beurteilung bzw. Beschreibung der erworbenen und noch zu erwerbenden Kompetenzen bearbeitet werden.

Letzten Endes entwickelt sich das Mentoring in der Lehrerbildung in einer doppelten Dichotomie, die das ganze formale Bildungswesen mitspezifiziert: die Dichotomie des Wissens und Könnens (lehrende Person und lernende Person) sowie die Dichotomie der Weisungsbefugnis und Verantwortung. Bezogen auf das Mentoring zeigt sich hierbei ein ganz besonderes Phänomen. Idealerweise kommt es am Ende des Mentorings (bzw. mehrfacher, aufeinanderfolgender Mentoring-Prozesse) zur Auflösung beider Dichotomien, die als Kontinuum zu interpretieren sind. Im zeitlichen Verlauf erstreckt sich Mentoring von den ersten Schulpraktika zu Beginn des Studiums bis zum Ende der mentoriellen Begleitung nach dem Berufseinstieg. Zu Beginn liegen Wissen und Können sowie Weisungsbefugnis und Verantwortung (für die Klassen) vorrangig bei den Mentor*innen. Diese zieht sich über die Ausbildung und den Berufseinstieg immer mehr zurück und überlässt dem*der Mentee nicht nur inhaltlich, sondern auch formal diese Rechte und Pflichten. Damit werden beide am Ende des Prozesses idealerweise zu ebenbürtigen Kolleg*innen.

Referenzverzeichnis

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, November/December, 12–23.
- Brecht, B. (1995). *Flüchtlingsgespräche*. Erweiterte Ausgabe. Suhrkamp.
- Braun, K. H. (2008). Entwicklungsaufgaben. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 109–117). Springer VS.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–26). StudienVerlag.
- Braunsteiner, M. L. & Spiel, C. (2019). *PädagogInnenbildung*. Be&Be.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Cramer, C., König, J., Rothland M. & Blömeke, S. (2020). (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Denmark, V. & Podsen, I. (2016). *Coaching and Mentoring First-Year and Student Teachers*. Routledge.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 244–257.
- Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 247–267). Leykam.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. European Commission.
- 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). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büchse der Pandora.
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rotland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Waxmann.
- Kant, I. (1962, 1803). Über Pädagogik. In *Gesammelte Schriften/Akademieausgabe, Abt. 1, Werke, Bd. 9: Logik; Physische Geographie; Pädagogik*. Gruyter (Nachdr. d. Ausg. 1923). Verfügbar unter: <http://www.korpora.org/Kant/aa09/>

- Kraler, C. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In L. Chisholm, H. Möller & M. Schratz (Hrsg.), *Bildung schafft Zukunft* (S. 46–65). iup.
- Kraler, C. (2012a). Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 31–39.
- Kraler, C. (2012b). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298). Prolog.
- Kintzinger, M. (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 15–33). Waxmann.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Suhrkamp.
- Lechthaler, A. (1966). *Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogikums und seiner Vorgänger*. Universitätsverlag Wagner/Schlern-Schriften.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258–318). Beltz.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Waxmann.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Radford, C. P. (2016). *Mentoring in Action: Guiding, Sharing, and Reflecting With Novice Teachers: A Month-by-Month Curriculum for Teacher Effectiveness*. Corwin/Sage.
- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–44). Beltz.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–19). Waxmann.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560–585). StudienVerlag.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik – Eine Einführung*. Reclam.
- Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havinghurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 7–40). VS.
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1, 28–43.

Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109, H. 1, 43–57.

Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen

Abstract

Der Beitrag erkundet die lernseitige Haltung im Mentoring. Die Auseinandersetzung mit den Grundphänomenen des lernseitigen Ansatzes mag das gewohnte Verständnis von Lehren und Lernen irritieren, da dieses nicht im Vordergrund steht, sondern das Antwortgeschehen dazwischen. In der Mentoring-Beziehung wird im Beitrag lernseits im Modus des Lernens gedacht. Dabei spielen Phänomene wie Menschenbilder, Erfahrung, Widerfahrnis und Situierung eine wesentliche Rolle. Sie können zu einem tieferen Verständnis der lernseitigen Orientierung im Mentoring beitragen und neue Möglichkeiten für die Mentoring-Beziehung eröffnen. Das Ziel des Beitrags ist es, die lernseitige Haltung für das Mentoring zu erkunden und dabei das gewohnte Verständnis einer Erzeugungsdidaktik zu irritieren, um dem Lernen auf die Spur zu kommen.

1 Hinführung

Beim *Mentoring* geht es grundsätzlich darum, dass eine erfahrene Person (Mentor*in) ihr (fachliches) Wissen und ihre Erfahrungen – in unserem Fall in Schule und Unterricht – an eine weniger bzw. anders erfahrene Person (Mentee) weitergibt. Daher wird Mentoring meist als „eine relativ stabile, dennoch dynamische, persönliche, wert- und sinn geladene sowie entwicklungsorientierte Begleitung einer Person (Mentor/in) mit Expertise durch Erkenntnisse, Wissen und Erfahrungen von einer anderen, meist weniger erfahrenen Person (Mentee; Novize/Novizin)“ (Wiesner, 2020, S. 213) bezeichnet. Hinter solchen plausibel klingenden Klärungen von Mentoring liegen allerdings einige Grundannahmen, die wir im Folgenden be- und hinterfragen werden, da sich dieses ursprünglich auf die Meisterlehre stützende Konzept nicht so einfach auf den Kontext von Schule und Unterricht übertragen lässt (Windl, 2020). So widersetzt sich jedes *Lehren* „jeder einseitigen Normierung, Technisierung und Automatisierung, in der [im Besonderen die] *Erfahrung* gegängelt wird“ (Waldenfels, 2009, S. 24; Erg. d. Verf.).

Der Begriff der *Lernseitigkeit* ist in einer kritischen Auseinandersetzung mit Anschauungen, Traditionen und Ideologien entstanden, in der ein Standpunkt eingenommen wird, der das Lernen nicht als rein objekthaftes, umfassend planbares Tun in unbeteiligter Distanz betrachtet, sondern der von Lernen *als* Erfahrung (Meyer-Drawe, 2010) ausgeht, also von einer *beteiligten Ge- und Betroffenheit*. Da Begriffe und Wörter sowohl das Denken, Verhalten, Handeln wie auch Empfinden und Fühlen prägen, nutzt die *Lernseitigkeit* auch ungewohnte Begrifflichkeiten oder begriffliche Wiederentdeckungen, um die Annahmen und Vorstellungen über das Lehren und Lernen aus einer anderen Perspektive mit frischem Blick

betrachten zu können. Eine *Pädagogik der Lernseitigkeit* vertritt gegenüber den bekannten Anforderungen an das Lehren und Lernen im Besonderen ein *Umlernen*, *Umdenken* sowie ein platonisches *Umwenden*.

Die *Lernseitigkeit* wird auch im Sinne der klassischen Figur des Mentors im Epos der Odyssee von Homer greifbar und verstehbar (Wiesner, 2020a), nämlich durch das *Sich-Einlassen*, *Aufmerksam-Werden*, *Angesprochen-Werden*, *Sich-in-Beziehung-Setzen* und das *In-der-Welt-Sein* als Gelingensbedingungen von *Begegnung*, *Begleitung* und *Beziehung*. Mentor war nicht nur der (lebens-)erfahrene Freund und Verwalter des Hauswesens von Odysseus, sondern eben der väterliche Förderer, weise Führende, wissende Ratgeber und kluge Begleiter von Odysseus' Sohn Telemachos (Vollmer, 1836, S. 1189). Zugleich nahm die Göttin Athene wiederholt seine Gestalt an, um Odysseus *begleitend* wie auch *eingreifend* zur Seite zu stehen (Roscher, 1894). Aus der Gestalt des Mentors sprach also die *Weisheit* der Athene zu Odysseus, wobei die Weisheit (*sophia*) vor allem als Sinnbild für die menschliche Lebensführung durch Erfahrung steht (Brugger & Schöndorf, 2010), also für das Streben nach Einsicht und Erkennen durch lebendige *Erfahrungen*, um eine *Synthesis von Wissen und Leben* zu erlangen.

2 Menschenbilder und Werte

Die im und für den Bereich Schule und Unterricht Tätigen haben, wie in jeder Profession, bestimmte Bilder und Visionen vom Menschen und dessen Bildsamkeit, welche ihre pädagogischen Entscheidungen beeinflussen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Mentees „von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen getragen. Jeder Pädagoge (wie jeder Mensch überhaupt) hat ein bestimmtes Bild vom Menschen, das Grundlage seiner pädagogischen Entscheidungen ist. Von ihm leitet er bewusst oder unbewusst seine Ziele, sein Handeln ab“ (Schilling, 2000, S. 1). Menschenbilder werden aber auch durch die gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen wie auch Anforderungen an Schulen stark beeinflusst. Im Mentoring kommt es daher zu einer doppelten Auseinandersetzung in der Frage von Menschenbildern: Einerseits im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft, andererseits zwischen Mentor*in und Mentee, die ihre eigenen Vorstellungen und Werte zur Bildung, Erziehung und Bildsamkeit mitbringen (Wiesner, 2020b).

Im Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern, in dem Schulen junge Menschen auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten (Schratz, 2019; Wiesner & Schreiner, 2021), (be-)finden sich auch jene Bilder, die sich Gesellschaften, Berufsgruppen und deren Einrichtungen vom Menschen machen, die ihre jeweiligen Ziele und Handlungen zu deren Erreichung (mit-)bestimmen. Die Verantwortung der Lehrenden liegt in den Entscheidungen, die sie treffen, um *bildende Erfahrungen* mitzugestalten. Doch „[w]ie kommen Lehrpersonen zu Entscheidungen im Widerstreit von Werten? Wie gut werden die Interessen der Heranwachsenden bei Lehrereinscheidungen berücksichtigt? Welche Normen setzen sich auf welche Weise im Schulalltag durch? Welchen Verpflichtungen, die nicht durch Verordnungen und Gesetze geregelt sind, folgen Lehrerinnen und Lehrer?“ (Zutavern, 2003, S. 27; Schratz & Wiesner, 2020, S. 8). Professionalität von Lehrpersonen (Schratz et al., 2011) zeigt sich darin, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag im Zeitalter der Standardisierung und Normierung von Schule und Unterricht umzusetzen vermögen. Die *persönliche Könnerschaft* der Lehr-

person liegt darin, sensibel für bildende *Erfahrungen lernseits* des Unterrichts zu sein und die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren (Schratz et al., 2012; Schratz & Wiesner, 2020).

Die Menschenbilder, die hinter den auf die Fragen möglichen Antworten stehen, zeigen sich selten explizit, vielmehr sind sie Teil der jeweils herrschenden (Schul-)Kultur. *Kultur* ermöglicht jedoch im Sinne von Habermas (1982) ein kollektiv-intersubjektives Verständnis der objektiven, subjektiven und sozialen Welt als lebensweltliche Gemengelage. In seinem Kulturebenen-Modell unterscheidet Schein (2010) zwischen drei Ebenen zur Beschreibung von Kultur in Organisationen, die vom Sichtbaren bis zum Unsichtbaren reichen. Die augenfälligste Ebene ist die der sichtbaren Verhaltens- und Handlungsweisen sowie der Artefakte, welche man sehen, hören und spüren kann. Um sie zu verstehen, muss man diese erst deuten, d. h., in die tieferen Ebenen von Kultur eindringen, denn, so Schein (2010, S. 34), „[w]enn Sie Kultur verstehen wollen, müssen Sie entschlüsseln, was auf der tieferen Ebene vor sich geht“. Erst wenn man weiß, wofür bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen sowie Artefakte stehen, kann man erkennen, weshalb Menschen sich so und nicht anders verhalten und handeln. Sie lassen die kollektiven, intersubjektiv geteilten Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) erkennen, welche ein Gefühl für das *Gemeinsame* erzeugen.

Hinter diesen kollektiv-intersubjektiven Werten liegt eine dritte Ebene der Kultur, nämlich die grundlegenden unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen und tradierten Anschauungen. „Die gemeinsam erlernten Werte, Überzeugungen und Annahmen, die für selbstverständlich gehalten werden, wenn das Unternehmen weiterhin erfolgreich ist, sind die Essenz der Unternehmenskultur. Man darf nicht vergessen, dass sie Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses sind“ (S. 35). *Kultur* stellt den Wissens- und Erfahrungsvorrat zur Verfügung, aus welchem Interpretationen, Narrative, Deutungen, Werte und tradierte Weltansichten ermöglicht werden (Habermas, 1981). Diese drei Ebenen der (Schul-)Kultur lassen sich nach Kruse und Louis (2009) grafisch in Form einer Pyramide darstellen, da sich

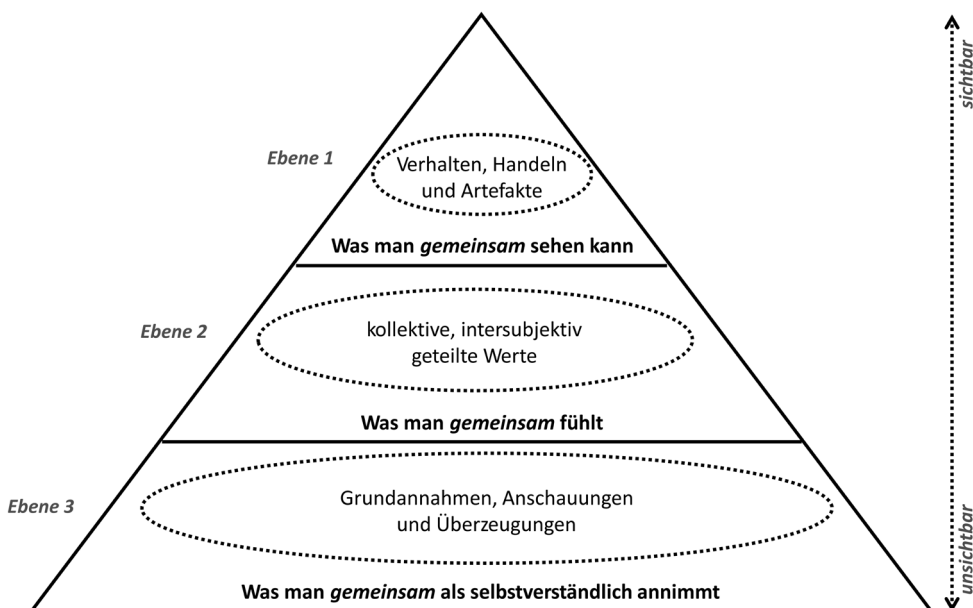


Abbildung 1: Ebenen von Schulkultur (eigene Darstellung in Anlehnung an Kruse & Louis, 2009, S. 47)

unter bzw. hinter den sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakten die vertretenen Werte verbergen, welchen wiederum unausgesprochene Überzeugungen, Anschauungen und Annahmen als Strebungen hin zu bestimmten Menschenbildern zugrunde liegen (siehe Abbildung 1).

Da sich die drei Ebenen der Kultur in der Abbildung 1 zwischen den sichtbaren (Ebene 1) und unausgesprochenen und unsichtbaren Phänomenen ansiedeln (Ebene 3), lassen sie sich empirisch und vor allem quantitativ nicht leicht erfassen. Für Schein (2010, S. 173–174) manifestiert sich *Kultur* „zwar in offenem Verhalten, in Ritualen, Artefakten, Atmosphäre und propagierten Werten, aber ihre Essenz sind die gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen“, die im Sinne von *Strebungen* fungieren. Da Kultur auch als Gruppenphänomen aus gemeinsamen und unausgesprochenen Vorstellungen und Erwartungen an und von Menschen besteht, ergibt sich die zuvor genannte Problematik erneut, (Schul-)Kultur lässt sich grundsätzlich empirisch quantitativ schwer erfassen. Insofern berühren die Grundannahmen und Überzeugungen von Bildern des Menschen „existentielle *Tiefenschichten* unseres Daseins“ (Meinberg, 1988, S. XIII; Herv. d. Verf.).

Die Meinungsbildung in der Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee erfolgt nicht entlang der Frage nach dem „richtigen“ oder „falschen“ Menschenbild, sondern aus der Wahrhaftigkeit und der „*Wahrheit der Situation*“ (Schulz von Thun, 1998, S. 306; Herv. d. Verf.), d. h. der in der jeweiligen *Situation* erforderlichen *Stimmigkeit* (siehe dazu die dritte Skizze von Wiesner in diesem Sammelband). „Das Ideal der *Stimmigkeit* fordert die doppelte Entsprechung mit mir selbst und mit dem Gehalt der *Situation* (in ihrem systemischen Kontext).“ Das Aushandeln der *situativen Stimmigkeit* erfordert *Offenheit* im Lösungsraum und das *Sich-Einlassen* auf die *entstehende Zukunft*, das sogenannte „*Presenting*“ nach Scharmer (2009; Scharmer & Käufer, 2013). Daher liegt die Voraussetzung für das Gelingen einer entwicklungsorientierten Zusammenarbeit des Mentorings „nicht mehr in bestimmten Merkmalen, sondern in der Fähigkeit, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen und dabei die eigene Identität zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (Boos, 1991, S. 102), was hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt.

Schwer und Solzbacher (2014, S. 216) resümieren als Ergebnis ihrer Studie zur *professionellen pädagogischen Haltung*, dass dazu „ein hohes Maß an Reflexivität, souveränen Routinen, Kontextsensibilität und vor allem an integrativer Kompetenz“ erforderlich ist (Wiesner & Dammerer, 2020). Dies gilt insbesondere auch für Mentor*innen, die pädagogische Prozesse im Spannungsfeld der Entwicklung von Mensch(en) und System(en) erfordern. Ein erfolgreiches Mentoring ist das gemeinsame Bemühen von Mentor*in und Mentee, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass sie sich den gegenwärtigen und künftigen Aufgaben produktiv stellen können. Die damit verbundenen Auffassungsunterschiede, Konflikte und Widersprüche sind eine Chance für Wachstum und Entwicklung. In anderen Worten geht es darum, die Möglichkeiten zu suchen, in denen Mentor*innen und Mentees *miteinander* lernen, die Zukunft der eigenen Arbeit *schöpferisch* zu gestalten (Senge, 1996). Die stärkste schöpferische Kraft geht von einer Vision, dem Wunsch und der Idee nach Entwicklung aus, wodurch auch die Kultur der sinnlichen Entfaltung im Menschenbild spürbar wird. Wenn Meinberg (1988, S. 3; Herv. d. Verf.) zur Erkenntnis gelangt, „[d]as menschliche Handeln bedarf zu seiner Orientierung *Menschenbilder*, die sowohl eine kritische wie auch eine bestätigende oder auch utopisch-konstruktive Funktion innehaben können“, ist für *Visionen* wie auch für wirkmächtige *innere Bilder* vor allem Letztere von Bedeutung.

„Die Vision ist das Bewusstsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt“ (Hinterhuber, 2003, S. 43). Sie möchte das Unbekannte durch *Offenheit* erhellen und vermag die *Richtung* zu weisen, wohin die künftige Entwicklung und das Kommende gehen kann. Ähnlich einem *Leitstern*, der einem immer wieder den Weg weist, den man gehen möchte, an dem sich das Handeln, Denken und Empfinden ausrichtet. Man *fühlt* sich sozusagen angezogen. Nicht über den Verstand, sondern über das Herz, die Sehnsucht nach etwas Neuem. Visionäres Mentoring erfolgt meist über das Auslösen von *inneren Bildern*, welche eine entsprechende Anziehungskraft und Streben (Sehnsucht) auslösen. „Die Zukunft in mentalen Bildern vorwegnehmen bedeutet, ein geistiges Programm aktivieren, das den eigentlichen Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt. Aber Menschen, die nur Visionen haben, bleiben ‚Träumer‘; umgekehrt verkümmern und vertrocknen oft die Aktivitäten von ‚Realisten‘ ohne weiterreichende Perspektiven“ (Fischer & Schratz, 1999, S. 113).

3 Der Lernseitigkeit auf der Spur

Die Auseinandersetzung über eine *lernseitige Orientierung* im Unterricht verweist auf eine bedeutsame professionsethische Fragestellung: Was wissen wir eigentlich über das Lernen der jeweiligen Schüler*innen im Unterricht? Oder wie Terhart (2009, S. 42) aus der wechselseitigen Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen die wesentliche Frage stellt: „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ Der Beantwortung dieser Frage sollten professionsethische Aspekte vorangestellt werden, denn in der Auseinandersetzung mit Bildung weist Messner darauf hin, dass sie „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...] So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (Messner, 2004, S. 36) – zumindest nicht das dadurch intendierte. So verweisen auch vielfältige Befunde aus Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht (Steffens & Bargel, 1987; Sammons, 1999; Hattie, 2008; Chapman et al., 2016) bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Schüler*innen rezipieren, auf eine große Unbekannte. So argumentiert auch Hattie (2013, S. 296): „Wenn man die Brille der Lehrperson so ändern kann, dass sie das Lernen mit den Augen ihrer Lernenden sieht, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang.“ Damit weist Hattie auf einen Perspektivenwechsel hin, den er aufgrund seiner umfangreichen Metastudien im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unterricht essenziell findet.

Darüber hinaus argumentiert Helmke (2009, S. 26; Herv. d. Verf.): „Unterricht wird ja nicht von Variablen veranstaltet, sondern von *Personen*, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren. Diese *personale Ganzheit* gerät leicht aus dem Blickfeld.“ So kann nach Bachelard (1990, S. 33) auch ein kleines Ereignis im Leben eines Menschen zu *einer besonderen Einsicht in die Welt führen*, also zu einem Weltereignis werden und eine Veränderung der Weltsicht initiieren, was nach Meyer-Drawe (2010, S. 7) „einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht“ entspricht (Schratz & Wiesner, 2020) und als menschliche Gesamtleistung bildenden Charakter haben kann. Erziehung und Bildung sind immer unter der Vorannahme einer Einschränkung des Zugangs zu Wissen zu sehen (Stenhouse, 1967). Die hervorragende Aufgabe der Lehrenden besteht darin, jungen Menschen über den Unterricht den Zugang zu (Welt-)Wissen, jedoch auch ein (Welt-)Empfinden zu ermöglichen. Dies scheint heute zwar vielfach über

außerschulische Angebote – vor allem in digitaler Form – möglich, allerdings benötigen Bildungsprozesse in der Aneignung zukunftsrelevanten Wissens für gesellschaftlich und kulturell wirkmächtiges Handeln das Verstehen von Zusammenhängen, das *Hinein-fühlen-Können* in Situationen sowie eine angemessene *Urteilsfähigkeit* als verständige Klugheit.

Der Wandel im didaktischen Diskurs vom Lehren zum Lernen, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt, ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings nicht der Frage stellt, wie durch Lehre und Unterricht Bildung, Erziehung und Selbsterziehung überhaupt hervorgebracht werden kann. Wird dieser Zusammenhang nicht geklärt, besteht die Gefahr dessen, was als *Methoden-Lernkurzschluss* bezeichnet wird: die Lehrperson wählt nach dem Muster einer *Erzeugungsdidaktik* bloß Inhalte aus (Arnold, 2010), reduziert diese auf die Situation der Klasse und setzt dafür die jeweils geeigneten Methoden ein, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen bzw. Kompetenzen zur Bewältigung bestimmter Standards und Normierungen zu vermitteln. Die negativen Auswirkungen einer solchen Erzeugungsdidaktik hat Schratz in eindrücklicher Form am Beispiel von Lenys Erfahrungen in einem Laufdiktat aufgezeigt (siehe dazu Schratz, 2018, S. 98). Ebenso untauglich wäre es, im Mentoring das Lehren aus didaktischer Perspektive bloß im Sinne eines rückwärtigen Designs (Wiggins & McTighe, 2005) oder *Flipped Classrooms* (Bergmann & Sams, 2012) vom Ende her zu denken, sonst wird es sicherlich schwer, wenn es darum geht, die Anhalts- und Bestimmungspunkte in Bezug zum Wissens- oder Lernstand der Kinder, Jugendlichen oder auch der Mentees festzulegen sowie diese in Beziehung mit deren Bildungsbedarf, Interessen und Wollen zu bringen.

Bereits Buber (1926, S. 152; Herv. d. Verf.) schreibt in seiner *Rede über das Erzieherische*, dass Lehrpersonen als Erzieher*innen in der Begegnung und Angrenzung „Mal zu Mal“ mehr gewahr werden können, was Lernende in einem „*Augenblick*“ brauchen und auch „was nicht“. Dieses Verstehen führt die Lehrperson „immer tiefer in die Erkenntnis, was der Mensch braucht, damit er *werde*; [...] – was schon, was noch nicht. So weist ihn die Verantwortung für diesen ihm zugeteilten und anvertrauten Lebensbereich [...] auf die *Selbsterziehung* hin“. Doch Selbsterziehung „kann hier, wie überall, nicht dadurch geschehen, daß einer sich mit sich selber [...] befaßt“ (S. 153). Reziproke Bildung, Erziehung und Selbsterziehung ist vielmehr als ein „*wahrhafte[s] Einander-Umfassen*“ (S. 152; Herv. d. Verf.) zu verstehen, also als ein responsives und pathisches *Miteinander-Sein* und ein *Mit-Geschehen*. Meyer-Drawe (1984b) beschreibt diese Wechselbeziehung des Miteinander-Seins für den schulischen Kontext höchst präzise: „Das Kind ‚greift ein‘ in die vormalige Praxis seiner Erzieher und verändert diese, so wie es selbst verändert wird.“ In diesem Sinne ist auch jede *Mentoring-Beziehung* zu begreifen.

Sowohl Mentor*innen können gegenüber Mentees wie auch Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen dazu neigen, aus der „eigenen habituellen Verflochtenheit heraus“ (Agostini et al., 2018, S. 17) zu agieren, wodurch sie in der Begegnung die sinnstiftenden Momente und den Aufforderungscharakter der Dinge übersehen. Um der Abkoppelung von Lehren und der damit verbundenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht wie auch im Mentoring entgegenzutreten, behält Schratz (2009) über das Begriffspaar *lehrseits* und *lernseits* den pädagogischen Bezug im Blick (Schratz, 2019), denn *lernseits* setzt immer ein *lehrseits* voraus, da Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15) ist, in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise *verwickelt* sind. Das Lernseitige kann im Sinne von Waldenfels (1999, S. 22) durch

die „Sprache der Nähe“ begriffen werden, das *Lehrseitige* durch die „Sprache der Distanz“ (Wiesner, 2019). Mentor*innen wie auch Lehrer*innen können sich ihrer Lehrerrolle und Verantwortung im Unterricht somit nicht entledigen (wie dies z. B. systemisch-konstruktivistische Ansätze anbieten), da die *Professionalität* und das *In-Beziehung-Sein* die Wirkmächtigkeit ihres Handelns bestimmen, denn „der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles. Er sieht die Dinge anders. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens“ (Meyer-Drawe, 1984a, S. 72). Auch Mentees sehen nicht nichts, Mentor*innen sehen ebenso nicht alles. Eine gemeinsame Sichtweise aus einer lernseitigen Orientierung heraus zu gewinnen, ist eine Aufgabe in der Mentoring-Beziehung (siehe Abbildung 2).

Zur Veranschaulichung des Zusammenhangs lehr- und lernseitiger Orientierung verwendet Schratz (2018) den Vergleich mit den *zwei Seiten einer Medaille*: Man kann immer nur eine Seite sehen, denn die zweite ist verdeckt. Unser Handeln wird vom Wissen bestimmt, „daß wir von jedem Ding immer nur die uns zugekehrte Seite sehen und dass der Perspektiven-Wechsel, der im Herumgehen um ein Ding erfolgt, an diesem Wesensverhältnis, daß das, was wir sehen, immer nur Vorderseite und nie Rückseite ist, nichts ändern kann“ (Gadamer, 1987, S. 107). Daher orientiert sich eine Perspektive *lernseits* von Unterricht konsequent an der Einzigartigkeit, d. h. an den Lernerfahrungen der Schüler*innen. Im Sinne von Waldenfels (2007, S. 334) sind lehrseits und lernseits also „zwei Instanzen“, die auf „das Zueinander und Auseinander von Anspruch und Antwort“ (S. 335) verweisen. *Antwortend* können „wir [... jedoch] nicht auf beiden Seiten [...] zugleich stehen“. Lernseits betrachtet, geben die Mentor*innen daher ihre Expertenrolle und ihr Lehrend-Sein auf und begreifen sich selbst als Lernende, dabei lassen sie sich selbst in ihren Haltungen und Grundprinzipien, in ihren Meinungen und Weltanschauungen irritieren und wenden sich den eigenen und fremden Erfahrungen zu (Agostini et al., 2018).

Pädagogisches Handeln *lernseits* des Unterrichts „rückt das Lernen aus dem Schattendasein ins Licht, betont seinen *Ereignis*charakter und erkennt die Komplementarität des Handelns der Beteiligten als konstitutiv für den *Vollzug der Lernerfahrung* an“ (Schratz et al., 2011, S. 109; Herv. d. Verf.). *Lernseits* meint daher nicht, eine Schülerorientierung aus dem Lehren heraus zu denken, und auch nicht die Vernachlässigung des Lehrens (Schratz & Wiesner, 2020; Schwarz, 2016). Während es in der *lehrseitigen* Perspektive um Individuen, Lehrplan und Lernfragen geht und im Prinzip der Schülerorientierung auf das zu bildende Subjekt rein als *Individuum* fokussiert wird, stehen *lernseits* Persönlichkeiten mit Lebenswelten auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung, sondern die Erschließung (fachlicher und überfachlicher) Bezüge zur Welt durch junge Menschen, die in diese hineinwachsen.

Unterricht *lernseits* betrachtet bedingt demnach, dass Bildung, Erziehung und Selbsterziehung sich in der Auseinandersetzung mit Welt ereignet, denn wer „im Modus des Lernens lehrt, sucht den bildenden Wert im Vollzug des Lernens zu erkennen und verantwortungsvoll zu handeln. Die Intersubjektivität, das Verstrickt-Sein in und mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen“ (Schratz et al., 2011, S. 104–105). Daher blendet eine an dem *Ethischen* ausgerichtete Orientierung Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern die Aneignung von Kompetenz baut auf

einen proaktiven und reflexiven Umgang mit diesen auf und zielt darauf ab, neue Möglichkeiten pädagogischer Praxis zu eröffnen. *Mentoring im Modus des Lernens*, also *lernseitig* betrachtet, meint, taktvoll und responsiv zu handeln und „*In-Beziehung-zur-Sache, In-Beziehung-zu-Anderen* und *In-Beziehung-zur-Welt* zu sein“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 7) sowie den jeweiligen Aufforderungscharakter wahrzunehmen. Das *In-Beziehung-Sein* ist ein *In-Fühlung-Sein* sowie ein *In-der-Situation-Sein* und bedingt, dass Mentor*innen sich wie die Mentees selbst als Lernende verstehen.

„Lernseits“ des Geschehens bedeutet, dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind, weil sich Unterrichtsprozesse erst im Lernen des anderen vollziehen. Die *Offenheit* für Gegenwärtiges, die günstige Gelegenheit zu ergreifen, um (Welt-)Begegnungen anzubahnen, ist in einer lernseitigen Orientierung grundgelegt, die den bildenden Charakter von *Erfahrungen* (Schratz et al., 2012; Schratz & Wiesner, 2020) deutlich macht und davon ausgeht, dass Bildung sich erst in der Weltbeziehung ereignet (Rosa, 2016). Um ein hohes Potenzial zu erreichen, soll die Kommunikation von Werten und Sinn, klaren Erwartungen, Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe und transparente Standards durch eine resonante und respektvolle Gestaltung in einer Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe durch professionelle Lerngemeinschaften etabliert werden (Gronn, 2000; Scharmer, 2009; Jäggle et al., 2009; Westfall-Greiter & Schratz, 2015; Wiesner & Schreiner, 2019). „*Lernseitigkeit* baut immer auf den *gegenwärtigen Potenzialen und vielfältigen Ressourcen* auf, blickt auf das *Veränderliche* und richtet sich an der *entstehenden Zukunft* aus“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 8). Diese eigene *personale Wahrnehmung* der Erfahrungen und Widerfahrnisse sowie das Erkennen von Hindernissen und Hemmschwellen für ein reziprokes Lernen verstehen zu wollen, diese zu reflektieren und prospektiv vor auszudenken – sowohl in Bezug auf Erwünschtes als auch auf Nebenwirkungen – sind wesentliche Aufgaben in der Mentoring-Beziehung.

4 Erfahrung und Widerfahrnis als Grundphänomene erkunden

Das Grundlegende des Lernseitigen gestaltet sich auch im Mentoring als „Gewebe von Grundphänomenen“ (Rombach, 1987, S. 133). Schratz (2009) brachte die *Lernseitigkeit* als *next practice* im Sinne der Wortschöpfung von Kruse (2004) in den pädagogischen Diskurs ein, wodurch jegliches Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine *Erfahrung*“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15; Herv. d. Verf.) darstellt, „in welche Lehrende wie Lernende (Mentor*innen und Mentees), in gleicher Weise verwickelt sind, sich berühren und ineinander übergreifen“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 8; Erg. d. Verf.). Jegliches *Lernen* ist dabei in „einen situativen Kontext eingebettet“ (Agostini et al., 2018, S. 18). Lernerfahrungen werden immer „in einer *Situation*“ gemacht, daher schreibt Rombach (1987, S. 138) aus einer phänomenologischen Sicht: „Was immer begegnen soll, begegnet in einer *Situation*“ und nur aus der *Situation* heraus wird eine *situative Stimmigkeit* ermöglicht. Alles Wahrnehmbare wie auch zu Erkennende, Erfahrbare und Lernende geht „durch *Situationen hindurch*“. *Situationen* sind veränderbar, man kann auf sie eingehen und zugleich geht man selbst dabei in das Geschehen ein. Die *Lernseitigkeit* des Geschehens ist eingebettet in *Situationen*. Das Lernen im Mentoring vollzieht sich daher erst, *indem* (nicht weil) dialogisch situativ *begleitet* wird.

Wesentliche Phänomene sind die Erfahrung und das Widerfahrnis, doch *was ist Erfahrung?* Die Grundidee der *lernseitigen Orientierung* geht davon aus, dass *Lernen* als *menschli-*

che Erfahrung vollzogen wird. Buber (1923, S. 5) schreibt dazu sehr klar: „Ich erfahre etwas.“ Damit ist die Erfahrung *im* Menschen. Die „Welt [...] lässt sich erfahren“ (S. 6) und sie *widerfährt* dem Menschen. Auch Dewey hat 1916 die Bedeutung der gemeinsamen und miteinander geteilten *Erfahrung* als Grundlage für wirkmächtiges Lernen herausgearbeitet, was heute noch seine Gültigkeit besitzt: Jedes personale Lernen ist „für die Erfahrung aller übrigen wertvoll“ (S. 116), erst dadurch entsteht der „Austausch zwischen den verschiedenen Formen der Lebenserfahrung“ (S. 117). Lernen ist eine „persönliche Erfahrung“ (Schratz, 2017, S. 6), die sich immer *intersubjektiv* eingebettet *vollzieht*.

Im Denken sind die Momente des Erfahrens und des Widerfahrens dadurch erkennbar, dass „plötzlich das Verständnis mit einem Affekt wie *aha!* (nicht gesprochen)“ (Bühler, 1908, S. 13; Herv. d. Verf.) einhergeht, das Verständnis wird an etwas geknüpft, was man zuvor nicht hatte. Erfahrungen finden also *dort* statt, wo „Neues, Überraschendes, Unbekanntes“ (Waldenfels, 1980, S. 91) auf das Bekannte, Vorgefasste und Gewohnte trifft und das bloße Erleben und Wahrnehmen durch Fremdes zunächst unmöglich gemacht wird. Die Erfahrung als Erlebnis fundiert zwar auf dem Erleben und Wahrnehmen, jedoch führen das Neuartige und Unbekannte zu Irritation, Brüche, Kluften sowie persönliche Dynamiken und ermöglichen empfundene Aha-Erlebnisse. Dabei ist es „klar, daß unser Aha-Erlebnis [durch Irritationen und Brüche] stets zu dem *tieferen* Sinn führt“ (Bühler, 1908, S. 18; Erg. d. Verf.), also zu *Tiefenstrukturen* des Lernens. Gerade das *Staunen* als ein „heiliges Erschrecken“ (Meyer-Drawe, 2011, S. 196) ist der *Anfang* jeder *Erfahrung*.

Die Beziehung zwischen Erfahrung und Lernen ist somit ein „ambivalentes Geschehen“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 190), da es vielfältige Perspektiven einnimmt: Lernen *als* Erfahrung verweist auf die innige Bezogenheit, indem „*als*“ etymologisch nach Pfeifer (1995, S. 31) ein „(eben-)so“ meint und damit die „Gleichsetzung“ (S. 30) von Lernen und Erfahren hervorhebt. Beim Lernen *durch* Erfahrung richtet sich die Präposition „*durch*“ hingegen auf das „hinüber, hindurch, [...] hindurchdringen, überqueren“ (S. 254) wie auch „hinein und wieder hinaus“, dabei steht es in Verbindung mit dem Wort „jenseits“. Lernen *in* Erfahrung beschreibt die räumliche und zeitliche Lage sowie die „Richtung“ (S. 577) und meint sowohl „innehalten“ als auch „innewohnen“ und „innerlich“, also die Verortung des Geschehens, das Streben im Gegenwärtigen und das Innewohnende der *Situation*. Lernen *mit* Erfahrung bezieht sich also auf „gemeinsam mit“ (S. 878), „gemeinsam mit anderen“ oder mit meinen vorangegangenen Erfahrungen. Dadurch wird Lernen sowohl zu einem *Mit-Geschehen* wie auch zu einem *Miteinander-Sein*, welches in Wechselbeziehung stattfindet und zu einer Rückwendung (Selbst-Erfahrung) führt. Dadurch eröffnet sich im Lernen nach Meyer-Drawe (2013, S. 74; Erg. d. Verf.) auch „eine Reprise unserer eigenen [persönlichen] Geschichte“, die ein Umlernen, Umdenken und Umwenden im Grunde erst eröffnet.

Was bedeutet nun das Wort der Widerfahrnis? Widerfahrnis ist „ein altes, nur noch wenig gebrauchtes Wort“, schreibt Kamlah (1984, S. 34) und verweist auf die Verwandtschaft mit den Wörtern „Widerstand“ und „Widersprechen“. Alle „Menschen handeln aneinander, es *widerfährt* uns ‚Freud und Leid‘ *durch* Menschen, die uns helfen, lieben, verlassen, verletzen“. Widerfahrnisse „oder das Pathos“, wie Waldenfels (2009, S. 31) die Widerfahrnisse auch nennt, „treffen uns, machen uns als etwas noch nicht Dagewesenes betroffen“ (Kamlah, 1984, S. 61). Jede Widerfahrnis ist eine „starke Variante der Erfahrung“ (Sabisch, 2019, S. 109), die ein Getroffen-Sein bewirkt und ein Betroffen-Sein fordert und den Menschen *bewegt*. Empfinden, Fühlen, Getroffen-Sein und Betroffen-Sein meint mit Bezug

zum *Lernseitigen* „die Welt in uns haben“ (Rombach, 1987, S. 143). Widerfahrnisse sind daher „stets ‚erfreulich‘ oder ‚widrig‘, angenehm oder unangenehm“ (Kamlah, 1984, S. 36), wodurch das *Lernen* nach Meyer-Drawe (2010, S. 7; Herv. d. Verf.) „ein *phänomenologischer Gegenstand par excellence*“ ist, der aus einem *ethischen Anspruch* heraus gerade Widerfahrnisse, also brüchige Lernerfahrungen, Lernschwellen und Lernschwierigkeiten nicht vermeidet oder ausblendet, sondern einen Raum für Widerstände und Widersprüche ermöglicht. Die Aneignung von Kompetenz baut *lernseitig* gedacht auf einen proaktiven, reflexiven und mündigen Umgang mit diesen Widerständen auf und zielt darauf ab, *neue Möglichkeiten pädagogischer Praxis* im Sinne eines „Umlernens“ nach Meyer-Drawe (1996, S. 368; Meyer-Drawe, 1982) und ein „Umwenden“ nach Platon (2000, S. 587) zu eröffnen. Aus dieser Perspektive ist *Mentoring* ein lernseitiges Geschehen und phänomenologisch noch präziser gedacht, ein *Dialoggeschehen par excellence*, das auf die *persönliche Erfahrung* in Bezug zur Lebenswelt und der Kultur ausgerichtet ist.

5 Auf die lernseitige Haltung kommt es an!

Eine *lernseitige Orientierung* und *Positionierung* als neuartige Akzentuierung setzt eine konstruktive Haltung für förderliche Entwicklungsprozesse voraus (Schratz et al., 2016; Wiesner & Schratz, 2020). Die *lernseitige Haltung* ist zugleich eine *wertbewusste Haltung*, welche aus der lernseitigen Perspektive einen transformatorischen Prozess anbietet, in dem an einem Unbekannten etwas Bekanntes erfahren wird und Unbekanntes zum Bekannten werden kann (Meyer-Drawe, 2008; Wiesner & Prieler, 2020). Der stärkste Treiber für einen Wandel in der *Haltung* ist die Verknüpfung von (Selbst-)Erfahrung und (Selbst-)Wirkmächtigkeit als *Synthesis von Wissen und Leben*, die sich bindungstheoretisch aber nur über eine *Kultur des Vertrauens* entwickeln kann. Für Sprenger (2002) stellt *Vertrauen* in der Führungsarbeit eine zentrale Kategorie dar: „Keine Führungskraft kann Menschen beeinflussen, führen, mit auf die gemeinsame Reise nehmen, wenn ihr nicht vertraut wird. Menschen sind bereit, einem Menschen zu folgen, wenn sie ihm vertrauen, selbst wenn sie seine Ansichten nicht teilen“ (S. 50). Damit eine Vertrauenskultur alle Bereiche des Schullebens einschließt, ist eine konsequente positive, zugewandte Grundhaltung erforderlich. Denn erst das Vertrauen zu sich selbst ermöglicht den nächsten Schritt, anderen Menschen zu vertrauen. Das heißt für Mentor*innen und Mentees, sich selbst, aber insbesondere den anderen auch etwas zuzutrauen. Dies gilt heute insbesondere für die Herausforderungen an Schule im Hinblick auf den Abbau von Ungerechtigkeiten mit Blick auf soziale Herkunft und Bildungserfahrung, aber auch auf die Begabungsförderung in der Breite. Ernüchternd fällt diesbezüglich die Einschätzung von El-Mafaalani (2020, S. 234; Herv. d. Verf.) aus: „Eine fundierte *ungleichheitssensible* Schulpädagogik und Didaktik ist zurzeit nicht gegeben.“

Eine *ungleichheitssensible* Pädagogik lässt sich nicht über eine *lehrseitige* Optimierung didaktischen Handelns lösen, sondern erfordert eine *lernseitige Haltung* im ganzheitlichen Bezug. Dabei geht es darum, das gesamte Ökosystem im Blick zu behalten und dazu ein Bewusstsein vom Ganzen und auch vom Werden des Ganzen zu schaffen (Schley & Schratz 2021; Schratz et al., 2019). Wie wirkmächtig sich diesbezüglich eine solche Haltung auswirken kann, zeigen wir am Beispiel einer Lehrerin auf, die selbst wegen der Jugoslawienkrise in ihrer frühen Kindheit ihre bosnische Heimat verlassen musste.

Wenn man „erfolgreiche“ Migrantinnen wie mich hernimmt, stellt man schnell fest, dass wir es oft, „trotz“ konservativer Eltern geschafft haben. Meist dank einer engagierten Lehrperson, die an uns geglaubt hat. Bei mir war es meine (Grundschul-) Lehrerin, ihretwegen liebte ich die Schule und sollte sie auch die weiteren zwölf Jahre lieben, auch wenn ich da nicht immer nur so großartige Lehrpersonen hatte. Ich hatte keine leichte Kindheit und Jugend, die Schule war für mich ein Zufluchtsort, und die Frau Lehrerin mit ihrer sanften Art machte mein Leben weicher.

Sie fragte mich nie nach meinem Elternhaus aus, nach meiner Herkunft oder meinem Glauben, sie fragte stattdessen, welche Bücher sie uns vorlesen sollte, schrieb motivierende Zeilen unter meine Hausübung und lobte viel – dank ihr war die Schule mein „safe space“.

Sie hätte auch fragen können, wieso mein Vater nie in die Schule kommt, was ich so im islamischen Religionsunterricht lerne und ob ich mich nicht lieber auf Deutsch konzentrieren sollte, statt in den bosnischen Muttersprachenunterricht zu gehen, aber sie stülpte mir diese Rolle nicht über, das hätte mich komplett überfordert.

So wie Jahre später, als mich Lehrer fragten, ob mir mein Vater verbietet, auf Projekt-tage mitzukommen. Ich bejahte, ich würde ihnen sicher nicht die Wahrheit sagen, dass meine Eltern nichts von den Projekttagen wussten, weil ich ein schlechtes Gewissen gehabt hatte, sie um Geld zu bitten. Ein Großteil der muslimischen Kinder in Wien gehört zu den Bildungsverlierern, aber nicht, weil sie islamische Eltern haben, sondern weil das Schulsystem sie im Stich lässt.

Es gibt Kinder, deren reaktionäre Eltern ihnen trotz aller Bemühungen der Lehrpersonen die schulische Zukunft verbauen, aber die sind in der Minderheit, nicht in der Mehrheit, wie man nach medialen Debatten oft glauben mag. „Erfolgreiche“ Migrantinnen wie ich hatten auch keine besonders engagierten Eltern, keine anderen Voraussetzungen – es sind die Lehrpersonen, die den Unterschied gemacht haben (Erkurt, 2020, S. 9).

Melisa Erkurts Rückschau auf ihre eigene Schulzeit als Migrationskind zeigt in beeindruckender Weise die Wirksamkeit in der pädagogischen Haltung einer sie prägenden Lehrerin auf. Die *Wirkmacht* des Ökosystems als umgreifendes Ganzes hat dazu beigetragen, dass die Schülerin zwölf Jahre gerne in die Schule gegangen war, das Abitur (die Matura) machte und selbst Gymnasiallehrerin geworden ist. Sie hat als Kind in der Schule eine Heimat gefunden, die sie im Elternhaus selbst nicht gehabt hatte, indem sie von der Lehrerin als Melisa angenommen wurde, wie sie war – und nicht als Schülerin.

In der Haltung an Schulen sollte *Heterogenität* daher nicht als Störung der idealisierenden Homogenitätserwartungen gelten, sondern zum Verständnis der *Personalisierung des Lernens* beitragen (Schreiner & Wiesner, 2021). Eine *lernseitige Haltung* zielt darauf ab, „Kinder und Jugendliche als ganzheitliche, d. h. aber keineswegs immer als harmonische junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht!“ (Klafki, 1998, S. 178).

Es waren nicht die üblichen Lehrerfragen, die Melisa Erkurts Lehrerin stellte, sondern es war ihr Bewusstsein für das werdende Ganze, das in seiner *Resonanz* für die Schülerin das Leben „weicher“ machte. Der Unterschied zwischen der lernseitigen Haltung der Lehrerin und der eher üblichen lehrseitigen Haltung kann durch eine Gegenüberstellung aufgezeigt werden (siehe Abbildung 2).

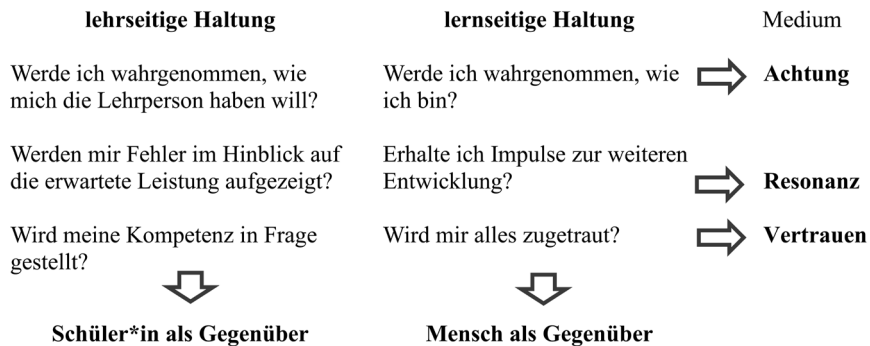


Abbildung 2: Lehr- und lernseitige Haltungen und ihre Wirkmacht (Darstellung nach Schley & Schratz, 2021, S. 83)

Eine erfolgreiche Mentoratshaltung zeigt sich darin, wie weit Mentor*innen selbst an dieser *lernseitigen* Orientierung arbeiten. Einerseits, um sich selbst immer wieder über die *Resonanz* der Zuwendung zu den Mentees zu vergewissern, andererseits, um im System Schule auch weitere Akteursgruppen dafür zu gewinnen. Die Gestaltung und Entwicklung einer *lernseitigen Haltung* ist eine wichtige Aufgabe für Mentor*innen. Wahrnehmen, Denken, Handeln und Empfinden sind vielfältig beeinflussbar: ermutigen, anregen, austauschen, anstoßen, mitdenken und immer wieder in Kontakt sein, wissen, was läuft und in Resonanz gehen. Dies hat mehr mit Ein- und Mitfühlen zu tun als mit Kontrolle. Achtung ist die

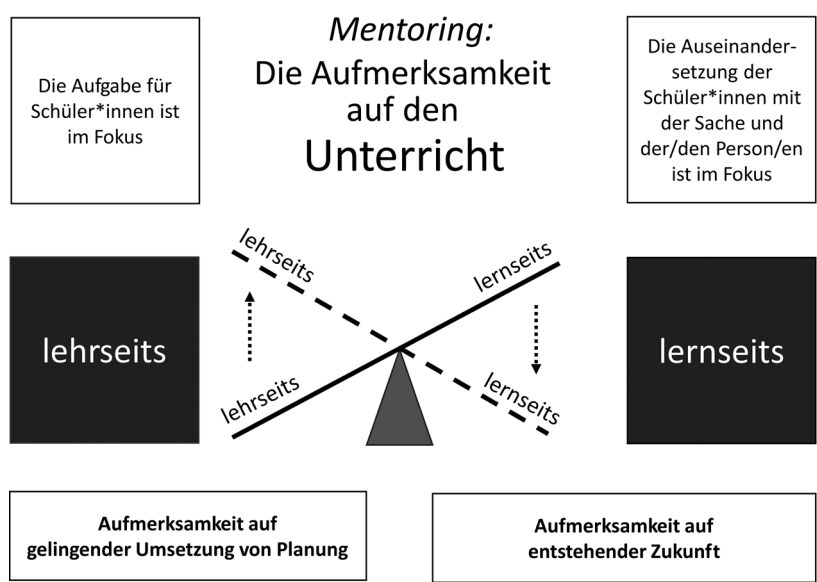


Abbildung 3: Balance zwischen lehr- und lernseitiger Orientierung (Nachgestaltung von Schley & Schratz [2021, S. 157] sowie Anpassungen für das Mentoring)

Grundhaltung, Resonanz das Medium. In der Zusammenarbeit mit Mentees kann zur Veranschaulichung die Metapher der Wippe (siehe Abbildung 3) dienen, um den Wechselbezug zwischen Lehren und Lernen und das Ausbalancieren von Ansprüchen sichtbar zu machen.

Mehan (1979) hat Unterricht in seiner *Tiefenstruktur* erforscht und aufgezeigt, dass im Unterricht vielerorts das Gewicht stark lehrseits ausgeprägt ist: Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft liegt auf der gelingenden Umsetzung der Unterrichtsplanung und der Fokus auf der Ausführung der Aufgabe(n) durch die Schüler*innen. Mit Blick auf das Mentoring stehen aus dieser *lehrseitigen* Perspektive die Aufgaben, die Probleme, die Vermittlung des Wissens, die „richtigen“ Lernfragen wie auch die Übungen im Fokus und die Aufmerksamkeit liegt in der gelingenden Umsetzung des Planbaren. Aus *lernseitiger* Perspektive ist hingegen die Auseinandersetzung der Mentees mit den Schüler*innen in Bezug zu den Sachverhalten, Gegenständen wie auch dem Person-Sein im Vordergrund, um Antworten zu erfinden, während die Aufmerksamkeit der entstehenden Zukunft und dem Veränderbaren folgt. Dadurch kann die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Sachverhalten und Gegenständen (Welt) und der Person(en) (den Menschen) stärker in den Fokus genommen und die Aufmerksamkeit der Mentees auf die entstehende Zukunft gelenkt werden.

6 Ausblick

Bereits Einstein (1934, S. 23) hält zur Erziehung und Bildung fest: „Es ist nicht genug, den Menschen ein Spezialfach zu lehren. Dadurch wird er zwar zu einer Art benutzbarer Maschine, aber nicht zu einer vollwertigen Persönlichkeit. Es kommt darauf an, daß er ein lebendiges Gefühl bekommt, was zu erstreben wert ist.“ Alle „wertvollen Dinge werden der jungen Generation durch den persönlichen Kontakt mit den Lehrenden, [...] nicht durch Textbücher vermittelt“. Eine Theorie des Lernens und des Unterrichtens, die dem *Primat des Lernens* verbunden ist, muss sich theoretisch und praktisch mit den Erfahrungen und Widerfahrnissen zwischen der *Vermittlung von Wissen* und der *Aneignung von Wissen, Können und Wollen* auseinandersetzen und darin das Verhältnis zwischen *Lehren und Lernen* neuartig und dynamisch bestimmen. Dafür sind konstruktivistisch-systemtheoretische Konzepte nicht hilfreich (Meyer-Drawe, 2009; Schratz & Wiesner, 2020), die Lernende als „autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme“ (Kohlberg & Unseld, 2008, S. 28) bezeichnen. Vor allem nicht, wenn dem menschlichen Lernen das *Zwischenmenschliche*, die *inneren Bilder* wie auch das *In-Beziehung-Sein* über die objektivierende Sprache der Autopoiesis entzogen wird, also die Besonderheit der *Resonanz- und Responsivitätsfähigkeit der Lernseitigkeit* auch sprachlich entfernt wird (Schratz & Wiesner, 2020).

Mentoring braucht ein tiefes Verständnis dafür, dass Mentor*innen und Mentees das Lernen als *responsive* Erfahrung begreifen und darin die (selbst-)erziehende und bildende Kraft erkennen, um wirkmächtige Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit und in der Welt zu verantworten. Dadurch kann das Mentoring den irritierenden und beunruhigenden Verwicklungen der Mentees mit der Welt und dem Unbekannten im Unterrichten Rechnung tragen. Eine „Ethik des Antwortens und Verantwortens“ (Woo, 2008, S. 163) führt immer zu einer *lernseitigen Pädagogik*, die eben nicht eine „zwanghafte Moralisierung“ herbeiführt, sondern „als eine prozessual-performative Ethik des Antwortgeschehens“ verstanden werden kann. Mit diesem Blick hat Bildung und Erziehung „einen bedeutsamen ethischen

Anteil, in dessen Bezugsrahmen sich die Menschen [...] bewegen“ (Schratz, 2018, S. 85). Gerade Mentoring fundiert somit auf einer „ethischen Verantwortung“ (S. 89).

Referenzverzeichnis

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten: Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL Verlag.
- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* Schneider Hohengehren.
- Bachelard, G. (1990). *Fragments of a poetics of fire*. Institute of Humanities and Culture.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. Alber.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du* (Nachdruck 2011). Reclam.
- Buber, M. (1926). Rede über das Erzieherische. In J. Jacobi (Hrsg.), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung* (Auflage 2019, S. 136–154). Gütersloher Verlagshaus.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 1–23.
- Boos, F. (1991). Zum Machen des Unmachbaren. Unternehmensberatung aus systemischer Sicht. In H. Balck & R. Kreibich (Hrsg.), *Evolutionäre Wege in die Zukunft. Wie lassen sich komplexe Systeme managen?* (S. 101–127). Beltz.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Einstein, A. (1934). *Mein Weltbild* (C. Seelig, Hrsg.). Ullstein.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fischer, W. A. & Schratz, M. (1999). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. StudienVerlag.
- Gadamer, H.-G. (1987). *Gesammelte Werke: Band 3. Neuere Philosophie 1: Hegel-Husserl-Heidegger*. Mohr.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 317–338.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (Auflage 1988). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1982). Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Versammelte Beiträge* (Auflage 1984, S. 571–606). Suhrkamp.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Schneider Hohengehren.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Hinterhuber, H. H. (2003). *Leadership. Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis Jack Welch*. Frankfurter Allgemeine Zeitung Buch.
- Jäggle, M., Krobath, T. & Schelander, R. (Hrsg.), (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. LIT.
- Kamlah, W. (1984). *Philosophische Anthropologie: Sprachkritische Grundlegung und Ethik* (unveränderter Nachdruck). Bibliographisches Institut.
- Klafki, W. (1998). *Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html> [11. 3. 2018]
- Kohlberg, W. D. & Unseld, T. (2008). *Mathetik: Mathetik des E-Learnings*. eisweb.
- Kruse, P. (2004). *Next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Gabal.
- Kruse, D. & Seashore Louis, K. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Corwin Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Wiss. Buchgesellschaft.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen (1982): Zur Negativität des Lernprozesses. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (2019. Aufl., Bd. 4, S. 265–287). Springer.
- Meyer-Drawe, K. (1984a). Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 63–73). Academicum.
- Meyer-Drawe, K. (1984b). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität* (Bd. 7). Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen (1996): Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (2019. Aufl., Bd. 4, S. 363–378). Springer.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2009). „Sich einschalten.“ Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 19–34). VS Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija.*, 18(3), 6–17.
- Meyer-Drawe, K. (2011). Staunen – ein „sehr philosophisches Gefühl“. *Etica & Politica*, 1(XIII), 196–205.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand?* (S. 67–76). Springer.
- Pfeifer, W. (Hrsg.), (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Platon. (2000). *Der Staat. Politeia*. Übersetzt von Rüdiger Rufener. Artemis & Winkler.
- Rombach, H. (1987). *Strukturanthropologie: Der menschliche Mensch* (Auflage 2012). Alber.

- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Roscher, W. H. (1894). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie: Bd. 2*. Teubner.
- Sabisch, A. (2019). Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 105–132). Springer.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Swets & Zeitlinger.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft herführen: Presencing als soziale Technik*. Carl Auer.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2013). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Carl Auer.
- Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur*. EHP.
- Schilling, J. (2000). *Anthropologie für soziale Berufe. Menschenbilder in der sozialen Arbeit*. Luchterhand.
- Schley, W. & Schratz, M. (2021). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Beltz.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 46–47, 16–21.
- Schratz, M. (2017). Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 80(20), 4–7.
- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–106). Waxmann.
- Schratz, M. (2019): Schule im 21. Jahrhundert. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 41–53). Waxmann.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 18–31.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.), (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Facultas.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 103–129). Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathematik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *R&ESource*, 14, 1–15.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 221–262). Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht*

- Österreich 2018. *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl & U. Greiner (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (S. 261–294). Peter Lang.
- Schulz Thun, F. von (1998). *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Miteinander reden 3*. Rowohlt.
- Schwarz, J. (2016). „Kinder, warum redet ihr nicht mit euren Banknachbarn?“ Lernseitige Betrachtungen zu individualisierenden Lehr- und Lernformen. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?*. Kallmeyer.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215–221). Klinkhardt.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.), (1987). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. HIBS.
- Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt*. Campus.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. Nelson.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Reclam.
- Vollmer, W. (1836). *Wörterbuch der Mythologie aller Nationen*. Hoffmann'sche Verlags-Buchhandlung.
- Waldenfels, B. (1980). *Der Spielraum des Verhaltens*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1999). *Studien zur Phänomenologie des Fremden. Vielstimmigkeit der Rede* (Auflage 2015, Bd. 4). Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister* (Auflage 2016). Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen: Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 23–34). W. Fink.
- Westfall-Greiter T. & Schratz, M. (2015). „Lerndesigners“ as Change Agents for School Reform. In M. Schratz, M. Pecek & R. Iucu (Eds.), *The Changing Role of Teachers* (S. 125–151). Ars Docendi.
- Wiesner, C. (2019). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), 433–442.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020b). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.

- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&ESource*, 21, Beitrag zur 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, 1–18.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 81–98). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–159). Wolters Kluwer.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, expanded 2nd edition*. ASCD.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). StudienVerlag.
- Woo, J.-G. (2008). Die responsive Phänomenologie von Bernhard Waldenfels als Konzept einer pädagogischen Subjektivität. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2(84), 20.
- Zutavern, M. (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Thema für die Ausbildung? *journal für lehrerInnenbildung*, 1(3), 26–40.

Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon

Abstract

Im Beitrag werden wesentliche Begriffe der Ethik aufgegriffen, analytisch geordnet und für das Mentoring aufbereitet. Dabei werden im Besonderen das Höhlengleichnis von Platon und dessen Bedeutung für das Mentoring sowie für eine Pädagogik des Mentorings herangezogen. Das Ethische stellt im Mentoring vielfältige Wegweiser, Landkarten wie auch einen Kompass für die Praxis zur Verfügung, um das selbstbestimmte Handeln der Mentees zu fördern. Durch das Ethische im Mentoring werden die Mentees angeleitet, selbst eine personale Moralität als Kompetenz zu erwerben und angemessen gegenüber der Moral oder den Moralien zu handeln. Ausgangspunkt der Ethik im Mentoring ist das konkrete praktische Handeln in seiner Vielgestaltigkeit.

1 Einführung¹

Ausgangspunkt der Überlegungen für das *Ethische im Mentoring* ist das Papier zu den *professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen*, auf das der österreichische *Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* verweist, und welches deutlich den Widerspruch aufgreift, der „zwischen dem Normierungsauftrag von Bildungsinstitutionen – Individuen *sollen* über bestimmte gesellschaftlich als wichtig angesehene Kompetenzen verfügen – und der Förderung der individuellen Entwicklung von Lernenden“ (QSR, 2013, S. 2) besteht. Zugleich wissen und reflektieren Lehrpersonen darüber, „dass Bildung deutlich über das Normierbare hinausgeht“, was „letztlich auch die *In-Frage-Stellung der Normen* [...] ermöglichen muss“ (Herv. d. Verf.). Die Hervorhebung, der Umgang und die Einsicht in dieses Spannungsfeld sowie das Begreifen von „Antinomien als konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 49) sind die Ideen dieses Beitrags. Der „Gegenstand der Ethik ist [...] moralisches Handeln und Urteilen“ (Pieper, 1985),

1 Anführungszeichen verweisen in diesem Beitrag grundsätzlich darauf, dass die Wörter oder Textstellen direkt aus dem jeweiligen Originalwerk im Sinne der phänomenologischen Darstellung übernommen werden. Auf das Einfügen von „(ebd.)“ zur Kennzeichnung von nachfolgenden Textstellen aus dem jeweiligen Original wird mit Blick auf den Lesefluss verzichtet. Die Hervorhebung der Wörter und Textpassagen erfolgt durch Anführungszeichen, welche darauf verweisen, dass diese Wörter oder Textstellen unter den jeweils zuletzt genannten Seitenzahlen in dem jeweils zuletzt genannten Werk originär als Phänomen zu finden sind. Als Abkürzungen fungieren „Herv. d. Verf.“ als kursive Hervorhebung in Originaltexten durch die Verfasser*innen wie auch „Erg. d. Verf.“ als Anmerkung, dass in die Originalstellen Ergänzungen meist mit zusätzlichen Hervorhebungen durch die Verfasser*innen eingefügt wurden, die Ergänzungen werden zur Kennzeichnung in eckige Klammern [] gesetzt.

daher ist das *Ethische* ein wesentlicher Bestandteil des Mentorings und fördert die Reflexionsfähigkeit, das Nachdenken- und Umlernen-Können sowie das Urteilen, In-Frage-Stellen und das *stimmige* Entscheiden.

Zugleich ist das Mentoring künftig eben nicht mittels vorangestellter Adjektive auszufordern, um nicht im Sinne von Schratz et al. (2016) das ähnliche Schicksal wie *Leadership* (z. B. die Differenzierung in systemische, transaktionale, instruktionale, kooperative Führung) oder wie die (*Schul-*)*Beratung* (z. B. die Unterscheidung in systemische, kooperative, personenzentrierte, lösungsorientierte Beratung) zu erleiden. Beispielsweise wäre es unklug, wenn Beratung nicht zugleich personenzentriert und lösungsorientiert stattfände oder den Kontext systemisch nicht mitberücksichtigte, also jeweils nur eine *einseitige* Ausrichtung erfahren würde (Wiesner, 2020a, 2020c). In diesem Beitrag wird zur Klärung bestimmter Ideen das Ethische dem Mentoring zwar vorausgeschickt, jedoch wird nicht die Bezeichnung „*ethisches Mentoring*“ vorgeschlagen oder eingefordert. Jede Hervorhebung durch Adjektive schafft eine spezifische Ausrichtung und damit jeweils nur eine Teilheit, die immer unvollständiger ist als das jeweils Ganze (Wiesner & Windl, 2021). Das Ganze ist das *ganzheitliche Mentoring*, daher ist vorweg darauf hinzuweisen, dass das hier diskutierte *Ethische* im Mentoring etwas Spezifisches hervorhebt, jedoch nicht das Umfassende und Ganze des Mentorings darstellt.

Die Aussage „Indeed leadership by adjective is a growth industry“ von Leithwood et al. (2006, S. 7) kann dahingehend berücksichtigt werden, dass das Mentoring von Beginn an als eine Ganzheit betrachtet wird, welches in sich ausdifferenziert werden kann. Jedoch eben nicht umgekehrt, damit nicht viele Teilheiten miteinander so stark in Konkurrenz treten, dass die Ganzheit kaum noch gesehen wird, wie auch die jeweilige Güte der Teilheiten nicht in das Ganze einfließt. Diese Überlegung ist für das Mentoring entscheidend, da die Sprache das Medium des Denkens und Nachdenkens ist und somit die jeweilige Einführung von Begriffen und Wissen eine Reflexion oder ein In-Frage-Stellen sowie die Wahrnehmung von Erfahrungen eröffnet oder eben nicht.

Der Idee von Sokrates im Werk *Laches* von Platon folgend, müssen Erziehung und Bildung wie auch *Mentoring* „solange man nicht wisse, was man eigentlich lehren wolle [das Gute], stümperhaft bleiben“ (Hare, 1990, S. 34; Erg. d. Verf.). Dabei hilft die Idee des Sokrates im Werk *Theätet* von Platon, welche für die nachfolgenden Klärungen den Ausgangspunkt anbietet: „Also wer vom Wissen [über die Ethik] keinen Begriff hat, hat auch keinen Begriff vom Wissen [des Ethischen im Mentoring]“ (Platon, 1911, S. 37) und kann das Ethische nicht im Handeln und Tun wie auch in der Wahrnehmung, Einsicht und Erfahrung berücksichtigen. Im Grunde kann nach Sokrates zwar der Name, das Wort verstanden werden und vielleicht, was das Gemeinte bedeuten könnte, jedoch das *Wesen des Wortes* wird nicht verstanden, also *wofür* das Wort und *wie* es zu anderen Wörtern steht. In aktueller Sprache würde dies bedeuten, dass für das Mentoring ein Relationswissen benötigt wird, also ein Blick auf eine Gestalt, die aus Teilheiten besteht. Aus dieser Vorstellung heraus sind das Ethische und Moralische für das Mentoring zu klären, um es für die Mentoring-Beziehung als Gelingensbedingungen einzuführen. Dies erscheint vor allem deshalb notwendig, da Fleischer (1995, S. 55) in der „ethischen Theoriebildung“ auf die (immer noch aktuelle) „Verwahrlosung im Methodischen und Kategorialen“ hinweist. Im Beitrag werden daher wesentliche Begriffe ausgewählt und analytisch geordnet, um in einem weiteren Abschnitt durch das *Höhlengleichnis* von Platon die Bedeutung der Begriffe für das Mentoring und eine *Pädagogik des Mentorings* aufzuzeigen.

2 Klärungen, Strömungen und Ausrichtungen

Ausgangspunkt des *Mentorings* sind das *menschliche Handeln* in seiner Vielgestaltigkeit und Mehrdeutigkeit sowie die reflexive und proflexive Begleitung des Handelns. Da Ethik „ihren Sinn nur in der Praxis“ (Stegmaier, 1995, S. 19) erfährt und sich auf „dauernd veränderliche Bedingungen“ einzustellen hat, ist die Ethik die „Theorie von Moral oder Moralen“ (Krämer, 1995, S. 9) – auch wenn die Anschauungen über die Ethik über die Zeit wechseln und kein absolut „feste[s] Fundament“ (Stegmaier, 1995, S. 19) anbieten. Bereits Sokrates (470–399 v. Chr.) war sich darüber bewusst, dass Begriffe auf vielfältige und unterschiedliche Weise gebraucht werden und es eben nicht nur *ein* gemeinsames Bedeutungselement gibt, um Wörter – in diesem Fall die Ethik – zu begründen. Im Besonderen lassen die Begriffe durch die Übersetzungen der Texte, ob von Platon (427–347 v. Chr.), Aristoteles (384–322 v. Chr.) bis zu Cicero (106–43 v. Chr.), auch „mehrere Deutungen“ (Frede, 2020, S. VII) und Auslegungen zu. Grundsätzlich scheinen die Begriffe wie Ethik oder Moral daher viel- und mehrdeutig zu sein. Eine analytische Klärung und eine synthetische Darstellung erscheinen daher für das Mentoring angebracht, um das Ethische und Moralische im Mentoring verständlich und verstehbar werden zu lassen.

2.1 Herkunft und Bedeutung des Begriffs der Ethik

Die Grundbedeutung der *Ethik* geht begrifflich aus dem Wort *Ethos* hervor und meint den „Aufenthaltort“ (Pfeifer, 1995, S. 302) wie auch den „Wohnort“ als „Ort des Lebens“ (Höffe, 2013, S. 9; Andersen, S. & Grønkjær, 2005), wodurch im Besonderen die „kulturellen Prägungen“ betont werden. Die weitere Geschichte der Ethik unterscheidet nach Howald (1931, S. 3) auf Grundlage des *Ethos* zwischen einer *inneren* und *äußeren* Ethik, dabei durchkreuzen sich die „beiden Arten [...] oft und in mannigfaltigen Erscheinungsformen, sie sind aber in ihrem geschichtlichen Bilde aufs stärkste verschieden“. Es handelt sich um „zwei Varianten“ (Pieper, 1985, S. 19), wobei die äußere Ethik für „Gewohnheit, Sitte, Brauch“ und „die äußerliche Befolgung und kollektiv-sittliche Verhaltensweisen“ (Wiesner & Windl, 2021, S. 113) steht. Die innere Ethik hingegen meint „im eigentlichen Sinn [...] den] Charakter“ (Pieper, 1985, S. 19), und verweist darauf, dass man nicht „den überlieferten Handlungsregeln und Wertmaßstäben [...] fraglos folgt, sondern es sich zur Gewohnheit macht, aus Einsicht und Überlegung das jeweils erforderliche Gute zu tun“, woraus sich die Tugenden als (Lebens-)*Haltung* entwickeln. Das unterschiedliche Verständnis geht auf die „Verwendungsweisen [...] von *Ethos*“ (Wiesner & Windl, 2021, S. 112) als Sicht auf die Welt zurück.

Die Entwicklung der beiden Herangehensweisen beruht auf einer tiefgehenden Wandlung, die sich im Sinne von Jodl (1929), Howald (1931), MacIntyre (1984), Pieper (1985) und Höffe (2013) maßgeblich durch die Veränderung der griechischen Gesellschaft von den Schriften von Homer und Hesiod der vorsokratischen Periode zu den Ideen von Sokrates, Aristoteles und Platon durch „Reisen und Seefahrt“ (Howald, 1931, S. 12), wie auch durch den „Einfluß orientalischer Wissenschaft“ vollzogen hat. „Die beiden Ströme“ nennt Jodl (1929, S. 5) auch „anthropologische [innere] und theologische [äußere] Ethik“ (Erg. d. Verf.), welche „sich dann auch durch die spätere wissenschaftliche Entwicklung der Ethik [bis heute] hindurchgezogen haben“ (Erg. d. Verf.) und sich „aufs mannigfachste ver-

schlingen und durchkreuzen“ (S. 6). Dadurch wurde auch das heute bekannte Wort *Ethik* durch die Strömungen und deren Vermischungen höchst instabil.

Wiesner & Windl (2021) differenzieren, ebenso wie Höffe (2013, S. 10), zwischen einer sozialen (äußeren) und einer personalen (inneren) Ethik, also einerseits zwischen „dem Inbegriff von Institutionen wie Familie, Recht und Staat, aber auch dem Inbegriff von Üblichkeiten [...] und Sitten“. Andererseits dazu ergänzend die innere Ethik, die sich auf den Charakter, das Person-Sein, die Sinnesart, die Denkweise und auf die Lebensweise ausrichtet. Das Auftreten beider Strömungen führt für Jodl (1929, S. 6) zu einem „historisch wie sachlich“ höchst bedeutsamen Geschehen, da diese im Grunde zwei Denkartarten begründen, die auch für das Mentoring wesentlich sind.

2.2 Sollensethik als Moral

Die *äußere Ethik* ist geprägt von einem bindenden und verpflichtenden Solidaritätsbewusstsein und formt durch die geltenden „Normen und Verpflichtungen“ (Krämer, 1995, S. 13) die jeweilige „Sollensmoral geschlossener Gesellschaften“. Die Frage der äußeren Ethik ist: „Wie *soll* ich mich verhalten, [...]?“ (Habermas, 1991, S. 101; Herv. d. Verf.) und „Was *soll* ich tun?“ (Pieper, 1979, S. 13). Der „Gegenstand des Nachdenkens in der vorsokratischen Philosophie“ ist nach Jodl (1929, S. 5) vor allem durch die Feststellung und Festlegung „sittlicher Werte“ geprägt, und die dabei „gewonnenen Einsichten werden dogmatisch vorgetragen“. Krämer (1995) nennt die *äußere Ethik* auch „Sollensethik“ (S. 10), da diese „das Leben in einer Gemeinschaft [...] regelgeleitet“ (Pieper, 1985, S. 11; siehe auch Piaget, 1981) organisiert und routinisiert.

Der Ausgangspunkt der äußeren Ethik ist bereits in den homerischen Werken zu finden, indem das *Gute* das Erlaubte darstellt und „an die Erfüllung von Funktionen geknüpft ist“ (MacIntyre, 1984, S. 15). Das Erlaubte ist bei Homer und Hesiod – beide haben im 7. oder 8. Jahrhundert v. Chr. gelebt – mit demjenigen gleichzusetzen, „wozu der Handelnde die *Macht* hat“ (S. 19; Herv. d. Verf.). Diese „Periode ist ausschließlich von sozial-ethischen Anschauungen beherrscht“, schreibt Howald (1931, S. 7), wodurch die „Pflichten in den Vordergrund“ rücken und eine (offenkundig objektivierbare, subjektentzogene) „überindividuelle Einheit“ formen. Dabei steht die stabile „gesellschaftliche Ordnung“ (MacIntyre, 1984, S. 16) im Vordergrund, die sich aus einer „allgemein anerkannte[n] Hierarchie von Funktionen“ herausbildet. „In der homerischen Gesellschaft [bestimmt] die vorherrschende Hierarchie die vorherrschenden Eigenschaften“ (S. 17; Erg. d. Verf.). Die Eigenschaften (Tugenden) sind dabei u. a. Ruhm, Tapferkeit, Geschicklichkeit, Loyalität und List. Zunächst war die sogenannte „Adelsethik“ (Liebermann, 1981, S. 385) prägend, die in den homerischen Gedichten den „Status einer *Heiligen Schrift*“ (MacIntyre, 1984, S. 17; Herv. d. Verf.) einnimmt und „die eine einheitliche kosmische Ordnung vorführte“, wodurch die „Welt eine feste Struktur“ (Liebermann, 1981, S. 385) erlangte. Bemerkenswert erscheint dabei, dass das griechische Wort der *Sitte* ebenso „Gesetz“ (Hare, 1990, S. 13) bedeutet, wodurch sich „Gesetz und Moral [...] gleichermaßen auf bloßer Konvention“ gründen.

Die Ethik des Platon verkörperte in sich beide Strömungen der Ethik im Sinne einer „Zweiweltenlehre“ (Hare, 1990, S. 28). Der *sokratisch* geprägte Platon bekräftigte die *Strebensethik* (innere Ethik), die späteren Werke hingegen verließen „die Wege der anthropologischen Ethik völlig“ (Jodl, 1929, S. 65) wodurch der spätere Platon zum „Begründer einer

metaphysischen Ethik“ wurde. Die neuere platonische *Sollensethik* ersetzte die vorsokratische Adelsethik mit der Idee der Herrschaft eines „Philosophenkönig[s]“ (Hare, 1990, S. 18). Diese Herrschaft sollte zu einer guten, jedoch streng organisierten Gemeinschaft führen. Der spätere Platon bewunderte die geordnete „Regierungsgewalt und Disziplin“ (S. 22) im Sinne Spartas. Durch die beiden Strömungen kommt Platon zum „Postulat zweier Welten“ (S. 28), und somit zur „Welt der Ideen“, die Stabilität ermöglicht, und zur „Sinnwelt“, die sich bewegt und sich immerzu in Veränderung befindet.

Die Sollensethik führt zum Verständnis von *Moral*. Das „lateinische Wort *mos* (Plural: *mores*)“ (Pieper, 1985, S. 19) ist zwar die Übersetzung der Ethik-Begriffe, jedoch verweist Cicero mit seiner lateinischen Wortschöpfung der *Moral* (*philosophia moralis*) im Besonderen auf die *Moral* als „Synonym für *Sitte*“. Somit sind *Moral* und *Sitte* als normative „Ordnungsgebilde“ bzw. als *Ordnungsethik* zu verstehen. *Moral* ist also „kein Prinzipienbegriff“ (S. 30). *Ordnungsbegriffe* wie die „Moralordnung“ (Waldenfels, 2002, S. 130) setzen „fraglos und unausdrücklich einen Sinn voraus, der allererst noch einer Begründung bedarf. Begründung [hingegen] entsteht durch Prinzipienbegriffe“ (Pieper, 1985, S. 30; Erg. d. Verf.). Auf Grundlage der Verwendung empfiehlt es sich nach Höffe (2013, S. 11; Herv. d. Verf.), den Begriff der *Moral* als „den Gegenstand einer vorschreibenden, präskriptiven und einer Verbindlichkeit begründenden, *normativen Ethik*“ zu verwenden, also als Synonym der *äußeren Ethik*, *Sollensethik*, *Sozialethik* bzw. *Ordnungsethik*. *Moral* ist demnach „wesentlich ein soziales Phänomen“ (Krämer, 1995, S. 19), um die Überraschungen des Lebens „durch Regeln einzudämmen“ (Stegmaier, 1995, S. 22). Daher „wirkt sie als Hemmung der Individuen. [...] Wir fassen sie in Normen“. Das Hemmen soll dazu führen, dass wir mit den „Mitmenschen auf eine für alle annehmbare Weise zusammenleben“ können. So ist die *Moral*- und *Moralphilosophie* für Krämer (1995, S. 242) ein „Hemmungssystem“, welches nach Stegmaier (1995, S. 22) zu einer „Hemmungsethik“ im Interesse des Allgemeinen“ führt. Alle „gültigen Normen verdanken ihre abstrakte Allgemeinheit dem Umstand, dass sie den Test der Verallgemeinerung nur in dekontextualisierter Gestalt bestehen“ (Habermas, 1991, S. 114), daher erfordert jede „Normanwendung eine argumentative Klärung“. Jedoch kann „im Bereich des Moralischen nicht jeder nach Belieben den einen Wert schätzen, den anderen verwerfen, die eine Norm befolgen, die andere mißachten“ (Pieper, 1979, S. 56). Vielmehr beruht jede *Gesellschaft* darauf, dass „bestimmte Basiswerte als allgemein gültig“ im Sinne eines *Sollens* anerkannt werden. Doch eine *reflektierte Moral* ist „sich dessen bewußt [...], daß sie nur eine unter anderen *Moralen* ist und daß sie stets dazu neigt, sich selbst für die gute [...] zu halten“ (S. 32). Im Mentoring ist die moralische Führung als Anleitung, direktive Interaktion, Belehrung oder auch Beratung zu verstehen, wodurch Wissen und Erfahrung hierarchisch strukturiert werden (Wiesner, 2020a).

Der Bedeutungsgehalt von *Moral* und *Sitte* entspricht für Pieper (1985, S. 20) der *äußeren Ethik* oder *Sollensethik*, die „Abstrakta Moralität/Sittlichkeit“ hingegen verweisen in ihrer Bedeutung auf die *Strebsethik* und *Maximenethik*. Die Adjektive *moralisch* und *sittlich* werden hingegen in der Literatur zumeist mehrdeutig verwendet und sind daher nicht eindeutig zugeordnet. „*Ethik* und das Adjektiv *ethisch*“ sind nach Pieper (1985, S. 20) „ausschließlich“ dem (ethischen) Handeln des Menschen vorbehalten. Die Gültigkeit wie auch die Legitimität von Normen sind stetig durch „die Moralität von Handlungen“ (Pieper, 1979, S. 57) und durch das *ethische Fragen* zu überprüfen, um festzustellen, ob „nicht letztlich eine besonders raffinierte Weise der Manipulation oder Ideologie“ vorliegt und um „das Interesse an Freiheit“ zu bewahren. Schmitt (2016, S. 20) greift im Grunde auf die vor-

angestellten Überlegungen in seinem Buch zurück, indem er schreibt: „Schule erzieht zur Moral, statt ethisch zu bilden.“ Moral ist der „Inbegriff jener Normen und Werte“ (Pieper, 1985, S. 23), durch die Gebote und Verbote verbindlich für alle gesetzt werden. Die Moral, „die unser Leben ordnet, zieht auch unserem Denken Grenzen“ (S. 29), nur die Ethik eröffnet den kritischen und emanzipatorischen Blick auf die Moral(en). Somit ist das Verständnis der Differenzierung der inneren und äußeren Ethik auch für das Mentoring wesentlich, da Ethik, *als Moral verstanden*, demnach „einseitig als Hemmung gefaßt, keinen Widerstand gegen Totalitarismus“ (Stegmaier, 1995, S. 23) anbieten kann und auch gegenüber „moralischen Autoritäten“ (S. 35) nicht gewappnet ist.

Das *In-Frage-Stellen* von Normen gelingt daher ohne Ethik nicht, da jede Moral der „eigenen moralischen Beurteilung entzogen“ (S. 27) ist. Zwar kann „die Differenz zu anderen Moral(en)“ (S. 26) den vergleichenden Blick auf unterschiedliche kollektiv-moralische Identitäten ermöglichen, aber nur die Ethik eröffnet tatsächlich eine kritische „Reflexion von Moral(en)“ (Stegmaier, 1995, S. 33) und erweitert das „Aufmerken“ (Kamlah, 1984, S. 75). *Aufmerken* ist eine *Zuwendung* und meint ein aufmerksames, sinnlich aufnehmendes Durchdenken, Nachdenken, Einfühlen, Nachspüren, Nachsinnen und Überdenken, wodurch auch ein „Merken“ stattfinden kann, was auf die aristotelische *Besonnenheit* verweist. Jede aktive Zuwendung ist als konkrete Handlung zu verstehen, als menschliches Tätigsein und als Antwort auf *etwas*. Aus dieser Perspektive ist nun das *Ethische* und das ethische Streben mit Blick auf das Mentoring zu betrachten.

2.3 Ethik des Strebens

„Der Name [Ethos, Ethik] geht auf Aristoteles (384–322 v. Chr.) zurück, der als erster seine umfassenden Untersuchungen über das menschliche Handeln und die Kriterien seiner moralischen Beurteilung unter dem Titel *Ethik* vorgelegt hat“, schreiben Pieper & Thurnherr (1998, S. 7) zur Klärung des Begriffs der Ethik. Bereits die „sokratische Periode“ (Jodl, 1929, S. 63) von Platon brachte eine innere „Strebensethik“ (Krämer, 1995, S. 9) zum Ausdruck und bekräftigte die in den Werken „vorgetragenen ethischen Anschauungen“ von Sokrates aus der platonischen Perspektive. Der weise Mensch war bei Sokrates „kein reiner Vernunftmensch, sondern eine lebendige, in sich widersprüchliche und suchende Gestalt“ (Martens, 1992, S. 45). Beim späteren Platon wird das *Gute* im Gegensatz dazu durch „Einsicht“ (Jodl, 1929, S. 64) und „Weisheit“ ermöglicht. Dieser platonische Gedanke des Guten „als Gottähnlichwerden des Menschen [...] liegt Aristoteles [später] völlig fern“ (S. 50; Erg. d. Verf.). Nur das „*menschlich Gute als Tätigkeit*“ ermöglicht für Aristoteles (2020, S. 11; Herv. d. Verf.) die *beste Tugend* „in einem vollkommenen Leben“. Daher führt diese innere Ethik zur sogenannten *Tugendethik* und wird zum Inbegriff der *Strebensethik*, deren Ziel nicht die „Erkenntnis, sondern die Praxis“ (S. 38) ist; das „Streben nach dem Guten“ erfolgt aus „eigenem Antrieb, nicht aber als Folge von Zwang“ (S. 39). „Die sokratisch-frühplatonische Raupe mußte erst zur Puppe werden, bevor sie sich in den aristotelischen Schmetterling verwandelte“, schreibt Hare (1990, S. 31) zur Entwicklung der Strebensethik.

Die innere Ethik stellt „die Frage nach einem ‚gelingenden Leben‘“ (Kamlah, 1984, S. 147) und nach einem „lebenswerten Leben“, sie strebt nach der „Glückseligkeit (Eudaimonia)“ (Jodl, 1929, S. 31) als das „höchste Gut“. Das Gute ist als das „wahrhafte Glück“ (Lutz-Bachmann, 2013, S. 54) zu verstehen, aber im Sinne eines „geglückte[n] Menschseins“ (Pieper,

1979, S. 39), sowie als „geschichtliche Selbstverwirklichung“ über *ein volles Menschenleben* hinweg (Detel, 2021). Das Gute ist ein sich „immerfort [...] Erneuerndes und Entwickelndes“ (Jodl, 1929, S. 51) im Sinne von *Streben* und *Werden*. Bei der aristotelischen Strebensethik wird nach Gadamer (1998a, S. 4) jede Entscheidung durch das „Zusammenwirken von Vernunft und Neigung“ bestimmt. Daher geht es in der Ethik nicht allein darum, „daß eine Sache so und so ist [Wahrheit, Richtigkeit], sondern, daß das Gute [im Sinne von Wahrscheinlichkeit] getan wird“ (Erg. d. Verf.). Für Aristoteles kann „nicht jeder Mensch [...] ein Denker sein, aber jeder Mensch sollte ein Charakter sein“ (Jodl, 1929, S. 36). Menschen, die etwas gut *tun*, besitzen Charakter und *Tugend*, also die Fähigkeit, „nach Einsicht [...] zu handeln“ (Pieper, 1979, S. 40; Herv. d. Verf.). Das gelingt jedoch nur durch lebendige *Erfahrung*, „die nur diejenigen Akteure, die im Handeln bereits klug geworden sind, würdigen können“ (Lutz-Bachmann, 2013, S. 55). Die Tugenden bestehen für Aristoteles (2020, S. 105) u. a. aus verständiger und praktischer „Klugheit“ im Sinne einer fundierten „Urteilsfähigkeit“ (Gadamer, 1998b, S. 19), was vor allem das *Überblicken-Können* (Vorstellen) bedeutet, um erkennen zu können, was für den Menschen „selbst und für die Menschen allgemein gut ist“ (Aristoteles, 2020, S. 105). Ebenso benötigt es dazu „Besonnenheit“, um die „entsprechende[n] Urteil[e]“ der Klugheit zu bewahren. Das Gute bzw. die „Bestheit“ (Gadamer, 1998a, S. 4; Martens, 1992, S. 112) verlangt also mindestens beides, Klugheit und Besonnenheit – jedoch im Besonderen auch „Neigung“ und „Freundschaft“ (Aristoteles, 2020, S. 140; Detel, 2021, S. 139). Ethik ist also nicht „bloß Aufdeckung [...] einer Sache, wie sie ist“, sondern das Streben und der Drang nach dem „Guten“, „damit das Gute getan wird“. Die aristotelische Tugend strebt für Jodl (1929) nach dem *Prinzip der Mitte*, nach einer Balance und Harmonisierung von praktischer Vernunft und Neigung (Empfindungen, Gefühle). In der *Mitte* sind Menschen „mitten im Leben stehend, nicht verzagt und nicht tollkühn; [...] freundlich aufgeschlossen gegen ihre Umgebung, jedoch nicht prahlerisch sich überhebend; den Wert des Besitzes schätzend, aber weder engherzig an ihn sich klammernd, noch leichtsinnig ihn vergeudend; [...] die gute Meinung der Welt weder verachtend noch überschätzend“ (S. 39). Das Handeln und die Tätigkeit sind daher „die Hauptsache im Leben“ (Jodl, 1929, S. 34), dabei ist die Strebensethik aber „keine normative Ethik“ (Pieper, 1979, S. 37). Das „gelungene Leben des einen kann niemals die bloße Abbildung oder Wiederholung des Lebens irgendeines anderen sein“ (Ginters, 1982, S. 233), daher strebt die Ethik nicht zu einem Normierbaren.

Durch die Einreihung der Ethik unter die praktischen Disziplinen ist somit dem Vorwalten eines praktischen, d. h. nicht theoretischen Zweckes bei ihrem Betriebe Ausdruck gegeben. [...] Die wichtigste Aufgabe der Ethik besteht darin, uns bei moralischer Unsicherheit und in moralischen Konflikten behilflich zu sein (von Ehrenfels, 1907, S. 2).

Im Besonderen richtet sich die *innere* Ethik nach dem „Prinzip der Menschlichkeit“ (S. 16) aus und wird von Krämer (1995, S. 9) als „Strebensethik“ bezeichnet. Die Frage der Ethik stellt die personale und resonante *Identität* in Bezug zum *Streben* zur Diskussion: „Wer bin ich und wer will ich sein?“ (Habermas, 1991, S. 93) sowie „Wer sind wir und wer wollen wir sein?“. Zugleich fragt die Ethik nach dem *guten Leben*, also: „Was ist in dieser Situation für mich (uns) das Beste?“ Gerade die „Arten der Lebensführung, [die] den Charakter berühren“ (Habermas, 1991, S. 103; Erg. d. Verf.) und mit der (inter-)subjektiven Identität zutiefst

verwoben sind, wie auch „gravierende Wertentscheidungen werden seit Aristoteles als [...] Fragen des guten Lebens behandelt“. Anders als moralische Fragen beziehen sich ethische Fragen auf die Identität, die Selbstbezüglichkeit und auf das Selbstverständnis und somit auf die Lebensentwürfe, Herkunft, Ich-Ideale und Prosozialität. Wesentlich für „das ethische Handeln“ (Detel, 2021, S. 117) ist die „ethische Selbstarbeit“, mit der die Persönlichkeit und der Charakter durch Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung ausgebildet wird. Für ethische Fragen gibt es jedoch *keine* festen, verbindlichen Antworten, die für alle gültig sind bzw. sein können. Das Verständnis der Ethik des Sokrates (oder vielmehr der Überlieferung des sokratischen Platon) besteht auf der Prüfung und Untersuchung sowohl von Wissen als auch Meinen durch die sokratische Methode und zielt auf das praktische, *konkrete Leben*. Dabei ist Leben „gerade der Begriff für das, was nicht zu begreifen ist [...]. Es macht das Leben aus, daß man es nie ganz in den Griff bekommt, daß es immer wieder [durch Widerfahrnisse] überraschen kann“ (Stegmaier, 1995, S. 21; Erg. d. Verf.). Sich also nicht auf das stetig Kommende und Gehende einzustellen, „hieße, die Ethik lebensfern, lebensfremd zu machen, sie gegen das Leben zu verhärten“ (S. 22). Der *vornehme* und *wahrhaftige* Mensch ist derjenige, welcher *glücklich* ist in der Betätigung seiner (aristotelisch gemeinten) *praktischen Vernunft*. Das Vernünftige „verwirklicht sich auf doppelte Weise: theoretisch und praktisch, im reinen Denken und im [*stimmigen*] Handeln“ (Jodl, 1929, S. 35; Erg. d. Verf.). Diese „*praktische Vernünftigkeit*“ (Gadamer, 1998a, S. 3) der Ethik, also die Phronesis, ist daher diejenige, die auf „das Gute abzielt“ (Habermas, 1991, S. 103). Doch „was und wie der Mensch sein soll, um ein guter Mensch zu sein“ (Pieper, 1985, S. 83), entscheidet letztendlich das jeweilige „Menschenbild“. Die „Geschichte der Menschheit ist [... eine] Geschichte der Menschenbilder“ (Rombach, 1987, S. 17) und daher ist das Gute und Tugendhafte jeweils aus den Menschenbildern herzuleiten.

Das Ethische, „dessen adjektivistische Form andeuten soll, daß es sich hierbei um durchgehende Aspekte der Erfahrung handelt“ (Waldenfels, 2002, S. 129), strebt also nach dem „Gutsein“ (Hare, 1990, S. 32) und hat „das Glück zum Ziel des Lebens erhoben“ (Howald, 1931, S. 6): „Griechisch gesprochen: ein Interesse am Guten, neuzeitlich gesprochen: ein Interesse an Freiheit“ (Pieper, 1979, S. 15; Savater, 2001, S. 24). Auch Kant (1785, o. S.) bezeichnet in der Vorrede zur *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* die Ethik als die Wissenschaft, die sich mit „der Freiheit“ befasst. Würde man der „Ethik die Aufgabe zuweisen, [...] festzulegen, wie Menschen handeln sollen“ (Pieper, 1985, S. 106; Herv. d. Verf.), dann käme das „einer autoritativen Übermächtigung“ (Pieper, 1979, S. 30) gleich und wäre „eine fragwürdige Angelegenheit“. Auf diese Weise würden „Normen zu Dogmen oder Ideologien“ (Pieper, 1985, S. 106), welche die „Freiheit der Selbstbestimmung letztlich aufheben würden“. Somit ist die „Ethik *keine* Kasuistik (= Fallsammlung; von lat. casus = Fall). Sie entwickelt nicht nur keinen [...] Normen- oder Wertekatalog, sondern fungiert auch nicht als höchste moralische Instanz, die im Hinblick auf vorgegebene moralische Normen entscheidet, was in einem bestimmten Einzelfall zu tun ist“. Ein Regelsystem als „Techne allein ist [...] kein wirkliches Wissen des Guten“ (Gadamer, 1998a, S. 7) und entspricht nicht dem *Wahrsein*. Ein Wahrsein besteht nur, wenn „auch die Vordersätze des Schließens“ (S. 6) stimmig sind, daher stellen auch die Wissenschaft und deren Begründungen oder Beweise „noch nicht die wahre Vollendung“ der Bestheit bzw. des Guten dar. Zugleich ist zu bedenken, dass das Streben nach dem Guten und somit jede Entscheidung durch das Zusammenwirken von Vernunft und Neigung geformt sowie „immer vom Ethos mitbestimmt“ (S. 4) wird. Das Wahrsein der „handelnde[n], ethische[n] Vernunft“ (Detel, 2021, S. 121) ist durch „eine

eigentümliche Übereinstimmung von Streben und Wahrheit gekennzeichnet“ und auf das gerichtet, „was auch anders sein kann“. Das Ethische meint somit den Blick, „der das Ganze [...] umfasst“ (Gadamer, 1998b, S. 19).

Das Ziel der Ethik ist *Freiheit* durch *Mündigkeit* zu erlangen, es geht also darum, *selbstbestimmt* eine *Moralität* auszubilden und „durch Handlungen moralische Maßstäbe zu setzen“ (Pieper, 1979, S. 23). Eine mündige Handlung „soll nicht deshalb geschehen, weil die Moral sie gebietet, sondern um der Moralität willen“. Das „Prinzip der Moralität“ (S. 24) ist von der Moral daher maßgeblich zu unterscheiden, da nicht alle *guten* Handlungen auf Grundlage einer geltenden Norm vollzogen werden oder das *Gute* gerade auch den gültigen Normen widersprechen kann. Ebenso können für bestimmte gute Handlungen die dazugehörigen Normen „noch gar nicht ausdrücklich formuliert“ worden sein. Moralität ist also ein „*Prinzipienbegriff*“ (Pieper, 1985, S. 32; Herv. d. Verf.) und somit grundsätzlich etwas anders als Moral und Norm (*Ordnungsbegriffe*; Wiesner, 2020b). Die „Moralität [... geht] nicht aus der Moral“ (Pieper, 1979, S. 22) hervor, sondern „begründet“ die Moral. Das „Prinzip der Moralität“ (S. 54) steht für die „unbedingte Anerkennung der autonomen Selbstverfügung des Menschen“. Die Ethik „reflektiert das Verhältnis von Moral und Moralität“ (Pieper, 1985, S. 33) durch das „Hin- und Hergehen zwischen den bedingten Ansprüchen der Moral einerseits und dem unbedingten Anspruch des Moralitätsprinzips andererseits“. Diese Herangehensweise ermöglicht einen emanzipatorischen „Aufklärungsprozess“, wodurch „dogmatische Fixierungen, Vorurteile und Handlungszwänge aufgehellt bzw. aufgelöst“ werden können. Die Moralität eröffnet eine inter-subjektive Anerkennung von Freiheit und ist somit der „legitimierende Sinngrund“ (Pieper, 1985, S. 33) und Ausgangspunkt „aller Moral(en)“. Moralität ermöglicht die „*Selbstbindung*“ (Pieper, 1985, S. 23), Selbstbeherrschung (Ginters, 1982, S. 225) und Selbstbeobachtung (S. 233), woraus die personale „*Verbindlichkeit*“ begründet wird („personal liability“, Wiesner & Heißenberger, 2019, S. 167). Die Ethik kann nach Pieper (1985, S. 63) also „die Struktur moralischer Handlungen und Urteile“ entfalten und dabei die „Moralität als die dem Menschen eigentümliche, sein Sein als Mensch bzw. seine Humanität“ konstituieren, wodurch die Ethik auch „über die Alltagspraxis und ihre konkreten Belange hinaus auf das Grundsätzliche, Prinzipielle“ hinstrebt. „Die Ethik stellt [...] jedoch *keine* Regeln auf, sie sagt *nicht*, ‚was zu tun ist‘“ (Pieper & Thurnherr, 1998, S. 8; Erg. d. Verf.) und sie schafft *keine* „direkten Handlungsanweisungen für den konkreten Einzelfall“. Jedoch problematisiert die Ethik *alle* „*Geltungsansprüche* hinsichtlich ihrer moralischen Berechtigung“.

Innere Ethik und Strebensethik sind auch „Selbsethik“ (Stegmaier, 1995, S. 23) und zugleich eine „Enthemmungsethik“. Die Moralität, die „gewöhnlich Gewissen“ genannt wird, kann die „Selbsthemmung anleiten“ (Krämer, 1995, S. 242) und fördert dadurch eine *stimmige* Selbstwahl, Selbstbeherrschung, Selbstberuhigung, Selbstmotivation, Selbstbremsung, Selbstkonfrontation, Selbstbestimmung und das Selbst-Erfahren in Bezug auf andere und die Welt durch *reflexive* und emanzipatorische Einsicht in Möglichkeiten, brüchige Erlebnisse und Erfahrungen. Ethik vollzieht sich im konkreten Tätigkeitsein, also in der Praxis: „Wie man Schwimmen nur im Wasser lernt und Musik durch die Ausübung eines Instruments, so wird man gerecht durch gerechtes Handeln und mäßig und tapfer durch entsprechendes Verhalten“ (Jodl, 1929, S. 42). Dennoch führt jede ethische Entscheidung zu Unsicherheit(en) und zu einer Unruhe, es bleibt „immer die Frage wach, ob man richtig entschieden, den richtigen Anhaltspunkt gewählt hat“ (Stegmaier, 1995, S. 34), der wahren Einsicht und dem Wahrhaftigen gefolgt ist. Ethik verlangt die Bereitschaft, immer wieder neue

Anhaltspunkte zu wählen und die Anhaltspunkte „durch andere wieder zur Disposition zu stellen“. Aus der Mentoring-Beziehung heraus kann durch eine ethische Orientierung und das Kommen und Gehen von Anhaltspunkten eine *inter-subjektive* Perspektive der Beruhigung geschaffen werden. Die Ethik ist dabei der konkrete Ausgangspunkt, „wenn sie dem Leben entsprechen will. Sie verspielt aber ihre Chance, wenn sie sich selbst in die Auseinandersetzung [von Moral(en)] hineinziehen lässt“ (Stegmaier, 1995, S. 31; Erg. d. Verf.). Ethik bringt die Moral(en) in *Bewegung*, sie schafft einen Raum „für einen anderen Umgang mit Moral(en)“ und eröffnet „Chancen der Hemmung und Befreiung“.

Im Mentoring ist Ethik als *dialogische Begleitung* von Personen zu verstehen (Lévinas, 1980), wodurch Wissen und Erfahrung „nicht hierarchisch, sondern topologisch strukturiert“ (Stegmaier, 1995, S. 23) wird. Begleitung meint etymologisch „mit jemandem gehen, verbunden sein“ (Pfeifer, 1995, S. 112) und verweist auf „führen, geleiten“ und „mitgehen“. Begleitung ist ein zutiefst ethisches Geschehen und setzt *Vertrauen* voraus, um Personen praktisch und konkret zu unterstützen. Durch die Begleitung wird die Ethik zur *konkreten Praxis* und das „Streben nach dem Guten“ (Pieper, 1979, S. 39) erfolgt durch das menschliche *Tätigsein*. Gerade die Ethik und das Streben sorgen nach Stegmaier (1995, S. 23) nicht nur für „eine Bindung der Individuen durch das Allgemeine, sondern auch für die Freiheit der Individuen gegen alle Bindungen durch das Allgemeine“. Daher befasst sich die Ethik mit der Moral oder den Moral(en), die bereits „vorgefunden“ (S. 26) werden, da Moral immer „etwas Gegebenes“ darstellt. Um den Blick auf die Gesamtheit für das Mentoring zu vervollständigen, sind noch zwei weitere Herangehensweisen im Folgenden zu klären, die neue Perspektiven und Relationen eröffnen.

2.4 Differenzierung zwischen Ethos und Maximenmoral

Die „tiefgehenden Unterschiede“ (Howald, 1931, S. 7) der äußeren Ethik und der inneren Ethik führen im Grunde dazu, dass „die beiden fast nicht zur Führung des gleichen Namens“ berechtigt sind, wodurch „eine Mehrdimensionalität der Ethik“ (Krämer, 1995, S. 75) entsteht, die auch im Mentoring zu differenzieren ist. Gadamer (1998a) verweist darauf, dass beide Arten, also die innere Ethik (Strebensethik, Tugendethik) und die äußere Ethik (Sollensethik, Moral), vom *Ethos* bestimmt werden und dass das Ethos des Menschen geprägt ist vom „Zusammenwirken von Gefühl und Wille“ (Jodl, 1929, S. 43). Die aus dem Beitrag vorliegende (analytische) Differenzierung der Begriffe eröffnet nun die Möglichkeit, die Idee von Fleischer (1995) weiter auszuführen, nämlich eine *integrative*, „ethische Trias“ aus *Ethik*, *Moral* und *Ethos* zu modellieren. Dabei geht es um ein Zusammendenken der Strebensethik (Wollen, Können, Werden) und Sollensethik (Sollen), um daraus das *Ethos* zu formen.

Durch diese Herangehensweise wird nach Fleischer (1995, S. 44) der *Sollensethik* das „Monopol [...] aufgekündigt“, da ohne Wollen, Können und Werden auch kein Sollen sein kann. Ethos wird zu einem Reich von Werten, Geltungen, Normen, Traditionen, Konventionen, Gedanken, Vorstellungen und Ideen. Da beim Ethischen alles vor allem „praktisch, und alles Praktische [...] auch] wesentlich geschichtlich“ (S. 46, Erg. d. Verf.) ist, wird das *Ethos* zur „Gemengelage“ aus geschichtlichen *Akten* ohne „einheitlichen Nenner“ und beherbergt als *Ort des Lebens* sowohl die vergangene, gegenwärtige und künftige Strebensethik als auch Sollensethik. Das Ethos wird zur „synthetische[n] Einheit“ von Wollen, Können, Werden und Sollen und meint eine geschichtliche „Gewöhnung“ (Detel, 2021, S. 124), um die „Cha-

raktertugenden“ zu formen. Die Ethik, die Moralität und das lebensweltliche Ethos erschaffen also zugleich eine subjektive wie auch inter-subjektive Ortsbestimmung, da „jedes Ethos seinen (regionalen oder charakterologisch) bestimmten Wir-Index“ (Fleischer 1995, S. 48) besitzt. Damit bestimmen auch „Traditionen und Konventionen“ (Pieper, 1985, S. 24) wie auch Bräuche und Rituale den Sinnhorizont des Ethos. Jede *Kultur* und *Lebenswelt* beruht darauf, dass bestimmte kulturell geprägte und tradierte Werte als inter-subjektiv gültig anerkannt werden. Wesentlich erscheint zur Klärung dieser Einsicht, dass andere Personen in ethischen Fragen immer dann eine Bedeutung erlangen, wenn sie „im Rahmen unserer intersubjektiv geteilten Lebensform mit meiner Identität, meiner Lebensgeschichte und meiner Interessenslage verschwistert oder verflochten sind“ (Habermas, 1991, S. 105). Aus diesen Überlegungen erlangt die folgende Aussage von Fleischer (1995, S. 47) eine hohe Stimmigkeit: „Was für eine Ethik eine(r) wählt, hängt davon ab, auf welche Weise er praktisch an einem je bestimmten Ethos teilhat.“ Für das Mentoring streicht die Feststellung die Bedeutung der *Beziehungskultur* zur Heranbildung eines professionellen Ethos hervor, um eine angemessene und stimmige *Haltung* („hexis“, Kurbacher, 2017, S. 17) entwickeln zu können.

Neben der Sollensethik, Strebensethik und dem Ethos ist in diesem Beitrag nun auch die „Neubegründung der Ethik“ (Jodl, 1923, S. 7) durch Immanuel Kant (1724–1804) „auf dem Höhepunkt der europäischen Aufklärung“ (Höffe, 1992, S. 124) einzuführen wie auch die Relationen zu dem bisherig Gesagten für das Mentoring zu klären. Dabei erscheint nach MacIntyre (1984, S. 178) zunächst wichtig, „daß Kant es als seine Aufgabe ansah, die [...] unveränderlichen Elemente der Moral herauszuarbeiten“. Diese „reine Philosophie“ soll nach Kant (1797, o. S.) in seiner Vorrede zur *Metaphysik der Sitten* der *Logik* folgen und daher wird sie als „rationale Moral“ bezeichnet. Der dazugehörige „allgemeine Imperativ der *Pflicht*“ lautet für Kant (1797, S. 52; S. Herv. d. Verf.): „Handle so, als ob die *Maxime* deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen *Naturgesetze* werden sollte“, wodurch ein „universelles Gesetz“ gelten *soll* (MacIntyre, 1984, S. 179). Die praktische Vernunft bedeutet nun „die Fähigkeit, sein Handeln unabhängig von sinnlichen Bestimmungsgründen [...] selbst zu wählen“ (Höffe, 1992, S. 126). Dabei wurde „das Prinzip der Glückseligkeit“ (Jodl, 1923, S. 9) zwar „nicht rundum verworfen“ (Höffe, 1992, S. 126), aber doch umfangreich zurückgewiesen, „der eigentliche Gegenstand *sittlicher* Wertschätzung ist [für Kant nun] der *gute Wille*“ (S. 10; Erg. d. Verf.). Dabei wird die „Aufmerksamkeit [...] auf den Willen des Handelnden gelenkt [...] und nicht so sehr darauf, was er tatsächlich tut“ (MacIntyre, 1984, S. 178). Nach Schöpf (1998, S. 112) hat diese Herangehensweise „das Feld der Ethik auf den Bezirk der Moral eingeschränkt“. Gerade „bei Kant kommt es zu einem konsequenten Bruch mit der philosophisch-ethischen Tradition seit Sokrates, indem moralische Leistung und Lebenserfüllung [...] in ein streng synthetisches Verhältnis zueinander gesetzt wird“ (Krämer, 1995, S. 11) und dabei die „Glückswürdigkeit zurückgenommen wird“.

Der *gute Wille* ist „etwas Rationales“ (Höffe, 1992, S. 126; Erg. d. Verf.) und meint „nach Gesetzen handeln, die er [der Mensch] sich selbst vorstellt“. *Gut* ist „allein ein guter Wille“ (Kant, 1797, S. 1). Obwohl „die Moral auch die Rechts- und Staatsordnung betrifft, konzentriert sich Kant in der Grundlegung und in der Kritik der reinen Vernunft“ (Höffe, 1992, S. 128) auf die individuelle Seite, also auf die „Sittlichkeit“ des Menschen (die bei Kant ebenso als Moralität bezeichnet wird) und auf die Pflichten gegenüber sich selbst (Höffe, 2013). Das „Motiv des guten Willens ist seine Pflicht um der Pflicht willen“ (MacIntyre, 1984, S. 179). Der *gute Wille* wird daher „mit Hilfe des Pflichtbegriffs“ (Höffe, 1992, S. 128)

entwickelt, dabei ist „die Pflicht [...] die Moral in der Form des Gebots, des Imperativs“ (S. 129), wodurch der „kategorische Imperativ als Grundmaßstab aller Moral“ und als „Imperativ der Sittlichkeit“ (Pieper, 2010, S. 265) postuliert wird. Was immer ein Mensch zu tun beabsichtigt, „er beabsichtigt es, weil es seine Pflicht ist“ (MacIntyre, 1984, S. 179). Auf die Frage „Was soll ich tun?“ antworten Imperative nicht mit einem äußeren oder inneren Zwang, sondern mit dem, was der Wille sich als Gesetz vorstellt“ (Höffe, 1992, S. 133). Steht das „Dasein unter dem kategorischen Imperativ“, verwandelt sich nach Waldenfelds (2006, S. 28) „unser Sein in ein moralisch bestimmtes Zu-Sein“. Der kategorische Imperativ „ist also nur ein einziger, und zwar dieser: handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein *allgemeines Gesetz* werde“ (Kant, 1797, S. 42; Herv. d. Verf.). Der *kategorische Imperativ* „mag der *der Sittlichkeit* heißen“ (S. 43). Er bezieht sich somit nicht auf beliebige Regeln, sondern „allein auf Maximen“ (Höffe, 1992, S. 135) im Sinne von individuellen Gesetzen des Handelns (Schwemmer, 1986). „Nach Kant spricht ein Vernunftwesen die Gebote der *Moral* [daher] zu sich selbst“ (MacIntyre, 1984, S. 181; Erg. d. Verf.). Wie bei der Moralität handelt es sich bei den *Maximen* um einen *Prinzipienbegriff*, also um „Prinzipien, die der Akteur selbst als die eigenen anerkennt“ (Höffe, 1992, S. 135). Maximen beinhalten die Regeln, wie man geleitet durch den guten Willen ein Leben als Ganzes führt. „Einer Maxime folgt, wer nach dem Vorsatz lebt, rücksichtsvoll oder aber rücksichtslos zu sein, ... [sich bei] Beleidigungen rachsüchtig oder aber gleichgültig zu verhalten“ (S. 135). Maximen sind also „die *Schnittfläche* von Ethik und Moral“ (Habermas, 1991, S. 106; Herv. d. Verf.; Pieper, 2010) und zeigen eine von der Strebensethik und Sollensethik doch eigene „Art und Weise“ auf, um „Konflikte zu lösen“ oder „Probleme anzugehen“. Maximen sind erdachte, „situationsnahe [...] Handlungsregeln“, bei der die *praktische Vernunft* nun „auf einer anderen Weise“ (S. 107) aufgefasst wird, dabei wird „die Problematik der zwei Welten [...] wechselseitig aufeinander bezogen“ (Pieper, 2010, S. 273). Bei dieser Auslegung der *praktischen Vernunft* geht es nun darum, „ob ich wollen kann, daß eine Maxime als allgemeines Gesetz von jedermann eingehalten wird“. Gerecht und „objektiv-notwendig“ (Kant, 1797, S. 39) wird eine Maxime erst durch den kategorischen Imperativ (Schwemmer, 1986), nämlich „wenn *alle* wollen können, daß sie in vergleichbaren Situationen von jedermann befolgt wird“ (Habermas, 1991, S. 107 f.). Der kategorische Imperativ gilt daher als das „Moralprinzip der kantischen Ethik“ (Höffe, 1992, S. 142) und steht in direkter Verbindung mit der „Selbstgesetzgebung“, also mit der sogenannten *kantischen Autonomie*. Nur diese Interpretation von Autonomie „ermöglicht es die Forderungen des kategorischen Imperativs zu erfüllen“. „Ein echter moralischer Imperativ weist sich dadurch aus, daß ich ihn universalisieren kann, daß sie von allen vernünftigen Lebewesen befolgt werden *sollen*“ (MacIntyre, 1984, S. 179). Daher erhalten „die Rationalität und Verantwortlichkeit“ nach Höffe (1992, S. 145) eine „neue Schärfe und Radikalität“. Diese „Analytizität“ (Krämer, 1995, S. 12) ermöglicht einen „Mischtypus der neuzeitlichen Aufklärungsmoral“ (S. 13), nämlich dadurch, dass „Kant im Autonomiegedanken den Kern der philosophischen Ethik“ (S. 14) anerkennt und bewahren möchte, aber ebenso das „Moment unbedingten Sollens damit verbinden möchte“, so „gelangt er zur Vorstellung einer Selbstverpflichtung“, also zu einer individuellen und objektivierbaren „Moralauffassung“ (Sittlichkeit).

Die „Maximenethik“ (Höffe, 1992, S. 136) oder deutlicher *Maximenmoral* oder *Sittlichkeit* hat jedoch „keinerlei Rezepte anzubieten“, sie benötigt wie die innere Ethik immer eine „Kontextualisierung“. Die kantische Prüfung „einer wahren moralischen Vorschrift“ besteht nach MacIntyre (1984, S. 183) im Besonderen darin, dass diese „auf konsistente

Weise“ verallgemeinert werden kann. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass nach Arendt (1964), Böhme (2008) und MacIntyre (1984, S. 183) „mit genügend Einfallsreichtum fast jede Vorschrift auf konsistente Weise“ verallgemeinerbar ist, u. a. hat SS-Obersturmbannführer Adolf Eichmann in seinem Prozess in Jerusalem angegeben, den „Moralvorschriften Kants gefolgt“ (Arendt, 1964, S. 232) zu sein und „vor allem im Sinne des kantischen Pflichtbegriffs gehandelt zu haben“. Die Maxime wurde „von Hans Franks Neuformulierung ‚des kategorischen Imperativs im Dritten Reich‘“ abgeleitet: „Handle so, daß der Führer, wenn er von deinem Handeln Kenntnis hätte, dieses Handeln billigen würde“ (Frank, 1942, S. 15 f.). Die Quelle der „praktischen Vernunft [...] war [...] identisch geworden mit dem Willen des Führers“ (Arendt, 1964, S. 233) und Eichmann hatte sich „ganz zweifellos wirklich an Kants Vorschriften gehalten: Gesetz war Gesetz, Ausnahmen durfte es nicht geben“. Gesetzzestreue erschöpft sich also nicht darin, „Gesetzen zu folgen“, sondern „selbst Schöpfer der Gesetze“ zu sein. Eichmann war nach eigener Aussage „stets gegen die Neigung – Gefühle oder Interessen – der Pflicht gefolgt“ (S. 234). „Kein Gesetz verdankt seine Gültigkeit der Tatsache, daß es befolgt wird“, schreibt Waldenfels (2006, S. 27) mit Blick auf dieses „Müssen als Nichtanderskönnen“. Aus dieser Perspektive erlangt der kategorische Imperativ somit auch „eine gesellschaftliche Bedeutung“ (MacIntyre, 1984, S. 184), da dieser dazu geeignet ist, „eine Sanktion und ein Motiv für die bestimmten Pflichten“ abzugeben. Vor allem solche Pflichten, die „eine bestimmte gesellschaftliche und moralische Tradition vorgibt“, schreibt MacIntyre (1984, S. 184) und „jeder, der nach dem kantischen Begriff der Pflicht erzogen wurde, ist, so gesehen, zu einem leichtgängigen Konformismus gegenüber Autoritäten erzogen worden. Nichts könnte selbstverständlich weiter von den Absichten oder dem Geist Kants entfernt sein“. Aus dem Gesagten wird ersichtlich, dass die Entscheidung und Autonomie beim kategorischen Imperativ zwar vordergründig an die „Perspektive eines bestimmten Individuums gebunden“ (Habermas, 1991, S. 107) bleibt, dieser jedoch auch eine beachtenswerte gesellschaftliche, über-individuelle Geltung erlangen kann. Ebenso wird offensichtlich, dass auch eine Maxime nicht „von allen als moralische Richtschnur“ akzeptiert werden muss. Zwar gilt eine „verallgemeinerungsfähige Maxime [...] als Norm. Die Frage: Was soll ich tun? wird moralisch mit Bezug auf das, was *man* tun soll, beantwortet“ (S. 108; Herv. d. Verf.). Im Besonderen ist dabei zu bedenken, dass es „Situationen [gibt], in denen gerade die Abweichung von dem allgemeinen Wünschenswerten“ (Böhme, 2008, S. 11; Erg. d. Verf.), also das In-Frage-Stellen, immer *ethisch* ist und das *stimmige Gutsein* (Wahrsein) nur im Sinne der Strebensethik und „Situationsethik“ gegenüber einer Maximenethik ermöglicht wird.

Um auf das Mentoring zurückzukommen, wird nun ersichtlich, dass der „Gebrauch der [sogenannten] praktischen Vernunft“ (Habermas, 1991, S. 109; Erg. d. Verf.) sich auf sehr unterschiedliche Weise je nach Anschauung ausrichtet, also entweder an dem Zweckmäßigen als technische Empfehlungen und Anweisungen (Sollensethik; normative Ethik; Moral), an der Entscheidungskraft des Authentischen und Wahrhaften, um das Eingewohnte kritisch und emanzipativ aufzuklären (Strebensethik; Tugendethik; Moralität) oder an den moralisch-selbstgebenden Gesetzen im Sinne der Sittlichkeit, der Pflichten und der Autonomie (Maximenmoral; Pflichtenethik; Sittlichkeit). Um die Idee von Fleischer (1995) erneut aufzugreifen, vereint das *Ethos* nun diese Herangehensweisen als *synthetische Einheit* und ist ein Konglomerat aus geschichtlichen *Akten*. Um die Ideen von Kamlah (1996, S. 490) aufzugreifen und weiterzuentwickeln, kann nun festgehalten werden, dass der Mensch in der Erfahrung und im Erleben „die Übereinstimmung mit den anderen“ sucht (u. a. durch Reso-

nanz, Responsivität, Pathos, Kooperation). Durch die inter-subjektiv geprägte Kultur und die über-individuell geformte Gesellschaft glaubt der Mensch, „was die Vorfahren glaubten, übernimmt deren Sitten und Gewohnheiten, gehorcht den Weisungen von Traditionen und Institutionen“ (Kamlah, 1996, S. 490). Durch eine Modellierung des bisher im Beitrag Gesagten kann aus den Teilheiten ein Vierfelder-Schema zur Klärung der Relationen (siehe Abbildung 1) geformt werden, dabei wird ausgehend von der *Ethik* die personale *Moralität* des Handelns als Tugend- und Strebensethik ausgebildet. Die Moralität begründet die Moral(en) als kollektiv-moralische Identitäten, wodurch die *Sitte* als Sollensethik verstehbar wird und woraus sich die geltenden *über-individuellen* Normen und Verpflichtungen als Gebilde formen. Als Schnittfläche von Ethik und Moral bildet sich im Sinne *individueller* Werke die Pflichtenethik der Sittlichkeit, die auch als Maximenethik bekannt ist. Die synthetische Einheit gestaltet sich durch das Ethos, das eine Gemengelage aus Ethik, Moral(en) und Sittlichkeit darstellt. Damit steht das Ethos für die *inter-subjektiven* Akte der geschichtlichen Gewöhnung und somit für die regionalen Traditionen, kulturellen Prägungen und Bräuche im Sinne *inter-subjektiver* Moralitäten als lebensweltliche Identitäten (Jodl, 1929; Kamlah, 1984; Kant, 1797; Krämer, 1995; Habermas, 1991; Höffe, 1992; Howald, 1931; MacIntyre, 1984; Pieper, 1979, 1985).

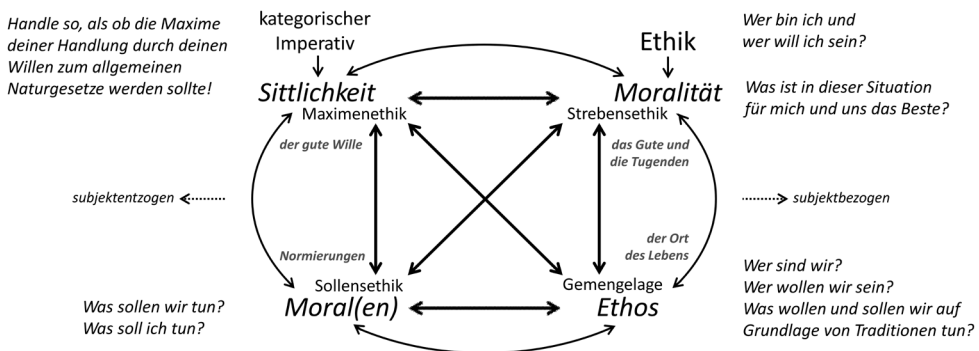


Abbildung 1: Relationen zwischen Ethik, Moral(en), Sittlichkeit und Ethos als synthetisches Ganzes (eigene Darstellung in Anlehnung an Pieper, 1985, S. 20)

Mit Bezug auf das Mentoring ist nun wesentlich, dass das Verstehen von Identität(en) immer „ein aneignendes Verstehen“ (Habermas, 1991, S. 104; Herv. d. Verf.) verlangt, also „die Aneignung der eigenen *Lebensgeschichte*, wie auch der *Traditionen* und der Lebenszusammenhänge, die den eigenen Bildungsprozeß bestimmt haben“. Dieses „kritische Bewußtmachen der eigenen Lebensgeschichte und der *normativen Kontexte*“ kann zu einem vertieften und veränderbaren „Selbstverständnis“ des Person-Seins wie auch Lehrperson-Werdens und Lehrperson-Seins führen, was eine wesentliche Aufgabe in der *Mentoring-Beziehung* zwischen Mentor*innen und Mentees darstellt. Die zentralen Ideen für das Ethische im *Mentoring* sind im sokratisch gefärbten Höhlengleichnis von Platon im Werk *Der Staat* vorzufinden, dabei besitzt der Dialog und Polylog im Besonderen eine mitteilende und vermittelnde Funktion, indem die Methode des argumentativen „Hin- und Hergehen[s]“ (Pieper, 1985, S. 124) zwischen ethischen, normativen, moralischen, wahrhaftigen, faktischen

und sachlich begründbaren (Geltungs-)Ansprüchen einen neuen, anderen oder erweiterten Erkenntnisgewinn eröffnet.

3 Erkenntnisse aus dem Höhlengleichnis für das Mentoring

Im Gleichnis von Platon leben die Menschen von Kind auf „in einer unterirdischen, höhlenartigen Behausung“ (Platon, 2000, S. 567), in welcher sie gefesselt „nur geradeaus schauen“, ohne den Kopf „herumdrehen“ zu können. Licht erstrahlt durch ein Feuer, „das hinter ihnen weit oben in der Ferne brennt“. Mit dem Rücken zu einem Feuer sitzend nehmen die Menschen die Schatten auf der gegenüberliegenden Wand wahr, wodurch die Schatten die wahre Welt bedeuten, die „fraglos und kritiklos“ (Pieper, 1985, S. 126) die Faktizität und Weltanschauung der Menschen darstellen. Dabei lassen sich die Menschen von den „vorgegebenen Urteilen leiten“, es geht nicht um Wissen, sondern um ein richtiges „Fürwahrhalten“ (Rehn, 2009, S. 333). Wenn nun „die Fesseln eines Menschen gelöst würden“ und sich der Mensch *umwenden* würde, dann wäre ein wahres und wahrhaftiges Erkennen möglich. Die Schatten würden als „Abbilder“ von den wahren Formen erkannt und unterscheidbar von den Urbildern, ebenso könnte der Mensch dann verstehen, dass die phänomenale Welt sich außerhalb der Höhle befindet. Die Fesseln können nach Pieper (1985, S. 126) auch im Sinne von Kant durch die „selbstverschuldete Unmündigkeit der Menschen“ entstanden sein, im *Mentoring* geht es hier um die Veränderung der Weitsicht als Weg zur Mündigkeit, der vom Herkunftshabitus, Schülerhabitus zur Professionalisierung des Lehrerhabitus durch die platonische Idee des „Umwenden[s]“ (Platon, 2000, S. 587) verstanden werden kann. Gerade bei der Frage *Was ist Aufklärung?* geht es „um die Lösung von Fesseln, die darin bestehen, dass wir in einer Mischung aus Faulheit und Feigheit den eigenen Verstand der ‚Leitung eines anderen‘ überlassen“ (Waldenfels, 2009, S. 28). Jedenfalls ist „der Gefesselte [...] in seiner Bewegung behindert“ (Ballauff, 1952, S. 186). Den gefesselten Menschen bleibt somit nur das Normative und Vorgegebene als Faktizität, das Wahre und Gute, also wie die Dinge „wirklich und wahrhaftig sind“ (Pieper, 1985, S. 126), bleiben verborgen. Somit ist „*der Mensch [...] das Wesen des Zu-Hause*“ (Ballauff, 1952, S. 183), was auch die Grundbedeutung von *Ethos* als Aufenthaltsort oder Wohnort des Lebens beschreibt. Das „Befinden-in“ (S. 184) wird zu einem „Sich-finden-in“, nämlich in einem „geschlossenen, umschließenden und umschlossenen Raum“, der sowohl „Halt“ als auch „Sicherheit“ bietet. Die „Fesselung besagt *Unfreiheit*“ (S. 186) und ist eine „negative Bewegungsfreiheit“, welche im *Mentoring* im Sinne eines unreflektierten „Herkunfts- und Schülerhabitus“ (Wiesner & Prieler, 2020, S. 1) gedacht werden kann. Der bisher gewohnte Habitus ist mit den Schatten vergleichbar, die dem Menschen ein „Sichauskennen in der Welt“ (Fleischer, 1970, S. 491) ermöglichen, also ein allgemeines und gewöhnliches „sich im Leben zurechtfinden“. Die Bewegung der handelnden, *ethischen* Vernunft ist im *Mentoring* nun im Folgenden „zugleich ‚erkennend‘ und ‚strebend‘, ähnlich wie Aristoteles’ ethische Vernunft auf höherer Ebene. Eine intrinsische Verbindung zwischen Erkennen und Bewerten des Faktischen“ (Detel, 2021, S. 123).

Doch wenn die Menschen sich „von ihren Fesseln befrei[en]“ würden, fragt der sokratisch denkende Platon (2000, S. 569), würden sie das, was die Menschen vorher gesehen haben, „für wahrer (wirklicher) halten“ oder das noch Unbekannte wählen, „was man [...] jetzt zeigt“. *Freiheit* erschöpft sich „nicht in der Loslösung der Fesseln“ (Waldenfels, 2009, S. 27), da es nicht darum geht, „blinden Augen das Sehen“ zu ermöglichen, sondern die

„Verblendung“ wahrzunehmen, die dem Sehen innewohnt. Das Gleichnis stellt einen „eindringlichen Fall von eingreifendem pädagogischem Handeln“ dar, welches durch *Umwendung* gelingt. Die Umwendung meint somit „keine schlichte Herstellung von Sehen“, sondern „eine Bewegungsänderung durch Richtungsänderung, wobei die Grundausrichtung auf die Sonne, auf das Gute“ zielt. Gerade die Umwendung zum noch Unbekannten, gerade Gezeigten und das Sich-Öffnen führt zu einem „Akt der Selbstbefreiung, der Emanzipation“ (Pieper, 1985, S. 126) wie auch der Selbstbestimmung. Jedoch kann das Sich-Abwenden vom Gewohnten und Bekannten nach Platon (2000, S. 571) auch „Schmerzen“ bereiten, wie auch „widerwillig“ erfolgen, da es ein Neu-Ausrichten und Erkennen erfordert und eine Zuwendung in Richtung der Widerfahrnisse. Gerade das Verständnis dafür, dass man selbst für die Folgen des eigenen Handelns oder Nichthandelns verantwortlich ist und dass man bei der Reflexion von Wissen, Erfahrungen und Empfindungen im Grunde „auf sich selbst gestellt ist, ohne auf andere Personen rekurren zu können“ (Krämer, 1995, S. 18), richtet sich auf die „Strebensethik“ aus und „nicht auf die Moralphilosophie“. Wesentlich erscheint, dass die Höhle immer ein „Geöffnetsein in Gestalt eines Ein- und Ausganges“ (Ballauff, 1952, S. 185) besitzt, also die Welt ist „schon immer geöffnet“ und die offene Zuwendung zur Erfahrung ist zugleich der Zugang zur Welt. Jedoch bedarf es den Weg zu gehen, also ein *konkretes* Handeln. Der Aufstieg aus der Höhle eröffnet nach Platon (2000, S. 569), das „Wahre“ wie auch die „Jahreszeiten und Jahre“ (S. 571) zu erkennen, wodurch der Mensch auch aufblicken kann „bei Nacht, [...] zum Licht der Sterne und des Mondes [...], als am Tage zur Sonne und zum Licht der Sonne“. Das Gute wird auch erfahrbar durch „Kenntnisreichtum“ (Ballauff, 1952, S. 187), also durch Einsicht und „Kennenlernen des Kommen- den und Gehenden“, sowie durch „Umsicht, Rücksicht und Übersicht“ (S. 188). Der Vorgang wird „im Höhlengleichnis als Befreiungsprozess verstanden“ (Rehn, 2009, S. 333) oder kann nach Krämer (1995, S. 242) im Sinne des *Mentorings* als Prozess der „Enthemmung“ bezeichnet werden. Die Mentor*innen bringen den Mentees also im Grunde „nichts äußerlich bei“ (Waldenfels, 2009, S. 27), sie lösen in den Mentees jedoch „eine Bewegung aus“, zeigen Richtungen auf und erwecken, was in ihnen „schlummert“. *Mentoring* wird zu einem Prozess des *Erweckens* durch eine *eingreifende* Pädagogik im Sinne von *lernseitigen* Bildungs- und Selbsterziehungsbewegungen. Die Ausbildung der „Charaktertugenden“ (Detel, 2021, S. 125) besteht demnach „in der Fähigkeit, in einem bestimmten Aktionsfeld Handlungsentscheidungen zu treffen, die das richtige Maß oder die ‚Mitte‘ aufweisen, und dieses Maß oder die ‚Mitte‘ auf die entsprechenden Gefühle und Handlungen zu übertragen: Wir wählen dann die der jeweiligen Situation ethisch angemessenen Handlungen und führen sie mit Freude [Selbstwahl, Selbstbindung und Überzeugung] aus“ (S. 126; Erg. d. Verf.).

Im Besonderen verweist der Aufstieg aus der Höhle auf das „Prinzip der Freiheit“ (Pieper, 1979, S. 30). Für die *Mentoring-Beziehung* bedeutet das bisher Gesagte, dass der Prozess der *Begleitung* Zeit, Klugheit, Besonnenheit und In-Beziehung-Sein (im Sinne der aristotelischen Freundschaft) benötigt, „da es für Platon nicht um die bloße Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Rehn, 2009, S. 333) geht, sondern um die „Herausbildung einer neuen Denk- und Lebensform“, also in diesem Fall um das *Lehrperson*-Werden und *Lehrperson*-Sein – woraus auch ein veränderter *Ethos* als Aufenthaltsort oder Wohnort des Lebens entsteht. Zugleich sind die Selbstbildung und die Selbsterziehung mühsame Prozesse, trotz einer *dialogischen Begleitung* durch das *Mentoring* ist die Erfahrung durch das Unbekannte und Neue auch mit Verunsicherung, Irritation, Verwirrung und Unruhe verbunden. Doch wenn der freie Mensch nun „wieder hinunterstiege“, schreibt Platon (2000, S. 573) und „sich

an seinen alten Platz setzte, dann bekäme er doch seine Augen voll Finsternis, [...] so würde man ihn gewiß auslachen und von ihm sagen, er komme von seinem Aufstieg mit verdorbenen Augen zurück und es lohne sich nicht, auch nur versuchsweise dort hinaufzugehen“. Doch das „Seiende in der Welt“ (Ballauff, 1952, S. 188) wird „nur sichtbar durch das Licht“ und wo immer etwas ins Licht tritt, muss zugleich auch Schatten sein. Im *Mentoring* bedeutet dies, zunächst das Gegebene, die Situation und das jeweilige Geschehen als den Ausgangspunkt zu betrachten wie auch das scheinbar Faktische im Sinne der wahrgenommenen Schatten zu hinterfragen. Nicht das bloße Erleben und das konkret Gedachte, sondern die kritische Reflexion und Proflexion der Erfahrung und Gedanken ist der erste Schritt, was vergleichbar ist mit der Veränderung der Perspektive, dem Herumdrehen des Kopfes, dem Herumblicken und der Erweiterung des Blicks – wodurch „Meinungen, Halbwissen und Halbwahrheiten“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 47) wie auch ein reines Vor- und Nachreden evident werden. Die Lösung, Befreiung und Umwendung benötigen „das prüfende Durchsprechen der Meinungen“ (Fleischer, 1970, S. 495), wodurch auch die „Quellen der Meinungen“ und Anschauungen ersichtlich werden. Im übertragenen Sinne geht es um den Dialog und Polylog als wahrhaftige Begegnung, wodurch das Erfahrene zur Einsicht werden und zu einem Aufmerken führen kann. Das erfordert, dass man sich von den Sachverhalten und den Gegenständen abwendet und den Ursprung verfolgt, um ein systematisches, phänomenologisches, hermeneutisches und somit emanzipatorisches Erkennen zu fördern. Der zweite Schritt ist das bloß Bewahrende, Normierende und Direktive, also die Schatten und die darauf aufbauenden Weltanschauungen zunächst in den Hintergrund zu rücken, um sich vordergründlich der Neugierde und dem Interesse am Unbekannten zuzuwenden. Diese *Hinwendung* zu *etwas* benötigt zugleich eine *Abwendung* von *etwas* (Wiesner, 2020a), also die Abkehr vom bisher Vertrauten (Herkunfts- und Schülerhabitus). Jedoch wird dadurch das Heraustreten aus der Höhle (vielleicht auch zunächst leidvoll) ermöglicht und es eröffnen sich neue Ideen und Vorstellungen. Diese *Aufforderung zur Offenheit* erfolgt über ein „gezieltes Angesprochen-Werden“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 48) wie auch „*Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen*“ (Waldenfels, 2009, S. 30), wodurch die bisherige Weltanschauung, die Lebensführung und der Habitus kritisch hinterfragt werden können. Dieser Prozess ist in der dialogischen Begleitung bewältigbar, durch eine Gehilfentätigkeit im Sinne der sokratischen „Hebammenkunst“ (Platon, 1856, S. 140) und durch ein Wechselspiel von Fragen, Antworten und Rückfragen sowie ein Hinterfragen der Fragen, Antworten und des Pathischen. Gerade daraus können im *Mentoring* Emanzipationsprozesse entstehen und sich Mündigkeit sowie eine Antwortfähigkeit herausbilden, wodurch man sich von Vorurteilen, Meinungen, Halbwahrheiten wie auch Zwängen befreien kann. Dennoch erzeugen solche Veränderungen Irritationen und Konfrontationen. Der Aufstieg steht für die „zunehmende Helligkeit“ im Sinne eines „Zuwachs[es] an Wissen, Einsicht und Erkenntnis“ wie auch für eine „positive Bewegungsfreiheit“ (Ballauff, 1952, S. 186). *Mentoring* wird zum Wegweisen, jedoch ist zwischen jeglichem „Wegweiser und dem zu gehenden Weg“ (Pieper, 1985, S. 22) deutlich zu unterscheiden. Wegweiser stehen für ethische Einsichten, durch das Wahrnehmen und Erkennen können Mentees ihr eigenes Handeln und ihren Weg verwirklichen. Die Selbst-Erziehung und Selbst-Bildung ist der dritte Schritt, indem die (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Proflexion zur *Selbstbestimmung* wie auch zum Verständnis des *lebenslangen Werdens* beitragen. Der vierte Schritt wäre, die Sonne betrachten zu können, damit „ein Licht aufgehen“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 48) und etwas „einleuchten“ kann. Das Ethische, die Moralität, die Moral, die Prinzipien und Maximen werden in der jeweiligen Situation erseh-

bar und erspürbar (Vernunft und Neigung), also wahrnehmbar, was durch den Blick in die Sonne symbolisiert wird und das selbstbestimmte Begreifen des Guten, Richtigen, Wahren und Wahrhaftigen in Bezug zum Wahrsein ermöglicht.

Die Vollendung liegt in der *Moralität* oder in *Maximen*, also entweder in der *stimmigen Selbstwahl* oder in der *aufgelegten Selbstverpflichtung* bzw. im *Sowohl-als-auch*. Aus der Strebensethik heraus tritt der erkennende und erfahrene Mensch verantwortungsvoll und wahrhaftig den Rückweg an, um die Mühen und Strapazen auf sich zu nehmen, das Verändern des Blicks und der Erfahrungsfähigkeit von anderen durch die Förderung der Interessen wie auch der Neugier wertschätzend und im Sinne eines inneren Auftrags zu *begleiten* und dabei auch Widerfahrnisse und Erfahrungen zu teilen. Die begleitende Herausbildung eines umwendenden, erweiternden Denkens und eines gelingenden Lebens erfordert ein gezieltes Ansprechen, ein aktives Zuhören, ein Fördern der Freiheit und eine tatsächliche Kundnahme und Resonanz im Sinne der Fähigkeit des *Überblicken-Könnens*. Die Begleitung erfolgt durch eine dialektische Methode, also sinnbildlich gesprochen durch eine Bewegung zwischen Aufstieg und Abstieg, durch ein Hin- und Hergehen zwischen Sollen und Sein, Sein und Schein wie auch Wesen und Erscheinung. Das Gehen und Erkennen vom Weg, den konkreten Vollzug, erbringt jedoch jeder Mensch selbst, da dafür keine Stellvertretungsfunktion übernommen werden kann. Zugleich zeigen die konkreten Handlungen durch Reflexion und Proflexion wie Wegweiser die Richtung auf und „durch den Abweis jeglicher dogmatischer Festlegung“ (Pieper, 1985, S. 129) wird zugleich auf die *Freiheit* des Handelns, also auf das *Selbstbestimmende* verwiesen. Im Gleichnis sind somit die Aufgaben des *Mentorings* im Sinne der homerschen Figur des Mentors als „Personifizierung der Weisheit“ (Roscher, 1889, S. 686) und „Förderer, weiser Führender, wissender Ratgeber und kluger Begleiter“ (Wiesner, 2020a, S. 87) vorzufinden, jedoch auch die Aufgaben der sokratisch-platonischen Pädagogik, zu der vor allem die „Einsichtsfähigkeit, Gedanklichkeit und Klugheit“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 49) gehören. „Der geschilderte Bildungsgang [im Gleichnis] ist [jedoch] erst dann vollendet, wenn der „Wissende“ den Rückweg in die Gemeinschaft und Gesellschaft derer antritt, aus deren Kreis er zuvor befreit worden ist“, schreibt Dörpinghaus et al. (2013, S. 49; Erg. d. Verf.), und eröffnet zugleich eine weitere Perspektive, nämlich dass die Pädagogik wie auch das *Mentoring* nicht als „Elfenbeinturm“ zu verstehen sind, sondern sich *im konkreten Handeln vollziehen*.

Die *Ethik* kann nun im Besonderen als „das Interesse an einer Aufklärung über das menschliche Handeln“ (Pieper, 1979, S. 15) zwischen „Sein und Sollen“ bezeichnet werden und geht „aus dem Interesse an Freiheit hervor“. Daher beschäftigt sich die Ethik im *Mentoring* sowohl mit der personalen *Moralität* als auch mit den kollektiven *Moralen* (als Mehrzahl von Normsystemen) des menschlichen Handelns (Wiesner & Windl, 2021), wodurch die Sollensethik und die Strebensethik berücksichtigt werden.

4 Ein umgreifender Ausblick für das Mentoring

Das *Mentoring* ermöglicht nun, ebenso wie die Pädagogik ein „Umwenden“ (Platon, 2000, S. 587) durch Interaktion, Dialog und Geleit zu eröffnen, also modern gesprochen ein „Um-Lernen“ (Wiesner & Prieler, 2020, S. 8) durch Einsicht, Umsicht, Rücksicht, Übersicht und Erkennen. Der „aus den Fesseln gelöste Einzelne wird [durch das Mentoring] nicht sich selbst überlassen und damit einer absoluten Willkür ausgesetzt“ (Ballauff, 1952, S. 193),

sondern es wird für eine gewisse Zeit eben durch *die Idee des Mentorings* eine (Mit-)Verantwortung übernommen. Ein Urteil über die Mentees ist zugleich eine Bewertung der eigenen (Mit-)Verantwortung und ein Blick auf das Ermöglichende durch die Mentoring-Beziehung. Das Höhlengleichnis verortet die Mentor*innen als in der Handlung, Reflexion und Proflexion erfahrene Personen, die das Sein kennen und das Geschehen kritisch betrachten können. Zugleich ist es den Mentor*innen möglich, durch wertschätzende Hinwendung begleitend und partizipativ das Sollen auf Grundlage von Ideen, Handlungen und Theorien zu hinterfragen, um Emanzipationsprozesse gegenüber dem Gewohnten und Eingewöhnten sowie gegenüber der eigenen Befangenheit zu eröffnen. Der Blick wird aufs Ganze gerichtet, ein Überblicken-Können findet statt. Der erfahrene Mensch, die Mentor*innen kennen daher *nur* Wege, Richtungen und die sokratischen „Was ist...?-Fragen“, die kantschen „Wie ist...?-Fragen“, die rückblickenden, freudschen „Warum...?-Fragen“, die vorausblickenden, existenziellen „Wohin, Weshalb und Wozu...?-Fragen“ und die daraus folgenden aristotelischen Fragen zum „Worum-Willen“ (Lutz-Bachmann, 2013, S. 57) und zu den „Bewegungen“, um die Relationen und das Dazwischen zu klären. Das Lehrperson-Werden wie auch Lehrperson-Sein wird dadurch zu einem *Unterwegs-Sein* und zu einem Dynamisch-Sein. „Aristoteles spricht [...] von *Wegen* zum guten und glücklichen Leben“ (Habermas, 1991, S. 104; Herv. d. Verf.).

Beim Lehrperson-Werden und Lehrperson-Sein geht es einerseits um die Reflexion und Proflexion des Vorübergehenden „als das Ständige, Beständige, Bleibende“ (Ballauff, 1952, S. 190), indem das „Kommende und Gehende“ zum Stehen gebracht wird, um es im Bereich der Sollensethik in „Gesetz und Regel zu verwahren“. Ebenso geht es im *Mentoring* andererseits um die Reflexion und Proflexion des Vorbeigehenden, um das Werden zu erkennen, sowie ein In-Bewegung-Setzen, ein Sich-finden und jede Form der „Umwendung“ (Rehn, 2009, S. 333) zu ermöglichen, und die eigene Moralität, das Sollen sowohl als Maxime, als Moral wie auch den Ethos stetig und situationsspezifisch zu hinterfragen. Ermöglicht wird dies im aristotelischen Sinne durch die systematische Wahrnehmung, die Fähigkeit, das Erfahrungswissen gelingend zu reflektieren und beides mit der praktischen Vernunft zu verbinden, um ein *gutes* Handeln zu eröffnen. Der Ausgangspunkt des Beitrags war die Feststellung, dass Pädagogik, Bildung und Erziehung und so auch das *Mentoring* grundsätzlich über das Normierbare und Regelbare hinausgehen und das kritische, emanzipative und wohlwollende *In-Frage-Stellen* von Normierung(en) und Moral(en) eine Könnerschaft darstellt, um eine tiefgehende Reflexions- und Proflexionsfähigkeit zu erlangen. Ethik bietet diese reflexive Orientierung und Neuorientierung zwischen Moral(en), Maximen, Prinzipien und Eingewöhntem an.

Das *Ethische im Mentoring* hat daher „keine Fix-, sondern nur Anhaltspunkte, an denen man sich orientiert. Diese Anhaltspunkte sind auch keine Zielpunkte“ (Stegmaier, 1995, S. 34), sondern vielmehr Möglichkeiten und Richtungen, vergleichbar mit Städten, Häfen, Flüssen, Wäldern, Gebirgen u. a. m. auf ethischen Landkarten. Die Ethik stellt im *Mentoring* also vielfältige Wegweiser, Landkarten, wie auch einen Kompass für die Praxis und das selbstbestimmte Handeln zur Verfügung. Diese Idee lässt sich nach Pieper (1985, S. 63) durch „folgende Analogie veranschaulichen: *Wer einen Kompaß benutzt, um an sein Ziel zu gelangen, hat dieses Instrument mißverstanden, wenn er meint, darauf seinen Standort und den Weg zu seinem Ziel einfach ablesen zu können. Weder über das eine noch über das andere gibt der Kompaß eine direkte Auskunft; er zeigt immer nur in eine Richtung, nämlich nach Norden. Trotzdem führt er den Wanderer ans Ziel, vorausgesetzt, er weiß, wohin er will und somit auch die Himmelsrichtung, in der sich von seinem Standort aus gesehen sein*

Ziel befindet. Der Kompaß schreibt somit nicht direkt den richtigen Weg vor, sondern gibt an, wie der richtige Weg zu ermitteln ist“.

Überträgt man das Bild des Kompasses auf das *Mentoring*, dann gebietet das Ethische im Mentoring nicht direkt eine Handlung, sondern fordert die Moralität mit Blick auf die Freiheit dazu auf, eine angemessene und stimmige Handlung für die jeweilige Situation zu ermitteln. Der Kompass verhilft den Weg zu finden, ohne einen Zwang, einen Weg gehen zu müssen. Bei einem Kompass sind der Bezugspunkt die Normen, im Mentoring ist es die Idee der Selbstbestimmung. Das Ethische im Mentoring ist niemals „unmittelbar praxiswirksam“, hat aber eine entscheidende Bedeutung für das Menschliche in der Praxis. Durch das Ethische im Mentoring werden die Mentees angeleitet, selbst eine personale Moralität als Kompetenz zu erwerben und angemessen gegenüber der Moral oder den Moralien zu handeln. Nur im Selbstdenken, Selbstwollen, Selbstkönnen, Selbstwerden und Selbsthandeln werden die Freiheit des Handelns und die Freiheit der Person im Sinne von Mündigkeit verwirklicht, und eben dazu verhilft das *Ethische im Mentoring*.

Referenzverzeichnis

- Andersen, S. & Grønkjær, N. (2005). *Einführung in die Ethik* (2., erweiterte Auflage). De Gruyter.
- Arendt, H. (1964). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (Auflage 2007). Piper.
- Aristoteles. (2020). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und kommentiert von Dorothea Frede (C. Rapp, Hrsg.). De Gruyter.
- Ballauff, T. (1952). Die Idee der Paideia. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 6(2), 175–199.
- Böhme, G. (2008). *Ethik leiblicher Existenz*. Suhrkamp.
- Detel, W. (2021). *Aristoteles* (durchgesehene und erweiterte Ausgabe). Reclam.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung*. WBG.
- Fleischer, H. (1995). Notizen über Ethik und Ethos. In M. Endress (Hrsg.), *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik* (S. 40–72). Suhrkamp.
- Fleischer, M. (1970). Die zweifache Periagoge in Platons Höhlengleichnis. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 24(4), 489–498.
- Frank, H. (1942). *Die Technik des Staates*. Burgverlag.
- Frede, D. (2020). Vorwort. In C. Rapp (Hrsg.), Aristoteles. *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und kommentiert von Dorothea Frede (S. V–IX). De Gruyter.
- Gadamer, H.-G. (1998a). Einführung. In H.-G. Gadamer (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* (S. 1–18). Klostermann.
- Gadamer, H.-G. (1998b). Zusammenfassung. In H.-G. Gadamer (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* (S. 19–23). Klostermann.
- Ginters, R. (1982). *Werte und Normen: Einführung in die philosophische und theologische Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp.
- Hare, R. M. (1990). *Platon: Eine Einführung*. Reclam.

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Höffe, O. (1992). Ethik des kategorischen Imperativs. In A. Pieper (Hrsg.), *Geschichte der neueren Ethik* (S. 124–150). Francke.
- Höffe, O. (2013). *Ethik*. Verlag C.H. Beck.
- Howald, E. (1931). Ethik des Altertums. In E. Howald, A. Dempf & T. Litt (Hrsg.), *Geschichte der Ethik vom Altertum bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts* (Ausgabe 1981, unveränderter Nachdruck). Oldenbourg.
- Jodl, F. (1923). *Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft. Zweiter Band. Von Kant bis zur Gegenwart* (Nachdruck der dritten Auflage, 1997). Phaidon.
- Jodl, F. (1929). *Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft. Erster Band. Bis zum Schlusse des Zeitalters der Aufklärung* (Nachdruck der vierten Auflage, 1997). Phaidon.
- Kamlah, W. (1984). *Philosophische Anthropologie: Sprachkritische Grundlegung und Ethik* (Unveränderter Nachdruck). Bibliographisches Institut.
- Kant, I. (1797). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Erstauflage 1785; verbesserte vierte Auflage von 1797; Digitalisierung 2011). Hartknoch.
- Krämer, H. (1995). *Integrative Ethik*. Suhrkamp.
- Kurbacher, F. A. (2017). *Zwischen Personen: Eine Philosophie der Haltung*. Königshausen & Neumann.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.
- Lévinas, E. (1980). Dialog. In B. Liebsch (Hrsg.), *Emmanuel Lévinas Dialog: Ein kooperativer Kommentar* (Auflage 2020, S. 25–52). Verlag Karl Alber.
- Liebermann, W. L. (1981). Die Hälfte Mehr als das Ganze. Zur Hesiods Rechtfertigung der Werte. *Hermes*, 4(109), 385–409.
- Lutz-Bachmann, M. (2013). *Grundkurs Philosophie. Band 7: Ethik* (Nachdruck 2021). Reclam.
- MacIntyre, A. (1984). *Geschichte der Ethik im Überblick. Vom Zeitalter Homers bis zum 20. Jahrhundert*. Hain.
- Martens, E. (1992). *Sokrates* (Auflage 2004). Reclam.
- Pfeifer, W. (Hrsg.), (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Piaget, J. (1981). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Suhrkamp.
- Pieper, A. (1979). *Pragmatische und ethische Normenbegründung: Zum Defizit an ethischer Letztbegründung in zeitgenössischen Beiträgen zur Moralphilosophie*. Alber.
- Pieper, A. (1985). *Ethik und Moral: Eine Einführung in die praktische Philosophie*. Beck.
- Pieper, A. (2010). Wie ist der kategorische Imperativ möglich? In O. Höffe & R. Bittner (Hrsg.), *Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: Ein kooperativer Kommentar* (4., erg. Aufl., S. 264–281). Klostermann.
- Pieper, A. & Thurnherr, U. (Hrsg.), (1998). *Angewandte Ethik*. Beck.
- Platon. (1856). Theaitetos. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Platons Werke. Zweiten Theiles erster Band* (S. 117–220). Reimer.
- Platon. (1911). *Theätet. Platons Dialog* (O. Apelt, Hrsg.). Dürr'sche Buchhandlung.

- Platon. (2000). *Der Staat. Politeia* (übersetzt von R. Rufener). Artemis & Winkler.
- QSR Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 03.07.2013. <https://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/papiere-des-entwicklungsrates/index>
- Rehn, R. (2009). Sonnen-, Linien- und Höhlengleichnis. In C. Horn, J. Müller & J. R. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung* (S. 330–334). Metzler.
- Rombach, H. (1987). *Strukturanthropologie: Der menschliche Mensch* (Auflage 2012). Alber.
- Roscher, W. H. (1889). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie: Band 1*. Teubner.
- Savater, F. (2001). *Tu, was du willst: Ethik für die Erwachsenen von morgen*. Beltz.
- Schmitt, C. (2016). *Die Moral ist tot: Es lebe die Ethik. Warum ethische Bildung Schule machen muss*. Beltz Juventa.
- Schöpf, A. (1998). Psychologische Ethik. In A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.), *Angewandte Ethik* (S. 110–132). Beck.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 221–262). Leykam.
- Schwemmer, O. (1986). *Ethische Untersuchungen: Rückfragen zu einigen Grundbegriffen*. Suhrkamp.
- Stegmaier, W. (1995). Ethik als Hemmung und Befreiung. In M. Endress (Hrsg.), *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik* (S. 19–39). Suhrkamp.
- von Ehrenfels, C. (1907). *Grundbegriffe der Ethik*. Bergmann.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006). *Schattenrisse der Moral*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen: Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 23–34). Fink.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020b). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020c). *Dynamik und Struktur der Schulentwicklungsbegleitung. Bewegungen, Bewegungsrichtungen und Ausrichtungen*. [Keynote-Vortrag von Christian Wiesner auf der Fachtagung „Schulentwicklung & Schulentwicklungsberatung“]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). *Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich*. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *INNO-*

- VITAS: Schulautonomie – Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol (S. 137–194). Waxmann.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. Beitrag zur 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost. *Re&ESource*, 21, 1–18.
- Wiesner, C. & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung*, 3(21), 110–117.

Mentoring – kein aktueller Trend, sondern eine längst erprobte und angewandte Methode in der Begleitung von Lernenden

Das historische Mentoring ab 1700 und der Hofmeister im
Fokus eines Mentors

Abstract

In diesem Text werden Fragen zur Geschichte von Mentor*innen sowie Erzieher*innen von adeligen Kindern untersucht. Mittels einer hermeneutischen und inhaltsanalytischen Untersuchung wurden historische Texte von ca. 1700 bis 1830 erkundet. Die wissenschaftliche Methodik basiert auf der Sichtung und Analyse von zugänglichen Büchern und Briefen sowie der inhaltlichen Aufarbeitung von ausgewählten Fallbeispielen ehemaliger Gouverneure (französischer Begriff für den obersten Leiter der gesamten höfischen Prinzen-/Adels-Erziehung an einem Fürsten- oder Königshof.) Diesem unterstanden alle Präceptoren und Mentoren. Die wichtigsten literarischen Quellen zu den historischen Mentoren und Hofmeistern (deutscher Begriff für den obersten Leiter der gesamten höfischen Prinzen-/Adels-Erziehung an einem Fürsten- oder Königshof.) wurden in deutscher und französischer Sprache erschlossen und liegen in gedruckter oder digitaler Form vor.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen François de Fénelon und Louis Antoine Caraccioli und ihre Verwendung des Begriffs „Mentor“. Darüber hinaus wird die Verbindung zwischen Mentoren und Gouverneuren und ihre gegenseitige Bedeutung für die Erziehung von Fürsten und anderen Mitgliedern des Adels hergestellt. Weiters sollen Verbindungen zum aktuellen Mentoring in der Induktionsphase erkundet werden.

Man erzieht gegenwärtig die Kinder um vieles vernünftiger als ehemals;
Man lässt sie viel Bewegung machen, badet sie kälter, kleidet sie ungezwungener.
... Die französischen und italienischen Hofmeister sind sehr selten...
Die leidige Mode, alles spielend lehren zu wollen, ist aus dem protestantischen
Deutschland hierhergekommen, aber nicht häufig befolgt worden.
(Johann Pezzl, 1790, *Skizze von Wien, sechstes Heft*, S. 939)

1 Einleitung

Bei Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen wird aktuell das Personalentwicklungsinstrument und das Konzept Mentoring (Dammerer, 2020; Dammerer, 2019; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020) immer häufiger eingesetzt. Mentoring ist aber kein bloß aktueller Trend, sondern längst erprobte und bewährte Methode, um Menschen in ihrer Entwicklung bestmöglich zu begleiten. Eine historische Perspektive auf die Technik des Mentorings soll Verbindungen zur gegenwärtigen Anwendung von Mentoring ermöglichen.

Da die Tätigkeit eines Mentors oder Hofmeisters, aber auch Lehrers von 1700 bis etwa 1850 eine fast ausschließlich dem männlichen Geschlecht vorbehaltene Anstellung war, wird im vorliegenden Text bei historischen Bezügen weitgehend nicht gegendert, um eine korrekte Darstellung aus den historischen Quellen zu gewährleisten.

Ausgehend von der griechischen Welt Homers und seines Epos der Odyssee¹ war der Begriff „Mentor“ zunächst nur, wie in der antiken Sagenwelt üblich, ein Name, der aus einem Epos Homers als eine Handlungsfigur bekannt war. Die Figur kommt schon in der griechischen Mythologie vor und ist dadurch interessant, dass Athene seine Gestalt annahm, die als Sinnbild für Weisheit steht. Es wird zwar in aktuellen Beiträgen die „nebensächliche Figur“ hervorgehoben, doch erscheint rückblickend durch die Verbindung mit der Göttin Athene, die durch Mentor immer wieder erscheint, dass die Stellung des Mentors grundsätzlich und gegenüber Odysseus unterschätzt wird. Oder anders, es hat in der Mythologie immer eine Bedeutung, wenn jemand in Form eines Gottes/einer Göttin erscheint, vor allem wenn es mehrmals stattfindet, immer in derselben Person und wenn aus dieser Person die Weisheit spricht, wie es in den Originaltexten von Homer zu finden ist (Wiesner, 2020).

Erst im 17. Jahrhundert wurde das heutige Bild des Begriffs „Mentor“ geprägt und hat bis jetzt Gültigkeit. So wurde damals der Mentor zum Synonym für einen „väterlichen Freund“. Seither wird so eine Person umrissen, welche zwingend beide Eigenschaften des „Väterlichen“ und „Freundschaftlichen“ in einem vereint. Dadurch wird treffend das heute gültige Prinzip des Mentorings erfasst. Da jedoch die historische Entwicklung des Mentorings weitgehend unerforscht erscheint, stellt sich für diesen Text folgende Fragestellung:

Welche Erkenntnisse bzw. Zusammenhänge können für die Geschichte und die Entwicklung des Mentorings durch die Analyse der Hofmeister sowie deren Rolle als Mentoren für das historische Mentoring gezogen werden?

Ziel ist es, eine historische Spurensuche von Mentoren und deren Auffassung von Mentoring durchzuführen. Einen Schwerpunkt bildet hierbei die Erkundung historischer Bücher und Dokumente, um anhand der Hofmeister die Formen und Beispiele der damaligen Mentoren aufzuzeigen. Es sollen ein hermeneutisches Verstehen und eine Zusammenfassung der Ergebnisse anhand François de Fénelons² und seines Buchs *Les Aventures de Telemaque, fils d'Ulysse* (1697) mit der Rolle Mentors zum Mentoring stattfinden, andererseits von Louis Antoine Caraccioli³ und seinem Buch *Le Véritable Mentor ou L'Education de la Noblesse* (1765) und seinen Vorstellungen eines Mentors.

1 Um 800 v. Chr. entstanden.

2 1651–1715, François de Salignac de La Mothe-Fénelon.

3 1719–1803, Titel in seinen Büchern war: „Des Herrn Marquis Caraccioli, Königlich Pohnlischen und Churfürstlich Sächsischen Obristen.“

Diese vorliegenden Werke in französischer und deutscher Sprache bildeten die Ausgangslage der Untersuchung, da sie ein ungewöhnliches Beispiel von Mentoring um 1700 darstellen. Zur Klärung dieser Sachlage wurden sowohl die Entstehung als auch das Konzept des Mentorings der damaligen Zeit untersucht sowie die Ursachen, die zu seinem Entstehen führten, erkundet und aufgezeigt.

Durch die Analyse der zuvor angesprochenen Bücher und Dokumente konnten die Entstehung der Begriffe Hofmeister und Mentor sowie das dazugehörige Mentoring seit dem Beginn der Neuzeit bis etwa 1830 aufgezeigt werden. Hierbei sind auch der evangelische und römisch-katholische Zugang zur Mentoren-Erziehung berücksichtigt.

2 Wegbereiter des historischen Mentorings

Zunächst erscheint es nötig, die Begrifflichkeit „Hofmeister/Mentor“ und das damit verbundene Mentoring im deutschen Sprachgebrauch zu verstehen. Die Begriffe gelangten zunächst aus dem Griechischen ins Lateinische, dann über das Französische in den deutschen Sprachraum. In der griechischen Mythologie wird Mentor offenbar nur beiläufig für den Namen eines Dieners von Telemach, dem Sohn des Odysseus, angeführt, obwohl mehrmals durch ihn die Göttin der Weisheit Athene spricht und damit die maßgebliche Bedeutung hervorgehoben wird. Mentor war nach Homer ein Freund und Mitstreiter des Odysseus.

Im Französischen wird durch François de Fénelon ebendiesem Mentor in seinen Erzählungen ein neues selbstständiges Handlungsfeld als eigenständiger Hofmeister gegeben, welcher Telemach als Fürstensohn unterrichtet. Aus diesem freien Handlungsfeld zwischen einem Hofmeister/Mentor und seinem Mentee⁴ Telemach heraus entwickelte sich das heutige Mentoring.

2.1 Georg Engelhard von Löhneys und sein Hofmeister-Präceptoren⁵-Team

An erster Stelle in der historischen Kette soll der Buchdrucker Georg Engelhard von Löhneys⁶ genannt werden, der 1622 in seiner *Aulico-Politica* eine im gesamten deutschsprachigen Raum übliche Edelknabenausbildung⁷ durch Hofmeister und Präceptoren ausführlich beschreibt. Durch Löhneys (1622) kann bereits vergleichend aufgezeigt werden, dass ein „Hofmeister für Edelknaben“ im Deutschsprachigen ident mit dem französischsprachigen „Gouverneur de la personne d'un Prince“⁸ zu verwenden ist.

4 Erstmals in dieser Form 1958 nachweisbar: *The American Business Education Yearbook*, Volume 15, University of California.

5 Ehemaliger deutscher Begriff für höfische Prinzen-/Adels-Erzieher unter Leitung eines Hofmeisters bzw. Mentors. Die Verwendung war bis etwa 1918 in Gebrauch.

6 1552–1622, Drucker in Remlingen, Niedersachsen.

7 Edelknabe: Ehemaliger deutscher Begriff für auszubildende Fürstensöhne.

8 *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences*, par M. Diderot 1777 a Geneve.

Das Kapitel sieben bei Löhneys enthält siebzehn Aufgaben des Hofmeisters, Kapitel acht beschreibt, wie der Präceptor seine Arbeit zu verrichten hat. Die erste Regel für das Unterrichten lautete: Milde walten zu lassen, damit der Schüler oder „Discipulo“ ihn nicht als Feind wahrnimmt. Außerdem wurde klar geregelt, wie beide Hand in Hand zu agieren haben. Der wesentliche Unterschied zwischen dem Hofmeister und dem Präceptor liegt in den Unterrichts- und Erziehungsbereichen. Der Hofmeister lehrt in erster Linie alle Hof-sitten und Abläufe des täglichen Lebens, während der Präceptor überwiegend wissenschaftliche Themen behandelt. Entscheidender als der Unterrichtsgegenstand ist jedoch vielmehr, dass stets der junge Herr unter Beobachtung durch eine der beiden Personen steht.

Keinesfalls lassen sich die beiden Bezeichnungen miteinander gleichsetzen. Die Trennung der Tätigkeit des Hofmeisters als Erzieher und des Präceptors als Lehrmeister würde dem notwendigen permanenten Rollenwechsel der beiden ineinander übergreifenden Aufgabengebiete nicht gerecht werden. Ein Hofmeister, der den jungen Herrn in Latein unterrichten konnte, war für diese Stunde sein Präceptor. Als Nächstes darf nicht vergessen werden, dass ja nicht nur ein Sohn bzw. die Söhne des regierenden Fürsten in die Obhut des Hofmeisters und der Präceptoren gegeben wurden, sondern auch ausgewählte Edelknaben, also weitere Söhne des Adels, bevorzugt von anderen Fürstenhöfen, um eine gewisse Vielfalt zu erhalten.

2.2 François de Fénelon und seine göttliche Minerva⁹ in Gestalt des Mentors

Der Fürsterzbischof und Pädagoge François de Fénelon (Bibliothèque nationale de France, 2017) wurde in jungen Jahren zum Direktor des *Institut des Nouvelles Catholiques* ernannt, einer Pariser Internatsschule zur Erziehung junger Mädchen aus gutbürgerlichem Haus, deren Eltern zum Katholizismus konvertiert waren. Im Jahre 1681 reflektierte er seine pädagogische Praxis im *Traité de l'éducation des filles*¹⁰.

Durch die zweite Frau des französischen Königs Louis XIV., Madame de Maintenon, kam er in den Rang eines Précepteurs¹¹ und Mentors für den möglichen Thronerben Louis de Bourbon¹². Da der Dauphin als ausgesprochen schwierig im Umgang galt, griff François de Fénelon zu einem ungewöhnlichen erzieherischen Stilmittel. Er schrieb in den Jahren 1694–1696 für den Dauphin den in seinem Sinne hintergründig moralisierenden Bildungsroman: *Les Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse*¹³.

François de Fénelon schlüpfte in diesem utopischen Roman geschickt in die von Homer beschriebene Rolle des weisen Mentors als Familienfreund und Berater von Telemachos,

9 Römische Göttin der Weisheit; zurückgehend auf die griechische Göttin Athene.

10 François de Salignac de La Mothe-Fénelon, *Essai über die Erziehung von Mädchen*.

11 Französischer Begriff, steht für einen höfischen Prinzen-/Adels-Erzieher unter Leitung eines Gouverneurs bzw. Mentors.

12 1682–1712, Dauphin de Viennois, duc de Bourgogne.

13 Ins Deutsche übertragen durch: August Bohses alias Talanders Staats-Roman, welcher unter der denckwürdigen Lebens-Beschreibung Telemachi Königl. Printzens aus Ithaca, und Sohns des Ulyssis vorstellet, wie die Königl. und Fürstlichen Printzen vermittelst eines anmuthigen Weges zur Staats-Kunst und Sitten-Lehre anzuführen durch Franciscum de Salinac de la Mothe-Fénelon Ertz-Bischoffen zu Cambray Breslau: Chr. Bauch, 1700.

des Odysseus jungen Sohns. Dadurch nahm er sehr starken Einfluss auf den jungen Dauphin, der sich unter der Hand von François de Fénelon zu einer starken Persönlichkeit entwickelte. Diese schnell am Hof kursierenden Abschriften des Buches wurden aber als ein Pamphlet gegen den französischen König und seine Politik wahrgenommen (Loos, 1906).

Zu Beginn des Jahres 1699 wurde François de Fénelon die Stelle als Mentor und Précepteur entzogen, und als 1700 sein Werk in den Druck ging, musste er auch den Hof verlassen. In seinem Bistum Cambrai¹⁴ führte der Fürsterzbischof seine Tätigkeit als politischer Autor weiter, indem er seine Rolle als Mentor, Berater des *Télémaque*, beibehielt. Da der *Télémaque* von François de Fénelon im 18. und 19. Jahrhundert als Jugendbuch in 150 Auflagen und 100 Sprachen erschien (Loos, 1906), war er fast in jeder Familie zu finden, und der zum ersten Mal verwendete Begriff „Mentor“ hat sich nicht nur in Frankreich stark ins Bewusstsein gebracht.

2.3 Montesquieu und der verwendete Begriff *Mentor* in seinen Briefen

Bereits um 1740 griff der unter dem Namen Montesquieu¹⁵ (Bibliothèque nationale de France, 2017) bekannt gewordene Philosoph und Staatstheoretiker der Aufklärung den Begriff des Mentors wieder auf und verfasste von März 1740 und 1744 Briefe an Gaspare Cerati¹⁶ zu Pisa, in denen er sich selbst wörtlich als Mentor anbot. Diese Briefe¹⁷ wurden 1749 in Frankreich veröffentlicht. Ebenso findet sich in der deutschen Übersetzung dieser Briefe von 1767 der Begriff Mentor wörtlich wieder.

Der in Montesquieus Briefen verwendete Begriff Mentor wird als eine der Grundlagen bzw. Urquellen des modernen Mentorings gesehen, da Mentor hier zum ersten Mal selbstständig, also ohne direkte historische Zitierung des Gefährten Mentors aus Homers Odyssee vorkommt. Bei François de Fénelon wird hingegen Mentor noch als göttliche Figur Homers verwendet. Seit Montesquieu und seinen Briefen wurde der Mentor als personelle Rolle im Sinne einer väterlich-freundschaftlichen Beziehung verstanden.

2.4 Louis Antoine Caraccioli und *sein wahrer Mentor*

Der französische Schriftsteller Marquis Louis-Antoine de Caraccioli griff den *Télémaque* von François de Fénelon erneut auf und schrieb 1756 in Breslau mit dem Werk *Le Véritable Mentor ou l'éducation de la noblesse*, zu Deutsch „Der wahre Mentor oder der kluge Hofmeister in der Erziehung adelicher [sic!] Jugend“ eine umfangreiche Abhandlung, wie aus seiner überwiegend katholisch geprägten Sicht ein wahrer Hofmeister/Mentor als „wahrer Fürstenerzieher“ beschaffen sein sollte.

14 Departement Nord, Frankreich.

15 1689–1755, Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de Montesquieu.

16 1690–1769, Gaspare Cerati, Rektor [Provveditore] der Universität Pisa.

17 Correspondance de Montesquieu – La Bibliothèque Université d'Ottawa.

Interessant an diesem damals weit verbreiteten Werk ist der Vergleich der französischen und deutschen Fassung, da hier der französische Begriff Mentor auch im Deutschen mit Mentor übersetzt wurde. Der parallel dazu verwendete Begriff Gouverneur wurde in der deutschen Übersetzung passend mit dem Titel Hofmeister übersetzt¹⁸ und verwendet.

2.5 Eduard Adolf Jacobi und seine antiken Mentoren und Mentees

Der in Jena geborene evangelische Pfarrer Eduard Adolf Jacobi¹⁹ war ein Lehrer und Rektor, der wichtige Erkenntnisse im Bereich der Mythologie gewann und für seine Reden als Hofprediger in Coburg bekannt war.

Als solcher wurde Jacobi ab 1829 zum Précepteur bestellt. Bis 1829 hatte der langjährige Prinzen-Instructor Johann Christian Florschütz²⁰ für die Prinzen Albert²¹ und Ernst²² zu Coburg den Unterricht allein gestaltet. Ab 1829 wurde er deren Hofmeister und ernannte Jacobi als Précepteur für Religion. Der Ältere, Ernst, wurde Herzog von Sachsen-Coburg. Sein jüngerer Bruder, Prinz Albert zu Coburg, wurde später der Gemahl der Königin Victoria von England (ADB, Band 13, 1881, S. 576–577).

Neben seiner Lehrtätigkeit verfasste Jacobi das bedeutende deutsche Wörterhandbuch über die griechische und römische Mythologie, dessen Teil I [A–F] 1830 erschien, der Teil II [G–Z] folgte 1835 ebenfalls in Coburg. Es finden sich in diesem Buch vier unterschiedliche mythologische „Mentoren“ belegt. Jedoch nur der „Mentor“ aus der Odyssee war durch Fénelon und *Les Aventures de Telemaque, fils d’Ulysse (1697)* einer breiten Schicht bekannt geworden.

Im Jahr 1846 wurde Jacobis Wörterhandbuch über die griechische und römische Mythologie Lexikon durch Thalès Bernard²³ ins Französische unter dem Titel *Dictionnaire Mythologique Universel ou Biographie Mythique* übersetzt.

In seiner deutschen Erstausgabe von 1835 [G–Z] stehen bei Eduard Adolf Jacobi im Wörterhandbuch (...) vier Einträge beim Begriff Mentor, erstens: Eurystheus und seine Söhne, darunter Mentor, fallen im Kampf (s. p. 425. Z. 14, v. o.)²⁴, zweitens: Frauen und Nachkommen des Herkules (...); von Dynaste den Eratos von Asopis den Mentor (s. p. 423. Z. 27, v. o.)²⁵. Drittens ist Sohn des Alkimos zu finden (Odys. 22, 235.) Freund des Odysseus, der ihm scheidend die Sorge für sein Haus übertrug (Odys. 2, 226 ff.) in seiner Gestalt geleitet Athene den Telemachos nach Pylos (Od. 2, 269. 402. 3, 13 ff. 4, 654.), schützte sie später den Odysseus im Kampf gegen die Freier (Od 22, 206. 24, 445.) und versöhnte ihn mit dem

18 Ebenso belegt bei: Frisch, Johann Leonhard (1772). *Nouveau Dictionnaire des Passagers*; mit Vorrede vom 5. Febr. 1737 Leipzig: Johann Friedrich Gleditschens Handlung. Dort, S. 1053, *Gouverneur franz. ein Gouverneur [sic!] ein Hofmeister des jungen Herren; auf dem Schiff der Steueremann.*

19 1796–1865, Protestantischer Pfarrer, Lehrer und Ministerialrat.

20 1794–1882, 1823 zum Herzoglichen Rat und Prinzen-Instructor mit 600 Gulden Gehalt ernannt.

21 1819–1861.

22 1818–1893.

23 1821–1873, Übersetzer von Eduard Adolf Jacobi.

24 S. p. 425. Z. 14, v. o bedeutet: Siehe page 425. Zeile 14 von oben. Ebendort: Eurystheus und seine Söhne, darunter Mentor, fallen im Kampf.

25 Dort: VII. Frauen und Nachkommen des Herkules (...); von Dynaste den Eratos von Asopis den Mentor; (...).

Volke am Ende. Der vierte Eintrag: Vater des Imbrios in Pedaos, Bundesgenosse der Troer (Ilias 13, 171.) (Jacobi, 1835 S. 618).

Unter Mentés [sic!] belegt Jacobi anhand von zwei Einträgen:

Erstens: Der Führer der Kikonen im troischen [sic!] Krieg, dessen Gestalt Apollon annahm, um Hektor anzufeuern (Hom. Ilias 17, 73.). Zweitens: Sohn des Anchialos, König von Taphos [nördlich von Ithaka], Gastfreund des Odysseus, in dessen Gestalt Athene den Telemachos besucht (Odys. 1, 181 ff.) (Jacobi, 1835, S. 618).

Da die Schreibweisen der Eigennamen in der französischen Erstausgabe stark von der deutschen Ausgabe abweichen, werden hier die Einträge für „Mentor und Mentés [sic!]“ vollständig wiedergegeben. Weiter fällt auf, dass Bernard (1846) nicht wie Jacobi die griechische Göttin Athene übernimmt, sondern die römische Göttin Minerva, wie diese stets auch bei François de Fénelon vorkommt. Ebenso stehen bei Bernard die französische Erzählung Fénelons und dessen *Télémaque* stärker im Fokus. Bei ihm wird dieser unter Erstens im Eintrag angeführt und mit mehr Informationen versehen, während Jacobi im Deutschen den Telemachos erst unter Drittens nennt.

3 Entwicklung des Mentoren-Begriffes

In dem vorliegenden Ergebnis, das bei Bergmeier (2018) detailliert nachzulesen ist, sind relevante historische Bücher zum Thema Mentoren und Mentoring untersucht worden, die durch Fachleute, also damalige Experten, für Mentoren verfasst wurden. Diese Bücher mit Ansichten zu „Guten und Wahren Mentoren“ spiegeln das vorhandene Wissen der gängigen Mentoren-Praxis ab 1700 wider. Die Begründung, warum François de Fénelon und Louis Antoine Caraccioli als Experten für Mentoren ihrer Zeit gelten, kann durch folgende Erklärung dargelegt werden:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“ (Bogner et al 2014, S. 13)

4 Vom Zögling zum Pagen – Mentee

Die Analyse historischer Bücher und Briefe zwischen zunächst etwa 1680 und 1750 trugen zur Herkunft des Begriffs „Mentor“ bei. Dabei wurde anhand des Hofmeister-Wesens, wie durch Fénelon und Caraccioli in dieser Zeit beschrieben, der „Mentor“ eindeutig synonym zum französischen Begriff „Gouverneur“ und damit in der identen Form eines „Hofmeisters“ belegt.

Die Darstellung von Mentoren als Fürsten- und Prinzenzieher ist an konkreten Beispielen des damaligen Hofmeister-Wesens in Europa und dem damit verbundenen komplexen Ausbildungssystem für angehende Regenten, welches dadurch nur wenigen Menschen als Erziehungsform vorbehalten war, aufgezeigt worden. Ein solches Erziehungssystem war zunächst nur Fürsten- und Prinzenkindern an größeren Höfen zu deren Erziehung zu Regenten ermöglicht worden. Als wichtige Erkenntnis ist festzustellen, der Begriff „Erzieher“ darf keineswegs gleichgesetzt werden mit Hofmeister oder Mentor, da ein Erzieher bzw.

der historische Begriff „Prinzen-Instructor“ nur bis zum Alter von sieben Jahren eines Zöglings zur Anwendung kam. Dieses galt auch für die weibliche Gouvernante, die den Zögling mit etwa sieben Jahren dem Gouverneur als sogenannten Pagen zur weiteren Ausbildung übergab.

Erst François de Fénelon und seine damals einzigartige erzieherische Idee, für seinen ihm anvertrauten Prinzen ein nur auf den Thronanwärter konzeptioniertes Erziehungsbuch zu verfassen, in dem die Göttin der Weisheit Athene in die Rolle des lehrenden Mentors schlüpfte und Telemach zu dessen Mentee erkor, prägten die neuen Begriffe mit deutlicher Bezugnahme auf Homer. Es entstand aus dem Gouverneur – zu Deutsch Hofmeister – ein Mentor. Aus einer Gouvernante – zu Deutsch Hofmeisterin – entstand der Begriff der Mentorin. Aus dem Pagen – zu Deutsch Edelknabe – wurde Telemach, welcher seit etwa 1958 nun als Mentee für beiderlei Geschlecht verwendet wird. Das Mentorin- Mentor- Mentee-Prinzip wurde zur Bezeichnung eines „Väterlichen Freundes“ und einer Erziehungsform, die im 20. Jahrhundert im Mentoring wiederentdeckt und weiterentwickelt werden sollte.

Aus diesem Zusammenhang heraus wurde die Entwicklung und Übertragung des Begriffs Mentor in ebendieser Verwendung aus dem französischen Raum kommend in den deutschen Sprachraum bis um 1830 und infolge bis heute aufgezeigt.

5 War die Ausbildung durch Mentoren bei protestantischen Fürsten vergleichbar?

Die Frage, ob sich in der protestantischen und römisch-katholischen Mentoren-Ausbildung der damaligen Zeit Unterschiede im Zugang finden lassen, ist auch von Relevanz. Die primären Ziele dieser Analyse liegen auf dem Begriff Mentor und dessen Herkunft sowie dessen weiterer Entwicklung bis heute.

Die Entscheidung der schwedischen Reichsstände, das Hofmeister-Wesen für das protestantische Schweden und sein Königshaus ab Februar 1756 gesetzlich zu einer verpflichtenden Ausbildung²⁶ für alle Prinzen zu machen, stellt einen herausragenden Höhepunkt für die Bedeutung der protestantischen Hofmeister als staatsbildend prägende Mentoren dar.

Auch wenn es auf den ersten Blick so scheinen mag, die Mentoren-/Hofmeister-Ausbildung bei Protestanten und Katholiken hätte gleiche Ziele in der Fürsten- und Prinzen-erziehung und deren Ausbildung gehabt, so gab es doch klare Unterschiede bei den Lehrinhalten und deren Vermittlung. Diese unterschieden sich bei den protestantischen Erziehungsmodellen und den katholisch geprägten Lehrmeistern mit ihren Ausbildungen bis um 1850 im österreichischen Sprachraum und etwa 1870 in den deutschsprachigen Gebieten. Erst nach dieser Zeit ging die Bildung in staatliche Regelungen über, wodurch sich ein annähernd gemeinsamer Bildungsweg der beiden Konfessionen gleichberechtigt entwickelte.

Zusammengefasst wird festgehalten, die Lehrmethode des Auswendiglernens sowie die Pflege der lateinischen Sprache hat seit der Lehre des Ignatius von Loyola²⁷ und dem jesuitischen Lehrplan *ratio studiorum* von 1599 eine lange Tradition bei römisch-katholischen Lehrmeistern und wird bis heute gepflegt.

26 Die Urkunde wurde durch Büsching 1769 ins Deutsche übersetzt und wiedergegeben.

27 1491–1556, Mitgründer des Jesuitenordens 1540.

Hingegen waren und sind die Protestanten mit einem „Verständnis in Wissensgebieten und ihrer Herzensbildung“ in ihren Lehrmethoden geprägt. Durch die Zeit der „Aufklärung“ ab etwa 1700 entstand ein rationales Denken. Strukturen, die dem modernen Wissen im Weg standen, sollten systematisch überwunden werden. Tatsächlich waren meist Protestanten wie Georg Joachim Zollikofer²⁸ und Philipp Julius Lieberkühn²⁹ ab 1750 Wegbereiter und Vorreiter des heutigen deutschsprachigen „modernen“ Bildungswesens. Ebenso wie Lieberkühn sprach sich Peter Villaume 1788 vorsichtig, aber offen für die bis dahin als unmöglich geltende Gleichbehandlung und ein Miteinander von Kindern des Adels und des Bürgertums im Bildungswesen aus.

6 Die heutige Rolle der Mentorin und des Mentors

Die Bedeutung weiblicher Mentorinnen und Gouvernanten nahm mit François de Fénelons ab 1681 und seiner Erziehungsschrift für junge Mädchen einen zögerlichen Beginn, diese konnten sich jedoch damals in weiterer Folge nur in seltenen Einzelfällen wie durch *Madame le Prince de Beaumont*³⁰ bemerkbar machen. Erst mit zunehmender Allgemeinbildung, aber vor allem durch das sich verändernde Schulsystem weg von den kirchlichen Sonntagsschulen hin zur Schule für alle ab etwa 1800 verstärkte sich der weibliche Mentorinnen-Anteil sowie überhaupt der Anteil weiblicher Lehrpersonen ab etwa 1850, erheblich.

Die höchste Übereinstimmung vom historischen Mentor zum modernen Mentoring sollte in der Strukturierung der Lehrenden gesucht werden. Es lag nicht in der primären Aufgabe eines Mentors, die Zöglinge oder Mentees selbst alles zu lehren, sondern dies erfolgte durch eine geschickte Auswahl an geeigneten Präceptoren und gegebenenfalls Präceptorinnen. Im Gegensatz zu Lehrenden nach heutiger, klassischer Sicht, welche an ein strenges 50-Minuten-Schul-Schema gebunden sind, unterlagen Präceptoren, aber auch die wenigen Präceptorinnen damals nicht dieser zeitlichen Schulfuchserie³¹, sondern gestalteten den Unterricht nach den Bedürfnissen sowie Lernfortschritten der einzelnen Zöglinge. Mentor*innen sind demzufolge darauf angewiesen in Ihrer Tätigkeit auch weitere Personen, ganz dem Konzept von Präceptor*innen folgend, in der Begleitung von Lernenden heranzuziehen (siehe dazu auch Dammerer & Ziegler: Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen, in diesem vorliegenden Band). Diese Personen können bei fachfremdem Mentoring Fachlehrpersonen sein, aber darüber hinaus natürlich auch weitere Kolleg*innen aus dem Schulteam, die für die jeweilige Problemlage eine Expertise vorweisen.

Das moderne Mentoring im schulischen Kontext hat die Aufgabe (Wiesner, 2020; Windl, 2020), nicht nur einige wenige ausgewählte „Fürstensöhne“ zu Höchstleistungen zu führen, sondern mit einem institutionellen Auftrag ausgestattet im Lehrwesen beginnende Lehrpersonen zu begleiten und sie bei deren Professionalisierung zu unterstützen, damit diese

28 1730–1788, in sieben Bänden sind seine Predigten (1788, 1789 herausgegeben), wobei Band 2 die „Predigten“ der Erziehung enthält, zusammengefasst.

29 1746–1825, Berliner Theologe und Pädagoge.

30 1711–1780, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont; war ab 1746 als Gouvernante in London tätig und verfasste zahlreiche erzieherische Märchen.

31 Schulpedanterie, Zitat von Louis Antoine Caraccioli aus „Der wahre Mentor, 1767, S. 67“.

für Schüler*innen gut wirksam werden können (Hecht & Theurl, 2020). Darüber hinaus umfasst die Aufgabe von Mentorinnen und Mentoren konsequenterweise, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von Stand, Geschlecht und Glauben zur Seite zu stehen.

Referenzverzeichnis

Zur Verfügung stand ein umfangreiches Referenzverzeichnis, welches zu weiteren Erkenntnissen über das historische Mentoring beitrug. Dieses lag in kopierter oder digitaler Buchform vor. Als Hauptquellen in deutscher und französischer Sprache aus der vorhandenen Literatur wurden über historische Mentoren, Hofmeister und Gouverneure folgende Werke überwiegend benutzt. Ebenso lagen historische Briefe und Referenzschreiben aus deutschen Büchern von 1788, 1810 und 1828 über die Anforderungen von Mentoren und Hofmeistern vor, die es ermöglichten, ergänzende Zusammenhänge zu belegen und darzustellen.

- Bergmeier, G. (2018). *Das historische Mentoring ab 1700. Der Hofmeister im Fokus eines Mentors*. [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Bogner, A., & Littig, B., & Menz W., (2014). *Interwies mit Experten – Eine praxisorientierte Einführung*. Springer.
- Caraccioli, L. A. (1765). *Le Véritable Mentor ou L'Education de la Noblesse*. (2. Aufl.). J. F. Bassompierre.
- Caraccioli, L. A. (1767). *Der wahre Mentor oder der kluge Hofmeister in Erziehung adelicher Jugend*. Rieger.
- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. [Beitrag zu Internationale Woche. Juli 2019] *Re&ESource*, 15. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN:2313-1640.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). StudienVerlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (Band 10). StudienVerlag.
- Fénelon, F. (1697). *Traité de l'éducation des filles*. Chez Jean Daniel Beman & Fils.
- Fénelon, F. (1755). *Les Aventures de Telemaque, fils d'Ulysse*. Chez Jean Daniel Beman & Fils.
- Frisch, J. L. (1772). *Nouveau Dictionnaire des Passagers; mit Vorrede vom 5. Febr. 1737*. Johann Friedrich Gleditschens Handlung.
- Jacobi, E. A. & Bernard, Th. (1846). *Dictionnaire Mythologique Universel*. Librairie de Firman Didot Frères.
- Jacobi, E. A. (1830/1835). *Handwörterbuch der griechischen und römischen Mythologie*. Einer'schen Hofbuchhandlung.
- Hecht, P. & Theurl, P. (2020). Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 73–85). StudienVerlag.

- Lieberkühn, P. J. (1788). *Versuch über die Mittel in den Herzen junger Leute, die zu hohen Würden oder zum Besitz großer Reichthümer bestimmt sind*. O. Angabe.
- Loos, J. (Hrsg.), (1906). *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (Bd. 1 und 2)*. Pichlers Witwe und Sohn.
- Löhneys, G. E. (1622/1679). *Von der Erziehung und Information junger Herren*. Bd. 1 aus Gerhard's Aulico-politic. Dieses Buch Aulico-politica wurde von Gerhard, A. (1679) unter dem Titel Hof-, Staats- und Regierungskunst in drei Bänden, G.V.R. in Henning, neu aufgelegt und erweitert.
- Villaume, P. (1788). *Erziehung zur Menschenliebe. Eine Preisschrift, welche in Padua das erste Accessit erhalten*. O. Angabe.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–37). StudienVerlag.

Zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung durch das Format forschendes Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme

Eine Pilotstudie zur Wirkung des Formats forschendes Lernen in einem Hochschullehrgang mit Masterabschluss

Abstract

Ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss als Weiterbildungsmaßnahme ist aus der Perspektive von Level 7 des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Nationalen Qualifikationsrahmens, des Hochschulgesetzes 2005 und des aktuellen Hochschulentwicklungsplans durch die planenden und durchführenden Hochschulen zu modellieren. Die Zielsetzungen und Inhalte des Lehr- und Lernangebots sind wissenschafts- und forschungsorientiert auszurichten. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf ein kleines Segment der Lehrveranstaltungen im Hochschullehrgang mit Masterabschluss für das Schulmanagement. In dieser Weiterbildungsmaßnahme wurde ein lehrveranstaltungsübergreifendes Format zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung sensu L. Huber (2014) implementiert, um eine weitere externe Normierung zu berücksichtigen, nämlich die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus dem Qualitätsmanagement für Schulen. In einer Pilotstudie wurde überprüft, welche Einflüsse aus dem Zyklus des forschenden Lernens auf die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ein Jahr nach Absolvierung des Hochschullehrgangs aus Sicht der Absolvent*innen nachweisbar sind. Weiters wurde auf Basis der oben genannten Qualifikationsrahmen überprüft, ob die Elemente des forschenden Lernens nach L. Huber angemessene Operationalisierungen darstellen.

1 Einleitung

Der folgende Beitrag versucht im Allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen an Pädagogischen Hochschulen auf der Basis relevanter internationaler (z. B. Europäischer/Nationaler Qualitätsrahmen, 2016, Level 7), nationaler und anderer Normierungen zu begründen. Aus diesen Normierungen geht hervor, dass Forschungs- und Wissenschaftsorientierung mit der Zielsetzung der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung vermittelt werden muss.

Im „Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (kurz HLG SMM) wurde das hochschuldidaktische Format des for-

schenden Lernens nach L. Huber (2009, 2014) gewählt, um den festgeschriebenen Normierungen der Wissenschafts- und Forschungsorientierung gerecht zu werden. Mit diesem lehrveranstaltungsübergreifenden und integrativen Format wird versucht, Forschungskompetenz für eine evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu vermitteln. Dieses Format ist in klarer Abgrenzung von ausschließlich forschungsvermittelnden Formen mit heterogener Zusammensetzung der Teilnehmenden zu sehen, deren Ziel nur eine allgemeine Wissenschafts- und Forschungsinstruktion aufgrund der unterschiedlichen Interessenlagen sein kann.

Das neue verpflichtende Qualitätsmanagementsystem (QMS, 2021a), davor SQA bzw. QIBB, beeinflusst unter anderem auch die Bildungsziele und Inhalte der Lehrveranstaltungen zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung im HLG SMM. Im geltenden QMS (2021b, S. 6 ff.) wird zum Beispiel festgehalten, dass (1) Unterrichts- und Schulentwicklung evidenzbasiert zu erfolgen hat, dass (2) eine Einführung in Maßnahmen zur pädagogischen Diagnostik für Schulleiter*innen zu etablieren ist und (3) Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Lernenden festzuhalten, zu verfolgen und zu analysieren sind.

Mit einer qualitativen schriftlichen und mündlichen Befragung von vier Absolvent*innen wird versucht, die Wahrnehmung des Formats des forschenden Lernens und die Wirkung auf die Performanz der Absolvent*innen nachzuzeichnen. Es wird auch die Wirkung dieses Formats auf die Praxis analysiert. Für folgende Fragen sollen im Rahmen dieser qualitativ-explorativen Studie Antworten gegeben werden: (1) Wie wird die Realisierung des forschenden Lernens von den Absolvent*innen ein Jahr nach Abschluss des HLG SMM wahrgenommen? (2) Wie wird die Wirkung des HLG SMM im Rahmen einer „Vorher-nachher-Einschätzung“ bezüglich der Performanz im Bereich Schule und Unterricht eingeschätzt? Dazu wird eine Dokumentenanalyse aus den relevanten Normierungen vorgelegt und überprüft, inwieweit diese in einer Weiterbildungsmaßnahme mit Masterabschluss umgesetzt wird (3).

2 Normierungen als Grundlage für die Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen mit Masterabschluss für Schulleiter*innen

Die aktuelle Weiterbildung für Schulleiter*innen (HLG SMM) ist nach dem EQR (Europäischer Qualitätsrahmen [EQR, 2017] als Level-7-Bildungsmaßnahme durch die Pädagogischen Hochschulen konzeptualisiert. Absolvent*innen erwerben im so genannten zweiten Studienzyklus mit Masterabschluss (= Level 7) hochspezialisiertes Wissen und neue Erkenntnisse für ihren Arbeitsbereich. Es wird erwartet, dass sie nach dem Studium in der Lage sind, innovative Denk- und Forschungsansätze für ihren Arbeitsbereich zu entwickeln und zu implementieren. Im Zuge des Level-7-Masterstudiums sind spezialisierte Problemlösefertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation zu vermitteln, um komplexe Arbeits- und Lernkontexte zu gestalten und managen zu können (EQR, 2017).

Zu nationalen externen Normierungen

Pädagogische Hochschulen haben nach dem Hochschulgesetz 2005 § 39 (1) die Aufgabe, „Hochschullehrgänge zur Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern nach den inhaltlichen Vorgaben des zuständigen Regierungsmitglieds oder mit dessen Ermächtigung

[...] einzurichten“ (HG 2005). In den „Leitenden Grundsätzen“ dieses Gesetzes wird in mehreren Kontexten von der Aufgabe gesprochen, „Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren“. Der umzusetzende *Hochschulentwicklungsplan (PH-EP, 2019)* sieht die Pädagogischen Hochschulen als jene Institutionen, die „die Entwicklungen des Bildungssystems als Innovationsmotoren aktiv mit[gestalten]“ (PH-EP, 2019, S. 21). Die in diesem Zusammenhang genannten strategischen Zielsetzungen sind:

Die Pädagogischen Hochschulen beraten in Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, sie unterstützen den Aufbau von Management- und Organisationskompetenzen bei Führungskräften im Bildungsbereich und fördern die strategische Standortentwicklung (PH-EP, 2019, S. 29).

Um den Zielsetzungen des PH-EP gerecht werden zu können, bedarf es spezifischer akademischer Qualifizierungsmaßnahmen. Die Frage nach den Standards dieser Weiterbildungsmaßnahmen wird im *Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR, 2016)* beantwortet. In diesem Zusammenhang werden auch die Institutionen genannt, die diese Angebote stellen dürfen; der Kreis der *Qualifikationsanbieter*innen* ist beschränkt auf Pädagogische Hochschulen, Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten. Die von den Pädagogischen Hochschulen entwickelten Weiterbildungsmaßnahmen können über die im Anhang 1 zum NQR-Gesetz (NQR, 2016) angeführten Deskriptoren (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) entsprechenden Niveaustufen zugeordnet werden. In diesem Beitrag wird der Fokus auf den HLG SMM (Curriculum HLG SMM, 2018), eine Professionalisierungsmaßnahme für (zukünftige) schulische Führungspersonen, gerichtet, der auf Masterniveau angeboten wird. Dies entspricht dem NQR-Niveau 7, das gekennzeichnet ist durch „hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung, kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation“ (NQR, 2016).

Ein weiterer Impuls für die inhaltliche Ausrichtung des HLG SMM stellt das *Qualitätsmanagement für Schulen* mit seinen 5 Dimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen dar (QMS, 2021a). Die anderen Dimensionen sind *Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen* sowie *Ergebnisse und Wirkungen*. In allen Dimensionen ist die Rolle der Schulleitung anhand von Qualitätskriterien detailliert festgelegt (QMS, 2021b). Damit wird ein neues Profil für Führungspersonen an Schulen festgelegt. Um den Prozess der Implementierung des Qualitätsrahmens optimal unterstützen zu können, sind Weiterbildungsmaßnahmen durch die Pädagogischen Hochschulen gefordert.

Zur professionstheoretischen Ausrichtung des HLG SMM

Im Curriculum des HLG SMM (2018) sind als Ziel die Vermittlung und Entwicklung von Kompetenzen festgeschrieben:

Der Lehrgang trägt dazu bei, die für Führungsverantwortliche im Bildungsbereich erforderlichen pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln (Curriculum HLG SMM, 2018, S. 4).

Der Kompetenzbegriff erlangte in curricular orientierten und auch in bildungspolitischen Diskussionen große Bedeutung. Es existieren sowohl befürwortende und als auch ablehnende Positionen zur Beschreibung von Bildungszielen mit dem Kompetenzbegriff. Nach König (2020, S. 163) wird der Begriff Kompetenz in „unterschiedlichen Formen“ verwendet. Damit könnte wohl gemeint sein, dass je nach Autor*in unterschiedliche Konzeptualisierungen vorliegen. Auch andere Autor*innen verweisen auf das geringe einheitliche Verständnis des Kompetenzbegriffs (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2017, S. XVII).

Nach König (2020, S. 163) wird der Begriff der Kompetenz dafür verwendet, die „individuellen Voraussetzungen von Lernenden und ihre – im Rahmen von insbesondere institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen – erzielten Lernergebnisse zu beschreiben“. Kompetenzen werden nicht als Verhalten von Lernenden verstanden, sondern die bei Individuen „verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind“ (König, 2020, S. 163). Weiters wird von König (ebd.) festgehalten, dass Kompetenzen psychologische Konstrukte darstellen. Um Konstrukte, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, messen zu können, müssen diese operationalisiert werden. Das ist ein Vorgang, der aus den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts bekannt ist.

Das Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz nach Blömeke et al. (2015, S. 312 ff.) erscheint für die Beschreibung der intendierten Bildungsprozesse im HLG SMM als angemessen. Dieses Modell beschreibt, wie Wissen im Zusammenspiel mit affektiven und motivationalen Merkmalen der Akteur*innen über situationsspezifische Fähigkeiten zur Performanz wird.

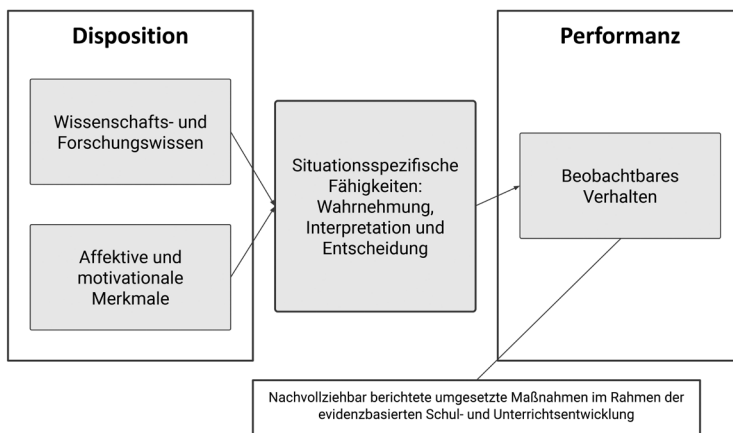


Abbildung 1: Modifiziertes Transformationsmodell für die Vermittlung des angeeigneten Wissenschafts- und Forschungswissens nach Blömeke, 2015, S. 312 ff.

Der notwendige Vorgang der Operationalisierung von Konstrukten in diesem Denkansatz kann auf ältere Quellen zurückgeführt werden. Im Werk „Didaktische Impulse“ (Messer & Posch, 1971, S. 10) werden Dispositionen als psychische Strukturen beschrieben, die der Beobachtung nicht zugänglich sind; diese können nur aus dem Verhalten von Akteur*innen erschlossen werden. Weiters wird festgehalten, dass es sich bei Dispositionen um hypothe-

tische Konstrukte handelt, die für das beobachtbare Verhalten in bestimmten Situationen bestimmend sind (Messner & Posch, 1971, S. 10).

In diesem Zusammenhang wird auf die Veränderbarkeit und Möglichkeit der Entwicklung von kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten hingewiesen. Dieser Denkansatz ist eine wesentliche Säule im HLG SMM (Curriculum HLG SMM, 2018, S. 4).

Daraus ergibt sich die erste Annäherung an eine diesbezügliche Forschungsfrage: In welcher Form gelang es den Verantwortlichen für den HLG-SMM (z. B. Curricularkommission, Vizerektor für Studien, Lehrgangsleitung), in ausgewählten Teilen des HLG SMM die externen Normierungen umzusetzen?

3 Erweiterte Verpflichtung von Schulleiter*innen im Zusammenhang mit QMS für die Ausbildung von Mentees

Es steht mittlerweile außer Frage, dass Schulleitung einen maßgeblichen, indirekten Einfluss auf Unterricht bzw. auf den Output von Schüler*innen hat. Dies belegen zahlreiche internationale Studien (z. B. Hallinger & Heck, 1998; Bonsen et al., 2002; Huber & Muijs, 2009; Scheerens, 2012). Capaul et al. (2020, S. 30) identifizieren vier Hauptbereiche im System Schule, wie Schulleitung durch ihr Führungsverhalten auf den Schulleistungserfolg wirken kann. Neben der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung steuern Schulleitungen maßgeblich Zweck und Ziele von Schule. Angesichts dieser Bedeutung von Schulleitungen wird diesen vonseiten der Makroebene – der Bildungsadministration – die Hauptverantwortung für die Umsetzung von Reformmaßnahmen, wie z. B. das QMS übertragen (Capaul et al., 2020, S. 30; Schmerbauch, 2017, S. 18). Schulleitungen müssen demnach die normierten Ziele von Schule aufgreifen und sicherstellen, dass diese auf den einzelnen Ebenen von Schule umgesetzt und erfüllt werden.

Das nachstehende Modell (siehe Abbildung 2) veranschaulicht die Schlüsselfunktion bzw. die Mediatorenfunktion der Schulleitung im Zusammenhang mit dem staatlichen Auf-

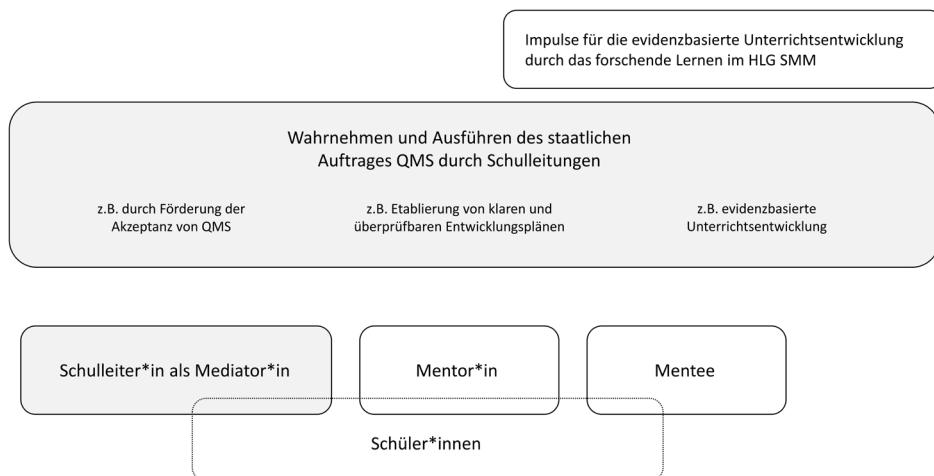


Abbildung 2: Der*die Schulleiter*in als Mediator*in Bezug auf die Umsetzung von QMS mit Fokus auf den*die Mentor*in und den*die Mentee (eigene Darstellung)

trag QMS. Das Modell verdeutlicht ferner die Bedeutung der Schulleitung im Zusammenhang mit QMS, den Mentor*innen und den Mentees.

Es kann als besonderes Ziel von Schulleitung und Ausbildungsauftrag angesehen werden, dass Mentees über Normierungen am Schulstandort praxisnah eingeführt werden. Diese Einführung umfasst den praxisnahen Aufweis, in welchen didaktischen Handlungsbereichen z. B. das QMS, der schuleigene Entwicklungsplan, die besonderen Zielsetzungen im Rahmen der evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung bzw. die Verpflichtung zur Durchführung von pädagogischer Diagnostik wirksam wird. Das QMS stellt den neuen Bezugsrahmen für Ziele und Zwecke von Schule dar, die evidenzbasiert überprüft werden sollen. Es wird erwartet, dass die Schulleitung diesen Bezugsrahmen aufgreift und sicherstellt, dass sich alle Lehrenden (und auch die Mentees unter Anleitung der Mentor*innen) am Qualitätsentwicklungsprozess im Sinne der Normierung beteiligen (QMS, 2021, S. 6).

In ganz besonderem Maße stellt die Evidenzbasiertheit im Zusammenhang mit QMS eine Herausforderung für Schulleitungen dar. Dafür bedarf es entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen. Es müssen Kompetenzen im Bereich Forschungs- und Wissenschaftsorientierung zur Verfügung stehen, um in weiterer Folge evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung umsetzen bzw. anleiten zu können. Diese Kenntnisse und Kompetenzen können in besonderer Vertiefung nachhaltig im HLG SMM erworben werden.

4 Empirische Belege zur Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen

Fort- und Weiterbildungen sind der dritten und längsten Phase der Lehrerbildung zuzuordnen und sind demnach besonders relevant für Lernprozesse von Pädagog*innen (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 465). Berufliches Lernen dient dazu, den zahlreichen unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben in Schule durch eine kontinuierliche Professionalisierung zu begegnen (Messner & Reusser, 2000, S. 278).

Zur Wirkung von Fort- und Weiterbildungen für Schulleitungen liegen generell und vor allem im deutschsprachigen Raum wenige Befunde vor. Daher wird in weiterer Folge hauptsächlich der internationale Forschungsstand skizziert.

Studien, die die Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf das tatsächliche Führungspraxis der Schulleiter*innen in den Blick nahmen, kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen. So zeigen z. B. die Ergebnisse der TALIS-Studie von 2013 (OECD, 2014), dass vor allem gängige Formate wie Lehrgänge keinen Einfluss auf das Handeln der Schulleiter*innen haben. Grissom und Harrington (2010) kamen zu denselben Befunden. Sie fanden heraus, dass alternative Angebote wie Coaching und Mentoring eine höhere Wirkung auf das Handeln von Schulleiter*innen aufweisen. Sharma (2017) hingegen konnte zwischen Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme und verändertem Verhalten einen Zusammenhang von $r = 0.42$ nachweisen.

Khan et al. (2011) und Sharma (2017) untersuchten ferner die Zusammenhänge von Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleiter*innen und Output der Schüler*innen. In beiden Studien konnte ein Zusammenhang von $r = 0.92$ festgestellt werden.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass in den beispielhaft angeführten Studien weder geklärt wurde, was unter Handlungspraxis zu verstehen ist, noch sind Angaben zum Format der untersuchten Professionalisierungsmaßnahmen zu finden.

Ob eine Qualifizierungsmaßnahme wirksam werden kann, hängt neben den individuellen Faktoren einer Person (z. B. Kognition oder Motivation) von den Rahmenbedingungen eines Angebots ab. Ein wirksames Merkmal erfolgreicher Angebote liegt in der Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (Lipowsky, 2010). In diesem Zusammenhang hat das Feedback an die Lernenden eine zentrale Funktion (z. B. Neumann & Cunningham, 2009; Huber, 2009). Ferner zeigen Studien, dass ein höherer Lerneffekt erreicht werden kann, wenn das Angebot schulsystemorientiert und kontextorientiert ausgerichtet ist (Huber, 2009, S. 453). Mit Blick auf die methodische Umsetzung wird deutlich, dass eine gewisse Bandbreite und Vielfalt von Lernzugängen am erfolgreichsten ist (Huber, 2009, S. 454).

Aus diesen Befunden lässt sich ableiten, dass Qualifizierungsformate, die die spezifischen und situationsbezogenen Interessen und Bedarfe der Schule bzw. der teilnehmenden schulischen Führungsperson wahrnehmen und unterstützen, Wirkung in Bezug auf den Output der Schüler*innen und die Selbstwirksamkeit der Schulleiter*innen haben können.

5 Zum forschenden Lernen im HLG SMM als Format zur Förderung von evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung

Im Folgenden wird beschrieben, wie das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens im zweiten Studienzyklus mit Masterabschluss der Lehrerbildung gemäß den Vorgaben des EQR (BGBl. Nr. 14/2016) an der PH NÖ umgesetzt wird.

Im HLG SMM wird der Anspruch vertreten, zwischen Theorie, Forschung und Praxis zu vermitteln, um evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen und Absolvent*innen zu befähigen, diese zu implementieren.

Diverse Ansätze des forschenden Lernens erleben in den letzten Jahren in der Ausbildung von Lehrer*innen eine Konjunktur (z. B. Ruess et al., 2016; Klewin & Koch, 2017; Fichten, 2017; Rievers et al, 2018; Huber & Reinmann, 2019). Rothland und Boecker (2014, S. 387) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von einem „neuen Ausbildungsparadigma“ der Lehrerbildung. Damit verknüpft ist der Anspruch der Professionalisierung von zukünftigen Lehrer*innen mit dem Ziel, eine für die Praxis anwendbare Forschungskompetenz aufzubauen und in weiterer Folge die professionelle Handlungspraxis weiterzuentwickeln (z. B. Helsper & Kolbe, 2002, S. 394; Weyland, 2019, S. 44; Fichten, 2017, S. 4 ff.; Wildt, 2012, S. 271 ff.). Für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und auch von schulischen Führungspersonen wurden die Potenziale dieses hochschuldidaktischen Formats bislang kaum (z. B. Paseka, 2021) erkannt.

Das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens im HLG SMM orientiert sich, wie bereits eingangs erwähnt, an L. Huber (z. B. 2009; 2014). Dieser definiert den Begriff wie folgt:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis hin zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbst-

ständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit gestalten, erfahren und reflektieren (Huber, 2009, S. 10).

Daraus lassen sich folgende Schritte für die Umsetzung des forschenden Lernens ableiten, nämlich: (1) Ziel ist es, dass die Studierenden am Ende des Studiums den gesamten Forschungszyklus durchlaufen. (2) Es sollen Ergebnisse generiert werden, die für Dritte (vordergründig für den eigenen Schulstandort) von Interesse sind. (3) Die Studierenden gestalten, dokumentieren und reflektieren in selbstständiger Arbeit ihre Forschungsaktivitäten bzw. die daraus resultierenden Ergebnisse.

Die Studierenden des HLG SMM werden in einem Dreischritt an das forschende Lernen herangeführt: beginnend mit dem forschungsbasierten (FBL), weiterführend mit dem forschungsorientierten Lernen (FOL) bis zum forschenden Lernen (Huber & Reinmann, 2019, S. 95).

Zum forschungsbasierten Lernen (FBL)

Das Bildungsziel der ersten Stufe lautet „Forschung verstehen“. Es wird auf dieser Stufe des forschenden Lernens noch nicht aktiv geforscht. Bereits vorhandene Forschungsergebnisse sollen Ausgangspunkt für das Lehren und Lernen darstellen. Ferner können Handlungsproblematiken aus der eigenen schulischen Praxis Anlässe darstellen, aus denen Fragestellungen abgeleitet werden. Deren Ziele sind, die „Multiperspektivität“ und „soziale Kontextuiertheit wissenschaftlichen Wissens“ bei den Studierenden zu fördern und anhand theoretischer Zugänge zu reflektieren (Huber & Reinmann, 2019, S. 96 ff.). Folgende Kompetenzen sind nach Huber und Reinmann (2019, S. 97) auf dieser ersten Stufe des forschenden Lernens von den Studierenden zu erwerben: Kognitive Dispositionen im Wissen und Denken (Reflexivität, Urteilsfähigkeit usw.) und Handlungskompetenzen wie Arbeitsmethode, Kommunikation und kooperatives Arbeiten. Gess et al. (2017, S. 80) führen ergänzend die Informationskompetenz an und verstehen darunter das Finden von passender Forschungsliteratur zu den gewählten Fragen.

Zum forschungsorientierten Lernen (FOL)

Im Zuge des forschungsorientierten Lernens sollen die Studierenden an Forschung herangeführt werden und forschersich selbst aktiv werden. Sie beginnen selbst zu forschen, ohne jedoch den gesamten Forschungszyklus zu durchlaufen. Hierbei geht es vorwiegend darum, Forschungsmethoden kennenzulernen, zu üben und zu reflektieren (Huber & Reinmann, 2019, S. 98 f.).

Um Forschen einzüben, braucht man Lernumgebungen, die es Studierenden ermöglichen, zum einen etwas nachzumachen, was ein Vormachen und damit Vermittlung voraussetzt, und zum anderen etwas auszuprobieren und munter Routinen aufzubauen, was Unterstützung und Feedback erfordert (Huber & Reinmann, 2019, S. 98).

Im Fokus steht die Kombination von Vermittlung und Übung. Für die Lehre bedeutet dies, Lehraktivitäten anzubieten, die Studierende aktivieren, das Forschen einzüben. Als Beispiel wäre hier das Entwerfen und Schreiben eines Forschungsplans oder -entwurfs zu nennen.

Zum forschenden Lernen (FL)

Auf der dritten und höchsten Stufe, dem forschenden Lernen, durchlaufen die Studierenden den gesamten Forschungszyklus. Als Bildungsziel ist das „selber forschen“ festzuhalten (Huber & Reinmann, 2019, S. 95 ff.).

Gelingensbedingungen für die Kompetenzentwicklung für evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Damit das forschende Lernen mit dem Ziel, evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen, wirksam wird, bedarf es bei der Umsetzung, Bedingungen und Herausforderungen zu beachten. Als erste Bedingung wird die Schaffung von Praxisrelevanz und damit einhergehend die Schaffung von Motivation genannt (Huber & Reinmann, 2019, S. 71; Rieverts et al., 2018, S. 392).

Der Bezug zum eigenen Schulstandort im Sinne des situierten Ansatzes wird als wichtiger Faktor angeführt (Beckmann & Ehmke, 2020, S. 3; Huber & Reinmann, 2019, S. 71). Fichten (2017, S. 32) betont ferner die Bedeutung von entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrenden. Sie sollen Studierende in ihren Forschungsaktivitäten anregen, anleiten und begleiten. In ihrer Verantwortung liegt es, Kontexte und Ressourcen so zu gestalten, dass die Studierenden zunehmend selbstständig den gesamten Forschungszyklus durchlaufen (Huber & Reinmann, 2019, S. 99; Metzger, 2010, S. 7).

Selbstständigkeit der Lernenden wird als unverzichtbarer Bestandteil des forschenden Lernens angesehen (L. Huber, 2009, S. 11; Fichten, 2017, S. 7; Mieg, 2017, S. 15). Die konkrete Umsetzung des forschenden Lernens erfolgt mit Beginn des 1. Semesters in Form des empfohlenen Stufenaufbaus sensu L. Huber (2009) (1d).

In Form von Qualifikations- und Forschungsarbeiten mit ansteigenden Komplexitätsgraden zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung müssen die festgelegten Kompetenzen je Stufe nachgewiesen werden (Curriculum HLG SMM, 2018).

Fazit

In der vorliegenden Studie wird ein Segment des HLG SMM, nämlich die Modellierung von Lehrangeboten für die Wissenschafts- und Forschungsorientierung, in den Fokus genommen. Der HLG SMM ist dem Niveau 7 des Europäischen Qualitätsrahmens und den Vorgaben des Nationalen Qualitätsrahmens zuzuordnen. Auf dieser Qualifikationsebene wird von den Absolvent*innen erwartet, dass sie nach ihrem Abschluss Forschungskompetenz vorweisen können. Dies ist auch im Hochschulgesetz (z. B. § 9, Absatz 4) festgelegt.

Auf operativer Ebene sind der Entwicklungsplan für Hochschulen sowie das Curriculum für den HLG SMM handlungsleitend. In diesen beiden Normierungen wurde festgelegt, dass Lehre wissenschafts- und forschungsorientiert mit dem Ziel, evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzustoßen, zu erfolgen hat.

Die Komplexität der Vorgaben aus verschiedenen Ebenen und die Elemente der konkreten Umsetzung werden in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht.

Die grafische Darstellung beinhaltet im oberen Teil die Normierungen, die den Bezugsrahmen für die Lehre zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung darstellen. Auf der rechten Seite der Grafik mit der Überschrift „Einzelschule“ werden die Vorgaben der Bildungsadministration für die Schulen bezüglich des QMS festgehalten. Im „Schul-Symbolhäuschen“ ist das Umsetzungsziel des forschenden Lernens (Fo2) festgehalten. Im linken Teil der Abbildung 3 mit der Überschrift HLG SMM ist die Modellierung der Lehre in

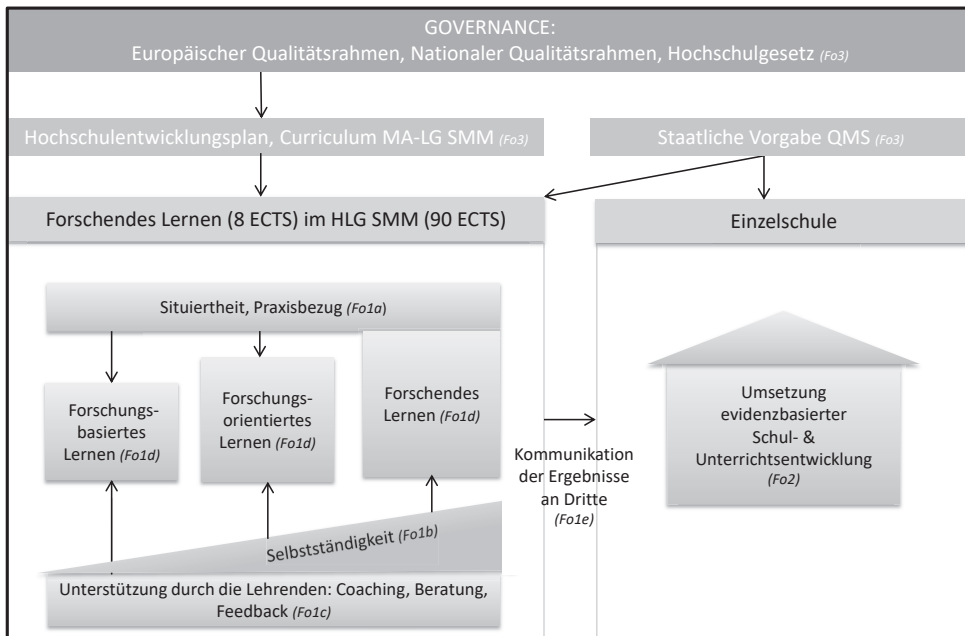


Abbildung 3: Modell zur Umsetzung der normierten Vorgaben (eigene Darstellung)

Zusammenhang mit der Wissenschafts- und Forschungsorientierung dargestellt. In den kleineren Kästchen sind mit den Kürzeln Fo1a bis Fo1c die unten dargelegten Forschungsfragen angeführt.

Im HLG SMM wurde zur Erreichung der normierten Ziele das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens realisiert. Wesentlicher Bestandteil dieser Arbeiten ist die Gewinnung und Reflexion neuer Erkenntnisse für die eigene Praxis und deren Transfer an den eigenen Schulstandort (Fo1e; siehe Abbildung 3; Pfeil gerichtet auf die Einzelschule).

Den Gelingensbedingungen des forschenden Lernens Rechnung zu tragen, werden die Studierenden im HLG SMM aufgefordert, authentische Fragestellungen im Sinne des situiereten Lernens aufzugreifen und zu bearbeiten. Die Fragestellungen stehen eng im Zusammenhang mit den Schulentwicklungsthemen der eigenen Schule. Damit soll ein Bezug zur eigenen Praxis mit dem Fokus auf die Sinnstiftung für das Evidenzbasierte hergestellt werden (Fo1a; siehe Abbildung 3/Kasten mit der Überschrift HLG SMM).

Die Förderung der Selbstständigkeit der Studierenden im Forschungsprozess stellt im HLG SMM ein zentrales Element dar (Fo1b). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Studierenden allein und ohne Begleitung von Lehrenden sich Forschungskompetenz aneignen müssen. Die Unterstützung durch die Lehrenden (Fo1c), die sich als Moderierende und Unterstützer*innen verstehen, erfolgt z. B. über den Einsatz von ausgeprägten Coachingphasen, die freiwillig in Anspruch genommen werden können. Ferner wird dem Feedback, welches formativ und summativ anhand eines offen kommunizierten Kriterienkatalogs erfolgt, in der Kompetenzentwicklung ein hoher Stellenwert beigemessen (Fo1d).

In Abbildung 3 wird die Auftrags- und Umsetzungskette der normierten Ziele modellhaft dargestellt.

Ableitung der Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wird die Umsetzung des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens im HLG SMM aus der Perspektive von Absolvent*innen betrachtet. Ferner wird die Frage gestellt, ob dieses Format Wirkung auf die Umsetzung der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung an den einzelnen Schulstandorten hat. Wirkungen von Qualifizierungsmaßnahmen lassen sich nach Lipowsky (2010, S. 52) auf vier Ebenen verorten:

1. Die erste Ebene stellt die Untersuchung der unmittelbaren Reaktion und Einschätzung der teilnehmenden Pädagog*innen anhand ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz dar.
2. Auf der zweiten Ebene wird nach der Wirkung von Fort- und Weiterbildung anhand der kognitiven Veränderungen z. B. in Form von Wissenszuwachs gefragt.
3. Auf der nächsten Ebene werden Evidenzen in Zusammenhang mit Veränderungen im schulpraktischen Handeln identifiziert.
4. Wirksamkeitsstudien bezüglich Verbesserungen der Schülerleistungen werden der vierten Ebene zugerechnet.

Bezugnehmend auf die Wirkungsebenen nach von Lipowsky (2010), sollen demnach Aussagen über die dritte Wirkungsebene, die Performanz, getätigt werden. Dafür werden die subjektiven Bewertungen des Angebots und die subjektive Einschätzung des Verhaltens als Datenmaterial herangezogen.

Folgende Fragestellungen können aus dem theoretischen Exkurs (siehe auch Abbildung 3) abgeleitet werden:

- Fo1: Wie wird die Realisierung des forschenden Lernens von den Absolvent*innen ein Jahr nach Abschluss des HLG SMM wahrgenommen?
- Fo1a: Wie wird die Situiertheit bzw. der Praxisbezug im Zusammenhang mit den Forschungsaktivitäten wahrgenommen?
- Fo1b: Wie wird die Selbstständigkeit im Zusammenhang mit den Forschungsaktivitäten wahrgenommen?
- Fo1c: Wie wird die Unterstützung der Lehrenden für die Entwicklung von Forschungskompetenz wahrgenommen?
- Fo1d: Wie wird die Umsetzung der Lehrveranstaltungen in Bezug auf den Aufbau der Forschungskompetenz wahrgenommen?
- Fo1e: Wie wird die Relevanz der Kommunikation der Forschungsergebnisse an Dritte eingeschätzt?
- Fo2: Wie wird die Wirkung des HLG SMM im Rahmen einer „Vorher-nachher-Einschätzung“ bezüglich der Performanz im Bereich der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung eingeschätzt?
- Fo3: Kann die Realisierungsform des forschenden Lernens mit Normierungen und außenliegenden Zielsetzungen nachvollziehbar begründet werden?

6 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen eins und zwei wurden vier Absolvent*innen des HLG SMM ein Jahr nach Abschluss ihres Studiums schriftlich und mündlich befragt. Um Aussagen über die Wirkung des HLG SMM bezüglich der Umsetzung von evidenzbasierter

Schul- und Unterrichtsentwicklung treffen zu können, wurden für die vorliegende Studie ausschließlich aktive Schulleiter*innen für das Interview ausgewählt.

Die Datenerhebung gestaltete sich in zwei Phasen. Den Befragten wurde per Mail ein Fragebogen zur Einschätzung der Realisierung des forschenden Lernens im HLG SMM zugesendet. Ein anschließendes strukturiertes Interview sollte vertiefte Erkenntnisse in Bezug auf die Qualität der Umsetzung des forschenden Lernens und die Wirkungen auf die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung geben.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem deduktiven Verfahren nach Mayring (2002) in QCA-Map. In Tabelle 1 werden die Variablen bzw. Kategorien des Fragebogens und des Interviewleitfadens mit einem Beispielim veranschaulicht. Diese sind den Forschungsfragen zugeordnet.

Für die dritte Forschungsfrage wurden Recherchen in einschlägigen Dokumenten durchgeführt, mit der Realisierungsform des forschenden Lernens in Beziehung gesetzt und überprüft, ob die Kriterien von Level 7 (EQR) umgesetzt werden.

Tabelle 1: Übersicht über die Kategorien mit Beispielim (eigene Darstellung)

Forschungsfrage/Variable		Beispielim aus dem Fragebogen	Beispielim aus dem Interviewleitfaden	
Fo1	Gelingensbedingungen FL	(a) Situirtheit/Praxisbezug	Ich habe für die Masterarbeit meine Fragestellung aus der Praxis abgeleitet	x
		(b) Selbstständigkeit	MA: Das selbstständige Sammeln von Informationen zum aktuellen Forschungsstand gelang mir problemlos.	Von 1 bis 10: Wie selbstständig konntest du in der Phase der 1. Qualifikationsarbeit arbeite? Und bei der Masterarbeit?
		(c) Unterstützung durch die Lehrenden	Die Unterstützung durch die Lehrenden bei der Auswertung war hilfreich.	x
	Realisierung FL	(d) Umsetzung des Stufenaufbaues des FL in der Lehre	Die Lehrveranstaltungen haben mich in Bezug auf qualitative Forschungsmethoden ausreichend vorbereitet.	Welche Abschlussarbeiten hast du im Rahmen deiner Ausbildung verfasst? Was war der Unterschied dieser Arbeiten zur Masterarbeit im Masterlehrgang?
		(e) Relevanz der Kommunikation der Forschungsergebnisse an Dritte	Für mich war es wichtig Erkenntnisse zu produzieren, die für meinen Schulstandort von Bedeutung sind.	Hast du von deinen Ergebnissen Dritten (Kolleginnen an deiner Schule etc.) berichtet?
Fo2	(2) Umsetzung evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung	x	Hat sich Ihr Zugang zum Qualitätsmanagement durch den Masterlehrgang verändert? Geben Sie ein Beispiel.	

Die vorliegende Studie entspricht einem explorativ-qualitativen Vorgehen. Nach Rost handelt es sich um ein schwaches Design Typ III, da lediglich am Ende des HLG SMM eine Messung durchgeführt wurde (Rost, 2013, S. 131).

7 Erste Befunde

*Forschungsfrage 1: Wie wird die Realisierung des forschenden Lernens von den Absolvent*innen ein Jahr nach Abschluss des HLG SMM wahrgenommen?*

Zunächst interessierte, wie die Realisierung des hochschuldidaktischen Konzepts hinsichtlich ausgewählter Variablen (siehe Tabelle 1) von den Absolvent*innen eingeschätzt wurde (Fo1). Um dies entsprechend einordnen zu können, wurde erfragt, wie hoch die Vorkennt-

nisse im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens (bezogen auf den Forschungszyklus) vor Beginn des HLG SMM waren.

Die Ergebnisse zeigen, dass drei der vier Befragten in Bezug auf Forschungsmethoden (qualitativ und quantitativ), Erstellung eines Forschungsdesigns, Durchführung einer Untersuchung, Auswertung, Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse und Reflexion wenige bis keine Vorkenntnisse mit in den HLG SMM brachten. Person vier hatte vor der Teilnahme am HLG SMM bereits eine wissenschaftliche Arbeit, eine Bachelorarbeit, verfasst und konnte daher in einzelnen Bereichen des wissenschaftlichen Arbeitens Vorkenntnisse vorweisen.

Zur Situirtheit und zum Praxisbezug (Fo1a):

Die Untersuchung zur Situirtheit der Forschungsaktivitäten zeigt, dass sowohl in den vorbereitenden Qualifikationsarbeiten (Literaturarbeit und Seminararbeit) als auch in der Masterarbeit eine Fragestellung aus der eigenen Praxis abgeleitet und bearbeitet werden konnte. Dieser Befund wird unterstützt durch die qualitativen Ergebnisse der Interviews:

„Das SQA-Thema habe ich miteinfließen lassen und auch die psychosoziale Gesundheit.“ (SL1)

„Es war wichtig, dass das so praxisorientiert war und wir selbst wählen durften.“ (SL3)

„Mein Thema war sehr praxisbezogen.“ (SL4)

Über den Fragebogen konnte erfasst werden, dass bei allen vier Befragten der Wunsch gegeben war, im Zuge der drei Qualifizierungsarbeiten (Literaturarbeit, Seminararbeit und Masterarbeit) Erkenntnisse für den eigenen Schulstandort zu gewinnen.

Zur Wahrnehmung der Selbstständigkeit (Fo1b)

Die Frage zur Selbstständigkeit ergab bei allen vier Befragten, dass der Grad der Selbstständigkeit im forschenden Lernen von Semester zu Semester bzw. von Qualifikationsarbeit zu Qualifikationsarbeit zunahm. Beispielhaft ist folgender Ausschnitt aus dem Interview mit Schulleiterin 1 anzuführen:

I: Der Grad der Selbstständigkeit zwischen eins und zehn, eins wäre sehr geringe Selbstständigkeit, d. h., man macht alles, was einem angeschafft wird, jedoch nicht mehr, und 10 wäre die optimale Selbstständigkeit.

SL1: Meinen Sie bei der Modularbeit 1? Ich würde sagen, drei von zehn.

I: Bei der zweiten Modularbeit?

SL1: Die war schon viel besser, weil die Vorbereitung ziemlich gut war, ich würde sagen, zwischen sechs und sieben von zehn.

I: Bei der Masterarbeit?

SL1: Da war ich sehr selbstständig.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen auf, dass das selbstständige Eintauchen in den Forschungsprozess, z. B. in Bezug auf das selbstständige Sammeln von Informationen zu den Theorien oder zum aktuellen Forschungsstand, im Zuge der ersten beiden Qualifikationsarbeiten als herausfordernd und nicht als problemlos beurteilt wurde. Anders zeigt es sich bei der Masterarbeit. Alle vier gaben an, dass das selbstständige Forschen am Ende des Studiums eher bis völlig problemlos gelang.

Zur Wahrnehmung der Unterstützung (Fo1c)

Die Wahrnehmung der Unterstützung durch die Lehrenden für die Entwicklung der Forschungskompetenz wurde mittels Fragebogen auf allen Stufen des Forschungszyklus nach L. Huber (2009) erfragt. Die Unterstützung im Forschungsprozess wird von den Absolvent*innen überwiegend positiv beurteilt.

Obwohl es im Interviewleitfaden keine ausgewiesene Frage zu dieser Kategorie gab (siehe Tabelle 1), konnten Äußerungen dazu identifiziert werden, die den quantitativen Befund stützen:

„Das regelmäßige Treffen, das Vor-Ort-Sein und dass man immer eine Ansprechperson gehabt hat.“ (SL1)

„Mir hat am meisten geholfen die Einzelunterstützungen. [...] aber sonst ist ja jedes Thema individuell und braucht einfach eine individuelle Einzelgespräche bzw. Coaching-Gespräche.“ (SL2)

„Ich habe nur ein bis zwei Gespräche mit euch geführt, die Tipps waren gut – auch worauf man achten sollte usw. [...] Es ist gut im Hinterkopf zu haben, dass man immer wen fragen kann.“ (SL3)

„Es hat freiwillige Angebote gegeben, die hilfreich waren. Man hat viel Feedback bekommen. Sie gaben den richtigen Weg vor, es war sehr hilfreich. [...] Man muss Eigeninitiative entwickeln und man war gut betreut.“ (SL4)

Zur Umsetzung des forschenden Lernens (Fo1d)

Insgesamt schätzten die Schulleiter*innen die Qualität der Lehrveranstaltungen hoch ein (MW = 1,57) (von trifft zu bis trifft eher zu). Sie gaben an, in ihrer gewählten Forschungsmethode für die Seminararbeit und für die Masterarbeit (qualitativ oder quantitativ), in der Analyse der Daten, beim Konzipieren eines Forschungsdesigns, für die Durchführung einer Untersuchung, für die Auswertung der Daten sowie in Bezug auf die Beschreibung der Ergebnisse durch die Lehrveranstaltungen ausreichend vorbereitet worden zu sein.

Zur Umsetzung der Kommunikation an Dritte (Fo1e)

Der Relevanz der Kommunikation der Forschungsergebnisse an Dritte konnte sowohl durch die Angaben im Fragebogen als auch durch das qualitative Datenmaterial bestätigt werden. So äußert sich zum Beispiel Schulleiterin 1:

„Bei mir ist natürlich der Vorteil, dass ich als Schulleiterin selbst unterrichtet habe und dadurch das Gelernte in der Klasse in die Tat umgesetzt habe. Ich habe es auch dem Kollegium vorgestellt, welches es dann gelesen habe.“

Schulleiter 3 führt an:

„Ich lasse meine Ergebnisse immer bei diversen Veranstaltungen wie Elternabende oder Veranstaltungen, wo die Eltern dabei sind, miteinfließen. Ich habe es nicht nur einmal präsentiert, sondern nehme immer wieder Bezug darauf.“

Fazit zu den Forschungsfragen 1a bis 1e

Die Realisierung des forschenden Lernens in Bezug auf die Umsetzung des Stufenaufbaus wurde von den vier Absolvent*innen positiv beurteilt. Die Angaben aller Schulleiter*innen zeigen, dass ein Praxisbezug und die Situietheit für die erforderlichen Qualifizierungsarbeiten von den Lehrenden gewünscht waren. Die Kommunikation der Ergebnisse der eigenen Forschungstätigkeiten an Dritte, u. a. an Lehrpersonen oder Eltern, wurde als gelungen bezeichnet.

Anhand der Wahrnehmungen und Beurteilungen der Befragten in Bezug auf die Selbstständigkeit kann geschlossen werden, dass zu Beginn der Forschungsaktivitäten eine engere Begleitung durch die Lehrenden als förderlich erachtet wurde.

Das Unterstützungsangebot in Form von Feedback, Coaching und Beratung wurde von den vier Schulleiter*innen als lernförderlich gewinnbringend bezeichnet. Weiters wurde festgehalten, dass die Unterstützung nicht aufdringlich oder manipulierend war.

Forschungsfrage 2 (Fo2): Wie wird die Wirkung des HLG SMM im Rahmen einer „Vorher-nachher-Einschätzung“ bezüglich der Performanz im Bereich der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung eingeschätzt?

Mit der zweiten Forschungsfrage soll geprüft werden, wie die Absolvent*innen die Wirkung des HLG SMM bezüglich der Performanz im Bereich der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung einschätzen. Dafür wurden im Interview Fragen zur subjektiven Wahrnehmung der eigenen Veränderung gestellt.

Die Wirkung des forschenden Lernens hinsichtlich der Performanz im Bereich der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt sich bei Schulleiterin 1 und 2 nachweisen. Beispielhaft sind folgende Aussagen anzuführen:

„Ich ergreife und setze viel mehr Initiativen, habe viel aktiver als zuvor das Qualitätsmanagement vorangetrieben, davor war das SQA eher eine mühsame Angelegenheit, die man machen musste.“ (SL1)

„Ich glaub schon, dass sie damit kämpfen, wenn ich alles so belege und immer wieder auf die Fakten hinweise.“ (SL2)

Naja, dieses andere Denken in Richtung Evidenz, meine Entscheidungen sind jetzt anders als früher [...]. (SL2)

Schulleiter 3 und Schulleiterin 4 deuten zwar Veränderungen in ihrem Handeln in Bezug auf Qualitätsmanagement an. Die Aussagen lassen jedoch nicht eindeutig auf eine Wirkung im Sinne einer tatsächlich gesetzten Performanz schließen.

Fazit zur Forschungsfrage 2

Zwei der vier befragten Schulleiter*innen berichteten von einer Performanz im Bereich der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung, die durch den HLG SMM angeregt wurde.

8 Zusammenfassung

Das forschende Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip kann als ein möglicher Weg angesehen werden, um die von der Steuerungsebene geforderte evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzustoßen. Ziel des Beitrags war es, einen kritischen Blick auf das forschende Lernen im Bereich der Weiterbildung von Pädagog*innen zu werfen. Es wurde untersucht, inwiefern das im HLG SMM umgesetzte Format den Umsetzungsempfehlungen aus der Literatur entspricht und ob es dem normierten Anspruch, evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen, gerecht wird.

Die Analyse der Daten zeigt:

Die Realisierung des forschenden Lernens in Bezug auf die untersuchten Variablen d) Umsetzung des Stufenaufbaus des forschenden Lernens in der Lehre und e) Relevanz der Kommunikation der Forschungsergebnisse an Dritte wurde als positiv bzw. gewinnbringend beurteilt.

In Bezug auf die Gelingensbedingungen lässt sich von den befragten Schulleiter*innen ein einheitliches Bild rekonstruieren: Die Situiertheit und der Praxisbezug wurden eingefordert und für die befragte Kohorte auch vom HLG SMM erfüllt. Die Unterstützung durch die Lehrenden durch unterschiedliche Formate war gegeben und konnte bei Bedarf immer in Anspruch genommen werden. Kennzeichnend ist, dass oftmals lediglich das Angebot an Unterstützung ausreichte. Zudem zeigt sich, dass zu Beginn des MA-LG SMM und der Forschungsaktivitäten aufgrund von Unsicherheit eine intensivere Betreuung notwendig ist.

Die Frage nach der Wirkung des forschenden Lernens hinsichtlich der evidenzbasierten Performanz zeigt ein differenzierteres Bild: Zwei von vier der befragten Schulleiter*innen berichten, aufgrund des forschenden Lernen im HLG SMM evidenzbasierte Schul- und Unterrichtentwicklungsmaßnahmen in Gang gesetzt zu haben.

In Tabelle 2 werden die Ergebnisse je Forschungsfrage und pro Absolvent*in kompakt zusammengefasst (++ = trifft zu, + = trifft eher zu, 0 = trifft nicht zu).

Tabelle 2: Zusammenfassung der Ergebnisse (eigene Darstellung)

<i>Fo-Fragen</i>	<i>Was?</i>	<i>SL1</i>	<i>SL2</i>	<i>SL3</i>	<i>SL4</i>
<i>Fo1a</i>	Situiertheit/Praxisbezug	++	++	+	++
<i>Fo1b</i>	Selbstständigkeit	+	+	++	+
<i>Fo1c</i>	Unterstützung	++	++	++	++
<i>Fo1d</i>	forschendes Lernen	++	+	++	+
<i>Fo1e</i>	Kommunikation	++	++	+	++
<i>Fo2</i>	evidenzbasierte SE und UE	++	++	0	0

9 Diskussion und Ausblick

Zur Begründung des Formats forschendes Lernen sensu L. Huber (2011)

Mit der dritten Forschungsfrage wurde versucht, die Normierungskette, beginnend mit dem EQR bis zum Curriculum des HLG SMM, nachzuzeichnen. Es kann festgestellt werden, dass den in Level 7 angegebenen zu erreichenden Zielen in der Modellierung der Lehre zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung hochschuldidaktisch entsprochen wird. Dies sagt aber nichts über die Wirksamkeit auf die Zielvariable „Umsetzung einer evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ aus.

Wie Pädagog*innen eine Qualifizierungsmaßnahme wahrnehmen, nutzen und verarbeiten, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Diese umfassen nicht nur Merkmale und Komponenten der Fort- und Weiterbildung und der Fort- und Weiterbildner*innen. Personenbezogene Voraussetzungen der Teilnehmer*innen (z. B. Kognition, Volition) sowie Faktoren des (schulischen) Kontexts bedingen das Gelingen beruflichen Lernens in Form einer Fort- und Weiterbildung.

Zum Geltungsbereich der Ergebnisse

Aus dem gesamten Angebot des HLG SMM (90 ECTS-AP) wurde ein kleines Segment an Lehrveranstaltungen (ca. 9 %) für die vorliegende Studie ausgewählt. Im HLG SMM gibt es noch andere Formate, wie etwa das Research-Lab, welches versucht, Forschungskompetenz zu vermitteln. Nach der Wirkung dieses Formats wurde in der vorliegenden Studie nicht gefragt.

Ferner muss angemerkt werden, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Pilotstudie mit einer kleinen Stichprobe handelt. Die Proband*innen wurden aufgrund ihrer Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen, ausgewählt. Die Ergebnisse sind unter diesen limitierenden Aspekten zu betrachten.

Zum Ausblick

Für eine umfassende Studie zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung wären einerseits die Anzahl der Befragten zu erhöhen und andererseits weitere relevante Segmente des HLG SMM einzubeziehen, die auch der Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung und Förderung der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung verpflichtet sind.

Referenzverzeichnis

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum – Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 112–123.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Juventa.

- Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz, BGBl. I Nr. 14/2016). Abgerufen am 07.03.2021 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG, BGBl. I Nr. 30/2006). Abgerufen am 14.03.2021 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Capaul, R., Seitz, H. & Keller, M. (2020). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (4. Aufl.). Haupt.
- Curriculum HLG SMM 2018: *Curriculum für den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* (2018). Abgerufen am 30.03.2021 unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/740_145_PHNOE_HLG_SMM_Version_2018.pdf
- EQF (2017). *Description of the eight EQF levels*. Abgerufen am 31.03.2021 unter <https://europa.eu/europass/de/description-eight-eqf-levels>
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer-Poeschl Verlag.
- Fend, H. (1971). Perspektiven für einen neuen Lehrplan. In R. Messner & H. Rumpf (Hrsg.), *Didaktische Impulse: Studentexte zur Analyse von Unterricht* (S. 9–59). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 11–42). Waxmann.
- Gess, Ch., Deicke, W. & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Campus.
- Grissom, J. A. & Harrington, J. R. (2010). Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583–612.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157–191.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 384–401.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung*, 1–2, 22–29.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer.
- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In R. Mulder, O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, R. Nickolaus, D. Sembill (Hrsg.), *Professionalität von Lehrenden – Zum Stand der Forschung* (S. 451–463). Beltz.

- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837–853.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2009). School Leadership Effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (ed.), *International Perspectives on School Leadership* (p. 57–77). Springer.
- Khan, M. F., Ahmad, S., Ali, I. & Rehman, U. F. (2011). The impact of school management trainings and principals' attitude on students' learning outcomes. *African Journal of Business Management*, 5(7), 2668–2678.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 58–69.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In V. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5. Aufl.). Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(3), 277–294.
- Metzger, M. (2010). Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen. *Report*, 33(3), 79–88. Abgerufen am 21.03.2021 unter <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-selbstbestimmtes-lernen-01.pdf>
- Mieg, H. A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–31). Campus.
- Neumann, S. B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- PH-EP (2019). *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan2021–2026*. Abgerufen am 07.03.2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf
- QMS (2021a). *Das Qualitätsmanagement für Schulen*. Abgerufen am 14.03.2021 unter <https://www.qms.at/>
- QMS (2021b). *Das Qualitätsmanagement für Schulen – der Qualitätsrahmen*. Abgerufen am 14.03.2021 unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Rievers, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J. & Gess, Ch. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. *Die Hochschullehre – interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 4, 390–406.

- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Ruess, J., Gess, Ch. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezuges hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 23–44.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies*. Springer.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*. Springer.
- Sharma, V. (2017). A Study of the Impact of School Management Trainings And Head of School's Attitude on Student's Learning outcomes. *Global Journal of Human-Social Science (G): Linguistics & Education*, 17(9), 33-44.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). *Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Julius Klinkhardt.
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. 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. 261–278). Springer.

Nachhilfe und Mentoring

Was können angehende Lehrpersonen von Schüler*innen über Nachhilfe lernen?

Abstract

Die bezahlte Nachhilfe stellt für viele Kinder und Jugendliche eine bedeutende Lernunterstützung dar. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist dabei die Redundanz der Schule durch die Verschiebung von schulischen Pflichten in den privaten Bereich zu berücksichtigen. Hier schließt dieser Beitrag an und greift die Ergebnisse einer quantitativen Erhebung auf, die eine erweiterte Analyse von Daten aus der NOESIS-Studie („Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“¹) zum Nachhilfeverhalten darstellt. Insbesondere sollen dabei die schülerspezifischen Ergebnisse (N=5338) zum Nachhilfeverhalten dargestellt werden und darauf aufbauend im Sinne der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen Hinweise auf Implikationen in der Praxis aufgezeigt und diskutiert sowie der Stellenwert des Mentorings verdeutlicht werden.

1 Einleitung

Nachhilfe ist in erster Linie ein Instrument zur Kompensation von Leistungsdefiziten und hat sich in den letzten Jahren als unverzichtbares schulaffines Angebot in Österreich und in vielen anderen Ländern etabliert. Es ist neben oder „im Schatten“ des Bildungssystems entstanden, daher rührt auch der Begriff „shadow education“ (Stevenson & Baker, 1992), der im englischsprachigen Diskurs verwendet wird. Dieser Begriff verdeutlicht nach Bray (2006, S. 515) die gesellschaftliche und wissenschaftliche Vernachlässigung dieses Bereichs, der gleichwohl einen hohen Stellenwert sowohl für Schüler*innen als auch für Eltern einnimmt. Nachhilfe im Schatten des Regelschulsystems bedarf zudem einer höheren Aufmerksamkeit von Lehrpersonen. Diese Notwendigkeit gründet auf der Tatsache, dass für viele Schüler*innen das Lernen nach dem Schulunterricht nicht endet, wie Bray (2007, S. 17) betont:

For millions of children throughout the world, formal instruction does not end when the school bell rings to signal the completion of the school day. Many children proceed from their school, with or without a break, to some form of private supplementary tutoring.

1 <https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/>

Nachhilfe sollte verstärkt ins Bewusstsein von Lehrpersonen, insbesondere von angehenden Lehrpersonen, rücken. Eine Unterstützungsmöglichkeit bietet dabei das Mentoring in der Induktionsphase. Das Mentoring stellt ein adäquates Instrumentarium dar, „um Unterstützung zu bieten und Überforderung zu vermeiden“ (Braunsteiner & Schnider, 2020, S. 22). Diese Unterstützung bezieht sich auf dienstjüngere Lehrpersonen (Mentees) durch erfahrene Lehrpersonen (Mentor*innen) (ebd., S. 21). Rauscher (2020, S. 9) zufolge ist Mentoring „nie Besserwisserei, aber es soll zum Bessermachen führen“. Vereinfacht formuliert er: „Mentoring ist andere erfolgreich machen“ (ebd.)². Auf den Zusammenhang von Mentoring und Nachhilfe, mit besonderer Berücksichtigung der Perspektive von Schüler*innen, soll in diesem Beitrag aufmerksam gemacht werden.

2 Forschungsgegenstand & theoretischer Zugang

Der Forschungsgegenstand Nachhilfe wird in diesem Kontext „als außerschulische Unterstützung in Form von Einzel- oder Gruppenunterricht verstanden, die durch familiäre Personen, Lehrpersonen, Bekannte und durch Nachhilfeeinrichtungen erfolgt, wobei die Verbesserung der individuellen Leistungen der SchülerInnen, die Vermittlung von Lernmethoden bzw. -techniken sowie die Erweiterung des individuellen Wissensstandes angestrebt werden. Je nach Organisationsform handelt es sich um eine bezahlte oder unbezahlte Nachhilfe, wobei die Dauer der Nachhilfe begrenzt ist.“ (Wanitschek, 2018, S. 28)

2.1 Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfe

Die Gründe, weshalb Schüler*innen außerschulische Bildungsaktivitäten in Anspruch nehmen, lassen sich Dohmen et al. (2008, S. 27) zufolge nach schülerbezogenen, schulsystembezogenen sowie arbeitsmarkt- und elternbezogenen Motiven differenzieren, wobei allerdings eine übergreifende Motivwahl nicht auszuschließen ist. Schülerbezogene Motive sind beispielsweise eine Notenverbesserung, Leistungsschwächen bzw. -defizite, mangelndes Interesse und Horizonterweiterung. Schulsystembezogene Motive beziehen sich auf die Gestaltung des Schulunterrichts, Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrpersonen und auf äußere Schulstrukturen. Als weitere Gründe für Nachhilfe werden Arbeitsmarktlage und Bildungsaspiration der Eltern identifiziert (Jürgens & Diekmann, 2007; Entrich, 2015; Forsa, 2017; IFES, 2020).

Wie sich zeigt, ist Nachhilfe nicht immer defizitorientiert. Indes zeichnet sich ein Trend zu Höchstleistungen ab, da auch viele gute Schüler*innen ihre Kompetenzen erweitern wollen, um ihre schulischen und beruflichen Ziele zu erreichen (siehe z. B. IFES, 2020, S. 37). Nicht außer Acht zu lassen sind bestimmte Determinanten wie das selektive Bildungssystem, der Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen sowie die kulturell bedingte Leistungsorientierung, welche die Motivwahl bedingen (Dohmen et al., 2008, S. 13).

2 Zum Begriff Mentoring und dessen Konzeption siehe Dammerer, Wiesner & Windl (2020)

2.2 Die Wirkung von Nachhilfe

Je nach Motivwahl für die Nachhilfe und Zielvorstellungen ergibt sich ein unterschiedliches Wirkpotenzial. Darüber hinaus resultieren die jeweiligen Effekte in Abhängigkeit von den Kompetenzen der Nachhilfelehrer*innen, der eingesetzten didaktischen Methodik, der Nachhilfeform (Einzel und/oder in Gruppen), der Dauer der Nachhilfe, dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen sowie der Motivation und Einstellung der Nachhilfeschüler*innen (Haag & Streber, 2014, S. 108), was eine objektive Erhebung erschwert. Auch Bray (2011, S. 51) betont die Wirksamkeitsermittlung als empirische Herausforderung:

As with other forms of education, much depends on the previous histories of the students, their attitudes and motivations, the skill of the tutors, and the fit with the pedagogical approaches of their mainstream teachers.

Dennoch wird Nachhilfe insgesamt als effektives Unterstützungsinstrument von Schüler*innen und Eltern wahrgenommen (Jäger-Flor et al. 2011; Haag & Streber, 2014; IFES, 2020). Folglich ist es wesentlich, in diesem Zusammenhang die Perspektive von Schüler*innen auf Lernen und Unterricht zu erheben, die davon profitieren sollen.

2.3 Schülerbefragungen als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung

Während Hochschulen über ein ausgebautes Qualitätsmanagement verfügen, um die Lehrveranstaltungen anhand von Befragungen von Studierenden standardisiert zu evaluieren und dementsprechend zu modifizieren, werden im Schulbereich nur vereinzelt und unregelmäßig Schülerangaben mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung eingeholt.

Bereits 1995 betont Nölle die Bedeutung des Wissens über die subjektiven Wünsche von Schüler*innen und deren Erfahrungen und bezeichnet dieses Wissen als unerlässlich für gelingenden Schulunterricht. Denn Schüler*innen sind Nölle (1995, S. 20–21) zufolge (1) die direkten Adressat*innen bzw. Empfänger*innen des Unterrichts, (2) Partizipant*innen mit ihren je unterschiedlichen Wahrnehmungen und Persönlichkeiten und (3) aktive Mitgestalter*innen des Unterrichts.

Grundsätzlich liegt der Nutzen von Schülerbefragungen zum schulischen Lernen bzw. zum Schulunterricht zum Zweck der Selbstevaluation (durch die Lehrperson) in der Weiterentwicklung. Diese lässt sich auf mehreren Ebenen beschreiben (Zierer et al., 2015):

- Weiterentwicklung der Lehrperson im Sinne der Professionalisierung (Lehrerpersönlichkeit, Eröffnung neuer Blickwinkel und Perspektiven sowie Sensibilität hinsichtlich der Wahrnehmung von Schüler*innen)
- Weiterentwicklung des Unterrichts (Verbesserungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und Steigerung der Unterrichtsqualität)
- Weiterentwicklung der Lernenden-Lehrenden-Beziehung
- Weiterentwicklung der Schüler*innen (Reflexionsprozess, Förderung der Meinungsbildung, Steigerung der Lernmotivation und des Selbstwertgefühls sowie Verstärkung der Eigenverantwortung)

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Herausforderungen für Lehrpersonen – wie Heterogenität in den Klassen, neue Lehr- und Lernmethoden, Bildungsstandards etc. – schafft ein positives Schülerfeedback sowohl Zufriedenheit als auch Bestätigung aufseiten der Lehrperson, was sich wiederum positiv auf Unterricht und Schüler*innen auswirken kann (Buch, 2019). Zu berücksichtigen ist aber, dass ein wirksamer Umgang mit Schülerrückmeldungen durch eine entsprechende Haltung von Lehrpersonen wie beispielsweise die Lernbereitschaft aus dem Feedback bedingt ist (Zierer et al., 2019, S. 32; siehe auch Beitrag von Rinner in diesem Band). Nehfort (2020, S. 282) betont im Zuge von Mentoring-Prozessen auch das aktive Zuhören von beginnenden Lehrpersonen (Mentees) als wesentlich für deren professionelle Weiterentwicklung sowie für die Unterrichtsentwicklung.

Keineswegs soll die Befragung von Schüler*innen als alleinige evidenzbasierte Methode der Unterrichtsevaluation verstanden werden, sondern als Ergänzung zu anderen Formen des Feedbacks (wie z. B. Unterrichtsbeobachtungen durch Kollegium, videobasierte Unterrichtsforschung) betrachtet werden (Gärtner, 2013, S. 108). Nicht unerwähnt sollen die Grenzen bzw. Risiken bleiben, die bei Schülerangaben bestehen können (z. B. Neigung zur Mittelkategorie, Neigung zu sozial erwünschten Antworten, Halo-Effekt³). Diese gilt es stets zu berücksichtigen (Rahn et al., 2016, S. 167–168). Eine Ergänzung zu Rückmeldungen von Schüler*innen stellt beispielsweise das Feedback von Mentor*innen im Rahmen von Mentoring-Prozessen dar. Feedback nimmt in Mentoring-Prozessen eine zentrale Bedeutung ein, „da konstruktives Feedback wesentlich zur professionellen und persönlichen Entwicklung der Mentees beiträgt“ (Artner-Ninan, 2020, S. 208). Dennoch betonen Ditton und Arnoldt (2004, S. 168):

Schüler sind – mit ihrer spezifischen Perspektive – kompetente Beurteiler von Unterricht und es bietet sich an, ja drängt sich geradezu auf, ihre Einschätzungen für die Verbesserung von Unterricht mit zu nutzen.

Auch das NOESIS-Projekt setzt sich zum Ziel, die Perspektive von Schüler*innen zu erheben, um die Unterrichtsentwicklung zu fördern. Die NOESIS-Studie („Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“), eine niederösterreichische, längsschnittliche und multi-methodische Studie des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien erforscht seit 2010 (bis September 2021) Bildungsübergänge, pädagogische Umsetzungen und Gelingensbedingungen aus der Sicht von Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen, Lerndesigner*innen und Repräsentant*innen der Schulgemeinde (z. B. Vereine, Organisationen). Unter anderem wird dabei auch dem Nachhilfeverhalten, der Hausübungssituation und der Lernzeit aus Schülerperspektive besonderes Interesse gewidmet. Dieser Teilaspekt, der im Rahmen einer erweiterten Analyse präzise erforscht wurde, soll im Folgenden nun skizziert werden, um anschließend Implikationen für die Praxis von (Jung-)Lehrpersonen abzuleiten bzw. aufzuzeigen.

3 Der Halo-Effekt geht auf Thorndike (1920) zurück und meint eine kognitive Verzerrung, wobei ein Zusammenhang von bestimmten Merkmalen angenommen wird, der faktisch nicht besteht.

3 Empirische Studie zum Phänomen Nachhilfe

Zwei Teilprojekte der NOESIS-Studie von 2013⁴ und 2014⁵ beschäftigten sich mit den inner- und außerschulischen Ressourcen, der Hausübungssituation und der Bildungsaspiration von Schüler*innen. An diese Ergebnisse knüpft die vorliegende empirisch-quantitative Längsschnittstudie (Wanitschek, 2018) im Sinne einer erweiterten Analyse an, da es sich hierbei zum einen um eine Erweiterung des Datensatzes und zum anderen um eine Erweiterung des thematischen Forschungsbereichs handelt. Trotz der Bedeutung der außerschulischen Ressourcen für Schüler*innen bestehen darüber in Österreich keine aktuellen längsschnittlichen Forschungen. Ausgehend sowohl von der Relevanz dieser Thematik als auch auf der Grundlage der Teilprojekte sowie der fachspezifischen Literatur geht die Längsschnittstudie folgender übergeordneter Forschungsfrage nach: „Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der Schüler*innen an NNÖMS⁶ von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS-Evaluierung?“ (Wanitschek, 2018, S. 24).

Um einen Vergleich von 2010 bis 2016 zu skizzieren, besteht die Stichprobe aus sechs Erhebungszeitpunkten aus drei Kohorten⁷ von Schüler*innen der 5. Schulstufe (Kohorte 1 2010, Kohorte 2 2011, Kohorte 3 2012, N = 3773) und 8. Schulstufe (Kohorte 1 2014, Kohorte 2 2015, Kohorte 3 2016, N = 1565) sowie aus deren Eltern (Wanitschek, 2018). Im Folgenden wird lediglich auf die Daten der Schüler*innen eingegangen.

Leitend waren bei der Studie – basierend auf Fachliteratur und Datenmaterial – unter anderem folgende entwickelte Hypothesen (Wanitschek, 2018, S. 85–88):

1. Hypothese: Es gibt Unterschiede zwischen den Schüler*innen der 5. Schulstufe (2010–2012) und jenen der 8. Schulstufe (2014–2016) hinsichtlich der Nachhilfeanspruchnahme.
2. Hypothese: Hinsichtlich der Nachhilfeanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit bestehen zwischen Schüler*innen der 5. und jenen der 8. Schulstufe Unterschiede.
3. Hypothese: Zwischen den städtischen und den ländlichen Regionen bestehen Unterschiede in Bezug auf die Nachhilfeanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit der Schüler*innen der 8. Schulstufe.
4. Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeanspruchnahme der Schüler*innen.

3.1 Messinstrumente und Durchführung

Der Item-Pool der Fragebögen wurde von einer Expertengruppe des NOESIS-Teams unter anderem durch vorausgegangene Literaturrecherche entwickelt und nach der Durchführung eines Pre-Tests entsprechend modifiziert. Der Itemstamm setzt sich aus Fragen (freie

4 Geppert, Kilian & Katschnig (2013)

5 Geppert, Vogl & Bauer-Hofmann (2014)

6 Zum Erhebungszeitpunkt (2018) handelte es sich noch um „Neue Mittelschulen“ in Niederösterreich, daher die Abkürzung NNÖMS – Neue Niederösterreichische Mittelschule.

7 Die NOESIS-Studie charakterisiert sich durch ein Kohorten-Design, wobei eine Jahrgangsstufe eine Kohorte abbildet (Geppert, 2017, S. 79).

und gebundene Antwortformate) sowie Aussagen (Statements) zusammen. Dabei liegt das Augenmerk auf diesen vier Bereichen (Wanitschek, 2018, S. 82–84):

- Nachhilfeverhalten („Bekommst du jetzt Nachhilfe?“ mit den Antwortkategorien ja oder nein, „In welchen Fächern bekommst du jetzt Nachhilfe?“ mit den Antwortkategorien Fach Mathematik, Deutsch, Englisch und andere, und „Von wem bekommst du Nachhilfe?“ mit den Antwortkategorien Eltern, Geschwister, Lehrer*innen, Nachhilfeinstitut [Schülerhilfe, Lernquadrat, Hilfswerk od. andere Organisationen] und andere)
- Hausübungssituation („Ich bitte meine Eltern, mir bei meinen Hausübungen zu helfen.“ mit den Antwortkategorien stimmt genau, stimmt manchmal und stimmt nicht)
- Lernzeit („Für die Schule [Tests,...] lerne ich jede Woche“ mit fünf Antwortkategorien 1 Std., 2 Std., 3 Std., 4– 5Std. und mehr als 5 Std.)
- gewünschter Bildungsabschluss („Weißt du schon, welchen Schulabschluss du machen möchtest?“ mit den Antwortkategorien weiß ich noch nicht, HS/NMS-Abschluss, Abschluss einer mittleren Schule und Matura)

Zwischen den Fragebögen der 5. Schulstufe von 2010 bis 2012 und zwischen den Fragebögen der 8. Schulstufe von 2014 bis 2016 bestehen wenig bis keine Unterschiede.

Die Benachrichtigung der randomisierten Schulstandorte an Schulleitungen, Lehrende und Eltern erfolgte elektronisch. Die Datenerhebung mittels Paper-Pencil-Fragebogen und die Dateneingabe mittels Statistikprogramm SPSS wurde von NOESIS-Mitarbeiter*innen sowie von Studierenden der Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt (siehe dazu ausführlich Katschnig et al., 2011).

3.2 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mithilfe des Programms SPSS, wobei je nach Hypothese und Skalenniveau der Variablen unterschiedliche deskriptive und inferentielle Tests durchgeführt wurden. Einen Überblick darüber gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Datenanalyseverfahren (adaptiert, Wanitschek, 2018, S. 109)

	1. Hypothese	2. Hypothese	3. Hypothese	4. Hypothese
<i>Stichprobe</i>	Schüler*innen	Schüler*innen	Schüler*innen	Schüler*innen
<i>Analysekatgorie</i>	Nachhilfeanspruchnahme 2010 - 2012 2014 - 2016	Nachhilfeanspruchnahme Hausübungssituation Lernzeit	Nachhilfeanspruchnahme Hausübungssituation Lernzeit im Stadt-Land-Vergleich	Nachhilfeanspruchnahme und Bildungsaspiration
<i>Statistische Methode</i>	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach Pearson und Z-Test	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach McNemar und Wilcoxon-Test	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach Pearson, Odds Ratio und U-Test nach Mann Whitney	Korrelation
<i>Messzeitpunkte</i>	2010 2011 2012 2014 2015 2016	2010 2014 2011 2015 2012 2016	2014 2015 2016	2010 2014 2011 2015 2012 2016

3.3 Ergebnisse & Interpretation der Daten

Die Datenbasis besteht aus 5338 Schüler*innen der 5. und 8. Schulstufe an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich. Schüler*innen der 5. Schulstufe waren zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten durchschnittlich 10 Jahre alt ($M = 10,2$; $SD = 0,723$) und Schüler*innen der 8. Schulstufe knapp 14-Jahre alt ($M = 13,8$; $SD = 0,644$). Insgesamt nahmen in allen drei Kohorten mehr Schüler als Schülerinnen an der Fragebogenerhebung teil (Wanitschek, 2018, S. 89–90). Die Anzahl der genderdiversen Personen ist unbekannt.

Um die Hypothese 1 zu analysieren, wurde aufgrund des nominalen Datenniveaus eine Kreuztabelle mit Chi²-Test nach Pearson und Fishers Z-Test (Spaltenvergleichstest) angewendet. Die Annahme, dass in Bezug auf die Nachhilfeanspruchnahme Unterschiede zwischen 2010 bis 2016 bestehen, kann den statistischen Berechnungen zufolge zum Teil bestätigt werden. Während bei Schüler*innen der 5. Schulstufe Unterschiede zwischen den Jahren 2010 und 2012 sowie 2011 und 2012 festzustellen sind ($p < .001$), können bei Schüler*innen der 8. Schulstufe (2014 bis 2016) keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden ($H_0 = M_1 = M_2 = M_3$). Bei Schüler*innen der 5. Schulstufe zeigt sich eine Erhöhung der Nachhilfeanspruchnahme von 2010 bis 2012 um 22 Prozent und von 2011 bis 2012 um etwa 23 Prozent (Wanitschek, 2018, S. 92–93). Die Abbildung 1 skizziert das Nachhilfeverhalten der Schüler*innen.

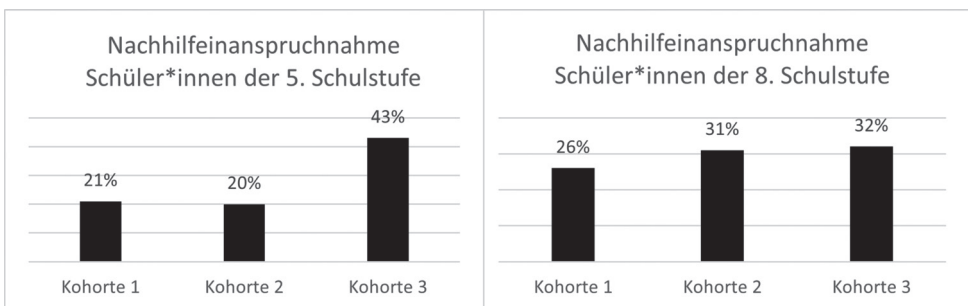


Abbildung 1: Nachhilfeanspruchnahme der Schüler*innen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten (Wanitschek, 2018, S. 90)

Werden diese Ergebnisse mit den Erkenntnissen von Hille et al. (2016) aus Deutschland von 2000 bis 2013 verglichen, so zeigt sich ein ähnliches Bild. Demgegenüber ermittelt das IFES (Institut für Sozialforschung) in Kooperation mit der Arbeiterkammer Österreich von 2010 bis 2016 einen Rückgang der Nachhilfeanspruchnahme von neun Prozent. Werden allerdings neuere Erhebungen des IFES von 2017 bis 2020 hinzugezogen, so lässt sich ein Anstieg der außerschulischen Bildungsaktivität mit Ausnahme von 2020 erkennen. Während 2019 nach Angaben der Eltern 31 Prozent der Schüler*innen Nachhilfe nahmen, waren es 2020 drei Prozent weniger. Doch dies lässt sich auch als Folge der COVID-19-Pandemie erklären, da 2020 aufgrund der Lockdowns derartige Angebote nicht wie gewohnt stattfinden konnten (IFES, 2020, S. 11, 29).

Mögliche Erklärungsansätze für die Erhöhung der Nachhilfeanspruchnahme bei Schüler*innen der 5. und 8. Schulstufe könnten „der steigende Leistungs- und Qualifizie-

rungsdruck (z. B. durch PISA, das selektive Bildungssystem etc.), die Qualität des Schulunterrichts sowie Veränderungen in der familiären Situation sein“ (Wanitschek, 2018, S. 110).

Im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse lässt sich zudem feststellen, dass in der 5. Schulstufe in den Kohorten 1 und 3 sowie in der 8. Schulstufe in allen drei Kohorten mehr Mädchen als Jungen Nachhilfe nehmen. Was die Nachhilfefächer betrifft, kann festgestellt werden, dass in der 5. Schulstufe mehrheitlich im Fach Deutsch und in der 8. Schulstufe größtenteils in Mathematik Unterstützung in Anspruch genommen wurde (Wanitschek, 2018, S. 91).

Die Zahlen zeigen wenig überraschend, dass in allen drei Kohorten mehr Schüler*innen der 8. Schulstufe Nachhilfe erhielten als in der 5. Schulstufe ($p < .05$) (Wanitschek, 2018, S. 94). Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Steigerung der Nachhilfeinanspruchnahme von der 5. auf die 8. Schulstufe gelangen auch Jürgens & Dieckmann (2007), Streber et al. (2011) sowie Hille et al. (2016). Dohmen et al. (2008, S. 127) führen diese Steigerung auf den absehbaren Bildungsübergang, die angestrebten Bildungsabschlüsse sowie die vermehrten schulischen Herausforderungen durch den Schwierigkeitsgrad zurück.

Auch Schüler*innen der 8. Schulstufe der Kohorten 2 und 3 erledigen häufiger ihre Hausübung selbstständig als Schüler*innen der 5. Schulstufe ($p < .01$), wobei die „Zahl jener SchülerInnen, die in der 5. Schulstufe nicht selbstständig und in Folge in der 8. Schulstufe selbstständig waren, deutlich höher ist“ als umgekehrt (Wanitschek, 2018, S. 112). Ferner ist allerdings zu berücksichtigen, dass Schüler*innen der 5. Schulstufe bereits zu Beginn des Schuljahrs (Oktober) befragt wurden, was die vermehrte Hausübungsunterstützung erklären könnte. Geppert et al. (2014, S. 104) kamen zu abweichendem Ergebnis, da ihrer Erhebung zufolge mehr Schüler*innen der 7. Schulstufe als jene der 5. und 6. Schulstufen Unterstützung bei Hausaufgaben benötigen. Diese Widersprüchlichkeit erklärt sich dadurch, dass zum damaligen Erhebungszeitpunkt noch nicht alle Daten aus allen Kohorten vorhanden waren. Vier Jahre später (2018) war eine Analyse mit Daten aus allen Kohorten möglich, welche die Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstands aufzeigt.

Hinsichtlich der Lernzeit unterscheiden sich die Schüler*innen der beiden Schulstufen nicht signifikant voneinander (Wanitschek, 2018, S. 95–96).

Ein Erklärungsansatz wäre die Annahme, dass sich SchülerInnen der 5. Schulstufe erst an die neuen Bedingungen und Gegebenheiten der NMS gewöhnen müssen (Messzeitpunkt zu Beginn der 5. Schulstufe) und daher noch wesentliche Herausforderungen bestehen, weshalb mehr Zeit für das Lernen investiert werden muss. Diese Herausforderungen bestehen nach vier Jahren NMS nicht mehr, allerdings werden die fachspezifischen Anforderungen höher und daher wird die Lernzeit tendenziell nicht unterschiedlich eingestuft (Wanitschek, 2018, S. 113–114).

In einem weiteren Schritt wurde erforscht, ob Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit der Schüler*innen der 8. Schulstufe zwischen städtischen und ländlichen Regionen (anhand der Urban-Rural-Typologie Statistik Austria, 2021) bestehen. Die inferenzstatistische Analyse zeigt, dass hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$) festzustellen sind und demnach die außerschulische Unterstützung als ausgewogen einzustufen ist (Wanitschek, 2018, S. 97–98). Dementgegen ermitteln andere Studien (IFES, 2010; Bray & Lykins, 2012; Hof & Wolter, 2012) Unterschiede, und zwar insofern, als die Nachhilfequote in Städten

höher ist als auf dem Land. Dies könnte auf die Verteilung der Stichprobe im Bundesland Niederösterreich zurückzuführen sein, da hier 90 Prozent als ländlich (Statistik Austria, 2020) zu identifizieren sind (Wanitschek, 2018, S. 116).

Hinsichtlich der Hausübungssituation zeigen sich Unterschiede ($p < .05$) zwischen den Regionen, wobei Schüler*innen in städtischen Gebieten ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als jene in ländlichen. Mittels Odds Ratio (OR) konnte ermittelt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, dass jene Schüler*innen aus städtischen Regionen ihre Hausübung selbstständig bearbeiten, „in Kohorte 1 1,9-mal, in Kohorte 2 1,6-mal und in Kohorte 3 2,1-mal so hoch“ wie bei Schüler*innen aus ländlichen Regionen ist (Wanitschek, 2018, S. 98).

In den Kohorten 1 und 3 können Unterschiede zwischen Stadt und Land bezüglich Lernzeit ermittelt werden ($p < .01$). Schüler*innen der 8. Schulstufe der Kohorte 1 und 3 in ländlichen Regionen investieren signifikant mehr Zeit in das Lernen (für Tests, Schularbeiten etc.) als jene in städtischen ($p < .01$), wobei allerdings die Effektgröße r in Kohorte 1 einen kleinen und in Kohorte 3 einen mittleren Effekt zeigt, wie in Abbildung 2 skizziert wird (Wanitschek, 2018, S. 98–100).

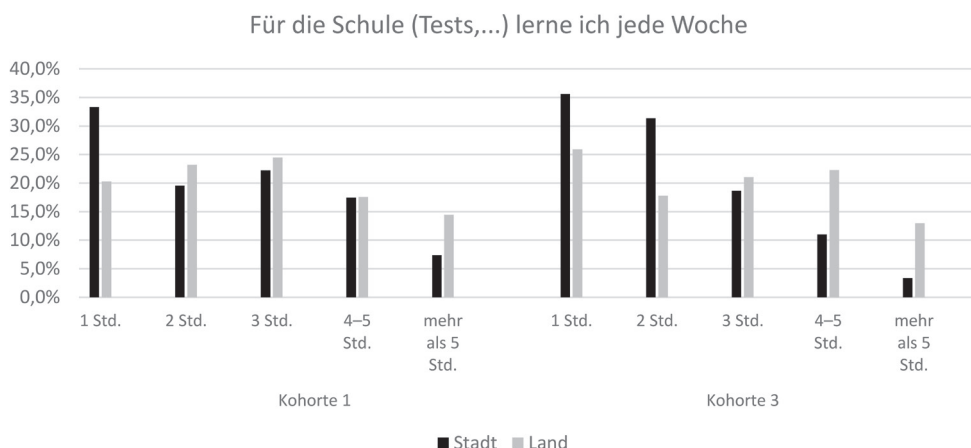


Abbildung 2: Lernzeit bei Schüler*innen der 8. Schulstufe im Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1 und 3 (Wanitschek, 2018, S. 99)

Schließlich wurden die Aspekte Nachhilfeanspruchnahme und Bildungsaspiration der Schüler*innen mittels bivariater Korrelation nach Spearman in Zusammenhang gesetzt. Lediglich ein sehr schwacher signifikanter Zusammenhang ($p < .05$, $R=0,042$) konnte bei Schüler*innen der 5. Schulstufe der Kohorte 2 erhoben werden (Wanitschek, 2018, S. 104).

Die deskriptive Analyse zeigt, dass jene Schüler*innen der 5. Schulstufe, aller Kohorten, die Nachhilfe nehmen, noch keine Aussage darüber treffen können, welchen Schulabschluss sie anstreben (K 1=69 %, K 2=61 %, K 3=55 %). Bei Nachhilfesüher*innen der 8. Schulstufe hingegen zeigt sich in den drei Kohorten ein antithetisches Bild, da der Großteil eine Matura anstrebt (K1=54 %, K2=53 %, K 3=64 %). Demnach streben ältere Nachhilfesüher*innen einen höheren Bildungsabschluss an als jüngere (Wanitschek, 2018, S. 106).

Die Ergebnisse korrelieren mit jenen von Entrich (2015), da auch er feststellen konnte, dass sich die Bildungsaspirationen von Schüler*innen mit der Schulstufe erhöhen. Nicht

außer Acht zu lassen sind hierbei die jeweiligen Motive für die Nachhilfeanspruchnahme. Das Motiv, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, impliziert gute Noten. Hierbei fungiert die Nachhilfe als Unterstützungsinstrument, das die Möglichkeit schafft, höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen. Für jene Schüler*innen, die eine höhere Bildungskarriere anstreben, könnte die Nachhilfe als Vorbereitungsmaßnahme auf die weiterführende Schule zu verstehen sein (Wanitschek, 2018, S. 124).

Es konnte gezeigt werden, dass Nachhilfe eine „unverzichtbare Möglichkeit des außerschulischen Lernens“ für Schüler*innen darstellt (Wanitschek, 2018, S. 133). Im Rekurs auf die einleitende Beschreibung der Studie ist resümierend zu erwähnen, dass es sich bei dem Datenmaterial aus dieser Studie ausschließlich um Schüler*innen der Neuen Mittelschule aus Niederösterreich handelt, der Anteil ressourcenstarker Schüler*innen fällt infolge des gegliederten Bildungssystems in dieser Analyse gering aus. Dieser Umstand könnte Abweichungen zur Fachliteratur erklären. Darüber hinaus wären neben dem Hinzuziehen anderer Schultypen auch Überlegungen zur Methodenkombination (Mixed-Methods-Design) erstrebenswert. Zudem wäre es wesentlich zu erforschen, ob und wie außerschulische Unterstützung soziale Heterogenität prägt und auch verstärkt, da derartige empirische Ergebnisse mit fundierten Theorieansätzen weitgehend fehlen.

4 Implikationen für die Praxis

Am Beispiel der empirischen Studie wird gezeigt, dass Schülerangaben zum Lernen, sei es zur Nachhilfeanspruchnahme, Hausübungssituation oder Lernzeit, als wichtige Ressource und als Anstoß für Lehrpersonen dienen, um die eigene Unterrichtsgestaltung zu reflektieren, weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu modifizieren. Bereits Hattie (2009) identifizierte das Feedback als hoch effektiv ($d=0.73$). Zehn Jahre später zeigen auch Zierer et al. (2019, S. 37) noch auf, dass Feedback ein „aussichtsreicher Schritt von der individuellen Professionalisierung in Richtung kooperativer Unterrichtsreflexion als eines Kernmerkmals einer Lernenden Schule“ ist (siehe auch Greiner et al., 2000; Wiesner et al., 2018; Wiesner & Schreiner, 2019; George et al., 2019; Artner-Ninan, 2020; Nehfort, 2020). Insbesondere für angehende Lehrpersonen scheint die Hervorhebung der Bedeutung der Schülerangaben wesentlich, um die „blinden Flecken“ der Unterrichtsgestaltung durch Rückmeldungen sichtbar zu machen. Denn „ohne Feedback von außen kann Verhalten und Handeln nur bedingt angepasst und verändert werden“ (Artner-Ninan, 2020, S. 208). Hier könnte das Mentoring ansetzen und als wertvolle Unterstützung von dienstjungen Lehrpersonen (Mentees) dienen, da auf derartige Aspekte aufmerksam gemacht werden kann und diese gemeinsam mit einer erfahrenen Lehrperson (Mentor*in) in einem professionellen Setting reflektiert werden können.

So ist beispielsweise im Rahmen des Mentorings auf die Bedeutung der Nachhilfe für Schüler*innen hinzuweisen und dafür zu sensibilisieren, da, wie Bray (2007, S. 17) betont, für viele Schüler*innen das Lernen nach der Schule nicht endet. Demzufolge wäre es wesentlich, darüber zu reflektieren, wie der Schulunterricht gestaltet werden könnte, damit außerschulische Unterstützung obsolet oder zumindest in geringerem Ausmaß nötig wird.

Den Angaben der österreichweiten Nachhilfestudie (IFES, 2020), der Studie von Toifl (2011) und der Bildungsbarometer-Studie von Jäger-Flor et al. (2009) zufolge benötigen Schüler*innen im Rahmen des Schulunterrichts mehr Zeit zum Üben, Wiederholen und

Vertiefen der Unterrichtsinhalte, wobei unterschiedliche moderne bekannte Unterrichtsmethoden bzw. -formen wie Wochenplan-, Gruppen- und Stationenarbeit, Projektunterricht und offener Unterricht neben Frontalunterricht abwechselnd eingesetzt werden könnten. Diese Formen des Unterrichts sind zwar bekannt, allerdings bedarf es hier einer genauen Passung, da nicht jede didaktische Methode in jedem Fach einsetzbar ist und sich nicht für alle Schüler*innen gleichwertig eignet (Jäger-Flor et al., 2009). Auch das Eingehen auf Schüler*innen im Sinne der Individualisierung wird betont, wobei dies entsprechende Rahmenbedingungen erfordert, die häufig nicht gegeben sind. Neben der Vermittlung wesentlicher Lernstrategien und der Praxisrelevanz von Inhalten wird auch die Professionalität von Lehrpersonen (z. B. Selbstreflexion, siehe dazu EPIK-Modell⁸) genannt, um die innerschulische Unterstützung zu verstärken (Jäger-Flor et al., 2009). Abgesehen von Schülerangaben fordern die Arbeiterkammer Österreich und auch Eltern den Ausbau des Förderunterrichts an Schulen sowie den Ausbau von Ganztagschulen (IFES, 2020). Im Mentoring können aufbauend auf diese Befunde abgestimmte Unterrichtsformen auf das Fach und die Schüler*innen sowie die eigene Professionalisierung besprochen, diskutiert, reflektiert und (weiter-)entwickelt werden, um eine hohe Unterrichtsqualität zu erzielen.

Die Thematik der außerschulischen Unterstützung und auch des Schülerfeedbacks gewinnt derzeit durch die COVID-19-Pandemie verstärkt an Bedeutung und fordert sowohl von Schüler*innen und Eltern als auch von Lehrpersonen außergewöhnliche Bewältigungsstrategien sowie neue Lehr- und Lernkonzepte. Für lernschwache Schüler*innen wird beispielsweise in Österreich aktuell ein sogenanntes „Buddie-System“ als weitere Lernressource erprobt und eingesetzt (Unterstützung durch ältere Schüler*innen, Studierende und pensionierte Lehrpersonen, Wiener Zeitung vom 16.12.2020). Für Lehrpersonen stellt neben dem Mentoring auch die Fortbildung ein wichtiges Unterstützungsinstrument dar (virtueller Austausch mit Kolleg*innen und professionellen Fortbildner*innen, Reflexion und Feedback, mediendidaktische Umsetzungsstrategien etc.⁹).

Resümierend wird dafür plädiert, die Relevanz der Perspektive der Schüler*innen – als aktive Empfänger*innen des Lernens – im schulischen Kontext stets zu berücksichtigen. Im Bereich des Mentorings in der Induktionsphase sollen in diesem Zusammenhang nicht nur die angehende Lehrperson (Mentee) und deren Unterricht ins Zentrum der Mentoring-Beziehung gestellt, sondern insbesondere der Fokus auf die Schüler*innen gerichtet werden.

Referenzverzeichnis

- Artner-Ninan, S. (2020). Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 199–209). StudienVerlag.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E.

8 von Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka und Seel (2008)

9 Das Dissertationsprojekt der Autorin („Why not?! Teilnahmeharrieren in der Fortbildung“) greift diese aktuelle Herausforderung aus Perspektive von Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II in Österreich auf.

- Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). StudienVerlag.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *British Association for International and Comparative Education*, 36(4), 515–530.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. European Commission. <https://bit.ly/2N8uu59> (09.02.2021)
- Bray, M. & Lykins, C. (2012). *Shadow Education. Private Supplementary Tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank (ADB). <https://bit.ly/3tESLR7> (09.02.2021)
- Buch, S. R. (2019). Feedback von Lehrenden für Lernende. Feedback for Learning?! *journal für lehrerInnenbildung*, 19, 14–24.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 10). StudienVerlag.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152–172). Waxmann.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Bertelsmann-Verlag.
- Entrich, S. R. (2015). The Decision for Shadow Education in Japan: Student's Choice or Parents' Pressure? *Social Science Japan Journal*, 18(2), 193–216. <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyv012>
- Forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH) (2017). *Streit wegen schlechter Schulnoten*. Studienkreis. <https://bit.ly/3a5FU2s> (09.02.2021)
- Gärtner, H. (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 107–124). Waxmann.
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Waxmann.
- Geppert, C. (2017). *SchülerInnen an der Bildungsübergangsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich*. Budrich UniPress-Verlag.
- Geppert, C., Vogl, A. & Bauer-Hofmann, S. (2014). Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie. Eine Beschreibung der aktuellen Hausaufgaben-situation in den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 95–114). Leykam.

- Greiner, U., Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Band 7). Waxmann.
- Haag, L. & Streber, D. (2014). Nachhilfeunterricht: Hilft er, was er verspricht? In E. Wyss (Hrsg.), *Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert*. (S. 97–122). Beltz Juventa-Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hille, A., Spieß, C. K. & Staneva, M. (2016). Immer mehr Schülerinnen und Schüler nehmen Nachhilfe, besonders in Haushalten mit mittleren Einkommen. *DIW Wochenbericht Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V.*, 6, 111–120; <https://bit.ly/2LDMrs2> (09.02.2021)
- Hof, S. & Wolter, S. C. (2012). Nachhilfe. Bezahlte außerschulische Lernunterstützung in der Schweiz. *Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Staff Paper*, 8, S. 1–29.
- IFES (Institut für empirische Sozialforschung) (2017). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2017*. Studienbericht].S 1–52. <https://bit.ly/3rwRae8> (09.02.2021)
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2020). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2020*. [Studienbericht]. S. 1–53. <https://bit.ly/3oYRe4Q> (09.02.2021)
- Jäger-Flor, D., Jäger, R. S., Hass, C. & Frey, C. (2009). *Bildungsbarometer zum Thema Förderung. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven* (S. 1–67). <https://bit.ly/3rztw0I> (09.02.2021)
- Jäger, R. S., Jäger-Flor, D. & Hass, C. (2011). Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe. *Empirische Pädagogik*, 25(3), 280–306.
- Jürgens, E. & Diekmann, M. (2007). *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises*. Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (Band 12). Peter Lang.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011). *Zwischenbericht Transitions* (Übergänge). [NOESIS Arbeitsbericht Nr. 4]. S. 1–133. <https://bit.ly/3dum08E> (09.02.2021)
- Nehfort, R. (2020). Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können. Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben als zentrale Elemente der Beratung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 281–285). StudienVerlag.
- Rahn, S., Gruehn, S., Keune, M. & Fuhrmann, C. (2016). Aus Schüleraussagen lernen?! – Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(2), 163–175. <https://bit.ly/3a3RECR> (09.02.2021)
- Rauscher, E. (2020). Zum Geleit. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 9–10). StudienVerlag.
- Statistik Austria (2021). *Gliederungen nach städtischen und ländlichen Gebieten*. <https://bit.ly/2YZRXrX> (09.02.2021)
- Streber, D., Haag, L. & Götz, T. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik*, 25(3), 342–357.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657

- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.
- Wanitschek, I. (2018). *Das Phänomen Nachhilfe in der Sekundarstufe I: Eine quantitative-empirische Forschung zum Stand von Nachhilfe an NNÖMS im Rahmen der NOESIS-Studie*. [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Wiener Zeitung (2020, 16. Dezember). *Nachhilfe für Lernlücken schon in Weihnachtsferien*. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2085539-Nachhilfe-fuer-Lernluecken-schon-in-Weihnachtsferien.html>
- Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&ESource*, S10, Tag der Forschung, Grundkompetenzen und Bildungsstandards in Theorie und Praxis, 1–16. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526>
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Zierer, K., Busse, V., Wernke, S. & Otterspeer (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31–50). Beltz.
- Zierer, K., Wisniewski, B., Schatz, C., Weckend, D. & Helmke, A. (2019). Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 6–40. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_02

IV
**Pädagogik der Kommunikation,
Interaktion und Interpunktion für
das Mentoring**

Christian Wiesner

Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring

Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion

Abstract

Ausgangspunkt einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring im Sinne einer Begleitungs- und Beziehungspädagogik sind die Ideen und Modelle aus der integrativen Gestaltwahrnehmung von Karl Bühler (1879–1963). Das Lebenswerk von Bühler bietet ein reichhaltiges Fundament, um wahrnehmen zu können, wie wir zwischenmenschlich interagieren. Der Beitrag führt zunächst in die überaus durchdachte und kluge Zeichentheorie als Grundlegendes für alle weiteren theoretischen Entwürfe ein. Darauf aufbauend wird das Organon-Modell erörtert und die daraus ableitbaren Sinnfunktionen für das Mentoring vorgestellt, um daraus die Dichte und die Weite der Bühler'schen Ideen auszubreiten. Das Organon-Modell ist der Wegweiser für das Bühler'sche lebendige Wechselgespräch und ermöglicht, die gegenseitige Verstehensbeziehung wie auch das Führen und Geführtwerden durch eine besondere theoretische Tiefe für das Mentoring zu erfassen, die vor allem für die begleitende Praxis höchst relevant ist. Der Ausblick des Beitrags bereitet die nächstfolgenden Entwürfe vor, um von diesem Ausgangspunkt aus eine noch umfassendere Perspektive auf Kommunikations- und Interaktionsmodelle für das Mentoring einzufordern. Der Beitrag fungiert als eine erste Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion und beginnt eine Reihe weiterer Skizzen, die in diesem Sammelband erscheinen und auch künftig noch zu erbringen sind.

1 Einleitung und Hinführung¹

Wie ist Mentoring möglich? Immanuel Kant (1724–1804) würde vermutlich *buchstäblich* diese Frage an den Anfang der Behandlung des Themas stellen. Daher gründet der Beitrag auf der These, dass Mentoring maßgeblich auf Grundphänomenen einer *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion*² zu fundieren ist, die auch mehrere Aspekte des *Lernens* und deren Geltungsansprüche berücksichtigt, von denen sich *keiner* als entbehrlich erweist. Der Beitrag ist als erste Skizze von drei Herangehensweisen zu verstehen und schafft sowohl einen Ausgangspunkt, um in der zweiten und dritten Skizze weitere mögliche Beantwortungen für die aufgestellte Frage anzubieten.

Zunächst mag es erstaunen, dass die *Ideen* und *Vorstellungen* aus dem Lebenswerk von Karl Bühler (1879–1963) als einem Vertreter der *Denkpsychologie* wie auch der Wiener Schule der *Gestaltwahrnehmung*, der im Besonderen im Bereich der *Sprachtheorie* und *Entwicklungstheorie* tätig war, sowohl analytisch, verstehensorientiert, synthetisch, produktiv als auch innovativ genutzt werden können – auch für einen Entwurf einer *Theorie des Mentorings*. Die Überlegungen von Bühler basieren auf einer Genese über Jahrzehnte (Ehlich, 1972), in welcher Bühler die damalige noch überaus junge Disziplin der *Psychologie* (und aus aktueller Sicht auch der *Pädagogik*) *bereits* in einer grundlegenden theoretischen *Krise* sah (Bühler, 1926, 1927). Auf Grundlage der Sprache erfolgte über Jahrzehnte eine umfassende gestaltorientierte und phänomenologische Auseinandersetzung mit dem Denken, die viele Gelingensbedingungen für das *Mentoring* aus der Perspektive des Verstehens, der Analyse und der Synthese heraus bereitstellt. Die Ideen von Bühler sind in sich vielfach gegliedert, verwoben und stellen die „Gesichtspunkte“ (Bühler, 1934, S. 49) aus vielen Perspektiven dar, wodurch das *Nachschaffen* seiner Überlegungen ein umfassendes Studium vor allem seiner früheren Publikationen erfordert (Eschbach & Kapitzky, 2018). Die Arbeiten von Bühler enthalten eine Vielzahl an „inspirierende[n] Gedanken und Beobachtungen“ (Daneš, 1988, S. 193) wie auch wohlüberlegte Modelle, „von denen [bislang] nur eine kleine Menge wissenschaftlich ausgenutzt“ (Herv. d. Verf.) wurde. Gerade die besondere Herangehensweise von Bühler an die Wahrnehmung, das Denken und das Verständnis des lebendigen Geschehens fundierte eine eigenständige Wiener Schule der Gestaltwahrnehmung (Kamp, 1977).

-
- 1 Anführungszeichen verweisen in meinen Beiträgen (Skizzen) grundsätzlich darauf, dass die Wörter oder Textstellen *direkt* aus dem jeweiligen Originalwerk im Sinne der phänomenologischen Darstellung übernommen werden. Auf das Einfügen von „(ebd.)“ zur Kennzeichnung von nachfolgenden Textstellen aus dem jeweiligen Original wird mit Blick auf den Lesefluss verzichtet. Die Hervorhebung der Wörter und Textpassagen erfolgt durch Anführungszeichen, welche darauf verweisen, dass diese Wörter oder Textstellen unter den jeweils zuletzt genannten Seitenzahlen in dem jeweils zuletzt genannten Werk *originär* als Phänomen zu finden sind. Als Abkürzungen fungieren „Herv. d. Verf.“ als *kursive* Hervorhebung in Originaltexten durch den Verfasser wie auch „Erg. d. Verf.“ als Anmerkung, dass in die Originalstellen Ergänzungen meist mit zusätzlichen Hervorhebungen durch den Verfasser eingefügt wurden, die Ergänzungen werden zur Kennzeichnung in eckige Klammern [] gesetzt. Aus der Idee der Phänomenologie heraus werden in allen meinen Beiträgen (Skizzen) die Originaltextstellen oder Originalbegriffe auch durch Kurzzitate dargestellt oder durch Fußzeilen und Zitate ergänzt, wodurch möglichst eine detailgetreue, nachvollziehbare und offensichtliche Beschreibung und Klärung des (jeweils) Gesagten erfolgen kann. Die Textstellen wie auch die Originalbegriffe werden dabei als Evidenzen im Sinne von Schratz et al. (2019) und Wiesner et al. (2019) verwendet. Zugleich komponieren sich die Texte im Sinne einer „neue[n] Beleuchtung“ (Bühler 1908b, S. 14) mit einer „eigene[n] Färbung“ durch den Autor.
 - 2 Die Idee der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion und ihre Bedeutungen werden in der zweiten der drei Skizzen ausführlich geklärt.

Im Besonderen erscheint es auch aus der Sicht von Bühler (1933a, S. 52) klug, „rückblickend das Alte wieder richtig zu schätzen und für den Neubau zu verwerten“. In diesem Sinne werden einige der Ideen, Gedanken und Modelle in diesem Beitrag für einen Entwurf einer *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* für das *Mentoring* aufbereitet und aufgearbeitet.

Lernen in Prozessen, mit und durch Prozesse des Mentorings richtet sich beständig auf die *Reflexion* und *Proflexion*³ der *Erfahrung* aus (Wiesner et al., 2020). „Die Erfahrungen der Vergangenheit zu befolgen ist *eine* Art und Weise des Lernens durch Erfahrung“, schreibt Lewin (1942, S. 111; Herv. d. Verf.) und dieser Feststellung kann umfassend zugestimmt werden. Ebenso ist es jedoch wichtig und notwendig, eine *andere* Art und Weise des Lernens zu *erlernen*, nämlich „*nicht* das gleiche Vorgehen wie früher zu befolgen“. Dabei geht es um ein *Umlernen*, welches durch *theoretische* Analyse und Synthese „der gegenwärtigen Situation“ dem Person-Sein ein *Umlenken* und ein *Neuausrichten* ermöglicht. Diese Überlegungen verweisen mit Blick auf das *Mentoring* auf die Herausbildung eines professionellen *Lehrerhabitus* durch transformative Prozesse. Das Herausbilden kann nach Wiesner & Prierler (2020) jedoch nur durch eine „emanzipative Selbstwahrnehmung“ (S. 2) und eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Herkunftshabitus wie auch dem eigenen Schülerhabitus im *lebendigen Wechselgespräch* und auf Basis theoretischer Fundamente gelingen.

Auch eine *Theorie des Mentorings* kann aus diesem umfassenden Blick daher niemals als ein „isolierte[s] einzelne[s] Gebilde“ (Lewin, 1930, S. 464) gedacht werden, vielmehr handelt es sich um eine *fort- und voranschreitende* Entwicklung einer Theorie durch Modelle, die nicht (nur) „aus einzelnen Elementen“ und nur aus unzusammenhängenden Teilen heraus gebildet wird, sondern auf Grundlage einer *dynamischen Struktur* integrativ zu formen ist (Wiesner, 2020c). Bühler entwickelte solche Herangehensweisen immer als Kritiker aller engen wissenschaftlichen Schulrichtungen (Ash, 1988), daher geht es um einen integrativen Aufbau über wissenschaftliche Felder hinweg und mit einem Verständnis von *Gestalten* im Sinne von Teilen und Ganzem⁴ sowie von gestaltorientierten Vordergrund-Hintergrund-Wahrnehmungen (Figur-Grund-Bild; Groeben, 1975).

Wie sind die folgenden Ideen und Vorstellungen nun einzuordnen? Bereits 1908 legte Bühler einen Beitrag *über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie* vor, 1909 folgten die Untersuchungen zur *Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie* von Anton Marty (1847–1914) und 1918 formulierte Bühler im Werk *Kritische Musterung der neuen Theorien des Satzes* frühe Einsichten für das spätere Organon-Modell, welches 1934 in seiner *Sprachtheorie* wie auch zuvor bereits 1933 in einem Entwurf in der *Axiomatik der Sprachwissenschaften* vorgestellt wurde und ebenfalls 1933 in der *Ausdruckstheorie* eine erste Fundierung erfuhr. Das Organon-Modell bildet den Kern dieser ersten Skizze. Bis zur umfänglichen Einführung des Modells liegen viele bedeutende Beiträge und Werke u. a. zur *Gestaltwahrnehmung* (1913), zum *Denken* (1912) und zur *Aufmerksamkeit* (1912a), zur *geistigen Entwicklung des Kindes* (1918a) wie auch zur *Krise der Psychologie* (1926, 1927) vor. Nach der Sprachtheorie richtete Bühler sein Interesse auf die *Zukunft der*

3 Die Proflexion steht der Reflexion als Rückblick gegenüber und meint das bisher noch nicht Gedachte als Denkbewegung, also den Vorblick wie auch das Erahnende. Die Proflexion wendet sich dem Heute, Hier und Jetzt zu, um aus der gegenwärtigen Erfahrung ein Handeln für das Morgen zu ersinnen (Wiesner et al., 2020).

4 An dieser Stelle sei ein bewusster Hinweis auf die Idee der Holone (Wiesner & Schreiner, 2021; Wiesner & Windl, 2021) gestattet, um die Relationen von Teilen und Ganzem umfassend zu verstehen.

Psychologie und die Schule (1936) und kehrte 1960 zur Gestaltwahrnehmung zurück, dabei wurde das *Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere* veröffentlicht. Auch seine beiden überaus bekannten Assistenten promovierten in nahen wissenschaftlichen Feldern: Egon Brunswik (1903–1955) schrieb seine Dissertation zu *Strukturmonismus und Physik* (1927) und Sir Karl Raimund Popper (1902–1994) zur *Methodenfrage der Denkpsychologie* (1928). Aus den Werken von Bühler wie auch aus den daraus entwickelten Ideen und Gedanken (z. B. bei Popper, Habermas) lassen sich Richtungen und Ableitungen für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring entwickeln und begründen. Mit Blick auf Bühler (1932) darf eine Theorie für die Praxis jedoch keinen Halt machen vor „Abstraktionen“ (S. 120), wenn „sie etwas taugen und den stolzen Namen einer Theorie mit Ehren tragen soll“ und um im Besonderen „die Dinge [... möglichst produktiv] zu Ende denken“ (Erg. d. Verf.) zu können. Der Begriff Dinge meint in der Verwendung von Bühler sowie aus dem damaligen Verständnis heraus nicht nur etwas Gegenständliches, sondern ebenso Angelegenheit, Sachverhalt und Geschehen (Pfeifer, 1995, S. 227).

Die vorliegende Skizze greift direkt auf die *strukturdynamische Modellierung des Mentorings* wie auch auf die *Wertorientierung im Mentoring* nach Wiesner (2020b, 2020d) zurück und zeigt auf Basis einer phänomenologischen Herangehensweise wesentliche Überlegungen für die weitere Theorie- und Modellentwicklung durch Ableitungen aus den Bühler'schen Werken und Ideen auf, um in nachfolgenden Skizzen diese Vorstellungen weiter im Sinne der *Anwendungsforschung* zu verbinden und stetig neue Ableitungen zu gewinnen. Skizzen entsprechen einem Blick, in welchem die Sachverhalte und Ideen noch nicht fixiert sind, sondern Neues und Unbekanntes jederzeit noch aus dem Hintergrund auftauchen können, um „im Sichtbaren das Unsichtbare wiederzuentdecken“ (Waldenfels, 1987, S. 446; Merleau-Ponty, 1964). Diese Skizze ist im Sinne der Gestaltwahrnehmung nach der Idee des Figur-Grund-Bildes komponiert, daher wird der Hintergrund hervorgehoben und die fundierten Vorstellungen von Bühler werden ausführlich vorgestellt. Den Vordergrund stellt das Mentoring dar, das auf Grundlage des Hintergrunds zu denken ist, daraus hervortritt und durch den Hintergrund eine spezifische Rahmung erlangt (Meyer-Drawe & Waldenfels, 1988; Wiesner, 2020c).

2 Der Ausgangspunkt der Ideen: die Natur der Zeichen

Alle theoretischen Überlegungen beziehen sich nach Bühler (1933b, S. 26) nicht auf das jeweils physikalisch *Stoffliche* (z. B. Schallwelle, Informationsbit), was selbstverständlich auch zwischen dem *Sprecher als Sender* und dem *Hörer als Empfänger* auftritt⁵, sondern auf das *Zeichen* wie auch die zeichenhafte „Mit-teilung“. Das Zeichen steht immer „für etwas anderes, als was es selbst ist, es fungiert als *Stellvertreter*“ (Bühler, 1932, S. 101; Herv. d. Verf.). Der Begriff *Zeichen* (althochdeutsch *zeihhan*) meint „Merkmal; Sinnbild; Sternbild; Vorzeichen“ (Duden, 2020, S. 945) und steht auch für „Beweis“ (Kluge, 1963, S. 879) und für die „Bedeutung“. Zeichen sind *zunächst* „intersubjektive Vermittler (mediale Gebilde in Gemeinschaften)“ (Bühler, 1934, S. 41), weshalb sich die sogenannte „Sematologie“ nach

5 Die Begriffe des *Senders* und *Empfängers* verwendet Bühler (1934) im Sinne einer Handlung und nicht entsprechend der Idee eines technischen Nachrichtenmodells. Das Wesentliche ist die *Mit-teilung* und nicht die *Information*.

Bühler (1933b, S. 34) als *allgemeine Zeichenlehre* auch auf die „Vorstellungswelt (Ideenwelt), Gefühlswelt usw.“ wie auch auf die „Mimik und Gestik als Kommunikationsmittel“ (Loenhoff, 2005, S. 110) bezieht. Diese Bühler'sche *Sematologie* fragt auch konsequent nach der „Resonanz des Empfängers auf den Sender“ (S. 198; Herv. d. Verf.) und verweist ebenso auf die *Interpunktion* wie auch auf den *Nachvollzug*, um (durch das *Mentoring*) umfassende *Einsichten* in, mit und durch *kommunikations- und interaktionsrelevante Momente* zu erlangen. Alle durch *Zeichen* veranlasste *Hinwendungen*, *Abwendungen* und damit *Ausrichtungen* sind daher im Sinne der Ausdruckslehre von Bühler (1933a) als „Bezugswendungen“ (S. 41) zu verstehen. *Ebenso* meint Zeichen aus dem subjektivistischen Blick heraus auch das „vor Augen stellen“ (Bühler, 1934, S. 36), „hell und sichtbar machen“ wie auch das Erscheinende, Vernehmende und „das Vorführen (Aufdecken) der Dinge“. Für Bühler (1933b, S. 21) lenkt „die ‚Erhellung‘ [...] die Aufmerksamkeit auf sich [durch ein Vor-, Auf- und Hinzeigen], das ‚vor Augen Gestellte‘ kommt so in den Bereich der Wahrnehmung [durch Hinweisen, Hinlenken oder als Wegweiser]“ (Erg. d. Verf.). Die „Etyma [...] von Zeichenwörtern“ (Bühler, 1933b, S. 21; Erg. d. Verf.) weisen daher „auf das Gebiet des Sichtbaren [und des Sichtbar-Machens] hin“. „Zu allem Zeichenhaften in der Welt gehören der Natur der Sache nach Wesen, die es dafür halten und mit ihm als Zeichenhaftem umgehen“, erläutert Bühler (1933b, S. 40) das Grundphänomen der Zeichen. Diese sind daher sinngebende, soziale und gemeinschaftsbildende wie auch-stabilisierende Mittel. Oder wie Bühler (1936a, S. 223) festhält: „Zum Zeichenhaften [...], was wir im *Lebensraum* des Menschen vorfinden, gehört weit mehr als das Sprachliche“ (Herv. d. Verf.). Unsere Modelle, Theorien und unsere Weltanschauungen wie auch unser Verständnis von Unterrichten beruhen auf Zeichen und deren vielfältigen *innerlichen* wie auch *objektivierbaren* Bedeutungen.

Bühler (1932, 1933b, 1934) beruft sich zur Klärung des *Zeichens* zunächst auf de Saussure (1916, S. 78 f.; Erg. d. Verf.) und das Werk *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. De Saussure wählt „das Wort Zeichen [...] für das Ganze“, um dann „Vorstellung bzw. Lautbild durch Bezeichnetes [*le signifié*] und Bezeichnung (Bezeichnendes [*le signifiant*])“ zu ersetzen. Das „im Geiste [als Vorstellung] tatsächlich Vorhandene“ (S. 78; Erg. d. Verf.) hat „zwei [eng miteinander verbundene] Seiten“, wodurch eine *Zuordnung* entsteht. „Ob wir nun den Sinn des lat. Wortes *arbor* suchen oder das Wort, womit das Lateinische die Vorstellung ‚Baum‘ bezeichnet, so ist klar, daß uns nur die in dieser Sprache geltenden Zuordnungen als angemessen erscheinen“ (siehe Abbildung 1), wodurch „das Band“ (S. 79) der Verknüpfung im Prinzip „beliebig“ ist. Jegliche Zuordnung beruht auf einer „Kollektivgewohnheit“ (S. 80) oder „was auf dasselbe hinauskommt, auf der *Konvention*“ (Herv. d. Verf.). Gerade diese Zuweisung der Zeichen zu den Dingen in der Welt im Sinne einer Konvention und deren regelhaftes Anwenden führt nach Voloshinov (1973, S. 45) zu einem „abstrakten Objektivismus“ (Wintermantel, 1984, S. 204). De Saussure (1916) erläutert weiter, dass es nicht sinnvoll erscheint, statt des Begriffs *Zeichen* das Wort *Symbol* zu verwenden, da das Symbol „niemals ganz beliebig ist; es ist nicht inhaltslos, sondern bei ihm besteht bis zu einem gewissen Grade eine natürliche Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem“. Auf Basis dieser Überlegungen wurde das Zeichen bei Bühler zum Träger von *Sinn*, also zu einem jeweils „sinntragende[n] Zeichen“ (Ströker, 1984, S. 32). Sinn formt *Kultur* und so ist für Böckmann (1988, S. 140; Herv. d. Verf.) „Kultur, jegliche Kultur, [... ein Ausdruck, eine Darstellung und somit eine] Ausformung der Sinn-Suche und Sinn-Findung“ durch Zeichen. Das Interesse von de Saussure (1916) war jedoch im Gegensatz zu Bühler nicht auf die Kultur und das Intersubjektive gerichtet, sondern vor allem auf die Sprache (la

langue) „als objektive[s] Gebilde“ (Ströker, 1984, S. 32) und Konvention. Im Fokus stand die Perspektive einer „Summierung individuellen psychischen Lebens“ (S. 33), das „losgelöst von der parole“ (S. 32), also abgelöst von der *subjektiven* Sprechhandlung zu betrachten wäre. Für Bühler steht hingegen die Sprache durch das Sprechen als „ein soziales Produkt“ (S. 33) im Vordergrund. Das lebensweltliche, *lebendige* und „konkrete Sprechereignis [...] wird] ausdrücklich als Ausgangspunkt“ (S. 24; Erg. d. Verf.) hervorgehoben.

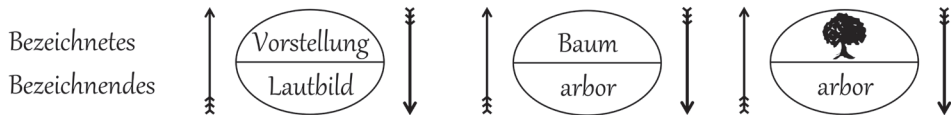


Abbildung 1: Bezeichnetes und Bezeichnendes nach de Saussure (1916, S. 78ff.; eigene Darstellung in Anlehnung an die Originale)

Bühler präziserte und schärfte „die Unterscheidung de Saussures von langue und parole“ (Ströker, 1984, S. 34) und formte daraus die *Sprachgebilde* und die *Sprechhandlung* als „zwei sich ergänzende [nicht voneinander vollständig ablösbare] Bestimmungsweisen“ (S. 34; Erg. d. Verf.), die mittels der *Zeichen* verwoben sind. Für Bühler (1933b, S. 26; Herv. d. Verf.) stellt nun jedes Zeichen ein „Stellvertretendes“ von „Personen oder Sachen oder Ereignissen“ dar und „wo immer eine Stellvertretung vorliegt, da gibt es wie an jeder Relation zwei Fundamente, ein *etwas* und *noch etwas*, was die *Betrachtung* auseinanderhalten muß“. Jedes *Etwas* (Konkretum) fungiert *als* Zeichen und *als noch etwas*, das als Zeichensein nur ein *abstraktes Moment* (Konstrukt) darstellt. Das Zeichen *als etwas* gehört „stets dem Bereich des Wahrnehmbaren an“, hingegen ist das für das Zeichen *als noch etwas* nicht gegeben. Zur Klärung der zweifachen Bestimmung des Zeichens schreibt Bühler (1933b, S. 27): „Der Gesandte ist ein Stellvertreter des Staates, aber nicht umgekehrt.“

Die Phänomene des „sinnlich Wahrnehmbaren“, also des *Gegebenen*, sind das *Etwas* der Zeichen, das, was auf *noch etwas* verweist, wird hingegen als eine „Vertretungsfunktion“ (S. 29) verstanden⁶. Auch de Saussure (1916) differenziert zwischen dem Zeichen als *Etwas* (Signifikat) und meinte die „Vorstellung“ (S. 14) sowie die „Wahrnehmung“ (S. 15) und dem Zeichen *als noch etwas* im Sinne des „Lautbild[es]“ und somit die *Abstraktion* des Wahrnehmbaren und Gegebenen (Signifikant), dazwischen finden die „Bewegungsgefühle“ statt. Diese Bewegungen verweisen mit Blick auf eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion auf ein *bewegendes »etwas«*, das *zwischen* dem *etwas* und dem *noch etwas* stattfindet. Alle Zeichenphänomene selbst lassen sich nach Bühler (1933b, S. 25; Herv. d. Verf.) „überall dort“ vorfinden, wo „eine *situationsgerechte Kooperation* von Individuen *die Erweiterung des Horizontes der gemeinsamen Wahrnehmung* verlangt“ (Wiesner, 2020). Das *In-Beziehung-Sein* verweist auf die *Mit-teilung* bzw. das Mit-teilen und hebt dabei die Idee der „echte[n] *Fingergeste*“ bzw. die menschliche *Fähigkeit der Zeigegeste* hervor (Wiesner, 2020d). Das Wort *Mitteilung* wird zusammengesetzt aus *Teil* im Sinne von „Stück

6 Durch diese Überlegungen kann die von Brunswik (1947) etablierte Urteilslinse bzw. das Linsen-Modell begründet werden, die u. a. auch in der Beurteilung von Leistung und Kompetenzen herangezogen werden kann (Wiesner, 2020a). Das Modell wird in der zweiten Skizze vorgestellt.

eines Ganzen, Einzelheit, Anteil“ (Pfeifer, 1995, S. 1421) und dem Präfix *mit-*, was hier „zusammen, gemeinsam“ (S. 878) wie auch „inmitten, zwischen“ meint. Die Idee der *Mitteilung* und des Zeichens eröffnet nun die Frage der Art und Weise des *lebendigen Begleitens* im *Mentoring* (Wiesner, 2020c; Wiesner & Dammerer, 2020).

Mit Blick auf das in diesem Beitrag aufzugreifende Thema des *Mentorings* kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Grunde die Funktion des *Zeichens* in vielfältiger Weise (*was noch ausführlicher durch das Organon-Modell zu klären sein wird*) die Vorstellungen, Gedanken, Empfindungen und Wahrnehmungen mit dem Hinweisen, Beraten, Erklären, Aufmerksammachen, Auffordern und Lenken verbindet, also mit denjenigen Ideen verknüpft, die das *Wie, Weshalb, Wohin, Wozu* und *Warum* des Begleitens *hell und sichtbar* machen. Das Zeichen ist als „Element des Kommunikationsprozesses“ (Eco, 1977, S. 25) der Ausgangspunkt und die Grundlage für jegliche Theorie des *Mentorings*. Erst die aktive Thematisierung und Klärung der gemeinsamen Wahrnehmung, also auch die Abstimmung der gemeinsamen Zeichen ermöglichen eine situationsgerechte Kooperation und das Mitteilen. Das Verstehen im *Mentoring* benötigt sozusagen ein gemeinsames Verständnis aus vielfältigen Perspektiven.

3 Das Organon-Modell zur Erhellung der Ausrichtungen

Das nun im Weiteren vorgestellte *Organon-Modell* befasst sich mit den Sinndimensionen der *Sprechhandlung* auf Grundlage der zuvor eingeführten zeichentheoretischen Herangehensweise. Das „Hauptverdienst Bühlers“ liegt für Graumann (1988, S. 118) darin, dass „Sprache als Handlung und Gebilde“ erfasst wird, wodurch gerade das „Sprechen (und [...] Sprachverstehen) einer allgemeinen Handlungstheorie“ zugewiesen wird. *Ausgangspunkte* aller Überlegungen zum *Organon-Modell* sind „die konkreten Sprechereignisse“ (Bühler, 1932, S. 97), also das *Handeln* in der konkreten *Erfahrungssituation* als „ein Geschehen hic et nunc“. Alle Erkenntnisse und alle konkreten *Sprechhandlungen* sind im Grunde wie das „Überschreiten des Rubikon [als] etwas Einmaliges“ zu begreifen, alle Erkenntnisse beginnen „mit der Erfahrung“ im *Hier, Jetzt und Heute*⁷, das In-Beziehung steht mit den Akten, Gebilden und Werken (*dazu später und an einer anderen Stelle in der dritten Skizze*). Das Sprechen ist nun sowohl Handlung als auch ein „soziales Geschehen“ (Ströker, 1984, S. 30), also eine „*soziale Handlung*“ (Wintermantel, 1984, S. 201; Herv. d. Verf.). *Mentoring* findet daher im Grunde als konkretes Geschehen, Erlebnis und Erfahrung statt.

Die grundlegenden Ideen von Ferdinand de Saussure (1857–1913) basieren darauf, dass *etwas* (u. a. ein Zeichen, eine Mitteilung, Aussage, Nachricht usw.) beim Sprechen als zuvor „Hinübergegebene[s]“ (Bühler, 1933b, S. 36) durch den „Kreislauf des Sprechens“ (de Saussure, 1916, S. 13) wieder *zurückgehalten* wird. Für Bühler leistet und erfüllt diese Idee und das bloße „hin und zurück aus der Physik [... eben] nicht, was man [für ein umfassendes Verständnis von Begleitung sowie von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion] braucht“ (Erg. d. Verf.). De Saussure beschreibt für Bühler den Sprechvorgang in einer überaus linearen und mechanistisch-instrumentellen Form, die immer noch (*und dazu noch*

7 Bühler (1932) schreibt zu der Einmaligkeit jeder Erfahrung: „Es wird gesprochen, wurde gesprochen und wird gesprochen werden. Wer dies als Tatsache hinnimmt, steht und bewegt sich in jener Sphäre, *die man ohne Beiwort als das Gegebene* oder die Wirklichkeit zu bezeichnen pflegt“ (S. 98).

mehr in der zweiten Skizze) in informationstheoretischen Ansätzen zur Kommunikation vorzufinden sind:

Der Ausgangspunkt des Kreislaufs liegt im Gehirn des Einen, z. B. A, wo die Bewußtseinsvorgänge, die wir Vorstellungen schlechthin nennen wollen, mit den Vorstellungen der sprachlichen Zeichen oder akustischen Bildern *assoziiert* sind, welche zu deren Ausdruck dienen. [...] das Gehirn übermittelt den Sprechorganen einen Impuls, der dem Lautbild entspricht; dann breiten sich die Schallwellen aus vom Munde des A zum Ohr des B hin: ein rein *physikalischer* Vorgang. Dann setzt sich der Kreislauf bei B fort in umgekehrter Reihenfolge: vom Ohr zum Gehirn, physiologische Übertragung des Lautbildes; im Gehirn psychologische *Assoziation* dieses Lautbildes mit den entsprechenden Vorstellungen. Wenn B seinerseits spricht, wird dieser neue Vorgang von seinem Gehirn zu dem des A genau denselben Weg *zurücklegen* und dieselben aufeinanderfolgenden Phasen durchlaufen (S. 14; Herv. d. Verf.).

Diese Beschreibung vom *Kreislauf des Sprechens* als eine vereinfachende „Psychophysik“ des komplexen Erlebens des Menschen, die auch in der Tradition des Behaviorismus verankert ist, wird von Bühler (1934, S. 26) nachdrücklich abgelehnt. Gerade Vorstellungen, Empfindungen, Gedanken und Urteile des Sprechers lösen „im Modus des Bedeutens“ (Liedtke, 2014, S. 57) beim Hörer *etwas* aus, was mit dem *nur* Hinübergegebenen nicht erklärbar ist. Für Bühler (1933b, S. 57; Erg. d. Verf.) ist dieses „Aufnehmen [...] vielmehr“ ein Abstrahere, ein Herauslesen“ und nicht *nur* eine bloße *Übertragung*. Bühler kritisiert in diesem Zusammenhang auf dem Fundament der Gestaltwahrnehmung die Idee von Leibniz (1720) in *La Monadologie*⁸, die sich in den grundlegenden Ideen von de Saussure wiederfinden lässt. Die Kritik betrifft die Vorstellung darüber, dass das „Komplexe“ (Bühler, 1933b, S. 37) ein *additives* „Zusammengesetzte[s]“ (Spriestersbach, 2015, S. 59) wäre, also nur „eine Anhäufung oder ein Aggregat von Einfache[m]“ (Leibniz, 1720, S. 111) darstellt. Damit wäre alles Komplexe rein „ein Additives“. Diese Auffassung wird von Bühler abgelehnt, vielmehr kreiert und formuliert Bühler eine *neue* Vorstellung gegenüber dem instrumentellen *Kreislauf des Sprechens* von de Saussure (1916). Bühler fordert, für das konkrete Handeln des Sprechens weitere begründbare „Relationsmomente“ (Bühler, 1933b, S. 38) einzubeziehen, um dadurch mehrere „Bestimmtheitswechsel“ *erfahren* zu können, die ein bewusstes *Vollziehen*, *Erleben* und *Erfahren* ermöglichen. Vor allem weist Bühler gegenüber jeder vereinfachenden Psychophysik darauf hin, dass alle Sinnesdaten „der ‚reinen Erfahrung‘ [...] keines Menschen Auge *je* liefert, auch kein Ohr“ (Erg. d. Verf.) *je übertragen* hat, da das *unmittelbar Gegebene* immer als ein „Relationsganzes“ (Gestalt) verstanden wird und *integrativ* in einen „Relationsverband“ eingebettet ist. Im Grunde können nach Bühler in der Wahrnehmung zwar jeweils „nur ganz wenige Züge des Konkretums auf einmal genau genug gefasst werden“, und doch finden immer Prozesse der „simultane[n] Aufmerksamkeitsumfassung“ (Wertheimer, 1922, S. 51) statt, wonach „anschließende (beliebige) intellektuelle Akte“ und „Hereinnahme[n] von ‚Bedeutungsfunktion[en]““ (Erg. d. Verf.) möglich sind. Das Ganze ist für Bühler also etwas Komplexes und Mannigfaltiges wie auch mehr als die Summe von Momenten. In der Musik ist es „im Prinzip doch ebenso“, schreibt Bühler (1926, S. 474) und

8 Im Original: „car le composé n'est autre chose qu'un amas, ou aggregatum des simples“ (Leibniz, 1720, S. 110)

verweist dabei auf die *Melodie* als Musterbeispiel der „*Gestaltqualität*“ (Bühler, 1912b, S. 81). Bei jeder Melodie sind „die einzelnen Töne [...] klar, prägnant als Teile gegeben“ (Wertheimer, 1923, S. 350) und fügen sich dennoch „aus verschiedenen bewußten Momenten“ (Bühler, 1913, S. 8) zusammen und bilden *eine* Melodie. Dabei besteht die Gestalt „wohl aus mehreren Teilen, ist aber doch etwas anderes als nur die Summe von Tönen“ (von Liechtenstern, 1925, S. 124) und auch „zwei Tonfolgen mögen nicht einen einzigen Ton gemeinsam haben, und doch erfassen wir sofort die Gleichheit ihrer Melodie“ (Bühler, 1913, S. 10). „Gelingt es, die Töne im Bewußtsein zu isolieren, dann ist der Eindruck der Melodie zerstört“, schreibt (Bühler, 1912b, S. 81), das „Zusammenfassen“ der Töne zu *einer* Melodie gelingt nicht mehr.

Das nun in weiterer Folge in diesem Beitrag einzuführende „Organon-Modell bringt die[se] volle Mannigfaltigkeit der *Grundbezüge*“ (Bühler, 1934, S. 22; Erg. d. Verf.) zum Vorschein, „welche nur am konkreten Sprechereignis aufzuweisen“ sind. Mit Blick auf das Herausbilden eines tieferen Verstehens des *Mentorings* sind die jeweils „eigenen ‚Positionen‘ des Sprechens und Hörens“ (Bühler, 1933b, S. 80) in einem „Koordinaten-System“ für eine „exakte phänomenologische Würdigung“ und zur Bestimmung des *begleitenden* Dialogs (Wechselrede, Gespräch) und Polylogs (Vielgespräch) höchst relevant – gerade, um das *konkrete*, kooperativ-resonante wie auch reflexiv-proflexive *Handeln* von Mentees beobachtend und reflexiv zu verstehen (Wiesner, 2020c). Als Ausgangspunkt des zeichentheoretisch fundierten Organon-Modells über das *Mit-teilen* diene Bühler das Werk *Kratylos* von Platon (427–347 v. Chr.), in welchem die Sprache als Werkzeug und Instrument bezeichnet wird („organum“; Bühler, 1934, S. 24), „*um einer dem anderen etwas mitzuteilen über die Dinge*“ (Herv. d. Verf.; siehe Abbildung 2). Für Graumann (1988) beinhaltet diese Vorstellung auch, dass „ein Handlungssubjekt-dem anderen Subjekt-sprechhandelnd (bzw. -agierend)-über die Dinge“ (S. 118) *etwas* mitteilt. Darin ist sowohl die *Relation* zwischen den Mentor*innen und den Mentees als auch zwischen den Mentees und den Lernenden wiederzufinden.

„Dreifach ist die Leistung der menschlichen Sprache, *Kundgabe, Auslösung* und *Darstellung*“, schreibt Bühler bereits 1918 (S. 1; Erg. d. Verf.) und begründet die beeindruckende Idee des späteren *Organon-Modells* mit drei weitgehend unabhängigen variablen *Sinnbezügen*. Grundlage ist das *Wort*, welches Sokrates als „belehrendes Werkzeug“ (Platon, 1993, S. 131) verwendet, um phänomenologisch das Wesen der Dinge zu benennen. Durch das Benanntwerden können die Dinge und ihre Positionen voneinander unterschieden werden, wodurch die jeweilige *Be-sonder-heit* aufgezeigt und ein Lernen mit, durch und über die Dinge stattfinden kann. Die „Aufsicht und Beurteilung der Wortfertigung“ (S. 133) kommt nach Platon vor allem dem „Dialektiker“ zu, also jemandem, der sowohl zu *fragen* als auch zu *antworten* versteht und *aktiv zuhören* kann. Dieses Fragen, Antworten, Zuhören, Verstehen und Hinterfragen geschieht aus dem „ganzen Leib“ (S. 143), dessen Kraft die Seele (Psyche) ist, die das *Sein* leitet. Das „Reden“ (S. 130) und „Benennen“ sind *Handlungen*, die zum *Erkennen* und *Verstehen* führen *können*, wenn die „Seele sehend [...] das] Werden der Dinge“ (S. 154; Erg. d. Verf.) wahrnehmen kann. Um das Werden, Lernen, Entwickeln und Explorieren zu begleiten, wird die Position von *einer* bei Platon zur Kundgabe des Senders, die Position von *anderen*, bei denen *etwas* ausgelöst wird, nennt Bühler die Empfänger. Mit der Zeit variiert und verändert Bühler (1934) die Begrifflichkeiten der *Sinnbezüge*, indem aus der Kundgabe der *Ausdruck* und aus der Auslösung der *Appell* wird, der Begriff der Darstellung bleibt allerdings über die Jahrzehnte hinweg konstant erhalten. Alle drei Sinndimensionen konsti-

tuieren die *konkrete Erfahrung* (Wintermantel, 1984) in einer *konkreten Situation* und damit im Besonderen das Lernen *in, mit* und *durch* Erfahrung unter Berücksichtigung der mehr oder weniger objektivierbaren Darstellung (Gegenstände und Sachverhalte).

Aus dem Organon-Modell kann nun *erfasst* und *ersehen* werden, dass „A dem B etwas mitteilt über Gegenstände und Sachverhalte“ (Bühler, 1933b, S. 80) im Sinne einer Handlung, wodurch ein Ganzes sowie auch beobachtbare Teile (*Momente*) entstehen. Die „Sprechhandlung enthält den Sprecher als Handlungsobjekt, den Agenten *ich*, dazu den Adressaten *du* und in Korrelation zu beiden wieder das *worüber*, worin außer dem personalen *er* der Inbegriff *aller* Gegenstände und Sachverhalte enthalten ist“ (S. 81). Die *drei Erscheinungsformen* eröffnen *drei Sinnbezüge* und thematisieren je ein „eigenes Gebiet“ von Phänomenen, dabei treten alle drei Funktionen im Sinne der Gestaltwahrnehmung (*und mit Verweis auf die Gestaltqualität der Melodie*) zugleich „in vermischter Form“ (Baer, 1984, S. 164) auf. Der „sprechende Mensch appelliert an Vorstellungen [Ideen, Empfindungen] und Begriffe [Gedanken] seines Hörers“ (Bühler, 1927, S. 41; Erg. d. Verf.). Die *Mitteilung* ist für Bühler (1934, S. 24; Erg. d. Verf.) „die an *Grundbezügen* reichste Erscheinungsform des konkreten Sprechereignisses“. Jürgen Habermas (geb. 1929) greift in seinen Werken (z. B. 1968 und 1981) auf die Idee der Grundbezüge zurück, aus denen (meines Erachtens) die Vorstellung der *Geltungsansprüche* ableitbar ist. Gerade aus der Perspektive der *Strukturdynamik* mit dem feldtransformationalen Modell stellen die Geltungsansprüche und Grundbezüge zentrale Elemente für eine *Theorie des Mentorings* dar (Schratz et al., 2016; Wiesner, 2019, 2020c).

In der Mitte des Bühler'schen Organon-Modells steht das *Zeichen* (Z) im Sinne von de Saussure (1916) als Oberbegriff, die Spitzen des *Dreiecks* werden dabei von einem *Kreis* umschlossen. Das Zeichen steht in Beziehung mit den *drei variablen Momenten* (Teilen) des *Ganzen*. Die drei verschiedenen variablen Momente (*Ausdruck, Darstellung, Appell*) gestalten die Vielfältigkeit und die „Mehrseitigkeit“ (Bühler, 1934, S. 35) des *Zeichenhaften*, wodurch Phänomene grundsätzlich „dreimal verschieden zum Rang eines Zeichens“ (Bühler, 1932, S. 106) erhoben werden. Der *Kreis* im Modell verweist nun auf das Zeichen als Träger der *drei Momente*. „Das Dreieck umschließt in einer Hinsicht weniger als der Kreis“, um das *Prinzip der abstraktiven Relevanz* hervorzuheben. Zugleich greift in anderer Hinsicht das Dreieck „über den Kreis hinaus“, wodurch auf das *Prinzip der apperzeptiven Ergänzung* des Gegebenen hingewiesen wird. Die „Linien­scha­ren“ definieren nach Bühler (1933b, S. 90) die semantischen Relationen des Zeichens. Die *Funktion des Zeichens* eröffnen die drei *Grundbezüge*:

Es [das Zeichen] ist *Symbol* kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten [Dinge, Entitäten], *Symptom* (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und *Signal* kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres oder inneres Verhalten [Benehmen] es steuert (Bühler, 1934, S. 28; Erg. d. Verf.).

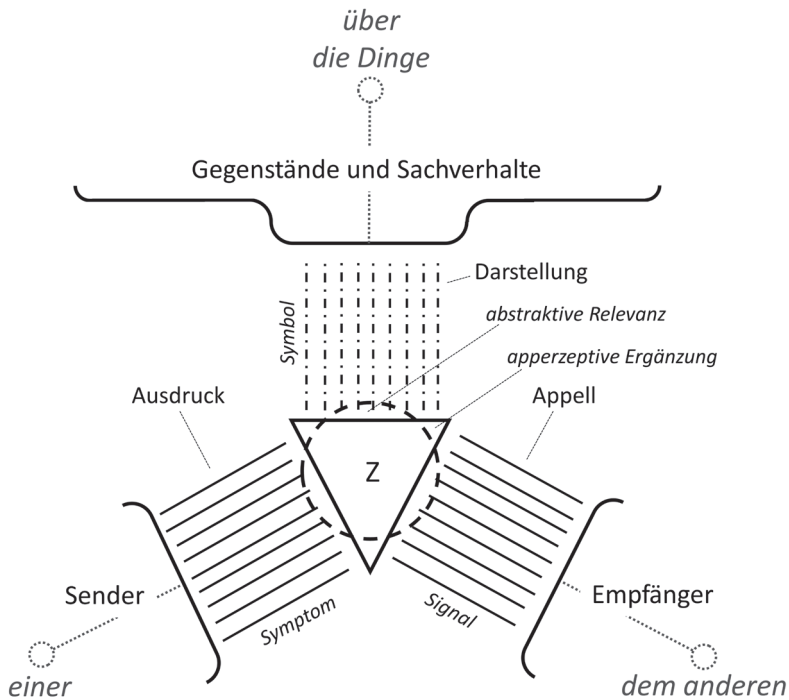


Abbildung 2: Die Idee des Organon-Modells von Bühler (1934, S. 28; eigene Darstellung: Erweitertes Organon-Modell⁹)

Das *Symbol* übernimmt die *Darstellungsfunktion* des Zeichens, das *Symptom* die *Ausdrucksfunktion* (Kundgabe und Kundnahme des Subjekts) und das *Signal* die *Appellfunktion* (Auslösung eines Verhaltens, Denkens, Empfindens, Benehmens bei einem anderen Subjekt). Jedes „konkrete Phänomen ist [daher] Gegenstandszeichen, hat [...] Ausdruckswert[e] und spricht den Empfänger bald so, bald anders an, es hat Appell-Werte“ (Bühler, 1934, S. 35). Phänomene sind daher immer auf Basis ihrer *dynamischen Mehrseitigkeit* zu betrachten, zugleich besitzen die *Symptome*, *Symbole* und *Signale* keine überdauernde Gültigkeit. Jeder Ausdruck verbindet das „Subjekt als Sender“ (S. 31) mit dem „Empfänger als Angesprochener“ wie auch mit der Darstellungsfunktion. Jede *Mitteilung* und jede *Vermittlung* findet dabei nicht (nur) zwischen Subjekt und Welt, sondern im Besonderen „zwischen *Subjekt* und *Kosubjekt*“ (Wintermantel, 1984, S. 204; Herv. d. Verf.) statt. Alle drei *Sinnbezüge* sind in einen *situationalen* und *kulturellen Kontext* eingebettet, wodurch auch die jeweils eigene Position mit der „je eigene[n] Zeichenrelation zum einen und zum anderen“ betont und vor allem die bestehende „Dominanz der Darstellungsfunktion“ relativiert wird. Aus dieser

9 Das Modell entspricht in weiten Teilen dem *Original*, hinzugefügt wurden die Bezeichnungen *Symptom*, *Symbol* und *Signal* wie auch die Kennzeichnung der *abstraktiven Relevanz* und der *apperzeptiven Ergänzung*. Zusätzlich wurde als Hintergrund im Sinne der Gestaltwahrnehmung die Aufzählung „einer – dem anderen – über die Dinge“ (Bühler, 1934, S. 24) von Platon (427–347 v. Chr.) eingefügt, wodurch die wesentlichen „drei Relationsfundamente“ der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion benannt werden.

Perspektive erfährt Sprache und Kommunikation nach Jäger (2010) neben einer *zeichen-theoretischen Begründung* ebenso eine „bildungstheoretische Konzeptualisierung“. Gerade das Zusammenwirken des Ganzen als eine Gestalt, das durch diese *Mehr- und Vielseitigkeit* eröffnet wird, ermöglicht nun die Berücksichtigung der „Sinnfunktion der Zeichen“ (Bühler, 1926, S. 474) und somit das menschliche „Teilhaben“ (Bühler, 1932, S. 113) an „Gemeinschaftsziele[n] und -aufgaben“ (Bühler, 1927, S. 39; Wiesner, 2020b).

Im *Mentoring* richtet sich der Blick nun zunächst darauf, dass jeder „Empfänger [...] selbst nicht rein passiv“ (Bühler, 1926, S. 470) oder „stromlos“ ist, sondern das, was ein „Sender bewirkt, kann eine [aktive] Steuerung des *Eigengeschehens* im Empfänger sein“ (Erg. d. Verf.) und durch die „sinnlich wahrnehmbaren Zeichen“ (S. 473) zu einem *subjektiven* „Eigenbedarf“ (S. 472) führen. Das Modell fundiert das lebendige Geschehen des *Mentorings* und eröffnet viele Perspektiven für eine *professionelle Reflexion und Proflexion* (Wiesner et al., 2016, 2020).

3.1 Die Ausdrucksbewegung

Den Begriff der „Ausdrucksbewegung“ verwendete bereits Wundt (1874, S. 838), um den „symptomatische[n] Charakter“ von „Zeichen innerer Zustände“ zu beschreiben, welche „von einem Wesen ähnlicher Art verstanden und möglicher Weise beantwortet werden kann“. Bühler greift bereits 1918 in seinem Beitrag *Kritische Musterung der neuen Theorie des Satzes* auf die Wundt'sche Vorstellung der Ausdrucksbewegung zurück, gebraucht dafür jedoch die Begriffe der *wahrnehmbaren Kundgabe* sowie der *absichtlichen Kundgabe* von Anton Marty (1847–1914). Die *absichtliche Kundgabe* stellt nach Marty (1884) „stets das Mittel zur Erweckung der Vorstellung im Hörenden“ (S. 69) dar und meint auch die „Bedeutung“, die „den anderen [...] zu *bewegen*“ (S. 70; Herv. d. Verf.) versteht. Daraus ergeben sich nun „im doppelten Sinne Zeichen“ (Marty, 1908, S. 156), da einerseits die *Kundgabe* als Ausdruck den Eindruck „einer Gemütsbewegung“ (S. 206) ermöglicht, also das Wahrnehmen „des inneren Lebens durch irgendwelche Zeichen“ (S. 1) im Sinne einer *erfahrbaren Bedeutung*. Andererseits entsteht eine weitere an den *Sachen* orientierte *Bedeutung* durch die absichtliche Kundgabe, „die *auf* den *Inhalt* jener Vorgänge [und Mitteilungen] geht“ (S. 156; Erg. d. Verf.) und zur Gemütsbewegung (Empfindungen) einen Bezug zu einem *Sachverhalt* anbietet. Die Intention der Kundgabe ist generell die Äußerung der „eigenen Vorstellungen, Urteile, Gefühle usw., um in andern psychischen Wesen Vorstellungen, Urteile und Gefühle, und zwar solche, die den eigenen analog sind, oder ihnen in anderer Weise korrespondieren, hervorzurufen“ (S. 22). Auf Grundlage der Überlegungen von Marty erweitert Bühler (1909) das Verstehen der Ausdrucksbewegung und begreift die Kundgabe nun als ein „Anzeichen sein für etwas“ (S. 693; Herv. d. Verf.). Bühler (1927, S. 47) präzisiert die Kundgabe als den „Erlebnisausdruck sowie die „Erlebniskundgabe“.

In dem Werk *Die Krise der Psychologie* von Bühler (1927) erfährt die *Kundgabe* zusätzlich eine weitere und wesentliche Ausweitung um die „*Kundnahme*“ (S. 50; Herv. d. Verf.), wodurch die Resonanz und „der Eigenbedarf und die Eigenbestimmung der an einem Gemeinschaftsakt beteiligten Individuen [...] zur Geltung gelangen“. Die Kundnahme steht in „enger Beziehung zur ‚Auflösung‘“ (Ammann, 1935, S. 71). Aufseiten des *Kundnehmens* entspricht dieses *In-Beziehung-Treten und -Sein* dem gegenseitigen *Mitfühlen, Einfühlen* wie auch der *Kooperationsfähigkeit* (Wiesner, 2020b, 2020d) sowie dem „*Wissen* des Sprechenden“.

den, das *Erfahren* des Sachverhalts“ (Ammann, 1935, S. 71; Herv. d. Verf.) und dem *Wollen* das beobachtbare Verhalten und Handeln. Die *Kundnahme* schafft *eine Art engere Einheit* durch *Resonanz Erfahrungen* zwischen *Ausdruck* (Kundgabe) und *Auslösung* (Appell). Der *Ausdruck* vereint somit sowohl das *Person-Sein* (Nähe durch Kundnahme) als auch das *Individuum-Sein* (Distanz durch Kundgabe; Bühler, 1933a, 1933b; Wiesner, 2020d). Aufseiten des Ausdrucks und „überhaupt in jeder Bewegung“ (Ammann, 1935, S. 71) findet sich die *freie* wie auch *einmalige* „Daseinsbekundung der Person“. Diese *lebendigen* Daseinsäußerungen und -bekundungen reichen von der Gestalt und dem Rhythmus der Stimme, der Stimmfarbe, der Handschrift, der Erscheinung bis zur sichtbaren Mimik. Bühler (1918, 1934) hat demnach einen „der umfassendsten Symptombegriffe in die moderne Semiotik eingeführt“ (Baer, 1984, S. 158), wodurch die Kundgabe der „Innerlichkeit“ des *Subjekt-Seins* und die *Kundnahme* als *Resonanz* im Sinne eines „Kontaktes höherer Ordnung“ (Bühler, 1926, S. 472) ausgedrückt, erlebt und *erfahren* werden kann. Im *Ausdruck*, der nun für Bühler die *Kundgabe* und *Kundnahme* vereint, „fungiert das sinnlich Wahrnehmbare als *Anzeichen* oder Symptom“ (Ammann, 1935, S. 58) und zeigt die „Innerlichkeit des Ausdrückenden“ (Bühler, 1933b, S. 85). Der Ausdruck konstituiert sich *in, mit* und *durch* zeichenhafte Prozesse und eröffnet „Initien einer Handlung“ (Bühler, 1933a, S. 43). Aus den „Initien soll die kommende Handlung und das aktuelle Erlebnis des Handelnden erkannt werden“, wodurch der Ausdruck und die Auslösung *korrespondierend* durch die gemeinsame soziale Verwobenheit lebendig und dynamisch verknüpft werden.

Das „Bühler’sche Subjekt ist [... somit vor allem] ein soziales Subjekt“, schreibt Jäger (2010, S. 7; Erg. d. Verf.), das *zur eigenen Innerlichkeit* und „zu sich selbst nur Zugang dadurch erhält, dass es in kommunikativen Handlungen aus sich heraustritt“ und sich *ausdrückt*. Dieser Ausdruck wird zur „kommunikative[n] Handlung im Rahmen einer sozialen Situation“ (S. 8) und eröffnet ein „Führen und Geführtwerden am [jeweils noch] Abwesenden“ (Bühler, 1934, S. 125; Schratz & Wiesner, 2020, S. 7). Die „*Resonanz* des Empfängers auf den Sender“ (Bühler, 1933a, S. 198; Herv. d. Verf.) rückt durch die Kundnahme in den Vordergrund, dabei richtet sich die Kundgabe zugleich sowohl auf die Kundnahme als auch auf die Auslösung aus. Die *handlungstheoretische* wie auch *zeichentheoretische* Formulierung des *Ausdrucks* durch Bühler (1927, 1933a) löst die „Konstruktion des Subjektes als einsamer Seele“ (Jäger, 2010, S. 9) auf. Dabei wird auch jegliches rein (radikal) konstruktivistisches Paradigma sinnvoll und begründet in Frage gestellt, das Ganze geht nun „nicht [mehr] von einem Einersystem der Erlebnispsychologie, sondern von der unentbehrlichen Zweieinigkeit von Zeichengeber und Zeichenempfänger aus“ (Bühler, 1927, S. 42; Erg. d. Verf.). Die Verbindung und Verwobenheit zwischen Subjekt mit dem Kosubjekt werden betont (Mit-Subjekt-Sein).

Mit erneutem Blick auf das *Mentoring* setzt der Ausdruck am „konkreten Sprechereignis“ (Bühler, 1934, S. 22), also dem Miteinander-Handeln an und bezieht sich sowohl auf den *begleitenden* Prozess durch die Mentor*innen als auch auf die *begleitende* Reflexion und Proflexion des eignen Tuns der Mentees. Die Beachtung für die Praxis und deren praxisorientierte Beforschung fordert daher eine „Kommunikationstheorie des Ausdrucks“ (Kamp, 1977, S. 102) bzw. eine *Theorie des Erlebnisausdrucks*, die im Besonderen in einem engen Bezug zum *Mentoring* steht – vor allem, da Ausdruck und Auslösung durch das Lernen und Begleiten *pädagogisch* eng verbunden sind und einen wesentlichen Beitrag leisten zu einer Pädagogik der *Kommunikation, Interaktion* und *Interpunktion*.

3.2 Die Darstellung

Die Sprache als „Darstellungsgerät“ (Herrmann, 1984, S. 144) bzw. die Darstellungsfunktion wird von Bühler aus der intensiven Auseinandersetzung mit Anton Marty (1847–1914) abgeleitet. Bühler (1909) argumentiert dazu, dass bei Marty (1884, 1908) eben eine dritte *selbstständige* Funktion fehlt, da im Grunde nur die *Kundgabe* und die *Auslösung* vorzufinden sind. Um jedoch möglichst *objektivierend* die Phänomene (u. a. Sachverhalte, Gegenstände, Tatbestände) beschreiben und behandeln zu können, ist eine dafür geeignete Zeichenfunktion einzuführen. Daher formuliert Bühler bereits 1909 die Idee einer „dritten Funktion“ (S. 965) und schreibt dazu: „Der Funktion der bewußten *Kundgabe* (dem Ausdrücken) und der Beeinflussung fremden Seelenlebens (dem Bedeuten) müßte vom Standpunkt Marty aus als dritte Funktion die des *Darstellens* an die Seite gestellt werden“ (Herv. d. Verf.).

Dieser dritte Sinnbezug stellt nun wie die *Kundgabe* und das *Auslösen* ein überaus menschliches *Grundphänomen* dar. Jeder „Aussagesatz“ (Bühler, 1926, S. 477) soll neben den zwei anderen Sinndimensionen (Ausdruck, Auslösung) „*einen Sachverhalt zur Darstellung*“ bringen können. Die Darstellung ist im „Gebiet der Erkenntnis, der Wissenschaft, der Logik verhaftet“ und führt zum „Gebiet des objektiven Geistes“ (also Werke, Schaffen und Leistung). Daher beruht bei der *Darstellung* „die Zeichenfunktion auf dem Prinzip der Zuordnung des Zeichens zum Bezeichneten“ (Ammann, 1935, S. 58; Herrmann, 1984), also auf den *Symbolen*¹⁰. Zwischen dem Bezeichnenden und dem Bezeichneten gibt es trotz der Zuordnung für Bühler (1933b) keine Ähnlichkeiten und „wir wissen in den meisten Fällen nicht, ob je eine bestanden hat“ (S. 79) und ebenso nicht, wie die Zuordnung einst vollzogen wurde (siehe Abbildung 1). Jede „Zuordnung der Lautzeichen zu Gegenständen und Sachverhalten“ verweist auf eine Entstehungsidee und eine phänomenologisch nachvollziehbare *Geschichte des Zeichens*, die oftmals rückbezüglich nachgezeichnet und dennoch niemals umfänglich nachvollzogen werden kann. Diese Zeichen sind *Abstraktionen* des objektiven Geistes.

Durch die Zuordnung der Zeichen zu den Gegenständen und Sachverhalten gewinnen die Zeichen eine jeweils eigene „Sinndimension [...] als Kommunikationsmittel“ (Bühler, 1926, S. 479). Die Welt „kraft reiner Zuordnung“ *analysierend* zu betrachten, führt für Bühler zum wissenschaftlichen Denken und Urteilen und kann nach Georg Simmel mit der „Wendung zur Idee“ (S. 481) verstanden werden. Alle Dinge stammen nach Simmel (1922, S. 36) im Grunde „aus dem gelebten Menschheitsleben“ und sind „zunächst Erzeugnisse des Lebens“, wie alle „anderen Erscheinungen“. Um die Produkte durch die Gedanken und Ideen zu bezeichnen, schreibt Simmel: „Und nun geschieht die große Wendung, mit der uns die Reiche der Ideen entstehen.“ Darauf begründet sich die *Eigengesetzlichkeit* des Zu- und Einordnens von Inhalten und Sachverhalten. Das *Abstrakte* und die *Formen* „werden derart selbstständig und definitiv, daß umgekehrt das Leben ihnen dient, seine Inhalte in sie einordnet“ (S. 37), wodurch sich „die ideellen Welten von Wissenschaft, Kunst, Religion usw.“ (Franke, 1972, S. 83) entwickeln können. Das „Vorstellungsbild“ (Piaget, 1947, S. 138) eröffnet die Tätigkeit des *Gedankenfassens*, „da Gedanken nicht mehr das bloße subjektive Tun

10 Zieht man die Idee der natürlichen und künstlichen *Zeichen* nach Langer (1948) heran und verwebt diese mit der Vorstellung von Bühler, dann wären diese hier angesprochenen Zeichen als Abstraktionen, also *künstliche* Symbole zu betrachten (*die natürlichen und künstlichen Zeichen der Auslösung werden in der zweiten Skizze eingeführt*).

des Denkens bedeuten“ (Wiesner, 2020d, S. 9; Frege, 1948). „Das Fassen [...] von] Gedanken setzt einen Fassenden, einen Denkenden voraus“ (Frege, 1919, S. 49). Die Vorstellungstätigkeit ermöglicht das subjektive Einwirken auf die gegebenen Dinge, diese können „bewegt werden oder in Beziehung zueinander gesetzt bzw. auseinandergenommen und zusammengesetzt werden“ (Wiesner, 2020d, S. 7; Piaget, 1981). Im Denken entsprechen diese Vorgänge nach Bühler (1912b, S. 76) der Fähigkeit des „Abstrahieren[s]“¹¹ wie auch dem „Vergleichen“ (S. 78)¹² und dem „Zusammenfassen“ (S. 81)¹³. Das Abstrakte bildet sich durch die „anschauliche Vorstellung“ (S. 83)¹⁴. Die Darstellungsfunktion der Sprache ist „im Dienste des Denkens zu betrachten“ (S. 86) und gestattet „die Formulierung des Gedachten“. Daraus entstehen die *objektivierbaren, überindividuellen* und *ideellen Welten*, die „von Menschen für Menschen geschaffen sind und nur in den Köpfen der Menschen wirklich sind“. Diese „Achsendrehung“ (Simmel, 1922, S. 37) steht für die „objektive Wendung“ (Franke, 1972, S. 84) und eröffnet auch die „Hingabe an die großen Werke“ (S. 85), wobei der „Wissensdrang“ sich auf das Aneignen und Nachvollziehen des bisher Erforschten richtet. Dafür wird ein „Regelbewußtsein“ (Bühler, 1918a, S. 249) benötigt, um die möglichen Anwendungsfelder von den Regeln und den Routinen her zu verstehen und um Erzeugnisse wie auch Produkte der Gedanken in die wirkliche Welt bringen zu können (z. B. ein Buch), die zuvor nur aus den Erzeugnissen des Lebens bestand.

Zu den „Erzeugnissen“ zählt Bühler (1933b, S. 41) zunächst die *Sprachgebilde*, die als *Produkte* im Sinne von „Gemeinschaftsbildner und -träger“ fungieren, und der konkreten Sprechhandlung (Erleben) als „Tat des Sprechens“ (S. 55) diametral gegenüberstehen. Der „Gegenstandscharakter der Sprachgebilde“ ist „überindividuell“ (Bühler, 1932, S. 113; Herv. d. Verf.) und *subjektentbunden* zu begreifen und konstituiert *inter-objektiv* „in einer Mehrzahl von Arten und Klassen jede Sprache (= la langue)“ (Bühler, 1933b, S. 55). Zu jedem Urteil im Bereich der Gebilde gehört sowohl der jeweilige „Sachverhalt‘ als Gebilde“ (S. 59) als auch die „Klassen von Setzungen (Konventionen)“ (S. 69). In der Sprache wird „kurz, wenn auch unscharf und mißverständlich“ auf zwei Klassen verwiesen: „Wortwahl und Satzbau.“ Die „Relation der *Handlung* zu den *Gebilden* [...] kann nun] durch die Worte ‚Realisieren‘ und ‚Aufnehmen‘ angedeutet“ (Bühler, 1933b, S. 59; Erg. d. Verf.) werden, um die „Unabhängig-

11 Die Vorgänge der *Abstraktion* sind „von grundlegender Bedeutung [...] für die Bildung der Begriffe“ (Bühler, 1912b, S. 77), dabei tritt „das häufig Wiederkehrende an den Dingen“ heraus und „bildet in den zurückbleibenden Vorstellungen einen festen Kern“.

12 *Vergleichen* beruht nach Bühler (1912b, S. 79) auf dem subjektiven Vorstellungsbild des „Beziehungserlebnisses“ und führt zu einem „beziehenden Wissen“. „Beziehungen sind die wichtigsten Bestandteile unserer Denkerlebnisse. Gar manche Denkaufgabe läuft darauf hinaus, daß eine neue Beziehung zwischen längst bekannten Dingen erfaßt wird.“ Wesentlich sind die Ideen hinter den Begriffen „Gleichheit“ (S. 80), „Verschiedenheit“ und „Zusammenhänge“.

13 *Zusammenfassen* beruht nach Bühler (1912b, S. 81) auf der „Gestaltqualität“: „Eine Melodie hören ist mehr als eine Reihe von Tonempfindungen haben, eine Raumgestalt sehen mehr als eine Summe von Gesichtseindrücken haben.“ Die Idee des Zusammenfassens spielt eine bedeutende Rolle bei der *Urteilslinse* von Egon Brunswik (1903–1955), dem Assistenten von Bühler (*mehr dazu in der zweiten Skizze*). Aus dem Gesamteindruck (Zusammenfassen) ist es nun möglich, mit einem „analysierenden Verfahren“ (S. 82) eine „innere Gliederung“ abzuleiten.

14 Neues und Unbekanntes ist über die (anschaulichen) Vorstellungsbilder (u. a. Zeichnungen) zugänglicher und annehmbarer als über das Abstrakte (schriftliche Formulierungen), da der Ausgangspunkt der *Akkommodation* nach Piaget (1969), Piaget & Inhelder (1974) und Milbrath (1998) immer *figurativ* ist. Die *figurative Erkenntnis* eröffnet neuartige *Wahrnehmungswelten* und neue *Sichtweisen*, das Zeichnen stellt u. a. ein mögliches *Dazwischen* her, es verbindet die Wahrnehmungs- und mit Zeichenwelt.

keit vom Sprecher“ (Bühler, 1934, S. 58) wie auch die Stabilität der *überindividuellen* „Konstruktionen [... zu] erhalten“ (Bühler, 1933b, S. 59; Erg. d. Verf.). Vor allem „Lexikon und die Grammatik, welche die Klassen von Setzungen und Gebilden im Bereich der Sprache spiegeln“ (S. 69), sind „unter sich [...] wesentlich verschieden“ (*dazu mehr in der dritten Skizze*).

Das Darstellende *symbolisiert*, dabei fungieren „die Nennwörter [... als] Gegenstandssymbole“ (Bühler, 1934, S. 150) und *bezeichnen* Phänomene (siehe Abbildung 1). Die „syntaktischen und lexikalischen Momente der Sprache“ (S. 151) werden im „Symbolfeld der Sprache“ angeordnet wie „die Farben eines Malers [... auf] der Malfläche“ (S. 150; Erg. d. Verf.). In der individuell-personalen Anwendung ist es vor allem die „Sache einer gewissen intellektuellen Geschicklichkeit“, (Bühler, 1918a, S. 85), was zu einem „richtige[n] Verhalten“ führt, um ein sinnvolles Handeln „immer wieder herzustellen“. Die „intellektuelle Geschicklichkeit“ (S. 249) benötigt jedoch „spezielle Übungsfertigkeit“ sowie „die Kenntnis und die Anwendung bestimmter ‚Regeln‘“, was zu einer Routine wie auch zu einer Richtigkeit führt. Zugleich steht das „sinnvolle Benehmen“ (Bühler, 1926, S. 466), die Regeln und deren korrekte Verwendung in direkter Verbindung mit „den Gebilden des objektiven Geistes“, also den *Werken*.

Die *Sprachwerke* zählen ebenso im *Symbolfeld* zu den Produkten der „Objektseite“ (Bühler, 1933b, S. 59). Diese verkörpern die *objektivierbaren* Kultur- und Gesellschaftsleistungen des Menschen, die durch die *Intellektualisierung* geschaffen werden. Bühler (1918a, S. 358) schreibt zu den „stolzen intellektuellen Freuden, die dem Bewußtsein des Könnens entspringen“, dass diese eben „nicht durch äußere Tätigkeit“ (S. 278) stattfinden, sondern „durch ein inneres [...] Geschehen“, bei welchem „die Lösung [nur durch das Denken und das Gedachte] plötzlich fertig in Erscheinung tritt“ (Erg. d. Verf.). Das Lösen von Problemen basiert auf diesen gedanklichen „Erfindungen“, also auf den „Einfällen“ (S. 279), auf Basis von Wissen und Intellekt, und entsteht durch *Einsicht*. Die daraus resultierenden *Produkte* sind für Bühler die *Werke* bzw. die Leistungen des menschlichen Denkens. Auch alle „Kriterien der *Wahrheit* entspringen wesensgesetzlich aus der Darstellungsfunktion“ (Bühler, 1926, S. 494; Herv. d. Verf.) wie auch der „objektive Sprachsinne“ und die „höchst regulativen Forschungsideen“ (Bühler, 1934, S. 12).

3.3 Die Auslösungsbewegung

Der „Kreislauf des Sprechens“ ist bei de Saussure (1916, S. 13) aus dem Blick von Bühler (1933b, S. 35) „ein rein physikalischer Vorgang“. „Das Sprechereignis schien damit reinlich in seine ‚Komponenten‘ zerlegt“, schreibt Bühler zur mechanisch-instrumentellen Beschreibung des Sprechhandelns bei de Saussure. Bühler betrachtet die Auslösung (Appell) nun nicht als „spiegelbildliche[s] Pendant zum Ausdruck“ (S. 88), da sich der *Ausdruck* durch das *Appellieren* „an das *Benehmen* des Adressanten“ (Erg. d. Verf.) richtet. Daher wird die *Auslösung* greifbar durch das „Benehmen des Empfängers“ (Bühler, 1934, S. 31), also wenn die Ausdruckssymptome zum *Signal* werden und „in die Tiefe dringen“ (Bühler, 1926, S. 494), um *etwas* auszulösen. Jegliches *Lernen* beruht auf auslösenden „Signale[n]“ (Bühler, 1934, S. 38), wodurch gerade die „gemeinschaftsbildende und gemeinschaftstragende Funktion“ (Bühler, 1926, S. 483) dieser Sinndimension aufgezeigt wird.

Die *Bedeutung(en)* der *Mit-teilungen* sollen *steuernd* „im Hörer ein Urteil von bestimmter Art [...] erwecken“ (Bühler, 1909, S. 967), was einem „Hinführen“ (S. 969) und nicht

einer „Beeinflussung“ entspricht. Dadurch wird eine „gegenseitige Einstellung, ein Verstehen und die Steuerung“ (Bühler, 1926, S. 472) ermöglicht. Diese Bühler'sche Idee der „gegenseitige[n] Steuerung“ (S. 487) meint „die Einstellung aufeinander und das ‚Verstehen‘ des fremden Benehmens“. Die *Auslösung* eröffnet die „Bindung an Gemeinschaftsziele und -aufgaben“ (Bühler, 1927, S. 39) durch die „gegenseitige Steuerung des sinnvollen Benehmens der Gemeinschaftsmitglieder“. Dafür benötigt die Auslösung als Komplementär zur Kundnahme das *empathische Vorstellungsvermögen*, um gemeinsame Ausrichtungen, Bewegungen, Ziele und Zielbilder zu generieren. Das empathische Vorstellungsvermögen ist nun essenziell, damit „wir dem Sender [Subjekt] irgendwie ins *innere* Konzept zu schauen vermögen“ (Bühler, 1934, S. 63; Erg. d. Verf.). Gerade die Bedeutung des Begriffs *Appell* (lateinisch *appellare*; anreden, ansprechen) verweist schon auf die *gemeinsame Aufmerksamkeit*, wodurch zwischen Ausdruck und Auslösung eine *Bewegung* zu einer „Gemeinschaft von Verstehenden“ (Ammann, 1935, S. 56) angeregt werden soll. Besonders in einem „Zeitalter der ‚Sachlichkeit‘“, schreibt Bühler (1933b, S. 87), kann neben dem *Darstellen* „trockener Tatsachen in Zahlen und Tabellen“ der *Gebrauch der darstellenden Rhetorik* eine gelingende Auslösung ermöglichen.

Grundsätzlich ist es eine „empirische Tatsache, daß Menschen, die sich mit Sprache verständigen, nicht über die gleiche Zeichenausrüstung verfügen, wie über Werkzeug-Kästen mit identischem Inhalt“ (Wintermantel, 1984, S. 207), sondern vielmehr überschneidet sich das darstellende „Wortwissen des einen [...] nur zum Teil mit dem Wortwissen des Anderen“. Auf Grundlage dieser von Bühler bereits angedachten Idee gründen sich die meisten kognitivistischen Modelle von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (*wohin der zweite Beitrag zu diesem Thema in diesem Sammelband hinführen wird*). Eine „zwingende Einsicht“ (S. 208) aus dem Organon-Modell ist nun, dass alle anderen als *Kosubjekte* (Mit-Subjekte) zu verstehen sind, die eingebettet sind in einer lebendigen und dynamischen Gemeinschaft. Alle Kosubjekte handeln miteinander, zueinander und untereinander mit Rückbezug auf das Vergangene (*Akte*) und mit Blick auf das Zukünftige. Kosubjekte sind also keine Objekte im Sinne der Darstellungsfunktion. Jedes Subjekt verweist daher im Ausdruck nicht nur auf die Gegenstände, Sachverhalte und Dinge, also Objekte, sondern bezieht sich durch die *Kundnahme* auf das „Kosubjekt“ (Wintermantel, 1984, S. 207), um durch die Kundgabe in Verbindung mit dem empathischen Vorstellungsvermögen *etwas* auszulösen. Alle Signale sind als Angebote „zum Wegfinden“ (Bühler, 1936b, S. 19) zu verstehen, die als Anzeichen durch die anderen oder als Symbole von den Dingen fungieren. Die gelingende und produktive „Auswertung“ (S. 22) der *Signale* im Dienste der Lebensgestaltung findet immer in Bezug zur „Menschlichkeit (*humanitas*)“ statt und ist für Bühler ein „Höchstideal“ der Pädagogik.

3.4 Die komplementären Prinzipien

Das tatsächliche „Wesen des Denkens liegt in der Abstraktion“, schreibt Bühler (1907, S. 297) und zugleich ist „Denken [...] *Apperzipieren*“ (Herv. d. Verf.). Denken ist also „Verknüpfung, Denken ist Zerlegung. Denken ist *Urteilen*. [...] Denken ist *Beziehen*“ und gekennzeichnet sowohl durch *Reduktion* als auch *Ergänzung*. Durch das Prinzip der *apperzeptiven Ergänzung* sowie der *abstraktiven Relevanz* verbindet Bühler sein zeichentheoretisches Organon-Modell *integrativ* mit seinen Erkenntnissen aus der *Gestaltwahrnehmung* und den Studien zu den *Denkvorgängen*. Das Dreieck umschließt in einer Hinsicht weniger als der Kreis“

schreibt Bühler (1933b, S. 90) bei der Vorstellung seines *Organon-Modells*. Zwischen dem Kreis und dem Dreieck bleiben also Phänomene bestehen, die Bühler (1934) als das „Prinzip der abstraktiven Relevanz“ (S. 28) bezeichnet. Das Prinzip besagt, dass jedes *Zeichen* immer eine *Reduktion* auf das *Relevante* wie auch *Abstrakte* erfährt und das jeweils *umfassende* Verständnis eines Zeichens *als etwas* nicht vollumfänglich durch das Zeichen *als noch etwas* mit-teilbar ist. Das *Prinzip der abstraktiven Relevanz* verweist auch darauf, dass „wenn wir irgendein konkretes Ding oder einen konkreten Vorgang zum Zeichen machen, also als Zeichen verwerten, dann sind es allemal [bloß] bestimmte abstrakte Momente an diesem Ding oder Vorgang“ (Bühler, 1932, S. 110; Erg. d. Verf.) und das Zeichen wird nur daran geknüpft. Bühler (1934, S. 46) spricht dabei auch von den „variablen Momenten“, um darauf hinzuweisen, dass es sich immer um eine „mehrseitige kommunikative Dienstleistung“ handelt, wodurch ein Zeichen in allen und zugleich in jeweils einzelnen *Sinndimensionen* erfahren werden kann. Diese Ausrichtungen des Erfahrens geschehen dann, wenn aus bestehenden Gedanken „durch eine Abstraktion [etwas *Relevantes*] herausgehoben wird“ (Bühler, 1908b, S. 49; Erg. d. Verf.; 1908c) das sich auf eine oder mehrere Sinndimension beziehen kann.

Mit den Zeichen, „die eine Bedeutung tragen“ (Bühler, 1933b, S. 31), ist es vor allem „so bestellt“, dass das „*noch etwas*“ „nicht mit der ganzen Fülle seiner konkreten Eigenschaften in die semantische Funktion“ eingeht. „Vielmehr kann es sein, daß nur dies oder jenes abstrakte Moment für seinen Beruf, als Zeichen zu fungieren, relevant ist“ (S. 32). Die Reduktion bzw. Redundanz kann auch „instruktiv [...] an gedruckten Texten“ (Meyer-Eppeler, 1952, S. 346) aufgezeigt werden: „Ersetzt man z. B. in einem deutschen Satz sämtliche Vokale durch einen Strich, so kann man trotz dieser erheblichen Verstümmelung den Wortlaut mehr oder weniger erraten: M–N K–NN D–S–N S–TZ–CH–HN–V–K–A–L–L–S–N.“ Das Prinzip besteht für Bühler (1933b) daher „für alle Konkreta, die ‚als‘ Zeichen fungieren“ (S. 329), da jede „semiotische Beziehung (signans – signatum)“ (Daneš, 1988, S. 198) niemals „ganz sauber oder ideal“ ist, sondern immer „bestimmte Abweichungen, Unregelmäßigkeiten“ aufzeigt. So kann nach Graumann (1988, S. 120) auch das „Irrelevante“ als das „Relevante“ *interpretiert* werden. Damit sind alle Sprechhandlungen in eine prinzipielle Ambiguität eingebettet, „die durch geltende Normen, Regeln und Gewohnheiten, aber auch durch aktuelle Klärungen und Festlegungen immer nur faktisch gemindert, nie aber ganz beseitigt werden“ können. Die jeweilige Bedeutung der Zeichen ist „komplex, unerschöpflich in Nuancen“ (Winkler, 1932, S. 153), „[...] in jedem sprachlichen Gebilde sind so viele Elemente aktuell oder virtuell lebendig, daß sie durch keine Definition erschöpfend erfaßt werden können. Das ist ja die große Schwierigkeit aller Lexikographie.“ Durch das *Prinzip der abstraktiven Relevanz* kann auch die Nähe zwischen *Verstehen* und *Missverstehen* oder eben zwischen *Relevanz* und *Irrelevanz* begründet werden. Gerade die Entdeckung der abstraktiven Relevanz und deren theoretische Fassung war nach Ehlich (1972, S. 398) für „Bühler [...] besonders wichtig“. Das Prinzip gilt vom Zeichen in der Mitte aus für alle drei *Sinnrichtungen*, also sowohl für den *Ausdruck*, die *Darstellung* als auch für den *Appell*. Jedes „Konkretum muß *abstraktiv* zerlegbar sein, um in mehr als einer *Richtung* auf einmal mit unabhängig variablen Momenten *relevant* zu werden“ (Bühler, 1933b, S. 82; Herv. d. Verf.).

Das Prinzip der abstraktiven Relevanz hat nun „sein Komplement in der ‚*apperzeptiven Ergänzung*““ (Ehlich, 1972, S. 419; Herv. d. Verf.). An den Stellen, wo das Dreieck über den Kreis hinausreicht, *erfährt* das Phänomen des Gegebenen nach Bühler (1934) „stets eine apperzeptive Ergänzung“ (S. 28). Das Prinzip besagt, dass die Zeichen auch immer einer

Erweiterung und *Interpretation* im Sinne einer Auslegung, Deutung und Übersetzung unterliegen. Die *Apperzeption* (neulateinisch *adpercipere*; hinzuwahrnehmen, mit-wahrnehmen, etwas hinzubemerkend, hinzu-nehmen) fügt der Wahrnehmung *etwas (zusätzlich) hinzu*, daher nimmt das Prinzip nach Bühler (1908a, S. 12) eine bedeutende Rolle beim „Auf-fassen von Gedanken“ ein. Es beschreibt „das Verhältnis des zu verstehenden Gedankens zu einem bekannten“ (S. 13), indem aufgrund von „fremden Gedanken“ (S. 14) *ein neues (interpretierendes) Verstehen* hinzukommt. Dabei wird zu dem Wahrgenommenen „etwas Hinzugedachtes [beigefügt], was in den gebotenen Gedanken nicht enthalten ist“ (Bühler, 1908b, S. 49; Erg. d. Verf.). Bühler nennt das *Interpretative* darin eine „neue Beleuchtung“ oder die „eigene Färbung“, wodurch aus dem „entgegengebrachten Gedanken“ (S. 15) der nun *eigene* erweiterte Gedanke *abgeleitet* wird. „Beide Gedanken können auch objektiv betrachtet im Verhältnis der Identität zueinander stehen“, schreibt Bühler zur näheren Erläuterung.

Auffallend für Bühler war auch „die in dem gebotenen Satze schon mit angelegte, aber noch nicht eigens ausgedrückte Ergänzung des Gedankens“ (S. 17). Jeder „apperzipierende Gedanke wird *im Verstehen eingeordnet* in die Reihe der Gedanken, über die wir *schon verfügen*. Nur ist das nicht real, sondern ideal aufzufassen“ (S. 19; Herv. d. Verf.). Jedem neu erfahrenen Gedanken wird eine Stellung „in der ideellen Gedankenordnung zugewiesen“, wodurch das Verstehen, also *was* gemeint ist, immer im Sinne eines „indirekten Meinens“ stattfindet. Dabei ist jedes Verstehen mit dem „Eintritt des charakteristischen Aha“ (S. 17) vollendet, doch die „*Ergänzung* muß dann vor dem Verstehen liegen“ (Herv. d. Verf.). Daher kann durch die Apperzeption das Ichgefühl bewegt und „alle sinntragenden und sinnschaffenden Faktoren in uns [...] in der Wahrnehmung zum Anklingen gebracht werden“ (Bühler, 1927, S. 77). Wesentlich erscheint dabei, dass, solange unsere eigene Apperzeption bei *einer* (unserer) Vorstellung „beharren will, sie auch an der Vorstellung nichts Wesentliches ändern kann. [...] Mit der Apperzeption [...] kann daher mehr oder minder deutlich das Bewußtsein verbunden sein, daß statt ihrer auch eine andere Vorstellung apperzipiert werden kann“ (Bühler, 1908a, S. 119).

Mit Bezug auf das *Mentoring* sind nun die Besonderheiten und wertvollen Unterscheidungen hervorzuheben, nämlich die Betonung der *darstellenden Phänomene* (Gegenstände, Sachverhalte und Gegebenes als Symbole), die eigene Färbung und die neue Beleuchtung durch die *Interpretationen* (Ergänzungen, Auslegungen, Deutungen, Verkürzungen), die durch die abstraktive Relevanz und die Apperzeption begründbar sind sowie die Besonderheit der *Ausdrucksbewegungen* (Selbst- und Beziehungskundgabe und *-nahme* als Symptome). Das Genannte wirkt variabel *auslösend*. Zeichen werden also apperzeptiv ergänzt und nach den Prinzipien der Relevanz abstrahiert, dabei führen die Ausdrucksbewegungen zum *Individuum-*, *Person-Sein*, daraus wird die eigene *Haltung* gestaltet und geformt.

4 Das lebendige Wechselgespräch

Jeder *Kontakt* und jede Begegnung zwischen Personen führt nach Bühler (1927) zu einer „gegenseitigen Steuerung des Benehmens und des Erlebens“ (S. 83) und folglich zu einem „Ineinandergreifen“ *zweier* Wahrnehmungsmöglichkeiten. Aus dem „Einerkoordinations-system der ichhaften Ereignisse“ (S. 84) versetzt sich der Mensch selbst „fiktiv in die Lage des anderen“ oder nimmt den anderen in sich herein, um den anderen „zu verstehen“. „Ob Hereinnehmen oder Sichhineinversetzen“, erläutert Bühler, beibehalten wird immer im

„Zweiheitsmoment“ (S. 85) des Kontakts das jeweilige *eigene* Koordinatensystem. Daher bestehen immer mindestens zwei „Aktionszentren“, die miteinander verbunden werden. Die Kundgabe zeigt die Erlebnisse eines Subjekts aus der jeweils „eigenen Position“ (Bühler, 1933b, S. 80), dabei sind die „Ausdrucksbewegungen“ (Bühler, 1918, S. 2) auch „mit dem Affekt“ (Pathos) verbunden und wirken auf das Benehmen *auslösend* „im Hörer“ (S. 3) wie auch auf die Position des Hörenden (Adressaten) in seinem „Koordinaten-System“ (Bühler, 1933b, S. 80). Der Begriff des Benehmens (Verhaltens) meint für Bühler (1927, S. 83) auch den „behavioristischen [direkt beobachtbaren] Aspekt“ (Erg. d. Verf.), der sich erst durch das *Sinnvolle* im Benehmen (Verhalten) vom rein instrumentellen Verhalten unterscheidet. Der Begriff des *Erlebens* verweist hingegen auf die „Erfahrung“. Der *Ausdruck* (als Kundgabe und Kundnahme) und die *Auslösung* (als sinnvolles Benehmen durch ein empathisches Vorstellungsvermögen) eröffnen in der *lebendigen* Begegnung sowohl eine „Kontakttiefe“ (S. 91) als auch mögliche „Widerstände“ durch das Fühlen, Empfinden, Streben und Denken. Zur Verdeutlichung des lebendigen Wechselgesprächs zweier interagierender Personen A und B modelliert Bühler (1927) das lebendige und dynamische Zweiersystem (siehe Abbildung 3). Jedes Aktionssystem einer Person „verfügt über einen ‚Sender‘ S und einen ‚Empfänger‘ E“ (Wieser, 2018).

Im *lebendigen* Wechselgespräch wirkt zwischen den Personen eine „Verstehensbeziehung hinüber und herüber“ (Bühler, 1927, S. 93), dabei stellen nur die Sachverhalte (Gegenstände, Dinge, Entitäten) – „die zwischen den Partnern schweb[en]“ – klare und einsichtige *Darstellungen* dar, „oder streb[en] danach, es zu werden“. Dabei wird auch das „Ich und Du“ (S. 101) voneinander geschieden sowie das „Ich und Gegenstand [Sachverhalte]“ (Erg. d. Verf.). Daraus konstituiert sich eine „Ichgetragenheit der Erlebnisse“ wie auch eine Positionalität zu den Sachverhalten und dadurch kann das Du als „Aktionsquelle, [...] als Sender der Einflüsse auf unser Eigenerleben“ gespürt werden. Ein „Affekt, eine Strebung im Aktionssystem von A ergreift [dann] den Leib“ (Erg. d. Verf., und kommt in „das Zwischenmedium von A und B“. Beide interagierenden Personen werden durch das Zwischenmedium angesprochen, weil sowohl A als auch B die eigenen Leibbewegungen spüren. In der Struktur des Zwischenmediums lassen sich die drei Bühler'schen *Aspekte* vorfinden, das subjektive Erfahren und *Erleben*, das Verhalten (*Benehmen, Regeln, Routinen*) und die Erzeugungen des objektiven Geistes (*Werke, Leistungen*).

Wesentlich ist für Bühler (1927) nun, dass in beiden Empfängern (E) „die Rückmeldung der Eigenaktionen von den Meldungen der Fremdaktionen prinzipiell geschieden werden können, auch wenn sie demselben Sinnesgebiet angehören. Geschieden und doch wieder in Relation gesetzt“ (S. 94). Diese *Verstehensbeziehung* kann nun sowohl *Resonanz* fördern als auch durch Widerstände zu einer *Gegenwirkung* führen. Das Einwirken vom Sender B auf Empfänger A wird durch Ausrichtung auf die *innere Wahrnehmung* erfasst, also durch das Eigenerleben. Das vom Sender A auf den Empfänger B gerichtete Wirken wird hingegen für A durch das (sinnvolle und instrumentelle) *Benehmen* von B ersichtlich, folglich durch die eigene Ausrichtung auf die *äußere Wahrnehmung*. Einflüsse auf B können nur an dem „Benehmen ersehen, erhör[t], ertaste[t]“ (S. 95) und gedeutet werden. Gerade dadurch wird der „Erlebnis- und Benehmensaspekt“ (S. 101) miteinander „unaufhebbar verflochten“. Die Tiefe dieser gegenseitigen Verstehensbeziehung und die Tiefe des „Kontaktverstehen[s]“ (S. 82) beruhen auf der Güte des „Deutungsgerät[s]“ (S. 101). Das Gelingen des Verstehens, der Tiefe und des Kontakts basiert daher auf den Qualitäten der „Einfühlung“ (S. 82; *Empathie*) und der Qualität der *eigenen* „Struktureinsichten“. In Bezug zum Mentoring ergibt

sich aus den genannten Qualitäten das *Fundament* des „Führen[s] und Geführtwerden[s]“ (S. 87). Die Reflexion der eigenen Deutungen und Interpretationen eröffnet die Tiefe der möglichen Professionalisierung und infolge das bewusste Gelingen von Kontaktenerlebnissen (Begegnungen und Beziehungen).

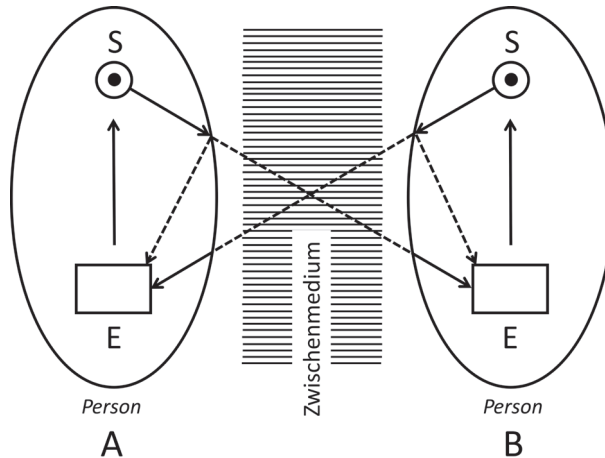


Abbildung 3: Das lebendige Wechselgespräch von Bühler (1927, S. 93; eigene Nachgestaltung)

Zu den Möglichkeiten des Verstehens schreibt Bühler (1927, S. 94 f.):

Ich (A) verstehe meinen Partner (B) entweder *erstens* von den Steuerwirkungen aus, die ich von ihm her erfahre und an mir wahrnehme. Oder *zweitens* von den Steuerwirkungen aus, die ich an ihm vollziehe und an ihm wahrnehme. Wenn außerdem eine Sache zwischen uns schwebt, an der sich außer mir auch B betätigt, so kann mir *drittens* diese Sache zum objektiven Gebilde werden, von dem aus ich B verstehe. [...] Der eine Begriff Sache steht für vieles. [...] und *viertens*:] Die Steuerung von B her erfaßt A in der *inneren Wahrnehmung*, die von ihm an B geübte an dessen *Benennen*, also in der äußeren Wahrnehmung. Das ist das Paradigma (Erg. d. Verf.).

Eine *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* im *Mentoring* beruht daher auf einem „Zeigen“ (Bühler, 1936a, S. 227), wodurch das „innere Auge, das innere Ohr des Empfängers geleitet“ wird, um sowohl „erinnernd“ als auch „phantasierend mitzusehen und mitzuhören“. Wesentliche Elemente in dem Modell des lebendigen Wechselgesprächs sind zwei Aspekte, die in kaum einer Kommunikationsmodellierung vorkommen, nämlich erstens, dass jeder „Sprechende sich selbst hört und durch das von ihm Gesprochene ähnlich affiziert wird wie der Andere“ (Graumann, 1984, S. 245). Zweitens wird ein Gleichklang und eine gemeinsame „Synchronisierung“ (Bühler, 1936b, S. 27) im Kontakt und der Begegnung nur dadurch ermöglicht, dass sowohl ein geduldiges, *aktives Zuhören* mit einem *In-Sich-Hineinhören* verbunden wird. Schon „allein die Erfahrung, von jemandem verstanden zu werden, ist in sich selbst ein wirkmächtiger, der Entwicklung förderlicher Faktor“ (Wiesner, 2015, S. 20; Rogers, 1983). Die doppelte Wahrnehmung und Refle-

xivität in der Handlung des Sprechens werden in dem Modell von Bühler (1927, S. 93; siehe Abbildung 3) durch den strichlierten Pfeil im jeweils eigenen Aktionsfeld (von A und B) hervorgehoben, wodurch zugleich der Ausdruck des anderen wie auch die eigene Auslösung und der eigene Ausdruck bewusst werden können. Bühler (1936b, S. 10) nennt es die „Kooperation des Außen- und Innenfaktors“, also das Geschehen, welches „zugleich von zwei Seiten her bestimmt wird“. Gerade „das Miteinander, [...] das Ineinander, auch Gegeneinander, [...] geben] die wichtigsten Probleme“ (S. 11) sowie die inneren Konflikte auf. Diese „innere Handlung“ (S. 13; Herv. d. Verf.) erfordert vor allem „das Urteilen und die Wertentscheidungen“, weil sich daraus das *sinnvolle Verhalten* bilden und umformen kann und „aus Handlungen das Leben selbst, das sinnvolle, sich aufbaut“ (S. 14; Wiesner, 2020e). Gerade die aufmerksame Wahrnehmung des „inneren Milieus“ (S. 26) ist „die Grundvoraussetzung für ein freies und unabhängiges Leben“, erläutert Bühler (1936b) und meint mit Blick auf das *Mentoring* die bewusste innere Selbstregulierung durch das Bewusst-Machen von Werten, Strebungen und Empfindungen (siehe Abbildung 4).

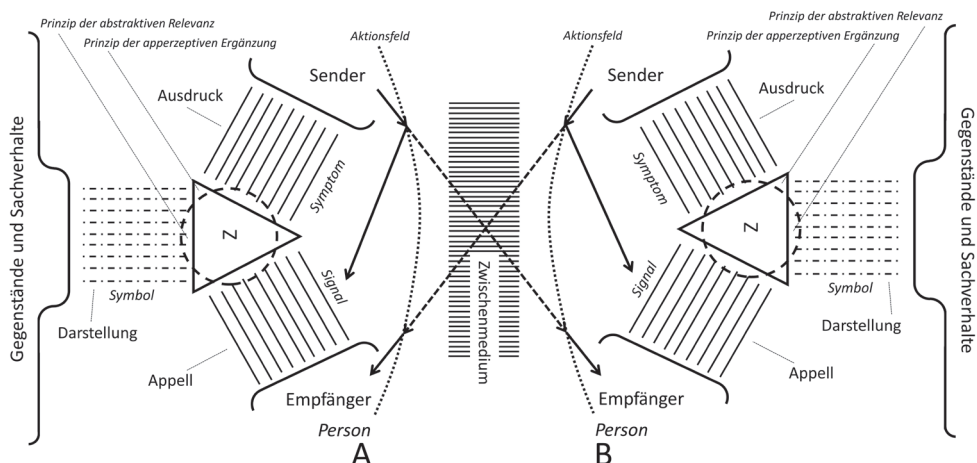


Abbildung 4: Die Verstehebeziehung in der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (eigene Darstellung)

Die Empathie, das Einfühlen und das Mitfühlen in den anderen sowie in sich selbst stellen nach Bühler (1934, S. 38) im Besonderen diese „Erweiterung des Horizontes der gemeinsamen Wahrnehmung“ dar (Wiesner, 2020d). Daraus kann auch das „Prinzip der gegenseitigen Förderung und Hilfe“ (Bühler, 1936b, S. 18) abgeleitet werden, wodurch die „sozialen Momente“ (S. 17) durch das jeweils „sinnvolle[s] Verhalten“ mit Bezug auf den „Lebenslauf und Lebensraum“ (S. 15) charakterisierbar wird. Zu den menschlichen Grundphänomenen gehören neben den sozialen Momenten daher die „Findigkeit“ (S. 16) und das „schaffende Verhalten“. Bühler meint den „Intellekt“ und hebt damit das intellektuelle „Finden und Schaffen [...] als] grundlegende Tatbestände im Leben [...] des Menschen“ hervor. Zugleich haben nach Bühler (1936b, S. 16) jede „Handlung“ und „alles Gelernte“ sowohl eine „Situationsgebundenheit“ als auch „eine Geschichte“ (*Aktgeschichte*), woraus die inneren Wertentscheidungen und Urteile durch das Benehmen und durch die Haltung erkenntlich wer-

den. Es sind daher die „Akte“ (S. 27), die als Erfahrungshintergrund „einen Ehrenplatz im Neubau“ einer theoretischen Fundierung erhalten sollen, zugänglich und verstehbar werden die *Akte* vor allem durch eine „Urteils- und Wertlehre“. Gerade das lebendige Wechselgespräch beruht auf Werten und Urteilen, wodurch ein „wertorientiertes Mentoring“ (Wiesner, 2020e, S. 213) die Grundlage für ein ethisches, authentisches und dienendes Führen der Mentees darstellt, um eine gelingende Professionalisierung zu ermöglichen.

5 Ausblick und weitere Überlegungen

Die Modelle von Bühler sind ein wesentlicher Ausgangspunkt für jeden Entwurf einer (künftigen) Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das *Mentoring*. Die vorgestellten Ansätze machen „Bühler zu einem der bedeutendsten Theoretiker nicht eigentlich der ‚Sprache‘, sondern eher der [...] Kommunikation“ (Kamp, 1977, S. 100). Das Aufeinander-bezogen-Sein als die „Zweieinigkeit von Zeichengeber und Zeichenempfänger“ (Bühler, 1927, S. 42) konstituiert das „soziale Moment“ (Kamp, 1977, S. 99) durch das „Zeichenhafte“ (Bühler, 1934, S. 48), welches „ein Orientierungsgerät des Gemeinschaftslebens“ darstellt. In weiteren Skizzen sind die Modelle der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion zu beleuchten, um daraus mit Rückwendung auf die Bühler’schen Modellierungen einen integrativen Entwurf für eine *Pädagogik des Mentorings* zu wagen.

Die Gestaltung der *Beziehungskultur* und die Reflexion der Bewegungen zwischen Nähe und Distanz ermöglichen im *Mentoring* den gelingenden Kontakt, die Begegnung und die Beziehung wahrzunehmen, daher wird jede Kultur der Nähe von der *Qualität* von *Kundgabe*, *Kundnahme* und *Auslösung* in der jeweiligen *Erfahrung* und *Situation* bestimmt und nicht allein von dem darstellenden Moment. An dieser Stelle setzt auch das *transformative Lernen* und die *Professionalisierung des Lehrerhabitus* an (Wiesner & Prieler, 2020), um durch das *begleitende Mentoring* eben nicht nur ein rein traditionelles und vor allem instrumentelles und darstellendes Unterrichten zu fördern. Emotionale Unterstützung sowie asymmetrische, kollegiale Begleitung benötigt auf der Seite des *Ausdrucks* im Besonderen die *Kundnahme* als Einfühlung und Empathie (Wiesner, 2020d), um in der Interaktion ein *Angenommen-Sein* und ein jeweils stimmiges *Vertrauen* zu eröffnen. Das ist die Grundlage und zugleich die Gelingensbedingung der kollaborativen, responsiven, resonanten und lebendigen *Erfahrung* und ermöglicht eine explorative wie auch reflexive, jedoch selbstbestimmende Könnensentwicklung durch Impulse, Anregungen und kritisches Hinterfragen. *Mentoring* basiert daher auf einem lebendigen und wertschätzenden Wechselgespräch und beruht in der Interaktion auf einer ethischen, authentischen, dienenden und vor allem *lernseitigen Haltung*.

Referenzverzeichnis

Ammann, H. (1935). Die drei Sinndimensionen der Sprache Ein kritisches Referat über die Sprachtheorie Karl Bühlers (unveröffentlichtes Manuskript von Hermann Ammann über Karl Bühler; Überarbeitung durch Hermann Ölberg). In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (Auflage 1988, S. 53–76). John Benjamins Publishing Company.

- Ash, M. G. (1988). Die Entwicklung des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (S. 304-325). John Benjamins Publishing Company.
- Baer, E. (1984). Das Symptom bei Bühler und Freud. In A. Eschbach (Hrsg.), *Bühler-Studien*. (Bd. 2, S. 156-174). Suhrkamp.
- Böckmann, W. (1988). Logotherapie als Sinn-Theorie. Vom Sinn der Arbeit. In A. Längle (Hrsg.), *Entscheidung zum Sein: Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis* (S. 135-154). Piper.
- Brunswik, E. (1927). *Strukturmonismus und Physik (eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick)*. Universität Wien.
- Brunswik, E. (1947). *Perception and the Representative Design of Psychological Experiments*. University of California Press.
- Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge I: Über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 9, 297-365.
- Bühler, K. (1908a). Nachtrag: Antwort auf die von W. Wundt erhobenen Einwände gegen die Methode der Selbstbeobachtung an experimentell erzeugten Erlebnissen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 93-122.
- Bühler, K. (1908b). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 1-23.
- Bühler, K. (1908c). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge III: Über Gedankenerinnerungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 24-92.
- Bühler, K. (1908d). Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus. In F. Schumann (Hrsg.), *Bericht über den III. Kongreß für experimentelle Psychologie in Frankfurt am Main, 1908* (S. 94-130). Johann Ambrosius Barth.
- Bühler, K. (1909). Anton Marty, Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, 12, 947-979.
- Bühler, K. (1912a). Aufmerksamkeit. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 61-75). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1912b). Denken. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 76-88). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1913). *Die Gestaltwahrnehmungen: Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum- und Zeitanschauung*. Spemann.
- Bühler, K. (1918a). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Fischer.
- Bühler, K. (1918b). Kritische Musterung der neuen Theorien des Satzes. In *Indogermanisches Jahrbuch* (Bd. 6, S. 1-20).
- Bühler, K. (1926). Die Krise der Psychologie. *Kant-Studien*, 31(1-3), 455-526.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Fischer.
- Bühler, K. (1932). Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile. In G. Kafka (Hrsg.), *Bericht über den XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.-16. April 1931* (S. 95-122). Fischer.
- Bühler, K. (1933a). *Ausdruckstheorie: Das System an der Geschichte aufgezeigt*. Fischer.
- Bühler, K. (1933b). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. *Kant-Studien*, 38(1-2).
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Bühler, K. (1936a). Das Strukturmodell der Sprache. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 151-174). Mohr Siebeck.

- Bühler, K. (1936b). *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Jugend und Volk.
- Bühler, K. (1960). *Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere*. (Bd. 5). Huber.
- Daneš, F. (1988). Voraussetzungen und Konsequenzen von Bühlers Prinzip der abstraktiven Relevanz. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (Auflage 1988, S. 193–201). John Benjamins Publishing Company.
- de Saussure, F. (1916). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, A. Sechehaye, & A. Riedlinger, Hrsg.; H. Lommel, Übers.; Übersetzung der frz. Originalausgabe; 1. Aufl. 1931; mit Nachwort von Peter Ernst aus 2001). De Gruyter.
- Duden. (2020). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Duden.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.
- Ehlich, K. (1972). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie* (Auflage 2007). De Gruyter.
- Eschbach, A., & Kapitzky, J. (2018). Karl Bühler Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache (1934). In H. E. Lück, R. Miller, & G. Sewz (Hrsg.), *Klassiker der Psychologie: Die bedeutenden Werke: Entstehung, Inhalt und Wirkung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 145–150). Verlag W. Kohlhammer.
- Franke, L. (1972). Die Achsenzeit als Wendung zur Idee. K. Jaspers und G. Simmel. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 1(26), 83–102.
- Frege, G. (1919). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. In G. Frege & G. Patzig (Hrsg.), *Logische Untersuchungen* (Auflage 1993). Vandenhoeck und Ruprecht.
- Frege, G. (1948). Sense and Reference (Translation). *The Philosophical Review*, 3(57), 209–230.
- Graumann, C. F. (1984). Wundt—Mead—Bühler. Zur Sozialität und Sprachlichkeit menschlichen Handelns. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 217–248). Klostermann.
- Graumann, C. F. (1988). Aspektmodell und Organonmodell. Die Problematik des Verhältnisses zwischen Sprachwissenschaft und Psychologie bei Karl Bühler. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (S. 107–124). John Benjamins Publishing Company.
- Groeben, N. (1975). Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? Das Bild der ‚gestalt switch‘ und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie. In S. Ertel, L. Kemmler, & M. Stadler (Hrsg.), *Gestalttheorie in der modernen Psychologie* (S. 134–145). Dietrich Steinkopp.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. (Auflage 1991). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung: Bd. 1*. (Auflage 1982). Suhrkamp.
- Herrmann, T. (1984). Sprachstrukturen und ihre aktionale Realisation. Psychologische Erwägungen zu Karl Bühlers Axiomatik der Sprachwissenschaften. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 143–172). Klostermann.
- Jäger, L. (2010). Sprache als Organon. Karl Bühlers Beitrag zur Begründung der modernen Sprachwissenschaft. *Sprache und Literatur*, 41(1), 3–17.
- Kamp, R. (1977). *Axiomatische Sprachtheorie: Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zum Konstitutionsproblem der Einzelwissenschaften am Beispiel der Sprachwissenschaftstheorie Karl Bühlers*. Duncker & Humblot.

- Kluge, F. (1963). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. De Gruyter.
- Langer, S. K. (1948). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. University Press.
- Leibniz, G. W. (1720). *Monadologie und andere metaphysische Schriften* (U. J. Schneider, Hrsg.; Auflage 2002). Felix Meiner.
- Lewin, K. (1930). Der Übergang von der aristotelischen zur galiläischen Denkweise in Biologie und Psychologie. *Erkenntnis*, 1(1), 421–466.
- Lewin, K. (1942). Feldtheorie und Lernen. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012.; Erstausgabe von 1963, S. 102–125). Huber.
- Liedtke, F. (2014). Ausdrücken und Bedeuten: Anton Martys Sprachphilosophie im Lichte der Kritik Karl Bühlers. In L. Cesalli & J. Friedrich (Hrsg.), *Anton Marty & Karl Bühler: Between mind and language = Zwischen Denken und Sprache = Entre pensée et langage* (S. 43–58). Schwabe.
- Loenhoff, J. (2005). Karl Bühlers Ausdruckstheorie: Zu einer Semantologie des Nichtsprachlichen. *Kodikas/Code. Ars Semeiotica Jg. 28*,(1–2), 109–119.
- Marty, A. (1884). Über subjektlose Sätze und das Verhältnis der Grammatik zu Logik und Psychologie. In O. Eisenmeier, A. Kastil, & O. Kraus (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. II. Band, Schriften zur deskriptiven Psychologie und Sprachphilosophie* (Auflage 1918, Bd. 2, S. 3–101). Niemeyer.
- Marty, A. (1908). *Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie* (Bd. 1). Niemeyer.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (deutsche Ausgabe 2004). Fink.
- Meyer-Drawe, K., & Waldenfels, B. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3(64), 271–287.
- Meyer-Eppler, W. (1952). Informationstheorie. *Naturwissenschaften*, 15(39), 341–347.
- Milbrath, C. (1998). *Patterns of Artistic Development in Children*. Psychology Press.
- Pfeifer, W. (Hrsg.), (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Klett.
- Piaget, J. (1981). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Fischer.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *Gedächtnis und Intelligenz*. Walter.
- Platon. (1993). *Platon. Sämtliche Werke 2: Menon • Hippias I • Menexenos • Kratylos • Lysis • Symposion* (W. F. Otto, Hrsg.; F. Schleiermacher, Übers.). Rowohlt.
- Popper, K. R. (1928). Zur Methodenfrage der Denkpsychologie (Dissertation; eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick). In T. E. Hansen (Hrsg.), *Frühe Schriften* (Auflage 2006, S. 187–260). Mohr Siebeck.
- Rogers, C. R. (1983). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Fischer.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathematik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *Re&ESource*, 14, 1–15.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.),

- Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen.* (Bd. 2, S. 221–262). Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.
- Simmel, G. (1922). *Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel* (Auflage 2012). Duncker & Humblot.
- Spriestersbach, H. (2015). *Die Substanz bei Spinoza und Leibniz*. Franke & Timme.
- Ströker, E. (1984). Böhlers Axiomatik der Sprachwissenschaften im Kontext. Eine problemgeschichtliche Skizze. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Böhlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 17–51). Klostermann.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language (Originalveröffentlichung 1930)*. Seminar Press.
- von Liechtenstern, C. (1925). Versuch einer Lösung des Substanzproblems auf Grund der Gestalttheorie. *Annalen der Philosophie und philosophischen Kritik*, 5(5), 121–128.
- Waldenfels, B. (1987). *Phänomenologie in Frankreich*. Suhrkamp.
- Wertheimer, M. (1922). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: I. Prinzipielle Bemerkungen. *Psychologische Forschung*, 1(1), 47–58.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. II. *Psychologische Forschung*, 4(1), 301–350.
- Wieser, M. (2018). Das „Medium“ in Krisenzeiten: Heider, Bühler, Brunswik. In J. Friedrich (Hrsg.), *Karl Böhlers Krise der Psychologie* (Bd. 26, S. 117–136). Springer.
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (Bd. 6, S. 13–24). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2019). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Waxmann.
- Wiesner, C. (2020a). Diagnostische Urteile durch Evidenzen im Unterricht. *Erziehung & Unterricht*, 7–8(170), 591–599.
- Wiesner, C. (2020b). Homo discens – der lernende Mensch im Anthropozän. Empathie und Kooperation aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der pädagogischen Anthropologie. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 317–331). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020c). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020d). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, 1–25.
- Wiesner, C. (2020e). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klä-

- rungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. Beitrag zur 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost. *Re&E Source*, 21, 1–18.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Beltz Verlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–159). Wolters Kluwer.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C., & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C., & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(21), 110–117.
- Winkler, E. (1932). Sprachtheorie und Valéry-Deutung. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 3–4(56), 129–160.
- Wintermantel, M. (1984). Sprechereignis als soziale Handlung. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 201–216). Klostermann.
- Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Engelmann.

„Führen und Geführtwerden“ – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring

Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation,
Interaktion und Interpunktion

Abstract

Eine ethische, authentische und dienende Begleitung im Mentoring benötigt ein umfassendes Verständnis des theoretischen Modellvergleichens, um Interaktions- und Kommunikationsprozesse wahrnehmen, analysieren und differenzieren zu können. Gerade das Denken in Modellen ermöglicht die Mentoring-Beziehung als Begleitung in Bezug zu Weltanschauungen, Weltanschauungen und Weltansichten zu verstehen. Ein hilfreiches Modell ist die Urteillinse von Egon Brunswik (1903–1955), um die Modellierungen von Konstrukten der Begleitung zu begreifen. Auf Grundlage des Modell- und Theorievergleichs werden vielfältige Kommunikations- und Interaktionsmodelle für das Mentoring vorgestellt und deren Verschiedenheit und Ähnlichkeit aufgezeigt. Dabei wird die jeweilige Kommunikations- und Interaktionsidee mit den lerntheoretischen Vorstellungen in Beziehung gesetzt, wodurch ein umfassender Blick auf das Lernen in und durch Kommunikation und Interaktion im Mentoring stattfinden kann. Der Beitrag dient als zweite Skizze dem Entwurf einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring (Begleitungs- und Beziehungspädagogik) und fungiert in diesem Sammelband sowohl als Mittelstück zwischen zwei Skizzen als auch als Überleitung zu einer dritten finalisierenden Skizze.

1 Hinführung

Mentoring ist „eine unterstützende, persönliche Austauschbeziehung, in der eine Person (Mentor) über Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, die einer anderen Person (Mentee oder Protégé) bei der Bewältigung anstehender Aufgaben oder eines Entwicklungsschritts helfen“, schreiben Kaminski et al. (2017, S. 873) zur Klärung des Begriffs in der Enzyklopädie der Psychologie zum Thema *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*. Als Ausgangspunkte im Sinne des Bühler'schen *Origo* können damit das ethische, authentische und dienende *Führen* bezeichnet werden, wodurch nach Wiesner (2020d) zunächst die

reflexive¹ und proflexive² Thematisierung und Auseinandersetzung von *Werten* die Grundlage für das *ethische Führen* und für das Geführtwerden darstellt. Das Mentoring fungiert als ein *wertorientiertes Vorbild-Sein* (Brown et al., 2005; Brown & Treviño, 2006). Umfänglich mit dem Ethischen verbunden ist die *authentische Führung*, wodurch auf Basis von Werten eine offene und transparente „*Beziehungs- und Interaktionsqualität*“ (Wiesner, 2020b, S. 94) gestaltet wird und bei jeglicher Entscheidungsfindung bewusst komplementäre Meinungen miteinbezogen werden, um die *Selbstkenntnis* wie auch das *Selbsterkennen* zu fördern (Avolio et al., 2004; Walumbwa et al., 2008). Werden dabei die *Erfahrungen*, Interessen, Bedürfnisse und die *Entwicklung* der Mentees wie auch zugleich die Gestaltung der gegenwärtigen und künftigen *Kulturen* in den Vordergrund gerückt (z. B. Unterrichtskultur, Schulkultur, Führungskultur, Gemeinschaftsgefühl), dann handelt es sich um eine *dienende Führung* im Anwendungsfeld des *Mentorings* (Ehrhart, 2004; Eva et al., 2019; Walumbwa et al., 2010). Die ethische, die authentische und die dienende *Führung im Mentoring* brauchen wiederum eine reflexive und proflexive *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* als Grundlegung, wodurch ein *umfassendes professionelles Verständnis* von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion sowie deren vielfältigen Modellierungen notwendig erscheint.

Kommunikation und Interaktion sind essenzielle Erkenntnisobjekte „verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, die jeweils unterschiedliche Aspekte [...] in den Vordergrund heben“ (Burkart & Hömberg, 2004, S. 1). Jedoch konkurrieren verschiedene Modellierungen von Kommunikation und Interaktion, wodurch diese vielen und unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsmodelle sich nicht nur voneinander in den Forschungsstrategien und Problemstellungen differenzieren, sondern im Besonderen durch ihre *Weltbezüge* und den daraus entstehenden *Weltanschauungen*. Darauf ist gerade im *Mentoring* zu achten. Weltanschauungen meint nach Jaspers (1925, S. 1; Erg. d. Verf.) „nicht bloß ein Wissen, sondern sie [die Weltanschauung] offenbart sich in Wertungen, Lebensgestaltung, Schicksal, in der erlebten Rangordnung der Werte. [...] wenn wir von Weltanschauungen sprechen, so meinen wir Ideen, [...] sowohl subjektiv als Erlebnis und Kraft und Gesinnung, wie objektiv als gegenständlich gestaltete Welt“. Auch das Verhältnis der Begriffe *Kommunikation* und *Interaktion* wie auch ihre Beziehung zueinander scheinen bislang immer noch weitgehend ungeklärt. Beide Begriffe werden „sowohl als Definiens als auch als Definiendum füreinander“ (Merten, 1977, S. 64) benutzt. Eine grobe Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen liegt meist nur „dann vor, wenn Kommunikation als wichtigste Form der Interaktion bezeichnet wird“ (Delhees, 1994, S. 12; siehe auch Lundberg, 1939). Bereits zu Beginn der 1970er Jahre ging Graumann (1972) ausführlich einer Bestimmung sowie der Beziehung der beiden Begriffe zueinander nach und hielt dabei (pragmatisch) fest, dass künftig kein

1 Im Zentrum der Reflexion steht das „Überlegen, Nachdenken“ (Häcker, 2017, S. 22), um sich eine Sache „in ihrem ganzen Zusammenhange vorstellen“ (Adelung, 1811, S. 763) zu können. Der Ursprung des Begriffs der Reflexion stammt aus dem Lateinischen und meint „zurückbiegen, zurückwenden“ (animus reflectere, „seine Gedanken auf etwas hinwenden“; Wiesner et al., 2020, S. 170). Reflexion ist das *Nachdenken* und die Selbstbeobachtung aus der Distanzierung wie auch das denkende Zurückwenden der Aufmerksamkeit.

2 Die Proflexion benötigt das Intuitive, das Kreative und das Empfinden, also den Geltungsanspruch der Wahrheitigkeit, um sich am Resonanten und Kooperativen responsiv auszurichten und ein künftiges konstruktives wie auch wertschätzendes Zusammenwirken zu ermöglichen. „Handle so, wie Du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie Du gestern dachtest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179), ist die Formel der Proflexion.

Unterschied zwischen sozialer Interaktion und zwischenmenschlicher Kommunikation für den Zweck der empirischen Forschung gemacht werden muss. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass die beiden Begriffe meist synonym und ohne deutliche Abgrenzung „ineinander aufgehen“ (Schmidt, 2018, S. 31) und im *Mentoring* oftmals unklar benutzt werden.

Der Begriff *Kommunikation* hat etymologisch mehrere lateinische *Quellen* und stammt sowohl von „communicatio“ (Bühler et al., 2017, S. 2; Bauer, 2017, S. 24) als auch von „communis“ (Brumlik, 2014, S. 219) und „communio“ (Bauer, 2017, S. 24) ab. Das Ertere bedeutet „Mit-Teilen, Zusammenhang, Verbindung, Verkehr, Umgang, Verständigung“ (Beck, 2013, S. 155; siehe Merten, 1977), die beiden letzteren weisen auf „gemeinsam“ (Bühler et al., 2017, S. 2) sowie auf die „Einbindung und Gemeinschaft“ hin. Der Begriff der *Interaktion* leitet sich aus dem lateinischen *inter* (zwischen) und *actio* (Handlung) ab und meint das *Zwischen* (Muth, 2015), weshalb der Interaktionismus auf die „Wechselbeziehung von Personen [...], die auf einer bestimmten Form von Kommunikation beruht“ (Brumlik, 2014, S. 215), gerichtet ist. Im Fokus der Interaktion steht, „was ‚zwischen‘ (Inter-)Handlungen(-aktionen) geschieht und damit der Prozess, der entsteht, wenn Handlungen sich aufeinander beziehen“ (Schmidt, 2018, S. 17). Der Begriff der *Interaktion* betont daher das menschliche Handeln als ein „Miteinander-Handeln“ (Ehlich, 2007, S. 193), es geht um die „Wechselwirkung zueinander“ (Abels, 2019, S. 185), um die „Aufeinander-Bezogenheit“ (Schmidt, 2018, S. 17) und auch darum, dass Personen „gemeinsam handeln und sich durch ihr Denken und Handeln gegenseitig beeinflussen“ (Abels, 2019, S. 185).

Interaktion ist das soziale Ereignis oder das Zusammenspiel von handelnden Personen, kommunikatives Handeln ist die besondere, von Habermas als unabdingbar bezeichnete Form des Handelns, in der die Beteiligten die Interaktion strukturieren (Abels, 2020, S. 338).

Jedoch sind die Definitionen je nach dem theoretischen Rahmen *vielfältig*, daher möchte der vorliegende Beitrag im Besonderen für das Anwendungsfeld des *Mentorings* einige Klärungen mit Blick auf die Vielperspektivität erbringen. Jede Betrachtung von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion sollte nach Ehlich (2007) dennoch darauf achten, dass keine rein „technizistischen Verkürzungen“ (S. 198) der menschlichen *Kommunikation* und *Interaktion* entstehen, „vor denen bereits Karl Bühler (1879–1963), einer der ersten Verwender der ‚Sender‘-, ‚Empfänger‘-Metaphorik, gewarnt hatte“. Für das *Mentoring* sind diese Überlegungen wesentlich, daher wird der Beitrag als gestaltorientierte Vordergrund-Hintergrund-Wahrnehmung (*Figur-Grund-Bild*) komponiert, also die Phänomene der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion werden ausführlich als Hintergrund für jede *Mentoring-Beziehung* vorgestellt (Groeben, 1975; Wiesner, 2020b). Welches Verständnis von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion man im *Mentoring* wählt, führt zu einem jeweils spezifischen *Ethos* und einer daraus hervorgehenden *Haltung*.

2 Phänomenologische Strukturanalytizität, Diagnose und Modellvergleich

Im *Mentoring* erscheint es sowohl klug als auch sinnvoll, Modelle der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion heranzuziehen, um die Mentoring-Beziehung wie auch das Unterrichten reflexiv und proflexiv zu betrachten. Das Ableiten von Gelingensbedingungen erfordert im Mentoring daher ein Verständnis für Modelle und einen kritischen Blick auf die jeweilige theoretische Fundierung. Gerade „die Geisteswissenschaftler“ (Kjørup, 2001, S. 91) arbeiten „in ihrem jeweiligen Betätigungsfeld auf der Grundlage von heuristischen und ontologischen Modellen“ oder denken „ganz allgemein in ‚Bildern‘ und Analogien“. Der vorliegende Beitrag folgt zunächst der *Methode des Modell- und Theorievergleichs* und dem Ansatz einer *integrativen Metaanalyse* (Hondrich & Matthes, 1978; Hsia, 1988; Lueglinger & Renger, 2013). Durch das *Vergleichen* und das *In-Beziehung-Stellen* wird *differenziert* herausgearbeitet, welche Modell- und „Theorienetze“ (Manhart, 1998, S. 302) im Grunde bestehen und in welchem Verhältnis verschiedene Modelle und Theorien aus einer hypoexzentrischen Position aus zueinander stehen (Hondrich, 1976; siehe Abbildung 1), was „wiederum als Vorbereitung von Theorien höheren Allgemeinheitsgrades“ (S. 20) verstanden werden kann, um „sie zu einem komplexen System zu ordnen und die Orientierung unter ihnen zu erleichtern“. „Modelle muß man konstruktiv ersinnen, es führt kein anderer Weg zu ihnen“, schreibt Bühler (1936b, S. 21) und verweist zugleich darauf, dass sich hinter dem *Ersinnen* Weltauffassungen, Weltansichten und Wertstrebungen befinden.

2.1 Modelle als Auseinandersetzung mit der Welt

Alle Modelle in den „Sozialwissenschaften behaupten, daß sich etwas in bestimmter Weise verhalte, und dieses Etwas ist je als ein gesellschaftliches Phänomen begriffen“ (Abel, 1975, S. 22). Modelle der Kommunikation und Interaktion sind immer „ein theoretisches Konstrukt“ (Burkart, 1998, S. 478), mit dem versucht wird, „einen Gegenstand oder einen [...] ablaufenden Prozess in seinen Grundzügen darzustellen“. Jede Theorie und jedes Modell hat also „eine bestimmte erklärende Funktion“ (Nierlich, 1986, S. 296; Sneed, 1979, S. 298). Daher unterliegt jedes Modell als theoretisches Konstrukt, explizit oder implizit eingebettet in eine Theorie, einem spezifischen als *Quadrupel* (4-Tupel) formulierten Frageschema: „*Modell wovon, von wem (bzw. für wen), wann und wozu?*“ (Stachowiak, 1989, S. 219). Für die *metawissenschaftliche Analyse* von Modellen entsteht durch das „Frage-Quadrupel“ (Stachowiak, 1973, S. 133) eine *vergleichende Methode*. Modelle treten selten isoliert auf, dabei sind sie oftmals eingebunden in ein komplexes Netz theoretischer Strukturen und unterschiedlicher Anwendungen. Daher sind Modelle auch als eine „Auseinandersetzung mit [...] der Welt“ (Längle, 2008, S. 26; siehe auch Längle, 1992) zu verstehen. Das Vergleichen und das In-Verhältnis-Setzen der Modelle und deren Theorien ist ein „Herstellen von Relationswissen“ (Greshoff, 1994, S. 126). Alle „Modelle sind Zeichen“ (Graumann, 1984, S. 246) und stehen „unter dem von Bühler formulierten ‚Prinzip der abstraktiven Relevanz‘“. Zugleich gilt für Modelle immer das *Prinzip der relevanten Modellierung*, also alles für das Abzubildende Wesentliche und Relevante formt die Modellierung.

Modelle der Kommunikation und Interaktion sind ebenso Phänomene und Erscheinungen, die der „reflexive[n] Untersuchung der Verstehensstrukturen“ (Zahavi, 2012, S. 14) im

Mentoring zugänglich sind. Die Aufgabe ist daher, die Phänomene möglichst in der „vollen Struktur“ (Rombach, 1977, S. 21) und in der bestehenden „Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit“ aufzuzeigen, um einen „sinngebenden Boden“ (Rombach, 1974, S. 49) zu kreieren. Eine *phänomenologische Strukturanalytizität* gelangt „einzig dann auf ihren Weg, wenn sie in dem, was erscheint, die Art und Weise, wie es erscheint, und die Grenzen, in denen es erscheint, mit bedenkt“, schreibt Waldenfels (1997, S. 19; Herv. d. Verf.), wodurch „*Ordnungen*, die in bestimmten Grenzen variieren“ aufgezeigt werden können. Die in dem Beitrag verwendete Herangehensweise zeigt eine „bestimmte Ordnung“ (S. 20) von Modellierungen auf, jedoch gibt es nicht eine „einzige Ordnung“, daher zeichnet sich das Phänomenologische als ein „*aufweisendes Denken*“ (Waldenfels, 2010, S. 157; Herv. d. Verf.) aus. Das *aufweisende Denken* meint die „Rückbindung des Sagens an ein Zeigen“, wodurch (neue) „Wege für ein heuristisches und experimentelles Denken“ eröffnet werden, welche im Grunde „weder einem objektiven Sachverhalt noch einem subjektiven Erleben zuzuschlagen“ (S. 160) sind. Der Begriff der „Kommunikation“ ist ein Schlagwort“ (Rombach, 1977, S. 19), daher hat „die Phänomenologie die Aufgabe, sich des Begriffs und seines Sinnraums anzunehmen und an der Klärung [...] zu arbeiten“. Dazu gehört eine kritisch-reflexive „Sichtung der phänomenalen Mannigfaltigkeit“ (S. 23), um die Beziehungen untereinander klären zu können. Dabei entsteht „nicht eine Welt, sondern alle möglichen Welten“ (Rombach, 1974, S. 55), die auf ihre Struktur und Funktion hin reflektiert werden können, wodurch „sie einander als Klärungs- und Korrekturhilfen dienen“.

Aufbauend auf der *ersten Skizze* zu dem Thema (in diesem Sammelband) beruht dieser Beitrag auch auf der phänomenologischen *Diagnose* (griechisch *diágnōsis*), die sich mit der *Beurteilung*, *Unterscheidung* und *Erkenntnis* beschäftigt. Die Diagnose richtet den Blick auf dasjenige, woraus *etwas* erkennbar, unterscheidbar und beurteilbar wird, um (diagnostisch, griechisch *diagnōstikós*) „im Sinne einer *Lehre des Erkennens*“ (Wiesner, 2020, S. 591) angemessene Urteile bilden zu können. „*Etwas erkennen, unterscheiden und beurteilen* entsteht aus vielfältigen Perspektiven“ (S. 592) und beruht auf „*systematischen Wahrnehmungen*“. Gerade das Grundlegende lässt sich aus den „*Funktionen der Urteile*“ (Rombach, 1974, S. 52) *rückbeugend* ableiten. Auch die Systematisierung und das Explizieren von Referenzpunkten, um sowohl die Urteile zu verstehen als auch die Konstrukte nachzuschaffen, „ermöglichen das Denken in und durch Evidenzen“³. Ausgehend von Egon Brunswik (1903–1955), dem Assistenten von Karl Bühler (1879–1963), kann das sogenannte *Linsen-Modell* herangezogen werden, um „die traditionelle Kluft zwischen Objektivität und Subjektivität von der metaphysischen zur wissenschaftlichen Ebene“ (Ash, 1997, S. 72) zu verlagern und um *Modellierungen* als *Konstrukte* vergleichend zu analysieren und *In-Beziehung* zu setzen (Brunswik, 1952). Das Linsen-Modell ist für das *Mentoring* höchst bedeutsam, da es sowohl ein tieferes Verständnis für die Beurteilungsprozesse von Schüler*innen anbietet als auch im Bereich der *Gutachten* über Mentees darauf verweist, dass die Gültigkeit und der Reinheitsgrad eines Gutachtens von der Wahl und der Güte der Referenzpunkte abhängen. Die Auswahl und Güte der Referenzpunkte – die von Weltanschauungen bestimmt sind – sind grundsätzlich kritisch zu hinterfragen. Ebenso dient das Linsen-Modell im *Mentoring* dem Verstehen sowie der Beurteilung von Kommunikations- und Interaktionsmodellen.

3 Eine ausführliche Auseinandersetzung zum Begriff der *Evidenz* liegt von Wiesner et al. (2019) vor.

2.2 Vom Konstrukt zur Sammellinse und zum Urteil

Egon Brunswik (1903–1955) entwickelte sein Analyse- und Vergleichsmodell im Besonderen als ehemaliger Assistent von Bühler aus dessen Studien zu den *Denkvorgängen* (Bühler, 1908, S. 6). Daraus bezog Brunswik die Vorstellung der „Zwischenerlebnisbeziehungen“ und der „Beziehungspunkte“, welche unter der Heranziehung des gestalttheoretischen Konzepts von „Figur und Grund“ (Heider, 1926, S. 112) entstanden sind⁴. Die *Zwischenerlebnisbeziehungen* geben „dem Denkenden Auskunft“ (Bühler, 1908, S. 5.), worüber nachgedacht und was dabei empfunden wird, in den Vordergrund rückt also das *Was, Wie, Warum, Wohin und Wozu*. Die *Beziehungspunkte* ermöglichen wiederum, zwischen einem „Erlebnis als solchem und dem, was dem in ihm Gemeinten angehört“ (S. 9), zu unterscheiden, damit kann auch „die Beziehung des Vorgestellten auf den vorgestellten Inhalt“ (S. 10) – also das *Urteilen* in Bezug zum *Beurteilten* (Konstrukt) – analytisch und vergleichend reflektiert werden.

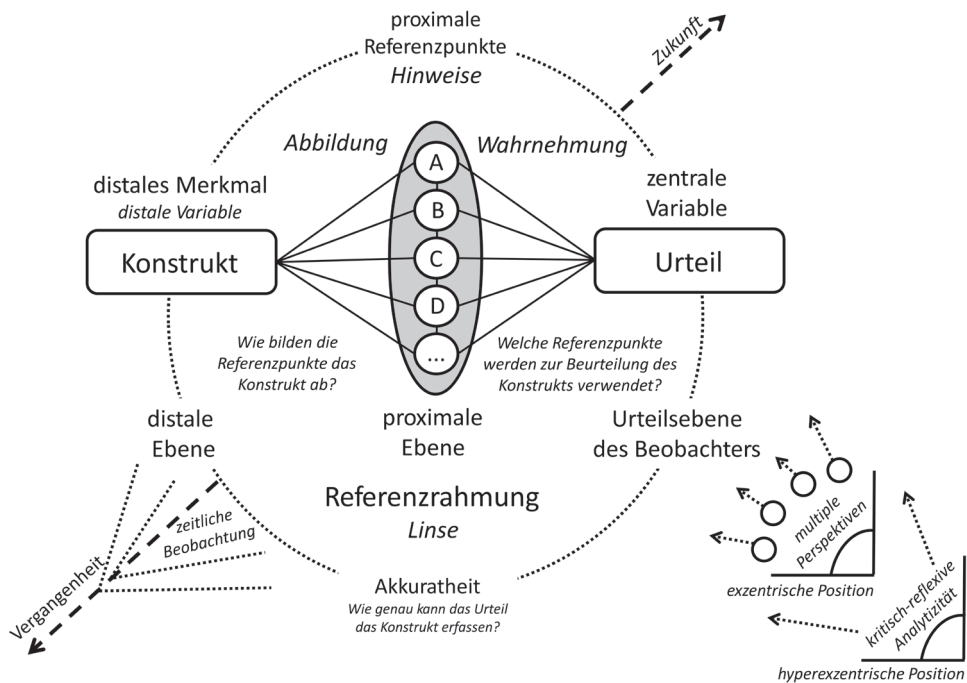


Abbildung 1: Die Grundfigur des Linsen-Modells von Brunswik (1934, 1952) und Erweiterungen durch Wiesner (2020a; eigene Darstellung)

4 Im Besonderen hebt Brunswik (1952, S. 94) auch die Arbeiten von Fritz Heider (1896-1988) als Grundlage für das Linsen-Modell hervor und schreibt dazu: „Aside from the considerations of the classical behaviorists on vicarious functioning, the ground for the development of the lens analogy was laid by two papers of F. Heider, ‘Ding und Medium’, Symposium Vol. I (1927), in which a regional stratification of the environment in general physical terms, emphasizing the pliable ‘messenger’ character of such ‘media’ as light rays, is attempted, and ‘Die Leistung des Wahrnehmungssystems’, Zeitschrift für Psychologie, CXIV (1930), 381”.

Ein wesentliches Element von Brunswik (1934) ist die Einführung des *Gegebenen* bzw. der *Gegebenheiten*, welche im Sinne von Bühler durch die *unmittelbare Wahrnehmung* erkannt werden. Aus dem unmittelbar Gegebenen „tragen wir Stück für Stück eine gegenständliche Welt zusammen“ (S. 3), wodurch die „gegenständliche[n] Konstruktionen“ (S. 11) entstehen. Eine Beurteilung über einen Gegenstand erfolgt somit immer ohne „restlose Quantifizierung *aller* ‚Qualitäten‘ der Wahrnehmung“ (S. 10; Herv. d. Verf.), wodurch eben auch *Schätzungen* im Sinne von *scheinbar*⁵ objektivierbaren Messungen stattfinden können. Auf Grundlage der Differenzierung zwischen dem *Gegebenen* und dem *Gegenstand* berücksichtigt das *Linsen-Modell* nun „zwei Arten von Beobachtung“ (Brunswik, 1934, S. 3), nämlich die unmittelbare Wahrnehmung und die (angenäherte) Messung von Gegenständen durch Schätzungen⁶. Daraus entsteht jede Beziehung wie auch jeder Vergleich von der *Wahrnehmungswelt* zur *Gegenstandswelt*. In dem Modell sind horizontal auseinanderstrebende Haupt- wie auch Randstrahlen dargestellt, die auf der rechten Seite von einem gegebenen *Konstrukt* ausgehen und vertikal auf einer „Sammellinse (Synthetisator)“ (S. 97) erneut „zusammengebogen“ (S. 96) werden (siehe Abbildung 1). Auf der linken Seite wird dadurch eine *Diagnose* ermöglicht, also ein *Erkennen*, *Unterscheiden* und *Urteilen*. „Das Beispiel mit der Linse darf natürlich nur als Analogie aufgefasst werden“ (S. 97), doch dient es zum Verständnis, wie ein Gegebenes (etwa das Farberlebnis) über die Gegenstandswelt (die Farbenbenennung) mit dem Urteil (die Beurteilung der Farbe) verbunden wird. Je mehr Strahlen (*Hinweise*) zur Verfügung stehen, desto mehr Hinweise sind für das Erkennen und Unterscheiden vorhanden, woraus sich der jeweilige Grad an Korrektheit und Stimmigkeit ergibt. Die Gegenstände (und Sachverhalte) werden als „bloße Konstruktionen“ (S. 11) und somit als distales Merkmal (*Konstrukt*) in das Modell eingeführt, auf der linken Seite steht das Urteil, welches auf einer Schätzung (Messung) beruht, dazwischen liegen die durch die Strahlen erfassbaren proximalen *Referenz- und Hinweispunkte* (A, B, C usw.). Jede Urteilsbildung findet nun aus einer entfernten Position und im Abstand zum *Konstrukt* statt, da nur über das Hilfsmittel der Referenzpunkte *etwas* über ein Konstrukt ausgesagt werden kann (Brunswik, 1955; Wiesner, 2020a). Damit beruht jedes *Urteil* auf denjenigen Teilen, die möglichst ein Gesamtes bilden und somit ein Konstrukt beschreiben möchten. Solche *Konstrukte* sind z. B. Kommunikation, Interaktion, Interpunktion oder auch *Mentoring* und *Leadership*. Die Idee der wissenschaftlichen Beobachtung von Konstrukten in Sinne eines Zusammenbiegens von mehreren Referenzpunkten (Hinweisen) folgt der Vorstellung des „Zusammenfassens“ nach Bühler (1912, S. 81) und somit der „Gestaltqualität“ (siehe dazu die erste Skizze). Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass jedes Erkennen, jedes Beobachten und jedes Zusammenbiegen (immer) „von einem normativen Fundament der Beobachtung abhängt“ (Habermas, 1971, S. 126).

Brunswik (1934, S. 96) spricht von einer „mehrfache[n] Vermittlung“, indem das Gegebene (Konstrukt) durch die Referenzpunkte „zunächst zerflattert“ und „dann der weitere Vermittlungsvorgang“ so vorgeht, „daß diese zersplitterten Wirkungen – und zwar auch

5 Das Wort *scheinbar* steht in diesem Beitrag im Sinne der etymologischen Herkunft für „nicht wirklich“ (Pfeifer, 1995, S. 1189), da das Linsen-Modell die Idee der Schätzung hervorhebt und nicht die Möglichkeit einer tatsächlichen, umfassenden und objektiven Messung postuliert.

6 Brunswik (1934, S. 4) schreibt dazu: „Wir wählen hier das Wort ‚Schätzen‘, weil es am ehesten das *quantitative Moment* am unmittelbaren Eindruck, auf das es uns beim Vergleich mit der wesentlich quantitativen Messung ankommt, trifft, und so die Prägnanz unserer Gegenüberstellung erhöht.“

solche, die in der Zeit auseinanderliegen – gleichsam wieder gesammelt, zusammengebeugen, in einer Wirkung verschmolzen werden“. Dabei wird die *Wahrnehmungswelt* als *Gegenstandswelt* über *Zeichen* erschlossen, die jedoch immer ein Konstrukt als ein „nicht zugängliches Ganzes vermitteln“ (Benetka, 1997, S. 41). Dennoch strebt Brunswik (1934) in seiner Idee gerade nach einer möglichst *qualitätsvollen Objektivierung*, um einen stimmigen und zutreffenden „Reinheitsgrad der Wahrnehmungsleistung“ (S. V) zu erzielen. Alle *Hinweise* (Referenzpunkte), die zum Erkennen und Unterscheiden von *Konstrukten* dienen, sind demnach mehrdeutig und das Ganze (Konstrukt) ist nur *probabilistisch* zu erfassen – im Besonderen, da nach Bühler (1933, S. 38) immer „nur ganz wenige Züge des Konkretums auf einmal genau genug gefasst werden“ können. Die Verbindung zwischen einem Urteil und den Gegenständen und Sachverhalten ist daher eine *prozesshafte Relation*, da nur die proximale Ebene die Beobachtung eines *Konstrukts* ermöglicht. Also gerade die Auswahl, Qualität und Güte der *Hinweis- und Referenzpunkte* als *stellvertretende Vermittler* („vicarious mediation“; Brunswik, 1952, S. 20) wie auch die verwendete Sammellinse (theoretische *Perspektive* bzw. Rahmung) führen „zu einem Gesamturteil“ (Pfister et al., 2017, S. 129). Je nach Auswahl, Qualität und Güte können daher die Gesamturteile voneinander maßgeblich abweichen (Wiesner, 2020a). „Denken ist Urteilen“ (Bühler, 1907, S. 297).

Aus dieser Perspektive kann nun auch auf die dazu ergänzenden Ideen des ehemaligen Assistenten von Bühler, Sir Karl Raimund Popper (1902–1994) zurückgegriffen werden. Für Popper (1974, S. 390) muss jede Theorie „falsifizierbar sein“⁷, also es geht nicht um „die Entdeckung absolut sicherer Theorien“ und damit ebenso nicht um sichere Urteile, sondern um die „Erfindung von immer besseren Theorien (oder immer stärkeren Scheinwerfern), die immer strengeren Prüfungen unterworfen werden können (und uns dadurch zu immer neuen Erfahrungen führen, sie uns beleuchten)“. Das Wesentliche sind demnach das Hinterfragen der *eigenen* Urteile und deren Falsifizierbarkeit, also sind die getroffenen Beurteilungen sowie die herangezogenen Referenzpunkte (Hinweise) widerlegbar (Popper, 1935).

Die Kommunikations- und Interaktionsmodelle, die gerade im *Mentoring* zur Reflexion des ethischen, authentischen und dienenden Führens wie auch Geführtwerdens wesentlich sind, können auf der Basis des *Linsen-Modells* einer *vergleichenden* und *zusammenfassenden* Analyse unterzogen werden, um auch im Sinne eines *aufweisenden Denkens* einen *sinngebenden Boden* durch das *Auf-Zeigen* von Gleichheiten, Verschiedenheiten und Relationen zu schaffen.

3 Kommunikations- und Interaktionsmodelle im Mentoring

Modelle dienen als jeweilige „vereinfachte symbolische Repräsentation der Wirklichkeit“ (Bonfadelli & Jarren, 2001, S. 25) und bilden Strukturen, Funktionen und Prozesse von Kommunikation und Interaktion aus einer jeweils „ganz bestimmten Perspektive“ (Weltanschauungen, Weltansichten) ab. Dabei werden bestimmte Sachverhalte, Beziehungen oder deren „Zusammenhänge betont, d. h. in den Vordergrund gerückt“ (S. 26). Der

7 Die Falsifikation steht für das *Kriterium der Widerlegbarkeit* von *Urteilen*, die durch Aussagen, Behauptungen, Modelle und Theorien aufgestellt werden. Theorien sind aus dieser Herangehensweise heraus immer nur Vermutungen, deren Wissenschaftlichkeit gegenüber Ideologien darin besteht, im Grunde widerlegbar zu sein. Ideologien hingegen immunisieren sich gegen Kritik, obwohl sie unwahre Aussagen enthalten, indem sie durch Vagheit und Unbestimmbarkeit unwiderlegbar erscheinen.

Begriff *Modell* wurde ursprünglich „in Anlehnung an das französische Substantiv ‚modèle‘ gebildet“ (Stachowiak, 1973, S. 129), welches „vom italienischen *modello* stammt und aus dem lateinischen *modulus* hervorgegangen ist“ (Wiesner & Schreiner, 2020a, S. 30). Der Begriff *modulus* stand zunächst für „Maß, Maßstab, aber auch Form“. Durch die weitere Präzisierung erlangte der Begriff die Bedeutung von „*Abbild* von etwas sowie [...] und] *Vorbild* für etwas“ (Stachowiak, 1973, S. 129; Erg. d. Verf.). Ein theoretisches Modell steht als „Erkenntnisgebilde“ (S. 56), „Gestalt“ (Schaefer, 1992, S. 46) und „Zeichen“ (Stachowiak, 1989, 1989, S. 219) „für etwas anderes [...], das etwas anderes in gewisser Weise ersetzt“, und macht somit „Phänomene verständlich“ (Schaefer, 1992, S. 68) und gedachte „Wirkungszusammenhänge einsehbar“ (S. 71).

Die vorliegenden Interaktions- und Kommunikationsmodelle entsprechen der Idee der *Aspektenlehre* von Bühler (1927), indem die Modelle entweder das Benehmen (Verhalten), die Schaffensprozesse (Bedeutung, Leistung, Werk) oder die Erlebnisse (Erfahrung, Widerfahrnis, Konstruktion) in den Vordergrund rücken. In vielen Fachbüchern und Lehrwerken werden die Modelle meist *nur* aufgezählt, kaum fundiert oder aufbauend miteinander verbunden und meist nicht tiefgehend in eine Relation zueinander gebracht (siehe dazu u. a. Beck, 2020; Vogel, 2018). Im *Mentoring* stehen die Modelle auch aus einer *strukturdynamischen Betrachtung* nach Wiesner (2020b) in unterschiedlicher Weise im Vordergrund und ermöglichen dadurch kommunikations- und interaktionstheoretisch ein anleitendes, beratendes, anregendes und impulsgebendes *Mentoring*.

3.1 Aspekt 1: Die Idee der regelgeleiteten Vermittlung und des Gelieferten

In dem gemeinsamen Werk *The Mathematical Theory of Communication* stellten Shannon (1948, 1949) und Weaver (1949a, 1949b) ihr Kommunikationsmodell in zwei getrennten Beiträgen vor. Das Modell selbst wurde bereits von Shannon (1948) ein Jahr zuvor in der Zeitschrift *The Bell System Technical Journal* mehrmals in unterschiedlichen Zusammenstellungen veröffentlicht. Claude E. Shannon (1916–2001), ein Mathematiker und Elektrotechniker, fundierte *Kommunikation* aus einer mathematisch wie auch aus einer ingenieur- und naturwissenschaftlichen Perspektive und begründete damit die sogenannte „Informationstheorie“ (Badura, 1971, S. 25; Bossert, 2012, S. 2). Warren Weaver (1894–1978), ein Mathematiker, der in der maschinellen Sprachübersetzung tätig war, skizzierte in seinem Beitrag in dem gemeinsamen Buch das Modell von Shannon (1948) als *universales Modell jeglichen menschlichen Verhaltens* (Weaver, 1949a), wodurch das Modell gegenüber der Idee von Shannon erheblich erweitert wurde und (bis heute) eine hohe Breitenwirkung entfalten konnte. Eine präzisere Betrachtung dieses Modells ist für das *Mentoring* bedeutsam, um die grundlegenden Ideen der *direktiven* Kommunikation und Interaktion zu verstehen, in welcher die Inhalte und Themen maßgeblich von den Mentor*innen eingebracht werden.

Das Kommunikationsmodell der Informationstheorie

Ausgangspunkt in dem Kommunikationsmodell nach Shannon (1948, 1949) und Weaver (1949a) ist die *Informationsquelle* (*Sender*), diese wählt eine Nachricht aus einer Vielzahl von Möglichkeiten (Botschaften) aus und übermittelt die Nachricht in Form von Signalen durch einen Transmitter (Kodierung) an einen Empfänger. Der Transmitter verwandelt die

Nachricht in ein Signal, dieses wird in einem spezifischen *Kommunikationskanal* (Medium) übertragen und durch einen Receiver (Dekodierung) aufgenommen, entschlüsselt wie auch umgewandelt, und an das Ziel, den Adressaten bzw. an eine Instanz⁸, weitergegeben. Der Receiver ist als eine Art umgekehrter Transmitter zu verstehen und das *Signal* als verarbeitbares und übertragbares Zeichen. Das Signal wird durch die Kodierung, den Kommunikationskanal und die Dekodierung auf Basis von Störungen und Geräuschquellen (*Rauschen*) verschlechtert, wodurch das empfangene Signal von dem gesendeten abweichen kann (*Differenz*). Das Modell verweist auch auf das „Prinzip der ‚Enkodierung‘ und ‚Dekodierung‘ als konstitutives Merkmal aller Kommunikationsprozesse“ (Burkart, 1998, S. 418; siehe auch Badura, 1971, 2004; Seising, 2018). Im Sinne einer zwischenmenschlichen Kommunikation auf Basis der mathematischen Theorie wäre die Nachrichtenquelle „das Gehirn des Sprechers, dessen Stimmbänder würden dem Sender entsprechen, der das Signal (in Form eines sich ändernden Schalldruckes) erzeugt, welches durch die Luft (den Kanal) übertragen wird; die Ohren und die damit verbundenen Gehörnerven des Hörers stellen den Empfänger dar, und dessen Gehirn würde schließlich dem Ziel (bzw. Bestimmungsort) der Botschaft entsprechen“ (Burkart, 1998, S. 416).

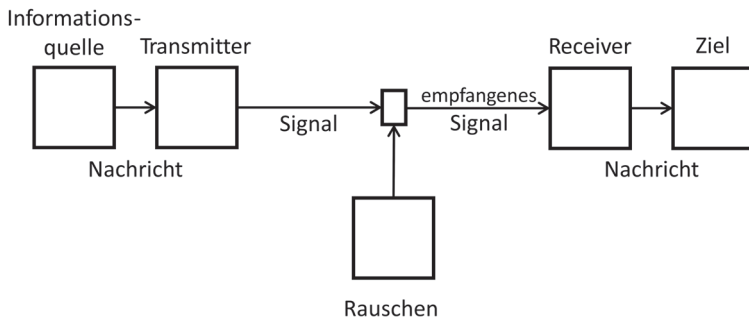


Abbildung 2: Darstellung der Mathematical Theory of Communication (Shannon, 1949, S. 34; eigene Nachgestaltung und Übersetzung d. d. Verf.) in leicht veränderter Form auch in Shannon (1948, S. 381) und Weaver (1949a, S. 7) vorzufinden

„The word *communication* will be used here in a very broad sense to include all of the procedures by which one mind may affect another. This, of course, involves not only written and oral speech, but also music, the pictorial arts, the theatre, the ballet, and in fact *all human behavior*“, schreibt Weaver (1949a; S. 3; Herv. d. Verf.) mit Bezug zum Shannon-Modell in der Einleitung zu seinem Beitrag *Recent contributions to the Mathematical Theory of Communication* und eröffnet scheinbar universale Anwendungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Informationstheorie.

Kommunikation wird von Weaver (*nicht von Shannon*) in Anlehnung an Morris (1938a, 1938b, 1939) als Prozess auf drei Dimensionen (Werte, Geltungen) bzw. als „dreidimensionale, dreistellige Relationen“ (Max, 2018, S. 7) modelliert, dabei ist die erste *syntaktische Dimension* die Voraussetzung und Grundlegung für die beiden anderen Dimensionen

8 „The destination is the person (or thing) for whom the message is intended“ (Shannon, 1948, S. 381).

(siehe Abbildung 2). Die dazu verwendete Zeichentheorie des Philosophen Charles W. Morris (1903–1979) ist explizit „ein Konglomerat pragmatisch-behavioristischen und neopositivistischen Gedankenguts“ (Lebiedziński, 1982, S. 643), in welcher die „Zeichenoperationen ausschließlich ‚methodische‘, ‚instrumentelle‘ Bedeutung“ (S. 644) im Sinne von „Regulatoren des Verhaltens“ haben. Der Begriff *Interpretant* steht in dem Ansatz für dasjenige, „was Information über etwas erhält“ (S. 647) sowie für die „Handlung des Notiznehmens“ (Morris, 1938b, S. 135), die vom „Interpreten ausgeführt“ wird. Das *Designat* ist dasjenige, wovon Notiz genommen wird, das Genannte wird als Denotat bezeichnet. Die *regelmäßige* Beziehung eines Zeichens zu den anderen Zeichenträgern wird die syntaktische Dimension genannt. „The point of view of behavioristics“ (S. 20) ist in dieser Zeichentheorie im Besonderen das verwendete Reiz-Reaktion-Schema zur Klärung der direkten Wirkung von Zeichen, um im Sinne von *Signalen* ein regelgeleitetes Verhalten zu erzielen. Eco (1977, S. 68) kritisiert daher, dass Morris das „Zeichen in gefährlicher Weise mit dem Reiz ineins“ setzt und verweist dennoch auf die umfassenden Grundparameter in der Theorie von Morris, also die fundamentale Unterscheidung der Syntaktik⁹, Semantik¹⁰ und Pragmatik¹¹ in der Semiotik (siehe Abbildung 3).

Zurückkommend auf die Idee der Kommunikation nach Weaver (1949a): die erste Dimension beschäftigt sich mit der Frage, wie Informationen möglichst *ohne Verlust* exakt und regelgeleitet als *Signale* übermittelt werden können (A – Syntaktik: „the technical problem“, S. 4)¹². Die Exaktheit der Bedeutung steht bei der zweiten Dimension im Vordergrund, also wie die übermittelten Symbole die *intendierte Bedeutung* beibehalten und eine verlustfreie Interpretation durch den Empfänger ermöglichen (B – Semantik: „the semantic problem“). Auf der dritten Dimension wird das pragmatische Problem behandelt (C – Prag-

-
- 9 Die Syntaktik ist die „Disziplin, die die syntaktischen [deduktiven] Beziehungen der Zeichen zueinander unter Absehung von ihren Beziehungen zu Objekten und Interpreten untersucht“ (Morris, 1988, S. 32; Herv. d. Verf.) und die „syntaktischen Regeln“ (S. 34) überindividuell etabliert. Die „Syntax ist die Lehre von den Relationen zwischen den Elementen eines Satzes. Bezogen auf eine Sprache ist Syntax die Lehre vom Bau aller Sätze dieser Sprache. [...] Heute fallen die Bedeutungen der ‚Syntax‘ und ‚Grammatik‘ in vielen Verwendungen zusammen“ (Stein, 2010, S. 43).
- 10 Die Semantik „behandelt die Beziehungen der Zeichen zu ihren [...] Objekten, die sie denotieren oder denotieren können“ (Morris, 1988, S. 42). Damit ist die Semantik „die Theorie der Bedeutung“ (Ullmann, 1967, S. 1) und behandelt die „Bedeutungsaspekte [...], die konventionell, kontextunabhängig und kompositionell sind“ (Gutzmann, 2020, S. 2). Theorien als Abstraktionen fundieren immer auf semantischen Begriffen, dabei muss „mindestens einer der semantischen Begriffe [...] als undefinierter Grundbegriff verwendet werden, mit dessen Hilfe dann weitere semantische Begriffe durch definitorische Zurückführung auf ihn eingeführt werden können“ (Stegmüller, 1968, S. 73). „Die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks A sind die Dinge in der Welt, die durch A bezeichnet werden“ (Gutzmann, 2020, S. 3).
- 11 Die Pragmatik meint die „Beziehung der Zeichen zu ihren Interpreten“ (Morris, 1988, S. 52) und beschäftigt sich auch „mit den Aspekten der Bedeutung, die über das Zeichen und seine Referenten hinausgehen: Sie schließt sowohl die Sprachbenutzer als auch kontextuelle Faktoren ein, wie die Situation, die Absicht des Sprechers oder die Strukturen einer Konversation“ (Stein, 2010, S. 85). Der Sinn einer Mitteilung ergibt sich daher erst durch den Kontext, die Situation und das jeweilige (sprachliche) Zeigen. Die Pragmatik ist daher „kontextabhängig“ (Gutzmann, 2020, S. 3), „konversationell“ und „nicht-kompositionell“, da das Gesagte nicht allein auf der semantischen Bedeutung beruht, sondern das Kontextuelle die jeweilige Bedeutung verändern und erweitern kann. Die „Introspektion und Intuition“ sowie die „Gesprächsanalyse“ sind nach Tuchen (2018) die Forschungsmethoden der Pragmatik.
- 12 Die Syntaktik stellt für von Glasersfeld (1987, S. 62) nicht nur die Regeln bereit, sondern vielmehr die „Art von Bedeutungen, die sich aus [...] Anordnungen ergeben“. Regeln verketteten dabei Symbole und die „Verkettung [...] erzeugt] eine weitere Bedeutungsebene“.

matik: „the effectiveness problem“), dabei sollen die empfangenen Informationen durch die Bedeutung *das Verhalten* und *Handeln* der Empfänger im gewünschten Maße beeinflussen¹³. Den Ausgangspunkt stellt die erste Dimension mit der Problematik der regelgeleiteten und verlustfreien Transmission dar, die Weaver (1949a) zugleich als die tiefste Ebene bezeichnet, da diese (scheinbar) die meisten Lösungen für die Probleme der beiden anderen Dimensionen bereits beinhaltet: „But a larger part of the significance comes from the fact that the analysis at Level A discloses that this level overlaps the other levels more than one could possibly naively suspect“ (S. 6).

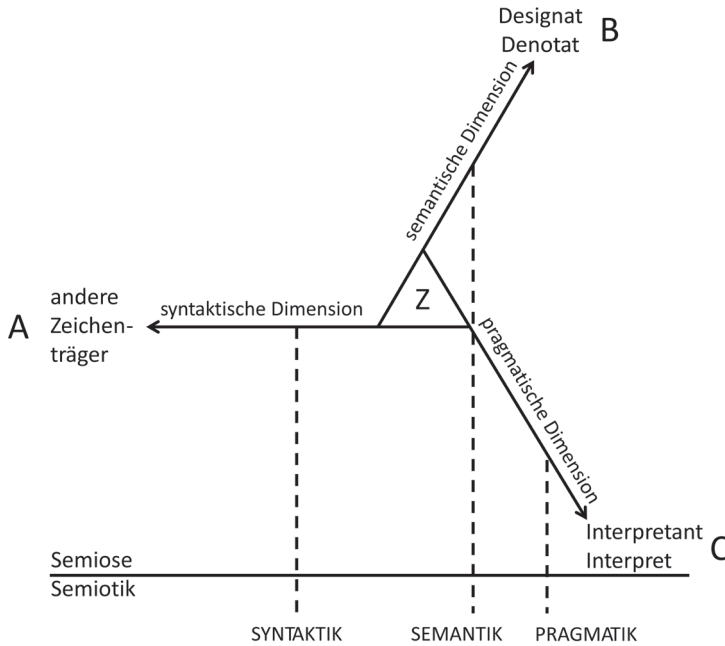


Abbildung 3: Der Zeichenprozess (Semiose) nach Morris (1938b, S. 136; in veränderter Form auch in Morris, 1939, S. 133) mit Verweis auf die Dimensionen A, B und C von Weaver (1949a; eigene Nachgestaltung)

Die Informationstheorie von Shannon (1948, 1949) berührt im Grunde die semantische und pragmatische Dimension (C, D) nicht, dennoch führt Weaver (1949a, 1949b) diese Dimensionen in das Modell *zusätzlich* ein (Bernecker, 1998). Dabei lag das Hauptinteresse von Shannon (1948, 1949) (nur) darin begründet, Störungseinflüsse und Unsicherheiten im nachrichtentechnischen Kontext zu vermindern und die technische *Übertragung von Informationen* zu *optimieren* (Auer, 2013). Shannon (1948) schloss gerade den semantischen *Bedeutungsaspekt* aus, den Weaver (1949a) in seinem (popularisierenden) Beitrag mitbe-

13 Für von Glasersfeld (1987, S. 54) wird jedoch meist „die Tatsache verschwiegen, daß Shannons Theorie in einem sehr speziellen Zusammenhang entworfen, entwickelt und formuliert wurde, nämlich zum Zwecke der Verbesserung von Kommunikationssystemen hinsichtlich ihrer Kanalkapazität und der Verlässlichkeit der Signalidentifizierung durch den Empfänger“.

dachte. Shannon (1948) schreibt dazu aus der Perspektive der Informationstheorie: „[...] the semantic aspects of communication are irrelevant to the engineering problem“ (S. 379).

Shannon (1956) beurteilte seine eigene Theorie in einem kurzen Beitrag aus folgender Perspektive:

Starting as a technical tool for the communication engineer, it has received an extraordinary amount of publicity in the popular as well as the scientific press. [...] Although this wave of popularity is certainly pleasant and exciting for those of us working in the field, it carries at the same time an element of danger. [...] In the first place, workers in other fields should realize that the basic results of the subject are aimed in a very specific direction, a direction that is not necessarily relevant to such fields as psychology, economics, and other social sciences. Indeed, the hard core of information theory is, essentially, a branch of mathematics, a strictly deductive system. [...] The subject of information theory has certainly been sold, if not oversold (S. 3).

Information und Rauschen statt Kommunikation und Interaktion

Das zentrale Element für Shannon ist die *Information* (lateinisch *informatio*; Bilden, Unterweisen, Erklärung, Auskunft, Beschreibung). Der Begriff meint ursprünglich nach Cicero (ca. 106 bis 43 v. Chr.) die Vorstellung, das Konzept und die Bedeutung zu einem Wort im Sinne einer Definition, ebenso steht der Terminus für die *Mitteilung* der Vorstellung und Bedeutung durch das Wort sowie für die anschauliche Charakterisierung der Merkmale einer Person, eines Gegenstands oder Sachverhalts und kann begrifflich für die Formung des Intellekts durch Unterweisung verwendet werden. Erst durch die Informationspsychologie und die Bezugnahme zur Informationsaufnahme und -speicherung etablierte sich ein stark reduzierter Informationsbegriff ohne Berücksichtigung von semantischen und pragmatischen Aspekten (Bernecker, 1998; Pfeifer, 1995; Schnelle, 1976). Daher unterscheidet sich die Information in dem mathematischen Modell der Kommunikation nun maßgeblich von der Idee der *Mitteilung* wie auch von der *Bedeutung* und steht mit der Vielzahl der möglichen Botschaften sowie deren Auswahl in Verbindung: „In particular, information must not be confused with meaning“ (Weaver, 1949a, S. 8; siehe auch Kümmel, 2012).

Der Begriff der Information¹⁴ wird also „in einem sehr eingeschränkten Sinne gebraucht“ (Badura, 2004, S. 18) und verweist auf die Anzahl von Alternativen. Daher kann durch die vorliegende Konzeption jede *Information* sowohl *Bedeutung* und *Sinn* als auch *Unsinn* enthalten:

The concept of information developed in this theory [...] seems disappointing and bizarre – disappointing because it has nothing to do with meaning, and bizarre

14 Von Foerster (1993b, S. 83) weist ausdrücklich auf den „weitverbreitete[n] Mißbrauch des Begriffs ‚Information‘ hin: „Dieses arme Ding wird heutzutage ‚verarbeitet‘, ‚gespeichert‘, ‚wieder herbeigeschafft‘, ‚komprimiert‘, ‚zerlegt‘ usw., so, als ob es Hackfleisch wäre. [...] Die Sammlung von Dokumenten, Systeme der Speicherung und Wiederbereitstellung von Information‘ zu nennen, ist ebenso falsch wie eine Garage als ‚System der Speicherung und Wiederbereitstellung von Transport‘ zu bezeichnen. Die Verwechslung von *Behältern* für potentielle Informationen mit der Information selbst führt dazu, das Problem der Kognition wunderschön in den blinden Fleck des wissenschaftlichen Sehfeldes zu rücken, sodaß es, wie gewünscht, verschwindet.“

because it deals not with a single message but rather with the statistical character of a whole ensemble of messages, bizarre also because in these statistical terms the two words information and uncertainty find themselves to be partners (Weaver, 1949a, S. 27).

Je größer die Anzahl der Möglichkeiten von Botschaften (*Wahlsituation*), desto *relevanter* ist die daraus ausgewählte und übermittelte Information (Nachricht) einzustufen und „umso mehr Information enthält“ (Auer, 2013, S. 10) das Ausgewählte. Das „Maximum an Information besagt nichts anderes [...] als höchste Unwahrscheinlichkeit, macht es aber vom Maximum an Störung kaum mehr unterscheidbar“ (Kittler, 1993, S. 164), wodurch sich Information und Rauschen auch angleichen können. Shannon (1948) bezieht sich zur Beschreibung des Gehalts und der Messung von Information auf „binary digits, or more briefly *bits*, a word suggested by J. W. Tukey [1946]“ (S. 380; Erg. d. Verf.). Dabei lässt sich „ein ‚Bit‘ Information [...] definieren als ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ (Bateson, 1971, S. 408), weshalb die *Auswahl* so wesentlich erscheint. Die *Kodierung* einer Nachricht ist demnach eine „Verkettung von einzelnen, jeweils informationstragenden Einheiten“ und führt zu einer „Informationshaltigkeit“ (S. 11) durch *binäre Zustände* (Badura, 1971), wodurch die Idee der *Korrektheit* miteingeführt wird. Im Besonderen verweist die Strategie des „noiseless system“ (Shannon, 1949a, S: 37) und den „noiseless channel“ darauf, dass die Reduktion und Vermeidung von Störungen und Geräuschquellen mögliche Probleme innerhalb des Kommunikationsprozesses lösen können. Aus der theoretischen Perspektive heraus ist „die Information eines Zeichens gering, wenn es häufig vorkommt“ (Rau, 2013, S. 62) und je geringer die Auftrittswahrscheinlichkeit, „desto höher [...] Informationsgehalt“ (Erg. d. Verf.).

Im Vordergrund steht die „größtmögliche Übereinstimmung der vom Sender übermittelten und der vom Empfänger empfangenen Information“ (Rau, 2013, S. 70). Die *störungs- und verlustfreie* Übertragung sowie das Unterdrücken des *Rauschens* rücken bei dieser Modellierung in den Vordergrund. Daher schreibt Weaver (1949b) dazu:

If noise is introduced, then the received message contains certain distortions, certain errors, certain extraneous material, that would certainly lead to increased uncertainty. [...] Uncertainty that arises because of errors or because of the influence of noise is undesirable uncertainty. To get the useful information in the received signal we must subtract the spurious portion. This is accomplished, in the theory, by establishing a quantity known as the ‚equivocation‘, meaning the amount of ambiguity introduced by noise (S. 13).

Die Idee der *Funktionserweiterungen*

Das Shannon-Modell (1948, 1949) wurde nicht nur von Weaver (1949a) um *Funktionen* erweitert, um mögliche blinde Flecken auszugleichen. Die Erweiterungen stellen jedoch im Grunde keine neue Perspektive im Sinne eines Paradigmas dar, sondern versuchen in die bereits vorhandene Sicht zusätzliche Aspekte einzubringen. Aus den vielen Möglichkeiten dazu wird eine erste erweiterte Modellierung von Badura (1971, 2004) vorgestellt, in welcher die Sichtweise auf sprachliche Kommunikation durch mehrfache Verschlüsselungs- und Entschlüsselungsprozesse in Anlehnung an Morris (1938a, 1938b) und Weaver (1949a) berücksichtigt werden (siehe Abbildung 4). Dabei versucht Badura (2004), die *pragmatische*

Dimension als den wesentlichen „Ausgangspunkt“ (S. 19) im Modell zu verankern, um eine *praktische Orientierung* zu schaffen. Empfänger werden durch diese Herangehensweise nun „sozialisiert“ (Schützeichel, 2015, S. 22), indem neben der *syntaktischen Dimension* auch eine Berücksichtigung sowohl „sozialer Kontexte“ als auch *semantischer* und *pragmatischer* Aspekte stattfinden (ersichtlich auch durch die *einseitigen Pfeilrichtung* von Sender zum Empfänger).

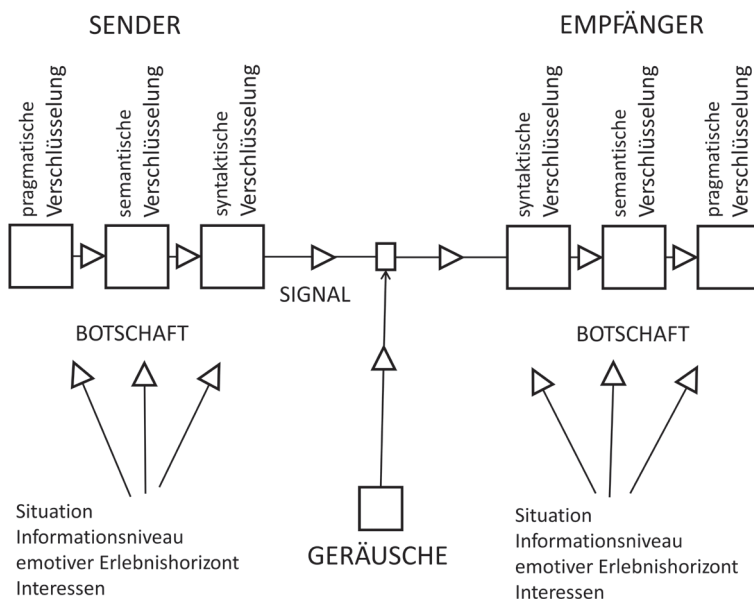


Abbildung 4: Das erweiterte Kommunikationsmodell von Badura (1971, S. 20; eigene Nachgestaltung)

Auf der „Ebene der Randbedingungen“ (S. 20) können nach Badura (2004) „determinierende“ Faktoren *isoliert* werden, die den Kommunikationsprozess „bestimmen“. Als Randbedingungen werden die Situation, das Informationsniveau, der emotive Erlebnishorizont und die Interessen eingeführt. Die *Situation* der Kommunikation zielt nach Badura (1971, 2004) auf die Bedingungen des Rezeptionsvorgangs und richtet das Augenmerk auf die Prozesse der Achtsamkeit und Aufmerksamkeit in Bezug zur Wahrnehmung. Das *Informationsniveau* meint die Abstraktion, Verständlichkeit, Konkretisierung und Aufbereitung einer Information und der *emotive Erlebnishorizont* steht für die Emotionen und Gefühle „die bei einem Informationsübertragungsprozess wachgerufen werden“ (Burkart, 1998, S. 420). Die *Interessen* beeinflussen im Besonderen die Selektions- und Dekodierungsprozesse von Informationen. Doch bereits Karl Bühler (1879–1963) warnte vor einer solchen „technizistischen Verkürzung menschlicher Verständigung“ (Ehlich, 2007, S. 198), da sich dadurch „der Prozeß der Verbalisierung [...] nur als Enkodierung, die Rezeption als Dekodierung“ darstellt. Insbesondere wird die zwischenmenschliche Verständigung „so leicht zu einem Signalsystem, zu einem Kode, verkürzt“ und verliert den Bezug zum „Verständigungshandeln“ wie auch zum „Miteinander-Handeln“ (Kundgabe, Kundnahme und Auslösung). Das Modell befreit sich im Grunde nicht von der grundlegenden Idee und Modellierung von

Kommunikation nach Shannon (1948, 1949) und Weaver (1949a). Zugleich behandelt das Modell nicht die *Bedeutung* von Mitteilungen oder Botschaften, sondern im Sinne der Informationstheorie nur „deren Übertragung und Empfang“ (Auer, 2013, S. 21).

Die zweite Modellierung erscheint nun wesentlich vielversprechender im Hinblick darauf, dass eine neue Ausrichtung in der Betrachtung von Kommunikation und Interaktion erfolgt. Dabei handelt es sich um das Modell von Roman Jakobson (1896–1982), der als Literaturwissenschaftler, Semiotiker und Linguist sein überaus bekanntes *Funktionsmodell der Sprache* in seinem Beitrag *Linguistik und Poetik (Concluding Statement: Linguistics and Poetics)* in Jakobson (1960) vorstellte. Grundsätzlich basierte das Funktionsmodell bereits auf einer früheren Präsentation zum Thema *Metalanguage as a Linguistic Problem* (Jakobson, 1956), in welcher eine erste Modellierung erfolgte.

Jakobson (1956, 1960) fundierte sein Funktionsmodell auf Grundlage der *Informationstheorie* von Shannon (1948, 1949), da Weaver das Buch zur mathematischen Theorie der Kommunikation bereits 1950 an Jakobson sendete. „The book had an immediate impact on Jakobson’s conceptions for future research“, schreibt Geoghegan (2011, S. 109) zum Einfluss der Informationstheorie auf das Funktionsmodell. Zugleich bezieht sich Jakobson (1960) auch direkt auf das Organon-Modell von Karl Bühler (1879–1963). Das nachfolgende Zitat erklärt die wesentlichen Grundelemente des Funktionsmodells (siehe Abbildung 5).

Der SENDER macht dem EMPFÄNGER eine MITTEILUNG. Um wirksam zu sein, bedarf die Mitteilung eines KONTEXTS, auf den sie sich bezieht, erfassbar für den Empfänger und verbal oder verbalisierbar; erforderlich ist ferner ein KODE, der ganz oder zumindest teilweise dem Sender und dem Empfänger (oder m. a. W. dem Kodierer und dem Dekodierer der Mitteilung) gemeinsam ist; schließlich bedarf es einer psychologischen Verbindung zwischen Sender und Empfänger, der es den beiden ermöglicht, in Kommunikation zu treten und zu bleiben (Jakobson, 1960, S. 88).



Abbildung 5: Funktionsmodell der Sprache (vom Verf. übersetzte Originaldarstellung aus Jakobson, 1956, S. 113; eigene Nachgestaltung)

Das Modell von „sprachlicher Kommunikation“ ergibt für Jakobson (1960, S. 88) ein Schema mit *sechs Komponenten*, die jeweils eine verschiedene Funktion erfüllen. „Sender, Empfänger, Kontakt (Kanal) und Botschaft (Mitteilung)“ (Auer, 2013, S. 36) werden von Jakobson (1960) aus dem Modell von Shannon/Weaver abgeleitet. Keine Verwendung fand jedoch die „Trennung zwischen Informationsquelle und Sender“ oder die Unterscheidung zwischen Empfänger und Ziel. Die jeweils „*dominierende Funktion* bestimmt die Struktur der Mit-

teilung“; schreibt Jakobson (1960, S. 88; Herv. d. Verf.), obwohl im Grunde immer auch eine „Orientierung auf den *Kontext* hin“ erfolgt und damit die „denotative‘ und ‚kognitive‘ Funktion“ (S. 89) wahrnehmbar wird (*Referentielle*). Die *expressive Funktion* (*Emotive*) meint in Rückbeziehung auf Marty (1908) eine „interesseheischende Äußerung“ (S. 275) des *Senders*, also „ein Fühlen oder Wollen u. dergl. beim Sprechenden“ (S. 363). Das *Emotive* dient dazu, „ein Phänomen des Interesses im Hörer zu erwecken“, um durch die „Kundgabe des eigenen Gemütslebens das Fühlen und Begehren des Hörers zu beeinflussen“ (S. 364). Die *imperative und vokative Funktion* im Sinne einer Ausrichtung auf den *Empfänger* führt zu Aufforderungen, Befehlen, Ermahnungen und Bitten (*Konativ*). Die *verbindende Funktion* ermöglicht den *Kontakt* durch die „Aufmerksamkeit des Angesprochenen“ (Jakobson, 1960, S. 91) mit dem „Zweck, Kommunikation zu verlängern“ und zu sichern (*Phatisch*). Die *erläuternde Funktion* meint nach Tarski (1936) die Sprache über die Sprache (*Metasprache*), also die „Konstruktion der Sprache, [... die] den Boden für semantische Untersuchungen bild[et]“ (S. 398), welche sich am *Kode* orientiert. Die *poetische Funktion* richtet sich auf die *Mitteilung* und Botschaft aus, um eine „Spürbarkeit der Zeichen“ (Jakobson, 1960, S. 93) zu ermöglichen.

Jede gründliche Untersuchung von Kommunikation und Sprache zielt daher auf alle Funktionen und darf sich, selbst wenn die poetische Funktion im Vordergrund steht, „nicht nur auf das Gebiet der Dichtung beschränken“. Mitteilungen generieren sich aus *Kombinationen* und *Selektionen*, wodurch wiederum *Wahlsituationen* im Sinne der Informationstheorie geschaffen werden. Selektion vollzieht sich dabei „auf Grundlage der Äquivalenz, der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, der Synonymie und Antinomie“ (S. 94). Jakobson (1960) verweist zwar bei der emotiven, konativen und referentiellen Funktion auf die „drei Grundpfeiler“ (S. 90) des Organon-Modells von Bühler (1934) als Berücksichtigung des *Senders*, *Empfänger* und dem *etwas*, „von dem man spricht“ (S. 91), dennoch sind die drei Grundphänomene bei Jakobson (1956, 1960) gegenüber dem Organon-Modell sehr verkürzt dargestellt, dabei wird auch die Idee des Symptoms, Symbols und des Signals nicht weiter fortgeführt. Gerade die Bühler'sche *Kundgabe* und *Kundnahme* (Ausdruck) geht weit über die Idee des *Emotiven* und des *Kontakts* hinaus und auch das *Konative* bleibt hinter der Idee des *Appells* (Auslösung) zurück. Ebenso wurden die Prinzipien der abstraktiven Relevanz und der apperzeptiven Ergänzung nicht berücksichtigt, wie auch die zeichentheoretische Grundlage in Bezug zu den sechs Dimensionen nicht ausgearbeitet wurde. Daher führte die Rezeption des Organon-Modells durch Jakobson eher zu „technizistischen Verkürzungen“ (Ehlich, 1972, S. 403). Jakobson hat vermutlich die Bühler'schen drei Sinnfunktionen „als eine bloße Aufzählung [...] verstanden“ (Bühler, 1988, S. 289), wodurch „weitere Funktionen der Sprache aufgezählt“ wurden. Dabei waren die drei Sinnfunktionen „nicht einfach eine Aufzählung möglicher Zwecke“, sondern eine umfassende und wohlbegründete These mit einer zeichentheoretischen Grundlage. Selbstverständlich ermöglichen die Kommunikation und die Sprache auch diese zusätzlichen Funktionen, „nicht aber kommt *jeder* sinnvollen Äußerung eine poetische [...] Funktion zu“. Bei Bühler (1934) thematisieren die *drei Sinnfunktionen* Ausdruck, Auslösung und Darstellung zwar je ein eigenes Gebiet von Phänomenen, doch treten alle drei Funktionen *immer* zugleich, also *gemeinsam* und in *vermischter* Form auf.

Einschätzung, Ideen, aufweisende und weiterführende Gedanken für das Mentoring

Die Modellierungen scheinen im Grunde jene Elemente zu enthalten, „die für jede Art der Beschäftigung mit Problemen der Kommunikation beachtet werden müssen“ (Badura,

1971, S. 25). Shannon (1948, 1949) und Weaver (1949a, 1949b) präsentieren letztlich ein „sehr einfaches und grundlegendes, technisch ausgerichtetes Kommunikationsmodell“ (Rau, 2013, S. 59), welches instrumentell, asymmetrisch, regelorientiert eine „syntaktisch-statische Theorie“ (Badura, 1971, S. 31) entwirft. Auch weist das Modell eine Klarheit und „klassische Einfachheit und Erklärungskraft“ (Badura, 2004, S. 18) auf. Zugleich unterlässt dieses Transportmodell der Information „jede Bezugnahme auf *Ideen* oder *Bedeutungen*, damit aber auch auf den Menschen“ (Kittler, 2004, S. 3345; Herv. d. Verf.) und hinterlässt einen *passiven Adressaten*. Ebenso ist auch der „Begriff von *Information* für die Analyse sozialer Kommunikationsprozesse nur sehr *bedingt* brauchbar“ (Burkart, 1998, S. 417; Herv. d. Verf.). Für Schützeichel (2015) ist das Modell verwandt mit der sogenannten *Lasswell-Formel* im Sinne der „analytische[n] Segmentierung des Kommunikationsprozesses“ (Arens, 2008, S. 198). Die Formel hält ebenso „stark an dem behavioristisch geprägten Reiz-Reaktions-Mechanismus“ (Arens, 2008, S. 200, Wiesner, 2010, 2015) fest. Harold Lasswell (1902–1978), ein Kommunikationstheoretiker und Politikwissenschaftler legte seiner Formel „*Who Says What In Which Channel To Whom With What Effect?*“ in seinem Beitrag *The structure and function of communication in society* (Lasswell, 1948, S. 216; Herv. d. Verf.) „das *behavioristische* Stimulus-Response-Modell“ (Faßler, 1997, S. 114; Schützeichel, 2015, S. 23) zugrunde, welches auch bei der mathematisch-nachrichtentechnischen Theorie von Shannon (1948, 1949) vorzufinden ist. Jedoch „bei genauerer Betrachtung [... kann das Modell] als unzureichend für die Erklärung von [komplexer] Humankommunikation“ (Beck, 2013, S. 20; Erg. d. Verf.) bezeichnet werden.

Merten (2013, S. 342) kritisiert die „begrenzte“ Brauchbarkeit eines „Reiz-Reaktions-Modells“ sowie die daraus resultierenden *statischen Positionen* gegenüber dynamischen Vorstellungen (Merten, 1999). Doch korrespondieren die in den Modellen zugrundeliegenden Vorstellungen mit den Bühler'schen *Gebilden*, also mit der Idee einer subjektentzogenen, überindividuellen und regelorientierten An- und Verwendung sowie Vermittlung und Übertragung innerhalb der *Darstellungsfunktion*, deren Gegenstandscharakter vor allem als „Gemeinschaftsbildner und -träger“ (Bühler, 1933, S. 41) fungiert (*siehe dazu die erste Skizze*). Die Modelle haben daher eine wesentliche Berechtigung u. a. in der durch *spezifische Regeln* bestimmten *Massenkommunikation*, da diese Regeln „hinsichtlich ihrer Breitenwirkung [...] auf Standardisierung und Simplifikation“ (Aufermann, 1971, S. 24) ausgerichtet sein müssen. Jedoch führen gerade diese Herangehensweisen durch die starke Betonung der *syntaktischen Sphäre* – also die von Weaver (1949a, 1949b) herausgearbeitete *Dimension A* – zu einer beträchtlichen „Entpersönlichung sozialer Beziehungen“ (Aufermann, 1971, S. 24). Kommunikation dient in diesem Modell eben „nicht zum Zweck der *Verständigung*“ (Kümmel, 2012, S. 206; Herv. Verf.), sondern das *störungs- und verlustfreie Übertragen* von Informationen rückt in den Vordergrund. Das Modell steht somit sowohl im *Mentoring* als auch im Unterricht vor allem für die Idee der *Weitergabe* von Inhalten und die *Vermittlung* von „aktuell anerkanntem Wissen“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 81). Gerade „Shannons Kommunikationstheorie“ macht für von Glasersfeld (1987, S. 90) deutlich, „daß ‚Bedeutung‘ nicht einfach von Kommunikator zu Kommunikator wandert. Was wandert, das ist das ‚Signal‘“.

Lernen ist aus dieser Perspektive „jede überdauernde *Verhaltensänderung*, die durch Übung oder Beobachtung“ (Bredenkamp & Bredenkamp, 1974, S. 609; Herv. d. Verf.) entsteht, wodurch sich durch „Verstärkung oder Bekräftigung“ (S. 608) „immer auch eine Leistungs-

steigerung einstellt“ (S. 609). Das Instrumentelle meint auch ein „mechanische[s] Auswendiglernen“ (Weinert, 1976, S. 37), also ein Lernen das „in erster Linie Signale erwirbt“ (siehe Abbildung 6). Mit Blick auf Bateson (1964, S. 378) kann „jede Wahrnehmungs- oder Verhaltenseinheit, Reiz, Reaktion oder Verstärkung sein, je nachdem, wie die gesamte Interaktionsfolge interpunktiert wird“. In diesem Sinne geht es ebenso um die *störungs- und verlustfreie Vermittlung* durch instrumentell, asymmetrisch, regelorientierte Anleitung, um die größtmögliche Übereinstimmung der übermittelten Inhalte im Sinne eines Aufbaus von Regeln, anerkanntem Wissen und gewünschtem Verhalten (Benehmen) bei den jeweils Lernenden wie auch Mentees zu erlangen. „Unerwünschte Verhaltensweisen“ (Bredenkamp & Bredenkamp, 1974, S. 633) sind als Störungen zu vermeiden (siehe Abbildung 6), da die Idee einer „Exkludierung der Subjektivität“ (Künkler, 2008, S. 34) basiert. Lernen erfolgt auch durch die instrumentelle „Sprache des Wissens und Verkündens“ (Jaspers, 1953, S. 87).

Im Vordergrund stehen die „Übermittlung vorgegebenen Wissens“ (Klafki, 1985, S. 145), das „Lernen als Erledigung“ (Rumpf, 2008, S. 23) und die „Automatismen und Regeln“ (Wiesner & Schreiner, 2020b, S. 77), was mit den Bühler’schen *Gebilden* wie auch mit dem *Benehmen* korrespondiert. Dabei „wird das Unbekannte und Nichtpassende innerhalb eines *fertigen Gelieferten* möglichst eliminiert“ (S. 81; Herv. d. Verf.). *Lernen* wird „von der *Lehre* her“ (Treppe & Hildbrand, 2012, S. 103; Herv. d. Verf.) gedacht, so wie *Information* von der *Sendung* aus geplant oder *Moral* vom Standpunkt des *Kollektivs* aus verstanden wird. Mit Blick auf die komplexe Emotionalität des Menschen handelt es sich nach Wiesner (2020c, S. 13) auch um den Erwerb und das Einhalten von *sozial-normativen* Emotionen „auf Basis von Verhaltensregeln, Handlungsregeln und Bezugssystemen“. Im Vordergrund steht dabei das *direkte* Vermitteln, Übermitteln und Verkünden von „Regeln, Standards und Normen“ und das Vermeiden von Regelbrüchen (Störungen, Unerwünschtes, Rauschen).

Die Herangehensweise entspricht nach Wiesner & Schreiner (2019, S. 123) im Grunde der „Idee der Implementation (lateinisch *implere*; anfüllen; erfüllen)“ und ist *eine* erste mögliche Perspektive im Mentoring auf die Phänomene der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (siehe Abbildung 16, dort die Perspektive von a).

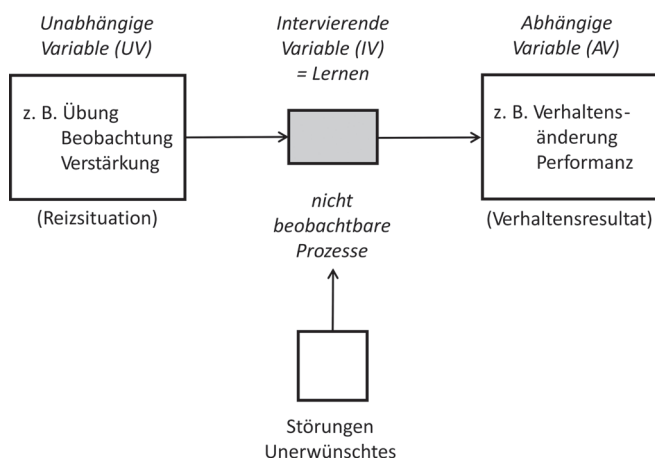


Abbildung 6: Von der Reizsituation zum Verhaltensresultat nach Bredenkamp & Bredenkamp (1974, S. 612) mit der Ergänzung der Störungen und der unerwünschten Einflüsse (eigene Darstellung)

In der Strukturodynamik und im Anwendungsfeld *Mentoring* oder des *Leaderships* entspricht diese Ausrichtung nach Wiesner (2020b, S. 100) dem *Leitenden* bzw. *Anleitenden*, also der *Vorgabe*, den *fixierten Fertigkeiten* und der *Vermittlung* von Inhalten mittels einer „*direktiven* Kommunikation und Interaktion“ (Hennissen et al., 2008; Herv. d. Verf.). Im Anwendungsfeld des *forschenden Lernens* dient diese Ausrichtung der Förderung des „Ausführungssystem[s]“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 77) und der Grundlegung der „Forschungsbasierung“ (S. 76). Aus der Bühler'schen Aspektenlehre handelt es sich um das „Benehmen“ (Bühler, 1927, S. 28) und Verhalten, um eine möglichst objektivierbare Beschreibung „von messbaren, *beobachtbaren* und mathematisch darstellbaren Reaktionen“ (Wiesner, 2010, S. 6; Herv. d. Verf.) und „Gesetze“ für diese Reaktionen zu erhalten.

3.2 Aspekt 2: Die Idee des *kognitiven* Vollzugs von Bedeutungen

Für das *Mentoring* ist eine weitere Perspektive und *Weltsicht* wesentlich, die aus der *Idee des kognitiven Vollzugs* entsteht und das Verstehen der *Bedeutung* betont. Aus dieser *kognitivistischen* Perspektive ist vor allem das bekannte Kommunikationsmodell von Aufermann (1971) aus dem Werk *Kommunikation und Modernisierung* hervorzuheben, welches sich zeitgemäß als „Kommunikationssystem“ (S. 12) bezeichnet. Das Modell von Aufermann wurde vor allem von Faulstich (2002, S. 34) als *primäres* „Grundmodell der Kommunikation“ eingeführt und auch von Wiesner (2010) als Grundmodell des kognitiven Vollzugs etabliert. Das Modell zielt im Besonderen auf die Abstimmung von *Aussagen* im Sinne der *Verständigung* und der *Bedeutungsklä rung* ab (siehe Abbildung 7). Die Modellierung des (kognitiven) Kommunikationssystems kann aus der Perspektive von Aufermann (1971) nur durch das relationale Analysieren von „Wahrnehmungs-, Lern- und Denkprozessen“ erfolgen, weshalb sich jegliche kommunikationswissenschaftliche Forschung „nicht nur als multidisziplinäre, sondern darüber hinaus unabdingbar als interdisziplinäre Forschungsrichtung verstehen muß“ (S. 20). Diese *Aussage* ist ebenso für die Pädagogik und das *Mentoring* gültig, da auch hier die Grundphänomene der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion zu beachten und im Sinne von Lernen vor allem *aktiv* und zumeist *formell* zu gestalten sind.

Das kognitive System der Kommunikation

Meyer-Eppler (1913–1960) begründete bereits die nachfolgenden Modellierungen von Aufermann (1971), die sich in veränderter Form und nicht so durchdacht bei Moles (1971) oder auch Hager et al. (1973) wiederfinden lassen. In dem Beitrag *Informationstheorie* (1952) wie auch in dem Werk *Grundlagen und Anwendung der Informationstheorie* (1959) modellierte Meyer-Eppler nun ein höchst *kognitives Verständnis* von Kommunikation und Interaktion, dabei wurden auch die sogenannten kognitiven *Kommunikationsketten* eingeführt. Die Aufgabe bestehe darin, „die Kommunikation von Mensch zu Mensch, die sich als *Zeichenverkehr* manifestiert, oder die Kommunikation des Menschen mit der Welt, die auf eine Beobachtung hinausläuft, einer quantitativen und strukturellen Erfassung zugänglich zu machen“ (Meyer-Eppler, 1959, S. III). Die quantitative Erfassung beruht dabei nicht

auf Gesetzmäßigkeiten, sondern vielmehr auf „Wahrscheinlichkeiten“¹⁵, Prinzipien und der Suche nach Strukturen – hier sind bemerkenswerte Ähnlichkeiten mit der *probabilistischen Idee* von Brunswik (1934, 1952) festzustellen. Gerade die Idee der *Struktur* soll wie die *Wahrscheinlichkeit* auf keiner (instrumentellen) „Vorstellung von Exaktheit“ (S. IV) basieren (und wodurch die *Schätzung* im Sinne einer Messung fungiert). Kommunikation erfolgt also „zwischen zwei Partnern P_1 und P_2 über ein physikalisches Medium M “, dabei stellen „ V_1 und V_2 die den Partnern zur Verfügung stehenden Zeichenvorräte“ dar (S. 2). Jede „*Kommunikationskette* weist [... nun] eine doppelte Verbindung zwischen beiden Kommunikationspartnern auf“ (Erg. d. Verf.), wodurch eine deutliche Veränderung gegenüber der instrumentellen *Idee der Vermittlung* entsteht. Die Vorstellung eines „aktive[n] Zeichenvorrat[s]“ (S. 3) wird eingeführt und dabei auch „außerphysikalische (z. B. semantische, logisch-syntaktische und psychologische) Gegebenheiten“ (Meyer-Eppler, 1952, S. 341) hervorgehoben.

Von den „drei Bühlerschen Sprachfunktionen Appell, Kundgabe und Mitteilung (Darstellung) ist die letztere einer quasi-naturwissenschaftlichen theoretischen Erfassung zugänglich“, schreibt Meyer-Eppler (1954, S. 32), um das jeweilige Repertoire von Zeichen wie auch die „äußere“ (S. 33), objektivierbare Sprache und die „geistigen Tätigkeiten“ (*Werke und Leistungen*) hervorzuheben. Der Ausgangspunkt ist ebenso wie bei Bühler das Zeichen, jedoch werden diese nun als „intellektuelle Objekte“ (Meyer-Eppler, 1952, S. 341) bezeichnet. Die Menge der Zeichen bildet einen individuellen Zeichenvorrat, aus welchem die jeweiligen „Informationen“ vor allem mit Bezug auf den „semiotischen Aspekt“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 33) ausgewählt werden. Die jeweilige Nachricht wird „bei einem zweiten Partner nur in dem Maße informativ, wie sie aus Zeichen besteht, die den beiden Partnern gemeinsam und mit der gleichen Form und *Bedeutung* zur Verfügung stehen“ (Meyer-Eppler, 1952, S. 341; Herv. d. Verf.; siehe Abbildung 7). Hierin liegt eine maßgebliche Änderung gegenüber dem instrumentellen *Voraussetzen, Übermitteln oder Vermitteln* eines gemeinsamen Zeichenvorrats innerhalb einer *reinen* Informationstheorie. Meyer-Eppler (1959, S. 3) betont im Besonderen die notwendige Konkretisierung einer „*semantischen Sphäre*“, in welcher nun aus dieser Perspektive die „*Mitteilungsabsicht*“ wie auch die *kognitive Bedeutung* verortet wird. „Ihr gehören diejenigen wesentlichen [...] *Signalmerkmale* an“ (Herv. d. Verf.).

Eine Nachrichtenverbindung von P_1 über M nach P_2 vermag also gewollte Information nur dann zu übertragen, wenn die beiden Partnern P_1 und P_2 zugänglichen Zeichenvorräte V_1 und V_2 gemeinsame Elemente enthalten (Werner Meyer-Eppler, 1952, S. 341 f.).

15 Sir Arthur S. Eddington (1949, S. 115) schreibt zur Wahrscheinlichkeit: „Erkenntnistheoretisch betrachtet ist die Wahrscheinlichkeit ein sehr seltsamer Begriff. Denn ein gewisses und präzises Wissen von einer Wahrscheinlichkeit wird als ein grobes und ungenaues Wissen von etwas erklärt, von dem es die Wahrscheinlichkeit ist.“

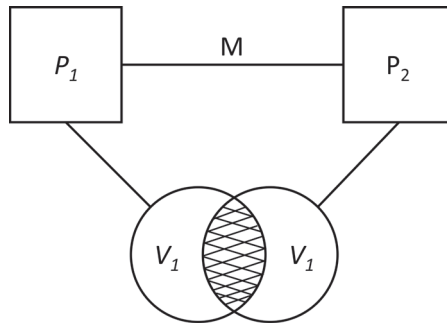


Abbildung 7: Das Kommunikationssystem nach Meyer-Eppler (1952; eigene Nachgestaltung)

Alle „Maßnahmen, die zu einer Verminderung von Störungseinflüssen beitragen“ (Meyer-Eppler, 1959, S. 4) werden nun unter dem Oberbegriff der „Anpassung“ zusammengefasst. Auch die „sich abspielenden Prozesse“ (S. 5) können nur durch den „externen Beobachter hinreichend exakt beschrieben werden“, wodurch erst „sämtliche Glieder der Kette zugänglich sind“ und durch eine „Metasprache des externen Beobachters“ formuliert werden können¹⁶. Ebenso wird die *Information* neu bestimmt, nämlich als „Strukturgehalt des Signals“ (S. 7). Den Zeichenvorrat nennt Moles (1971, S. 22) später „Repertoire“, wobei jeglicher *Lernprozess* als das kognitive Aneignen und Verstehen eines anderen Zeichenvorrats *durch* Kommunikation verstanden werden kann. Diese Neubestimmung verfolgt somit die Hervorhebung der *zwischenmenschlichen Kommunikation*, da die „Methode [... der reinen Informationstheorie] nicht die Behandlung des Einzelfalls“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 33; Erg. d. Verf.) im Blick hat(te), sondern bloß die Idee der Regeln für die „großen Kollektive“ sowie die Suche von „statistischen Gesetzmäßigkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen“ (Herv. d. Verf.)¹⁷.

Vom gemeinsamen Zeichenvorrat zur Bedeutung

Das Modell von Moles (1971, S. 22 ff.) bezieht sich zwar direkt auf Meyer-Eppler (1959), jedoch erfolgt die Modellierung der Kommunikation noch auf Basis des bekannte *Reiz-Reaktion-Schemas* (ersichtlich durch die *einseitige Pfeilrichtung* vom Sender zum Empfänger), weshalb der Ansatz hinter die maßgeblichen Veränderungen von Meyer-Eppler (1952) und im Sinne einer *neuen* Herangehensweise an die Thematik doch etwas zurückfällt und an diesem Punkt nicht weiter im Detail aufgegriffen wird. Jedoch weist die Vorstellung von *Lernen* bei Moles (1971) bereits in Ansätzen auf die Idee des *Lerntransfers* hin, indem Lernen als eine kontinuierliche Erweiterung der Strategien- und Wissensbildung, also das Zeichenrepertoire des Empfängers (RE) als Ausweitung und Veränderung des Zeichenrepertoires

16 In der Konzeptualisierung lassen sich bereits markante Ideen der späteren Systemtheorie nach Niklas Luhmann (1927–1998) erkennen.

17 Gerade statistische Verfahren bieten für Meyer-Eppler (1954, S. 33) „den Vorteil, die Strukturgesetzmäßigkeiten auch sehr großer Kollektive leicht überschaubar zu machen und Relationen aufzudecken, die am Einzelbeispiel überhaupt nicht nachzuweisen sind; diese Tatsache andererseits – daß nämlich die aufgefundenen statistischen Regeln an keinem einzigen konkreten Beispiel verifizierbar zu sein brauchen – stellt einen Nachteil insofern dar, als sie zunächst zu erkenntnismäßigen Schwierigkeiten führen“.

des Senders (RS) dargestellt wird (siehe Abbildung 8). Ebenso sind die Modellierungen von Hager et al. (1973) von der *instrumentellen Perspektive* der Kommunikation geprägt und ergänzen das originäre Shannon-Modell ebenso um das Zeichenrepertoire des Senders und des Empfängers.

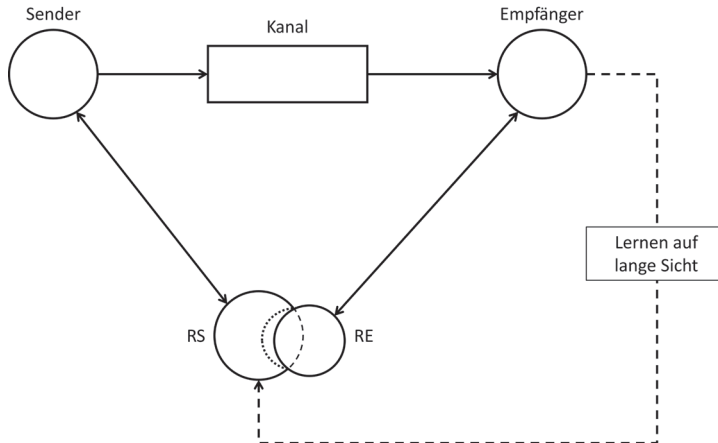


Abbildung 8: Kommunikationsmodell von Moles (1971, S. 22) als instrumentell orientiertes Verbindungsmodell zwischen Shannon/Weaver und Meyer-Eppler, ebenso wird Lernen im Sinne der Abbildung 11 verstanden (eigene Nachgestaltung)

An diesem Punkt erscheint es klug, zu Aufermanns Konzeptionalisierung aus 1971 zurückzukehren und das *Modell der Funktionselemente von Kommunikationssystemen* hervorzuheben, welches eine direkte Verbindung zu Meyer-Eppler (1952) eröffnet und dennoch neue Elemente einführt (siehe Abbildungen 7 und 8). In den Vordergrund rückt in ähnlicher Weise die Idee der Deckungsgleichheit und Verschiedenheit von Zeichenvorräten. *Verständigung* beruht auf dem jeweiligen „Überschneidungsbereich“ (Beck, 2013, S. 30) und somit auf „der relativen Größe der Schnittmenge“ (S. 31) der *gemeinsamen Zeichen* (Z_{KR}). Das Verhältnis des jeweils gemeinsamen Zeichenvorrats ermöglicht nach dieser Herangehensweise auch eine *gelingende Kommunikation*, was zu der Annahme führt, dass niemals ein „identischer Zeichenvorrat“ (S. 31) zwischen Menschen vorliegt. Das *Verständliche* hängt von der „Qualität des Zeichens“ (Aufermann, 1971, S. 11) ab, deren *Bedeutungen* und *Bedeutsamkeit* „soziokulturell bedingt“ sind und zu *Denotationen* wie auch *Konnotationen* führen.

Das Kommunikationsmodell von Aufermann (1971) hebt hervor, dass „die Rollen des Kommunikators und des Rezipienten – und umgekehrt – sinnhaft bezogen“ (S. 12) sind, wodurch „nicht von [einem] bloßen Transmissionssystem“ gesprochen werden kann (siehe Abbildung 9). Die Grundbestandteile des Kommunikationssystems basieren darauf, dass ein Kommunikator (K) seine *Aussagenintentionen* in Bedeutungsgehalte formt und diese wiederum in entsprechende Zeichen *enkodiert*. Die Formung der *Aussagen* basiert meist auf einem *gemeinsamen Zeichenvorrat* und der geregelten Verwendung (Code) der Zeichen. In Form von transportfähigen wie auch transformierbaren *Signalen* überwindet die kodierte Aussage durch einen Träger (*Medium*) die jeweilige raum-zeitliche Distanz hin zum sogenannten *Rezipienten*. Die kodierte Bedeutungsgehalte werden als Signale an den Rezipien-

ten (R) übermittelt und von diesem auf Grundlage der gemeinsamen Zeichen dekodiert. Der Rezipient interpretiert die Aussageintentionen des Kommunikators. Der gemeinsame Zeichenvorrat eröffnet das Überschneiden zweier *intrapersonaler* Kommunikationssysteme und führt zu einer (symmetrischen oder asymmetrischen) dyadischen, duopersonalen Kommunikation oder Gruppenkommunikation (soziale Kollektive). Bei einem wechselseitigen Verstehensprozess zwischen Partnern wird nun davon ausgegangen, dass ein „gemeinsamer Symbolvorrat (shared code) als das *minimum communale* aller Kommunikation zugrunde liegt“ (Maletzke, 1998, S. 37 f.; Herv. d. Verf.).

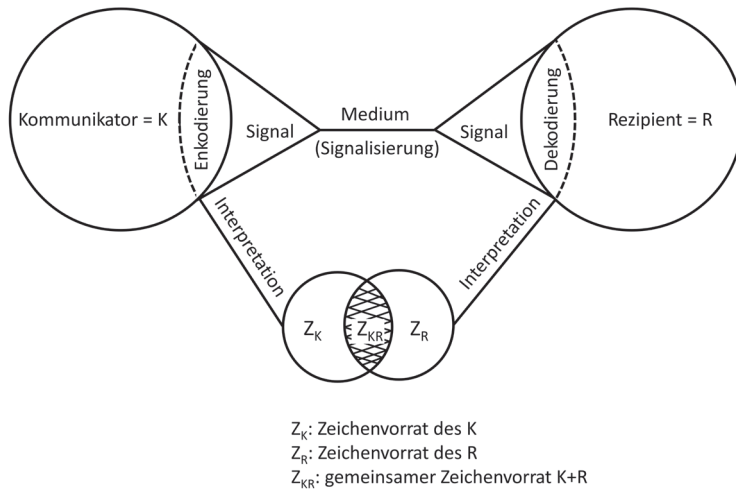


Abbildung 9: Die Funktionselemente von Kommunikationssystemen nach Aufermann (1971, S. 13) bzw. das Grundmodell der Kommunikation nach Faulstich (2002, S. 34; eigene Nachgestaltung)

Der Verstehensprozess basiert für Clark (1992, S. 3; 1996, S. 92) auf der Idee von einem „common ground“: „Two people’s common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions“ (S. 93). *Common ground* meint somit „a type of shared information“ (Clark, 1992, S. 3; Herv. d. Verf.). Dabei stehen gerade die Bühler’schen *Symbole zur Darstellung* im Vordergrund, die Maletzke (1998) auch hervorhebt, um die Idee der *semantischen Sphäre* von Meyer-Eppler (1959, S. 3) zu betonen. „If in place of *have information* we substitute *believe, know, assume, or is aware*, we get the technical notions of *mutual belief, mutual knowledge, mutual assumption, and mutual awareness*“ schreibt Clark (1996, S. 94) zur näheren Klärung dieser *kognitiven Vorstellung* eines *common ground*. Dadurch kann als Quelle und Erweiterung auf die Ideen und *kognitiven* Konzepte von „common knowledge“ nach Lewis (1969, S. 52) im Sinne von „agreement“ und „salience“ oder „mutual knowledge“ nach Schiffer (1972, S. 30) verwiesen werden, mit der „*Definition of, S and A mutually know* that p*“. Also zwei Personen (S, A) *wissen gegenseitig über einen Sachverhalt* (p) Bescheid. Ebenso meint es die „*ability to express joint knowledge of several people*“ nach McCarthy (1987, S. 158; Herv. d. Verf.), und steht für die „*ability to describe knowing what rather than merely knowing that*“. Anschlussfähig ist dazu die „*shared cognition*“ (Resnick, 1991, S. 1), welche zu einem „*grounding in communication*“ (Clark & Brennan, 1991, S. 127) führen soll. Dennoch wird das Bühler’sche *Symptom*

als Zeichen nicht adressiert, es sind vielmehr die *Symbole*, die als kognitive *Signale* für die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion herangezogen werden.

Die *Aussagenanalyse* wird nach Aufermann (1971) als „Untersuchungstechnik zur objektiven und systematischen Erfassung und Klassifizierung spezifischer Charakteristika bestimmter Aussagemengen – mit dem Ziel, über Ausprägungen der Aussagen [...] Aufschluß zu gewinnen“ (S. 21) – benannt. Die Suche nach der „kognitive[n] Struktur“ (S. 32) und die Aushandlung von Bedeutung wird durch die „Aussageanalyse“ (S. 21) zum methodischen „Königsweg“, in welchem aus der Perspektive der dafür notwendigen Forschung nunmehr den „traditionellen akademischen Grenzziehungen [...] keinerlei Geltung zuerkannt werden“ (S. 22) kann. Die Aussagenbildung wird nach Aufermann vierfach in Funktionen gegliedert, nämlich in die „Organisation und Kontrolle“ (S. 32; Organisationsfunktion), die „Kreation und Innovation“ und die „Interpretation und Adaption“ (beide zusammen die „Gestaltungsfunktion“) sowie die objektivierbare „Artikulation und Präsentation“ als eigenständige Funktion. Eine weitere Differenzierung in der Aussagenanalyse erfolgt auf Grundlage des Kommunikationsbedürfnisses, woraus ein „informationelles Moment (Wissen)“ (S. 35), ein „evaluatives Moment (Meinung und Bewertung)“ und ein „normatives Moment (soziale Verpflichtungen und Festlegungen)“ entstehen und die Aussagenanalyse jeweils unterschiedlich ausrichten. Dabei ist die jeweilige Definition von *Wirklichkeit* und/oder *Realität* zu berücksichtigen, also die Weltansichten und Anschauungen als „Perspektivität“ (S. 37; siehe dazu das Linsen-Modell von Brunswik in Abbildung 1). Die Aspekte und Perspektiven „variieren je nach ihrer Position, je nach ihrem Standpunkt innerhalb des für sie signifikanten physikalischen, sozialen und kulturellen Raumes“.

Die Rückwendung zu einem lineareren Kommunikationsprozessmodell

Hertzsch & Schneider (2018; Hertzsch et al., 2012) führen in dem Beitrag *Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen* ein „Kommunikationsprozessmodell“ (S. 80) ein, welches im Grunde der Modellierung von Meyer-Eppler (1952) oder Aufermann (1971) entspricht und die genannten Modelle gegen den Uhrzeigersinn kippt. Dabei wurde zugleich die *Idee der gemeinsamen Zeichenvorräte* gegen eine sogenannte „dynamische Interaktion“ (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 82) ersetzt. Das Modell selbst beruht auf einer Übersetzung und Veränderung von Jablin et al. (1994) für „interpersonale Kommunikation im Kontext von Organisationen“ (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 80). Das Originalmodell von Jablin et al. versuchte mehrere Vorstellungen und Konzepte von Kommunikation möglichst *dynamisch* zu vereinen, daher argumentieren die Autor*innen zur Klärung ihres Entwurfs: „Knowing what to do and how to do it, and actually doing it, are quite distinct“, was auf die Idee der Bühler’schen *Aspektenlehre* hindeutet.

Das Modell von Hertzsch & Schneider (2018) soll nun den Einfluss und die Auswirkungen auf den „Interaktionsverlauf“ (Hertzsch, 2017, S. 181) zweier (schulischer) Personen im Sinne einer „Kommunikationskompetenz“ beschreiben (siehe Abbildung 10). Im Mittelpunkt des Modells steht die „dynamische Interaktion“ (S. 82), dabei wird jedoch die maßgebliche Veränderung gegenüber dem Reiz-Reaktion-Schema in der Kommunikation von Meyer-Keppeler (1952) nicht aufgegriffen, nämlich die Idee des jeweiligen *Zeichenrepertoires* als Grundlage jeglichen *gemeinsamen Verständnisses* zu betrachten. Das *Verständnis* wird hingegen als *ein* Ergebnis von mehreren Ergebnissen (u. a. neben der Zielerreichung) verortet und nicht mehr als Prozess innerhalb der sogenannten *dynamischen Interaktion*. Die Idee der Aussageanalyse von Aufermann (1971) wird in dem Modell zwar durch Moderatorva-

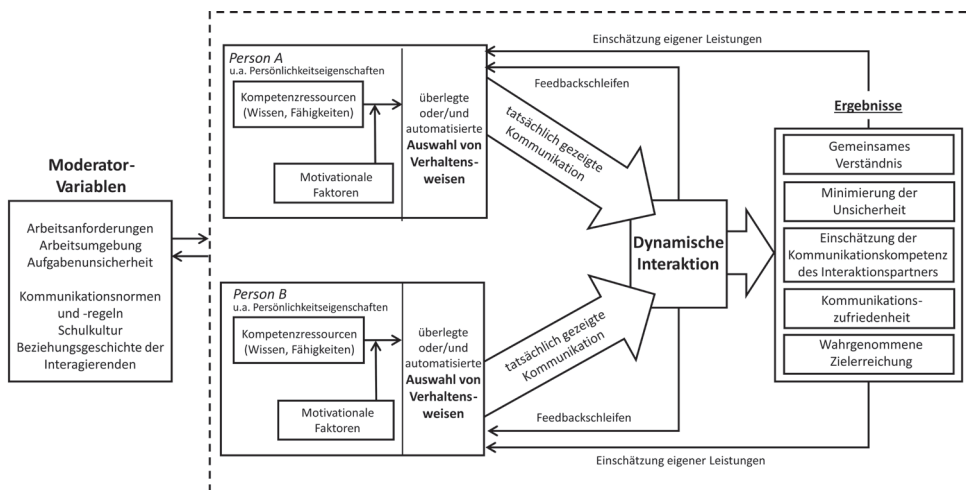


Abbildung 10: Das abgewandelte Kommunikationsprozessmodell nach Hertzsch & Schneider (2018, S. 82), die Pfeile wurden gemäß den Textstellen im Original beschriftet; das Originalmodell Communication Competency, Performance, and Effectiveness stammt von Jablin et al. (1994, S. 127; eigene Nachgestaltung)

riablen und sogenannte Ergebnisse ansatzweise, jedoch auch höchst limitierend umgesetzt. Daher erreicht dieses Modell nicht die Dichte und mögliche umfassende Analysefähigkeit, die das *Kommunikationssystem* von Aufermann (1971) und vor allem die Modellierung von Meyer-Eppler (1952) bereits angeboten hatte. Dennoch stellt das Modell „den Anspruch, den *gesamten* zwischen Schulleitungspersonen [Person A] und Lehrkraft [Person B] ablaufenden Interaktionsprozess mit seinen Wirkungszusammenhängen abzubilden“ (Hertzsch, 2012; Erg. d. Verf.).

Die Herangehensweise von Hertzsch & Schneider (2018) fokussiert bei der dynamischen Interaktion im Sinne des *common ground* zwar vor allem auf das *Kognitive*, also auf das *Wissen* sowie auf die *Fähigkeiten* als Ressourcen, „um Wissen in angemessene *Verhaltensweisen* umzusetzen“ (S. 78; Herv. d. Verf.) und auf die *Motivation*, „um vorhandenes Wissen und Fähigkeiten auch tatsächlich anzuwenden“, jedoch vernachlässigt diese Modellierung dennoch die *Bedeutung* und das *Sinnhaft-Bezogene* des Wissens, der Fähigkeiten und der Motivation im Sinne von Aufermann (1971). Durch die Limitierung auf einige nur wenige *Ergebnisse* verliert das Modell gleichzeitig das Wesentliche jeder allgemeinen Modellierung, nämlich die *Abstraktionsfähigkeit*. Ebenso wird die *semantische Sphäre* von Meyer-Eppler (1959) kaum mitbedacht oder nur als Ergebnis verortet, also als rein strategische Einschätzung, *Unsicherheitsreduktion*¹⁸ oder *Zielerreichung*. Auch die maßgebliche Idee von Meyer-Eppler (1952), dass die quantitative Erfassung von Kommunikation auf *Wahrscheinlichkeiten* und der Suche nach *Strukturen* beruht, wird durch den *Modellanspruch* vereitelt, da der *gesamte* Interaktionsprozess *vollständig* und linear abgebildet werden soll.

18 Gerade jede Herangehensweise durch Wahrscheinlichkeiten *reduziert* nicht die Unsicherheiten, sondern arbeitet *aktiv* mit den (gegebenen) Unsicherheiten.

Gerade die *Dynamik* und *Offenheit* von Kommunikationsprozessen und die Perspektive der *Bedeutung* werden nicht berücksichtigt. Das Konstrukt der Kommunikationskompetenz wird nur durch eher willkürlich gesetzte *Ergebnisse* erfasst oder anders ausgedrückt, das Konstrukt wird durch wenige, höchst limitierte *Referenzpunkte* und *Hinweise* operationalisiert (Brunswik, 1952; Wiesner, 2020a). Gefordert werden aus der Modellierung von Hertzsch & Schneider (2018) jedoch instrumentelle *Gesetzmäßigkeiten* sowie ein steuerbares *Verhalten*, welches durch die Einschätzung der eignen *Leistungen* (und nicht Kompetenzen) erfolgen soll, wodurch in ähnlicher Weise wie bei Moles (1971) oder Hager et al. (1973) ein Rückgriff und Rückwendung auf das *lineare Reiz-Reaktion-Schema* im Bereich der Kommunikation stattfindet. Diese Konzeptualisierung entspricht sowohl dem Bühler'schen Aspekt des „Benehmen[s]“ (Bühler, 1927, S. 28) als auch dem Gedanken der „Leistung“ (Werk, Schaffen, geistige Tätigkeit). Jedenfalls nimmt das Modell durch seine Herangehensweise die *kognitivistische Perspektive* ein und ist auch in die *Metabeobachtung* der Kommunikation einzureihen, obgleich es deutliche Verbindungen zur Steuerungsidee der *Ver- und Übermittlung* aufweist und die gewinnbringende *Dynamik der Wahrscheinlichkeit* erneut einer (zu einfachen) *Linearität* unterwirft.

Einschätzung, Ideen, aufweisende und weiterführende Gedanken für das Mentoring

Die *kognitiven* Vollzugsmodelle oder Modelle der kognitiven Vorstellungstätigkeit wollen den „naturwissenschaftlich-theoretischen Methode[n]“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 33) und der *Objektivierbarkeit* vollumfänglich zugänglich sein, jedoch unter Heranziehung der Wahrscheinlichkeit, der Prinzipien und der Suche nach (wahrscheinlichen) Strukturen. Die Hervorhebung des *Signals* bzw. des Signalhaften führt jedoch oftmals in den Modellierungen zu einer kaum haltbaren Idee, nämlich dass Objekte *aktiv* senden bzw. etwas (von sich aus) übermitteln. Objekte sind keine Sender, sie gehören zu den Bühler'schen Gegenständen und Sachverhalten. Vielmehr wird das Zeichenhafte der Objekte durch das Bühler'sche *Symbol* und das *Symbolisieren* und *Bedeuten* verstehbar, wodurch das Zuschreibende und das Zugeschriebene wie auch das Veränderbare von Zuschreibungen in den Vordergrund gerückt wird. Es sind also die sinntragenden *Bedeutungen*, die als signalauslösend fungieren. Erfahrbare und offensichtlich wird die *Bedeutung* als die *sinntragende* Konfiguration bei der „wirklichen Übersetzung von der einen Sprache in eine andere“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 39; Herv. d. Verf.), in welcher die *Unsicherheiten* durch *Annäherungen* und *Interpretationen* ausgeglichen werden und dennoch „stets einen Informationsverlust zur Folge“ haben. Die Übersetzungstätigkeit der Wissenschaft, um die Wirklichkeit zu begreifen, wie auch die Konstrukte verweisen im Besonderen auf die Idee der Bühler'schen *Werke*, was in der dritten Skizze der *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* erörtert wird. Aus der kognitivistischen Perspektive wird nun das *Handeln* als aktiver „Spezialfall von Verhalten“ (Burkart, 1998, S. 23) eingeführt, welches den „jeweils handelnden Menschen mit dem subjektiven Sinn verbindet“.

Lernen wird in dieser Ausrichtung als „Einsicht, schlußfolgerndes Denken, planvolles Handeln und [...] Problemlösen“ (Weinert, 1974, S. 660; siehe auch Edelmann, 2000) betrachtet, um *kognitive* Wissens- und Bedeutungsstrukturen sowie einen *common ground* aufzubauen. Der Begriff des *Kognitiven* (cognitio, lateinisch Erkennen, Erkenntnis) meint sowohl „komplexere Formen des Lernens (z. B. die Bildung von Begriffen oder das Lösen von Problemen)“ (Weinert, 1976, S. 37) sowie „intellektuelle Leistungen“ (Edelmann, 2000, S. 113)

als auch „eine Gruppe von Theorien (kognitive Lerntheorien), die Lernen nicht als Stifting von Reiz-Reaktions-Verbindungen ansehen, sondern als einen zentralen Prozeß des Aufbaues und Ausbaues kognitiver Strukturen“ (Weinert, 1974a, S. 661). „Lernen durch Denken“ (Roth, 1971, S. 137) orientiert sich am Finden von „Lösungswegen“ und Lösungsstrategien sowie am Prozess des kritischen Denkens durch „Identifizieren, Analysieren und Systematisieren von Ereignissen, Sachverhalten und Erscheinungen“ (Dubs, 2009, S. 27; Wiesner & Schreiner, 2020b). „Auf diese Weise verwischen sich die Unterschiede zwischen Lern- und Denkpsychologie“ (Weinert, 1974a, S. 661). Lernen wird zu einem möglichst beobachtbaren, objektivierbaren Prozess des *aktiven* Erwerbens und Veränderns von Wissen, Begriffen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Basis von *Bedeutungen* und Argumentationen durch Kommunikation und Interaktion mit der gegenständlichen Welt. Eine wesentliche Idee des kognitiven Lernens ist für den Aufbau von Wissen (Begriffsbildung) und Problemlösestrategien der „Transfer“ (Hesse, 1976, S. 63) bzw. die „Lernübertragung“, als ein „Erlernen des Lernens“ (S. 76). Ein *Lerntransfer* kann nur dann stattfinden, „wenn bestimmte Elemente einer früheren Lernerfahrung [bzw. Vorwissen] in einer neuen Lernsituation enthalten sind“ (S. 67; Erg. d. Verf.)¹⁹. „Gefragt ist nämlich nicht nur Wissen, sondern auch Verstehen, nicht nur Behalten, sondern auch Anwenden des Gelernten, nicht nur die Entwicklung von Fertigkeiten, sondern auch von Fähigkeiten“, schreibt Weinert (1974b, S. 689)²⁰ zur Klärung des Lerntransfers. Der *Reflexion* kommt eine „große Bedeutung zu wie der Vermittlung effektiver Problemlösestrategien“ (S. 707). Der *Lerntransfer* findet in der Modellierung zwischen einer Aktivität A (z. B. Lernen von Englisch) und einer Aktivität B (z. B. Lernen von Französisch) statt, indem die Unteraktivität C₁ (Verwendung eines Wörterbuchs) und die Unteraktivität C₂ (Strategie des Vokabellernens) von Aktivität A auf B *transferiert* wird (siehe Abbildung 11). Durch die Idee des Lerntransfers, das Streben nach intellektuellen Leistungen und das Lernen durch (analysierende) Gedanken wird auch das „Bedürfnis nach *Kompetenz* oder *Selbstwirksamkeit*“ (Deci & Ryan, 1993, S. 229; Herv. d. Verf.) und deren Verwirklichung im Sinne von Wertorientierungen verständlich (Wiesner, 2020d).

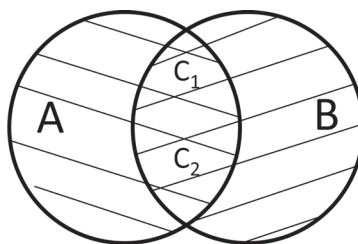


Abbildung 11: Die Idee des Lerntransfers nach Hesse (1976, S. 67; eigene Nachgestaltung)

19 Im Grunde basieren alle national und international vergleichenden Schülerstudien auf der Idee der „Messung der Lernübertragung“ (Hesse, 1976, S. 69), auf der „Wirkung der Ähnlichkeit von Lernaufgaben“ (S. 73) wie auch auf der Verwandlung eines Problems in eine „Lern- und Denkaufgabe“ (Weinert, 1974b, S. 689) und auf der Fähigkeit, „Kenntnisse auch auf ähnliche Fragestellungen anwenden zu können“.

20 Das Gesagte von Weinert (1974b) weist bereits auf die später formulierte Idee der *Kompetenz* hin.

Im Anwendungsfeld des *Mentorings* meint diese Herangehensweise das *Beratende* innerhalb der Strukturodynamik von Wiesner (2020b, S. 100), dabei wird der Erwerb der *Inhalte* und *Themen* kaum vorgegeben, jedoch erfolgt eine eher *direktive*, jedoch *reflexive* Form einer Kommunikation und Interaktion zur Klärung und Erweiterung des *common ground*, was ein selbsttätiges Dazulernen, das Lösen von Problemen und die Entwicklung von Fähigkeiten eröffnet. *Problemlösen* meint dabei „das Ausdenken oder Entdecken *neuer* Regeln durch Kombination früher erlernter Regeln“ (Weinert, 1976, S. 47; Herv. d. Verf.). Mit Blick auf die komplexe Emotionalität des Menschen handelt es sich dabei nach Wiesner (2020c) um den Bereich der *kognitiv geformten* Emotionen. Also um Konstrukte des *Selbstwerts*, der *Selbstwirksamkeit*, des *Selbstkonzepts*, die als kognitiv-selbstbewertende Gedanken über sich selbst auf unterschiedliche Situationen hinweg und im stabilisierenden Sinne der jeweiligen Konstrukte *transferierbar* sind, um *Sich-Selbst* über Zeit und Raum *kohärent* zu erleben. Im Anwendungsfeld des Forschenden Lernens handelt es sich um die essenzielle „forschungsbezogene Vorstellungstätigkeit“ (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 81), welche das kognitive Handlungs- und „Absichtssystem“ (S. 78) entwickelt und „problemlösende Einfälle“ (Wagenschein, 1968, S. 79) durch ein „aktiv-kognitive[s...] auseinandersetzen“ (Piaget, 1947, S. 138) fördert. Wissen kann dadurch *aktiv* und *transferierend* auf Basis von *Argumenten* und *Schlussfolgerungen* „in neue Zusammenhänge gebracht werden“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 68). Die Herangehensweise entspricht nach Wiesner & Schreiner (2019, S. 123) im Grunde der Vorstellung und dem „Denkmodell des Transfers“ (lateinisch *transfere*; hinüberbringen, übertragen), wodurch auch die Idee der Bühler’schen *Werke* und *Leistungen* mit diesen Modellen korrespondiert – die durch die *Intellektualisierung* geschaffen werden (siehe dazu die erste und die dritte Skizze).

An dieser Stelle kann auch auf die Bühler’sche „*Aspektenlehre*“ (Wieser, 2018, S. 122; Herv. d. Verf.) hingewiesen werden Die beiden bisher vorgestellten *Erscheinungsformen*, also die *Idee der Vermittlung* (Instrumentalisierung, Verhalten, Benehmen, Gebilde) und die *Idee des kognitiven Vollzugs* (Werk, Leistung, Schaffen, geistige Tätigkeit) eröffnen zwei wesentliche Aspekte als *Sinnfunktionen*. Beide *Welten* thematisieren je ein „eigenes Gebiet“ (Bühler, 1933, S. 81) von *Phänomenen*, dabei lassen sich die Phänomene durch die Bestimmung von Referenzpunkten (Hinweisen) deutlich *analytisch* trennen und dennoch treten die Aspekte in einer vermischten Form zugleich auf. Im Folgenden wechselt der Standpunkt von den objektivierbaren, subjektentzogenen Herangehensweisen zu den subjektbezogenen Positionierungen, also zum Bühler’schen *Erlebnis* und zur kommunikativen und interaktionalen *Erfahrung*. Durch die Subjektorientierung wird die Kommunikation und Interaktion zur Grundlage der Selbstbestimmung wie auch der Gemeinschaftsbildung und des Gemeinschaftsgefühls (Wiesner, 2020d). Auch diese Herangehensweise ist *eine* mögliche Perspektive im Mentoring auf die Phänomene der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (siehe Abbildung 16, dort die Perspektive von b).

3.3 Die Idee des Erlebnisses, der Erfahrung und der Widerfahrnis

Um eine weitere „Klärung der drei Verhältnisse, die zwischen Erlebnis, Benehmen und Leistung entstehen“ (Bühler, 1927, S. 28), zu ermöglichen, ist nun auf die *dritte Sinnfunktion*, also auf das Erlebnis und die Erfahrung einzugehen. In Bezug zu den anderen beiden Sinnfunktionen rücken nun das *In-Beziehung-Sein*, die *Erfahrung* und *Erlebnisse* wie auch das

Konstruieren in den Vordergrund. Eine wesentliche Idee dieser Herangehensweise betrifft auch das bewusste und aktive Explizieren der „Interpunktion von Ereignisfolgen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 65). An dieser Stelle wird nun auch die *Pädagogik der Interpunktion* eingeführt, um die jeweilige „Definition der Rollen“ (S. 66) und *Beziehungsmuster* zu klären.

Das Phänomen der Interpunktion

Das Phänomen der „Interpunktion“ (Watzlawick, 1984, S. 93)²¹ meint die *aktive* und *kritisch-reflexive* Wahrnehmung von „Ereignisabläufen“ sowie die Auseinandersetzung mit scheinbar „diametral gegensätzlichen Kausalitäten“ (S. 94). *Pragmatisch* betrachtet, besteht nach Watzlawick et al. (1969, S. 67) zwischen der Interaktion von Kollektiven (Gruppen, Nationen) und von Personen kaum ein Unterschied, „sobald einmal verschiedene Interpunktionen zu verschiedenen Wahrnehmungen der Wirklichkeit [...] und damit zu internationalen oder zwischenpersönlichen Konflikten geführt haben“ (S. 110). Wesentliche Bestandteile der *Interpunktion* sind das *Mögliche*²², die „Erwartungen“ (Watzlawick, 1984, S. 97) wie auch die grundlegenden „Annahmen“ im Sinne von Weltanschauungen, womit *ermöglicht* wird, mehr oder weniger bestimmte Größen in eine Theorie, Weltsicht, Bedeutung oder Vermittlung aufzunehmen und *allein* diese *aktiv* wahrzunehmen und zu beobachten²³. Das Phänomen der Interpunktion scheint bei der instrumentellen Vermittlung zwar keinen wesentlichen Beitrag zu leisten, ebenso wird die Interpunktion kaum für die inhaltliche, objektivierbare Bedeutung herangezogen und dennoch führen gerade mögliche Diskrepanzen durch das *Erleben* der Interpunktion zu Interessen- und „Beziehungskonflikten“ (Watzlawick et al., 1969, S. 67). Gerade das *Erlebnis* eröffnet die reflexive Miteinbeziehung von brüchigen Kommunikationen, Interaktionen und Interpunktionen im Sinne der kritischen Reflexion und Proflexion von Widerfahrnissen, Unsicherheiten, Inkongruenzerfahrungen und Unbequemlichkeiten (Wiesner & Schreiner, 2019). Mit Blick auf das Anwendungsfeld des *Mentorings* ermöglichen gerade die Verschiedenheiten und die Vielseitigkeiten der Interpunktion das Beobachten von unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsformen (Wiesner, 2020b), die das Zwischenmenschliche einer Beziehung sowie „die Beziehung zwischen dem Menschen und seiner Wirklichkeit“ (Watzlawick et al., 1969, S. 289) bilden. Die aktive Einbeziehung der Interpunktion eröffnet vor allem das Mögliche, also nicht nur *etwas* zu lernen, sondern auch *das Lernen* zu lernen.

21 Die Interpunktion begründet das dritte Axiom der Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969, S. 70).

22 „Das *Mögliche*, das zu Erwartende, ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Wirklichkeit“, sagte Albert Einstein (1879–1955) nach den Aufzeichnungen von Heisenberg (1986, S. 94) zwischen 1925 und 1926, daraus abgeleitet in Bezug auf die *Erfahrung* verweist das Gesagte auf die Gestaltung der *Interpunktion*, welche wiederum einen jeweils spezifischen *Aktionsradius* kreiert, der um das Bühler'sche *Origo* als Koordinationssystem entsteht und damit Mögliches eröffnet, prägt oder hindert.

23 Albert Einstein (1879–1955) sagte nach den Aufzeichnungen von Heisenberg (1986) in diesem Kontext: „[...] vom prinzipiellen Standpunkt aus ist es falsch, eine Theorie nur auf beobachtbare Größen gründen zu wollen. *Erst die Theorie entscheidet darüber, was man beobachten kann.* Sehen Sie, die Beobachtung ist ja im allgemeinen ein sehr komplizierter Prozeß. Der Vorgang, der beobachtet werden soll, ruft irgendwelche Geschehnisse in unsrem Meßapparat hervor. Als Folge davon laufen dann in diesem Apparat weitere Vorgänge ab, die schließlich auf Umwegen den sinnlichen Eindruck und die Fixierung des Ergebnisses in unserem Bewusstsein bewirken. [...] Unser Umgang mit der Welt vollzieht sich doch offenbar über unsere Sinne“ (S. 92; Herv. d. Verf.). Neue Theorien müssen demnach auch die Möglichkeit von *neuen Erfahrungen* eröffnen, auch von Erfahrungen, die nicht oder nicht umfassend im Einklang mit bestehenden oder bisher angewendeten Theorien und Konventionen stehen (Scheibe, 1992).

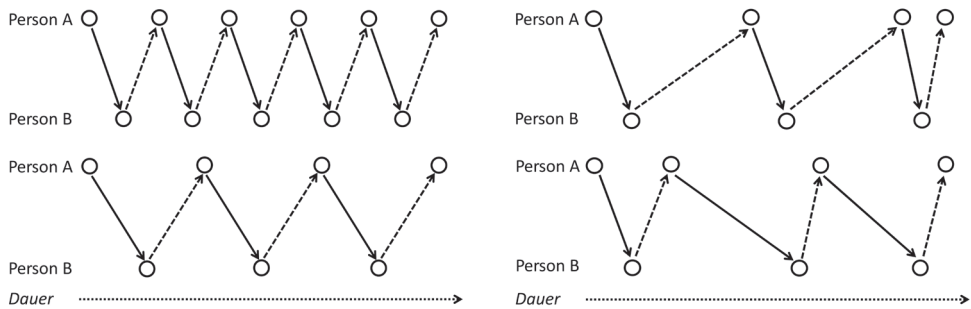


Abbildung 12: Unterschiedliche Formen von Interpunktionen (eigene Darstellung in Anlehnung an Watzlawick et al., 1969, S. 67; Wiesner 2010, S. 12)

Die Interpunktion erkundet und reflektiert also die bestehenden *Beziehungsregeln* im Sinne einer „observation of truly interactional phenomena“ (Jackson, 1965a, S. 594). „These relationship agreements, which are here called rules, prescribe and limit the individuals’ behaviors over a wide variety of content areas, organizing their interaction into a reasonably stable system“, schreibt Jackson (1965b, S. 4), um die Idee und die Dynamik der Interpunktion zu beschreiben. Die „punctuation“ (Watzlawick et al., 1967, S. 54) „is a rule-governed system“ (Jackson, 1965b, S. 3). Alle „Leitsätze, die die Interpunktion beherrschen“ (Bateson, 1964, S. 389) haben das „allgemeine Charakteristikum, sich selbst zu bestätigen“. Die Interpunktion beherbergt somit die „jeweilige Symmetrie oder Komplementarität“ (Wiesner, 2020b, S. 93)²⁴ in den jeweiligen Situationen, woraus sich durch Interaktionen zwischenmenschliche Beziehungsmuster und -regeln ausbilden und stabilisieren (siehe Abbildung 12). Symmetrische Beziehungen „streben nach Schaffung von Gleichheit und nach Verminderung von Unterschiedlichkeit, bei komplementären Beziehungen basiert das Verhalten und Handeln auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten, also das eine ergänzt das andere“ (z. B. Lehrende und Lernende). Üblicherweise treten „beide Interaktionsformen nebeneinander“ (Wiesner, 2010, S. 11) auf, dabei schafft die jeweilige Ausprägung der symmetrischen *und* komplementären Interaktion das „Grundlegende“ (Bateson, 1971, S. 434; Herv. d. Verf.). Die *symmetrische Differenzierung* beruht auf denselben Grundlegungen, Annahmen, Wünschen und Erwartungen, „jedoch die Ausrichtung dieser Muster“ (Bateson, 1935, S. 107) ist unterscheidbar und „wetteifernd[e]“ Muster können beobachtet werden. Die komplementäre Differenzierung fundiert sich auf den *grundlegend* verschiedenen Annahmen, Strebungen, Sichtweisen und Erwartungen, dabei kann sich eine „Differenzierung [... auch] progressiv entwickeln“ (S. 102) und sowohl zu einer wechselseitigen Ablehnung als auch zu einer integrativen Anschauung führen. Die Interpunktion ist daher für die Interaktion prägend, daraus entsteht eine relativ stabile Gesamtstruktur mit erkenntnistheoretischen Prämissen. Innerhalb dieser Gesamtstruktur werden erneut „Strukturen von Strukturen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 135) geschaffen, die auch durch den Ansatz des *transformativen Lernens* verstehbar werden (Wiesner & Prieler, 2020). Es werden

24 Die symmetrische und komplementäre Interaktion formt das fünfte Axiom der Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969, S. 78).

„rules of the relationship“ (Jackson, 1965a, S. 594) geformt, woraus innere Arbeitsmodelle gebildet werden. Im Weiteren findet die „Modifizierung, die Bewahrung und die Veränderung von zwischenmenschlichen Interaktions- und Kommunikationssystemen“ (Wiesner, 2020b, S. 93) statt. Die Ausformung dieser Regeln sind eher im Sinne von *Tradierungen* und *Ritualen* „stabil in Bezug auf gewisse Variablen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 152).

Gerade stetige Wiederholungen von Interpunktionen „über längere Zeitverläufe und verschiedene Situationen“ (S. 135) formen diese relativ stabilen Beziehungsregeln und etablieren eine mehr oder weniger ausgeprägte „hierarchische Ordnung“ wie auch eine relativ stabile „Interaktion als System“ (S. 136)²⁵. Jede „Stabilisierung [... erfolgt durch] Beziehungsregeln“ (Watzlawick et al., 1969, S. 151) in, mit und durch das Bühler'sche *Erlebnis* und meint im gegenwärtigen Sinne das Geschehen der *Erfahrung* und der *Begegnung*. Alle Impulse, Stimulierungen, Irritationen, kreativen Störungen, Konflikte und Krisen sind als Unbekanntes und Unerwartetes nun *Widerfahrnisse* im Bezug zur *gewohnten* Erfahrung, wodurch die Interpunktion zur Welt aus-, neu- und umgestaltet werden kann. Durch die Interpunktion lernt jedes „Subjekt [...], sich in bestimmte Typen von Kontexten zu orientieren“ (Bateson, 1942, S. 228) und „Einsicht‘ in die Kontexte“ zu gewinnen. Daraus entstehen Gewohnheiten, „den Strom von Geschehnissen zu ‚interpunktieren‘, woraus sich Wiederholungen eines bestimmten Typs“ ergeben. Jeder Kontakt, jede Begegnung und Beziehung ist durch „die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (Watzlawick et al., 1969, S. 70).

Das Denken, Verhalten, Handeln, Empfinden und Fühlen stellen nach Watzlawick (1992, S. 26) diejenigen Phänomene dar, die sich immer aus „der Beziehung heraus ergeben“ und formen „daher etwas Überpersönliches“. Das *In-Beziehung-Sein* ist als Ganzes „mehr und anders geartet [...] als die Summe der Eigenschaften“ (S. 27) der Beziehungspartner und -teile. Gerade die aktive „Erweiterung unserer Sichtweise durch den Faktor ‚Beziehung““ (S. 30) eröffnet mehrere „Standpunkte“ (S. 32), wodurch „die Entmenschlichung des Individuums, durch die modernen Richtungen, die sich mit Systemen befassen“ (S. 33), als nur ein Standpunkt neben vielen anderen möglichen und ergänzenden Positionierungen zu begreifen ist, die wiederum im Bühler'schen Sinne immer in spezifischen Verhältnissen zueinanderstehen. Im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder des *Leaderships* geht es also darum, „den Strom der Erfahrung so zu *interpunktieren*, daß [...] das Lernen] die eine oder andere Art der Kohärenz und Bedeutung annimmt“ (Bateson, 1942, S. 224; Erg. d. Verf.).

Die Interaktion und Transaktion

Die *Interpunktion* eröffnet, formt und begrenzt den jeweiligen Aktionsradius des Verhaltens, Handelns, Denkens, Empfindens und Fühlens (Wiesner, 2020b; Wiesner & Dammerer, 2020), dabei positioniert sie das Bühler'sche *Origo* und *gestaltet* ein personales „Koordinatensystem“ (Bühler, 1934, S. 102). Eine wesentliche Modellierung für die Anwendungsfelder des *Mentorings*, des *Leaderships* oder auch für das Lernen von forschenden Aktivitäten stammt aus dem Beitrag *A Transactional Model of Communication* von Barnlund

25 *Interaktion als System* zu betrachten, ermöglicht die Anwendung und Anwendbarkeit der *allgemeinen* Systemtheorie, dabei sind die „offenen Systeme“ (Watzlawick et al., 1969, S. 141) mit Blick auf die Ideen von Koestler (S. 140) und nicht geschlossene Systeme der Ausgangspunkt. Die *neue* allgemeine Systemtheorie von Arthur Koestler (1905–1983) ist aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenfassend bei Wiesner & Windl (2021) und Wiesner & Schreiner (2021) dargestellt.

(1970a). Ausgangspunkt der Modellierung ist zunächst eine deutliche Abkehr von den beiden bisherigen Sinnfunktionen hin zum *subjektivistischen Erlebnis*, daher schreibt Barnlund (1970, S. 86) dazu: „When social scientists try to isolate and order all of the elements of a complex event – that is, when they approach such a system *analytically* – the results are often unmanageable“ (Herv. d. Verf.). Gerade das „Veränderliche“ (Roth, 1971, S. 91; Wiesner, 2020c, S. 5) und die Entwicklung der *Bedeutung* wie auch vom *Sinnhaften* wird betont: „Communication describes the evolution of meaning. While we are born into and inhabit a world without meaning, we rapidly invest it with significance and order“ (Barnlund, 1970a, S. 87). Daher steht der Begriff der Kommunikation für diejenigen Handlungen und Erfahrungen, in welchen sich Bedeutung und Sinn entwickeln, somit wird nicht mehr von *Reaktion* gesprochen, sondern die *Interaktion* wird zugleich zu einer *Transaktion*. Die Vorsilbe *Trans-* steht hier als Wortbildungselement für das lateinische jenseits, über- oder hinüber-, also wird hier die *Erfahrung* durch die *Aktion* (lateinisch *actio*; Handlung) stetig und dynamisch überführt in die jeweils nächste Erfahrung. „Meaning is something ‚invented‘, ‚assigned‘, ‚given‘, rather than something ‚received‘“ (S. 88). Ebenso ist Kommunikation ein dynamischer und komplexer Prozess und führt durch die Interpunktion zu einem „internal organizing principle“ (S. 89), also zu Beziehungsregeln und -mustern. Gerade in dieser Modellierung rücken der Blühler'sche *Ausdruck* als Kundgabe und Kundnahme (Symptom) mit dem empathischen Vorstellungsvermögen der *Auslösung* gemeinsam in den Vordergrund (Bühler, 1934).

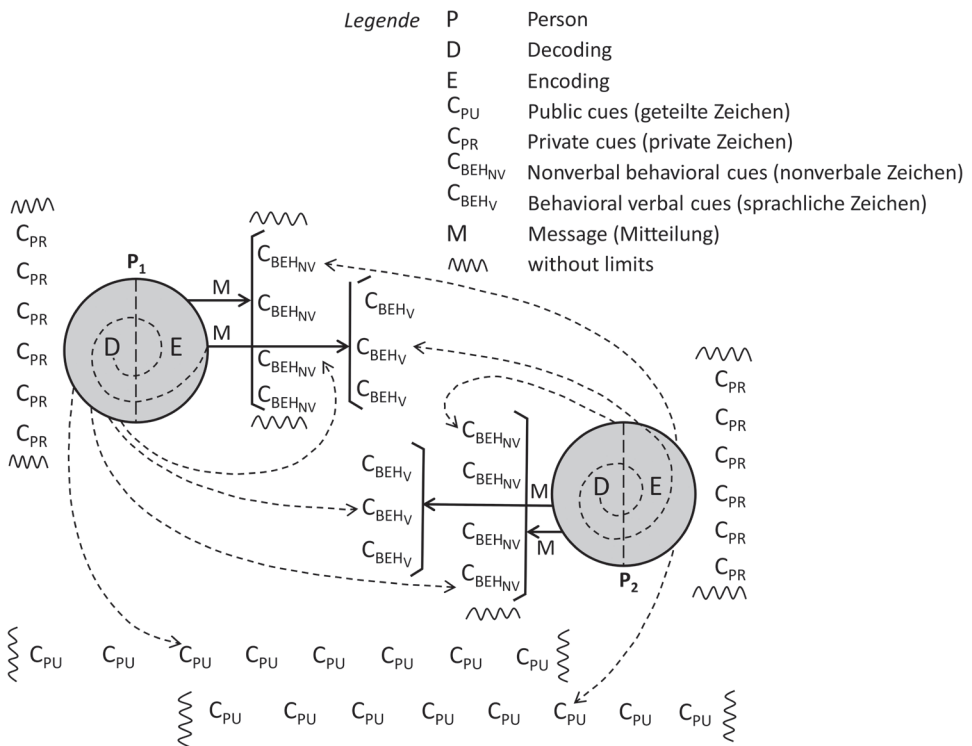


Abbildung 13: Transactional Model of Communication nach Barnlund (1970a, S. 99; eigene Nachgestaltung und Ergänzungen in der Legende d. d. Verf.)

Das Kommunikationsmodell von Barnlund (1970a, 1970b) gestaltet zwei Personen (P_1, P_2) gleichzeitig und innerhalb einer gemeinsamen Lebenswelt (C_{PU}) ihre Erlebnisse und Erfahrungen durch Inter- und Transaktionen unter der Verwendung von drei Aspekten von Zeichen (C), die als „three sets of signs – or cues“ (Barnlund, 1970a, S. 95) bezeichnet werden und sich gegenseitig beeinflussen (siehe Abbildung 13). Dieser erste Aspekt stammt aus der Lebenswelt selbst und die Zeichen werden „public cues (C_{PU})“ genannt. Diese geteilten C_{PU} verweisen im Sinne der Bühler’schen *Darstellung* auf die Symbole, also entweder auf die physikalisch-natürliche Welt oder es handelt sich um (künstliche) Gebilde, die durch die Erschaffung, Veränderung, Verarbeitung und Manipulation des Menschen entstanden sind. Sie sind im Grunde (und bei geteilter Aufmerksamkeit) allen an der Kommunikation beteiligten Personen durch die sinnliche Wahrnehmung auf Grundlage eines gemeinsamen phänomenologischen Felds zugänglich. Der zweite Aspekt beschreibt die „private cues (C_{PR})“ (S. 96), diese sind der jeweils anderen Person nicht sinnlich zugänglich, dennoch werden sie initiiert, beeinflussen den Bühler’schen *Ausdruck* und sind während der Kommunikationssituation im eigenen phänomenologischen Feld existent. Auch die eigenen Bewegungen und die Selbstbeobachtung sind ein Teil der *private cues*, wodurch zwischen den beiden genannten Aspekten in der Wahrnehmung und in der Aufmerksamkeit willentlich gewechselt werden kann. Das Geschehen, die Selbstregulation wie auch die Interpretation auf Basis der *public cues* und der *private cues* gestaltet das eigene (bewusste oder unbewusste) kommunikative sowie inter- und transaktive Verhalten und Handeln. Die gezackte Linie (ΛΛΛ) verweist darauf, dass die Bedeutungen und der Sinn, die den Zeichen zugewiesen werden können, in den Möglichkeiten im Grunde unbegrenzt sind. Die ersten beiden Aspekte führen nun zu den verhaltens- und handlungsbezogenen, kommunikativen und sprachlichen Zeichen, also zum Bühler’schen *Ausdruck* durch die „nonverbal behavioral cues (C_{BEHV})“ und die „behavioral verbal cues (C_{BEHV})“ nach Barnlund (1970a, S. 99). „Verbal cues are distinctive only in the sense that they constitute a special form of behavior, are finite in number, and are presented in a linear sequence.“ Die Spirale verweist auf die jeweils internen Enkodierungs- und Dekodierungsprozesse (bei P_1 und P_2), die sowohl unwiederholbar als auch unumkehrbar sind. Die Informationen und die Mitteilungen beziehen sich immer auf beide Personen: „Information normally flows between communicants in both directions: The man who speaks also listens“ (Barnlund, 1968, S. 12). Das jeweilige *Mitteilen* (M), *Enkodieren* (E) und *Dekodieren* (D) entsteht daher im Wechselspiel der drei Aspekte und wird wiederum von diesen beschränkt:

Each Person will begin to regulate the cues he provides the other, each will recognize the possible meanings the other may attach to his actions, and each will begin to interpret his own acts as if he were the other (Barnlund, 1970b, S. 53).

Kommunikationsstörungen oder auch Persönlichkeitsstörungen führt Barnlund (1970) auf Verzerrungen bei der Zeichenwahrnehmung zurück: also wenn die privaten, geteilten, verbalen oder nonverbalen Zeichen zu unangemessenen Annahmen führen und das Revidieren dieser Annahmen (stetig) misslingt, dann werden Bedeutungen und Sinnannahmen konstruiert, die vor allem durch die Beziehungsregeln und -muster nicht zu einer gelingenden Kommunikation, Interaktion und Interpunktion mit der Welt und den anderen beitragen. „Every significant human crisis begins or ends in a communicative encounter of one kind or another“ (Barnlund, 1968, S. 24). Hierin gründet sich zunächst auch die Idee von Watz-

lawick (1991, S. 137; Herv. d. Verf.), dass „alles Verhalten etwas ‚kommuniziert‘, das heißt, Mitteilungscharakter hat, und [...] daher beeinflusst. Da man sich nicht *nicht* verhalten kann, kann man auch nicht *nicht* beeinflussen“, wodurch die *Interpunktion* vor allem mit Blick auf die *Auslösung* und auf das *Mentoring* ihre umfangliche Wesentlichkeit und Bedeutung zeigt.

Man kann nicht nicht kommunizieren und nur In-Beziehung interagieren

Aus der Perspektive des subjektivistischen Erlebens und Erfahrens ist eines der „pragmatischen Axiome“ von Watzlawick et al. (1969, S. 57) das in der Überschrift bereits Gesagte: *Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (S. 60)²⁶, was auch mit Blick auf das Modell von Barnlund (1970a, 1970b) zunächst einleuchtend erscheint. Auch Ruesch (1951) hält in ähnlicher Weise zur Untersuchung von Kommunikation bereits fest, dass „wir kommunizieren müssen, um die Kommunikation zu erforschen“ (S. 22), daher können „wir niemals [...] ganz sicher sein, was wir zu beobachten behaupten. *Wir können niemals nicht kommunizieren*, und als menschliche Lebewesen und Mitglieder einer Gesellschaft sind wir biologisch gezwungen zu kommunizieren“ (Herv. d. Verf.). Jedoch sind die (beiden *kursiven*) Aussagen im Sinne des Bühler’schen *Ausdrucks* und der *Symptome* zu verstehen, dabei müssen die Symptome, wie z. B. die *private cues* von Barnlund (1970a), *nicht* immer als *Signale* wahrgenommen werden. *Kommunikation* steht sowohl für „begrenzte Verhaltens- und Handlungseinheiten“ (Wiesner, 2010, S. 10) als auch für absichtliche Mitteilungen. Die *Interaktion* hingegen wird nach Watzlawick et al. (1969, S. 58) als „*wechselseitige[r]* Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen“ (Herv. d. Verf.) bezeichnet. Nunmehr wird offensichtlich, dass das hier gemeinte *Kommunizieren* aus der jeweils subjektivistischen Position geschieht und aus dem Bühler’schen *Origo* heraus verständlich wird.

Die *Mitteilung* hingegen enthält nach Watzlawick et al. (1969) neben dem Inhalt, der Aussage und der Information, welche wir aus den ersten beiden *Sinnfunktionen* bereits kennengelernt haben, zusätzlich und gleichzeitig immer eine „persönliche Stellungnahme“ (S. 61). Dadurch ist in jeder Kommunikation ein *Inhalts- und Beziehungsaspekt*²⁷ vorzufinden. Der Inhaltsaspekt meint die „Objektinformation[en]“ (S. 62), die „Informationen über [...] die Informationen“ wie auch die „Metainformationen“ (S. 63). Der Inhaltsaspekt „vermittelt die ‚Daten‘ – also das *Was* – „gleichgültig, ob diese wahr, falsch, gültig, ungültig etc.“ (Wiesner, 2010, S. 10) sind. Der Beziehungsaspekt teilt keine Tatsachen, Gegenstände, Informationen oder Sachverhalte mit, sondern tauscht zwischen dem Ich und Du – also zwischen dem eigenen Selbst und dem anderen Selbst – den „reinen Ausdruck von Ideen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 97) aus und basiert auf den Empfindungen, Gefühlen, Vorstellungen, Ideen und auf (nicht) explizierten Werten. Es handelt sich demnach um *Hinweise* sowie um personale Bedeutungen wie auch Nebenbedeutungen darüber, *wie* die Mitteilungen verstanden werden sollen (Wiesner, 2010, 2015). Der Beziehungsaspekt „bestimmt“ nach Watzlawick et al. (1969, S. 64) den Inhaltsaspekt und stellt durch das Hinweisen (im Sinne einer *Zeigefunktion*) auch eine Form von „Metakommunikation“ dar. Schulz von Thun (1981, S. 26) greift diese Unterscheidung von Inhalt und Beziehung auf, indem zwischen dem „Sachinhalt (oder: Worüber ich informiere)“, der „Selbstoffenbarung (oder: Was ich von mir selbst kundgebe)“ als „Selbstenthüllung“ (S. 27) und „Selbstdarstellung“ und der „Beziehung

26 Dabei handelt es sich hier um das erste „metakommunikative Axiom“ nach Watzlawick et al. (1969, S. 60).

27 Der Inhalts- und Beziehungsaspekt etabliert das zweite Axiom der Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969, S. 64).

(oder: Was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen)“ unterschieden wird. Ebenso wird der „Appell (oder: Wozu ich dich veranlassen möchte)“ (S. 29) hinzugefügt, woraus das *Vier-Seiten-Modell* von Schulz von Thun (1981) geformt wird. Neuberger (1996, S. 13) entwickelt dahingehend das *TALK-Modell*, indem die „Tatsachendarstellung“ (T) mit dem „Ausdruck“ (A), der „Lenkung“ (L) und dem „Kontakt“ (K) verbunden wird. Dabei wird zusätzlich die „Metakommunikation“ (S. 14) aufgegriffen und als „Reden über das Gespräch und Rückmeldung“ eingeführt (siehe Abbildung 14). Die Ergänzung der Metakommunikation verweist auf einen wesentlichen Unterschied, dass die Kommunikation als *Werkzeug des konkreten Handelns* (Praxis, Erfahrung, Erlebnis usw.) und der Gebrauch der Kommunikation als *Werkzeug der Reflexion* (Theorie, Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis usw.) nicht gleichzusetzen sind (von Glasersfeld, 1987).

Jedoch sind die Ideen und Herangehensweisen bereits in überaus durchdachter Weise auch bei Karl Bühler (1879–1963) vorzufinden: Die *Darstellung* umfasst nach Bühler (1918, 1927, 1934) sowohl den Sachinhalt, die Tatsachendarstellung als auch die Möglichkeit der Metasprache. Der Bühler'sche *Ausdruck* steht für die *Kundgabe*, also für die Selbstoffenbarung, Selbstenthüllung und Selbstdarstellung, welche metasprachlich thematisiert und erfahren werden kann. Der Bühler'sche *Appell* meint das Auslösende und damit ebenso die Lenkung, jedoch vielmehr noch eröffnet die Bühler'sche *Kundnahme* als Einfühlung und Empathie die *Begegnung* und den *Kontakt*, wodurch ein gegen- und wechselseitiges „*Führen und Geführtwerden*“ (Bühler, 1927, S. 87; Herv. d. Verf.) und somit Kontakt, Begegnung und Beziehung ermöglicht wird. Das Prinzip der *apperzeptiven Ergänzung* wie auch das Prinzip der abstraktiven Relevanz werden bei Neuberger (1996), Schulz von Thun (1981) und Watzlawick et al. (1969) hingegen nicht aufgegriffen, vermutlich, da die theoretische Grundlage der Zeichentheorie nicht mitbedacht wurde. Dennoch verweisen die hier genannten Vorstellungen immer auf die „konkreten Sprechereignis[se]“ (Bühler, 1934, S. 22) und sind damit im Bühler'schen *Erlebnis* verortet, also in der Erfahrung *im Hier, Jetzt und Heute*.

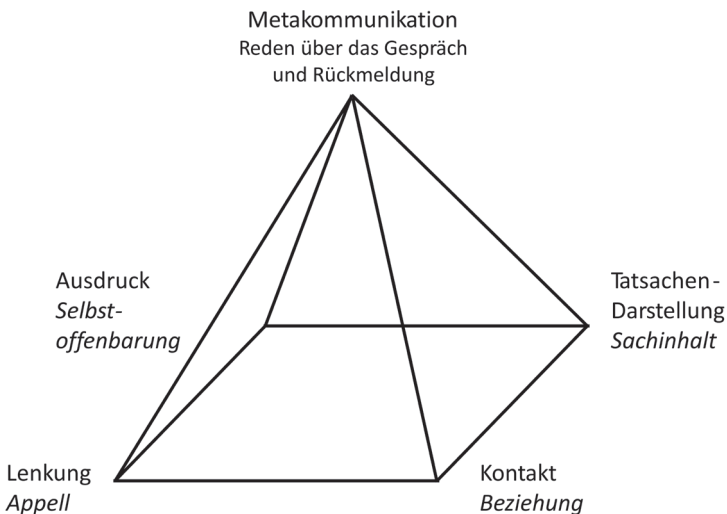


Abbildung 14: Das TALK-Modell von Neuberger (1996, S. 14) mit den Bezeichnungen von Schulz von Thun (1981) in Kursiv (eigene Darstellung in Anlehnung an Neuberger, 1996)

Zusätzlich gibt es nach Watzlawick et al. (1969, S. 70) zwei voneinander differenzierbare Modalitäten²⁸, in denen „die Objekte dargestellt und damit zum Gegenstand der Kommunikation werden können“. Die *digitale* Form meint im Grunde das *Bezeichnende* von de Saussure (1916), also das Ausdrücken von „Namen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 71). Dabei ist die Beziehung „zu dem damit ausgedrückten Gegenstand [oder Sachverhalt] eine rein zufällige oder willkürliche“ (Erg. d. Verf.) und damit *nur* eine (kollektive) Übereinkunft²⁹. Die *analoge* Form weist hingegen „eine grundsätzliche Ähnlichkeitsbeziehung zu dem Gegenstand“ (S. 71 f.) auf, wie beispielsweise eine „Landkarte oder Zeichnung eines Baums“ (Wiesner, 2010, S. 11). Wesentlich erscheint nun, dass „der *Beziehungsaspekt* vorwiegend *analoger* Natur ist“ (S. 74; Herv. d. Verf.) und damit ein hohes „semantische[s] Potential“ (S. 78) besitzt, um in Beziehung zu sein und diese auszudrücken. Hingegen scheinen die „logischen Denkvorgänge“ (S. 75) überwiegend auf *digitalen* Kombinationen zu fundieren und ermöglichen eine hohe Abstraktion und Analytizität. Dennoch hat die „digitale Kommunikation [... eben] kein ausreichendes Vokabular zur klaren Definition von Beziehungen“ (S. 77) und somit „eine unzureichende Semantik“ (S. 78) für Beziehungen. Die Übersetzungen vom Analogen zum Digitalen und umgekehrt unterliegen hingegen immer den beiden Bühler’schen *Prinzipien*.

Der Konstruktivismus als Teilheit innerhalb der Ganzheit der Erfahrung

Das Gesagte „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ von Watzlawick et al. (1969) führt nun zu einem „*Man kann nicht nicht lernen*“. Aus dieser Weltsicht ist die Lebenswelt³⁰, „die wir wahrnehmen, [...] unsere Erfindung“, schreibt von Foerster (1985, S. 25), die auf unserem Erfahren und Erleben beruht. Zur Klärung des *Konstruktivismus*³¹ kann darauf verwiesen werden, dass „wir die Welt, in der wir zu leben meinen, uns selbst zu verdanken haben“ (von Glasersfeld, 1984, S. 16). Somit ist jede Erkenntnis „ein Wissen von Menschen“ (Rusch, 1999, S. 8). Demnach ist der „Konstruktivismus [...] eine Theorie der Beobachtung. Wer etwas beobachten will, muß entscheiden, worauf er seine Aufmerksamkeit richtet“ (Jensen, 1999, S. 101). Doch ist für Glasersfeld & Ackermann (2001, S. 41) gerade jede „Objektivität [...] die Wahnvorstellung“, da „Beobachtungen nicht ohne Beobachter gemacht werden können“. Das Gesagte schließt erneut bei der *Brunswik’schen Linse* an und verweist auf das Zusammenspiel zwischen dem *Konstrukt*, den *Referenzpunkten* (Hinweisen) und dem *Urteilen*.

Versteht man nun das Bühler’sche *Erleben* als eine *Ganzheit* durch das Erfahren, aus dem das Erkennen der Welt ermöglicht wird, dann kann davon auch das *Konstruktivistische* als

28 Die *digitale* und *analoge* Kommunikation begründet das vierte Axiom nach Watzlawick et al. (1969, S. 64).

29 Die Zahl 7 (*Sieben*) hat nichts besonders Siebenartiges an sich und das Wort *Lernen* nichts besonders Lernähnliches.

30 Die an dieser Stelle erwähnte *Lebenswelt* meint nicht die Ideen von Berger & Luckmann (1966), da sich Luckmann (2008, S. 33) sehr deutlich von der konstruktivistischen Weltsicht distanziert: „[...] und ich unmissverständlich darauf hinweisen möchte, dass Berger und ich damals vom noch nicht existenten Konstruktivismus nichts wissen konnten und heute von den späteren epistemologisch und wissenschaftstheoretisch unhaltbaren Entwicklungen, welche später so benannt wurden, nichts wissen wollen.“ Konstruktivistische Vereinnahmung der Autor*innen scheinen daher nicht angebracht.

31 Die Idee geht nach Jensen (1999, S. 90) zunächst auf Hugo Dingler (1881–1954) zurück, im Mittelpunkt steht die „Forderung *Begründe, was Du sagst*“ mit dem wesentlichen Hinweis, dass ein „zentraler Bestandteil einer methodischen Grundlegung [...] eine nichtempirische Theorie der Messung“ ist.

eine mögliche Teilheit abgeleitet werden. Aus dem konstruktivistischen Verständnis heraus wird jeder „kulturelle Vorstellungsraum [...] über Kommunikation[, Interaktion und Interpunktion] aufgebaut“ (Jensen, 1999, S. 136; Erg. d. Verf.), wodurch eine „Architektur aus symbolischen Sinnfiguren“ entsteht. Der „radikale Unterschied [... zur Klärung des Konstruktivismus] liegt im Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit“, schreibt von Glasersfeld (1984, S. 19; Erg. d. Verf.). Dabei ist für von Foerster (1973, S. 46) das Erkennen der Weg zum Wissen, der nur durch ein „Errechnen von Beschreibungen“ stattfinden kann. Das Errechnen steht für „lateinisch: ‚com-putare‘ = zusammen-überlegen“ und meint somit, die Bühler’schen *Gegenstände und Sachverhalte* „im Zusammenhang zu betrachten, und zwar, ohne ausdrücklich Bezug auf numerische Größen“ zu nehmen. Dieses Erkennen fundiert auf einer „unbegrenzten Wiederholung“ von Beschreibungen (worauf der Pfeil in Abbildung 15 hinweist), wodurch alle „Prozesse des Erkennens als unbegrenzte rekursive Errechnensprozesse aufzufassen“ sind, was eben zu einem *Konstruieren in und durch die Erfahrung* führt. Daraus leitet von Foerster (1973, S. 60) den vielzitierten *ethischen Imperativ* ab: „Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen.“

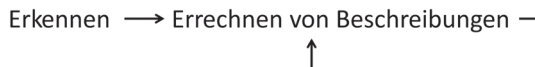


Abbildung 15: Erkennen als unbegrenzte rekursive Errechnensprozesse nach von Foerster (1973, S. 46; eigene Nachgestaltung)

Der Ausgangspunkt wie auch der „Prüfstein für unsere Ideen“ stellt die „Erlebniswelt“ (von Glasersfeld, 1984, S. 21) dar. Demnach erfolgt das Erkunden der Beschaffenheit der *scheinbar* „objektiven Welt“ (S. 23) immer aus der Perspektive der subjektiven „Lebenswelt“ bzw. Erlebniswelt heraus statt, womit jedes Erkennen immer nur *ein* gangbarer „Weg zum Ziel“ ist und im Sinne der Viabilität (Gangbarkeit) nicht der „einzig mögliche“ (S. 24), brauchbare oder passende. Mit Blick auf das *Linsen-Modell* zu Beginn dieser Skizze kann nun festgehalten werden, dass alle Urteile über Konstrukte (auch ein Gutachten) im Sinne des ständigen Errechnens von Beschreibungen geschehen. Das deutliche Erkennen von Konstrukten und deren scheinbare Stabilität (über die Zeit) ist im Grunde also von der Qualität der Errechnungen wie auch der Hinweise (als Grundlage der Errechnungen) sowie von den unbegrenzt rekursiven Prozessen abhängig.

Die *Objektivität* und deren *Subjektentzogenheit* werden nach von Foerster (1993a, S. 157) vor allem „von denjenigen als Notausgänge benutzt, die ihre Freiheit der Wahl verschleiern möchten, um sich dadurch der Verantwortung ihrer Entscheidungen zu entziehen.“³² Wissen ist damit eben auch *nicht* ein direktes „Abbild der Welt“ (S. 25) und auch *keine* „Spiegelung der Wirklichkeit“ (S. 26), sondern eine „menschliche Konstruktion“ (S. 26) im „Fluß des Erlebens“ (S. 37) durch „Symbole“ (S. 27). Die Idee der „aktive[n] Konstruktion alles Erkennens“ führt nun zu dem Wissen, „daß es überhaupt keine vom Subjekt unabhängige

32 Was auch damit zusammenhängt, dass nach von Foerster & Pörksen (1999, S. 115) jede *Beantwortung* zugleich viel über den *Antwortenden* aussagt und immer auch rückbezüglich betrachtet werden kann: „Sage mir etwas über den Ursprung des Universums [im Sinne der Weltanschauung], und ich sage dir, wer du bist!“ Im Bühler’schen Sinne sagt das *Auslösende* viel über das *Kundgebende* (*Symptom*) aus.

Welt [im Sinne *einer* Realität] geben kann“ (S. 36; Erg. d. Verf.), sondern nur jeweils „*ein mögliches Modell*“ (S. 37; Herv. d. Verf.). Somit nimmt der *Konstruktivismus* immer eine *subjektbezogene* Position ein und jede konstruktivistische Idee von *Systemen*³³ kann nur über den Weg des *Erlebens* und des *Erfahrens* entstehen. Für eine *objektive Beobachtung* der Welt, schreibt von Foerster (1993a, S. 64), wären „die Eigenschaften des Beobachters, nämlich die Eigenschaften des Beobachtens und Beschreibens“ auszuschließen, nur dann „bleibt nichts mehr übrig, weder die Beobachtung noch die Beschreibung“. Beobachtungen sind also „nicht absolut, sondern relativ zum Standpunkt eines Beobachters (d. h. relativ zu seinem Koordinatensystem: Einstein)“ (von Foerster, 1993b, S. 116). Daher ist der Konstruktivismus vor allem auch eine „*Reflexionstheorie*“ (Jensen, 1999, S. 99) und eine „*Erkenntniskritik*“, die die Beobachtung der *eigenen* Beobachtung miteinbezieht.

Aus der Bühler'schen Perspektive *des lebendigen Wechselgesprächs* und auch ohne konstruktivistische Argumentationsketten erlaubt gerade das *Selbst-Erlebnis* eine Einsicht in die Qualitäten der *eigenen* Struktur und eröffnet die Reflexion der *eigenen* Deutungen, Interpretationen und Weltanschauungen. Im Anwendungsfeld des *Mentorings* stehen diese Ideen für die Professionalisierung³⁴ durch *Selbst-Erfahrung* durch *den kritisch-reflexiven* Einbezug der *eigenen* Position und der *eigenen* Standpunkte, aus dem Blick der Pädagogik nach Wiesner (2020c) adressieren die Ideen die *Selbst-Bildung* und (ethische) *Selbst-Erziehung*. „Versteht man den *Konstruktivismus* [nun] als eine Perspektive und verzichtet man auf einen fundamentalistischen Geltungsanspruch“ (Gerstenmaier & Mandl, 1999, S. 884; Erg. d. Verf.), dann bietet das *konstruktivistische Denken* und *Lernen* einen reichhaltigen „Rahmen für eine Analyse und Förderung von Prozessen des Wissenserwerbs“.

Einschätzung, Ideen, aufweisende und weiterführende Gedanken für das Mentoring
 Kommunikation und Interaktion eröffnen aus dem Bühler'schen *Erlebnis* und der Erfahrung heraus eine aktive und dynamische Weise „des gegenseitigen Sichverstehens im Miteinanderhandeln, Miteinanderreden, Miteinanderschweigen“ (Jaspers, 1953, S. 93). Die Kommunikation verwendet nun *Sinnfiguren*, die zunächst nicht verraten, auf welche Wirklichkeit und auf welches Verständnis von der Welt sie referieren. Damit fehlen in jeder *Kommunikation* auch objektivierbare und „valide Referenz[en]“ (Jensen, 1999, S. 139), da aus dieser Herangehensweise heraus die „kommunikative[n] Ereignisse nicht den Gesetzen der Mechanik gehorchen“ (von Glasersfeld, 1987, S. 53). Gelingende Kommunikation ist vielmehr eine „Interkommunikation“ (S. 55) sowie im Sinne von Langer (1948) auch die Berücksichtigung von *natürlichen* und *künstlichen* Zeichen. Künstliche Zeichen basieren immer auf einer *absichtlich* hergestellten Verbindung im Sinne einer *Abstraktion* und fun-

33 Die *konstruktivistische Systemtheorie* nach Luhmann wird daher für die zwischenmenschliche Kommunikation, Interaktion und Interpunktion nicht aufgegriffen, da der Begründer selbst dezidiert festhält: „Der Mensch mag für sich selbst und für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist *kein* System. Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen *kein* System gebildet werden“ (Luhmann, 1984, S. 33; Herv. d. Verf.). Im Grunde wurden in der (scheinbar) *konstruktivistischen Systemtheorie* die Ideen des Konstruktivismus für *systemische Theorien*, z. B. die Subjektbezogenheit, der Beobachtungsstandpunkt usw., eben nicht umgesetzt, nachzulesen u. a. bei Schratz & Wiesner (2020).

34 Die Professionalisierung verweist darauf, dass sich jede *Profession* durch „eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“ (Oevermann, 1996, S. 70) auszeichnet. Im Besonderen geht es dabei um die *eigenständige* und *ethische* „Bearbeitung von *Geltungsfragen*“ (S. 85; Herv. d. Verf.).

dieren auf dem Denken in „Operationen“ nach Piaget (1947, S. 59; Herv. d. Verf.), dabei soll das jeweilige „Zeichenergebnis“ (S. 58) als Zeichen interpretiert werden. Natürliche Zeichen sind hingegen diejenigen Zeichen, die sich durch unsere Erfahrung auf Grundlage von Ereignissen und Erlebnissen formen und die zur „Bildung der Symbolfunktion“ (Piaget & Inhelder, 1990, S. 14) wie auch zum Verständnis von *Symbolen* entwickelt wurden. Diese natürlichen Zeichen sind der Motor des *operativen* (abstrakten) Denkens und im Besonderen *figurativ* mit der Innerlichkeit verbunden, wie z. B. das *Zeichnen* oder ein „Rauchgeruch als Zeichen für ein Feuer (gegenwärtiges Ereignis)“ (von Glasersfeld, 1987, S. 57) gelten kann. Zwischenmenschliche Interaktion beruht nach von Glasersfeld (1987) auf den *künstlichen*, also absichtsvollen Zeichen, wodurch auch die Bühler'sche *Auslösung* eine interessante Ausdifferenzierung erfahren kann³⁵. Zusätzlich wird die „Interaktion zweier Subjekte“ für von Foerster (1993, S. 289) „nur dann kommunikativ, wenn jeder der beiden sich durch die Augen des anderen sieht“³⁶, dabei kann auch an die Bühler'sche Idee des Kontakts gedacht werden. Unter Bedachtnahme des nunmehr Gesagten kann von Kommunikation demnach nur dann gesprochen werden, wenn eine beabsichtigte „Relation zwischen einem Zeichen und einem Ziel angegeben“ (S. 59) wird, also wenn „der *Sender* des Zeichens [... *etwas*] erreichen will“ (Erg. d. Verf.) und eine *empathische Bezogenheit* zueinander stattfindet. Dabei tritt eine folgenreiche Unterscheidung innerhalb der erfahrungsbetonenden und konstruktivistischen Ansätze in den Vordergrund, ob nun Kommunikation als reines *Symptom* (Ausdruck) oder als Verbindung von *Kundnahme* und *Auslösung* verstanden wird. Der jeweilige Standpunkt eröffnet die daraus abzuleitende *Weltanschauung*, was wiederum im Sinne von Brunswik (1934, 1952; siehe Abbildung 1) höchst zutreffend erscheint (siehe Abbildung 16, dort die Perspektive von c).

Kommunikation wie auch *Lernen* wird zu „einem Mittel des Fragens und Bewegens“ (Jaspers, 1925, S. 359) und beruht nicht auf „fertigen und festen Rezepten“ im Sinne der Vermittlung und Übermittlung. Aus der Perspektive des *Lernens* geht es vor allem darum, „wie das Wissen [...] über die Welt“ (S. 100; Herv. d. Verf.), die *erlebt* und *erfahren* wird, zustande kommt. Dabei stellt Jaspers (1953, S. 21) fest: „Ich bin nur mit dem anderen, allein bin ich nichts“, wodurch die „Kommunikation von *Mensch zu Mensch*“ (S. 22; Herv. d. Verf.) und von „*Persönlichkeit zu Persönlichkeit*“ (S. 56) betont wird. Aus der *Erfahrungsorientierung* heraus basiert *Lernen* daher niemals nur auf der „eigene[n] nackte[n] Erfahrung des Stroms von Ereignissen, da kein menschliches Wesen (selbst der Wissenschaftler nicht) in diesem Sinne nackt ist“ (Bateson, 1942, S. 232). Das *konstruktivistische Lernen* wird „als ein aktiver Vorgang begriffen, der keineswegs äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern in den Handlungsprozessen selbst erst herstellt“ (Reich, 2008, S.71). Auch wenn „sich eine Handlungs- und Denkweise unter bestimmten Umständen als brauchbar erweist, so heißt das nicht, daß sie die einzig mögliche ist“ (Glasersfeld, 1995, S. 8)³⁷. Nur durch das aktive Handeln wird „Wissen aufgebaut und interaktiv durch untersuchendes, neugieriges, expe-

35 Beim Bühler'schen *Ausdruck* ist diese Unterscheidung bereits getroffen worden, indem zwischen der *wahrnehmbaren* (= natürlichen) und *absichtlichen* (= künstlichen) *Kundgabe* gesprochen wird (siehe dazu die erste Skizze).

36 An dieser Stelle kann auf die *Theory of Mind* verwiesen werden (Wiesner, 2020c).

37 Daher unterscheidet Glasersfeld (1995, S. 9) dezidiert (und provokant) „zwischen *training* und *teaching* [...]“. Auf Deutsch wäre das etwa der Gegensatz zwischen ‚Abrichten‘ [Anleitung] und ‚Lehren‘. Auswendiglernen, Üben und Wiederholen führen zweifellos zu einer gewissen *Fertigkeit*, indem sie die Bildung von Routinen [...] fördern, die in ganz bestimmten Situationen nützlich sind“ (Erg. d. Verf.).

rimentelles“ Erleben, Erfahren und Erkennen konstruiert. Lernen ist daher auch „kreative Gestaltung, um Wissen neu zu generieren“ (Wiesner, 2015, S. 18), um „originelle divergente Lösungen“ (Roth, 1971, S. 156) zu schaffen und verändert „aus eigenen neuen Erfahrungen und Erkenntnissen das [...] Wissen und Können als Ganzes (in seiner Struktur)“ (Dubs, 2009, S. 30). Die „konstruktivistische Orientierung kann nur in dem Sinn helfen, daß sie die grundlegende Autonomie des Schülers betont [Selbstbestimmung]“ (Glaserfeld, 1995, S. 12; Erg. d. Verf.) sowie „das eigene Lösen von Problemen“.

„Erfahrendes und kreatives Lernen“ (Wiesner & Schreiner, 2020b, S. 334) steht auch im Vordergrund der „*lernseitigen Orientierung*“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 7), in welchem das Lernen als „ein *phänomenologischer* Gegenstand par excellence“ (Meyer-Drawe, 2010, S. 7; Herv. d. Verf.) bezeichnet wird. Die *Lernseitigkeit* steht jedoch für das *resonante und responsive* „Führen und Geführtwerden am [noch] Abwesenden“ (Bühler, 1934, S. 125), in welchem das „*Bei-Sich-Sein*“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 7) und das „*In-Fühlung-Sein*“ mit der Welt zugleich eine wesentliche Bedeutung erlangt. Dabei ist im Sinne der dienenden Führung jegliche „*Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen*“ (Klingberg, 1997, S. 54). *Lernen* meint nun auch ein „*An-sich-Heranlassen*“ (Hofmann, 2017, S. 158) der Welt, „ein Einlassen auf das Erwartungswidrige“ (Wiesner & Schreiner, 2020c, S. 79) und ein *Nachfühlen, Nachsinnen und Nachempfinden* als Erweiterung der Gedanken. Gerade auch die „*Förderung der Wahrnehmung*“ (Wiesner, 2010, S. 11) und die aktive Wahrnehmung des *Emotionalen* führt zu einer Professionalisierung der *Innensichten* wie auch des *In-Beziehung-Seins*. Gerade hierbei geht es nach Wiesner (2020c, S. 13) um die Reflexion des jeweils gegenwärtigen Erfahrens von grundlegenden Emotionen wie auch darum, das eigene emotionale „*Agieren, Reagieren und Erleben*“ (S. 12) durch ein „*Hinspüren*“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 9) zu hinterfragen. Daraus können ein „*Umdeuten*“ (Lindemann, 2006, S. 167) und eine „*Kontextänderung*“ entstehen, die ein „*Um-Lernen*“ (Wiesner & Prieler, 2020, S. 8) durch „*korrigierende Ein-Sichten*“ (Wiesner, 2020b, S. 92) und „*korrigierende Erfahrungen von Zwischenmenschlichkeit*“ (Petzold, 2003, S. 872; Alexander & French, 1946) eröffnen. Die Herangehensweise folgt nach Wiesner & Schreiner (2019, S. 124) der „*Idee der Progression (lateinisch *progredi*; fort-schreiten, entwickeln)*“, die Lernen durch Kommunikation, Interaktion und Interpunktion ermöglicht „*von allem Vergangenen aneignend zu lernen, auf die Zeitgenossen zu hören, aufgeschlossen zu werden für alle Möglichkeiten*“ (Jaspers, 1953, S. 91). Damit wird das Lernen selbst „ein Akt zutiefst menschlicher Entfaltung und persönlicher Entwicklung – im Sinne der Personagenese“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 8; eine vertiefende Einführung in die *Lernseitigkeit* liegt in diesem Sammelband von Schratz & Wiesner vor).

In der Strukturodynamik und im Anwendungsfeld *Mentoring* wie auch des *Leaderships* entspricht diese Ausrichtung nach Wiesner (2020b, S. 100) dem *Anregenden*, also der „*nicht-direktiven* Kommunikation und Interaktion“ (Herv. d. Verf.; siehe auch Hennissen et al., 2008), in welchem die Themen und Interessen dem *Selbst-Erkennen, Selbst-Erfahren* und *Selbst-Erziehen* folgen. Im Grunde steht die *Autonomie (als Selbstbestimmung)* im Vordergrund, die mit der *sozialen Eingebundenheit, Resonanz, Kooperation* usw. (*als Prosozialität*) verbunden wird (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1993; Wiesner, 2020d). Im Anwendungsfeld des *forschenden Lernens* dient diese Ausrichtung der Förderung des Erfahrungs- und „*Erkennungssystem[s]*“ (Wiesner & Schreiner, 2020c, S. 79) und dient den aktiven „*forschende[n] Aktivitäten[n]*“ (S. 80). Aus der Bühler’schen *Aspektenlehre* heraus handelt es sich um das „*Erlebnis*“ (Bühler, 1927, S. 28) und das *Erfahren*, also auch um die subjektbezoge-

nen „Innenansichten“ (Wiesner & Schreiner, 2020c, S. 81) beim Kommunizieren, Interagieren und Interpunktieren. Die *Kundnahme* dient dabei im Besonderen der „menschliche[n] Kommunikationsbereitschaft“ (Jaspers, 1953, S. 70). Diese Herangehensweise ist *eine* dritte mögliche Perspektive im Mentoring auf die Phänomene der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (siehe Abbildung 16, hier c).

4 Conclusio und Ausblick

Die nun vorgelegte *zweite Skizze* für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion zeigt die vielfältigen Modellierungen und Weltansichten für das Anwendungsfeld des *Mentorings* auf. Für „die Ordnung der Einstellungen“, der Modelle und der „Weltanschauung[en]“ kann nach Jaspers (1925, S. 51) vor allem „von dem Subjekt-Objekt-Verhältnis“ ausgegangen werden, wobei die in diesem Beitrag dargestellte Ordnung „Standpunkte“ verkörpert. Diese Standpunkte sind nicht etwas Absolutes oder Festes, sondern *aktive* Einstellungen und Anschauungen, die sich aus Ideen, Vorstellungen, Gedanken, Sinn und Werten wie auch aus der zwischenmenschlichen Bindungs- und Beziehungsfähigkeit formen (Wiesner, 2020d, 2020b; Wiesner & Schratz, 2020). Durch die jeweils unterschiedlichen Modellierungen von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion kann zwischen den Möglichkeiten gewählt werden, die *Wahl* selbst *verantworten* im Mentoring die jeweils beteiligten Personen. Und für *Personen* „gibt es ein ENTWEDER-ODER“ (Jaspers, 1925, S. 51) und ein „SOWOHL-AUCH“. Die Modelle stellen im Grunde jeweils eine *mögliche* Gestalt dar, offen ist aktuell jedoch, wie diese innerhalb eines *Relationsverbandes* und ebenso als eine *mögliche* neue Gestalt zueinander stehen. Ein Phänomen (A; siehe Abbildung 16) kann durch die Sicht auf die Welt, also durch die Weltauffassung und Weltanschauung zu drei scheinbar unabhängigen *Aspekten* (a, b, c) führen, die (hier drei) getrennte Phänomene (B; oder Sub-Ganzheiten) ergeben. Doch im Sinne von Bühler (1926, 1927) konstruieren die weitgehend unabhängigen Aspekte zusammen eine höhere Einheit bzw. Ganzheit (*wie in dieser zweiten Skizze anhand der Modelle dargestellt*).

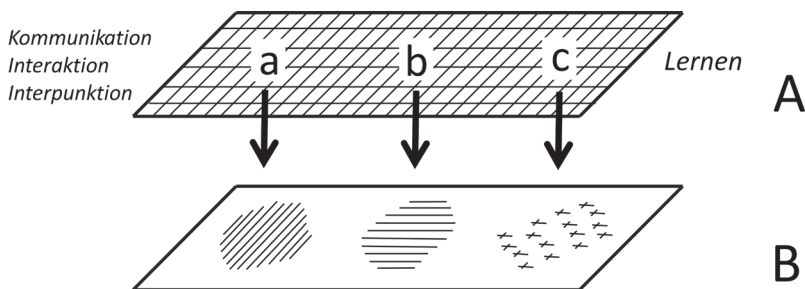


Abbildung 16: Ein Phänomen als unterschiedliche Weltanschauungen (eigene Darstellung in Anlehnung an die Idee der Idiome von de Saussure, 1916, S. 238)

Auch *Lernen* ist im Grunde ein phänomenologisches Geschehen und „ein Vorgang“ (Lutterer, 2009, S. 31; Herv. d. Verf.), der „insgesamt ein *Kommunikationsphänomen* darstellt“. Die „Position des reinen Behaviorismus angesichts der Semantik“ (Bühler, 1926, S. 470) wie

auch der Pragmatik wäre der Ausschluss der *inneren Bedeutung* und der *abstrakten Bedeutung* oder auch des *Figurativen* und der höheren Aspekte des *Operativen*. Zugleich ist das Instrumentelle im Verständnis der Bühler'schen Gebilde ebenso eine wesentliche *Sinnfunktion*. Diese Einsichten sind in diesem Beitrag auch *erkennbar*, nämlich darin, wie leicht und dynamisch manche Modellierungen ineinander überfließen. Die jeweilige Hervorhebung einer der *Sinnfunktionen* verändert jedoch die Sicht auf die Welt, also die *Weltsicht* und die *Weltanschauung* wie auch die Haltungen und Wertorientierungen. Damit verändern sich die jeweiligen *Geltungsansprüche* (Habermas, 1974; Wiesner & Prieler, 2021). Gerade die Haltungen, Wertorientierungen und Geltungsansprüche sind im *Mentoring* das zentrale Element, das das Bühler'sche *Origo* als Standpunkt positioniert (*in der dritten Skizze mehr dazu*), wodurch das *Zeigen*, *Vorzeigen* und das gemeinsame *Ausrichten des Blicks* erfolgen. *Mentoring* führt als *Wegweiser* durch Weltsichten und Weltanschauungen und eröffnet die reflexive wie auch proflexive Metabeobachtung sowohl des *Verhaltens* als auch des *Handelns* – also des Kommunizierens, Intragierens und Interpunktierens. Jedoch gestaltet sich Verhalten durch das *aktive Handeln*, das *aktive Erleben* und Erfahren sowie durch ein *aktives Neueinüben* und Verändern (Wiesner & Dammerer, 2020). *Mentoring* als Begleitung benötigt gerade mit Blick auf ein ethisches, authentisches und dienendes *Führen* und *Geführtwerden* die Vielfältigkeit von differenzierbaren Sinnfunktionen, Wegweisern und Geltungsansprüchen sowie deren kritisch-reflexives Hinterfragen.

In der vorliegenden zweiten Skizze drängen die Modelle der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das *Mentoring* durch die Darstellung des Differenten *scheinbar* auf eine Entscheidung, einem Modell den Vorzug zu geben – also die Entscheidung des *Entweder-oder* rückt in den Vordergrund. Jedoch ist die Differenzierung notwendig, um eine Integration und ein *Sowohl-als auch* zu ermöglichen. Dabei ist die Idee der Integration in Bezug zur Differenzierung zu betrachten. „Nur wo Vielfalt, Differentes, Divergentes gegeben ist, wird Integration möglich“ (Petzold, 2003, S. 717). Daher muss *eine dritte Skizze* zur Klärung der Verhältnisse zwischen den Bühler'schen Phänomenen folgen, um eine *ganzheitliche Sicht* auf eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das *Mentoring* im Sinne der Modellierung des *Mentorings* durch Wiesner (2020b) zu ermöglichen.

Referenzverzeichnis

- Abel, G. (1975). *Wissenschaftssprache und Gesellschaft: Zur Kritik der Sozialwissenschaften*. Westdeutscher Verlag.
- Abels, H. (2019). Interaktion. In H. Abels, *Einführung in die Soziologie* (S. 185–233). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Abels, H. (2020). *Soziale Interaktion*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Alexander, F., & French, T. M. (1946). *Psychoanalytic therapy: Principles and application*. Roland Press.
- Arens, M. (2008). Lasswell-Formel. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 198–203). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ash, M. G. (1997). Egon Brunswik vor und nach der Emigration—Wissenschaftshistorische Aspekte. In K. R. Fischer & F. Stadler (Hrsg.), *„Wahrnehmung und Gegenstandswelt“: Zum Lebenswerk von Egon Brunswik (1903-1955)* (S. 49–77). Springer.

- Auer, P. (2013). *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. De Gruyter.
- Aufermann, J. (1971). *Kommunikation und Modernisierung: Meinungsführer und Gemeinschaftsempfang im Kommunikationsprozess*. Verlag Dokumentation.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823.
- Badura, B. (1971). *Sprachbarrieren: Zur Soziologie der Kommunikation*. Frommann-Holzboog.
- Badura, B. (2004). Mathematische und soziologische Theorie der Kommunikation. In R. Burkart & W. Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung* (S. 16–23). Braumüller.
- Barnlund, D. C. (1968). Communication: The Context of Change. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory* (Ausgabe 2008, S. 6–26). Taylor & Francis.
- Barnlund, D. C. (1970a). A Transactional Model of Communication. In K. K. Sereno & C. D. Mortensen (Hrsg.), *Foundations of Communication Theory* (S. 83–102). Harper & Row.
- Barnlund, D. C. (1970b). A Transactional Model of Communication. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory* (Auflage 2008, S. 47–57). Taylor & Francis.
- Bateson, G. (1935). *Kulturberührung und Schismogenese*. In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 99–113). Suhrkamp.
- Bateson, G. (1942). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens (1942). In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 219–240). Suhrkamp.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (1964). In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 362–399). Suhrkamp.
- Bateson, G. (1971). Die Kybernetik des Selbst: Eine Theorie des Alkoholismus. In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 400–435). Suhrkamp.
- Bauer, M. W. (2017). Geschichte der Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lüthje, J. Milde, M. Rhomberg, & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* (S. 17–40). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beck, K. (2013). Kommunikation. In G. Bentele, H.-B. Brosius, & O. Jarren (Hrsg.), *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 155–156). Springer VS.
- Beck, K. (2020). *Kommunikationswissenschaft*. UVK.
- Benetka, G. (1997). Von der Emigration: Zum wissenschaftlichen Werdegang Egon Brunswiks. In K. R. Fischer & F. Stadler (Hrsg.), „Wahrnehmung und Gegenstandswelt“: *Zum Lebenswerk von Egon Brunswik (1903-1955)* (S. 15–47). Springer.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Auflage 2018). Fischer.
- Bernecker, R. (1998). Information. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 4: Hu-K.* (S. 376–382). Niemeyer.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer.

- Bonfadelli, H., & Jarren, O. (Hrsg.), (2001). *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. Haupt.
- Bossert, M. (2012). *Einführung in die Nachrichtentechnik*. Oldenbourg.
- Bredenkamp, K., & Bredenkamp, J. (1974). Was ist Lernen? In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2* (Auflage 1980, S. 605–630). Fischer.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134.
- Brumlik, M. (2014). Interaktion und Kommunikation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 215–226). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brunswik, E. (1934). Wahrnehmung und Gegenstandswelt: *Grundlegung einer Psychologie vom Gegenstand her*. Deuticke.
- Brunswik, E. (1952). *The Conceptual Framework of Psychology. International Encyclopedia of unified Science: Bd. Volume I and II: Foundations of the Unified Science* (Volume 1: Number 10). University Press.
- Brunswik, E. (1955). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. *Psychological Review*, 62(3), 193–217.
- Bühler, A. (1988). Karl Böhlers Theorie der Deixis. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (S. 287–299). Benjamins.
- Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge I: Über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 9, 297–365.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 1–23.
- Bühler, K. (1912). Denken. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 76–88). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1918). Kritische Musterung der neueren Theorien des Satzes. *Indogermanisches Jahrbuch*, 6, 1–20.
- Bühler, K. (1926). Die Krise der Psychologie. *Kant-Studien*, 31(1–3), 455–526.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. *Kant-Studien*, 38(1–2).
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Bühler, K. (1936). *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Jugend und Volk.
- Bühler, P., Schlaich, P., & Sinner, D. (2017). *Visuelle Kommunikation: Wahrnehmung – Perspektive – Gestaltung*. Springer.
- Burkart, R. (1998a). *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. UTB.
- Burkart, R. (1998b). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. UTB
- Burkart, R., & Hömberg, W. (2004). Einleitung. In R. Burkart & W. Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung* (S. 1–8). Braumüller.
- Clark, H. (1992). *Arenas of Language Use*. University Press.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. University Press.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M.

- Levine, & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 127–149). American Psychological Association.
- de Saussure, F. (1916). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, A. Sechehaye, & A. Riedlinger, Hrsg.; H. Lommel, Übers. der frz. Originalausgabe; 1. Auflage 1931; mit Nachwort von Peter Ernst aus 2001). De Gruyter.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2(39), 223–238.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Delhees, K. H. (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Westdeutscher Verlag.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.
- Eddington, A. S. (1949). *Philosophie der Naturwissenschaft*. Francke.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. (6. vollständig überarbeitete Auflage). Beltz.
- Ehlich, K. (1972). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie* (Auflage 2007). De Gruyter.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and Procedural Justice Climate as Antecedents of Unit-Level Organizational Citizenship Behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61–94.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111–132.
- Faßler, M. (1997). *Was ist Kommunikation?* Fink.
- Faulstich, W. (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme—Methoden—Domänen*. Wilhelm Fink.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Oldenbourg.
- Geoghegan, B. D. (2011). From Information Theory to French Theory: Jakobson, Lévi-Strauss, and the Cybernetic Apparatus. *Critical Inquiry*, 1(38), 96–126.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1999). *Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Forschungsbericht Nr. 109*. Ludwig-Maximilians-Universität.
- Glaserfeld, E. von. (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts, *Soest*, 7–14.
- Glaserfeld, E. von, & Ackermann, E. (2001). Dialoge – Heinz von Foerster, zum 85. Geburtstag. In A. Müller, K. H. Müller, & F. Stadler (Hrsg.), *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Heinz von Foerster gewidmet* (S. 41–52). Springer.
- Graumann, C. F. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie: 2. Halbband: Forschungsberichte: Bd. 7.2* (S. 1109–1262). Hogrefe.
- Graumann, C. F. (1984). Wundt—Mead—Bühler. Zur Sozialität und Sprachlichkeit menschlichen Handelns. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 217–248). Klostermann.
- Greshoff, R. (1994). Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. In F. Benschler, B. Blanck, R. Greshoff, & W. Loh, *Alternativer Umgang mit Alternativen* (S. 125–140). VS.

- Groeben, N. (1975). Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? Das Bild der „gestalt switch“ und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie. In S. Ertel, L. Kemmler & M. Stadler (Hrsg.), *Gestalttheorie in der modernen Psychologie* (S. 134–145). Dietrich Steinkopp.
- Gutzmann, D. (2020). *Semantik*. Metzler.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse* (1991. Aufl.). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie—Was leistet die Systemforschung? Theorie-Diskussion* (S. 101–141). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1974). Überlegungen zur Kommunikationspathologie. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (Aufgabe 1984, S. 226–269). Suhrkamp.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen—Zugänge—Perspektiven* (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hager, F., Haberland, H., & Paris, R. (1973). *Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache*. Metzler.
- Heider, F. (1926). *Ding und Medium* (Neuedition mit Vorwort von Dirk Baecker) (D. Baecker, Hrsg.), Kadmos.
- Heisenberg, W. (1971). *Der Teil und das Ganze: Gespräche im Umkreis der Atomphysik* (57–60). Piper.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
- Hertzsch, H. (2012). *Zur Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften. Konzeptuelle Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Messinstruments*. [Dissertation] Universität Koblenz-Landau.
- Hertzsch, H. (2017). Das Kommunikationskompetenz-Inventar für Schulleitungen (KKI-SL): Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 63(3), 179–192.
- Hertzsch, H., & Schneider, F. M. (2018). *Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen*. In *Kommunikation in der Schule* (S. 73–95). Klinkhardt UTB.
- Hertzsch, H., Schneider, F. M., & Maier, M. (2012). Zur Kommunikationskompetenz von Führungskräften – Vorschlag eines integrativen Rahmenmodells. In R. Reinhardt (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie und Organisationserfolg* (S. 414–425). Pabst.
- Hesse, H. G. (1976). Lernübertragung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (S. 63–82). Beltz.
- Hilarion Petzold. (2003). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 2: Klinische Theorie*. Junfermann.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner?: Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.
- Hondrich, K. O. (1976). Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages* (S. 16–36). Ferdinand Enke.
- Hondrich, K. O., & Matthes, J. (Hrsg.), (1978). *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Luchterhand.

- Hsia, H. J. (1988). *Mass communications research methods: A step-by-step approach*. L. Erlbaum Associates.
- Jablin, F. M., Cude, R., House, A., Lee, J., & Roth. (1994). Communication Competence in Organizations: Conceptualization and comparison Across Multiple Level of Analysis. In L. Thayer (Hrsg.), *Organization—Communication: Emerging perspectives* (Bd. 4, S. 114–140).
- Jackson, D. D. (1965a). Family Rules: The Marital Quid pro Quo. *Archives of General Psychiatry*, 12(6), 589–594.
- Jackson, D. D. (1965b). The Study of the Family. *Family Process*, 4(1), 1–20.
- Jakobson, R. (1956). Metalanguage as a Linguistic Problem (presented at the Presidential Address to the Linguistic Society of America, 1956). In S. Rudy (Hrsg.), *Selected Writings VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology, 1972–1982* (Auflage 1985, S. 113–121). Mouton.
- Jakobson, R. (1960). Linguistik und Poetik. In E. Holenstein & T. Schelbert (Hrsg.), *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971* (Auflage 1979, S. 83–121). Suhrkamp.
- Jaspers, K. (1925). *Psychologie der Weltanschauungen*. Springer.
- Jaspers, K. (1953). *Einführung in die Philosophie: Zwölf Radiovorträge* (Auflage 1989). Piper.
- Jensen, S. (1999). *Erkenntnis—Konstruktivismus—Systemtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80368-9>
- Kaminski, S., Kennecke, S., Dlugosch, D. S., Weisweiler, S., & Frey, D. (2017). Mentoring. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider, & R. Schwarzer (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 873–900). Hogrefe.
- Kittler, F. (1993). *Draculas Vermächtnis: Technische Schriften*. Reclam.
- Kittler, F. (2004). Geschichte der Kommunikationstechniken. In R. Posner, K. Robering, & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur* (Bd. 4, S. 3345–3356). De Gruyter.
- Kjørup, S. (2001). *Humanities Geisteswissenschaften Sciences humaines*. J.B. Metzler.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen—Lehren—Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung*. Oldenbourg
- Kümmel, A. (2012). Mathematische Medientheorie. In A. Spahr & D. Kloock (Hrsg.), *Medientheorien* (S. 205–236). Fink.
- Künkler, T. (2008). Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von lerntheorien, subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive* (S. 33–50). Klett-Cotta.
- Langer, S. K. (1948). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. University Press.
- Längle, A. (1992). What Are We Looking for When We Search for Meaning? *Ultimate Reality and Meaning*, 15(4), 306–314.
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild—Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Facultas.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Hrsg.), *Communications of Ideas: A Series of Addresses* (S. 37–51). Harper & Row.

- Lebiedziński, W. (1982). Zeichen und Bedeutung bei Charles Morris. *STUF – Language Typology and Universals*, 35, 643–651.
- Lewis, D. (1969). *Convention (Reprint 2007)*. University Press.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Luckmann, T. (2008). *Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft. In Phänomenologie und Soziologie* (S. 33–40). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lueglinger, E., & Renger, R. (2013). Das weite Feld der Meetaanalyse. Sekundär-, literatur- und metaanalytische Verfahren im Vergleich. *kommunikation.medien*, 2, 1–31.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Auflage 1991). Suhrkamp.
- Lundberg, G. A. (1939). *Foundations of Sociology*. Macmillan.
- Lutterer, W. (2009). *Gregory Bateson: Eine Einführung in sein Denken*. Auer.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Westdeutscher Verlag.
- Manhart, K. (1998). Theorienreduktion in den Sozialwissenschaften: Eine Fallstudie am Beispiel der Balancetheorien. *Journal for General Philosophy of Science/Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 2(29), 301–326.
- Marty, A. (1908). *Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie* (Bd. 1). Niemeyer.
- Max, I. (2018). Pragmatische Forschung und wissenschaftsgeschichtliche Aspekte. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 3–12). J.B. Metzler.
- McCarthy, J. (1987). Formalization of two Puzzles Involving Knowledge. In Lifschitz (Hrsg.), *Formalizing common sense: Papers by John McCarthy* (Auflage 1990, S. 158–166). Ablex.
- Merten, K. (1977). *Kommunikation: Eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Westdt. Verl.
- Merten, K. (1999). *Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Band 1: Grundlagen der Kommunikationswissenschaft*. LIT.
- Merten, K. (2013). *Konzeption von Kommunikation: Theorie und Praxis des strategischen Kommunikationsmanagements*. Springer.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija.*, 18(3), 6–17.
- Meyer-Eppler, W. (1952). Informationstheorie. *Naturwissenschaften*, 15(39), 341–347.
- Meyer-Eppler, W. (1954). Zur Anwendung informationstheoretischer Methoden auf sprachliche Probleme. *STUF – Language Typology and Universals*, 7–8(JG).
- Meyer-Eppler, W. (1959). *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Springer.
- Moles, A. A. (1971). *Informationstheorie und ästhetische Wahrnehmung*. DuMont.
- Morris, C. W. (1938a). Foundations of the Theory of Signs. In T. A. Sebeok (Hrsg.), *Writings on the General Theory of Signs. Approaches to Semiotics* (Auflage 1971, S. 17–71). Mouton.
- Morris, C. W. (1938b). Grundlagen der Zeichentheorie: Semiotik. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft* (Auflage 2019, S. 135–136). De Gruyter.
- Morris, C. W. (1939). Esthetics and the theory of signs. *Erkenntnis*, 8(1), 131–150.
- Morris, C. W. (1946). Signs, Language, and Behavior. In T. A. Sebeok (Hrsg.), *Writings on the General Theory of Signs. Approaches to Semiotics* (Auflage 1971, S. 75–397). Mouton.
- Morris, C. W. (1988). *Grundlagen der Zeichentheorie: Ästhetik und Zeichentheorie*. Fischer.
- Muth, C. (2015). *Das Zwischen?! Eine dialog-phänomenologische Perspektive*. gik.

- Neuberger, O. (1996). *Miteinander arbeiten, miteinander reden! Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt*. Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Nierlich, E. (1986). Was heißt es, eine empirisch-wissenschaftliche Theorie zu konstruieren? *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 17(2), 295–314.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Pfeifer, W. (Hrsg.), (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Pfister, H.-R., Jungermann, H., & Fischer, K. (2017). *Die Psychologie der Entscheidung*. Springer.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1990). *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind*. Suhrkamp.
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnis der modernen Naturwissenschaft*. Springer.
- Popper, K. (1974). *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*. (Auflage 2002). Taylor and Francis.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf* (S. 6.-10). Hoffmann u. Campe.
- Popper, K. R. (1982). Erkenntnis und Gestaltung der Wirklichkeit: Die Suche nach einer besseren Welt. Vortrag, gehalten in Alpbach, August 1982. In K. R. Popper (Hrsg.), *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren* (S. 15–60). Piper.
- Rau, H. (2013). *Einladung zur Kommunikationswissenschaft*. Nomos.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik*. Beltz.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 1–20). American Psychological Association.
- Rombach, H. (1974). Phänomenologische Wissenschaftsbegründung. In H. Rombach (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (Bd. 1, S. 49–56). Herder.
- Rombach, H. (1977). Die Grundstruktur der menschlichen Kommunikation. Zur kritischen Phänomenologie des Verstehens und Mißverstehens. In Deutsche Gesellschaft für phänomenologische Forschung (Hrsg.), *Phänomenologische Forschung* (Bd. 4, S. 19–51). Alber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. Schroedel.
- Ruesch, J. (1951). Werte, Kommunikation und Kultur. In J. Ruesch & G. Bateson (Hrsg.), *Kommunikation: Die soziale Matrix der Psychiatrie* (Auflage 2012, S. 18–36). Carl Auer.
- Rumpf, H. (2008). Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive* (S. 21–32). Klett-Cotta.
- Rusch, G. (Hrsg.), (1999). *Konstruktivismus mit Konsequenzen. In Wissen und Wirklichkeit. Eine Hommage an Ernst von Glaserfeld* (S. 7–14). Carl Auer.
- Schaefer, H. (1992). *Modelle in der Medizin: Mit einer historischen Einleitung von Dietrich von Engelhardt*. Springer.

- Scheibe, E. (1992). Albert Einstein: Theorie, Erfahrung, Wirklichkeit. In R. Wiehl (Hrsg.), *Heidelberger Jahrbücher* (Bd. 36, S. 121–138). Springer.
- Schiffer, S. R. (1972). *Meaning* (Reprint 2002). Clarendon Press.
- Schmidt, A. (2018). Interaktion und Kommunikation. In D. Hoffmann & W. Rainer (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 15–38). Nomos.
- Schnelle, H. (1976). Information. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), & G. Gabriel (Übers.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K.* (S. 356–357). Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathetik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *Re&ESource*, 14, 1–15.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. *Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (Originalausgabe). Rowohlt.
- Schützeichel, R. (2015). *Soziologische Kommunikationstheorien*. UVK.
- Seising, R. (2018). Informationstheorie, Fuzzy Sets und Informatik aus wissenschaftshistorischer Perspektive. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 55(3), 472–495.
- Shannon, C. (1956). The Bandwagon. *IRE Transactions – Information Theory*, 1(2), 3.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423.
- Shannon, C. E. (1949). The Mathematical Theory of Communication. In C. E. Shannon & W. Weaver (Hrsg.), *The Mathematical Theory of Communication*. (Auflage 1964, S. 29–125). University of Illinois Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical Theory of Communication* (Auflage 1964). University of Illinois Press.
- Sneed, J. D. (1979). *The Logical Structure of Mathematical Physics*. Springer.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Springer.
- Stachowiak, H. (1989). Modell. In H. Seiffert & G. Radnitzky (Hrsg.), *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie* (S. 219–222). Ehrenwirth.
- Stegmüller, W. (1968). *Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik*. Springer.
- Stein, A. (2010). *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Metzler.
- Tarski, A. (1936). Grundlegung der wissenschaftlichen Semantik (gekürzter Nachdruck: vorgenommene Kürzungen beziehen sich nur auf Fußnoten). In K. Berka & L. Kreiser (Hrsg.), *Logik-Texte. Kommentierte Auswahl zur Geschichte der Logik* (Auflage 1983, S. 396–402). Akademie Verlag.
- Tremp, P., & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101–116). Bertelsmann.
- Tuchen, A. (2018). Methodologie der Pragmatik. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 13–25). J.B. Metzler.
- Ullmann, S. (1967). *Grundzüge der Semantik*. De Gruyter.
- Vogel, I. C. (Hrsg.), (2018). *Kommunikation in der Schule* (2., aktualisierte Auflage). Julius Klinkhardt.
- von Foerster, H. (1973). Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. (Auflage 2002, S. 39–60). Piper.
- von Foerster, H. (1985). *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Vieweg+Teubner.

- von Foerster, H. (1993a). *KybernEthik*. Merve.
- von Foerster, H. (1993b). *Wissen und Gewissen. Versuche einer Brücke* (S. J. Schmidt, Hrsg.), Suhrkamp.
- von Foerster, H., & Pörksen, B. (1999). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker*. Carl-Auer-Systeme.
- von Glasersfeld, E. (1984). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (Auflage 2002, S. 16–38). Piper.
- von Glasersfeld, E. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Vieweg+Teubner Verlag.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren: Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Beltz.
- Waldenfels, B. (1997). *Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010). Bewährungsproben der Phänomenologie. *Philosophische Rundschau*, 57(2), 154–178.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure†. *Journal of Management*, 34(1), 89–126.
- Walumbwa, F. O., Hartnell, C. A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: A cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 517–529.
- Watzlawick, P. (1984). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (Auflage 2002, S. 91–110). Piper.
- Watzlawick, P. (1991). Krankmachende Kommunikation und ihre Veränderung. In I. Illich, P. Watzlawick, V. Kast, E. Chargaff, K. Jork, B. Kauffmann, R. Lobo, & E. Schuchardt (Hrsg.), *Was macht den Menschen krank? 18 kritische Analysen* (S. 135–140). Birkhäuser.
- Watzlawick, P. (1992). *Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn*. Vorträge im Wiener Rathaus, am 17. Mai 1989 und am 5. November 1991. Picus.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (Reprint 2011). Huber.
- Weaver, W. (1949a). Recent contributions to the Mathematical Theory of Communication. In C. E. Shannon & W. Weaver (Hrsg.), *The Mathematical Theory of Communication* (Auflage 1964, S. 1–28). University of Illinois Press.
- Weaver, W. (1949b). The Mathematics of Communication. *Scientific American*, 1(181), 11–15.
- Weinert, F. E. (1974a). Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2* (Auflage 1980, S. 659–683). Fischer.
- Weinert, F. E. (1974b). Lernübertragung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2* (Auflage 1980, S. 687–709). Fischer.
- Weinert, F. E. (1976). Kognitives Lernen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (S. 37–61). Beltz.
- Wieser, M. (2018). Das „Medium“ in Krisenzeiten: Heider, Bühler, Brunswik. In J. Friedrich (Hrsg.), *Karl Bühlers Krise der Psychologie* (S. 117–136). Springer.

- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (S. 13–24). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020a). Diagnostische Urteile durch Evidenzen im Unterricht. *Erziehung & Unterricht*, 7–8(170), 591–599.
- Wiesner, C. (2020b). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020c). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *ReESource*, 14, 1–25.
- Wiesner, C. (2020d). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *ReESource*, 21, Beitrag zur 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, 1–18.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *ReESource*, 15, 1–33.
- Wiesner, C., & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 81–98). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Beltz Verlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020a). Digitale Kompetenzen: Computational Thinking als Basis eines Kompetenzmodells. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung* (S. 29–49). Nomos.

- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020b). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 319–352). Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020c). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen unter Berücksichtigung einer Vielperspektivität. In A. Eghdessad & T. Kosler (Hrsg.), *Transfer Forschung – Schule: Forschendes Lernen*. (S. 72–87). Klinkhardt.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–159). Wolters Kluwer.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C., & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung*, 3(21), 110–117.
- Zahavi, D. (2012). *Phänomenologie*. UTB.

Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen

Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion

Abstract

Die dritte Skizze zur Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion erörtert mit Blick auf das Mentoring die Idee des Standpunktes und der Positionalität, durch welches das Zeigen von Ideen und Gedanken, also Modellen und Theorien aus unterschiedlichen Denkrichtungen heraus, ermöglicht wird und sich ein Koordinatensystem ableiten lässt. Dazu wird das Bühler'sche Vierfelder-Schema mit den vier Ausrichtungen beschrieben, um die Positionalitäten auf Grundlage des Sprechens und der Sprache zu klären und ebenso einer Transformation zu unterziehen. Die Ideen und Gedanken eröffnen ein Verständnis für die Drei-Welten-Lehre von Popper (1974, 1978), woraus die überaus umsichtige Welten-Lehre von Habermas (1981) mit ihren Geltungsansprüchen eingeführt werden kann. Letztendlich führen jedoch alle Herangehensweisen erneut zum Bühler'schen Vierfelder-Schema, aus welchem heraus die Idee der Strukturdynamik und Feldtransformation weiterentwickelt werden kann, um als etwas Grundlegendes für das Anwendungsfeld Mentoring oder Leadership dienlich zu sein. Aus den Ideen des Beitrags lassen sich Weltbezüge und Geltungsansprüche für das Mentoring einerseits, jedoch auch andererseits für die gesamte Pädagogik ableiten.

1 Hinführung

Das Schreiben wie auch die „Sprache zwingt uns [...], alles als ein Nacheinander“ (von Glasersfeld, 1987, S. 211, 1997) mitzuteilen, dennoch sind die drei zusammengehörenden Skizzen zur *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* für das *Mentoring* im Grunde nicht einer nach dem anderen zu lesen, sondern gemeinsam und zugleich zu betrachten. In der folgenden Skizze werden sowohl Phänomene als auch die daraus geformten Deutungen und Interpretationen vorgestellt, um die Bezugsideen, Quellen und Ressourcen im Sinne einer *Koordinierung* und *Integration* von Ideen und Gedanken darzustellen¹.

1 An diesem Punkt ist Glasersfeld (1992) und seinem Statement zur Entwicklung des Konstruktivismus umfassend zuzustimmen, das Generieren von einer neuen Idee oder eine Integration bekannter Ideen führt zu einer eigenen Auslegung der bestehenden Ansätze, Modelle und Theorien. Daher schreibt Glasersfeld (1992, S. 20): „Ich vermute, keiner von Ihnen [also die Autor*innen, die das Fundament des Konstruktivismus bildeten] würde meiner Interpretation ihrer Gedanken und Intentionen vorbehaltlos zustimmen.“

Als Ausgangspunkt werden (*erneut*) die Ideen von Bühler (1926, S. 485; Herv. d. Verf.) herangezogen, der drei *universelle Aspekte* einführt: „*Erlebnis*, *Benehmen* und *Werk* sind weitgehend unabhängig variabel und gehören doch irgendwie zusammen, konstruieren eine höhere Einheit.“ Um die drei wesentlichen *Aspekte* als Richtungen wie auch Ausrichtungen im Sinne von *Weltanschauungen* zu erörtern, schreibt Bühler (1926, S. 486):

Angenommen, der Geograph erhält von einem unbekanntem und schwer zugänglichen Gelände drei photographische Aspekte, die von verschiedenen, geographisch bekannten Standorten aufgenommen sind, so wird er über die Methode einer Synthese dieser Aspekte nicht in Zweifel sein. Eine neue Darstellungsart, die geographische Karte zu gewinnen, ist sein Ziel; in sie wird er nach diesem oder jenem Übersetzungsverfahren die Daten der Bilder eintragen. Gelingt dies aber aus irgendeinem Grunde nicht sofort, dann könnte er immerhin vorerst in eines oder das andere der Bilder selbst schon Orientierungslinien, z. B. Nord-Südrichtung, etwas von den Längen- und Breitenwerten, Maßstäbe u. dgl. m., das heißt summarisch ausgedrückt, Daten aus dem Fond seiner übrigen Kenntnisse anbringen und es damit wissenschaftlich exakter lesbar und wertvoller machen. Vielleicht ist dies letztere ein methodisches Gleichnis für die nächsten Ziele, und die Gewinnung der Karte ein Gleichnis für das Endziel einer Synthesis der drei sehr differenten Aspekte.

Bühler (1926, 1927) differenziert in seinem Werk die *Krise der Psychologie* drei wesentliche wissenschaftliche Positionen (Standpunkte; Weltanschauungen) und damit auch die reichlichen Kontroversen „zwischen Natur- und Geisteswissenschaft“ (Wieser, 2018, S. 118). Im Vordergrund steht (*in dieser Skizze*) die „Klärung der drei Verhältnisse, die zwischen *Erlebnis*, *Benehmen* und *Leistung* [Werk] entstehen“ (Bühler, 1927, S. 28; Erg. d. Verf.), um diese für ein tieferes Verständnis von Mentoring zu nutzen. Diese drei *Verhältnisse* werden auch als „die *Erlebnisse*, das sinnvolle *Benehmen* der Lebewesen [Verhalten, später die Gebilde] und ihre *Korrelationen mit den Gebilden des objektiven Geistes* [später die Werke, das Schaffen und die Leistungen]“ (S. 29; Erg. d. Verf.) bezeichnet. Nach der These von Bühler (1926, 1927) sind alle drei Aspekte notwendig und vor allem „keiner von ihnen entbehrlich“. Das *sinnvolle Benehmen* steht für den „verhaltenswissenschaftlichen Ansatz“ (Graumann, 1988, S. 113), also für das routinierbare, regelorientierte und instrumentalisierbare Verhalten. Der *Sinnbegriff* wird jedoch in das Verhalten integriert, um „ausdrücklich“ die „Sinnabstinentz“ in die behavioristischen und „naturwissenschaftlich orientierte[n]“ Ansätze einzuführen². Das *Erlebnis* begründet die erfahrungsorientierten Herangehensweisen und die *Leistung* (Werke) steht für die kognitivistischen Ansätze. Nach Bühler (1927, S. 28) soll „von den Daten“ immer eine „Sinnhaftigkeit oder Sinnfähigkeit“ eingefordert werden, um die Anforderungen des „übergreifende[n] Darstellungssystem[s]“ zu erfüllen. *Zeichen* haben durch ihre Bestimmung im Organon-Modell dreifach unterschiedlich *Sinn* (*siehe dazu die theoretische Grundlegung in der ersten Skizze*), also in der Kundgabe (Ausdruck), der Auslösung (Appell) und in der Darstellung. Der *Appell* soll ein *sinnvolles Benehmen auslösen*, der *Ausdruck* gibt als „Aspekt der inneren Wahrnehmung“ (S. 60) den *Eigenbedarf* und die *Eigenstimmung kund* und die *Darstellung* bezieht sich als „Instrument der Erkenntnis“ (S. 59)

2 Daher schreibt Bühler meist vom *sinnvollen Benehmen*, anstatt vom *Verhalten*.

auf die (abstrakten) *Ausdrucks- und Eindruckszeichen*, die Bühler (1934) *Gegenstände und Sachverhalte* nennt. Die Aspekte ergeben ein *Relations Ganzes (eine Gestalt)*, die Teilheiten als Sub-Ganzheiten (Momente) stehen dabei zueinander in einem *Relationsverband*. Die Herangehensweise steht in enger Verbindung der Bühler'schen Denk- und Entwicklungspsychologie, der Phänomenologie und der Wiener Schule der *Gestaltwahrnehmung* (Kamp, 1977).

Im Sinne von Popper (1969a) möchte die vorliegende dritte Skizze ebenso neue Einsichten für das Mentoring koordinieren wie auch ein integratives Erkennen vor allem über die Weltansichten und wissenschaftlichen Anschauungen hinweg anbieten:

Den Mythos des [gemeinsamen] Rahmens gibt es in verschiedenen Fassungen, beispielsweise in der, daß man eine Frage nicht diskutieren könne, ohne einen gemeinsamen Rahmen anzunehmen. Dagegen behaupte ich, daß es manchmal schwierig ist, eine Frage zu diskutieren, wenn sie nicht von einer Reihe gemeinsamer Annahmen ausgehen. Es kann schwierig sein, aber es ist interessant, und es lohnt die Mühe. Und genau aus diesen Schwierigkeiten ergeben sich wirklicher Fortschritt und neue Einsichten (Popper, 1969a, S. 57; Erg. d. Verf.).

Die dritte Skizze erörtert zunächst die Idee des Standpunkts und des daraus ableitbaren Koordinatensystems (*mit der Idee der Polaritäten*), um danach das Bühler'sche *Vierfelderschema* mit vier Positionalitäten einzuführen. Diese Ausrichtungen ermöglichen ebenso, die *Drei-Welten-Lehre* von Popper (1974, 1978) zu beschreiben, um daraus die umsichtige *Welten-Lehre* von Habermas (1981a) erörtern zu können. Letztendlich führen alle Herangehensweisen wieder zum Bühler'schen Vierfelderschema, woraus die Idee der Struktur- und Feldtransformation weiterentwickelt werden kann, um als etwas Grundlegendes für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion im Anwendungsfeld *Mentoring* oder *Leadership* dienlich zu sein. Der Beitrag folgt der Methode der *phänomenologischen Konnektivierung*, also dem „Vernetzen unterschiedlicher Wissensbestände in der Absicht, wechselseitige Erhellung und vielschichtige Interpretationen von Kontingenzen zu ermöglichen und Korrekturmöglichkeiten von Einseitigkeiten oder Dogmatismen zu gewährleisten“ (Petzold, 2007, S. 38). Der Beitrag ist nach dem *Figur-Grund-Bild* der Gestaltwahrnehmung komponiert und eröffnet zunächst einen breiten Hintergrund für das Mentoring, um im Ausblick am Ende der Skizze mit einer Idee zu einer *Pädagogik des Mentorings* abzuschließen, dabei wird die Pädagogik des Mentorings auf Grundlage der in diesem Sammelband erarbeiteten Skizzen in den Vordergrund gerückt.

2 Die Ich-Jetzt-Hier-Origo

Das Gelingen von *Mentoring* basiert auf Standpunkten, Weltansichten und Weltanschauungen wie auch deren umfassende Reflexion und Proflexion. Um Standpunkte und Anschauungen im Mentoring nachvollziehen und verstehen zu können, ist die Bühler'sche Ich-Jetzt-Hier-Origo überaus hilfreich. Die Bühler'sche Herangehensweise ist geprägt von der Tradition der Wiener Gestaltwahrnehmung und somit auch von dem „Ganze[n] und seine[n] Teile[n]“ (Bühler, 1907, S. 330; Heisenberg, 1986), wobei die Bühler'schen *Teile* oftmals als *Momente* in den *Gestalten* bezeichnet werden. Hinzu kommt die Idee des *Koordinatensystems* und die daraus entstehenden *Felder*, da auch „jedes Wort ein feldfähiges Lautsymbol“ (Bühler,

1936a, S. 227) darstellt³, wie auch jede Idee, Vorstellung, Empfindung und jeder Gedanke. Dadurch wird der lebendige und dynamische „Feldbegriff [...] unentbehrlich“ (S. 226), um das jeweilige „Beziehungsgefüge“ von Handlungen auch im Sinne von „Weltanschauungsfragen“ wahrnehmen zu können, wie auch die Bühler'sche *Origo* (lateinisch *Ursprung*, *Herkunft*) zu entwickeln. Aus der Idee der Gestalten sind auch alle *Modelle* sowohl als Ganzheiten als auch als Teile innerhalb weiterer Ganzheiten zu verstehen (in Bezug zur Theorie der Holone), die ebenso *feldfähig* sind.

Der Begriff vom *Feld* wird von Bühler *analytisch* wie auch *synthetisch* verwendet, um wahrgenommene Phänomene innerhalb eher „schwer erfaßbare[r] Bereiche konzeptionell zu umreißen“ (Ehlich, 1972, S. 434). Etymologisch meint das Wort „vom Ausgebreiteten, Flächen, Weiten zum Begrenzten, Abgeteilten“. Ein Feld verweist auf eine „Gesamtheit“ (Veith, 1971, S. 350) gleichzeitig bestehender Phänomene, die „voneinander abhängig“ sind, wodurch jede „atomistische Behandlung von aus dem Zusammenhang genommenen Segmenten“ nicht einer strukturellen, feldorientierten Herangehensweise entsprechen würde. Das Feld ist nach Lewin (1940) immer ein „gegenwärtige[s] Feld“ (S. 71), das zu einer *bestimmten Zeit* einen gegebenen *Raum* darstellt, in welchem „die Ansichten“ (Lewin, 1943, S. 95) über die Zukunft und die Vergangenheit mitenthalten sind. Die Vergangenheit und die Zukunft stellen gegenwärtig immer „gleichzeitige Teile des [...] Feldes“ dar. Dabei steht das *Vorwärts* der „Zukunft [...] im engen Zusammenhang mit *Hoffen* und *Planen*“ (S. 96; Erg. d. Verf.), während beispielsweise das *Zurück* durch komplexe Emotionen wie *Schuld* oder auch Regeln eine Gerichtetheit auf die *Vergangenheit* eröffnet⁴.

Die Bühler'sche Herangehensweise nimmt nun „das Felddenken vielfältig auf“ (Ehlich, 1972, S. 438), im Besonderen in der sogenannten *Zweifelderlehre*. „Daß es nicht nur ein Feld, sondern zwei Felder [...] gibt, ist eine neue Lehre“, schreibt Bühler (1934, S. XXIII) und entwickelt eine Lehre der zwei Felder durch die Unterscheidung des sinnlichen *Zeigefelds* vom darstellenden *Symbolfeld* (S-F). Alles *Deiktische*⁵ soll zusammengehören, „weil es nicht im Symbolfeld, sondern im *Zeigefeld* [...] die Bedeutungserfüllung und Bedeutungspräzision von Fall zu Fall erfährt; und nur in ihm *erfahren kann*“ (S. 80). Über die Idee der Bühler'schen *Origo* entsteht nun ein Koordinatensystem, in welchem das *Zeigefeld* im Sinne der „*subjektiven Orientierung*“ (S. 102; Herv. d. Verf.) entsteht. Die jeweiligen Zeichen werden „im ‚Alltagsverkehr‘ in das *Feld* der Sprechsituation“ (S. 84; Herv. d. Verf.) eingesetzt und erhalten dabei im Sinne von *Anschauungsbildern* „bestimmte *Feldwerte*“. Um die *Origo* zu klären, schreibt Bühler (1934, S. 102; siehe Abbildung 1):

-
- 3 Diese Ideen führen mit Blick auf Habermas (1971c) zu konstativen, regulativen und repräsentativen Sprechakten (*was in dieser Skizze noch erörtert wird*).
 - 4 Die Feldtheorie kann nach Lewin (1943, S. 88) „nicht in derselben Weise wie Theorien im gewohnten Wortsinne als richtig oder falsch beurteilt werden“, da sie vielmehr auf eine Integration der Analyse und Synthese verweist, also auf eine Methode der Analyse von Beziehungen und Relationen wie auch zugleich auf die *Synthese* wissenschaftlicher Konzeptionen.
 - 5 Die *Deixis-Theorie* vom *Zeigefeld* betrachtet „das, was im sprachlichen Handeln zwischen Sprecher und Hörer an *Orientierungsleistung* [und Erlebnis] geschieht“ (Ehlich, 1972, S. 409; Erg. d. Verf.) und lässt die Begründungen des *zeichentheoretischen* Organon-Modells und die handlungstheoretischen Einsichten auf Basis der konkreten Sprachhandlungen ineinanderfließen. Dabei weist das *Zeigefeld* auf die „Spezifik der Funktionsweise deiktischer Ausdrücke (Deixis)“ (Ehlich, 1972, S. 415) hin und verankert jede Handlung in das „eigene *Origo*, einen Mittelpunkt des Ich-Jetzt-Hier, von dem aus ein System von Verweisungen als Orientierungen“ möglich wird. Auch Modelle und Theorien erschaffen diesen Mittelpunkt.

Zwei Striche auf dem Papier, die sich senkrecht schneiden, sollen uns ein Koordinatensystem andeuten, O die Origo, den Koordinatenausgangspunkt: Ich behaupte, daß drei Zeigewörter an die Stelle von O gesetzt werden müssen, wenn dies Schema das Zeigefeld der menschlichen Sprache repräsentieren soll, nämlich die Zeigewörter *hier*, *jetzt* und *ich*.

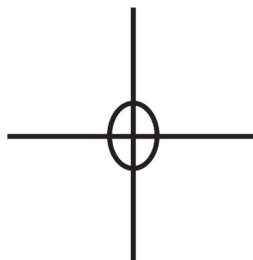


Abbildung 1: Die Origo des Zeigefelds nach Bühler (1934, S. 102; eigene Nachgestaltung)

Die Vorstellung der Origo verweist nach Bühler (1934, S. 102) auf eine Positionalität durch eine „Ortsmarke“ (*hier*), auf eine zeitliche Bestimmung im Sinne einer „Augenblicksmarke“ und „Zeitmarke“ (*jetzt*) sowie auf eine Person durch eine „Sendermarke (Sendercharakteristikum)“ (*ich*). Dabei eröffnet die Idee eine klare Bestimmung von *Situation* und *Kontext* auf Grundlage einer „Koordinatenidee“. Die „Setzung“ des Koordinatensystems hat [...] ihre besondere Bewandnis“, da dadurch zunächst eine *subjektive Orientierung* und das Erkennen der *Gerichtetheit* wie auch ein jeweiliger *Aktionsraum* ermöglicht wird (Wiesner, 2019, 2020b). Zu den Zeigewörtern wie *hier*, *jetzt* und *ich* hält (Bühler, 1934, S. 103; Herv. d. Verf.) fest, „daß die *deiktischen* Wörter nicht wie die Nennwörter eine Wasbestimmtheit angeben“, „denn *ich* kann jeder sagen und jeder, der es sagt, weist auf einen anderen Gegenstand hin als jeder andere“ oder „wie bei dem Wort *hier*, mit dem alle Wiener auf Wien und alle Berliner auf Berlin hinweisen“. Dazu schreibt Bühler (1934, S. 80):

Was ‚hier‘ und ‚dort‘ ist, wechselt mit der Position des Sprechers genau so, wie das ‚ich‘ und ‚du‘ mit dem Umschlag der Sender- und Empfängerrolle von einem auf den anderen Sprechpartner überspringt.

Durch das Feld des *Zeigens* wird deutlich, wie sehr sich die „Zuordnungskonstanz“ (S. 104) und Bedeutung von *Symptomen* wie auch *Symbolen* oder *Signalen* durch *Ortsmarken*, *Zeitmarken* und *Personmarken* verändern kann. Gerade für die Verständigung wie auch für das Verständnis eines suchenden oder zeigenden Blicks (im Sinne der „joint attention“, Wiesner, 2020b, S. 8) sind die Zeigewörter essenziell und eröffnen die „Orientierung im Bereich der Situationsumstände“ (Bühler, 1934, S. 106). In jedem *Beweisvorgang* wie auch im *argumentativen Denken* sind „zurückverweisende Zeichen“ des *Zeigens* unentbehrlich, also *Zeigeeichen* wie „*dennach*, *also* u. dgl.“. Zeigewörter verweisen auf die jeweilige „Subjektivität“ im Koordinatensystem und erheben gegenüber den Nennwörtern keinen *objektiven* Anspruch. Nicht alle Zeichen sind daher Symbole, die „Zeigewörter erweisen sich als Signale“ (S. 107) und als Symptome, die dennoch verschieden sind von *objektivierbaren* Aktionssignalen. Ein *dort* „löst eine bestimmte Blickrichtung aus“, der „Imperativ *komm* dagegen ist berufen,

eine bestimmte Aktion im Hörer auszulösen“. Das „Hier – Jetzt – Ich“ (Bühler, 1933a, S. 45) bestimmt das Zeigen durch „Rechts – Links, Vorn – Hinten, Oben – Unten, Früher – Später“ und ermöglicht „das Phantasierte und Erinnernte unterzubringen“ (S. 46). Das *Symbolfeld* und das *Zeigefeld* zusammen führen zu einer „Kooperation von ‚Deixis‘ und ‚Symbolisieren‘ im Sprechverkehr“ (Kamp, 1977, S. 104). Bühler (1934, S. 106) schreibt dazu:

Die Wegweiser rund um eine Stadt zeigen alle eine objektive (geographisch) verschiedene Richtung an unter Verwendung eines und desselben Zeichens, nämlich eines ausgestreckten Armes. Und wenn sie *hier* sagen könnten, gäbe dies eine Wort wieder ebenso viele verschiedene Positionen an wie das *hier* aus dem Menschenmunde. Mit dem *ich* ist es genauso.

Die Zeigewörter bestimmen im Mentoring wie die „Fingergeste“ (S. 115) die jeweiligen „Interessenrichtungen“ (S. 110) in einer Situation auf Basis eines innerlichen, kontextuellen „Ordnungsschema[s]“ (S. 113) und eines „Koordinatensystems“. Aus dieser Struktur heraus „spreche ich“, denke ich und erlebe ich meine Vorstellungsfähigkeit. Das Zeigefeld ist der Ausgang jeder „sinnlichen Anschauung“, jeder „Sprechhandlung“ (Herv. d. Verf.) und fungiert als Grundlage des Person-Seins, der *Haltung* und *teilt* aus dem Person-Sein und der *Haltung* heraus die *Gerichtetheit* des *In-Beziehung-Seins* mit der Welt *mit*. Gerade die Zeigegeste kann als eine „Form einer Zielorientierung“ (Wiesner, 2020b, S. 8) angesehen werden, dabei ermöglichen die „informierenden Zeigegesten“ (Tomasello, 2016, S. 27) auch das Ziehen von „relevanten Schlussfolgerungen“ (S. 29), vor allem, da relevante Gegenstände oder Gedanken aktiv durch *Vorzeigen* angeboten werden können (Tomasello, 2013). Zeigegesten dienen also dazu, um zu „etwas aufzufordern“ (Tomasello, 2016, S. 28; Herv. d. Verf.) wie auch, um „wertvolle Dinge zu teilen“ (S. 31). Das Mit-teilen kann *nun* durch das (sprachliche, gedankliche) *Zeigen* „zurück- und vorgreifen“ (S. 121; Reflexion und Proflexion), darin liegt für Bühler (1934) im Besonderen ein „dramatisches Element“ (S. 123), welches verbunden ist mit den „ausgewachsenen Erinnerungen und der konstruktiven Phantasie“. Diese Vorstellung meint eine Verbundenheit zu den vergangenen (inter-subjektiven) *Akten* und dem (subjektiven) kreativen *Erlebnis*.

Das „Hier-Jetzt-Ich-System“ (S. 127) ermöglicht im Mentoring ein *Führen* durch das „Reich des Da-und-da der Erinnerungen“ (S. 126), dabei stammt das Erinnernte sowohl aus dem Symbolfeld als auch aus dem Zeigefeld⁶. Das „Führen und Geführtwerden am Abwesenden“ (S. 125) meint den jeweils gegenwärtigen Sprechkontakt, der im *Jetzt* und *Heute* wie auch im *Hier* stattfindet und in Bezug auf das Anwendungsfeld des *Mentorings* oder im *Leadership* die aktuelle „Haltung eines Wegweisers“ (S. 129) annimmt. Das „Ich als natürlicher Koordinatenausgangspunkt der ‚Weltanschauung‘“ (1934, S. 133) vermag bei der *Kundgabe* und *Kundnahme* die „Positionszeigewörter hier, da, dort und die Richtungsangaben vorn, hinten, rechts, links genau so am Phantasma wie in der primären Wahrnehmungssituation zu verwenden. Und dasselbe gilt für den Hörer“ (S. 137). Die Idee der jeweiligen *Sehrichtung* bestimmt das *Anschauungsbild*, also die *Modelle* der jeweiligen Weltsicht, die in einem Koordinatensystem darstellbar werden.

6 Im *Zeigefeld* ist nach Bühler (1934, S. 168) das Sinnliche und Wahrnehmbare von Bedeutung, das sowohl durchs Zeigen als auch in der „Deixis am Phantasma“ erfolgt, also „wenn der Empfänger sein ‚inneres Auge‘ auftut und [...] die Zeigeanweisungen“ erleben und erfahren kann.

Die „Zeigewörter [...] bedürfen [...] des *Zeigefeldes* [...] und] der anschaulichen Momente einer gegebenen Sprechsituation. Mit den Nennwörtern [des Symbolfelds] verhält es sich [...] jedoch ganz anders; sie können [...] in einem Zeigefeld stehend ihren vollendeten Sinn erfahren“ (S. 119 f.; Erg. d. Verf.). Nur dadurch wird „das Zeigen mit dem eigentlichen Darstellen“ (S. 123) verknüpft. Dieses Zusammenschließen des Symbolfelds und des Zeigefelds führt zum „kontextliche[n] Zeigefeld“ (1934, S. 124), da das *Werdende* sich „sozusagen auf sich selbst zurück oder voraus“ bezieht.

Mit direktem Bezug zu Bühler (1934, S. 124) kann für das Anwendungsfeld *Mentoring* und auch *Leadership* festgehalten werden, dass, „wenn einer dem anderen etwas zeigen will“, es unabdingbar erscheint, dass der „Führer [Mentor*in] und der Geführte [Mentees]“ (Erg. d. Verf.) ein „Orientiertsein“ im Koordinatensystem besitzen, wobei gerade das Wesentliche im *Mentoring* darin besteht, aufzuzeigen, „worin das zu Zeigende seinen Platz hat“. Daher ist es erforderlich, gegenüber der bisherigen *zeichentheoretischen* Rezeption auch „in einer kritischen Relektüre die *innovative handlungstheoretische* Methodik Böhlers zu entfalten“ (Ehlich, 1972, S. 410; Herv. d. Verf.). Mit Blick auf die Modelle im Besonderen bei der zweiten Skizze wird deutlich, dass Modelle wie auch jede Theorie sich ebenso im „Feld des Zeigens“ (Bühler, 1936a, S. 227) verorten. Im „Koordinationssystem mit der Origo hier, jetzt, ich [das Modell, die Theorie]“ (Erg. d. Verf.) fungiert das Gezeigte, also das jeweilige Modell als Wegweiser und somit als „Ordnungsschema“.

3 Das Vierfelderschema

Die Bühler'sche *Origo* eröffnet sowohl ein *Koordinatensystem* als auch *vier Felder*, woraus ein Vierfelderschema kreiert werden kann. Die Modellierung führt zu einer grundsätzlichen „Differenzierung der Forschungsaufgaben“ (Bühler, 1934, S. 22) und dient im *Mentoring* dem Verständnis von Ausrichtungen, wodurch neben den bekannten konkreten *Handlungen* und den *Gebilden* durch verschiedene „Abstraktions- und Formalisierungsstufen“ (Bühler, 1936a, S. 221) gleichwertig die *Werke* wie auch *Akte* integriert werden. Die Ideen dazu werden im Folgenden als Hintergrund und Tiefenstruktur des *Mentorings* näher erörtert.

Nunmehr sind es „nicht zwei, sondern vier Momente, [...] aufgezeigt und erläutert werden müssen“ (Bühler, 1934, S. 48; Erg. d. Verf.) und es werden vier Felder eingeführt, „weil es die Sache so verlangt und irgendwie zwei [...] nicht scharf genug definierbar sind“ (Bühler, 1934, S. 48). Aus der ursprünglichen *Zweifelderlehre* (Symbolfeld und Zeigefeld) formt Bühler durch die „Relationen“ (S. 49) eine volle *Gestalt*. Das Vierfelderschema ist nach Bühler (1936a, S. 221) nun dazu „berufen“, den *Aufbau* einer *dynamischen Struktur* phänomenologisch aus der Bühler'schen *Origo* heraus ersichtlich zu machen. „Natürlich greift jeder zu guter Letzt nach dem *Ganzen*“, schreibt Bühler (1934, S. 23; Erg. d. Verf.), um die Abhängigkeit und das Zusammenwirken aller Ausrichtungen, Felder und Relationen im Sinn der Gestaltwahrnehmung *integrativ* zu fundieren. Mit „der Unterscheidung von *Sprechhandlung* und *Sprachgebilden* [ist] schon viel gewonnen“, schreibt Bühler (1936a, S. 221; Herv. d. Verf.), im Grunde ist es der Ausgangspunkt, um die *Zweifelderlehre* (Symbol- und Zeigefeld) zu verstehen.

Das Ausgangsgeschehen ist beim Vierfelderschema⁷ erneut das zwischenmenschliche Grundphänomen, „wo einer zum anderen über Etwas spricht“ (Bühler, 1936a, S. 221), also die in die Erfahrung und in das Erlebnis eingebettete konkrete *Sprechhandlung*. Damit stellt es das zentrale Phänomen und den Ausgangspunkt des *Mentorings* dar. Das konkrete Handeln beruht auf *Vorstellungen, Ideen* und *Gedanken* im *Zeigefeld* und auf „Wörter[n; Begriffen], die dort feldfähig sind, die Zeigewörter“ (S. 222; Erg. d. Verf.). Wesentlich sind „die Positionszeigewörter (hier, da, dort)“ und die „Rollenzeigewörter (ich, du, er)“. Aus der *Zeigefunktion* ergibt sich die Möglichkeit der *konkreten Analyse* sowie des *integrativen Verstehens*, da „Sprache [...] ein Orientierungsgerät im Gemeinschaftsleben“ darstellt und die anderen „hinführt zu Wahrnehmbaren“. Also gerade das aktive Denken in *Modellen* und *Theorien* „lenkt die wachen Sinne“, damit kritisch-reflexiv gesehen und gehört werden kann, „was da ist und vorfällt“. Gerade das Sagen und Gesagte nimmt eine besondere Bedeutsamkeit für das Anwendungsfeld des *Mentorings* wie auch im *Leadership* ein, da besonders die Relationen von Modellen und Theorien eine professionelle Orientierung schaffen können für das konkrete, praktische Handeln.

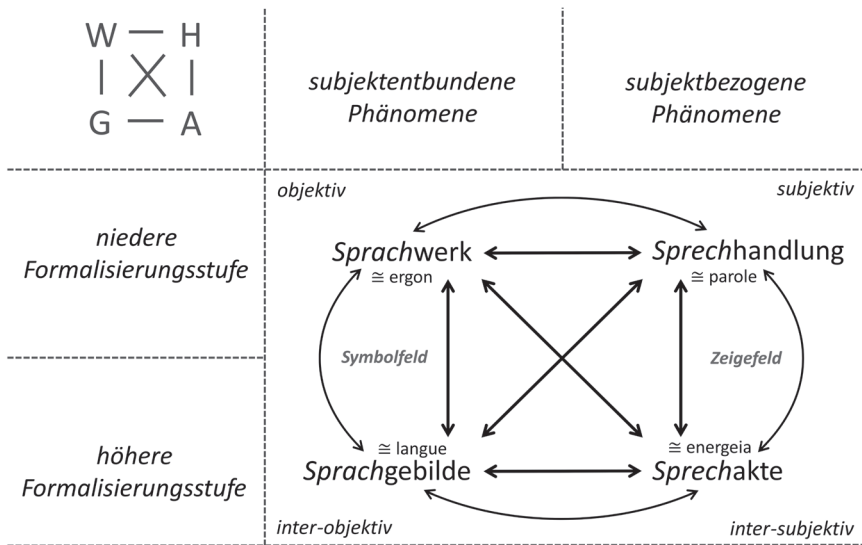


Abbildung 2: Die Idee des Vierfelderschemas von Bühler (1934, S. 49; eigene Darstellung: strukturdynamisches Vierfelderschema⁸)

Die Differenzierung von Bühler (1934) erfolgt in *subjektbezogene* (Sprechhandlung, Sprechakte) und *subjektentbundene* (Sprachwerk, Sprachgebilde) Phänomene (siehe auch Heger, 1988). Zusätzlich wird zwischen einer *niederen* (Sprechhandlung, Sprachwerk) und *höheren* *Formalisierungsstufe* (Sprechakte, Sprachgebilde) unterschieden (siehe Abbildung 2). Jedes *Subjekt* ist nach dem Vierfelderschema im Sinne des Organon-Modells ein „Sender“ (Grau-

⁷ Das Schema wird von Baer (1984, S. 161) als „synthetisches Wunder“ bezeichnet, da es zu den vier Phänomenen sechs bedeutende Relationen aufzeigt.

mann, 1988, S. 117), also „ein agierendes bzw. handelndes Subjekt“, das sich in den *Handlungen* (als Erlebnisse) auf *Akte*, *Gebilde* und *Werke* bezieht. Der Ausgangspunkt sind erneut „die konkreten Sprechereignisse“ (Bühler, 1932, S. 97). Die konkrete Handlung besteht aus einem „Geben und Nehmen“ (Graumann, 1988, S. 117), also aus der *Kundgabe*, *Kundnahme* und *Auslösung*, wodurch der „Subjektcharakter“ hervorgehoben wird. Das regelorientierte *Benehmen* (Verhalten) fundiert sich auf den überindividuellen *Gebilden*, die als Signale wirken. Die *objektiven geistigen Gebilde* stellen die *Werke* (Gedanken, Abstraktionen, Leistungen, Erzeugnisse) dar, die aus dem Handeln auf Grundlage des *Erlebens* und Erfahrens der inneren, figurativen Wahrnehmung und der *Vorstellungstätigkeit* (*Werke*) entstehen. Dabei werden die *subjektbezogenen* und *lebendigen* Ausrichtungen von den *subjektentzogenen* und *objektivierbaren* differenziert. Die Herangehensweise führt zu vier wesentlichen Grundausrichtungen, also zu einer „subjektive[n] Sprachtheorie“ (Kamp, 1977, S. 93) im *Zeigefeld* sowohl „im kollektiven Sinne“ (S. 78; *Akte*) als auch „im subjektiven Sinne“ (*Sprechhandlung*) und einer objektivierbaren Sprachtheorie im *Symbolfeld* im Sinne eines kollektiv-konventionalen Systems (*Gebilde*) und objektiv-individualisierbarer *Werke* (Leistungen). Das Modell beschreibt somit vier *Felder* (und Ausrichtungen), die konkrete *Sprechhandlung* (H), die *Sprachgebilde* (G), das *Sprachwerk* (W) und die (überpersönlichen) *Sprechakte* (A), die in zwei Feldphänomene (Symbol- und Zeigefeld) eingebettet sind, die nun näher für ein tieferes Verständnis sowie für die Anwendung im Mentoring erörtert werden.

3.1 Die Gebilde

Die Idee von de Saussure »la langue« ist nach Bühler (1934) als eine *objektivierbare* Sprachtheorie zu betrachten, diese steht für das Bühler'sche *Sprachgebilde* und fungiert auch als „Sprachsystemtheorie“ (Kamp, 1977, S. 84). Die *Gebilde* stehen für „ein überindividuelles Regelsystem“ (Graumann, 1988, S. 122), wodurch auch jegliches „Verhalten [...] als regelgeleitet“ zu verstehen ist. Daher ist das „Strukturmodell ‚der‘ Sprache (= la langue)“ (Bühler, 1933b, S. 60) im Besonderen „von der Darstellung her zu begreifen“ (S. 82) und hat „einzig und allein mit Gebilden zu tun“ (S. 61).

Gebilde sind „Abstrakta und Generalia“ (Bühler, 1933b, S. 56) mit „Gegenstandscharakter“ (S. 55), wodurch das „Sprechhandeln ‚realisiert‘“ (Herrmann, 1984, S. 153) werden kann. In der Sprachtheorie ergibt sich für Bühler (1933b, S. 71) daraus das „Dogma vom Lexikon und von der Syntax“. Dennoch vertritt Bühler auf Grundlage der Gestaltwahrnehmung keine binären Gegenüberstellungen, auch nicht im Bereich „von Lexikon und Syntax oder Wort und Satz, sondern die Vorstellung von vielstufigen Zeichen-Hierarchien“ (Heger, 1988). Jedes „System“ beruht nach Bühler (1934, S. 73) auf *inter-objektivierbaren* „Klassen von Setzungen (Konventionen)“, die die Teile identifizieren, „so als gälte es, die Welt in Fetzen zu zerschneiden oder in Klassen von Dingen, Vorgängen usw. aufzugliedern oder in abstrakte Momente aufzulösen und jedem von ihnen ein Zeichen zuzuordnen“. Zugleich wird dabei auch eine „Durchkonstruktion derselben Welt“ bereitgestellt, wodurch sich „darstellungstheoretisch zwei durchaus zu trennende Schritte und Weisen des Vorgehens“ ergeben. Mit Blick auf die *Sprachgebilde* meint Humboldt (1880, S. 56), dass „das Zerschlagen in Wörter und Regeln [...] nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung“ darstellt, hingegen die *lebendige Sprache* (die *Sprechhandlungen*) als etwas „in jedem Augenblicke Vorübergehendes“ zu betrachten ist.

Die Bühler'schen *Gebilde* sind als „verfestigte [kollektive] Bestandteile der Fähigkeit zur [...] Kommunikation“ (Helbig, 1990, S. 42; Erg. d. Verf.) auf Basis von *Konventionen* der (Sprech-)Tätigkeit zu verstehen und „besitzen somit den Charakter von Normen“ (S. 223). Das Konzept der Konventionen ist „eine besondere Form des Vertrags-Konzepts“ (Ehlich, 1972, S. 430), welches auf die *gesellschaftliche* Qualität im Bereich der „Herstellung einer Übereinkunft“ verweist. Die Gesellschaft ist „eine den Einzelnen übergeordnete und insofern *objektive* Wirklichkeit“ (Ströker, 1984, S. 33), wodurch das Charakteristikum eben „nicht additiv aus Verhaltensmerkmalen“ der einzelnen Mitglieder ableitbar ist. Gebilde sind für Brunswik (1934, S. 211) also Regeln der „Sprache“, aber auch „der Staat, Sitte und Recht, [also die Regeln,] die gleichsam in der Luft schweben, d. h., von großen Gemeinschaften getragen, erhalten und entwickelt werden“ (Erg. d. Verf.). Für Popper (1969a, S. 114) führen die Gebilde auch zu den „sozialen Institutionen“, die den Charakter der Normen und Regeln vertreten. Für Freyer (1923, S. 45) ist ein Gebilde eine überindividuelle „objektive Form“, welche „für sich selber vollständig ist“⁸. Daher kann auch von einem „Sozialgebilde“ (S. 54) und vom Staat als Gebilde gesprochen werden, also von einem „besonderen Formtypus der Objektivation“. Die *Richtigkeit* wie auch „das Ideal der treffenden und *richtigen* Darstellung“ (Bühler, 1926, S. 477; Herv. d. Verf.) geht auf die Idee der Gebilde zurück, „bis in die Wortwahl und Struktur der Sätze hinein“. Das Lexikon und die Syntax sind nun in Bezug zum Organon-Modell dreifach zu denken, da „jede der drei Sinnfunktionen“ (Bühler, 1933b, S. 81) ein „eigenes Gebiet sprachwissenschaftlicher Phänomene und Fakta [z. B. Geltungsansprüche] eröffnet und thematisiert“ (*dazu später im Beitrag in Bezug zu Geltungsansprüchen noch mehr*). Das Differente zwischen dem Gebilde und der *konkreten Handlung* (Erlebnis) wie auch deren Beziehungen zueinander beruhen auf einer Neuformulierung der „Unterscheidung de Saussures von langue und parole“ (Ströker, 1984, S. 34).

3.2 Die konkrete Handlung

Die Lehre vom *situationsgebundenen* Zeigefeld der Sprache leistet einen „grundlegenden Beitrag zur Theorie der ‚pragmatischen Universalien‘ [...] und] der ‚dialogkonstituierenden Universalien‘“ (Kamp, 1977, S. 104; Erg. d. Verf.) und wird in der *ersten Skizze* zur Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion durch das Organon-Modell *ausführlich* dargestellt.

Die konkrete *Sprechhandlung* (la parole) hat einen „zentralen Stellenwert“ (Ehlich, 1972, S. 220) bei der Bühler'schen Modellierung des Vierfelderschemas, im Besonderen da sich die konkrete Handlung auf die Personalität, „Lokalität und Temporalität“ (S. 221) bezieht. Im Bereich von „la parole“ wird nach Bühler (1936, S. 220) die „Struktur der Sprechhandlung“ bestimmt, im Gegensatz zu „la langue“, wo die besprochene „Gebildenstruktur“ in den Vordergrund rückt. Jeder „werdende Kontext“ gehört nach Bühler (1934, S. 124) zur konkreten Sprechhandlung und somit auch zum *Zeigefeld*, welches durch die Verbindung mit dem Symbolfeld ein „kontextliches Zeigefeld“ (S. 124) kreiert und ausgestaltet⁹. Daher

8 „Auch wissenschaftliche Erkenntnisse, auch Systeme der Religion, auch politische Ordnungen können, glaube ich, auf ihren Formtypus hin betrachtet, Gebilde sein“, schreibt Freyer (1923, S. 46).

9 Der Erlebende ist in der Richtung mit dem Finger anzugeben, wodurch auch jedes Darzustellende und Mitzuteilende (Modelle und Theorie) eine Richtung und ein Zeigen erfahren (Bühler, 1934, S. 135).

ist gerade das „Zeigen als Sehen-Lassen [...] auf ein Gesehen-werden angewiesen“ (Berdellmann & Fuhr, 2020, S. 26). *Lernen* kann aus diesem Verständnis heraus grundsätzlich als Erwerb von „Wissen, Können, Wollen und Haltung“ (Wiesner & Schratz, 2020, S. 83; siehe auch Wildfeuer, 2011) auf Grundlage von *Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* verstanden werden.

Jedes „konkrete Sprechen steht [im Besonderen] *im Lebensverbände* mit dem übrigen sinnvollen Verhalten eines Menschen; es steht *unter Handlungen* und ist selbst *eine Handlung*“, erläutert Bühler (1934, S. 52; Erg. d. Verf.), um die Verbindung zwischen der konkreten *Sprechhandlung* und dem *Sprechakt* aufzuzeigen.

3.3 Die Werke

„Es ist kein Zufall, daß uns das sprachliche Zeigefeld an der konkreten *Sprechhandlung* und das Symbolfeld am entbundenen *Sprachwerk* am klarsten in die Augen fällt“, erläutert Bühler (1934, S. 168; Herv. d. Verf.), da es sich um die Differenzierung zwischen *Werk* und *Erlebnis* handelt. Gerade dadurch wird die Opposition zwischen den beiden Feldern sowie die Unterscheidung der *Subjektbezogenheit* des Zeigefelds und der *Subjektentbundenheit* des Symbolfelds thematisiert. Das *Werk* steht für das „begriffliche Denken“ (Helbig, 1997, S. 261), für das *Gedankenfassen* wie auch für „Argumente und Kritik“ (Popper, 1969, S. 117) sowie dafür, „Handlungsprodukte“ (Graumann, 1988, S. 121) und damit *Bedeutungen* zu realisieren. „Das Produkt als Werk des Menschen will stets seiner Creszenz enthoben und verselbstständigt sein“, schreibt Bühler (1934, S. 54) zur Klärung der Idee wie auch „man verstehe uns recht: ein Produkt kommt stets heraus, wo ein Mensch den Mund auf tut [...]. Doch sehe man sich diese Produkte näher an, es sind in der Regel Fetzen [...]; erst wenn Poesis [altgriechisch; *machen*] gespielt wird, dann sind die Produkte ‚Bauten‘“ (Erg. d. Verf.) und beruhen auf einer subjektiven „Entbindbarkeit“. *Werke* sind aus der Subjektbezogenheit wie die „neunte Symphonie“ aus dem Prozess der reinen Gestaltung *entbunden*. Am Werk können zwar die „Züge des Schöpfers und seines Schaffens“ studiert und analysiert werden, jedoch zielt das Werk auf die „*Fassung*“ ab. In den Worten von Humboldt (1880, S. 55) strebt das Lebendige am Werk (als Schaffen) auf die statische, „ständige, mumienartige Aufbewahrung“. Der *Übergang über den Rubico* als Tat und Handlung wird „losgelöst von der konkreten Situation“ (Graumann, 1988, S. 121) wie auch losgelöst von der lebendigen Geschichte zum *Werk*. Das Werk ist ein *lebendiger Gedanke* und ein „Gedankenausdruck“ (Humboldt, 1880, S. 55), der die Überschreitung des Rubico nur abstrahierend zu beschreiben vermag.

Im Besonderen sind der „Begriff und die Kriterien der Wahrheit [...] wesensgesetzlich aus der Darstellungsfunktion [der Werke] zu entnehmen“ (Bühler, 1926, S. 477; Erg. d. Verf.). Unter dem Begriff der Werke sind für Brunswik (1934, S. 210) die „in der Zeit beständigen Produkte [...] sinnvoller menschlicher Tätigkeit“ wie auch als individuelle „Leistung“ zu verstehen¹⁰. Jedes Werk ist im Grunde einem Individuum oder mehreren Individuen zuzuschreiben, es führt im Sinne der Poesis¹¹ zu geistigen Erzeugnissen. Das geistige „Produkt

10 „Das Individuum hat nicht nur etwas getan oder empfangen, was einen geistigen Sinngehalt hat, sondern es ist etwas geworden, was einen geistigen Sinngehalt hat“, schreibt Freyer, 1923, S. 57).

11 Die Poesis ist „die Ursache dafür, daß irgendetwas aus dem Nichtsein ins Sein tritt“, schreibt Platon (1989, 205b-c; Till, 2000, S. 114).

als Werk des Menschen“ (Bühler, 1934, S. 54) meint das Hervorbringen des Abstrakten und die „Sache des Herstellens“ (Aristoteles, 1998, 1140a), es führt zu einem „Schaffen“ (Bühler, 1934, S. 54; Platon, 1989, 205b). Die Betonung der *objektivierbaren* Leistung und des Schaffens erzeugt eine „Welt der Individualität“ (Freyer, 1923, S. 58), da die „Person selbst zur objektiven-geistigen, d. h. sinnhaltigen Form erhoben wird“ und damit vom Subjektiven *entbunden* wird. Nach Popper (1969, S. 114) führen die Werke zu stetiger Erfindung von „Werkzeuge[n]“ (S. 114) auf Basis der geistigen Tätigkeit. Werke, Werkzeuge und Geräte [als *Gebilde*] sind „verwendbar, und zwar in bestimmter Richtung verwendbar“¹². Diese Verwendbarkeit wird „in den Formen der Geräte [und Werke] objektiviert“ (Erg. d. Verf.). Sprache als Werk meint auch den aktuellen und stetig veränderbaren *Bestand* der bisher gewonnenen Weltanschauungen im Sinne von „*ergon*“ nach Humboldt (1880, S. 56) durch Erzeugnisse und Schaffensleistungen, demgegenüber steht die Sprache als *Akt* im Sinne von *energeia* als die sich „*ewig* wiederholende Arbeit des Geistes“ (Herv. d. Verf.). Gerade der Schluss vom Produkt (Werk) als *ergon* auf den Akt als *energeia* ermöglicht, „das menschliche Handeln“ (Bühler, 1933b, S. 55) über die Zeit (Kontext und Kontinuum) zu begreifen und aufzuzeigen.

3.4 Die Akte

Die Lehre der *Sprechakte* wurde im Bühler'schen Werk zwar am wenigsten ausgebaut und steht bei Bühler (1927, S. 125) für „etwas hilflos Unbestimmtes, der Prägung, der Präzision Entbehrendes“. Die Sprechakte verweisen auf die Kontexte und Akte der subjektiven Sinnverleihung durch Situationsbezüge, die „in keinem Lexikon [...] mitverzeichnet“ (Bühler, 1934, S. 63) sind. Die gemeinsame Semantik soll daher nicht als „ein Nebenprodukt“ (Bühler, 1927, S. 39) verstanden werden, sondern als „ein konstitutiver Faktor jedes [...] menschlichen Gemeinschaftslebens“. In den Worten von Humboldt (1880, S. 49) führen die Akte als treibende „Gesamtkraft des Menschen“ auch zu einer gemeinsamen „Weltanschauung“ und „Weltansicht“ (S. 50).

Die *Akte* verbinden also die konkreten Handlungen mit den *sozialen und gemeinschaftlichen Kontexten* und verweisen dabei zugleich auf die personale Aktgeschichte jedes Handelnden (Ströker, 1984). Akte stehen für das Prinzip der „Transzendenz des Lebens“ (Bühler, 1936b, S. 17), wodurch das Gemeinschaftsleben durch die Akte „über [...] das eigene Leben hinausreich[t]“. Daher steht jedes „*konkrete Sprechen* [...] im *Lebensverbände* mit dem übrigen *sinnvollen* Verhalten [und Handeln] eines Menschen“ (Bühler, 1934, S. 52; Erg. d. Verf.). Gerade die Sprechakte ermöglichen „Spielräume für Kontextindizien“ (S. 320) und stellen „in der Situation sachliche Hilfen und außersprachliche Ausdrucksmittel [...] an *Kontakthilfen* und *Verständigungsbeiträgen*“ (Bühler, 1927, S. 125; Herv. d. Verf.) zur Verfügung. Das *Lebendige* zwischen dem Sprecher und dem Hörer wird durch die *Akte* auf Grundlage der „gemeinsam bekannten Vorgeschichte[n]“ eröffnet. Im Gegensatz zu den Gebilden, die mit Blick auf die Sprache als *la langue inter-objektiv* vermittelt sowie kollektiv-verfestigt werden und auch regelorientierte Ergebnisse auf Basis von Konventionen darstellen, weisen die *Akte*

12 Werkzeuge und Geräte „weisen immer außer sich, es sind nie Gebilde mit in sich geschlossenem Bedeutungsgehalt“ (Freyer, 1923, S. 50).

auf „intersubjektiv[e]“ (Bühler, 1933b, S. 56), also *tradierte, sedimentierte* Aspekte und Kontexte hin, die *in* der und *durch* die Gemeinschaft in der Lebenswelt als Anschauungen, Welt-sichten und *Vorgeschichten* vorliegen und somit ein „Darin-Leben“ (Husserl, 1914c, S. 197) eröffnen. Der synthetische Charakter der Akte begründet *intersubjektiv*, „*es ist wirklich und wahrhaft so*“ (Husserl, 1921, S. 50).

Die Bühler'schen *Akte* beziehen sich also auf die phänomenologischen Ideen des Philosophen und Mathematikers Edmund Husserl (1859–1938), der dabei von „Hinweise[n]“ (Husserl, 1914a, S. 168) spricht, die als „Rückweise auf das Folgende bzw. das Vorhergehende“ und als „Anzeige auf das Kommende“ (S. 169) fungieren. Das „Ausdrücken ist charakterisiert [... durch die] Form des Be-deutens“ (S. 172), die Hinweise (Akte) sind „ein intentionales Medium, das ‚zwischen‘ Wortlaut und Sinn liegt“¹³, die durch das „Seinensbewusstsein“ (Husserl, 1914b, S. 81) und im Sinne eines „Erinnerungsmals“ begründet werden¹⁴. In jeder „Vorstellung A wurzelt die ‚Tendenz‘, es wurzelt eine ‚Übergangsentention‘ zum thematischen Meinen B, aber nicht eine beliebige Tendenz, sondern eine Art Sollen“ (Husserl, 1914c, S. 194). Dadurch wird die „eigentümliche Form des Bewusstseins“ (S. 195) beschrieben, die „sinnliches Zeichenbewusstsein mit dem Bedeutungsbewusstsein verbindet“ und als „anschaulich[e] oder unanschaulich[e]“ Hinweistendenzen wie auch als „Voraus-Intention-Auf“ verstanden werden kann. Diese „*Akte der bedeutungsverleihenden Setzung*“ (Ehlich, 2007, S. 206; Herv. d. Verf.) stehen neben der „*Gesellschaftlichkeit* der Sprache, also den Sprachgebilden“¹⁵. Gerade das gleichzeitige Auftreten der *Bereicherung* (apperzeptive Ergänzung) wie auch der *Reduktion* auf das scheinbar Wesentliche (abstraktive Relevanz) formt jede konkrete Handlung aus den *vergangenen Erfahrungen* und dem *lebendigen Wissen* der Akte. Alles „was zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort“ (Ehlich, 1972, S. 425) mitgeteilt wurde, kann daher mit den vergangenen Erfahrungen und dem lebensweltlichen, lebendigen Wissen durch Kontextualisierung integrativ in Beziehung gesetzt werden (Gumperz, 1982). Aus den *vergangenen Akten* und deren „Einwurzelung“ (Wagenschein, 1968, S. 64) werden auch die unterschiedlichen Formen von Analyse- und Versehensrichtungen im Sinne von *Weltsichten* und *Kulturen* eröffnet¹⁶.

Die Differenzierung und Relation von *Sprechakt* und *Sprachwerk* geht aus der Unterscheidung von *energeia* und *ergon* von Humboldt (1880) hervor. Die Sprechakte (*energeia*) führen

13 Das „Hingewiesensein“ ist für Husserl (1914b, S. 80) ein „Daran-Merken, Daraus-Ersehen und Daran-Ersehen, Erkennen, Dadurch-Hingewiesensein-Auf“ und „kein ‚Damit-Meinen‘, Erfassen, Verstehen als ‚damit Gemeintsein“.

14 Jedes Zeichen, das selbst „als Träger einer Forderung“ (Husserl, 1914b, S. 86) und somit als inter-subjektive Vorgeschichte fungiert, also eine „Sache von sich selbst aus“ erhebt, liegt vor jeder subjektiven Intention, wodurch phänomenologisch eine „Akttendenz“ vorliegt. Die Akte verweisen auf die „Priorität der Erzeugung vor der Verständnisnahme, denn alles bezeichnende Bewusstsein weist phänomenologisch zurück auf ein erzeugendes, und zwar auf ein die Bezeichnung stiftendes Bewusstsein“ (S. 90). Das erzeugende Bewusstsein „ist wieder Voraussetzung für ein aktiv ‚sagendes‘ Bewusstsein“ (S. 91).

15 Diese Bühler'sche Unterscheidung zwischen Akten und Gebilden wurde bislang „kaum [theoretisch] aufgenommen“ (Ehlich, 2007, S. 205) und ist nicht bloß mit dem englischen Terminus *speech act* (Sprachakttheorie) von Searle (1969) zu verwechseln.

16 „Alles seelische Leben besteht in Akten, die individuell zentriert sind, die von Personen ausgehen“, schreibt Freyer (1923, S. 57), dabei beruht das Psychische auf den intersubjektiven, vergangenen Szenen und gegenwärtigen Szenen (Akte), die durch die Leistungen des objektiven Geistes in Raum und Zeit (objektivierend) eingebettet werden können (Individuum), deren Ausgangspunkt immer die personale (subjektive) Erfahrung darstellt (Person-Sein im Ich-Jetzt-Hier-Origo).

nach Humboldt (1880, S. 55) zum „allgemeinen Geschäft der Spracherzeugung“, daher geht es beim Akt darum, die „Art des lebendigen Sprechens zu erkennen und ein wahres Bild der lebendigen Sprache zu geben“ (S. 56). Dabei sollen die „eigentliche Sprache“ und die „Acte ihres wirklichen Hervorbringens“ studiert werden. „Dies erfordert ein eigenes Aufsuchen der *gemeinschaftlichen Quellen* der einzelnen *Eigenthümlichkeiten*, das Zusammenziehen der zerstreuten Züge in das Bild eines *organischen Ganzen*. Erst dadurch gewinnt man die Handhabe, an der man die Einzelheiten festzuhalten vermag“ (S. 55; Herv. d. Verf.). Die *Akte* als *energeia* verweisen auch auf die „Verschiedenheit von Einzelsprachen“ (Ströker, 1984, S. 26) sowie auf die „Gewinnung einer je eigenen und anderen ‚Welt‘“. Im Weiteren wird die Drei-Welten-Lehre eingeführt, die in Bezug zum Vierfelderschema zu denken ist und für das *Mentoring* Perspektiven und Anschauungen sowohl für das Verständnis von Theorien als auch für die *konkrete* Praxis sowie die *Mentoring-Beziehung* eröffnet. Der Blick richtet sich dabei auf die entstehenden Geltungsansprüche, die sich aus den *Weltanschauungen* entwickeln.

4 Die Drei-Welten-Lehre

Die Vorstellung von Weltansichten, die aus den Bühler'schen Überlegungen heraus entwickelbar sind, führte zu einer *Drei-Welten-Lehre*, die zunächst auf der *Zweifelderlehre* fundiert wurde. Sir Karl Raimund Popper (1902–1994) promovierte 1928 mit der Arbeit *Zur Methodenfrage der Denkpsychologie* bei Karl Bühler (1879–1963) und Moritz Schlick (1882–1936) und nutzte dabei die Bühler'schen Ideen als Ausgangspunkt für seine wissenschaftlichen Überlegungen, also das *Organon-Modell*, die damaligen Vorüberlegungen zum *Vierfelderschema*¹⁷ und zur *Aspektenlehre* (Hansen, 2019). Popper (1928) war „fasziniert, wie durch die Wechselwirkung zwischen Welt und Sprache neue Lebenswelten entstehen können“ (Niemann, 2019, S. 105) und wendete die Bühler'schen Erkenntnisse an, um *Relationen* aufzuzeigen (Wettersten, 2019). In seiner Dissertation verbindet Popper (1928) die drei *Sinnbezüge* des Organon-Modells (*siehe dazu die erste Skizze*) mit den drei wissenschaftlichen Positionen der *Aspektenlehre*. „Die wissenschaftliche Bearbeitung der »Kundegabefunktion der Sprache« verlangt den »Erlebnisaspekt«, die der »Auslösefunktion« den »Benehmensaspekt« und die der »Darstellungsfunktion« den Aspekt der »objektiven geistigen Gebilde«, schreibt Popper (1928, S. 228) zur Klärung der Zuordnungen und der Relationen. Auf diese „Verquickung“ und auf deren Einbindung in das *zeichentheoretische Modell* machte auch Graumann (1988, S. 116) aufmerksam, um auf die besondere Weite und Tiefe des theoretischen Gesamten und Ganzen hinzuweisen. Im Weiteren ergänzte Popper (1969) die Ideen von Bühler, indem die „deskriptive und informative Funktion“ (S. 108) der *Darstellung* um eine sogenannte „argumentative und kritische Funktion“ ergänzt wurde (und ebenso die *Werke* mitfundierte). Jedes Darstellen bringt zwar „normalerweise auch Expression und Kommunikation ins Spiel“ (S. 110), doch gerade die „menschliche Sprache ist in dem Sinne darstellend, daß wir eine Geschichte erzählen können, die die *wahr* oder *falsch* ist. Und das führt zu verschiedenen logischen *Operationen* der Verneinung oder der Zurückweisung, und das heißt, zur *Kritik*“ (S. 112; Herv. d. Verf.).

17 Wesentlich erscheint, dass die umfassende Klärung zum Vierfelderschema durch Bühler erst 1934 erfolgte und daher Popper 1928 in seiner Arbeit noch nicht die letzte Bühler'sche Idee dazu vorliegen hatte.

Grundsätzlich sind für Popper (1969, S. 116) die expressiven und kommunikativen Funktionen „tiefer verwurzelt [...] als die darstellende Funktion“, dennoch ermöglicht gerade die Entwicklung der kritischen und argumentativen Funktion zunächst über die Ausbildung der deskriptiven Funktion die „*Idee der objektiven Wahrheit*“ (Herv. d. Verf.). Selbstverständlich hat die Objektivität für Popper (1969) mit der „*Idee der subjektiven Aufrichtigkeit* zu tun, also der Idee, daß ein Geschichtenerzähler aufrichtig ist, wenn er die Dinge so erzählt, wie sie sind oder wie sie sich tatsächlich abgespielt haben“. Diese neue Funktion der Sprache und des Denkens führt *kommunikativ* „in eine große, neue Welt, eine Welt, in der wir irren und aus dem Irrtum lernen können; indem wir Theorien formulieren und Probleme entdecken und manche von ihnen dann lösen können“ (Niemann, 2019, S. 106). Die „*Idee der Wahrheit*“ betrifft nach Popper (1969, S. 117) daher die „Darstellung und Information, aber sie taucht nur auf, wenn Argumente und Kritik präsent sind“. Auf Basis dieser Überlegungen begründete Popper seine Überzeugung, dass die *Leistungen der Gedanken* im Sinne des Werks im Vierfelderschema von Bühler „unabhängige Entitäten“ (Wettersten, 2019, S. 177) darstellen, was zu einem wesentlichen Aspekt seiner später entwickelten Theorie der *Falsifikation* wurde (siehe dazu auch in der zweiten Skizze und darin die *Brunswik'sche Urteilslinse*).

Aufbauend auf den drei Aspekten „Erlebnis, Benehmen und Leistung“ von Bühler (1927, S. 28) entwickelte Popper über viele Jahrzehnte auch eine *Drei-Welten-Lehre*¹⁸, die die wesentlichen Erkenntnisse seiner Promotion bei Bühler von 1928 aufgriff, modifizierte und weiterentwickelte. Die drei Aspekte und deren Verhältnisse stehen für drei unterschiedliche wissenschaftliche *Standpunkte* im Sinne der *Ich-Jetzt-Hier-Origo* und deren Kontroversen, um die Welt durch *Erkenntnisse* zu betrachten und zu gestalten (Popper, 1974, 1982). In der (immer noch) „weitgehend unbekannt“ (Niemann, 2019, S. 103) gebliebenen Theorie¹⁹ besteht „die Welt aus mindestens drei [...] verschiedenen Teilwelten, was ich so ausdrücken werde, dass es drei Welten gibt“, schreibt Popper (1974, S. 174) zur Klärung der Ausgangsidee. Das jeweilige „Teilstück“ (Popper, 1982, S. 25) steht zur gesamten Welt im Sinne einer „geordnete[n] Gesamtheit“ (Bernhard, 1987, S. 100), welche eine Struktur und eine „konkrete Ordnung der Dinge“ (Müller-Schmid, 1970, S. 130) ermöglicht. Damit wird die Bühler'sche Vorstellung des „Ganze[n] und seine[r] Teile“ (Bühler, 1907, S. 330) weitergeführt.

Popper (1974, 1978) postuliert zunächst die *inter-objektive Welt 1* der (physikalischen) Gegenstände, der Lebewesen und des physischen Verhaltens, also die „Welt der materiellen Dinge“ (Popper, 1982, S. 23) und der lebenden und nichtlebenden „Körperwelt“. Die *Welt 1* steht für die physische Welt der Körper, Objekte, Dinge, Gegenstände und deren Regeln (*Gebilde*), also für „alle Entitäten, die von der Physik entdeckt werden können“ (Gadanne, 2019, S. 386; Popper 1974), ebenso für die physischen Ereignisse, Prozesse und Kräfte und für das Verhalten und *Benehmen*. Die *Welt 2* ist hingegen die Welt der *subjektiven* Erleb-

18 Popper präsentierte seine Weltenlehre erstmals durch drei Vorträge: 1966 an der Universität Denver in einer Rede zu *A realist View of Logic, Physics and History*, 1967 unter dem Titel *Epistemology without a knowing subject* auf dem Amsterdamer Weltkongress für Logik, Methodologie und Wissenschaftstheorie und 1968 in Wien auf dem Internationalen Kongress für Philosophie unter dem Titel *On the theory of the objective mind* im Sinne tragfähiger und prüfbarer Ideen (vgl. Niemann, 2012; Kanitschneider, 2019).

19 Popper (1969, S. 33) antwortet in einer Diskussionsrunde zur 1. Vorlesung an der Emory University, Atlanta zur Drei-Welten-Lehre: „Ich will hier ganz offen sagen, daß ich dieses Welt-3-Konzept tatsächlich schon seit vielen Jahren mit mir herumtrage und daß ich irgendwie nicht wagte, etwas darüber zu veröffentlichen, weil es zu absurd und zu abstrus war. Bis mir klar wurde, daß man es evolutionär erklären könnte [...]“. Eine Auseinandersetzung dazu liegt von Popper und Eccles (1981) vor.

nisse und Bewusstseinszustände. Zwischen der Welt 1 und der Welt 2 muss es Übergänge geben, die eben nicht „dogmatisch“ (S. 24) ausgeschlossen werden dürfen. Die Welt 2 meint somit die „geistige[n] (bewußte[n]) Erfahrungen“ (Popper, 1969d, S. 62), Vorstellungen, Ideen und *Erlebnisse* sowie psychische Vorgänge, Zustände und Prozesse als „bewertendes und erkennendes Bewußtsein“ (Popper, 1982, S. 39). Die Welt 3 ist die Welt der *objektiven* Gedankeninhalte und Produkte der Geistesfähigkeit (Popper, 1974, 1978, 1982; Popper & Eccles, 1981; Bernhard, 1987; Albert, 1995; Kuhlmann, 2016). Die Welt 3 begründet das Objektive und Abstrakte, die geistigen Produkte und die Sätze, die objektive Sachverhalte und Wahrheiten beschreiben (*Werke*). Dabei geht es um „die argumentative Funktion der Sprache“ (Popper, 1969c, S. 45), die Beweisbarkeit und „die Erfindung der Kritik“ im Sinne einer bewussten Auslese von Theorien und das Interesse an „Theorien und die Frage ihrer Wahrheit oder ihrer Annäherung an die Wahrheit beziehungsweise ihrer Wahrheitsnähe“ (Popper, 1969b, S. 45)²⁰. Auch das *Selbst* entsteht in der Welt 3 und ist „das Ergebnis des Vermögens, einen Blick von außen auf uns selbst zu werfen und uns dadurch in eine objektive Struktur einzupassen“ (Popper, 1969c, S. 146). Die Gesamtheit „besteht also dieser Terminologie nach aus drei untereinander verbundenen und irgendwie einwirkenden Welten, die sich auch teilweise überschneiden“ (Popper, 1982, S. 25). Die Kommunikation, Interaktion und Interpunktion des Menschen mit der Welt kann daher nur durch diese drei Teilwelten beschrieben werden, was auch für die Anwendungsfelder des *Mentorings* und im Leadership mitzudenken ist (*jedoch in der Reformulierung nach Habermas, dazu etwas später in diesem Beitrag*).

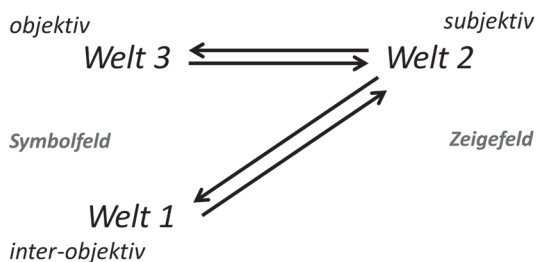


Abbildung 3: Die Drei-Welten-Lehre nach Popper (1969d; eigene Darstellung mit Ergänzungen)

Zur Unterscheidung der Welt 1 und der Welt 3 schreibt Popper (1982, S. 48): „Es ist vor allem der Inhalt eines Buches, nicht seine körperliche Gestalt, der zur Welt 3 gehört.“ Das Buch selbst als Gegenstand gehört der Welt 1 an, wodurch ein instrumentelles Handeln mit dem Buch sowie ein Manipulieren des Buchs als Gegenstand ermöglicht wird. Nur das „Vorstellungsbild“ (Piaget, 1947, S. 138) der Welt 2 eröffnet das Einwirken auf die gegebenen Dinge der Welt 1, in dieser können die Dinge „bewegt werden oder in Beziehung zueinander gesetzt bzw. auseinandergenommen und zusammengesetzt werden“ (Wiesner,

20 In der Diskussion zur 2. Vorlesung an der Emory University, Atlanta, erörtert Popper (1969b, S. 56 f.) seine Auffassung zur objektiven und absoluten Wahrheit: „Es ist anmaßend, für sich in Anspruch zu nehmen, die objektive Wahrheit oder die absolute Wahrheit gepachtet zu haben. [...] Objektive Wahrheit ist nur ein Welt-3-Objekt, das ist ziemlich klar.“

2020d, S. 7; siehe auch Piaget, 1981). In der Welt 3 entspricht dies dem Denken und *Gedankenfassen*, also u. a. der Fähigkeit des Abstrahierens, Vergleichens und Zusammenfassens.

Popper (1969d) grenzt sich vor allem mit der *Drei-Welten-Lehre* von jedem Monismus ab, also von Denkschulen, die z. B. als Physikalismus, Materialismus oder Behaviorismus, die eine reine Reduktion betreiben und nur die *Welt 1* akzeptieren, um „unnötige Komplikationen“ (S. 15), die durch die *Welt 2* entstehen könnten, zu umgehen. Als Lösung „schlägt Popper [jedoch] einen Interaktionismus vor: Physische und psychische Zustände wirken wechselseitig aufeinander ein“ (Gadenne, 2019, S. 385; Erg. d. Verf.). Die Alternative zum Interaktionismus wäre, die Gleichzeitigkeit der physischen und mentalen Zustände zu betonen: „Wenn wir auf die Wirklichkeit von innen her schauen, meinte Spinoza, dann sei sie Geist, und wenn wir von außen auf sie schauen, dann sei sie Materie“ (Popper, 1969c, S. 140)²¹. Doch auf Grundlage der Herangehensweise von Popper (1969c, S. 146) wie auch Popper & Eccles (1981) *interagiert* die Welt 3 mit Welt 2, und durch sie mit Welt 1 (siehe Abbildung 3). Die Idee der *Welt 3* begründet sich vor allem auf den Ideen von Bolzano (1837) und Frege (1892, 1919) – um diese Überlegungen deutlicher zu verstehen, werden sie im Folgenden näher betrachtet.

4.1 Die Sätze, Wahrheiten und Vorstellungen

Die Idee der *geistigen Produkte* bezieht Popper (1969e, 1974) zunächst aus der *Wissenschaftslehre* des Priesters, Philosophen und Mathematikers Bernhard Bolzano (1781–1848) und dessen analytischer Aufteilung in „Sätze, Wahrheiten und Vorstellungen“ (Fellermeier, 1949, S. 182). Bei Bolzano (1837) ist die wesentlichste Idee die der *Wahrheit*, im Vordergrund steht dabei „die ‚Erfindungskunst‘, vielleicht exakter Auffindungskunst“ (Heesch, 1933, S. 316), die sich mit der Frage beschäftigt, wie „Menschen die [...] Wahrheiten auffinden können“. „Gedachte Sätze“ stehen nach Bolzano (1837, S. 77; Herv. d. Verf.) für „irgendeine Aussage, daß etwas ist oder nicht ist; gleichviel, ob diese Aussage wahr oder falsch ist“. Die *Vorstellung* meint hingegen eine „subjektive Vorstellung“ (S. 216) und steht für „alles dasjenige, was als Bestandtheil in einem Satze vorkommen kann, für sich allein aber noch keinen Satz ausmacht“. Subjektive Vorstellungen sind daher „die Erscheinungen in unserem Gemüthe, deren besonderen Arten wir mit den Benennungen: Gehen, Hören, Fühlen, Wahrnehmen, Sich einbilden, denken u. dgl. bezeichnen, sofern es nur keine *Urtheile* oder *Behauptungen* sind (Herv. d. Verf.)“. Die subjektive *Vorstellung* ist „also etwas Wirkliches; sie hat zu der bestimmten Zeit, zu der sie vorgestellt wird, in dem Subjecte, welches dieselbe sich vorstellt, ein wirkliches Dasein; wie sie auch allerlei Wirkungen hervorbringt“ (S. 217).

Unter *Wahrheit* soll nach Bolzano (1837, S. 108) nun jedoch eine „gewisse Beschaffenheit“ verstanden werden, „die Sätzen zukommen kann, gleichviel, ob sie von irgend Jemand behauptet oder nicht behauptet, ja auch nur vorgestellt oder nicht vorgestellt werden; eine Beschaffenheit nämlich, vermöge deren sie *etwas so, wie es ist*, aussagen“ (Herv. d. Verf.). Daher sind *subjektive* Vorstellungen und Ideen von den *objektiven* Wahrheiten und Erkenntnissen zu trennen. „Erkannte Wahrheit und Erkenntnis ist ein *Urtheil*, welches wahr ist“ (S. 116), dabei muss eine Unterscheidung zwischen Wahrheit und Gewissheit getroffen wer-

21 Popper (1969c, S. 140) schreibt dazu: „Das ist eine kluge Theorie, und möglicherweise ist sie wahr.“

den, da die Wahrheit eine *Beschaffenheit* darstellt, die nur Sätzen im Sinne von Aussagen, Urteilen, Argumenten und Behauptungen zukommt. *Gewissheit* ist hingegen eine Beschaffenheit, die sich ganz spezifisch „auf Urtheile bezieht, indem nur Urtheile in gewisse und ungewisse eingetheilt werden können“. Ebenso solle man „den Begriff der Wahrheit an sich auch nicht mit dem der Wirklichkeit“ verwechseln, da „es wohl Wahrheiten gibt, die sich auf etwas Wirkliches beziehen, [...] vielmehr [...] hat jedoch] keine einzige Wahrheit, als solche, Wirklichkeit oder Dasein“ (Erg. d. Verf.). „Alle Wahrheiten an sich sind eine Art von Sätzen an sich“, schreibt Bolzano (1837, S. 112) daher zur näheren Klärung der Wahrheit als eine Abstraktion (Werk). Wahrheiten haben „kein wirkliches Dasein, d. h. sie sind nicht solches, das in irgend einem Orte, oder zu irgend einer Zeit, oder auch sonst eine Art als etwas Wirkliches bestände“. *Wahrheiten* sind also „der Stoff tiefer Gedanken“ und daher kann man „den Wahrheiten an sich [...] kein Dasein zuschreiben“²². Jedoch haben die „erkannte[n] oder auch nur gedachte[n] Wahrheiten in dem Gemüthe desjenigen Wesens, das sie erkennt oder denkt, ein wirkliches Dasein zu einer bestimmten Zeit; nämlich ein Dasein als gewisse Gedanken, welche, in einem Zeitpunkt angefangen, in einem anderen aufgehört haben“. Der Bolzano'schen Wissenschaftslehre folgend formen das Erkennen und die Gedanken nun *Wahrheiten* als Sätze über „Gegenstände oder Etwas“ (S. 122), wodurch die Sätze als Aussagen, Urteile, Behauptungen und Argumente im Sinne der Bühler'schen *Darstellung* zu einer „concreten, objektiven Bedeutung“ (S. 124) führen können. Die Sätze, Wahrheiten und Vorstellungen besitzen „ihre reale Existenz, ihre aktuelle Wirklichkeit nur im denkenden Subjekt“ (Fellermeier, 1949, S. 184) und verbinden reziprok die Welt 2 mit der Welt 3.

4.2 Die Gedanken und die Vorstellungen

Auch die Bedeutung des Logikers, Mathematikers und Philosophen Gottlob Frege (1848–1925) und seine Ideen zum „Reich der objektiven Gedanken“ werden von Popper (1969e, S. 66) herangezogen. Im Werk *Über Sinn und Bedeutung* differenziert Frege (1892) zwischen den *Vorstellungen* (Anschauliches, Ideen) und den *Gedanken* (Unanschauliches), dabei stellt die Vorstellung über einen Gegenstand oder Sachverhalt ein „aus Erinnerungen von Sinneseindrücken, die ich gehabt habe, und von Thätigkeiten, inneren wie äußeren, die ich ausgeübt habe, entstandenes inneres Bild“ (S. 10) dar. Gerade die Vorstellung ist „mit Gefühlen getränkt; die Deutlichkeit seiner einzelnen Theile ist verschieden und schwankend. [...] Die Vorstellung ist *subjectiv*; die Vorstellung des Einen ist nicht die des Anderen“ (Herv. d. Verf.). Der Gedanke strebt nach „den Wahrheitswerth eines Satzes“ (S. 16)²³, und in jedem objektivierbaren „Urtheil“ (S. 17) vollzieht sich bereits „der Schritt von der Stufe der Gedanken zur Stufe der Bedeutungen (des Objectiven)“. Auch im Beitrag *Der Gedanke. Eine logische Untersuchung* von Frege aus 1919 wird die Vorstellung von den Gedanken getrennt:

22 Auch wenn man nach Bolzano (1837, S. 113) „moralischen, mathematischen oder metaphysischen Wahrheiten das Prädikat der Ewigkeit“ beimessen möchte, im Grunde bedürfen Wahrheiten jedoch „der Beifügung einer Zeit-(oft wohl auch Orts-)Bestimmung“, wodurch auch Wahrheiten im Bühler'schen Verständnis des Ich-Jetzt-Hier-Origo zu betrachten sind.

23 Jeder „Gedanke verliert für uns an Werth, sobald wir erkennen, daß zu einem seiner Theile die Bedeutung fehlt“ (Frege, 1892, S. 15).

Ich habe eine Vorstellung von mir, aber ich bin nicht diese Vorstellung. Es ist scharf zu unterscheiden zwischen dem, was Inhalt meines Bewusstseins, meine Vorstellung ist, und dem, was Gegenstand meines Denkens ist. Also ist der Satz falsch, daß nur das Gegenstand meiner Betrachtung, meines Denkens sein kann, was zum Inhalt meines Bewußtseins gehört. Nun ist der Weg frei, dass ich auch einen anderen Menschen anerkennen kann als selbstständigen Träger von Vorstellungen. Ich habe eine Vorstellung von ihm; aber ich verwechsele sie nicht mit ihm selbst“ (Frege, 1919, S. 48).

Nach Frege (1919, S. 42) benötigen *Vorstellungen* einen subjektiven „Träger“, wobei „nicht zwei Menschen [...] dieselbe Vorstellung“ (S. 42) haben können. Daraus wird ein Widerspruch abgeleitet, der die Differenzierung von *Vorstellungen* und *Gedanken* klären soll. Die Verbindung von *Vorstellungen* und *Wissenschaft* würden nämlich dazu führen, dass kein gemeinsam *Teilbares* entstehen könnte:

Wenn jeder Gedanke eines Trägers bedarf, zu dessen Bewußtseinsinhalte er gehört, so ist er Gedanke nur dieses Trägers, und es gibt keine Wissenschaft, welche vielen gemeinsam wäre, an welcher viele arbeiten könnten; sondern ich habe vielleicht meine Wissenschaft, nämlich als Ganzes von Gedanken, deren Träger ich bin, ein anderer hat seine Wissenschaft [...]. So scheint das Ergebnis zu sein: Die Gedanken sind weder Dinge der Außenwelt [Welt 1] noch Vorstellungen [Welt 2]. Ein *drittes Reich* [Welt 3] muss anerkannt werden (S. 43; Erg. d. Verf.).

Dieses *dritte Reich*, welches sich vor allem von den Vorstellungen unterscheidet, die man *hat*, benötigt für Frege „einen besonderen Ausdruck“ (S. 49) und „als solcher bietet sich uns das Wort ‚fassen‘ dar. Dem *Fassen* der *Gedanken*²⁴ muß ein besonderes Vermögen, die Denkkraft entsprechen. [...] Das Fassen der Gedanken setzt einen Fassenden, einen Denkenden voraus. Dieser ist dann Träger des Denkens, nicht aber des Gedankens“ (S. 49 f.). Der Gedanke kann nun als teilbares *Werk* betrachtet werden.

Jede Anschauung (und Weltsicht) ist nach Frege (1892) „abhängig vom Standort“ (S. 11), die „Färbungen und Beleuchtungen [...] der Anschauung] sind nicht objectiv“ (S. 12; Erg. d. Verf.) und beanspruchen dennoch ihre jeweils eigene Objektivität (Wahrheit). Zugleich entsteht aus dem „bloße[n] Gedanken“ (S. 18) auch „keine Erkenntnis, sondern erst der Gedanke zusammen mit seiner Bedeutung, d. h. seinem Wahrheitswerthe“ ermöglicht die intellektuelle Erkenntnis. Aus den Überlegungen formen sich die ersten Ausgangspunkte der Relationen von *Welt 2* zu *Welt 3*.

4.3 Einsichten in die Welt 3 – Welt 2 – Welt 1

In vielen Hinsichten ist die Konzeption der Popper'schen *Drei-Welten-Lehre* doch anders als die der genannten Vorgänger (Bolzano, Frege), im Besonderen besitzt die *Welt 3* einen *dynamischen* Charakter, sie formt sich durch das Erschaffen und Entdecken „dynamisch

24 An dieser Stelle ist ein Anknüpfen an den „Vorstellungsvorstellungen“ von Husserl (1921, S. 71) möglich.

und autonom“ (Gadene, 2019, S. 386) und ist daher nicht „zeitlos und unverändert“ zu betrachten. Zur *Welt 3* werden eben nicht die bloßen Begriffe oder das unveränderliche Wissen gezählt, sondern gedankliche *Probleme, Argumente* und *Theorien*, „die für das menschliche Denken eine Herausforderung darstellen“ (S. 386). Doch auf Grundlage der genannten *Ideen*, die als Vermittler *zwischen* Vorstellungen und Gedanken fungieren, unterscheidet Popper (1974, S. 126) „zwei verschiedene Bedeutungen von Erkenntnis oder Denken“, nämlich die Erkenntnis oder das Denken im *subjektivistischen* oder im *objektivistischen* Sinne (Popper, 1969d). Hierin ist auch die Bühler'sche Idee der Subjektbezogenheit und der Subjektentzogenheit wiederzufinden. Das Denken unterteilt sich somit in ein *objektives* Wissen, „das aus Problemen, Theorien und Argumenten besteht“ (Popper, 1969b, S. 35) und in eine „zeitliche Geschichte“ (S. 41) der Entdeckung eingebettet ist, sowie in ein *subjektives* Wissen, welches „zu einer bestimmten Zeit“ (S. 41) durch die konkrete Handlung geschieht. Damit wird das Bühler'sche *Symbolfeld* und *Zeigefeld* erneut etabliert, zugleich folgt die Idee der *Zweifelderlehre* und präzisiert das Symbolfeld durch die Differenzierung einerseits in das Benehmen und die inter-objektiven Dinge (Gegenstände, Sachverhalte) sowie andererseits in die geistigen Produkte (Gedanken, Werke, Leistung).

Die daraus entstehende Beziehung, welche gedanklich folgendermaßen veranschaulicht werden kann: Welt 2 – Welt 3. Die Unterscheidung zwischen Welt 2 und Welt 3 ist für Popper (1969b) höchst bedeutsam, da das „Verstehen und Begreifen“ (S. 41) der Welt 3 nicht „dasselbe ist wie eine andere Person und deren Absichten verstehen, sondern daß es sich im Gegensatz dazu um eine ganz eigentümliche Sache handelt: Um das Verstehen eines objektiven Problems, eines objektiven Arguments oder einer objektiven Theorie“. Jede objektive Entdeckung aus den Welt-3-Produkten führt zur unvermeidlichen Konsequenz, dass „neue Probleme und neue Argumente als *unbeabsichtigte* Folgen“ (Popper, 1969b; S. 41. Herv. d. Verf.) entstehen. Die Produkte der Welt 3 können jedoch „auf die Welt 1 nur durch Welt 2 einwirken, die als Vermittlerin“ (Popper, 1969d, S. 14) fungiert (siehe Abbildung 3 und die Überschrift 4.3).

Popper (1974) erkennt durch seine theoretische Konzeption die *Welt 3* als „Erzeugnis des Menschen“ (S. 178) an, die zugleich eine „objektive Wirklichkeit aller drei Welten“ (S. 175) ermöglicht. Damit wird ebenso die „subjektive Bewußtseinswelt der persönlichen Erfahrung [...] (was die Behavioristen bestreiten)“ bestätigt. Jedoch wird deutlich zwischen den Denkinhalten (Gedanken) der dritten Welt und den Vorstellungen und Ideen der zweiten Welt unterschieden, wodurch die lebendige, *allgemeine Kommunikation* nach Popper (1969a) nicht der dritten Welt, sondern der zweiten Welt zuordenbar ist (siehe Abbildung 4). Vielmehr gehört die „›darstellende Funktion‹ und ›informative Funktion‹“ (S. 110) zur dritten Welt, also zu einer „Art Gespräch, das eine wahre oder eine falsche Darstellung irgendwelcher Sachverhalte sein kann“. Dabei erwächst „die kritische und argumentative Funktion“ (S. 115) aus „der deskriptiven und informativen Funktion“. Zugleich ist es „auch offensichtlich so, daß sich die deskriptive Funktion ohne die kritische Funktion nicht *voll* entwickeln kann“ (Herv. d. Verf.). Die Ideen verweisen auf die Bühler'sche *Darstellung* in Verbindung mit den *Werken* und deren deskriptive, darstellende, informierende und kritisch-argumentative *Bedeutung*, wodurch die Kommunikations- und Interaktionsmodelle des *kognitiven Vollzugs von Bedeutungen* die Welt 3 beschrieben. Die Lernübertragung (*aus der zweiten Skizze*) wird zum Transfer der Bedeutung von Gedanken durch Werke und Leistungen. An dieser Stelle sei auf die Brunswik'sche *Urteilslinse* (*in der zweiten Skizze*) verwiesen, die aus einer etwas anderen und doch ähnlichen Perspektive im Grunde eine korrespondierende Weltsicht anbietet.

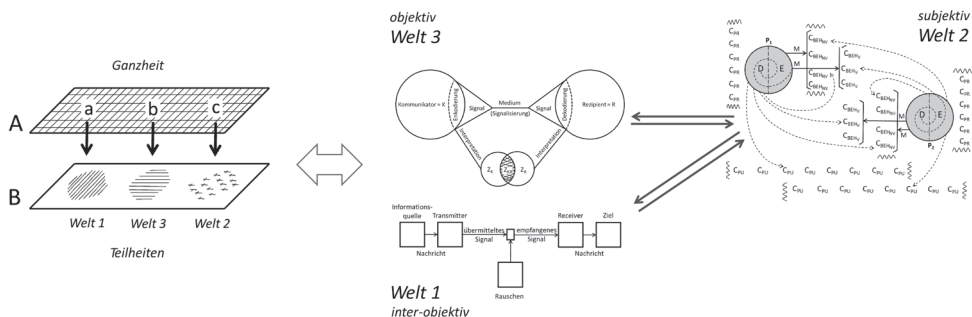


Abbildung 4: Verortung und Positionalität der Kommunikations- und Interaktionsmodelle in der Drei-Welten-Lehre von Popper (1969d; eigene Darstellung)

Mit Blick auf eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das *Mentoring* kann nun festgehalten werden, dass jede Welt in den Gedanken und dem Erleben in den Vordergrund rücken kann und somit immer spezifische Modelle zur Klärung der jeweils *eigenen* Welt hervorgebracht werden (siehe dazu die zweite Skizze und die Abbildung 4). Also die Betonung einer der Welten führt zu einer jeweils bestimmten *Präzisierung* von Pädagogik, Kommunikation, Interaktion, Interpunktion und auch zu einem höchst unterschiedlichen Verständnis von *Mentoring* (siehe Abbildung 4). *Mentoring* wird zu einem *regelgeleiteten* Vermittlungsgeschehen (*Welt 1*), zu einem Geschehen, in welchem Bedeutungen *beratend* geklärt und verhandelt werden (*Welt 3*) oder zu einem erfahrungsorientierten, situativen und lernseitigen Geschehen (*Welt 2*). Ebenso kann im *Mentoring* eine Balance zwischen den *Welten* und deren *Geltungsansprüchen* gelingend sein. Jedoch wird noch ein tieferes Verständnis für die möglichen *Weltbezüge* benötigt, was im Besonderen Jürgen Habermas (geb. 1929) bereitstellen kann.

5 Die drei Weltbezüge

Die *Drei-Welten-Theorie* ist für den Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas (geb. 1929) eine *Bereicherung*, im Besonderen, da Popper das *Objektive* und *Subjektive* als „Gesamtheiten“ (Habermas, 1981a, S. 116) einführt, welche „je nach ihrer Zugehörigkeit“ eine „spezifische Seinsweise“ besitzen: „es handelt sich um physische Gegenstände und Ereignisse, um mentale Zustände und innere Episoden“ (S. 116 f.). Für Habermas (1981a) ergeben sich zwei Konsequenzen aus der Popper'schen Darstellung, die einer Neuinterpretation bedürfen, nämlich „die Interaktion zwischen den Welten“ (S. 118) und die „verkürzte Interpretation der dritten Welt“. Habermas (1981a) kritisiert die dritte Welt als die bloßen „wissenschaftlich bearbeitbaren kognitiven Bestandteile der kulturellen Überlieferung“ (S. 119). Zugleich hebt Habermas (1981a) den besonders „interessanten Gebrauch von Popper's Dreiweltheorie“ durch den Philosophen Ian Charles Jarvie (geb. 1937) hervor, der ein langjähriger Assistent von Popper war. Aus diesen Ideen entwickelten sich die Habermas'schen Weltbezüge und Geltungsansprüche, die im Grunde mit dem Bühler'schen Vierfelderschema korrespondieren.

5.1 Kartographie der gesellschaftlichen Welt

Jarvie (1974) entwickelt in seinem Werk *Die Logik der Gesellschaft* eine „Kartographie der gesellschaftlichen Welt“ (S. 245), in welcher die Wissenschaft nicht nur als „Studium von Dingen“ (S. 257) verstanden werden will, sondern als „Versuch, Probleme zu lösen“²⁵. Dieses Verständnis von wissenschaftlicher Tätigkeit geht für Jarvie (1974) aus den gesellschaftlichen „Kommunikationsbeziehungen“ (S. 258) hervor, indem individuelle und kollektive mentale Karten aus der Distanz analysierbar, erklärbar, verbesserbar und widerlegbar sind und eine „Objektivität ermöglichen“. Das Gesellschaftliche hingegen ist dabei selbst ein entscheidender Vermittler und unabhängiger Bereich „zwischen der ›harten‹ materiellen und der ›weichen‹ mentalen Welt“ (S. 254)²⁶. Die Vorstellungen, Ideen, Gedanken und das Wissen werden durch Kommunikation und Interaktion kartographiert und die „entsprechenden Karten“ in einem „fortwährenden Prozess der Selbstentdeckung und Selbsterzeugung“ (S. 255) koordiniert²⁷.

Diese Idee greift Habermas (1981a, S. 120) auf, um einen Zusammenhang zwischen dem Handeln durch Kommunikation und Interaktion sowie den implizit und indirekt vorausgehenden Weltbezügen, also den *Karten* und *Landschaften* herauszuarbeiten. Dabei entsteht der leitende Gedanke, dass Alltagstheorien „in ähnlicher Weise wie in der Kommunikationsgemeinschaft der Forscher die wissenschaftlichen Theorien“ im Sinne von Weltansichten miteinander konkurrieren. Damit sich Menschen zurechtfinden, werden „geistig-begriffliche Landkarten der Gesellschaft“ (Jarvie, 1974, S. 248) angelegt, in welchen die eigene Position, die Wege, die Ziele, die Gefahren, die Regeln, die Normen usw. eingetragen werden. Karten gleichen „einer Denkwelt“ (S. 262) und Weltanschauungen, *gesellschaftliche Karten* sind jedoch „Landschaften, die andere Menschen zu studieren und kartografisch aufzunehmen haben“ (S. 248). Die individuell-personalen Karten werden durch das Gesellschaftliche in einem gewissen Grad (nicht vollständig) durch Beschreiben und „Verständigung“ mit den Karten der anderen koordiniert. Diese Verständigung wird dadurch ermöglicht, da „Menschen die Einzelheiten ihrer gesellschaftlichen Welt beschreiben, erörtern, sich darüber auseinandersetzen und danach einträchtig handeln können“ (S. 248 f.). Daraus entsteht ein fortlaufender „Prozeß des intersubjektiven Überprüfens dieser Karten und ihrer Koordination“ (S. 249). Dennoch gibt es ein fortwährendes „Hin und Her zwischen konkurrierenden Karten“ (S. 253), also zwischen *Weltanschauungen* als Versuch, andere zu überzeugen und zu versuchen, dass die „Dinge nicht so bleiben, wie sie sind“. Die Urteile über die jeweilige Welt erfolgen nach Jarvie (1974) im Sinne der Wahrheit, Richtigkeit und Unrichtigkeit, wobei keine wissenschaftliche Karte „die ganze Wahrheit über die gesellschaftliche Welt“ (S. 251) darstellen kann. Besonders die „Karten der Dritten Welt“ (S. 255) orientieren sich am „Wahrheitsgehalt“, wodurch „Wissenschaft stets durch die Bildung von Modellen und Theorien voranschreitet“ (S. 256). Die gesellschaftliche Welt als „ein Resultat der sich über-

25 Zur Klärung des Verständnisses der empirischen Wissenschaft schreibt Jarvie (1974): „Die Dinge werden uns durch Theorien erschlossen, die wir zur Lösung von Problemen aufstellen“ (S. 257).

26 Jarvie (1974) unterscheidet die harte Realität von der weichen wirklichen Welt, dazwischen liegt ein Bereich als Bezugsrahmen, nämlich die gesellschaftliche Welt, die alle menschlichen Handlungen kanalisiert, reguliert, und gebildet wird aus „Menschen, Institutionen, Gruppen, Freundschaften, Verwandtschaften und so fort“ (S. 245).

27 Das Leben in einer unhandlich großen und veränderlichen Gesellschaft gestattet weder ein perfektes Kartographieren noch eine perfekte Koordination der Karten.

schneidenden Karten“ (S. 257) besitzt hingegen eine „Widersetzlichkeit“ und ist „geistesabhängig, aber keine geistige Fiktion oder ein formbarer Ton, an dem wir unseren Willen auslassen können“.

Habermas (1981a) differenziert die Ideen von Jarvie (1974) nun weiter aus, indem er eindeutiger zwischen kulturellen Überlieferungen in der kommunikativen Alltagspraxis und objektivitätsorientierter Kommunikation unterscheidet. Die traditionsfortbildende Überlieferung und Koordination des gemeinsamen kulturellen Wissens und deren Interpretations- und Deutungsmuster sind für Habermas (1981a) deutlich von denjenigen Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu trennen, welche „die Gültigkeit problematischer Wissensbestandteile“ (S. 121) durch „Kritik, [...] Prüfung und [...] Verbesserung“ (Jarvie, 1974, S. 263) bestätigen, falsifizieren, erweitern oder verändern, um möglichst wahrheitsfähige oder richtige Aussagen zu entdecken und zu erzeugen. Die kognitiven, objektivierenden Interpretations- und Deutungsmuster von „Gedanken [...] und] Theorien“ (Habermas, 1981a, S. 121; Erg. d. Verf.) werden ergänzt, wodurch zugleich die „handlungsorientierende Kraft von kulturellen Werten“²⁸ und der „Verpflichtungscharakter von Werten und Normen“ (S. 122) hervorgehoben wird. Interessant erscheinen auch die „Regeln, an die sich die Menschen halten“ (Jarvie, 1974, S. 259), welche konstituierend sind für geregelte und „gewohnheitsmäßige Handlungen“ (S. 260), wodurch auch jede institutionelle Welt als objektive Wirklichkeit erlebt wird (Berger & Luckmann, 1966b)²⁹ – besonders da Institutionen einen objektiven, überindividuellen Charakter erlangen (Jarvie, 1974).

Gerade diese Objektivierung, also die „Gegenständlichkeit der institutionalen Welt“ (Berger & Luckmann, 1966a, S. 64), ist eine „von Menschen gemachte, konstruierte Objektivität“³⁰. Die Vergegenständlichung führt zur „Interobjektivität“ (Latour, 2001, S. 237)³¹ wie auch zur Formel „Technik ist stabilisierte Gesellschaft“ (Latour, 2006a, S. 263) als Techniksoziologie und zur Idee der „technische[n] Vermittlung alles Sozialen“ (Wilde, 2013, S. 233). Kommunikation sowie Interaktion und deren Modelle werden dabei an das Konkrete und die Dinge rückgebunden³², also an die Akteure, Praktiken und Orte „in der Welt der

28 Werte beeinflussen und prägen nach Lewin (1944, S. 83 f.) das Verhalten und Handeln, „zeigen aber nicht die Merkmale eines Ziels [...]. Richtigerweise muß man wohl sagen, daß Werte darüber entscheiden, welche Handlungsweisen für ein Individuum in einer bestimmten Situation positive und welche negative Valenz bekommen“. Werte sind daher „Einflussfelder“. Die Einflussfelder stehen zueinander in Beziehung und führen auch zu „Antinomien, Widersprüchen, Paradoxien“ (Helsper, 2004, S. 49), die auch als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ zu verstehen sind.

29 Berger & Luckmann (1966a, S. 77) schreiben dazu: „An institutional world, then, is experienced as an objective reality. It has a history that antedates the individual's birth and is not accessible to his biographical recollection. It was there before he was born, and it will be there after his death. This history itself, as the tradition of the existing institutions, has the character of objectivity.“

30 Die institutionale Welt, ihre Normen und Regeln, entsteht durch die „vergegenständlichte menschliche Tätigkeit“ (Berger & Luckmann, 1966a, S. 65), wodurch die institutionale Welt zwar keinen „ontologischen Status“ besitzt, jedoch als inter-objektive Wirklichkeit, d. h., als real im Sinne von Tat-Sachen erlebt wird.

31 Nach Wilde (2013) handelt es sich bei einem Vergleich des Symbolischen Interaktionismus und der Akteur-Netzwerk-Theorie um „zwei unterschiedliche Übersetzungen pragmatischer Grundlagen“ (S. 218) bzw. „pragmatischer Denkmittel“ (S. 232), die „in der Wahl ihrer Zugangsweise zur sozialen Welt von Grund auf wahlverwandt sind“ (S. 216) und wodurch „eine Bedeutungsschrumpfung des Sozialen“ (S. 218) – also eine Schrumpfung der *Lebenswelt* im Sinne von Habermas (1981a, 1981b) stattfindet.

32 Bei Latour (2001) bestehen das „sichere Terrain der Interaktion“ (S. 240) und ein hohes Maß an „Relativismus“ (Latour, 2006b, S. 395) im Besonderen durch „die Menge nicht-menschlicher, nicht-subjektiver, nicht lokaler Teilnehmer, die zusammenströmen, um den Handlungsverlauf ausführen zu helfen“ (Latour, 2012b, S. 347),

Objekte“ (Latour, 2001, S. 237) und mittels eines informationstechnischen Ansatzes (*siehe die zweite Skizze zur regelgeleiteten Vermittlung*). Die „(menschliche) Sozialität“ (Gertenbach & Laux, 2019, S. 58) ist dann „schlechthin nichts anderes als objektvermittelt denkbar“. Auch „Gesetze, Verkehrsampel und dergleichen“ existieren nach Jarvie (1974, S. 246) nicht nur „im menschlichen Geist“ (ebd.) und sind nicht bloß Gedachtes.

Als „empfindlichste Schwäche“ in den Javie’schen Ideen identifiziert Habermas (1981a, S. 122) die kaum vorhandene Differenzierung „zwischen kulturellen Werten und der institutionellen Verkörperung von Werten in Normen“³³. Die Veränderungen von Habermas (1981a) führen dazu, dass die „kulturellen Objektivationen“ (S. 123) nicht als Werke der dritten Welt, sondern im Sinne von Bühler auch als *Gebilde* der ersten Welt aufgefasst werden. Ebenso wird eine „intersubjektiv geteilte Lebenswelt“ als „Hintergrund fürs kommunikative Handeln“ eingeführt, wodurch sich „soziale Handlungen [...] an kulturellen Werten“ (S. 124) orientieren. „Diese haben aber keinen Wahrheitsbezug“. Die Konzeptualisierung erfordert nun, dass die Welten von den „ontologischen Konnotationen“ (S. 125) befreit werden, um für Handelnde und Systeme drei Welten sowie eine davon unterscheidbare Lebenswelt aufzuzeigen. Die Verbindung zwischen den Welten schafft weiterhin die zweite, subjektive Welt. Die Welten bilden somit „insgesamt ein in Kommunikationsprozessen gemeinsam unterstelltes Bezugssystem“ (S. 126), also ein Ganzes mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen, die aus den jeweiligen Welten und der Lebenswelt ableitbar sind.

5.2 Die Geltungsansprüche

Durch die *Theorie der kommunikativen Kompetenz* von Habermas (1981a, 1981b, 1986) und die darin formulierten Weltbezüge³⁴ werden *Geltungsansprüche* und *Erkenntnisinteressen* begründet³⁵. Zugleich „ist zu vermuten, daß konstative, regulative und expressive Sprechakte auch entsprechende Typen sprachlich vermittelter Interaktion konstituieren“ (Habermas, 1981a, S. 438). Aus dieser Idee heraus wurden in der *zweiten Skizze zur Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Anwendungsfeld des Mentorings* die Modelle nach den nun folgenden Geltungsansprüchen im Bühler’schen Sinne zusammengefasst.

Das Instrumentelle, Regulative und Normorientierte

Der *Geltungsanspruch der Richtigkeit* verweist auf die regulativen, instrumentellen und normativen Verhalten (Habermas, 1981a; Wiesner & Prieler, 2021). Dabei steht die Idee der *Richtigkeit* zunächst für eine „rationale, durch gute Gründe gestützte Akzeptabilität“ (Habermas, 1992, S. 277). Das *instrumentelle Verhalten* und Wissen organisiert „*Mittel*“ (Habermas,

also die *additive* Vielfalt aller Dinge und aller Beteiligten. Daher ist „ein Instrument erforderlich, mit dem man [Interaktionen] addieren kann“ (Latour, 2001, S. 240), um Assoziationsketten und „Netzwerke zu zeichnen“ (S. 241), welche „Zeiten, Orte und heterogene Akteure“ (ebd.) vermischen.

33 Habermas (1981a, S. 122) schreibt dazu: „Daher empfiehlt es sich, im Sinne von Parsons den Bereich institutionalisierter Werte vom Bereich freischwebender kultureller Werte zu unterscheiden.“

34 Zu jedem Weltbezug „gibt es [...] eine ausgedehnte Literatur“ (Habermas, 1981a, S. 141).

35 Als zurechnungsfähig kann nur diejenige Person gelten, die „als Angehöriger einer Kommunikationsgemeinschaft [...] das] Handeln an intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen orientieren kann.“ (Habermas 1981, Band 1, S. 34).

1971b, S. 21) zur angemessenen (wie auch unangemessenen) Steuerung, Kontrolle sowie für den Eingriff in die Wirklichkeit im Sinne der Popper'schen *Welt 1*, wodurch sich das instrumentelle „auf manipulierbare und anschaulich erfassbare Objekte“ (Piaget, 1947, S. 158) bezieht. Das instrumentelle Verhalten richtet sich im Grunde nach (technischen) *Regeln* aus, die einer empirischen Forschungsstrategie durch verhaltenswissenschaftliche Theorien und Modelle (behaviorale Lerntheorien) zugänglich sind³⁶. Im Vordergrund steht die „Versachlichung [...] der sozialen Beziehungen“ (Habermas, 1981a, S. 246), wodurch eine „Stabilisierung von Meinungen, die Eliminierung von Ungewißheiten, die Gewinnung unproblematischer Überzeugungen“ (Habermas, 1968, S. 153) erreicht wird. Das instrumentelle Handeln zielt auf ein technisch verwertbares Wissen und das Regulative formt „elementare Aufforderungssätze oder [...] elementare Absichtssätze“ (Habermas, 1981a, S. 414). Damit zielt das *regulative* Handeln auf eine (verbindliche) „gemeinsame soziale Welt“ (S. 436), wodurch kollektiv Anerkanntes als normativ Richtiges anweisend oder herstellend durch „*anleitende Entscheidungsfindung[en]*“ (Wiesner, 2020a, S. 98; Erg. d. Verf.) zu betrachten ist. Daher sind das *Instrumentelle* und das *Regulative* konstitutiv für das *normgeleitete* Handeln. Dennoch kann das Instrumentelle und Regulative nach Habermas (1981b) im Sinne des Bühler'schen *Ausdrucks* nicht vermitteln, was jemand wirklich denkt, meint, fühlt oder empfindet. Diese Aussage korrespondiert im Grunde mit den Modellierungen der regelgeleiteten Vermittlung (siehe dazu die zweite Skizze)³⁷.

Als *Glaubensgehalt* ähnelt das *Instrumentelle* dem Gedanken der „Unmittelbarkeit“ von Jaspers (1974, S. 28), also „Ich bin da, die Dinge sind da“ (S. 19). Es steht für das „Sein als Objekt“ (S. 26) und „das Leben in einer Umwelt“ (S. 17), wodurch sich der Mensch selbst „gegenständlich hervorbringen kann“ (durch Werkzeuge, Gebilde und durch regulative Gesetzesbücher). Wissen wird daher „in Form von Rechts- und Moralvorstellungen tradiert“ (Habermas, 1981a, S. 447). Das daraus entstehende *normregulierte* Handeln bezieht sich dann auf „eine soziale Ordnung“ (Habermas, 1982, S. 581)³⁸, die als „System anerkannter Normen oder bestehender Institutionen“ zu begreifen sind³⁹. Das *Normorientierte* zielt auf „ein moralisch-praktisches Wissen“ (Habermas, 1981a, S. 447) ab, wodurch ebenso der Geltungsanspruch der „Richtigkeit von Normen“ (Habermas, 1968, S. 416) zum Thema gemacht werden kann. Gerade da „die Richtigkeit normativer Urteile ohnehin nicht im Sinne einer Korrespondenztheorie der Wahrheit erklärt werden kann; denn Rechte sind eine soziale Konstruktion, die nicht zu Tatsachen hypostasiert werden dürfen“ (Habermas, 1992, S. 277). Dennoch führt eine „anerkannte Norm“ (Habermas, 1971c, S. 146) zu etwas Ähnlichem wie Gegenständen und Tatsachen in der Welt 1, weshalb von „existierenden Normen“ gesprochen wird. Die „Existenzweise von Normen“ (S. 146) beruht auf den „Sollsätzen“, wodurch der „modale Operator ›es ist geboten‹ für das Mitglied sozialer Systeme eine ähnliche Rolle“ spielt wie „für den Beobachter der Natur der Existenzquantor ›es

36 Instrumentelles Verhalten ist (experimentell) beobachtbar und ermöglicht „bedingte Prognosen“ (Habermas, 1971, S. 21).

37 Eine Ausnahme stellt hier sicherlich das Funktionsmodell von Roman Jakobson (1896–1982) dar, welches trotz der Modellierung im Sinne der regelgeleiteten Vermittlung dennoch die Bühler'schen Sinnbezüge in sich trägt (siehe dazu auch die erste und zweite Skizze).

38 Die sozial-instrumentelle Ordnung schafft nach Habermas (1982) ein „übersozialisiertes“ (S. 581) Handlungssubjekt bzw. aus einer verdinglichten Perspektive ein übersozialisiert-normiertes, menschliches Objekt.

39 Institutionen gelten als relativ stabil und beständig, wenn die normativen Orientierungen mit den aktuellen Interessenlagen vereinbar sind (Habermas, 1982).

gibt; beide bringen eine Existenzweise zum Ausdruck“. Die Institutionen der Gesellschaft „beanspruchen gegenüber dem Handelnden normative Geltung, wobei diese Geltung nicht durch die einzelnen Handlungen der jeweils von Normen geleiteten Subjekte erst erzeugt wird“ (Habermas, 1971c, S. 146). Daher betrifft die Idee der Reflexion im Instrumentellen, Normativen und Regulatorischen die „Begründungen“ (Habermas, 1971c, S. 176) und somit die „theoretischen Rechtfertigungen“. Die „begleitende Reflexion“ (Wiesner & Prieler, 2021, S. 6) im Sinne eines „bedacht-instrumentellen Handelns“ ermöglicht ein „richtige[s] Verhalten“ (Bühler, 1918, S. 85), welches ein *instrumentell-sinnvolles* Handeln „immer wieder herstellen“ kann.

Zum Instrumentellen gehört auch die „instrumentelle Ordnung“ (Habermas, 1982, S. 577), die zwischen zwei oder mehreren Beteiligten durch „Machtbeziehungen“ entsteht oder durch „institutionalisierte Macht“ ausgebildet wird und sich grundsätzlich durch *normregulierende* und *sanktionierende* Aspekte stabilisiert (Wiesner, 2020d). Im Vordergrund der Kommunikation und Interaktion bei der instrumentellen Ordnung steht der Begriff der „Normbefolgung“ (Habermas, 1982, S. 580), welcher auf der „Aktualisierung“ generalisierter, bereits bestehender Verhaltenserwartungen basiert oder die Festlegung normativer Setzungen einfordert⁴⁰. Jedoch weist Habermas (1982) eingehend darauf hin, dass „instrumentelle [sozial-normative] Ordnungen nicht [auf Dauer] stabil sind“ (S. 577; Erg. d. Verf.). Gesellschaft ist dann nicht mehr, „was uns [Menschen] zusammenhält, sondern was selbst [durch das instrumentelle Handeln des Menschen] zusammengehalten wird“ (Latour, 2006b, S. 209; Erg. d. Verf.)⁴¹.

Die *regulativen* und *normorientierten* Gebilde verweisen auf die instrumentelle *Richtigkeit* als Geltungsanspruch sowie auf die Vorgabe und Anwendung von Gesetzen, Regeln oder Normen und dienen der „Erfüllung bestehender Normen“ (Habermas, 1971c, S. 147; siehe auch Beck, 1980). Das *Regulative* expliziert das Verhältnis „das Sprecher/Hörer zu Regeln einnehmen, die sie befolgen oder verletzen können“ (Habermas, 1971a, S. 112). Beispiele dazu sind: befehlen, verlangen, auffordern, anweisen, verpflichten, erlauben, ermahnen, verbieten, einräumen, ankündigen, bekräftigen, warnen, weigern usw. Die Fragen des Regulativen sind: „Warum hast Du das getan? Warum hast Du Dich nicht anders verhalten? Darauf antworten wir mit *Rechtfertigungen*“ (S. 116).

Folgt man den Zusammenhängen, so ergibt sich im *Mentoring* das Begleitungsmodell des „Schulmeisters“ nach Fraefel et al. (2017, S. 42; siehe dazu auch den Beitrag von Windl in diesem Sammelband), die Ausrichtung entspricht im Grunde dem „Imperator“ im MERID-Modell von Crasborn et al. (2011, S. 322) und Crasborn & Hennissen (2010, S. 48) sowie in der strukturdynamischen Modellierung dem *Leitenden* nach Wiesner (2020a, S. 100). Zugleich entspricht das Dargestellte auch der Betonung des *Ausführungssystems* der Persön-

40 Verhaltenserwartungen basieren nach Habermas (1982) darauf, dass „die Angehörigen [einer Gesellschaft] zur Erwartung eines Verhaltens berechtigt sind“ (S. 580).

41 Latour (2006b) schreibt aus der Perspektive und als Vertreter dieses Geltungsanspruchs: „Sozialwissenschaftler haben die Wirkung mit der Ursache, passiv und aktiv, das Geklebte mit dem Kleber verwechselt. [...] Es spielt keine Rolle, wie viel Macht jemand anhäuft, es ist immer notwendig, sie von den anderen, die handeln, zu erhalten. [...] Solange lediglich soziale Kompetenzen eingebracht werden, erhält man eine Gesellschaft, die nicht stabiler und technisch entwickelter ist als die der Paviane oder Schimpansen“ (S. 209). Dadurch muss nach Latour (2006b) eine alternative Soziologie entstehen, die das „Studium von Assoziationen“ (S. 210) hervorhebt, um den „Klebstoff“ (S. 211) zu beschreiben, der „stark genug ist, um uns alle zusammenzuhalten und der die Form von Wissenschaft und Technik annimmt“.

lichkeit (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 259; Kuhl, 2001) mit Fokus auf die automatisierten Routinen und das regelorientierte Verhalten. Das *regulative Kommunizieren* in den Anwendungsfeldern *Mentoring* oder *Leadership* kann also im Sinne der Bühler'schen *Darstellung* des Organon-Modells in Verbindung mit den *Gebilden* des Vierfelderschemas verstanden werden (*siehe dazu die erste und dritte Skizze*). Aus einer *strukturdynamischen* Betrachtung nach Wiesner (2020a, S. 100) führt das *Regulative* zu einem *direktiven* Kommunizieren, also zu einer leitenden und anweisenden, an Normen und Regeln orientierten Interaktion wie auch Interpunktion. Die Inhalte und Themen werden den Mentees *aktiv* vorgegeben. Die Idee der Kommunikation und Interaktion entspricht der *regelgeleiteten Vermittlung* „durch vorgegebenes sowie aktuell anerkanntes Wissen“ (Wiesner & Schreiner, 2020a, S. 77; Wiesner, 2010, 2019).

Also gerade mit Blick auf die *zweite Skizze* ist für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder im *Leadership* eine hohe Korrespondenz und Integrationsfähigkeit gegenüber den Modellen der *regelgeleiteten Vermittlung*, *Verwendung* und des *Gelieferten* ersichtlich bzw. es entspricht der Idee, dasjenige (routinisiert) einzuhalten, was zuvor geliefert, übermittelt und angewiesen wurde (instrumentell-behavioristische Modellierungen). Diese Kommunikations- und Interaktionsmodelle beschreiben eine Weltanschauung aus der Perspektive der Popper'schen *Welt 1*, die dem Geltungsanspruch der (instrumentell-technischen und normativen) *Richtigkeit* folgen. Aus der Perspektive von Bühler (1927, 1934) verbinden sich das *Darstellende* und das *Benehmen* (Verhalten, Instrumentelle) mit dem Geltungsanspruch der *Richtigkeit* von Habermas (1981a, S. 35). Aus dem *Regulativen* bilden sich nach Wiesner (2020d) nun vor allem *Werte* wie Ordnung, Hierarchie, Kontrolle, Dominanz, Rechenschaft, Autorität, soziale Macht usw. aus, die das Verstehen von Regeln und Normen und deren Einhaltung voraussetzen (Wiesner, 2020c). Die „Verwendung der Regulativa“ (Habermas, 1971a, S. 113) ermöglicht die Unterscheidung von „Sein und Sollen“, also die Differenzierung zwischen *beobachtbaren Regelmäßigkeiten* und *geltenden Regeln*, die „befolgt oder verletzt werden können“.

Das Konstative, Argumentative und Strategische

Durch das mitteilende, konstative Handeln wird Wissen „explizit“ (Habermas, 1981a, S. 447) dargestellt und es ermöglicht Gespräche, Dialoge und Polyloge, die „unter dem Aspekt der Wahrheit kritisiert“ und analysiert werden können⁴². Mit dem Konstativen „bezieht sich der Sprecher auf etwas in der objektiven Welt“ (S. 435), daher dient das konstative Handeln im Sinne der Bühler'schen *Darstellung* dem Wiedergeben von *Sachverhalten* und *Gegenständen* sowie der *Konversation* über deren (objektivierbare) *Bedeutungen*. Alle möglichen „wahre[n] Aussagen“ (Habermas, 1981a, S. 413) betreffen somit den Geltungsanspruch der *Wahrheit* oder vielmehr mit Blick auf die Brunswik'sche Urteilslinse das *Wahrscheinliche* und „das dem Wahren Ähnliche“, (Fuhrer, 1993, S. 109; Wiesner et al., 2019, S. 47) und „beziehen sich auf Gedanken, Argumente und Sachverhalte“ (Wiesner & Prieler, 2021, S. 7), also auf die geistigen Produkte der Popper'schen *Welt 3*. Damit ist das Konstative vor allem auch mit Blick auf die Brunswik'sche *Probabilistik* empirischen Forschungsstrategien zugänglich und eröffnet kognitivistische, argumentative und somit abstrakte Theorien und Modelle (u. a.

42 Die Wahrheit meint das Wahrscheinliche, also das „dem Wahren Ähnliche“ (Fuhrer, 1993, S. 109; Wiesner et al., 2019) und so auch das Brunswik'sche Probabilistische.

die Mathematik). Die Idee der Reflexion im Konstativen ist die metatheoretische Reflexion gegenüber den „theoretischen Erklärungen“ (Habermas, 1971c, S. 176) und das Hinterfragen der „Begriffssystem[e]“. Das *Hinterfragen* führt somit auch zu einer „emanzipatorischen Reflexion“ (Wiesner & Prieler, 2021, S. 6), welche auf die „Ziele, Strategien und Gedanken“ fokussiert.

Das *Konstative* steht damit auch für die Popper'schen *Sätze der Wahrheiten* und formt „elementare Aussagesätze“ (Habermas, 1981a, S. 414), Behauptungen und Argumente auf Basis der „Objektivierung der Wirklichkeit“ (Habermas, 1968, S. 160). Dabei zielt das Konstative auf das empirisch-theoretische Wissen sowie auf den theoretischen Diskurs. Die Idee der *Wahrheit* basiert auf der „logisch-semantischen Dimension des Aufbaus von *Argumenten* und der *Aussageverknüpfungen*“ (Habermas, 1992, S. 277; Herv. d. Verf.). Das Konstative ähnelt dem Glaubensgehalt von „Bewusstsein überhaupt“ (Jaspers, 1974, S. 17), indem der Mensch „über die Welt hinaus“ (S. 18) denken, wie auch die Welt „im Gedanken“ in den „Formen der Gegenständlichkeit“ erkennen kann (Wiesner & Prieler, 2021). Dabei steht das Bewusst-Sein den „Gegenständen gegenüber“ (S. 26), wodurch „Umwelt, Ideen, Transzendenz [...] zu gedachten Objekten [...] im Bewußtsein“ werden und in einer „Vergegenständlichung“ erscheinen.

Mit dem Konstativen können „interpersonale Beziehungen“ (S. 418) gestaltet werden, aus welchen jedoch „keine speziellen Handlungsverpflichtungen“ (S. 408) ohne „*aushandelnde Entscheidungsfindung[en]*“ (Wiesner, 2020a, S. 98; Erg. d. Verf.) ableitbar sind. Daher „kann man vielleicht sagen, daß *konstative Sprechhandlungen* eine konstitutive Bedeutung für *Konversation* haben“ (S. 438). Vor allen kann nur durch das Konstative ein Wahrheitsanspruch erhoben werden, wodurch „behauptete Aussagen“ (S. 417) als wahr oder unwahr bezeichnet werden können. Zugleich kann durch das *Konstative* nicht darauf geschlossen werden, was jemand „faktisch meint bzw. fühlt“ (Habermas, 1981b, S. 104), also was im Sinne von Bühler zum *Ausdruck* gebracht wird. Das konstative wie auch das strategische Handeln beruhen auf dem „analytischen Wissen“ (Habermas, 1971b, S. 21) und der „Analytizität“ (Habermas, 1968, S. 148), dabei leiten sich die beiden Aspekte aus „Entscheidungsmaxime[n]“ sowie aus „Wertesystemen“ ab.

Das *strategische* Handeln ist am „jeweils eignen Erfolg orientiert“ (Habermas, 1981a, S. 131), dabei ist das Verhalten „nur in dem Maße kooperativ“, wie es dem „egozentrischen Nutzenkalkül entspricht“, wodurch im Besonderen eine *objektivierende* Haltung „gegenüber interpersonalen Beziehungen“ (Habermas, 1981b, S. 292) eingenommen wird, wie auch „Täuschungsabsichten“ (Habermas, 1997, S. 275) zu erwarten sind. Dabei richtet sich das *strategische* Handlungsmodell im Besonderen auf Ziele aus, ist „am Erfolg orientiert“ (Habermas, 1982, S. 575) und kann mit der Vorstellung der „Beeinflussung“ (Habermas, 1981a, S. 439) wie auch der „Einflußnahme“ (Habermas, 1982, S. 574) verbunden werden. Das Strategische gründet sich auf der Erfolgsorientierung, den „Tausch- und Machttheorien“ (S. 576) und der „Maximierung von Nutzen“. Der Geltungsanspruch des strategischen Handelns ist nicht die Wahrheit, sondern die „Wirksamkeit“ (Habermas, 1981a, S. 439). Die Einflußnahme als Intervention kann nur durch eine „objektivierende Einstellung gegenüber der Umwelt“ (Habermas, 1982, S. 575) eingenommen werden, um die Gerichtetheit erfolgreich umzusetzen.

Die *konstativen* und argumentativen Sprechakte formulieren nach Habermas (1971c) hingegen die Suche nach der *Wahrheit* als Geltungsanspruch unter der Anerkennung der Wahrscheinlichkeit und explizieren die jeweilige Bedeutung sowie „den Sinn, qua Aussagen“

(Beck, 1980, S. 90). Beispiele, die diese „kognitive Verwendung“ (Habermas, 1971a, S. 111) und das *Gedankenfassen* ausdrücken, sind: behaupten, beschreiben, berichten, darstellen, dartun, deuten, argumentieren, bestreiten, bezweifeln, voraussagen usw. Die Fragen des Konstativen sind: „Verhält es sich so? Warum verhält es sich so? Diesen Fragen begegnen wir mit *Behauptungen* und *Erklärungen*“ (S. 116).

Den Zusammenhängen folgend ergibt sich im *Mentoring* das Begleitungsmodell des „Advisor“ im MERID-Modell von Crasborn et al. (2011, S. 322) und Crasborn & Hennissen (2010, S. 48) sowie in der strukturdynamischen Modellierung das *Beratende* nach Wiesner (2020a, S. 100), zugleich entspricht das Dargestellte der Betonung des *Intentionsgedächtnisses* der Persönlichkeit (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 259; Kuhl, 2001) mit Fokus auf das analytische und abstrakte Denken. Das *konstative Kommunizieren* verbindet im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder im Leadership die Bühler'sche *Darstellung* des Organon-Modells mit den *Werken* (Schaffen, Leistung, objektive geistige Tätigkeit) des Vierfelderschemas (siehe dazu die erste und dritte Skizze). Aus einer strukturdynamischen Perspektive nach Wiesner (2020a, S. 100) führt das *Konstative* zwar zu einem *direktiven* Kommunizieren, also zu einer *beratenden* Begleitung durch Behaupten, Begründen und Argumentieren, welches aus einer komplementären Position zu denken ist, wobei die Interaktion und Interpunktion sich entlang von offenen und eben nicht vorgegebenen Themen und Inhalten emanzipatorisch-reflexiv vollzieht. Daher können die Inhalte und Themen von den Mentees aktiv eingebracht werden wie auch Bedeutungen gemeinsam geklärt werden. Aus dem *Konstativen* formen sich nach Wiesner (2020c; Ciecuch & Schwartz, 2017; Schwartz & Bilsky, 1987) im Besonderen *Werte* wie Leistung, Effizienz, Erfolg, Intellektualität, Wissbegierde, Wahrheitssuche, aber auch Wagemut für Neues, Vergnügen durch Schaffen, Erfüllung durch Perfektion usw., die durch einen *bewertenden* Selbstbezug den *Selbstwert* eröffnen (Wiesner, 2020c). Auch die Ideen von Viktor Frankl (1905–1997), dem Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse, können herangezogen werden, indem die „schöpferischen Werte“ (Frankl, 1946, S. 34), die Werte der „Aktivität, Produktivität“ von Lukas (2012, S. 237) und die Werte des „Schaffen[s]“ von Längle (2005, S. 435) betont werden, die mit den Bühler'schen *Werken* wie auch der *Leistung* (Schaffen) korrespondieren.

In Bezug zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion im Anwendungsfeld *Mentoring* oder Leadership und mit Blick auf die *zweite Skizze* liegt nun eine hohe Korrespondenz und Integrationsfähigkeit gegenüber den Modellen des *kognitiven Vollzugs* unter besonderer Beachtung der *Bedeutungen* sowohl durch konstative als auch strategische Ausrichtungen vor (kognitivistisch Modellierungen der *Vorstellungstätigkeit*). Die grundsätzliche Idee der Kommunikation und Interaktion entspricht der Lösung von Problem und Situation durch die Klärung und Analyse von Bedeutungen sowie durch die des Transfers von Wissen (Wiesner, 2010, 2019; Wiesner & Schreiner, 2020a). Diese Kommunikations- und Interaktionsmodelle beschreiben eine Weltanschauung aus der Perspektive der Popper'schen *Welt 3*, die dem Geltungsanspruch der *Wahrheit* (oder strategisch betrachtet der *Wirksamkeit*) folgt. Aus der Perspektive von Bühler (1927, 1934) verbinden sich das *Darstellende* und das *Werk* (Leistung, Schaffen, Tätig-Sein) mit dem Geltungsanspruch der *Wahrheit* von Habermas (1981a, S. 35). Die „Verwendung der Konstativa“ (Habermas, 1971a, S. 113) ermöglicht die Unterscheidung von „Sein und Schein“, also die Differenzierung zwischen *objektivierbaren, anerkannten Auffassungen* und dem *bloßen Meinen*.

Das Dramaturgische, Repräsentative und Erlebnisbezogene

Das *dramaturgische* und repräsentative Handeln bezieht sich auf das praktische „Wissen von der jeweils eigenen Subjektivität“ (Habermas, 1981a, S. 447), woraus „elementare Erlebnis-sätze“ (S. 414) gebildet werden können. Das *Dramaturgische* fungiert auf der „Interaktion“ (Habermas, 1981a, S. 128) und ermöglicht zugleich auch den *gegenseitigen* Zugang „zur jeweils eigenen Subjektivität“. Bereits Bühler (1933a, S. 4; Herv. d. Verf.) sprach vom *Ausdruck*, der immer gegenwärtig in „konkreter *dramatischer* Situation“ stattfindet und greift dabei auf die Ideen des Philosophen und Schriftstellers Johann Jakob Engel (1741–1802) zurück. Gerade der Begriff der „Vergegenwärtigung ist es, wovon die ganze spezielle Wirkung des Dramas abhängt“ (Engel, 1786, S. 150), da die „dramatische Rede, die [...] im lebendigen Leben gesprochen wird“ (Bühler, 1933a, S. 45), immer auf einen „sinnende[n], grübelnde[n], überlegende[n], rasonierende[n] Sprecher“ hinweist. Dadurch kann an „dem Fluten und Gewoge der inneren Bilder und der Gedanken“ teilgenommen werden, was im Besonderen den „Mitwissenden“ (S. 51) ermöglicht. Das *dramaturgische* Handeln ist somit das „Urbild des Zeigens“ (S. 45), welches die gemeinsame, verständnisorientierte Interaktion und Kommunikation durch reziproke Selbstrepräsentationen und aus der „jeweils eigenen Subjektivität“ (Habermas, 1982, S. 581) heraus ermöglicht. Durch das dramaturgische Handeln kommunizieren und interagieren somit *Persönlichkeiten* als *Identitäten* „im Modus der Selbstdarstellung“ (Habermas, 1982, S. 582) miteinander⁴³. Damit eröffnet das Dramaturgische als erlebnis- und *erfahrungsbezogenes* Handeln einen konsensuellen Kontakt und eine resonante Begegnung sowie stimmige, also wahrhafte „*Entscheidungsfindungen*“ (Wiesner, 2020a, S. 98). Das Repräsentative korrespondiert zugleich mit dem Glaubensgehalt des „geistigen Leben[s]“ (Jaspers, 1974, S. 18) im Sinne von „Leben der Ideen“ wie auch als „Antrieb in uns“. Der Mensch „lebt in Ideen“ (S. 26), wodurch das subjektive Sein zu einem „Icherzeugnis“ (S. 27) führt.

Neben dem objektivierbaren Instrumentellen und Konstativen, also den Bühler'schen Gegenständen und Sachverhalten, tritt eine „soziale Welt“ (Habermas, 1982, S. 585) hinzu, in „der der Akteur als rollenspielendes Subjekt“ zugeordnet und durch „phänomenologisch gerichtete Interaktionsbeschreibungen wahrnehmbar wird“. Die *subjektiven Erlebnisse* des Dramaturgischen wie Gedanken oder mentale Zustände zu behandeln, würde bedeuten, dass „sie [...] an Bestandteile der objektiven Welt“ (S. 587) angeglichen werden. Jedoch hat und besitzt „ein äußerungsfähiges Subjekt [...] nicht in demselben Sinne Wünsche und Gefühle wie ein beobachtbares Objekt Ausdehnung, Gewicht, Farbe und ähnliche Eigenschaften“, daher beschreiben die Vorstellungen, Ideen und inneren Bilder das Dramaturgische sowie die Möglichkeiten des Expressiven, was mit der Popper'schen *Welt 2* korrespondiert, die den Gedanken und der abstrakten Kognition der *Welt 3* gegenübersteht. Das Dramaturgische meint nicht nur „ein spontanes Ausdrucksverhalten“ (Habermas, 1981a, S. 128), sondern vielmehr die „Stilisierung des Ausdrucks eigener Erlebnisse“, der „Eindruck von sich selbst“ wird zum *Ausdruck* und als Haltung erkennbar. Mit dem *Expressiven* werden vorrangig „interpersonale Beziehungen“ (S. 418) gestaltet, dabei bezieht sich „der Sprecher auf etwas

43 Der symbolische Interaktionismus verbindet die sozialen Ordnungen und Institutionen mit den Identitäten durch einen „kreisförmigen Bildungsprozess“ (Habermas, 1982, S. 582), wodurch ein theoretisches Scheitern erfolgt. Dieses Scheitern des symbolischen Interaktionismus führt Habermas (1982) auf die „nicht sorgfältig“ (S. 583) vollzogene Trennung der subjektiven, objektivierenden und objektiven Welt sowie der Lebenswelt zurück.

in seiner subjektiven Welt“ (S. 436), um die Erlebnisse und Erfahrungen zu teilen. Daher kann beim Expressiven nur der „Anspruch auf die *Wahrhaftigkeit*“ (Herv. d. Verf.) erhoben und die „Selbstrepräsentation bezweifelt“ werden. Die Idee der Reflexion betrifft im Dramaturgischen die „Selbstreflexion“ (Habermas, 1971c, S. 176) und die „Erkenntniskritik“. Die Erkenntnisreflexion und Selbstreflexion bezieht sich auf eine „emanzipatorische Reflexion“ (Wiesner & Prieler, 2021, S. 6) von Sichtweisen als Weltanschauung in Bezug zur eigenen Innensicht, wodurch die „Ideen und Vorstellungen“ in den Vordergrund rücken.

Die „*wahrhaftig* geäußerten Erlebnissätze“ (Habermas, 1982, S. 586; Herv. d. Verf.) repräsentieren also das *dramaturgische* und *erlebnisorientierte* Handeln, so „wie existierende Sachverhalte durch wahre Aussagen und gültige Normen durch [...] Sollsätze“ aufgezeigt werden. Daher geht es um die Idee der *Wahrhaftigkeit*, also sagt „jemand, was er meint“ (Habermas, 1981a, S. 139), dabei ist es „manchmal schwer, die Frage der Wahrhaftigkeit von der Authentizität zu trennen“. Das Dramaturgische kann auch „latent strategische Züge annehmen“ (S. 140), wenn es um die „Steuerung der Eindrücke“ bei den anderen Ko-Subjekten geht. Grundsätzlich oszilliert das dramaturgische Handeln zwischen der Innensicht, also zwischen einer „nonkonformistischen Einstellung“ und der normregulierten Außensicht, durch welche Möglichkeiten von kollektiv-objektivierenden Einstellungen angeboten werden. Das wahrhaftig-dramaturgische Handeln setzt voraus, dass der „Aktor seine Innenwelt von der Außenwelt“ (Habermas, 1982, S. 587) abgrenzen kann und sich durch die eigene Identität gegenüber der sozialen Welt und den Regulierungen angemessen, reflexiv und emanzipatorisch verhält (Krappmann, 1969; Wiesner et al., 2020; Wiesner & Prieler, 2020).

Die *repräsentativen* und dramaturgischen Sprechakte dienen dem Ausdruck und der *Wahrhaftigkeit* als Geltungsanspruch und formulieren „den pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung“ (Beck, 1980, S. 90; Habermas, 1971c). Die Repräsentativa bringen den Sinn und die Ideen von Strebungen zum Ausdruck (Habermas, 1971a), wesentliche Beispiele dafür sind: enthüllen, vorstellen, erhellen, verhüllen, offenbaren, meinen, hoffen, wünschen, imaginieren, verbergen usw. Die Fragen des Repräsentativen sind: „Wie meinst du das? Wie soll ich das verstehen? Antworten auf diese Fragen nennen wir *Deutungen*“ (S. 116).

Die *Repräsentativa* werden umfänglich sinnvoll durch die Verbindung mit den Bühler'schen Zeigewörtern. Das *repräsentative Kommunizieren* verknüpft im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder im Leadership den Bühler'schen *Ausdruck* des Organon-Modells mit den *konkreten Handlungen* des Vierfelderschemas als Erlebnis in und durch die Erfahrung (*siehe dazu die erste und dritte Skizze*). Mit Blick auf das Mentoring, und den bisher ausgeführten Zusammenhängen folgend, ergibt das Begleitungsmodell des „Encourager“ im MERID-Modell von Crasborn et al. (2011, S. 322) und Crasborn & Hennissen (2010, S. 48) sowie in der strukturdynamischen Modellierung das *Anregende* nach Wiesner (2020a, S. 100), zugleich entspricht das Dargestellte der Betonung des *Erkennungssystems* der Persönlichkeit (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 259; Kuhl, 2001) mit dem Fokus auf die Erlebnisse und die Erfahrung. Aus der *strukturdynamischen* Perspektive nach Wiesner (2020a, S. 100) kriert das *Repräsentative* ein *nicht direktives* Kommunizieren, also eine *anregende* Begleitung, die den personalen Ausdruck durch Resonanz fördert, wobei die Interaktion und Interpunktion sich wie bei dem Konstativen entlang von offenen und eben nicht vorgegebenen Themen und Inhalten bewegt. Der Blick richtet sich jedoch vielmehr am personalen Erleben und Erfahren von Themen und Inhalten im Sinne der Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung aus. Die Inhalte und Themen werden von den Mentees *aktiv* eingebracht, dabei wird das personale Erlebnis hinterfragt sowie emanzipatorisch und kritisch reflektiert, um daraus gemeinsam

Ressourcen abzuleiten und persönliche Krisen zu erhellen. Die „Anreicherung an Könnerschaft“ (Hofmann, 2017, S. 158) wird im Besonderen durch ein persönliches „An-sich-Heranlassen“ und ein „exploratives Hinausgreifen“ (Roth, 1971, S. 478) ermöglicht.

Das *konkret erfahrende und erlebende Handeln* durch das Repräsentative ist im Grunde ein wesentlicher Kern für ein gelingendes *Mentoring*, in welchem das ethische, authentische und dienende *Führen* im Sinne des Organon-Modells ineinanderfließen (*siehe dazu die erste und zweite Skizze*). Aus dem *Repräsentativen* formen sich nach Wiesner (2020d) *Werte* der Selbstbestimmung wie Offenheit, Kreativität, Spontanität, Intuition, Überwindung usw. sowie *Werte* der Prosozialität wie Begegnung, Resonanz, Partizipation, Hilfsbereitschaft, Förderung, Verbundenheit usw. (Ciecuch & Schwartz, 2017; Schwartz & Bilsky, 1987). Diese Werte können sowohl das selbstbestimmte (selbstkonstruierende, also auch konstruktivistische) als auch das gemeinsame, resonante Erleben und Erfahren in den Vordergrund rücken (Wiesner, 2020d). Ebenso können die Vorstellungen von Frankl (1946, S. 34) herangezogen werden, indem die „Erlebniszerte“ hervorgehoben werden, wodurch nach Lukas (2012, S. 237) Werte der „Kontemplation, Emotionalität“ entstehen, die nach Längle (2005) durch die Zuwendung hin zum Erleben nun Wertvolles in und durch das Erfahren anbieten, womit das Bühler'sche *Erlebnis* wie auch das *konkrete Erfahren* durch Handeln deutlich angesprochen werden.

Aus der Perspektive der *zweiten Skizze* zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder *Leaderships* können nun die Modelle des Erlebnisses, der Erfahrung und der *Widerfahrnis mit den dramaturgischen* Ausrichtungen integrativ verbunden werden (erlebnis- und erfahrungsorientierte Modellierungen der Vorstellungen und von den Ideen). Die grundsätzliche Idee der Kommunikation und Interaktion entspricht – wie in *der zweiten Skizze* berichtet – der aktiven Wahrnehmung von Erlebnissen und dem Lernen in und durch Erfahrungen durch Selbstreflexionsprozesse und kritisch-förderliche „Selbstprüfung“ (Wiesner & Schreiner, 2020a, S. 79; Wiesner, 2010, 2019). Die Kommunikations- und Interaktionsmodelle beschreiben eine Weltanschauung aus der Perspektive der Popper'schen *Welt 2*, die dem Geltungsanspruch der (erfahrungsorientierten) *Wahrhaftigkeit* sowie der (konstruktivistischen) *Viabilität* folgen. Mit Blick auf Bühler (1927, 1933a, 1934) verbindet sich der *Ausdruck* mit dem *Erlebnis* und mit dem Geltungsanspruch der *Wahrhaftigkeit* von Habermas (1981a, S. 35). Die „Verwendung der Repräsentativa“ (Habermas, 1971a, S. 113) ermöglicht die Unterscheidung von „Wesen und Erscheinung“, also die Differenzierung zwischen dem *Person-Sein* und *Subjekt-/Ko-Subjekt-Sein* (Mit-Subjekt-Sein) sowie den Äußerungen und Handlungen, durch die ein *Subjekt* in der Lebenswelt *erscheint* (und damit auch zum Gegenstand von Aussagen werden kann).

Das Kommunikative der Lebenswelt

Die Lebenswelt besteht zunächst „im Wesentlichen in einer Traditionsfortsetzung und -erneuerung“ (Habermas, 1981b, S. 210) und aus „Akte[n] der Verständigung“ (Habermas, 1981a, S. 385), dabei kommt es zu einer Fortschreibung oder Entwicklung des Kulturellen durch Traditionen, Rituale und Wertorientierungen oder auch zu einem Bruch mit dem Bisherigen. Die Struktur der Lebenswelt bezieht sich auf die Person, Gesellschaft, Werke und Kultur⁴⁴, wodurch die *Welten* „als strukturelle Komponenten“ (Habermas, 1982, S. 593)

44 Zwar richtet sich die Idee der Lebenswelt im Wesentlichen auf die Kultur aus, doch wird zugleich auch das Person-Sein und die Vergesellschaftung mitbedacht. Was Habermas (1981a, 1981b, 1082) nicht miteinbezieht, sind die Bühler'schen Werke, die hier ergänzt werden. Auch die Werke entstehen aus der Lebenswelt, sie

die Idee der Lebenswelt bestimmen und die Lebenswelt wiederum die Welten prägt. Das „lebensweltliche Wissen“ besteht vielfach aus „implizite[m] Wissen“ (S. 590) wie auch „intuitive[m] Wissen“ (S. 593) oder präziser, es eröffnet implizite und intuitive Vorstellungen, Ideen, Orientierungen und Strebungen, da es ein „holistisch strukturiertes Wissen“ darstellt. Dabei ist es eben nicht vollumfänglich bewusst zugänglich, jedoch „im Modus der Selbstverständlichkeit gegenwärtig“ (S. 591). Die Lebenswelt ist nicht nur *kontextbildend* für die Welten, sondern dient ebenso als Ressource und Reservoir von Orientierungen, Werten usw., aus welchen sich Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen herausbilden. Als Ressource und Reservoir schafft die Lebenswelt einen „organisierten Vorrat von Hintergrundannahmen“ durch einen „kulturelle[n] Wissensvorrat“ (S. 592) und tradierte, „kulturelle Überlieferungen“ (S. 593). Zugleich besteht der lebensweltliche Hintergrund jedoch auch „aus individuellen Fertigkeiten, dem intuitiven Wissen, *wie* man mit einer Situation fertig wird, und aus sozial eingelebten Praktiken, dem intuitiven Wissen, *worauf* man sich in einer Situation verlassen kann“. Damit ist das Kommunikative der Lebenswelt auch Quelle für die Fortsetzung und Erneuerung der „Vergesellschaftung“ (S. 211) zu verstehen. Zugleich geht es damit auch um die personale „Identität des vergesellschafteten Individuums“.

Die Lebenswelt bildet und formt nach Habermas (1982, S. 593) den Hintergrund wie auch das Fundament des kommunikativen Handelns, da alle Personen als Angehörige der Lebenswelt die inter-subjektive Kommunikation und Interaktion initiieren und zugleich die eigenen „Produkt[e] der Überlieferungen, [...], von Sozialisations- und Lernprozessen“ darstellen⁴⁵.

Während die Interaktionsteilnehmer, der Welt zugewendet, das kulturelle Wissen, aus dem sie schöpfen, durch ihre Verständigungsleistungen hindurch reproduzieren, reproduzieren sie zugleich ihre Zugehörigkeit zu Kollektiven und ihre eigene Identität (Habermas, 1981b, S. 211).

Das *Kommunikative* und *Verständnisorientierte* der Lebensweltorientierung verweist auf den *Sinn* der Kommunikation und Interaktion überhaupt, dabei setzt es die „Vorverständigung darüber voraus“ (Habermas, 1971a, S. 111), also Ausdruck und Darstellung „zu verstehen und möglicherweise mißzuverstehen“. Beispiele sind: sprechen, sagen, reden, fragen, antworten, erwähnen, erwidern, einwenden, zustimmen, widersprechen, wiedergeben, zitieren usw.⁴⁶

begründen einen Wissensvorrat und zugleich erneuern sie den jeweiligen Wissensvorrat gerade im Hinblick auf den Geltungsanspruch der Wahrheit. Eine Vollständigkeit ergibt sich daher aus der Nennung von Person (Erlebnis, Wahrhaftigkeit), Gesellschaft (Gebilde, Richtigkeit), Werken (Schaffen als geistige Produkte, Wahrheit) und Kultur (Akte, Werte-, Interpretations- und Deutungsmuster für die Geltungsansprüche).

45 Es wäre eine Verkürzung, die *Lebenswelt* nur aus einer gesellschaftlichen Perspektive oder nur auf die Identität bezogen zu verstehen, was eine „institutionalistisch oder sozialisationstheoretisch verengte Fassung“ (Habermas, 1981b, S. 211) der Idee darstellen würde. Ebenso würde ein rein kulturalistischer Lebensweltgedanke zu einer Einseitigkeit führen, da das Person-Sein, die Vergesellschaftung und die kontinuierliche Erzeugung von Werken nicht mitbedacht würden.

46 Einverständnis durch äußere Einwirkungen wie Strafe, Sanktion, Abschreckung und auch behaviorale Belohnung wird nach Habermas (1982) nicht zum *Kommunikativen* gezählt, sondern gehört vielmehr zum Instrumentellen. Auch jedes Einverständnis, welches durch externe Einflussnahme geschieht, ist kein Teil des *Kommunikativen*, sondern dem Strategischen zuzuschreiben.

Das verständnisorientierte und stimmige *Kommunizieren* und *Interagieren* setzt ein kritisches, emanzipatorisches und reflexives Verständnis von *Weltbezügen* und *Geltungsansprüchen* voraus, um in der „objektiven, sozialen und subjektiven Welt“ (S. 588) zwischen Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit unterscheiden zu können. Nur die kritische, emanzipatorische und reflexive Verständnisorientierung ermöglicht, dass die regulativen, konstativen und repräsentativen Geltungsansprüche reziprok erhoben, akzeptiert, bestritten und zurückgewiesen werden können. Beim Kommunikativen treten die „*institutionellen Ordnungen* und die *Identitäten der Handlungssubjekte* an zwei Stellen auf“ (Habermas, 1982, S. 584; Herv. d. Verf.): sie sind einerseits in Form von „explizite[m] Wissen“ (S. 591) bewusst (bzw. auch vorbewusst) zugänglich und somit im Diskurs explizit thematisierbare Bestandteile von Kommunikations- und Interaktionssituationen, welche bestritten oder begründet werden können; andererseits sind sie im Hintergrund „als *implizites Wissen* gegenwärtig“ und fungieren als *Ressourcen*, wie z. B. kulturelle Interpretations- und Deutungsmuster der Lebenswelt (siehe Abbildung 5). Daher eröffnet das Kommunikative im Sinne von Jaspers (1974, S. 19) auch „das Gegenwärtigsein in [...] Polaritäten“.

Die Lebenswelt ist das Bezugssystem und der „horizontbildende Kontext“ (Habermas, 1981b, S. 208) für alle „narrativen Darstellungen“ aus der „*Erzählerperspektive*“. Da das intersubjektive *Miteinander* in der jeweiligen Situation in jede Mitteilung, Aussage und Botschaft einfließt, bezieht jede *Verständigung* ebenso rückbeugend die kulturellen Überlieferungen mit ein, die gleichzeitig benützt wie auch erneuert werden. Die Koordination der kommunikativen Handlungen fundiert sich auf der „intersubjektiven Anerkennung krisitierbarer Geltungsansprüche“ sowie auf dem Erwerb und der Erneuerung von internalisierten, kulturellen „Wertorientierungen“⁴⁷, die auf das Person-Sein (Erlebnis)⁴⁸, auf die geistigen Produkte (Werke) und die Vergesellschaftung (Benehmen)⁴⁹ wirken. Die Lebenswelt führt zu einer „Stabilisierung“ (Habermas, 1982, S. 594) und „Reproduktion“ (S. 595) von sozialen Gruppen und des Miteinanders, dabei werden neue Situationen mit den „bestehenden Zustände[n] der Lebenswelt“ (S. 594) verbunden. Dieses Verbinden erfolgt über die „semantische Dimension von Bedeutungen oder Inhalten (der kulturellen Überlieferung) [...] in den Dimensionen des sozialen Raums (von sozial integrierten Gruppen) und der historischen Zeit (der aufeinander folgenden Generationen)“.

47 Kultur meint nach Habermas (1981b, S. 209; Erg. d. Verf.) „denjenigen Wissensvorrat [und Erfahrungsvorrat], aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über *etwas* in einer Welt verständigen, mit Interpretationen“, Narrativen, Deutungen, Werten und Weltansichten versorgen. Kultur ermöglicht im Sinne von Habermas (1982) ein kollektiv-intersubjektives Verständnis der objektiven, subjektiven und sozialen (interobjektiven) Welt.

48 Unter *Persönlichkeit* versteht Habermas (1981b, S. 209; Erg. d. Verf.) „die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene *Identität* [wahrhaftig] zu behaupten“. Habermas spricht auch von der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (S. 522), welche durch die Zweckrationalität bedroht wird, wodurch das *personale* Handeln immer mehr einer zweckrationalen Normierung unterliegt.

49 Unter Gesellschaft sind die „Ordnungen zu verstehen, „über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln“ (Habermas, 1981b, S. 209) und wodurch möglichst eine jeweils spezifische, *geregelt* Form von Solidarität *gesichert* (und stabilisiert) wird.

Aus dem funktionalen Aspekt der Verständigung dient kommunikatives Handeln⁵⁰ der Tradition und Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem Aspekt der Handlungskoordination dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem Aspekt der Sozialisation schließlich dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten (Habermas, 1981b, S. 208).

Die Konstativa „drücken den Sinn der kognitiven Verwendung von Sätzen aus“ (Holenstein, 1979, S. 17), die Repräsentativa „den pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung“ und die Regulativa „den Sinn der praktischen [instrumentellen] Verwendung von Sätzen“. Die *Verständigung* fußt nun auf „genau drei Aspekten“ (Habermas, 1982, S. 598), also auf den drei Geltungsansprüchen, die *kommunikativ* angenommen und auch zurückgewiesen werden können. Die drei Ausrichtungen sind die *Richtigkeit* (Benehmen), die *Wahrheit* (Werk) und die *Wahrhaftigkeit* (Erlebnis). Diese drei *Aspekte* ermöglichen nach Bühler (1927, S. 28; Erg. d. Verf.) die umfassende „Klärung der drei Verhältnisse, die zwischen *Erlebnis*, *Benehmen* und *Leistung* [Werk] entstehen“. *Ausdruck*, *Darstellung* und *Auslösung* sind (*in Verbindung mit der ersten Skizze*) von einer „situativen Grammatik“ (Ehlich, 1972, S. 221) in der konkreten Handlung geprägt, jedoch im Besonderen auch durch die „kommunikative Grammatik“ der Lebenswelt. Eine angemessene Konzeptualisierung des kommunikativen Handelns benötigt daher nach Habermas (1982) eine *klare Identifizierung der Weltbezüge*, eine Klärung der jeweiligen *Situation*, um „die kontextbildenden von den konstituierenden Leistungen der Lebenswelt“ (S. 584) unterscheiden zu können, und die Perspektive der Person, „um zu sehen, was das kommunikative Handeln seinerseits zur Erhaltung und Generierung der Lebenswelt beiträgt“. Jedoch besteht zwischen den Kommunikations- und Interaktionsbeteiligten auch eine Grundbedingung, nämlich die intersubjektive „Anerkennung von Geltungsansprüchen“ (Habermas, 1982, S. 575). Durch die Verständigung, welche auf einer „intersubjektiv geteilte[n] Wertorientierung“ (Habermas, 1997, S. 274) basiert, können „wertorientierte Entscheidungsfindung[en]“ (Wiesner, 2020a, S. 98) fundiert werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß *normenregulierte* [instrumentelle] Handlungen, *expressive* [selbstrepräsentative] Selbstdarstellungen und evaluative Äußerungen *konstative* [und *strategische*] Sprechhandlungen zu einer *kommunikativen Praxis* ergänzen, die vor dem Hintergrund einer *Lebenswelt* auf die Erzielung, Erhaltung und Erneuerung von Konsens angelegt ist, und zwar eines Konsenses, der auf der *intersubjektiven Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche* beruht (Habermas, 1981a, S. 37; Erg. d. Verf.; siehe Abbildung 5).

Aus den Rechtfertigungen (Regulativen), Behauptungen und Erklärungen (Konstativen) sowie Deutungen (Repräsentativen), die in Zusammenhang mit Kommunikation, Interaktion und Interpunktion auftreten, wird das *Auszudrückende*, das *Darzustellende* und das *Ausgelöste* gebildet wie auch die Idee des *Auszulösenden* durch das Kommunikative. Die Regulativen, Konstativen und Repräsentativen prägen das Kommunikative. Das Kommunikative ermöglicht die Verständigung und das Verständliche, indem *Sachverhalte* als wahr

50 Die Felder der „symbolische[n] Gehalte, der soziale Raum und die historische Zeit bilden die Dimensionen, in denen sich die kommunikativen Handlungen erstrecken“ (Habermas, 1981b, S. 209).

oder unwahr und *Empfehlungen*, *Warnungen* oder auch *Weisungen* als richtig oder falsch betrachtet und diskutiert werden können und sollen⁵¹. Aus dem *Kommunikativen* formen sich nach Wiesner (2020d) *Werte* des Universalismus wie soziale Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit, Aufgeschlossenheit, Toleranz usw. sowie *Werte* der Tradition wie Bräuche, Rituale, Achtung, Grundprinzipien, Bewahrung usw. (Cieciuch & Schwartz, 2017; Schwartz & Bilsky, 1987). Diese Werte rücken das Intersubjektive im Kontext von Zeit und Raum in den Vordergrund (Wiesner, 2020c). Ebenso kann die Werttheorie von Frankl (1946, S. 34) herangezogen werden, indem die „Einstellungswerte“ beleuchtet werden, wobei es nämlich auch um die „Verpflichtung [geht], Werte zu verwirklichen“ (Frankl, 1946, S. 34; Erg. d. Verf.), welche nach Längle (2005, S. 435; Herv. d. Verf.) vor allem „im *Wie* des Tragens und Umgehens“ ersichtlich werden. Das Kommunikative korrespondiert mit den Bühler'schen *Akten* wie auch mit der Idee des Gemeinschaftslebens und des Gemeinschaftsgefühls. Die *Akte* reichen als Hinweise über das eigene, subjektive Leben hinaus und sind als Kontexte zugleich Wegweiser für das noch Folgende wie auch Rückweise auf das Vorhergehende.

Den Zusammenhängen folgend ergibt sich im *Mentoring* das Begleitungsmodell des „Initiators“ im MERID-Modell von Crasborn et al. (2011, S. 322) und Crasborn & Hennissen (2010, S. 48) sowie in der strukturdynamischen Modellierung das *Impulsgebende* nach Wiesner (2020a, S. 100), zugleich entspricht die Vorstellung der Betonung des *Extensionsgedächtnisses* der Persönlichkeit als Summe der Lebenserfahrung, die in und durch die Lebenswelt entsteht (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 259; Kuhl, 2001). In Bezug zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion im Anwendungsfeld des *Mentorings* oder *Leaderships* und mit Blick auf die *zweite Skizze* ist festzuhalten, dass hier im Grunde keine Modelle vorliegen, die tatsächlich herangezogen werden können⁵². Auch die Popper'sche *Drei-Welten-Lehre* eröffnet keine Überlegungen zu dieser Ausrichtung. Jedoch die Ideen von Bühler (1927, 1934) verbinden hier das *Ausgedrückte*, das *Darstellende* und das *Auslösende* als Akte, die dem Anspruch des *Kommunikativen* (über Zeit und Raum) folgen (Habermas, 1981a).

51 An dieser Stelle erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Empfehlungen von Normen oder Standards dem Geltungsanspruch der (vernünftigen) Richtigkeit folgen und nicht der Wahrheit. Normen und Standards benötigen daher eine ethische und „überzeugende Rechtfertigung“ (Habermas, 1971a, S. 130) nach dem Kriterium der „Vernünftigkeit“ (S. 131), doch sie beruhen niemals auf wahren Behauptungen. Die Vernünftigkeit ist wiederum „an der Wahrhaftigkeit“ der Äußerung zu bemessen, also wenn eine Person weder sich selbst oder andere „täuscht“. Dabei sind Äußerungen nicht mit der Wahrheit von Aussagen im Sinne von Behauptungen zu verwechseln.

52 Eine Möglichkeit wäre, die Ideen von Bronfenbrenner (1993) heranzuziehen und daraus zu versuchen, die Lebenswelt abzuleiten und aufzubereiten, eine andere Herangehensweise wäre, den Ansatz von Ruesch & Bateson (1995) zu wählen oder diesen mit Bronfenbrenner (1993) zu verbinden. Ebenso ist ein gewinnbringendes Modell zum Verständnis von Person, Individuum, Gruppe, Gesellschaft und Kultur das „Makro-Mikro-Makro-Modell“ (Wiesner, 2019, S. 209) von Coleman (1991). In diesem Beitrag wird jedoch im Sinne der Erweiterung von Ideen die Herangehensweise von Ruesch & Bateson (1995) aufgegriffen und weiterentwickelt sowie mit den vorliegenden Skizzen für diesem Sammelband verbunden.

6 Umgreifende und aufweisende Gedanken

Die drei Aspekte „*Erlebnis, Benehmen und Werk*“ nach Bühler (1926, S. 485) sind mit Blick auf die Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der *Mentoring-Beziehung* sowohl „weitgehend unabhängig variabel“ und dennoch gehören sie „irgendwie zusammen“, da sie gemeinsam eine „höhere Einheit“ konstruieren. Ebenso treten die zu den drei *Aspekten* korrespondierenden drei *Geltungsansprüche* nach Habermas (1971a, 1981a, 1981b) in der *Tiefenstruktur* jeder Kommunikation, Interaktion und Interpunktion auf und sind im Verhalten und Handeln vorzufinden. Durch die Geltungsansprüche entstehen „drei fundamentale Unterscheidungen“ (Habermas, 1971a, S. 113; Erg. d. Verf.), „deren wir mächtig sein müssen, wenn wir überhaupt in eine [professionelle, reflexive, proflexive und emanzipatorische] Kommunikation eintreten wollen“. Zugleich erfolgt durch die Geltungsansprüche ein Rückweis wie auch Hinweis auf die Ideen von Popper (1974, 1978, 1982), welche das Organon-Modell (*in der ersten Skizze*) mit der Drei-Welten-Lehre (*in dieser Skizze*) verbindet. Die Umformulierung der Drei-Welten-Lehre durch Habermas (1981a) eröffnet eine direkte Verknüpfung mit den drei Geltungsansprüchen und erweitert die Ideen um die Lebenswelt, wodurch im Grunde das Vierfelderschema von Bühler (1934) erneut und auch neuartig *nacherschaffen* wird. Aus diesen Verbindungen heraus können nun Modelle der Kommunikation und Interaktion (*von der zweiten Skizze*) wie auch die dahinterliegenden Konzepte und Theorien durch Rückgriff auf das „Feld des Zeigens“ von Bühler (1936a, S. 227) verortet werden (Wiesner, 2019). Daraus formt sich der jeweilige eigene Standpunkt im Sinne von einer »Modell-Hier-Jetzt-Origo«, wodurch jede Modellierung *etwas zeigen* bzw. aufzeigen möchte, was zum *Quadrupel* (4-Tupel) für Modell- und Theorienvergleiche führt (Hondrich, 1976; Hondrich & Matthes, 1978; Hsia, 1988; Lueglinger & Renger, 2013): Modell *oder Theorie* „wovon, von wem (bzw. für wen), wann und wozu?“ (Stachowiak, 1989, S. 219; Herv. d. Verf.). Gerade im „Koordinationssystem mit der Origo hier, jetzt, ich [das Modell, die Theorie]“ von Bühler (1936a, S. 227; Erg. d. Verf.) fungiert das Gezeigte als *Wegweiser* und eröffnet ein jeweils spezifisches „Ordnungsschema“, wodurch sich das Benehmen (Verhalten), Werk (Schaffen, Leistung), Erlebnis (Erfahrung) und die Akte (Lebenswelt) auf dem Fundament von Geltungsansprüchen und Glaubensgehalten innerhalb einer dynamischen Struktur ausrichten (Wiesner, 2020b).

Das (*in dieser Skizze*) *Nacherschaffene* korrespondiert im Grunde mit der Idee des Modells der *Feldtransformation* nach dem Ansatz von Wiesner (2019; Schratz et al., 2016; Wiesner et al., 2015; Wiesner & Schreiner, 2020b) sowie der theoretischen Einbettung in die Idee der *Strukturdynamik* durch Wiesner (2020a) und Wiesner & Schreiner (2021)⁵³. Bei der Idee der *Feldtransformation*⁵⁴ kann vor allem von einer *Nacherfindung* gesprochen werden, die sich über vielfältige Beiträge (*und über ein Jahrzehnt*) vollzogen hat (u. a. Wiesner, 2010, 2015; 2019; Wiesner et al., 2015; Gregorzewski et al., 2018; Schratz et al., 2016, 2019; Wiesner & Dammerer, 2020; Wiesner & Prieler, 2021; Wiesner & Schreiner, 2021). Über umfas-

53 Die Verbindung des Vierfelderschemas und der Strukturdynamik und des Modells der *Feldtransformation* erfolgt erstmals in der hier vorliegenden dritten Skizze. Zur Verbindung der Ideen mit der Drei-Welten-Lehre, den Geltungsansprüchen und der Idee des Ich-Jetzt-Hier-Origo als Ausgangspunkt eines Koordinationssystems können bereits mehrfach Hinweise in vorangegangenen Beiträgen vorgefunden werden.

54 Das Modell der *Feldtransformation* verortet sich in der Tradition einer strukturdynamischen „Systemtheorie des Lebens“ (Bertalanffy, 1931, S. 387).

sende theoretisch-phänomenologische Argumentationen wie auch über mehrere Umwege findet die Strukturodynamik mit der Feldtransformation nun ebenso einen bemerkenswerten Ursprung im Bühler'schen Vierfelderschema, womit eine integrative Modellierung der Relationen und Verbindungen hergestellt werden kann. Jedes Strukturmodell für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Anwendungsfeld des *Mentorings* oder für das Leadership wird (mit Blick auf alle drei Skizzen) grundsätzlich immer „synthetisch und nicht analytisch“ (Bühler, 1936a, S. 228; Herv. d. Verf.) zu modellieren wie auch durch die daraus entstehenden *Ausrichtungen* (Aspekte) zu verstehen sein (siehe Abbildung 5).

Der Entwurf der *sozialen* Strukturodynamik „befasst sich phänomenologisch mit den dynamischen Bewegungen in und Transformationen von Strukturen sowie mit den Weg-Zeit-Verläufen von bereits etablierten Strukturen und Dynamiken“ (Wiesner & Schreiner, 2021, S. 145). *Strukturen* prägen die „Arten der Gewichtszustände“, wodurch nach Piaget (1947) die jeweilige *relative* Stabilisierung wie auch die Tendenzen der Entwicklung und Expansion ersichtlich sind und verweisen zugleich auf die Idee der „Gestalt“ (Piaget, 1968, S. 20, Brunswik, 1929). Struktur verweist auf keine „statische Form“ (Piaget, 1947, S. 20), „sondern ist immer als transformative Figur mit inneren Dynamiken zu verstehen“ (Wiesner & Schreiner, 2021, S. 145). *Dynamik* meint sowohl soziale *Kinetik* als auch *Statik*, also entweder sind Ausrichtungen und Strebungen in einem System in Ungleichgewicht (und formen ein spezifisches Aktionsfeld) oder es kommt zu einem relativen Gleichgewicht (Statik und Stabilität formen ein stabilisierendes, unbewegtes bis zwängliches Aktionsfeld) oder es führt zu einer Balance (und es bildet sich ein flexibles und bewegtes Aktionsfeld).

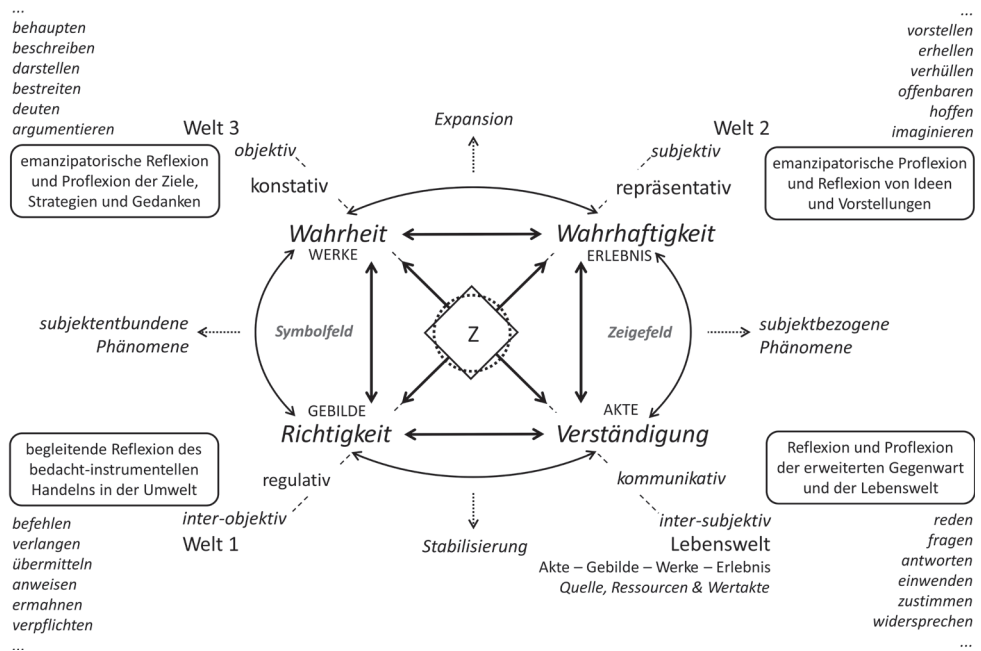


Abbildung 5: Die drei Welten und die Lebenswelt: Weltbezüge und Geltungsansprüche als strukturdynamische Gestalt (eigene Darstellung, inspiriert durch Bühler, 1934; Popper 1969d; Habermas, 1981a und Wiesner & Prieler, 2021)

Die Statik (Stabilität) ist nur als Sonderfall der Kinetik zu verstehen, jedoch können aus der Perspektive der Statik keine Aussagen zur Bewegung generiert werden. Struktur und Dynamik⁵⁵ beschreiben die Figuration, Gewichtszustände und Bewegung⁵⁶ sowohl in den Teilheiten (Sub-Ganzheiten) als auch in der Ganzheit. Aus diesen vorgestellten Ideen ist nun eine strukturdynamische Modellierung als eine Gestalt möglich, welche auf dem Bühler'schen *Vierfelderschema* basiert (siehe Abbildung 5).

Die Modelle der drei ersten Skizzen stehen in einem korrespondierenden Zusammenhang mit der Darstellung des „Mentoring[s] als Figuration innerhalb der Feldtransformation als Struktur“ nach Wiesner (2020a, S. 100) und Wiesner & Dammerer (2020). Die Modellierung (in Abbildung 5) postuliert ein Zusammenwirken von vier Feldern (Gebilden, Werken, Erlebnissen, Akten), woraus Achsen und Pole mit Blick auf die *Ich-Hier-Jetzt-Origo* ableitbar werden (z. B. die Bühler'sche *Subjektbezogenheit* und *Subjektentzogenheit*) und ein Koordinatensystem gebildet wird. Die Übergänge *zwischen* den Polaritäten sind fließend zu betrachten, wodurch sich Standpunkte und Positionierungen (*Origo*) eröffnen und ein *Aktionsfeld* mehr oder weniger fixiert wird. Die Felder (Quadranten) sind wiederum Teilheiten (Sub-Ganzheiten) im Sinne von Parsons (1951), Parsons & Shils (1951), Parsons & Bales (1953) und Parsons & Platt (1990) sowie durch die Verwebung mit der Idee der *Struktur* zugleich „fraktalähnlich und reduplizierend zu denken“ (Wiesner & Schreiner, 2021, S. 148), „d. h., dass sich die Polaritäten und die daraus resultierenden Möglichkeitsräume wiederholen – sowohl in den jeweils anderen Feldern als auch in kleineren Einheiten in den eigenen Feldern“. Die vier Felder und deren Geltungsansprüche und Glaubensgehalte sind *universell*. Sowohl in der Ganzheit als auch in den Teilheiten im Sinne der Idee der *Holone*⁵⁷ sind die Ausrichtungen (*regulativ, konstativ, repräsentativ, kommunikativ*) wiederzufinden, womit das Zusammenwirken und die Relationen zwischen den Teilheiten (Gebilde, Werke, Erlebnis, Akte) wie auch die Integration der Teilheiten in die Ganzheit gewährleistet ist (siehe auch Wiesner & Windl, 2021). Die Felder stellen als *Holone* (Sub-Ganzheiten) eine gemeinsame Ganzheit her. Die *Strukturerhaltung* (im Sinne der Akte, Verständigung) ist nach Parsons (1961) nun das *zentrale* Moment für das Verständnis von Kohärenz und Kontinuität, in welchem das *Besondere* und dessen *Qualitäten* eine *relative* Stabilisierung wie auch Veränderung erfahren (z. B. die jeweilige Persönlichkeit, Gruppengestalt, Kultur, Lebenswelt). An dieser Stelle ist mit Blick auf das Anwendungsfeld des *Mentorings* oder auch des *Leaderships* festzuhalten, dass hierin die Besonderheit des *Transformativen* ersichtlich wird, also *transformatives Lernen* kann nur durch die *Veränderung* der erfahrungs- und subjektbezogenen wie auch intersubjektiven *Strukturerhaltung* gelingen (Wiesner & Prieler, 2020, 2021; Wiesner & Schreiner, 2020a). Oder auch aus der Perspektive von Rank & Ferenczi (1924, S. 63), es genügt das „Kriterium der Wahrheit“ (Werk, Erkenntnis, geistiges Produkt) nicht für das transformative Lernen, also die Veränderung von Gewohnheiten, Überzeugungen und Weltauffassungen, da „ein unmittelbares Wahrnehmen oder *Erleben* des in Frage kommen-

55 Wären Struktur und Dynamik unveränderlich, würden sie jeden erklärenden Wert verlieren.

56 Alle Bewegungen entstehen durch „Strebungen“ (Riemann, 1961, S. 12; Wiesner, 2020a, S. 90), Werte und „Zuwendung[en]“ (Lewin, 1934, S. 252).

57 *Holone* sind als offene Systeme (Bertalanffy, 1969) und als Teilheiten zu verstehen, also Sub-Ganzheiten bilden wiederum Ganzheiten, welche im Grunde ebenso Sub-Ganzheiten darstellen usw. (Koestler, 1969; Wiesner & Windl, 2021).

den Prozesses zum Überzeugtwerden erforderlich ist⁵⁸. Wesentlich sind die gegenseitige kritische und emanzipatorische Reflexion und Proflexion „der Erkenntnis durch die Erfahrung ([...] Induktion) und der Erfahrung durch vorhergehende Erkenntnis ([...] Deduktion)“, wodurch „eine Wissenschaft davor behütet werden kann, in die Irre zu gehen. Eine Disziplin, die sich mit dem einen oder dem anderen Forschungswege allein begnügen [...], wäre dazu verurteilt, den sicheren Boden unter den Füßen zu verlieren“.

Zurückkommend auf die Modelle der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (aus der zweiten Skizze), diese sind im Grunde jeweils bestimmte Standpunkte und damit *Weltanschauungen* mit spezifischen *Geltungsansprüchen* und *Glaubensgehalten*, die eine Positionierung als *Modell-Jetzt-Hier-Origo* auch zur Erforschung von jeweils nur bestimmten Phänomenen einnehmen. Dadurch entsteht auch je ein bestimmter Blick von einem je eigenen Standpunkt heraus als *Wegweiser*, wodurch auch unterschiedliche Ausformungen eines *Wertgefüges* eröffnet werden. Alle Modelle sind aus dem „Stoff tiefer Gedanken“ (Bolzano, 1837, S. 112) hervorgegangen, um *etwas darzustellen* und *aufzuzeigen*. Die beschriebenen Geltungsansprüche und Glaubensgehalte treten dabei in der *Tiefenstruktur* jeder Kommunikation, Interaktion und Interpunktion auf, wobei sie grundlegend sind für jegliches *Lernen*⁵⁹ wie auch für jede *Weltsicht*. Ebenso treten sie in jeder konkreten, lebendigen *Sprechhandlung* auf.

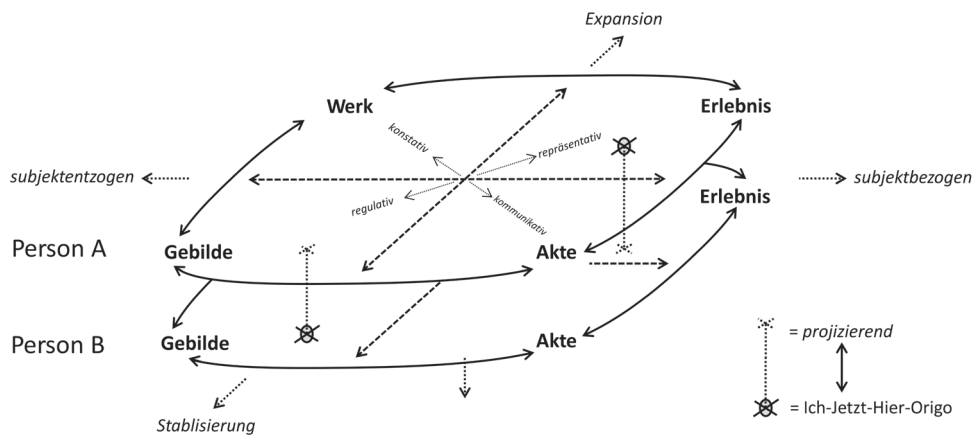


Abbildung 6: Das Ineinander des lebendigen Wechselspruchs im Vierfelderschema (eigene Darstellung)

58 Selbstverständlich führt „Erleben“ nach Rank & Ferenczi (1924, S. 63) auch zugleich zu „nicht unbeträchtliche Fehlerquellen“, gerade „wenn man nicht bei der Herauskristallisierung theoretischer Ereignisse aus den Erlebnissen das subjektive Moment der eignen Impression wieder weitgehend auszuschalten vermag“.

59 Eine gewinnbringende Idee dazu liegt von Parsons et al. (1951, S. 12) vor: „Learning becomes relevant at this point in the development of the frame of reference of the theory of action. Learning is not merely the acquisition of ‚information‘ [...] about the properties of the object world; it is also the acquisition of new ‚patterns of orientation‘. That is, it involves acquiring new ways of seeing, wanting, and evaluating; these predispositions to approach or avoid, to seek actively in certain types of situation or to ‚lie low‘ and wait, to keep away from noxious objects or to control them.“

Im *lebendigen Wechselgespräch* (siehe Abbildung 6 und die erste Skizze) führt der Kontakt und die Begegnung nun zu einem „Ineinandergreifen“ (Bühler, 1927, S. 83). Aus dem „Einerkoordinationsystem der ichhaften Ereignisse“ (S. 84) versetzt sich die Person A selbst „fiktiv in die Lage des anderen“ oder nimmt die Person B in sich herein, um sie „zu verstehen“. Also „ob Hereinnehmen oder Sichhineinversetzen“, jedenfalls führt das Ineinander einer interpersonellen Kommunikation als Kontakt von zwei Personen zu einem „Zweiheitsmoment“ (S. 85) mit *zwei* Koordinatensystemen. Daher treffen ebenso zwei „Aktionszentren“ mit einer jeweils „eigenen Position“ (Bühler, 1933b, S. 80) aufeinander, die nun *projizierend* miteinander verbunden werden. Die Begegnung zweier Personen eröffnet eine „Idealisierung [...] und zwar eine, die uns selber auch betrifft, denn wir sehen das Subjekt mit den Augen, mit denen wir uns selbst betrachten“ (Habermas, 1971a, S. 118). Gerade dadurch kann es mit Blick auf Bühler (1927, S. 82) nicht nur zu einer möglichen Tiefe des „Kontaktverstehen[s]“ oder zu einer gegenseitigen „Synchronisierung“ (Bühler, 1936b, S. 27) kommen, sondern vor allem zu *eigenen* „Struktureinsichten“ (Bühler, 1927, S. 82; Herv. d. Verf.; siehe dazu ausführlicher und umfassender die erste Skizze mit der Kundgabe, Kundnahme, Auslösung und dem Kontakt).

7 Ein Ausblick – für die Pädagogik des Mentorings

Wie können die in dieser Skizze eingeführten Perspektiven in eine *Pädagogik des Mentorings* überführt werden? Die *Pädagogik* ist eine Wortschöpfung (*wie Ethik oder Logik*) und „leitet sich aus dem griechischen Begriff der ‚paideia‘ ab“ (Wiesner, 2020a, S. 320) und nicht wie irrtümlich immer wieder angenommen aus „dem antiken paidagogos (dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte)“ (Böhm, 2010, S.750). Der Begriff entstand gerade nicht aus der „landläufige[n] Worterklärung pais (griech. der Knabe) und agein (griech. führen) [...], was] irreführend“ (Erg. d. Verf.) ist und den Begriff verfälscht, sondern versteht sich im Sinne von Isokrates (436–338 v. Chr.) als „Kulturpädagogik“ (S. 755), um „Gemeinschaften zu bilden [...] und Künste zu erfinden“. Menschen „lernen und bilden sich, werden erzogen bzw. erziehen sich selbst, lehren andere und entwickeln sich schließlich im Umgang mit Kultur und Sozialem“ (Wulf & Zirfas, 2014, S. 14). Die Pädagogik ist „die Theorie der menschlichen Bildung und Erziehung“ (S. 750; Böhm, 2014) in der Mitwelt, die durch *Kommunikation*, *Interaktion* und *Interpunktion* das selbstbestimmte, personale, resonante, prosoziale, individuelle, überindividuelle und kulturelle Lernen sowie die Lebenswelt ermöglicht. *Mentoring* wie auch *Leadership* (Führung) werden zu Wegweisern, um *vielfältige* Richtungen und Ausrichtungen aufzuzeigen durch eine dialogische und polylogische *Begleitung* (Wiesner, 2020b). Dabei blickt die Pädagogik als Theorie des „Veränderliche[n]“ (Roth, 1971, S. 91; Wiesner, 2020c, S. 5), förderlich auf die Ressourcen, Potenziale und die „unendliche Lernfähigkeit“ (Roth, 1971, S. 91).

Dem Bühler'schen *Vierfelderschema* folgend, formen sich *vier Aspekte* für eine Pädagogik des Mentorings heraus, nämlich die *Vergesellschaftung* durch *Fremd-Bildung*, Moral und Normen (Gebilde), die individuelle *Bildsamkeit* und das Selbst-Wissen und Können durch die Leistung und das Vergnügen an neuem Wissen (Werke, geistige Produkte), die Aufforderung zur personalen *Selbst- und Ich-Erziehung* wie auch die Ich-Stärkung durch Selbstbestimmung, Pathos, Responsivität, Resonanz und Kooperation (Erlebnis, Erfahrung) sowie die *Fremd-Erziehung* durch die vergangene, gegenwärtige und künftig vorstellbare

menschliche Gemeinschaft, die Traditionen, Rituale, Bräuche und die Kultur der jeweils spezifischen Lebenswelt (Erfahrung und Akte) als Quelle, Ressourcen und Wertgefüge. Die vier Aspekte der Pädagogik des Mentorings, das *Benehmen*, die *Leistung*, das *Erlebnis* und die *Vorstellungsquellen* bilden durch Kommunikation, Interaktion und Interpunktion sowie durch zeitliche und räumliche Ausdehnung spezifische *Idiome* (altgriechisch Besonderheit, Eigentümlichkeit; siehe Abbildung 7). Bereits de Saussure (1916, S. 228) schreibt in Bezug zu der „Verschiedenheit von Sprache“, dass man für die „Sprache einer Gemeinschaft“ den Begriff „Idiom“ verwenden kann: „So bezeichnet [...] der Begriff] sehr treffend die Besonderheiten [...] einer] Gruppe“ (Erg. d. Verf.). Zur Erforschung ist die „geographische Verschiedenheit [...] die erste Feststellung“ (S. 229), also die „Differenzierung von Raum“ (S. 236). Die zweite Feststellung ist, sobald „man die Verschiedenheit zweier Idiome festgestellt hat, [...] die] Ähnlichkeiten aufzudecken“ (S. 229). Wodurch ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten, Verwandtschaften und die Übergänge sowie auch für die „Wirkung der Zeit“ (S. 238) entwickelt werden kann. Daraus entsteht ein Bezugsrahmen, der die Verschiedenheit und Ähnlichkeit des Denkens, der Weltansichten und Weltauffassungen erkenntlich werden lässt. Die Herangehensweise von de Saussure (1916) korrespondiert im Grunde mit dem Vergleich von Theorien und Modellen, nämlich mit dem als Quadrupel (4-Tupel) formulierten Frageschema: „Modell wovon, von wem (bzw. für wen), wann und wozu?“ (Stachowiak, 1989, S. 219).

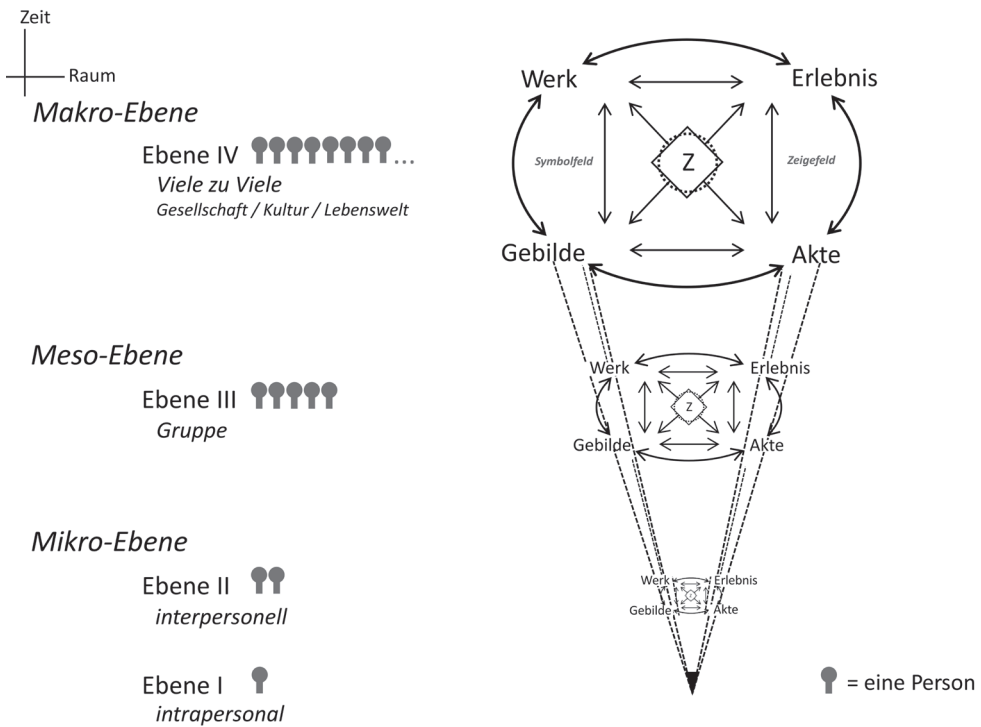


Abbildung 7: Die Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion auf mehreren Ebenen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ruesch & Bateson, 1995)

Mit Blick auf die *subjektbezogene* personale Pädagogik im Mentoring kann nun nach Wiesner (2020b) die Weitergabe von „Erfahrung“ (Böhm, 2014, S. 11) und „kulturelle[n] Orientierungsmuster[n]“ (Böhm, 2010, S. 751) durch das Erleben zur Begleitung der „Menschwerdung als Mensch“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 9) hervorgehoben werden⁶⁰. Es geht im Mentoring dabei um das Zusammenspiel von *Erlebnis* und *Akten*, also um das *Person-Sein* in der Mitwelt. Das Person-Sein fungiert als Ausdruck der Persönlichkeit sowohl als Identität wie auch durch Haltung (Kundgabe und Kundnahme). Mit Blick auf das *Mentoring* steht hier die *Lehrpersonwerdung als lehrende Person* im Vordergrund der Begleitung, also die „Schulung der Persönlichkeit“ (Münsterberg, 1914, S. 531), der Haltung und des *Ausdrucks* wie auch die Ausformung der „personale[n] Selbstbestimmung (bzw. Selbstgestaltung)“ (Böhm, 1997, S. 185) und die prosoziale „Hinwendung zum Mitmenschen“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 9). Die *inter-subjektive* Perspektive meint die *kulturelle, tradierte* und *lebensweltliche* Orientierung und im Besonderen den *Kulturwert* der „Personagenese“ (Langeveld, 1965, S. 24; Roth, 1971, S. 66). Die Akte stehen daher für dasjenige, was über das eigene Leben hinausreicht wie auch für die vergangenen *kollektiven* Erfahrungen, auf die jedes *personale* Erleben auch zurückreicht. Die *subjektentzogene* Pädagogik des Mentorings beruft sich auf die (scheinbar) objektivierbare „Schulung der Fähigkeiten“ (Münsterberg, 1914, S. 553) wie auch der „Willenstätigkeiten“ (S. 554) im Sinne der „Bildsamkeit“ (Roth, 1971, S. 101). Die Bildung bereitet auf die „Lebensarbeiten“ (Münsterberg, 1914, S. 554; Adler, 1933) durch die individuelle Leistung, *Werke* und das geistige Schaffen vor oder entwickelt das Wissen und das Leistbare durch die „Entfaltung eines inneren Anlagenbestandes“ (Döpp-Vorwald, 1964, S. 43) weiter⁶¹. In der Bildung geht es beim Mentoring um die „Entfaltung der im *Individuum* angelegten Kräfte, Fähigkeiten, Anlagen“ (S. 46; Herv. d. Verf.) sowie um die „übende Auseinandersetzung mit der Umwelt“. Im Vordergrund steht das *Individuum* und die „individuelle Selbstverwirklichung“ (Böhm, 1997, S. 185) gegenüber den anderen. Ebenso geht es um die *individuelle* Einsicht in *kollektive* und somit *überindividuelle* (interobjektive) „verbindliche Regulierungen“ (Roth, 1971, S. 94)⁶², also um die *Gebilde* und um die Vermittlung moralischer und gesellschaftlicher Normen und Regeln als Orientierungsmuster im Sinne des *Benehens* (siehe dazu den Beitrag zum *Ethischen im Mentoring in diesem Sammelband*). Zugleich treten alle Aspekte in vermischter Form auf, daher entstehen das *Pädagogische* im Mentoring wie auch das Kommunikative, Interaktionale und die Interpunktionen immer durch das Zusammenwirken aller Aspekte im Sinne von Idiomen. Über die unterschiedlichen Zugänge zum Mentoring durch das *Symbol- und Zeigefeld* wie auch durch kollektive, individuelle und personale Dimensionen eröffnen sich differenzier-

60 Die hier genannten Vorstellungen entsprechen der Idee der Erziehung zur Selbsterziehung (Wiesner, 2020c). Bereits nach Platon (427–347 v. Chr.) stand das Erziehen für „die Hervorbringung des sittlich autonomen Menschen“ (Gudjons, 2006, S. 181; Erg. d. Verf.). Die Ideen entsprechen den Bühler’schen Akten und konkreten Handlungen (Erlebnis, Erfahrung).

61 Die hier genannten Vorstellungen entsprechen der Idee der Bildung (Wiesner, 2020c) und somit der „Wechselbeziehung von Wissen, Leistung und Interesse“ (Münsterberg, 1914, S. 532), also den Bühler’schen Gebilden (Regeln, Verhalten, Benehmen) und Werken (Leistungen, Schaffen, Tätigkeit, Erzeugnisse, Abstraktionen, geistige Produkte).

62 Eine bloße „Bindung [nur] an herrschende Normen“ (Rekus & Hintz, 2013, S. 87) im Sinne einer Fremdbildung und Fremderziehung ohne Berücksichtigung der Ethik und des Person-Seins würde jedoch zu einem bemerkenswerten Bildungs- und Erziehungs-(miss-)verständnis führen. Gerade mit Blick auf die Idee der Pädagogik, die das Veränderliche und Bewegliche in den Vordergrund rückt.

bare Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und responsiven sowie pathischen Entwicklungsräumen (siehe dazu den Beitrag von Kraler & Schreiner in diesem Sammelband).

Die Grundaspekte und *strukturdynamischen* Ausrichtungen für eine *Pädagogik* der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring sind mit den vorgestellten Ideen und Gedanken nun festgelegt. Im Besonderen kann nach Habermas (1981a) auf die Grundlage der Bühler'schen *Fundamente* hingewiesen werden, wodurch „Geltungsansprüche und Weltbezüge nachgewiesen“ (S. 375) werden können. Jeder *Ausdruck* als konkrete *Handlung* kann nach Bühler (1926, S. 477) „echt oder unecht sein“, eine *Darstellung* hingegen als *Werk* wahr oder unwahr und eine *Darstellung* im Sinne der *Gebilde* wiederum „richtig oder unrichtig“ (Wiesner & Prieler, 2021). Im Grunde sind es die Fundamente der Pädagogik und somit der Wahrnehmung, wie wir im Mentoring *interagieren*.

Referenzverzeichnis

- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Fischer Albert, H. (1995). Karl Popper (1902–1994). *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 2(26), 207–225.
- Aristoteles. (1998). *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* (H.-G. Gadamer, Hrsg.). Klostermann.
- Beck, G. (1980). *Sprechakte und Sprachfunktionen: Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihren Grenzen*. Niemeyer.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Kohlhammer.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966a). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Auflage 2018). Fischer.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966b). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (1991. Aufl.). Penguin.
- Bernhard, H. (1987). Was bedeutet Poppers Drei-Welten-Lehre? *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 1(41), 99–117.
- Bertalanffy, L. von. (1931). Tatsachen und Theorien der Formbildung als Weg zum Lebensproblem. *Erkenntnis*, 1(1), 361–407.
- Bertalanffy, L. von. (1969). Chance or law. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 56–84). Hutchinson.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: Gesammelte Aufsätze*. Klinkhardt.
- Böhm, W. (2010). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Beltz.
- Böhm, W. (2014). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*. Beck.
- Bolzano, B. (1837). *Wissenschaftslehre Versuch einer ausführlichen und größtentheils neuen Darstellung der Logik mit steter Rücksicht auf deren bisherige Bearbeiter: Erster Band*. Seidl.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (K. Lüscher, Hrsg.; ungekürzte Ausg., 4. –5. Tsd.). Fischer.
- Brunswik, E. (1929). Prinzipienfragen der Gestalttheorie. In E. Brunswik, C. Bühler, H. Helzer, L. Kardos, E. Köhler, J. Krug & A. Willwoll (Hrsg.), *Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. Festschrift zu Karl Bühler's 50. Geburtstag* (S. 78–149). Gustav Fischer.

- Brunswik, E. (1934). *Wahrnehmung und Gegenstandswelt: Grundlegung einer Psychologie vom Gegenstand her*. Deuticke.
- Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge I: Über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 9, 297–365.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Fischer.
- Bühler, K. (1926). Die Krise der Psychologie. *Kant-Studien*, 31(1–3), 455–526.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Fischer.
- Bühler, K. (1932). Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile. In G. Kafka (Hrsg.), *Bericht über den XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.-16. April 1931* (S. 95–122). Fischer.
- Bühler, K. (1933a). *Ausdruckstheorie: Das System an der Geschichte aufgezeigt*. Fischer.
- Bühler, K. (1933b). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. *Kant-Studien*, 38(1–2).
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Bühler, K. (1936a). Das Strukturmodell der Sprache. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 220–228). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1936b). *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Jugend und Volk.
- Cieciuch, J. & Schwartz, S. H. (2017). Values. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (S. 1–5). Springer.
- Coleman, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. TUE.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- De Saussure, F. (1916). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, A. Sechehaye & A. Riedlinger, Hrsg.; H. Lommel, Übersetzung der frz. Originalausgabe von 1931; mit Nachwort von Peter Ernst aus 2001). De Gruyter.
- Döpp-Vorwald, H. (1964). *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Henn.
- Ehlich, K. (1972). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie* (Auflage 2007). De Gruyter.
- Engel, J. J. (1786). *Ideen zu einer Mimik. Band 2*. Mylius.
- Fellermeier, J. (1949). Bernard Bolzano und seine Bedeutung für die philosophische Situation der Gegenwart. *Philosophisches Jahrbuch*, 59, 181–190.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, 10, 30–49.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Fischer.
- Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung: Bd. Original in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* (U. Voigt, Hrsg.; Auflage 2019). Reclam.
- Frege, G. (1919). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. In G. Frege & G. Patzig (Hrsg.), *Logische Untersuchungen* (1993. Aufl., Bde. 30–53). Vandenhoeck und Ruprecht.
- Freyer, H. (1923). *Theorie des objektiven Geistes. Eine Einleitung in die Kulturphilosophie*. Teubner.

- Fuhrer, T. (1993). Der Begriff *veri simile* bei Cicero und Augustin. *Museum Helveticum*, 50(2), 107–125.
- Gertenbach, L. & Laux, H. (2019). *Zur Aktualität von Bruno Latour*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Glaserfeld, E. von (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Vieweg.
- Glaserfeld, E. von (1992). Aspekte des Konstruktivismus: Vico, Berkeley, Piaget. In G. Rusch & S. J. Schmidt (Hrsg.), *Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung* (S. 20–33). Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. von (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (Auflage 2008). Suhrkamp.
- Graumann, C. F. (1988). Aspektmodell und Organonmodell. Die Problematik des Verhältnisses zwischen Sprachwissenschaft und Psychologie bei Karl Bühler. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21–24, 1984* (S. 107–124). John Benjamins Publishing Company.
- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransformation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 59–78.
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick, Kompendium, Studienbuch* (9., neu bearb. Aufl., 108.–123. Tsd.). Klinkhardt.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. University Press.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse* (Auflage 1991). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971a). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Theorie-Diskussion* (S. 101–141). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971b). Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie. 1. Vorlesung: Objektivistische und subjektivistische Ansätze sozialwissenschaftlicher Theorien. Christian Gauss Lectures, Princeton University. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Versammelte Beiträge* (Auflage 1986, S. 11–34). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971c). Wahrheitstheorien. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Versammelte Beiträge* (Auflage 1986, S. 127–183). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung*. (Auflage 1982). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. (Auflage 1988). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1982). Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Versammelte Beiträge* (Auflage 1984, S. 571–606). Suhrkamp.
- Habermas, J. (Hrsg.), (1986). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.

- Habermas, J. (1997). Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. In G. Preyer, M. Ulkan & A. Ulfig (Hrsg.), *Intention – Bedeutung – Kommunikation* (S. 258–287). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, T. E. (2019). Karl Poppers „Frühe Schriften“ und „Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie“. In G. Franco (Hrsg.), *Handbuch Karl Popper* (S. 23–43). Springer.
- Heesch, E. (1933). Grundzüge der Bolzano'schen Wissenschaftslehre. *Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft*, 48, 313–341.
- Heger, K. (1988). Karl Bühlers Sprachtheorie und die Sprachwissenschaft der letzten fünfzig Jahre. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's Theory of Language: Proceedings of the Conferences Held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (Bd. 2, S. 183–191). John Benjamins Publishing Company.
- Heisenberg, W. (1986). *Der Teil und das Ganze: Gespräche im Umkreis der Atomphysik*. Piper.
- Helbig, G. (1990). *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, G. (1997). Grammatik und Kommunikation. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 3(64), 257–271.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Herrmann, T. (1984). Sprachstrukturen und ihre aktionale Realisation. Psychologische Erwägungen zu Karl Bühlers Axiomatik der Sprachwissenschaften. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 143–172). Klostermann.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.
- Holenstein, E. (1979). Einführung: Von der Poesie und der Plurifunktionalität der Sprache. In E. Holenstein & T. Schelbert (Hrsg.), *Roman Jakobson Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971* (S. 7–60). Suhrkamp.
- Hondrich, K. O. (1976). Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages* (S. 16–36). Ferdinand Enke.
- Hondrich, K. O. & Matthes, J. (Hrsg.), (1978). *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Luchterhand.
- Hsia, H. J. (1988). *Mass communications research methods: A step-by-step approach*. L. Erlbaum Associates.
- Humboldt, W. von. (1880). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* (A. F. Pott, Hrsg.; digitalisierte Auflage von 1974). Olms.
- Husserl, E. (1914a). Der Anzeigecharakter des Wortes im aktuellen Redezusammenhang. Die assoziativen Intentionen der Sprachüblichkeit gegenüber dem nichtassoziativen Verhältnis von Wortlaut und Bedeutung. Neue Darstellung der Beziehung zwischen Leere und Fülle beim Aussagen (Januar 1914). In U. Melle (Hrsg.), *Logische Untersuchungen. Ergänzungsband: Zweiter Teil: Texte für die Neufassung der VI. Untersuchung. Zur Phänomenologie des Ausdrucks und der Erkenntnis (1893/94–1921)* (Auflage 2005, Bd. 2, S. 167–175). Springer.

- Husserl, E. (1914b). Die Zeichenkonstitution in den unterschiedlichen Formen des Zeichenbewusstseins (April 1914). In U. Melle (Hrsg.), *Logische Untersuchungen. Ergänzungsband: Zweiter Teil: Texte für die Neufassung der VI. Untersuchung. Zur Phänomenologie des Ausdrucks und der Erkenntnis (1893/94–1921)* (Auflage 2005, Bd. 2, S. 79–117). Springer.
- Husserl, E. (1914c). Hinweisintention auf das Bezeichnete und Tendenz auf Anschaulichkeit. In U. Melle (Hrsg.), *Logische Untersuchungen. Ergänzungsband: Zweiter Teil: Texte für die Neufassung der VI. Untersuchung. Zur Phänomenologie des Ausdrucks und der Erkenntnis (1893/94–1921)* (Auflage 2005, Bd. 2, S. 192–200). Springer.
- Husserl, E. (1921). *Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Elemente einer phänomenologischen Aufklärung der Erkenntnis. II. Teil* (zweite, teilweise umgearbeitete Auflage). Niemeyer.
- Jarvie, I. C. (1974). *Die Logik der Gesellschaft: Über den Zusammenhang von Denken und sozialem Wandel*. List.
- Jaspers, K. (1974). *Der philosophische Glaube* (Auflage 2020). Piper.
- Kamp, R. (1977). *Axiomatische Sprachtheorie: Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zum Konstitutionsproblem der Einzelwissenschaften am Beispiel der Sprachwissenschaftstheorie Karl Bühlers*. Duncker & Humblot.
- Kanitschneider, B. (2019). Karl Poppers Welt 3 und die Philosophie der Mathematik. In G. Franco (Hrsg.), *Handbuch Karl Popper* (S. 401–415). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16239-9>
- Koestler, A. (1969). Beyond Atomism and Holism – The Concept of the Holon. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 192–232). Hutchinson.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (1993. Aufl.). Klett-Cotta.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Kuhlmann, C. (2016). *Kommunikation als Weltbezug*. Halem.
- Langeveld, M. J. (1965). *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Klett.
- Längle, A. (2005). Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 403–460). Aisthesis.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11(2), 237–252.
- Latour, B. (2006a). Die Macht der Assoziation. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 195–212). Transcript.
- Latour, B. (2006b). Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 369–397). Transcript.
- Latour, B. (2012). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie: Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, 19(1), 249–299.
- Lewin, K. (1940). Formalisierung und Fortschritt in der Psychologie. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012; Erstausgabe von 1963, S. 47–73). Huber.

- Lewin, K. (1943). Definition des Feldes zu einer gegebenen Zeit. Feldtheorie und Phasenraum. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012; Erstausgabe von 1963, S. 86–101). Huber.
- Lewin, K. (1944). Konstrukta in der Feldtheorie. Qualität und Quantität in der Psychologie. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012; Erstausgabe von 1963, S. 74–85). Huber.
- Lueglinger, E. & Renger, R. (2013). Das weite Feld der Meetaanalyse. Sekundär-, literatur- und metaanalytische Verfahren im Vergleich. *kommunikation.medien*, 2, 1–31.
- Lukas, E. (2012). Zur Validierung der Logotherapie. In V. E. Frankl (Hrsg.), *Der Wille zum Sinn* (6. Aufl, S. 225–253). Huber.
- Müller-Schmid, V. P. P. (1970). Die Philosophie des „kritischen Rationalismus“ in K. R. Poppers Konzeption der „offenen Gesellschaft“. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 1(56), 123–148.
- Münsterberg, H. (1914). *Grundzüge der Psychotechnik*. Johann Ambrosius Barth. <http://digital.bib-bvb.de>
- Niemann, H.-J. (2012). Nachwort des Herausgebers. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (S. 510–546). Mohr Siebeck.
- Niemann, H.-J. (2019). Karl Poppers Spätwerk und seine „Welt 3“. In G. Franco (Hrsg.), *Handbuch Karl Popper* (S. 101–118). Springer.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
- Parsons, T. (1961). An Outline of the Social System. In *Theories of Society Foundations of Modern Sociological Theory* (S. 30–79). Free Press.
- Parsons, T. & Bales, R. F. (1953). The Dimensions of Action-Space. In T. Parsons, R. Bales & E. Shils (Hrsg.), *Working Papers in the Theory of Action*. (S. 63–110). Free Press.
- Parsons, T. & Platt, G. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Parsons, T. & Shils, E. (1951). Values, Motives, and the System of Action. In T. Parsons & E. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (Auflage 1962, S. 47–277). University Press.
- Parsons, T., Shils, E., Allport, G. W., Kluckhohn, C., Murray, H. A., Sears, R. R., Sheldon, R. C., Stouffer, S. A. & Tolman, E. C. (1951). Some Fundamental Categories of the Theory of Action: A General Statement. In T. Parsons & E. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (Auflage 1962, S. 3–29). University Press.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. VS.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1968). *Der Strukturalismus* (2015. Aufl.). Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1981). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Fischer.
- Platon. (1989). *Platon. Symposion: Griechisch und deutsch* (F. Boll, Hrsg.). Artemis.
- Popper, K. R. (1928). Zur Methodenfrage der Denkpsychologie (Dissertation; eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick). In T. E. Hansen (Hrsg.), *Frühe Schriften* (Auflage 2006, S. 187–260). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1969a). Beschreibung, Argument und Vorstellung. 4. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-*

- Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 102–133). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1969b). Die Autonomie von Welt 3. 2. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 34–61). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1969c). Interaktion und Bewußtsein. 5. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 134–161). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1969d). Objektives und Subjektives Wissen. 1. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 7–34). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1969e). Welt 3 und die emergente Evolution. 3. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.) & H.-J. Niemann & W. Hochkeppel (Übers.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 62–101). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf* (2. Aufl., 6.–10. Tsd.). Hoffmann u. Campe.
- Popper, K. R. (1978). *Three Worlds. The Tanner Lecture on Human Values*. University of Michigan.
- Popper, K. R. (1982). Erkenntnis und Gestaltung der Wirklichkeit: Die Suche nach einer besseren Welt. Vortrag, gehalten in Alpbach, August 1982. In K. R. Popper (Hrsg.), *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren* (S. 15–60). Piper.
- Popper, K. R. & Eccles, S. J. C. (1981). *The Self and Its Brain*. Springer.
- Rank, O. & Ferenczi, S. (1924). *Entwicklungsziele der Psychoanalyse: Zur Wechselbeziehung von Theorie und Praxis* (Ausgabe 2009). Turia + Kant.
- Rekus, J. & Hintz, D. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Beltz.
- Riemann, F. (1961). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. Reinhardt.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. Schroedel.
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1995). Individuum, Gruppe und Kultur. Ein Überblick über die Theorie der menschlichen Kommunikation. In J. Ruesch & G. Bateson (Hrsg.), *Kommunikation: Die soziale Matrix der Psychiatrie* (1. Aufl, S. 303–318). Carl Auer.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 221–262). Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.

- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(53), 550–562.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. University Press.
- Stachowiak, H. (1989). Modell. In H. Seiffert & G. Radnitzky (Hrsg.), *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie* (S. 219–222). Ehrenwirth.
- Ströker, E. (1984). Bühlers Axiomatik der Sprachwissenschaften im Kontext. Eine problemgeschichtliche Skizze. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften* (S. 17–51). Klostermann.
- Till, D. (2000). Poiesis. In H. Fricke (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Band II: H–O* (2007. Aufl., S. 113–115). De Gruyter.
- Tomasello, M. (2013). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens zur Evolution der Kognition*. Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2016). *Warum wir kooperieren*. Suhrkamp.
- Veith, W. H. (1971). Zum Terminus Feld in der Linguistik. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 3(38), 347–355.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren: Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Beltz.
- Wettersten, J. (2019). Bühler und Gomperz: Zwei wichtige Denker im Hintergrund von Poppers früher Forschung. In G. Franco (Hrsg.), *Handbuch Karl Popper* (S. 177–188). Springer.
- Wieser, M. (2018). Das „Medium“ in Krisenzeiten: Heider, Bühler, Brunswik. In J. Friedrich (Hrsg.), *Karl Bühlers Krise der Psychologie* (Bd. 26, S. 117–136). Springer.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (Bd. 6, S. 13–24). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2019). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Waxmann.
- Wiesner, C. (2020a). Homo discens – der lernende Mensch im Anthropozän. Empathie und Kooperation aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der pädagogischen Anthropologie. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 317–331). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020b). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2020c). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *Re&ESource*, 14, 1–25.
- Wiesner, C. (2020d). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen*

- Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7(2), 65–90.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *Re&ESource*, 21, Beitrag zur 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, 1–18.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *Re&ESource*, 15, 1–33.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 81–98). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Beltz Verlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020a). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen unter Berücksichtigung einer Vielperspektivität. In A. Eghdessad & T. Kosler (Hrsg.), *Transfer Forschung – Schule: Forschendes Lernen* (Bd. 6). Klinkhardt.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020b). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 189–215). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Wolters Kluwer.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C. & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung*, 3(21), 110–117.
- Wilde, J. (2013). Mit Bruno Latour auf der Spur zu einer pragmatistischen Sozialtheorie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 215–239.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kohmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774–1804). Karl Alber.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–26). Springer.

Die Autor*innen

Timirkhan B. Alishev ist Vizerektor für äußere Angelegenheiten an der Föderalen Universität Kasan (RU).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Allgemeine soziologische Theorien, Bildungsphilosophie und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kontakt: TBAlishev@kpfu.ru

Gustav Bergmeier ist seit 2002 Lehrender für Photographie an der Graphischen Wien und absolvierte seine Ausbildung zum Mentor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisches Mentoring, sowie die geschichtliche Aufarbeitung von Mentorinnen und Mentoren, photographische, oft länderübergreifende Projektarbeiten.

Kontakt: gustav.bergmeier@graphische.net

Simone Breit ist Leiterin des Departments für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Führen, Leiten und Begleiten in der Elementarpädagogik, Wertebildung in der frühen Kindheit, Pädagogische Diagnostik und frühe sprachliche Bildung.

Kontakt: simone.breit@ph-noe.ac.at

Johannes Dammerer ist Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leiter des Masterlehrgangs „Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten“, Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs.

Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Urban Fraefel ist emeritierter Hochschulprofessor des Lehrstuhls für Berufspraktische Studien und Professionalisierung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie bis 2019 Leiter des Instituts Sekundarstufe I und II, Ehrenvorsitzender der IGSP (Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen, kooperative Arbeitsformen in der Lehrpersonenbildung, Erfassung berufspraktischer Kompetenzen, Schule-Hochschule-Partnerschaften.

Kontakt: urban.fraefel@fhnw.ch

Anne Frey ist promovierte Hochschulprofessorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Professionalisierung von Lehrpersonen, Inklusive Pädagogik.
Kontakt: anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Alexander Gröschner ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Unterrichtsforschung, Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung, Mentoring, Unterrichtskommunikation, Lernen mit Video, Interventionsforschung.
Kontakt: alexander.groeschner@uni-jena.de

Monika Hofer ist Mitarbeiterin des Departments für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrerbildung, Pädagogisch-praktische Studien, Leadership in der elementaren Bildung.
Kontakt: monika.hofer@ph-noe.ac.at

Frances Hoferichter ist Vertretungsprofessorin des Lehrstuhls Schulpädagogik an der Universität Greifswald.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schulisches Wohlbefinden, Schul- und Klassenklima, Stress, Mentoring im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden.
Kontakt: frances.hoferichter@uni-greifswald.de

Manuela Keller-Schneider ist Professorin für Professionsforschung und Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen – insbesondere im Berufseinstieg, Kooperation und Schulentwicklung.
Kontakt: m.keller-schneider@phzh.ch

Lisa Klassen ist als PHD Studentin an der Universität Trier tätig. Sie studierte Englisch und Biologie für das Lehramt an Gymnasien und verfolgt in ihrem Dissertationsvorhaben aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler die Frage, inwiefern digital vermittelte Lernsituationen das Fremdsprachenlernen verändern und auf der Prozessebene erweitern.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien im Bereich TEFL.
Kontakt: klassen@uni-trier.de

Karin Kleinespel ist wissenschaftliche Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Theorie-Praxis-Forschung-Verbindung, Fort- und Weiterbildung.
Kontakt: karin.kleinespel@uni-jena.de

Norbert Kraker ist Vizerektor für Lehre (Aus-, Fort- und Weiterbildung) und Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsorientierung, Berufsbildung, wissenschaftlicher Leiter von Hochschullehrgängen und Masterstudien.

Autor und Mitherausgeber von Lehrbüchern und Tagungsbänden im Hochschulbereich, Autor von Physiklehrbüchern für die Sekundarstufe.

Kontakt: norbert.kraker@ph-noe.ac.at

Christian Kraler ist Universitätsprofessor an der Universität Innsbruck am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inter-)nationale Lehrerbildungsforschung, Lernforschung, Struktur und Entwicklung formaler Bildungssysteme.

Kontakt: christian.kraler@uibk.ac.at

Sabine Leineweber ist Dozentin der Professur für Berufspraktischen Studien und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Ausbildungsmilieus an Partnerschulen, Aus- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen.

Kontakt: sabine.leineweber@fhnw.ch

Claudia Mewald ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Vorstandsmitglied von WAL (World Association of Lesson Study) und Koordinatorin der interaktiven Lernplattform PALM (Promoting Authentic Language Acquisition in Multilingual Contexts).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lesson Study, bilinguales und mehrsprachiges Lernen, Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht, Lernerautonomie durch moderne Medien.

Kontakt: claudia.mewald@ph-noe.ac.at

Robert Nehfort ist Leiter des Kompetenzzentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Beratung und multiprofessionelle Zusammenarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Lernraum Natur.

Kontakt: robert.nehfort@ph-burgenland.at

Emanuel Nestler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt LEHREN in M-V am Lehrstuhl Biologiedidaktik der Universität Rostock.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Qualifizierung von Mentor*innen, naturwissenschaftlich-biologische Erkenntnisgewinnung, Fachlichkeit und digitale Lehre.

Kontakt: emanuel.nestler@uni-rostock.de

Julia Niederfriniger ist Lehrende im Zentrum Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leiterin der Hochschullehrgänge mit Masterabschluss Schulmanagement.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung.

Kontakt: julia.niederfriniger@ph-noe.ac.at

Silvia Pichler ist Hochschulprofessorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Professionalisierung von Lehrpersonen. Kontakt: silvia.pichler@ph-vorarlberg.ac.at

Oksana Polyakova ist Leiterin des Fachbereichs für Fremdsprachen und Berufskommunikation am Institut für Management, Wirtschaft und Finanzen (stellvertretender Direktor für externe Angelegenheiten) an der Föderalen Universität Kasan (RU).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neue Methoden im Unterricht, Lehrerbildung, berufliche Entwicklung, lebenslanges Lernen, EMI, Mentoring.
Kontakt: Oksana.polyakova@kpfu.ru

Tanja Prieler ist Bildungswissenschaftlerin und Lehrende am Department 5: Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Forschungsethik, Interkulturelle Bildung, Global Citizenship Education, Empirische Bildungsforschung.
Kontakt: tanja.prieler@ph-noe.ac.at

Diana Raufelder ist Professorin für Erziehungswissenschaft (Lehrstuhl für Schulpädagogik) an der Universität Greifswald.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-motivationale Beziehungen mit Peers und Lehrer*innen im Schulkontext, sozio-emotionale Lehr- und Lernfaktoren, Emotions- und Motivationsforschung, Mentoring, Lehrerbildung.
Kontakt: diana.raufelder@uni-greifswald.de

Erwin Rauscher ist seit 2006 (Gründungs-)Rektor der Pädagogischen Hochschule NÖ, davor seit 1973 AHS-Professor, seit 1977 Administrator und seit 1989 Direktor an Gymnasien; Univ.-Prof. mit *venia docendi* in Religionspädagogik und in Pädagogik, Träger des Kard.-Innitzer-Preises „für herausragende wissenschaftliche Leistungen“, Lehraufträge am IUS der Universität Klagenfurt sowie an den Universitäten Graz, Linz und Salzburg. Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national, zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulinnovation, Führungskultur, Schulautonomie, Schulmanagement.
Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Susanne Rinner ist seit 1991 Lehrerin an der Sportmittelschule in Ybbs. Sie absolvierte den Lehrgang COOL (Cooperatives offenes Lernen) von 2013–2014 und seit 2017 ist am Erasmusprojekt „Modelling at school“ der JKU Linz beteiligt.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schülerfeedback im Mentoring, Schülerfeedback in COOL, Gender differences in modelling.
Kontakt: susi.rinner@sms.ybbs.at

Henning Rossa ist Professor für Fachdidaktik Englisch an der Universität Trier.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Messung sprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht, fachdidaktische Entwicklungsforschung im Kontext Lehr-Lernlabor und konzeptuelle Weiterentwicklung des inklusiven Englischunterrichts unter den Bedingungen der Digitalität.
Kontakt: rossa@uni-trier.de

Emanuel Schmid ist Dozent der Professur für Berufspraktischen Studien und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Berufspraktische Studien, Berufseinstieg von Lehrpersonen.
Kontakt: emanuel.schmid@fhnw.ch

Joline Schmit absolvierte ihr Lehramtsstudium für die Fächer Englisch und Biologie an der Universität Trier. Seit 2020 ist Sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt „TrigitalPro“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitalisierungsbezogene Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden, digitale Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht.
Kontakt: schmitj@uni-trier.de

Klaus Schneider ist Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Leiter des Zentrums für Führungspersonen und für den Bereich Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten verantwortlich, Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Professionalisierung, Transition, Pädagogisch-praktische Studien & Induktionsphase.
Kontakt: klaus.schneider@ph-tirol.ac.at

Michael Schratz war Professor am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung und Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Leadership und Lernen.
Kontakt: michael.schratz@uibk.ac.at

Claudia Schreiner ist Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.
Kontakt: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Agnes Schwarzenberger-Berthold ist Lehrende an der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik 1080 Wien und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Department für Elementarpädagogik, Supervisorin und Coach i.A.
Kontakt: agnes.schwarzenberger@ph-noe.ac.at

Herbert Schwetz ist Lehrender in Hochschullehrgängen (HLG für Schulmanagement und Begabungsförderung) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeitsschwerpunkte: Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehrerinnenbildung. Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns aus kleinen Stichproben. Mehrebenenanalytische Modellierung von Outcome-Variablen im Rahmen der evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: hschwetz@inode.at

Isabel Wanitschek ist Forschungsassistentin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Doktorandin der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Sozialpädagogin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildung von Lehrpersonen, empirische pädagogische Forschung, Schulforschung.

Kontakt: isabel.wanitschek@kphvie.ac.at & isabel.wanitschek@univie.ac.at

Irmgard Weigl ist Lehrende am Gymnasium Laa an der Thaya. Sie absolvierte das Masterstudium Mentoring an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und ist als Referentin in der Lehrerfortbildung tätig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, professionelle Begleitung beim Berufseinstieg, pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: irmgard.weigl@bildung.gv.at

Christian Wiesner ist Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leiter des Hochschullehrgangs Didaktik der Sozial(betreuungs)berufe und Pflege, Mitglied der OFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen); Beiratsmitglied der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik (QUA-LIS, NRW); Lehraufträge an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und an der Universität Wien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Elisabeth Windl ist Vizerektorin für Bildungskoooperation und Forschungscoordination an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen), Mitglied der IGSP (Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehrerbildung, Mentoring, Pädagogisch-praktische Studien sowie Leseerziehung.

Kontakt: elisabeth.windl@ph-noe.ac.at

Maya Zastrow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildung, Mentoring, Fort- und Weiterbildung, Kohärenz.

Kontakt: maya.zastrow@uni-jena.de

Hannelore Zeilinger ist Lehrerin für die Fächer Englisch, Französisch und Soziales Lernen am Gymnasium in Wieselburg. Sie begleitet als Mentorin Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien. Sie absolvierte ihr Lehramtsstudium an der Universität Wien, im Rahmen von Forschungsaufenthalten am Trinity College Dublin und ein Masterstudium Mentoring an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ebenso ist sie als Referentin in der Lehrerfortbildung tätig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Messung und Modellierung von Lehrerkompetenz, Professionalisierungsforschung, Mentoring im Berufseinstieg, Kommunikation, Beratung und datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: hannelore.zeilinger@bildung.gv.at

Verena Ziegler ist Lehrende an einer katholischen Privatschule in Wien und Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Auslandsaufenthalt an der Universität Malmö.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, lese- und rechtschreibschwache Kinder, Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: verena.ziegler@ph-noe.ac.at

Stichwortregister

- Begleitung 21 ff., 39 f., 43, 50, 64, 67, 75, 78, 84, 136 ff., 146, 149 ff., 169, 172, 177 ff., 196, 200, 203 ff., 209 ff., 223, 229, 235, 238 ff., 253 f., 267 ff., 284, 286 f., 291 f., 311, 318, 324, 326, 333, 341, 354, 359, 381, 387, 403, 409, 451, 463, 488, 491, 493, 498, 503, 505
- Dialog 11 ff., 30, 102, 226, 238, 246, 276, 300, 322, 325, 389, 489, 503
- Digitalisierung 120 ff., 202
- Elementarpädagogik 265 ff.
- Entwicklungsaufgabe(n) 51, 134 ff., 145 ff., 168 ff., 210 ff., 223, 235 ff., 279 ff.
- Epik Domänen 224 ff., 240 ff., 275
- Epistemologische Beliefs 88 ff.
- Erfahrungsort 22
- Erfahrung und Widerfahrnis 298 ff.
- Ethik 171, 303, 309 ff., 503
- Ethos, Berufsethos 26, 67, 89, 171, 245, 309 ff., 411
- Evaluation 41 f., 50, 103, 112, 119, 145 ff., 156, 172, 200, 213, 285, 367 f.
- Fallarbeit 49 ff.
- Feldtransformation 499 ff.
- Formelles Mentoring 195 ff., 214
- Forschendes Lernen 345 ff.
- Geltungsansprüche 317, 382, 390, 451, 463 ff.
- Gutachten 134 ff., 152, 155 ff., 170, 197, 223, 227, 235 ff., 285, 413, 446
- Habitus 146, 170, 184 ff., 199, 224 ff., 245, 252, 323 ff., 383 ff.
- Haltung 25, 40, 89, 109, 123, 136 ff., 152, 168 ff., 199, 211, 224 ff., 237, 240, 247, 250 ff., 294 ff., 311 ff., 368, 399 ff., 411, 451, 468 ff.
- Hofmeister 333 ff.
- Höhlengleichnis 323 ff.
- Informelles Lernen 197 ff.
- Informelles Mentoring 196 ff., 214
- Inkorporierung 187 ff.
- Integration 23, 29, 95, 120, 122, 138, 151, 281, 287, 451, 463, 489, 497, 501
- Interpunktion 438 ff.
- Implementation 75, 84, 286, 427
- Kontingenz 184 ff., 465
- Krise 51 ff., 59 ff., 147, 184 ff., 440, 494
- Lernort Praxis 16, 265 ff., 272 f., 275 f.
- Lernseitigkeit 291 ff., 324, 403, 449, 483
- Lesson Study 101 ff.
- Maxime 318 ff.
- Moral, moralisch 241, 282, 303, 309 ff., 336, 427, 487, 503, 505
- Nachhilfe 365 ff.
- Organisationsentwicklung 349
- Organon 381 ff., 424 f. 464, 470 ff., 489 ff.
- Origo 409, 438 ff., 451, 465 ff., 475 ff., 499 ff.
- Präceptoren 333 ff.
- Professionskontinuum 15, 211
- Professionswissen 39 ff., 63, 71 ff., 240
- Qualität(en) 21 ff., 27, 39 ff., 75 ff., 87 ff., 119 ff., 134 ff., 168 ff., 199, 219, 224 ff., 246 ff., 270, 275 ff., 309, 345 ff., 367, 372, 389, 400 ff., 415 ff., 431, 446 ff., 472, 501
- Resonanz 185 ff., 302 ff., 326, 385, 392 ff., 400, 449, 493 ff.
- Ressourcenorientierung 254, 279, 284, 286
- Reverse-Mentoring 119 ff., 202

Schülerfeedback 223 ff., 368, 375
 Shared Beliefs 87 ff.
 Sein und Schein 491
 Sein und Sollen 489
 Sitte 311 ff.
 Sittlichkeit 313 ff.
 Strukturdynamik 390, 428, 437, 449, 463 ff.,
 499 ff.

 Theorie-Praxis 43, 71, 89, 102, 119 ff., 154,
 251, 265, 269 ff.
 Transfer 23, 49, 58, 94, 122, 265, 276, 354,
 430, 436 f., 482, 491
 Transfermotivation 75 ff.
 Transformation 70, 91, 96, 104, 119 f., 348,
 463, 500

 Urteilslinse 386, 395, 409, 477, 482, 489

 Vierfelder-Schema 322, 463 ff., 469 ff., 483,
 489 ff., 499 ff.

 Wechselgespräch 11, 16 f., 381, 383, 399 ff.,
 447, 502 f.
 Weltbezug, Weltbezüge 410, 463, 483 ff.,
 496 f., 500
 Welten-Lehre 463, 465, 476 ff., 498 f.
 Werte, Werthaltung und Werteinstellung
 25, 29, 95, 136, 171, 211, 238, 245, 252,
 282, 292 ff., 312 ff., 402, 410, 418, 443,
 450, 485 ff., 490 ff.
 Wesen und Erscheinung 494

 Zeichen, Zeichentheorie 384 ff.