



„Mentor*innen qualifizieren“ – Reflexion als Grundlage der Rollen- und Aufgabenklärung

Stephanie Brombach^{1,*}

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

** Kontakt: Gießener Offensive für Lehrerbildung,
Bismarckstr. 37, 35390 Gießen
stephanie.brombach@zfl.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: In der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung begleiten Mentor_innen Studierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in ihrem schulischen Alltag (Hascher, 2011). Sie sind Vermittler_innen zwischen den Anforderungen aus Universität und Studienseminaren und der schulischen Realität (Oettler, 2009). Ihre Aufgaben sind vielfältig: Beratung und Begleitung bei Unterrichtsversuchen und die Unterstützung in der Entwicklung einer eigenen Lehrpersönlichkeit, und erfordern Handlungskompetenzen in Prozess- und Beziehungsgestaltung (Crasborn & Hennissen, 2014). Die Veranstaltungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ hat das Ziel, Mentor_innen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und ihre Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln. Hierbei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Reflexion der eigenen Rolle. Im Beitrag wird die Arbeit mit Rollenkarten als Impuls zur Reflexion dargestellt. Es wird ferner über Evaluationsergebnisse berichtet, in die das Feedback der Teilnehmenden eingeflossen ist.

Schlagwörter: Mentor_innen, Reflexivität, Lehrerfortbildung, Rollen- und Aufgabenklärung



1. Einleitung

Mentor_innen spielen eine zentrale Rolle in der Lehrerbildung. In der ersten und zweiten Phase begleiten sie die Studierenden und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) als Expert_innen vor Ort in der Schule. Ihre Aufgaben sind vielfältig und anspruchsvoll: Sie sollen in relativ kurzer Zeit einen erheblichen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leisten. Sie begleiten u.a. den Prozess der Klärung der Rolle als Lehrkraft, ermöglichen Hospitationsphasen in ihrem eigenen Unterricht, unterstützen die Studierenden und die LiV bei der Vorbereitung der Unterrichtsversuche und leiten Reflexionen über die Praxiserfahrungen an. Kriterien zur Auswahl von Mentor_innen sind stark von der schulischen Situation abhängig. Dienstliche Anweisungen und Fächerkombinationen bestimmen häufiger die Entstehung der „Mentor_in-Praktikant_in/LiV“-Beziehungen als die besondere Qualifikation des Mentors bzw. der Mentor_in oder der Wunsch der Studierenden/LiV. Trotzdem gelten die Mentor_innen als sehr motiviert und offen, Praktikant_innen und LiV zu begleiten (Oettler, 2009).

Systematisch angelegte Qualifizierungsprozesse für Mentor_innen werden in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. In Hessen gibt es kein offizielles Qualifizierungsprogramm als Voraussetzung für die Tätigkeit. Die Universitäten sind durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLBG) verpflichtet, jährlich Mentorentage auszurichten, die als Kontaktpflege zwischen der Universität und den Praktikumsschulen ausgewiesen sind und in Kooperation mit den Studienseminaren vor Ort durchgeführt werden (HLBG § 15). Die Studienseminare stehen im engen Kontakt mit den Mentor_innen ihrer LiV. Angebote zur Qualifizierung von Mentor_innen sind von den Kapazitäten und Ressourcen der Studienseminare abhängig.

Im Rahmen der Gießener Offensive für Lehrerbildung wurde eine Fortbildungsreihe zur Qualifizierung von Mentor_innen konzipiert. Da es sich um einen universitären Anbieter handelt, stehen primär Mentor_innen von Studierenden im Fokus; grundsätzlich sind die Veranstaltungen für alle Lehrkräfte geöffnet. Des Weiteren bietet der Qualifizierungsprozess für Mentor_innen auch Möglichkeiten der Weiterqualifizierung als Lehrkraft – das Konzept der Fortbildungsreihe setzt explizit an beiden Punkten an: Als Mentor_in soll die Lehrkraft Reflexionsprozesse bei angehenden Lehrkräften anregen und begleiten; gleichzeitig soll sie Reflexion als einen festen Bestandteil ihres Professionsverständnisses betrachten und damit für die angehenden Lehrkräfte eine Vorbildfunktion einnehmen.

Die Veranstaltungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ besteht aus vier Modulen (siehe Abb. 1). Ein Modul besteht jeweils aus einem Seminar mit theoretischen und praktischen Anteilen sowie einem Training zur angewandten Vertiefung.



Abbildung 1: Modulstruktur der Veranstaltungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ (eigene Grafik)

Für die Seminare in den Modulen besteht keine Teilnahmevoraussetzung; die Trainings sind jedoch nur für die Seminarteilnehmenden des jeweiligen Moduls geöffnet. Die zeitliche Dauer, in Summe acht Veranstaltungen à drei Stunden über ein Jahr verteilt, die Verknüpfung von Input, Reflexion und Erprobung sowie die Freiwilligkeit des Angebots orientieren sich an Merkmalen erfolgreicher Fortbildungen (Lipowsky, 2009, 2014).

Die Aufgaben- und Rollenklärung als Mentor_in ist Hauptbestandteil des ersten Moduls. Hierzu wurde als eine Methode die Arbeit mit „Rollenkarten“¹ (vgl. Abb. 2) entwickelt, die im ersten Modul mehrfach eingesetzt wird. In den folgenden Abschnitten werden die durch die Rollenkarten geschaffenen Reflexionsanlässe bezüglich ihrer Unterstützungsfunktion zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses für die Arbeit als Mentor_in vorgestellt und kritisch betrachtet und erste Evaluationsergebnisse der Veranstaltung herangezogen.

ZfL		Fortbildungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“		GOL	
Anleiterin	Gastgeberin	Mutter	Tante		
Anwältin	Große Schwester	Pausenclown	Unterstützerin		
Beraterin	Erzieher	Lebensberater	Sekretär	Meister	
	Experte	Lehrerbildner	Souffleur	Freund	

© Gießener Offensive Lehrerbildung Modul I Mentor*in, was nun?!
Rollenkarten Seite 1

Abbildung 2: Rollenkarten (eigene Abbildung)

2. Fachliche und theoretische Verortung

Mentor_innen begleiten angehende Lehrkräfte in den Schulpraktischen Studien während des Studiums und im Vorbereitungsdienst. Gemeinsame Analyse und die Anregung zur individuellen Reflexion der Erfahrungen sind phasenübergreifender Bestandteil ihrer Aufgabe, die somit von Seiten der Mentor_innen eine „individuelle und situationsbezogene Betreuung, Beratung und [...] Beurteilung“ (Oettler, 2009, S. 36) erfordert.

Im Rahmen einer Reviewstudie zu 26 empirischen Studien im Zeitraum 1990–2006 (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008) wurde das MERID-Modell entwickelt, durch das deutliche Unterschiede im Kommunikationsverhalten von Mentor_innen beschrieben werden können. Das Modell klassifiziert vier Typen: den „Imperator“, der sowohl die Inhalte der Nachbesprechung festlegt als auch Lösungsansätze vorgibt; den „Initiator“, der das Thema vorgibt, aber keine Lösungsstrategien aktiv präsentiert; den „Advisor“, der auf die Themenvorschläge der Studierenden und

¹ Rollenkarten sind kleine lose Kärtchen, die mit Begriffen wie „Lotse“, „Hausmeisterin“, „Regisseur“ etc. bedruckt sind. Sie haben keinen direkten schulischen Bezug und können so auch in anderen Kontexten eingesetzt werden.

LiV mit konkreten Lösungsvorschlägen reagiert, und den „Encourager“, der sowohl die Themen als auch mögliche Lösungsstrategien moderierend begleitet und in einen konstruktiven Lernprozess mit Studierenden und LiV eintritt. In der Studie zeigte sich, dass ein Großteil der Mentor_innen dazu tendiert, sowohl die Themen der Nachbesprechung vorzugeben als auch das Gespräch direktiv zu führen („Imperator“). Das widerspricht der Anforderung, Studierende und LiV in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen (vgl. v. Aufschnaiter, Fraij & Kost, in diesem Band). In weiterführenden Studien (Crasborn & Hennissen, 2014) wurde gezeigt, dass sich das Kommunikationsverhalten und das dahinterstehende Rollenverständnis von Mentor_innen durch Trainings verändern lassen. Als Unterstützer_in („Encourager“) leiten sie dann verstärkt den Reflexionsprozess der Studierenden und der LiV an und können unterstützend in der Rollenfindung als angehende Lehrkraft wirken. Diese Form der kollaborativen Zusammenarbeit wird von Beck & Kosnik (2002) sowie Gröschner & Hascher (2019) als ein wesentliches Kriterium für eine erfolgreiche Praxisphase in der Lehrerbildung benannt.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde hat die Veranstaltungsreihe das Anliegen, Reflexionsanlässe zu schaffen, um Mentor_innen in ihrer Rolle als Unterstützer_innen zu stärken. Dies ist nur möglich, wenn sie sich ihrer Aufgaben und ihrer Rolle im Rahmen der Lehrerbildung bewusst sind und ihr eigenes Handeln als Lehrkraft im Allgemeinen und als Mentor_in im Speziellen kritisch hinterfragen und Veränderungen in zukünftiges Handeln integrieren (Reflexion als auf sich selbst gerichteter analytischer Prozess; vgl. v. Aufschnaiter et al., in diesem Band). Die im Folgenden dargestellten Methoden zeigen das Potenzial, entsprechende Reflexionsanlässe zu initiieren.

3. Durchführung und didaktisch-methodische Verortung

Im ersten Modul „Mentor*in, was nun?!“ der Veranstaltungsreihe erhalten die Mentor_innen Rollenkarten als Impulse zur Reflexion ihrer Rolle. Durch die angeleitete, strukturierte Analyse reflektieren die Mentor_innen auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen (im Sinne der „reflection-on-action“; Schön, 1983) ihr Aufgaben- und Rollenverständnis. Das eigene Verhalten als Mentor_in wird hierbei in Beziehung zu den eigenen Einstellungen und Überzeugungen gesetzt (vgl. v. Aufschnaiter et al., in diesem Band) und mit den gesetzlichen Vorgaben und Anforderungen (Justus-Liebig-Universität, 2010; Land Hessen, 2011) abgeglichen. Theoretische Impulse zu den Aufgaben von Mentor_innen und die Auseinandersetzung bzw. der Abgleich eigener Erfahrungen mit den Erfahrungen der anderen Mentor_innen unterstützen den Prozess zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenz als Mentor_in. Tabelle 1 auf der folgenden Seite stellt die Zusammenführung von Rollenkarten und exemplarischen Impulsen dar.

Im Rahmen des Reflexionsprozesses sollen von den Mentor_innen Kriterien entwickelt werden, die ihnen als Orientierung für die individuelle Einschätzung gelingender Lernprozessbegleitung dienen – „Was bin ich grundsätzlich bereit zu investieren? Wie sehe ich meine Rolle ideal ausgefüllt? Was gehört zu meinen Aufgaben?“ Prozesse der Reflexion sollen auch den Auf- bzw. Ausbau von Strategien zur Lösung von individuell wahrgenommenen Herausforderungen unterstützen, die sich durch die Aufgaben als Mentor_in ergeben (Crasborn & Hennissen, 2014).

Das Arbeiten mit den Rollenkarten in drei Übungen ist im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Geißler & Roterling-Steinberg, 1985; Karsten, 2003) angelegt: Zum einen ermöglicht es den Mentor_innen, sich ihrer Rollenvielfalt bewusst zu werden, um ggfs. Handlungsalternativen zu entwickeln und zu erproben. Zum anderen ist das Arbeiten mit den Rollenkarten nicht auf die Tätigkeit als Mentor_in beschränkt. Die glei-

chen Übungen können mit angepasster Fragestellung auch mit den LiV oder Studierenden durchgeführt werden.

Tabelle 1: Übersicht der Aufgaben und Ziele

	<i>Im Seminar</i>	<i>In der Zwischenzeit</i>	<i>Im Training</i>
	„Wie erlebe ich die Aufgaben als Mentor_in?“	„Aufgabe zum Weiterdenken“	„Selbst-Reflexion als Tool zur Professionalisierung“
Aufgabe ²	Rollenkarten sortieren nach „Bin ich das? / Bin ich das nicht?“ in Einzelarbeit, im Anschluss Austausch und Diskussion in Kleingruppen zum Abgleich des eigenen Rollenverständnisses und Information über die Diskussionspunkte im Plenum.	Rollenkarten in vier Bereiche clustern: wichtig / unwichtig; freiwillig / gezwungen	Zweiteilige Aufgabe in Einzelarbeit. Nacheinander werden tabellarisch die tatsächlich übernommenen Aufgaben gelistet und individuell bewertet. Die Arbeit aus den vorherigen Übungen fließt hier mit ein. Leitfragen bieten im Anschluss die Möglichkeit zur Auswertung der Tabelle.
Ziel	Die Mentor_innen sind sich ihrer Aufgaben- und Rollenvielfalt in ihrer Tätigkeit bewusst. Sie können mit anderen Mentor_innen über die Interpretation der Rollenkarten kontrovers diskutieren und können diese Impulse reflektiert in ihre eigene Rollenklärung integrieren.	Die Mentor_innen kennen ihre bevorzugten Rollen und Rollen, die sie weniger gerne erfüllen. Sie können ihr Ergebnis analysieren und mögliche Veränderungen in ihrer Rolle als Mentor_in ableiten.	Die Mentor_innen können ihre eigene Tätigkeit unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben und der eigenen Präferenz reflektieren.

4. Durchführungshinweise

Grundsätzlich ist das Arbeiten mit Rollenkarten in jeder Gruppenkonstellation vorstellbar und auch thematisch nicht an die Aufgaben von Mentor_innen gebunden. Sie schaffen alleine, zu zweit oder in Kleingruppen Reflexionsanlässe zur Klärung von Rollen und Aufgaben. Bereits die semantische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Assoziationen regen zur Reflexion an. Der persönliche Abgleich („Bin ich das?“, „Bin ich das nicht?“) und weiterführende Fragen („In welchen Situationen bin ich das?“, „Möchte ich das auch sein?“) unterstützen den

² Die Übungen und Arbeitsaufträge werden im Begleitmaterial beigelegt.

Reflexionsprozess. Für die Arbeit mit Rollenkarten werden die Reflexionsbereitschaft der Adressat_innen sowie die Assoziationsfähigkeit vorausgesetzt (vgl. Abb. 1 in v. Aufschnaiter et al., in diesem Band). Sollte sich schon im Vorfeld zeigen, dass dies Schwierigkeiten bereiten könnte, wären Vorübungen zum Querdenken und das konsequente Einüben von Reflexion sinnvoll (Kuhnt & Müllert, 2006; Mauer & Müllert, 2007). Darüber hinaus ist in der Arbeit der Gruppe wichtig, dass die Teilnehmer_innen sich wechselseitig vertrauen und Gedanken offenbaren möchten, die möglicherweise angreifbar machen. Zeitlich sind die Übungen flexibel einzusetzen; sie orientieren sich an dem Zeitbudget, das zur Verfügung steht. Je kürzer das Zeitfenster ist, umso exemplarischer wird die Übung. In diesem Fall wurde pro Übung mit ca. 45–60 Minuten geplant, was sich im Setting als sinnvoll erwies. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Veranstaltungen (vgl. Tab. 1) hat sich ebenfalls als günstig erwiesen: Die Teilnehmenden konnten sich selbst im Alltag in ihrer Rolle erleben, sodass sie ihre erlebte Wirklichkeit mit den Rollenkarten abgleichen konnten.

5. Erfahrungsbericht

Obwohl jedes Modul der Veranstaltungsreihe offen ausgeschrieben ist und die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht, hat sich eine stabile Gruppe von 20 Teilnehmenden über die Module hinweg etabliert. Aus dem ersten Modul liegen elf Datensätze vor, die zur statistischen Auswertung herangezogen werden können³ und hier die Grundlage bilden. Ergänzt wird die Evaluation durch mündliche Rückmeldungen aus den Modulen I und II sowie der Abschlussbefragung am Ende der Veranstaltungsreihe.

Die Evaluation erfolgte sowohl als schriftliche Befragung am Ende jeder Veranstaltung (Seminar und Training) als auch basierend auf mündlichen Rückmeldungen. Ziel der Evaluation war neben der Zufriedenheit mit der Veranstaltung die Anregung zur Reflexion durch die Veranstaltung sowie Veränderungsprozesse in der Tätigkeit der Mentor_innen zu erheben. In der schriftlichen Befragung wurden insgesamt 11 Teilnehmer_innen an zwei Zeitpunkten u.a. zu der Teilnahmemotivation an einer Fortbildung (Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi & Reichardt, 2014), ihrer Orientierung zur Reflexion (Korthagen & Wubbels, 1995) und die Anregung zur Reflexion in der Fortbildung (Kember et al., 2000) mit einer fünfstufigen Likert-Skala („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) befragt.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Motivation zur Teilnahme sehr stark entwicklungsorientiert ist (MW 4,04; SD 0,68) und die soziale Interaktion mit anderen Lehrkräften im Vordergrund steht (MW 3,47; SD 0,79). Die Anregungen zur Reflexion werden in den Veranstaltungen positiv eingeschätzt (MW 3,75; SD 0,58). Das mündliche Feedback zur Arbeit mit den Rollenkarten fällt unterschiedlich aus, was auch durch Beobachtungen gestützt wird.

Die erste Übung stieß auf überwiegend positive Resonanz: Die Anregung zur Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Rollen und der Austausch in den Kleingruppen wurden als gewinnbringend und bereichernd zurückgemeldet. Irritationen und Widerstände wurden teilweise durch die Metaphorik der Karten ausgelöst, bildeten dann aber eine gute Grundlage in den Gruppendiskussionen.

Die zweite Übung setzt ein großes Vertrauen auf die Eigenleistung der Teilnehmenden voraus. Im Training zeigte sich, dass die Übung nur von einem Teil der Gruppe bearbeitet wurde. Im zweiten und dritten Durchgang der Veranstaltungsreihe wurde die

³ Explizit möchte ich mich an dieser Stelle für die umfangreiche Unterstützung des Evaluationsteams um Bianka Kaufmann bei der Datenerhebung und Auswertung bedanken.

„Aufgabe zum Weiterdenken“ in die Gruppenarbeit nach der ersten Einzelaufgabe in das Seminar integriert und als gewinnbringend für die Diskussion der Begriffe und zur eigenen Aufgaben- und Rollenklärung rückgemeldet.

Großen Widerstand löste die dritte Übung bei den Teilnehmenden aus. Schwierigkeiten im Auseinanderdividieren der Aufgaben als Mentor_in und die Einschätzung der zeitlichen Ressourcen wurden als nicht leistbar zurückgemeldet. Positiv wurde die Auseinandersetzung mit den (gesetzlichen) Grundlagen der Aufgaben von Mentor_innen eingestuft, die als solche nicht bekannt waren. Die Rückmeldungen zeigen, dass diese Mentor_innen zu diesem Zeitpunkt eher intuitiv und situativ gehandelt haben. Diese Beobachtung wurde im zweiten und dritten Durchgang nur teilweise bestätigt: Durch inhaltliche und strukturelle Veränderungen hat die Übung einen stärkeren exemplarischen Fokus erhalten und dient als Gesprächsanlass zur Klärung von Anforderungen an Mentor_innen.

Im zweiten Modul wurde ein Feedback bezüglich der durch das erste Modul initiierten Veränderung im Berufsalltag eingeholt. Die Mentor_innen, die auch am ersten Modul teilgenommen hatten, berichten von unterschiedlichen Erfahrungen, die zusammengenommen darauf hindeuten, dass Reflexionen einen höheren Stellenwert im beruflichen Alltag und in der Rolle als Mentor_innen Einzug gehalten haben. So wird z.B. ausgeführt, dass allgemein eine stärkere Reflexion des eigenen Handelns stattfindet, die nur schwer konkretisierbar ist, aber dennoch das Gefühl hinterlässt, die eigene Haltung positiv zu verändern. Es wird davon berichtet, dass die Praktikant_innen anders in Empfang genommen wurden. Durch eine Erwartungsabklärung zu Beginn des Praktikums verringerte sich der Leistungsdruck auf Seiten der Mentor_innen. Die Arbeit mit den Praktikant_innen und LiV hat sich dahingehend verändert, dass sie nicht mehr angehalten werden, die vermeintlichen Ratschläge der Mentor_innen anzunehmen, sondern z.B. die Möglichkeit haben, ihre eigenen Herangehensweisen auszuprobieren, was sich als Ansätze der kollaborativen Zusammenarbeit (Beck & Kosnik, 2002) und eine zunehmende Haltung als „Encourager“ interpretieren lässt. Einen besonderen Stellenwert hat die Arbeit mit den Rollenkarten in der Abschlussevaluation der Veranstaltungsreihe eingenommen. Hier wurde noch einmal betont, dass die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten nachdrücklich zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle beigetragen hat.

In Summe lässt sich schließen, dass die Absicht, Mentor_innen durch die Arbeit mit Rollenkarten zum Reflektieren ihrer Tätigkeit anzuregen, erfüllt wird. Als begünstigende Faktoren lassen sich die hohe entwicklungsorientierte Teilnahmemotivation sowie die in der Veranstaltung angeregten Anstöße zur Reflexion heranziehen. Die über einen längeren Zeitraum immer wieder gesetzten Impulse zur Reflexion scheinen das Selbstverständnis von Mentor_innen zu verändern und sie positiv in ihrer Tätigkeit, sowohl als Lehrkraft als auch als Mentor_in, zu stärken. Es zeigt sich aber auch, dass mehrfache Pilotierungen erforderlich sind, um die Wirksamkeit von Übungen und Methoden zu überprüfen. Die bereits erfolgte Überarbeitung der „Aufgabe zum Weiterdenken“ und der konstruktive Umgang mit den Widerständen der Mentor_innen in der dritten Übung sind der intensiven Nachbesprechung und Reflexion der Veranstaltungen im Fortbildungsteam⁴ zu verdanken. Letztendlich findet im Laufe der Fortbildung auch eine Rollenklärung als Fortbildner_in statt, die sich wiederum in der Weiterentwicklung der Denkanstöße für die Teilnehmenden zeigt.

⁴ An dieser Stelle möchte ich Matthias Bertram, Ekatherina Doulia und Dr. Dagmar Festner für die konstruktiv-kritische und leidenschaftliche Zusammenarbeit danken.

6. Zugehöriges Begleitmaterial

WIE ERLEBE ICH DIE AUFGABE ALS MENTOR*IN?

Als Mentor*in bin ich ...

Einzelarbeit:
Sortieren Sie für sich die vorbereiteten Rollenkarten in Ihrer Tagungsmappe. Arbeiten Sie intuitiv und spontan und sortieren Sie die Karten in zwei Stapel:

Ja, bin ich. Nein, bin ich nicht. 3 Min.

Gruppenarbeit:
Tauschen Sie sich in Kleingruppen aus:
→ Wo sind Übereinstimmungen und wo sind Unterschiede in Ihren Sortierungen? 45 Min.

GOL – Fortbildungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ 2

Abbildung 3: Arbeitsauftrag 1: Wie erlebe ich die Aufgaben als Mentor_in?

ZfL Zentrum für Lehrerbildung Fortbildungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ **GOL** GIESSENER OFFENSIVE LEHRERBILDUNG

Aufgabe zum Weiterdenken

Im Seminar haben Sie mit den Rollenkarten gearbeitet. Sie haben die Kärtchen unter der Leitfrage: „Als Mentor*in bin ich...“ Ja – Nein sortiert.

Zur Vorbereitung auf das Training möchten wir Sie bitten, sich die Rollenkärtchen noch einmal unter den folgenden Fragestellungen zu clustern:

Die Rolle ist aus meiner Sicht...

- Wichtig.
- Unwichtig.

Ich...

- Erfülle die Rolle freiwillig.
- Werde in die Rolle gedrängt.

Abbildung 4: Aufgabe zum Weiterdenken

SELBST... REFLEXION ALS TOOL ZUR PROFESSIONALISIERUNG

Beschreibung der Tätigkeit	Zuordnung zu gesetzlichen Vorgaben	Zuordnung Rollenkarte	Motivation auf einer Skala von 0 – 10 (unmotiviert - stark motiviert)	Zeitaufwand geschätzt	Zeitaufwand real (in der Praxis überprüfen)

Einzelarbeit:
Die Spalten der Tabelle werden nacheinander in einem bestimmten Zeitfenster ausgefüllt. Die Überschriften der Spalten werden nach und nach bekannt gegeben.
Im Anschluss haben die Teilnehmenden Zeit, die Tabelle anhand der folgenden Fragen zu analysieren:
„Was fällt mir auf?“ – „Was verwundert mich?“ – „Was irritiert mich?“

Plenum:
Im Anschluss findet ein Austausch in der Großgruppe statt, in dem es die Möglichkeit gibt, sich über die eigenen Erkenntnisse auszutauschen. Hierbei sind sowohl Fragen zu strukturellen Prozessen, als auch zu persönlichen Anliegen und Erkenntnissen möglich.

GOL – Fortbildungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ 3

Abbildung 5: Selbst – Reflexion als Tool zur Professionalisierung + Arbeitsauftrag Tabelle

Literatur und Internetquellen

- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 81–98.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). *Training Mentor Teachers for Effective Supervision: The Impact of the SMART Programme*. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Geißler, K.A., & Rotering-Steinberg, S. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen*. Studienbrief (Fernstudium Erziehungswissenschaft). Tübingen: Dt. Inst. für Fernstudien.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (Utb, Bd. 8698) (S. 652–664). Stuttgart: UTB.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Justus-Liebig-Universität (2010). *Ordnung für die Durchführung der Schulpraktischen Studien*. Schulpraktikumsordnung. Zugriff am 11.07.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/mug/7/pdf/7_80/PraO/PraO_28ae.
- Karsten, M.-E. (2003). *Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe*. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung*. Festschrift für Werner Habel (S. 350–373). Bielefeld: Janus-Press.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>

- Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an Operationalization of the Concept of Reflection. *Teachers and Teaching, 1* (1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Kuhnt, B., & Müllert, N.R. (2006). *Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt* (Materialien der AG SPAK, Bd. 166; 3., überarb. Aufl.). Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Land Hessen (2011). *Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG,HE)*. Wiesbaden.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27* (3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2014). *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erweiterte Aufl.) (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Mauer, H., & Müllert, N.R. (2007). *Moderationsfibel – Soziale Kreativitätsmethoden von A–Z. Nachschlagen – verstehen – einsetzen. Das Praxisbuch zu Problemlöseverfahren mit Gruppen* (Materialien der AG SPAK, M 207; 1. Aufl.). Neu-Ulm: AG SPAK.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand (zugl.: Leipzig, Univ.-Diss., 2009).
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online, 6* (1), 139–159.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2* (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert. Ich danke beiden Gutachter_innen für die sehr konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Brombach, S. (2019). „Mentor*innen qualifizieren“ – Reflexion als Grundlage der Rollen- und Aufgabenklärung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2* (1), 160–170. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-149>

Eingereicht: 12.11.2018 / Angenommen: 01.07.2019 / Online verfügbar: 17.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: “Qualifying Mentors” – Clarifying Roles with Reflection

Abstract: During teacher education, mentors support pre- and in-service teachers while planning, enacting, and reflecting on instruction (Hascher, 2011). They serve as mediators between university and seminar requirements on the one hand and school reality on the other (Oettler, 2009). Mentors’ tasks are manifold: they advise and attend pre- and in-service teachers’ activities at school and they support the development of an individual teaching personality. The variety of tasks require mentors to have skills in process as well as in designing appropriate relationships (Crasborn & Hennissen, 2014). The training program “Qualifying Mentors” aims at supporting mentors in their practice and helping them to enhance their skills. The training has a particular focus on mentors’ reflection of their own role. In this paper, an element of the training is reported: role cards that serve as a stimulus for reflection. Furthermore, results of the evaluation are reported, in which feedback from the participants has been incorporated.

Keywords: mentoring, reflexivity, teacher training, clarification of roles