



(Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase

Frances Hoferichter^{1,*} & Ute Volkert¹

¹ Universität Greifswald

* Kontakt: Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft,
Schulpädagogik, Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17489 Greifswald
frances.hoferichter@uni-greifswald.de; ute.volkert@uni-greifswald.de

Zusammenfassung: Die Reflexion über Denk- und Handlungsprozesse im pädagogischen Kontext ist eine grundlegende Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und wird als Basiskonstante für den beruflichen Selbstlernprozess verstanden. Verschiedene Mentoring-Formate in der Lehreraus- und -weiterbildung zeigen, dass Reflexionsprozesse im Rahmen einer Mentor-Mentee Beziehung angeregt und unterstützt werden können. Das Mentoring als reflexionsanleitender Aspekt ist in der empirischen Forschung bislang vor allem in Hinblick auf fachspezifische Elemente untersucht worden. Es fehlt jedoch an Studien zur spezifischen Rolle von 1. Peer-, 2. Schul- und 3. Tandem-Mentor*innen im Rahmen eines multiprofessionellen Mentorings für die Reflexion von Lehramtsstudierenden während ihrer ersten Praxisphase. In der vorliegenden Studie werden 38 Lehramtsstudierende nach ihrem Schulpraktikum mittels semi-strukturierter Interviews zu reflexionsangeleiteten Prozessen durch multi-professionelles Mentoring befragt. Die Interviews wurden mit Hilfe der Grounded Theory durch ein Forscher*innenteam analysiert und die Ergebnisse mittels MAXQDA dargestellt. Aus den insgesamt 180 Transkript-Seiten konnten folgende sechs Kernkategorien extrahiert werden, die von den Befragten als besonders relevant für das nachhaltige Gelingen ihrer ersten Schulpraxisphase bewertet wurden: Reflexion, Verfügbarkeit, gemeinsame Basis, Beziehung, Unterstützung und Teamgeist. Dabei wurden die Kategorien unterschiedlich zu Peer-, Schul- und Tandem-Mentor*innen in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Rahmen eines multiprofessionellen Mentorings insbesondere die Kommunikation auf Augenhöhe auf der Basis gemeinsamem kontextinternen Wissens und gemeinsamer Fähigkeiten einen entscheidenden Faktor für reflexive Prozesse darstellt.

Schlagwörter: Peer-Mentoring, School-Mentoring, Tandem-Mentoring, Lehrerausbildung, frühe Praxisphase, Grounded Theory



1 Einleitung

In der Lehreraus- und -weiterbildung wird *Reflexion* als Basiskonstante für den beruflichen Selbstlernprozess verstanden (Niggli, 2004). Korthagen, Kessels, Koster, Lagenerwerf und Wubbels (2002) definieren Reflexion als einen mentalen Prozess, der die (Re-)Strukturierung von Erkenntnissen, einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens beinhaltet. Da durch die kontinuierliche Reflexion von pädagogischen Denk- und Handlungsprozessen ein Entwicklungsprozess angestoßen wird (Messner & Reusser, 2000), sollte die Reflexion bereits in den ersten Praxisphasen der Lehrerbildung einen festen Bestandteil bilden (Korthagen et al., 2002). Studien zeigen, dass Reflexionsprozesse insbesondere durch die kontinuierliche Begleitung von Mentor*innen unterstützt und angeregt werden (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Obwohl mittlerweile eine Vielzahl von theoretischen Modellen zu Reflexionsprozessen in der Literatur zu finden ist, die auch auf Praxisphasen im Lehramtsstudium übertragbar sind, gibt es nur wenige empirische Studien zur Rolle von Mentor*innen für Reflexionsprozesse in den frühen Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Insbesondere zu Beginn des Studiums können Reflexionsprozesse den Perspektivwechsel von Schüler*in zu Lehrkraft unterstützen sowie zur Identifikation mit der Lehrer*innenrolle und dem zukünftigen Berufsfeld beitragen. Die vorliegende Studie greift dieses Desideratum auf, indem die Wirksamkeit eines Mehrebenen-Mentorings in Form von Peer-, Schul- und Tandem-Mentoring für Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden in der ersten Praxisphase ihrer universitären Ausbildung qualitativ untersucht wird. Peer-Mentor*innen sind Studierende, die das Schulpraktikum bereits absolviert haben; Schul-Mentor*innen sind Lehrpersonen aus den Praxisschulen. Als Tandem-Mentor*innen werden Studierende bezeichnet, die gleichzeitig ihr Praktikum an der Praxisschule absolvieren, d.h., zwei Praktikant*innen durchlaufen ihr Praktikum gemeinsam und unterstützen sich somit gegenseitig. Dabei können die Praktikant*innen unterschiedliche Fächerkombinationen und Lehrämter (Lehramt für Regionale Schule oder für Gymnasium) studieren.

Im Folgenden werden wir den Forschungsstand zum Thema beleuchten und auf Forschungslücken hinweisen, die wir mit unserer empirischen Untersuchung adressieren. Des Weiteren werden wir die Fragestellungen, die Stichprobe und das methodische Vorgehen sowie die Analyse mittels Grounded Theory näher erläutern. Darüber hinaus legen wir die Ergebnisse unserer Studie dar und diskutieren deren Bedeutung und Implikationen für die Unterstützung von Reflexionsprozessen in der Lehramtsausbildung.

2 Aktueller Forschungsstand

Das Reflektieren von Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium ist ein unverzichtbarer Bestandteil für den Aufbau und die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen (Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020; York-Barr, Sommers, Ghore & Montie, 2006). In diesem Sinne beschreibt Hilzensauer (2008, S. 7) Reflexion als die Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, auf deren Grundlage Herausforderungen aktiv begegnet werden kann. Reflexion ist somit ein Teil der Problemlösungskompetenz und unterstützt die Eigenverantwortlichkeit von Denk- und Handlungsprozessen im beruflichen Kontext (Schön, 1983, S. 318). Darüber hinaus ist nach Hedtke (2000, S. 6) eine kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln auf Reflexion angewiesen. In diesem Sinne beschreibt auch Day (1993, S. 84) die Reflexion als eine Bedingung für die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, deren Weiterentwicklung wiederum direkt mit dem Lernerfolg der Schüler*innen verbunden ist. Dies mag einer der Gründe sein, warum nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene darüber diskutiert wird, die Reflexionskompetenz bereits in der Ausbildung von Lehrkräften zu thematisieren und weiterzuentwickeln (Roters, 2012). Insbesondere in den Praxisphasen dient Reflexion als eine Form der Verarbeitung des Erlebten und ist somit nicht nur ein

essenzieller Bestandteil für den Professionalisierungsprozess, sondern kann auch den sogenannten Praxisschock abmildern (van Dick & Stegmann, 2013), indem Bedürfnisse, Meinungen, Wertungen und Präferenzen erkannt und analysiert werden, die dem Gefühl, nicht ausreichend auf die Praxis vorbereitet zu sein, zugrunde liegen. Tatsächlich erleben Studierende während der Praxisphasen eine Fülle unterschiedlicher Eindrücke, die in manchen Fällen ihre Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit überlastet und ein stark emotionalisierendes Ereignis darstellt (Lührmann, 2000). Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Begleitung durch Peer-Mentor*innen oder Tandem-Mentor*innen bereits während der frühen Praxisphase die Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden unterstützen kann (Hoferichter, 2019, S. 102) und bei einer kontinuierlichen Begleitung die Reflexionskompetenz erhöht (Leonhard & Rihm, 2011, S. 259).

Mentoring beschreibt den regelmäßigen Austausch von mindestens zwei Personen (Mentor*in und Mentee) mit dem Ziel, die Entwicklung auf persönlicher und professioneller Ebene, insbesondere der Mentees, zu unterstützen (Raufelder & Ittel, 2012). In Bezug auf Reflexionsprozesse fußt das Mentoring somit auf einer Dialogizität, da die Akteur*innen in einem Austausch stehen. Dabei wird das Mentoring durch eine komplexe, wechselseitige Mentee-Mentor*in-Beziehung mit flachen hierarchischen Strukturen charakterisiert (Wang & Odell, 2007). Die Begleitung durch Mentor*innen gilt nach Studierendenaussagen mittlerweile als Qualitätsmerkmal der Praxisphasen (Hascher, 2012; Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019). Tatsächlich ist das Mentoring für Studierende und Noviz*innen im Lehrerberuf mit einer Reihe von Vorteilen verbunden, welche McIntyre und Hagger (1996) wie folgt beschreiben: reduziertes Gefühl von Isolation, erhöhtes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, professionelles Wachstum, verbesserte Selbstreflexion und Problemlösungskompetenz. Darüber hinaus nennen Hobson et al. (2009) insbesondere die emotionale und psychologische Unterstützung durch den bzw. die Mentor*in einen Mehrwert des Mentorings, da die Unterstützung dem bzw. der Mentee ermöglicht, herausfordernde Situationen zu reflektieren, in Perspektive zu setzen und zukünftige Handlungsprozesse bewusst zu steuern (vgl. auch Bullough, 2005; Marable & Raimondi, 2007). Somit sind Mentor*innen ein wichtiger Bestandteil für die Sozialisation von zukünftigen Lehrpersonen, wenn es um das eigene Rollenverständnis, die Anpassung an Normen, Standards, Schulspezifika wie auch die Reflexion über die eigenen Erwartungen in Bezug auf das Schulleben und Unterrichten geht (Feiman Nemser & Parker, 1992; Wang & Odell, 2002). Um das Mentoring erfolgreich im Aus- und Weiterbildungskontext von Lehrpersonen zu implementieren, sollten verschiedene Gelingensbedingungen vorliegen, die DuBois, Holloway, Valentine und Cooper (2002) in ihrer Metastudie wie folgt zusammenfassen: strukturierte Vorbereitung des Mentorings, Training der Mentor*innen sowie langfristiger und kontinuierlicher Kontakt, geprägt durch emotionale Nähe von Mentor*in und Mentee. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass das Mentoring am erfolgreichsten ist, wenn es an einer Schule stattfindet, die sich durch Kollegialität und eine positive Lernkultur auszeichnet (Lee & Feng, 2007) und an der sowohl Mentor*in als auch Mentee über ihre Beziehung hinaus Unterstützung erhalten, z.B. durch Schulleitung und andere Lehrpersonen oder im Rahmen eines externen Peer-Netzwerks (Whisnant, Elliott & Pynchon, 2005). Das Mentoring während der Praxisphasen im Lehramtsstudium variiert dabei von universitären Begleitformaten über das Peer-Mentoring bis hin zum bzw. zur Schul-Mentor*in an der Praxisschule.

Bisher etablierte Schul-Mentoring-Programme sind insbesondere auf die Reflexion von Unterrichtspraktiken ausgerichtet, bestehen daher zumeist aus einem bzw. einer Schul-Mentor*in und einem Mentee und orientieren sich an fachdidaktischen und methodischen Aspekten von Unterricht, wie z.B. im Reflexiven Praktikum, Educative Mentoring und 3-Ebenen-Mentoring. In diesem Zusammenhang konnten Kreis und Staub (2011) zeigen, dass der Lernertrag von Studierenden im Praktikum besser eingeschätzt wurde, wenn diese durch eine*n qualifizierte*n Schul-Mentor*in, der bzw. die an einer

Weiterbildung zum fachspezifischen Unterrichtscoaching teilnahmen, begleitet wurden, da Mentor*in und Mentee mehr Zeit mit der Reflexion von Unterricht und Planung verbrachten im Vergleich mit Studierenden, die von einer Lehrkraft begleitet wurden, die kein Mentoring durchlaufen hatte. Neben dem Schul-Mentoring ist auch das Peer-Mentoring, welches auf Augenhöhe zwischen den Studierenden stattfindet, an einigen lehrerbildenden Einrichtungen etabliert. Das Peer-Mentoring für Lehramtsstudierende in der ersten Praxisphase ist bislang nicht auf Reflexionsprozesse untersucht worden. Darüber hinaus sind Untersuchungen zum Thema Reflexion im Rahmen von Tandem-Mentoring selten, d.h., die Reflexionsprozesse, die Studierende auf Augenhöhe durchlaufen, wurden bislang nur vereinzelt untersucht (Hoferichter & Volkert, 2020). Studien zum Thema Tandem beziehen sich zumeist auf kooperative Lehrformen, wie z.B. das Tandem-Teaching an Schulen oder an der Universität (Bergman, 1990; Rottach, 2018).

Obwohl die Reflexionsfähigkeit über das eigene Handeln im schulischen (Aus-)Bildungskontext als essenziell für den Professionalisierungsprozess gilt, fehlt es vor allem an Untersuchungen zum Mehrebenen-Mentoring in Form von 1. Peer-, 2. Schul- und 3. Tandem-Mentor*innen als reflexionsanleitendem Aspekt während der frühen Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Dieses Desiderat greifen wir mit der vorliegenden Studie auf und untersuchen die Bedeutung verschiedener Mentor*innen (Peers, Lehrer*innen, Tandems) für die Reflexion von Lehramtsstudierenden in ihrem ersten semesterbegleitenden Schulpraktikum. An der Universität Greifswald wurde im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung ein reflexives semesterbegleitendes Schulpraktikum eingeführt, in dem die Praktikant*innen durch ausgebildete Peer- und Schul-Mentor*innen sowie Tandem-Mentor*innen unterstützt werden. Die Peer- und Schul-Mentor*innen nahmen gemeinsam an einem Blockseminar zum Mentoring teil, in dem Kommunikations- und Beratungsmodelle bearbeitet, Reflexionsprozesse thematisiert und ein gemeinsames Mentoring-Leitbild entwickelt sowie Zuständigkeiten ausgehandelt wurden. Ziel des Mentorings ist es, den Lernprozess von Studierenden während der Praxisphase zu begleiten, Reflexionsprozesse anzubahnen und somit die Reflexionskompetenz zu stärken. Mit dem multiprofessionellen Mentoring als Begleitformat für reflexive Prozesse im Schulpraktikum kommen wir der Forderung von Korthagen et al. (2002, S. 221) nach, die Reflexionskompetenz bereits „ganz zu Anfang der Lehrerausbildung“ zu entwickeln. Die Schwerpunktsetzung liegt darauf, dass Studierende ihre Praxiserfahrungen detailliert reflektieren und daraus künftige Lernbedürfnisse ableiten.

3 Anlage der Untersuchung

3.1 Fragestellungen

Die vorliegende Studie untersucht folgende Fragestellungen:

- (1) Welche Aspekte des Mehrebenen-Mentorings unterstützen den Reflexionsprozess von Lehramtsstudierenden im ersten Schulpraktikum aus der Sicht der Studierenden?
- (2) Wie werden Peer-, Schul- und Tandem-Mentor*innen in ihrer Rolle für die Reflexionsprozesse in der Praxisphase von Praktikant*innen wahrgenommen?

3.2 Stichprobe

An der Studie nahmen achtunddreißig Studierende zwischen dem vierten und siebten Fachsemester (24 weiblich, $M_{Alter} = 24,84$) des Lehramtes für Regionalschule ($n = 9$) und Gymnasium ($n = 29$) nach Abschluss ihres semesterbegleitenden Schulpraktikums im Winter- und Sommersemester 2017 bis 2018 teil. Insgesamt studierten 15 Studierende das Fach Deutsch, 13 Geschichte, 13 Geografie, 11 Kunst, 11 Philosophie, 14 Englisch, 2 Deutsch als Fremdsprache und jeweils eine Person Russisch und Spanisch mit dem Ziel, das Staatsexamen zu absolvieren.

3.3 Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung, und -analyse

Nach Abschluss des semesterbegleitenden Schulpraktikums nahmen die Studierenden an einem semistrukturierten Leitfadeninterview zu Reflexionsprozessen in Bezug auf die Begleitformate Schul-Mentor*in, Peer-Mentor*in und Tandem-Mentor*in teil. Die Interviews umfassten Themen wie die qualitative und quantitative Zusammenarbeit mit Peer-, Schul- und Tandem-Mentor*innen, das Rollenverständnis der Praktikant*innen als zukünftige Lehrkräfte, Belastungen und Unterstützungsformate während des Praktikums, Erwartungen vor dem Praktikum sowie Erfahrungen im Praktikum.

Die Interviews wurden mittels Grounded Theory (Strübing, 2014) analysiert. Nach Glaser (2005) bietet Grounded Theory eine Alternative zu positivistischen, sozialkonstruktiven und interpretativen qualitativen Datenmethoden. Im Gegensatz zu anderen gängigen qualitativen Methoden der Sozialforschung erlaubt es die Anwendung der Grounded Theory, im Forschungsprozess, d.h. fortwährend, Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen zu überprüfen und zu generalisieren und somit soziale Phänomene nicht allein nur zu beschreiben (Engward, 2013; Wollny & Marx, 2009). Demnach werden mögliche vorgefasste Annahmen vermieden und eine neutrale Sicht auf das Verständnis menschlichen Handelns im sozialen Kontext unterstützt.

Entsprechend dem methodischen Vorgehen der Grounded Theorie wurde das Datenmaterial in einem zirkulären Prozess von 1. Datenerhebung, 2. Datenanalyse und 3. (Kern-)Kategorienbildung (Glaser & Strauss, 1998) erfasst, wie in Abbildung 1 dargestellt. Die Datenanalyse bestand zunächst darin, die gewonnenen Ergebnisse durch ständiges Vergleichen und Reflektieren solange neu zu strukturieren, bis ein gültiges Modell aufgestellt werden konnte, d.h., das Modell als Ergebnis der Datenauswertung, Strukturierung, Interpretation, Phänomenisierung etc. von allen beteiligten Forscher*innen als Ergebnis anerkannt wurde. Die Datensammlung erfolgte dabei parallel zur laufenden Kodierung und Analyse der Daten, die nach „theoretischer Absicht und Relevanz“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 56) ausgewählt wurden.

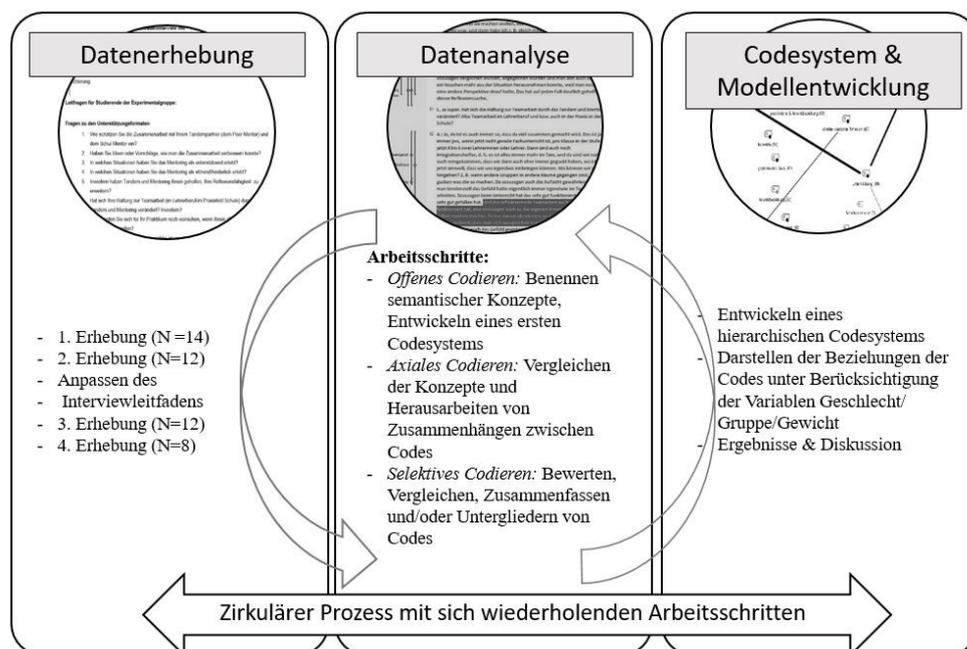


Abbildung 1: Darstellung des zirkulären Prozesses der Datenerhebung, -analyse und Modellentwicklung aus Hoferichter & Volkert (2020, S. 134)

Zum Organisieren, Kodieren von Interviewdaten, Anfertigen von Memos, Auswerten und Erstellen des aufkommenden Modells wurde MAXQDA Analytics Pro 2018 genutzt. Am Forschungsprozess nahmen sechs qualifizierte Forscher*innen unterschiedlichen Alters teil (fünf weibliche).

Die erste Kohorte, im Sommersemester 2017, umfasste 14 Studierende und die zweite und dritte im Winter- und Sommersemester 2017/2018 jeweils 12 Studierende. Insgesamt standen 180 Transkript-Seiten für den Kodierprozess zur Verfügung, wobei die erste Analyse bereits mit vierzehn von achtunddreißig Dokumenten mit ca. 70 von 180 Transkript-Seiten vorgenommen wurde, da der Auswertungsprozess, wie Abbildung 1 beschreibt, zirkulär erfolgte. Der *erste Schritt* bestand im offenen Kodieren, das der Benennung von semantischen Konzepten und dem Herausfiltern von Kategorien diente und deshalb auch als Konzeptualisieren bezeichnet wird (Strauss, 1991, S. 92). Aus dem Datenmaterial wurden dabei ausgewählte inhaltliche Konzepte identifiziert und in begriffliche Zusammenhänge gestellt. Diese Konzepte bildeten die erste Struktur des Kategoriensystems und wurden systematisch beschrieben, zum Beispiel durch konkrete Aussagen zu bestimmten Themen. Semantisch ähnliche Konzepte wurden zu Kategorien zusammengefasst, wobei der interpersonale Forscher-Konsens während des gesamten Kodierprozesses von herausragender Bedeutung war. Dieser Konsens wurde als Ergebnis eines mehrstufigen Kodierens erzielt, bei dem Einzel- und Gruppenarbeitsphasen sich immer wieder ergänzten, um die unabhängig voneinander erstellten Konzepte zur Diskussion zu stellen, mit dem Ziel, ein gültiges Modell aufzustellen. Anschließend erfolgte das axiale Kodieren, d.h., es wurden Zusammenhänge zwischen den Kategorien ermittelt und durch selektives Kodieren Kernkategorien und mögliche Subkategorien herausgearbeitet. Dabei wurde jede der Kategorien von allen Forscher*innen zunächst erneut separat voneinander ausgewertet und anschließend verglichen. Der Fokus lag darauf, Kernkategorien und Subkategorien zu bewerten, zu vergleichen und zusammenzufassen.

4 Ergebnisse

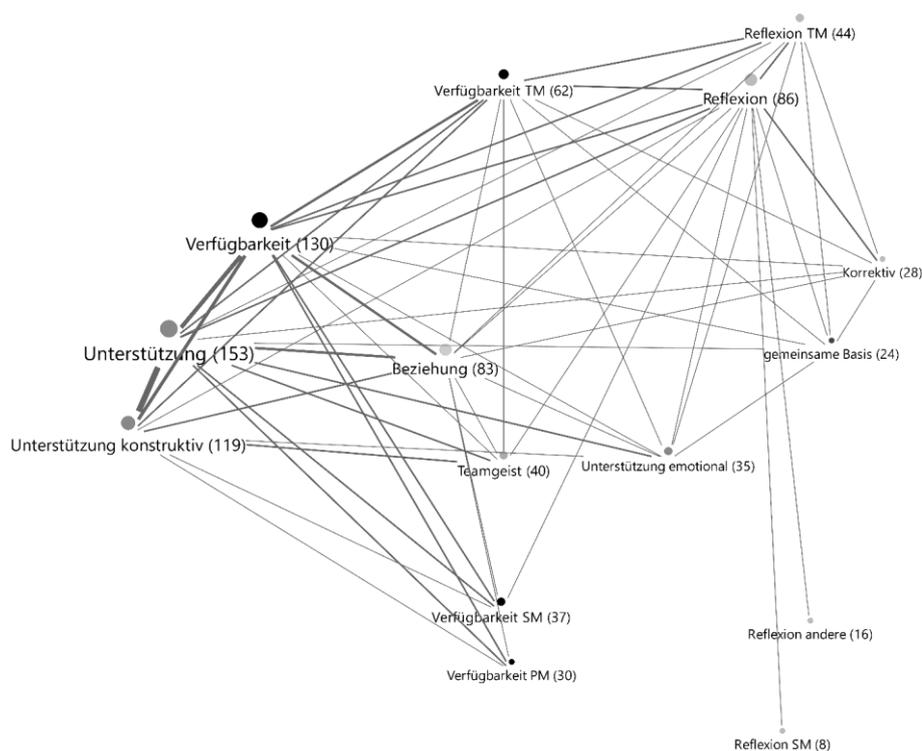


Abbildung 2: Landkarte ausgewählter Kategorien als Grundlage für die Erstellung von Kategorien und Subkategorien

Im Rahmen des Analyseverfahrens wurden fünfzehn Kategorien ermittelt, deren Beziehungen wie auch die Anzahl der Kategorie-Nennungen in den Dokumenten in Form einer Kategorienlandkarte über MAXQDA dargestellt sind (vgl. Abb. 2 auf der vorherigen Seite).

Im Ergebnis des axialen Kodierens wurden folgende sechs Kernkategorien und Subkategorien aus semantischen Konzepten ermittelt: 1. Reflexion, 2. Verfügbarkeit, 3. Unterstützung, 4. gemeinsame Basis, 5. Beziehung, 6. Teamgeist, welche Tabelle 1 entnommen werden können:

Tabelle 1: Übersicht der Kern- und Subkategorien inklusive Semantischen Konzepten und Interview-Sequenzen von Praktikant*innen bezogen auf den Kooperationsprozess mit dem bzw. der Tandem-Mentor*in (TM), Schul-Mentor*in (SM) und Peer-Mentor*in (PM).

Kernkategorie	Beschreibung der Kernkategorien, Auflistung der semantischen Konzepte (<i>kursiv</i>) und Subkategorien	Interview-Sequenz bezogen auf TM, SM und PM
Reflexion	Semantische Konzepte: <i>Austausch, Reden, Nachdenken, Beobachtung, Wahrnehmung, Kommunikation</i> Subkategorien: 1. Reflexion TM 2. Reflexion SM 3. Reflexion andere	TM „Im Tandem funktioniert es super, das würde ich auch nicht missen wollen. Also alleine hätte ich sicherlich nicht die gleichen Erfahrungen oder die gleiche Art der Reflexion gehabt.“
	TM „Ich glaube, dass dadurch auch viel mehr hängengeblieben ist von den Situationen, dass ich das jetzt nicht mehr vergessen werde. Was sonst schon an dem Tag irgendwie abgehakt wäre.“	
	SM „Sie war immer ansprechbar für uns und hat sich sehr über unsere Gedanken gefreut. [...] Wir haben uns in den Pausen oft zusammengesetzt und darüber diskutiert, was wir gerade im Unterricht gesehen haben. Und wir konnten nachfragen, wieso sie was gemacht hat. Und sie hat dann immer Antworten gegeben und hat sich immer die Zeit genommen.“	
	Andere „[...] mit dem Tandempartner hatt' ich jetzt keinen Kontakt, also außer der Anfangszeit, in der Woche in der wir gemeinsam an der Schule waren, [...] da hab' ich mich lieber so mit anderen Praktikanten ausgetauscht.“	
	Subkategorie: Korrektiv Semantisches Konzept: <i>Abgleich, neue Sichtweise, Perspektivwechsel, Interpretation</i>	TM „[...] da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren. Manche Sachen fand ich im ersten Augenblick bisschen schlimmer als er und er hat mir das dann begründet und dann [...] musste ich vielleicht auch sagen: Ja, meine Sichtweise ist vielleicht ein bisschen übertrieben. Oder vielleicht auch andersrum.“
	TM „[...] sodass man einerseits Erfahrungen geteilt hat und dann darüber geredet hat, aber andererseits auch dass andere Erfahrungen gemacht wurden, die dann verglichen wurden, abgeglichen wurden und man sich auch dadurch ein bisschen mehr aus der Situation herausnehmen konnte, weil man nochmal eine andere Perspektive drauf hatte. Das hat auf jeden Fall deutlich geholfen bei dieser Reflexionssache.“	

Verfügbarkeit	Semantische Konzepte: <i>Kontakt, Zeit, Bedarf</i>	TM „Also da war das mit der Kommunikation nicht ganz gut gelaufen, aber dadurch, dass ich meinen Tandempartner hatte, brauchte ich eigentlich jetzt Peer- und Schul-Mentor gar nicht so unbedingt.“
		SM „[...] mit dem Mentor als solches, war oftmals schwierig, weil eben die Zeit fehlte, d.h., Gespräche finden nur so zwischen Tür und Angel, während man den Treppenaufgang hochgeht, statt. Vieles geht dann irgendwie doch verloren.“
		SM „Sie ist ja immer da, [...] sie hat uns z.B. auch gleich gesagt, dass sie halt donnerstags [...] Zeit für uns hat. [...] In der Zeit besprechen wir auch Sachen, die irgendwie anstehen. Wenn irgendwas ist oder mit einem Schüler, irgendeine Erfahrung, die man vielleicht austauschen möchte.“
		PM „Aber so als Hilfsperson ist das wirklich ideal. Hat man noch einen Dritten, den man ansprechen kann. Wenn man zu zweit als Tandem nicht mehr weiter weiß. Ist halt praktischer.“
Unterstützung	a) konstruktiv Semantische Konzepte: <i>Koordination, Struktur, Information, Hilfe, Handlungsspielraum, Organisation, Aufgabenbewältigung durch Arbeitsteilung, Portfolio-Beratung</i>	TM „Und Tandempartner einfach in dem Sinne, dass man sich halt unterstützen kann.“
		TM „Man konnte die Arbeit dann auch irgendwie so teilen. [...] Dadurch wurde halt auch ein bisschen Stress abgenommen.“
		SM „Also mit Frau z hat das alles super gut funktioniert. Sie hat auch wirklich immer nachgefragt, wenn wir zu den ausgemachten Treffen da waren. [...], was ich gerne anmerken würde oder gerne mal was ausprobieren möchte. Ob sie mal irgendwie anfragen soll, ob das geht oder so. Also die hat sich da wirklich drum gekümmert. Das war echt wichtig.“
		PM Unser Peer-Mentor [...] hilft uns jetzt auch bisschen bei Portfolioarbeit. Sowas ist halt, also bei uns hat das sehr gut geklappt, also diese ganze Zusammenarbeit.“
	b) emotional Semantische Konzepte: <i>Sicherheit/Unsicherheit, Ängste, Startphase</i>	TM „Also mit dem Tandem, das fand ich ganz super, weil am Anfang ist man ja auch noch so nervös und man weiß nicht genau, wie man sich jetzt verhalten soll. Soll man sich jetzt einfach im Lehrerzimmer mit dazusetzen oder man ist ja so ein bisschen unsicher noch. [...] ich glaube, wäre man alleine gewesen, hätte man das halt nicht so gemacht.“
		SM „Die Schulmentorin ist super. Man brauchte sich nicht einfach immer so durchsuchen, sondern man kriegt Unterstützung. Und man weiß, wo man hinkommt und man weiß, wen man ansprechen kann [...], weil wir uns auch immer zusammen getroffen haben und miteinander gesprochen haben.“
PM „Da wir sehr viel eigene Verantwortung hatten. Wo es glaube ich gut gewesen wäre, wenn wir eben so einen Peermentor gehabt hätten, der gesagt hätte, ihr müsst da und da drauf noch achten und das müsst ihr selber machen.“		
gemeinsame Basis	Semantische Konzepte: <i>gleiches Alter, kontext-internes Wissen, Erfahrungshorizont, Fähigkeitsstand, Situation</i>	TM „[Geholfen hat] eigentlich mein Tandempartner am meisten, weil der das Gleiche, in der gleichen Situation war. Und man sich dann echt super austauschen konnte.“
		TM „Weil wir eben auch [...] den gleichen Erlebnishorizont in dieser Schule hatten und [...] ich hätte da [...] auch eher zu viel erklären müssen, also im Vorfeld, [...], als dass mir das dann was gebracht hätte, jetzt so in der Rückkopplung. Also deswegen wäre eigentlich dann meine Tandempartnerin immer die Erste gewesen, mit der ich dann irgendwas ausgetauscht hätte.“

Beziehung	Semantische Konzepte: <i>Freundschaft, Ansprechpartner, Beziehungsaufbau</i>	TM „Ich mein, es hängt sicherlich auch davon ab, welche Beziehung man da vielleicht hat oder? Aber wir kannten uns vorher schon [...] und wir hatten da schon ‘ne Ausgangsbasis.“
		SM „Also ich habe immer das Gefühl, ich kann mit Frau x über alles reden.“
		PM „Vielleicht wäre es bei den Peermentoren von Vorteil gewesen, wenn man die nicht so direkt kennt, dass man da Sachen erzählen kann [...], die von dem anderen erstmal objektiv aufgenommen werden. [...], weil dann das auch [nicht] gewertet wird, was man sagt.“
Teamgeist	Semantische Konzepte: <i>Verlässlichkeit, Vertrauen, Zugehörigkeit, Zusammenhalt, Rolle, Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung, Akzeptanz, Respekt, Absprachen/Abstimmung</i>	TM „Also ich war nicht so dieser Teammensch oder Gruppenarbeitsmensch, weil immer sich auf andere verlassen, dass die ihren Teil so erfüllen, war immer nicht so meins. Aber mit meinem Tandempartner funktioniert das wirklich gut. Man kann sich auf ihn verlassen.“
		TM „Oder auch einfach um Erfolgserlebnisse zu feiern, sage ich mal. [...] Dass man sich über so was einfach zusammen freuen kann.“
		SM „Ja, unsere Teamleiterin, sprich die Lehrerin, hat uns sehr gut begleitet [...] auch als sie jetzt mit der 10. Klasse verweist war, hat sie uns trotzdem noch geschrieben [...] Also damit hätten wir jetzt nicht gerechnet, dass sie uns trotzdem begleitet.“
		PM „Also bei uns hat das sehr gut geklappt, also diese ganze Zusammenarbeit.“

Anmerkung: Die Beispiel-Zitate aus den Dokumenten sind dem betreffenden Format zugeordnet gekennzeichnet: TM = Tandem-Mentor*in, SM = Schul-Mentor*in, PM = Peer-Mentor*in, andere = Lehrpersonen, Studierende sowie Personal mit besonderen pädagogischen Aufgaben im Schulkontext.

Da den Kernkategorien *Reflexion*, *Verfügbarkeit* und *Unterstützung* Subkategorien zugeordnet wurden, welche die Kernkategorie detaillierter spezifizieren, haben wir mittels MAXQDA die Häufigkeit der Nennungen der jeweiligen Subkategorien detailliert in Tabelle 2 auf der folgenden Seite aufgeschlüsselt. Demnach geben 87,1 Prozent der interviewten Studierenden den bzw. die Tandem-Mentor*in als Reflexionspartner*in an, während 16,1 Prozent den bzw. die Schul-Mentor*in in dieser Rolle erfahren haben, und 35,5 Prozent nennen andere Reflexionspartner*innen, wie beispielsweise Lehrpersonen, Studierende und Personal mit besonderen pädagogischen Aufgaben an der Praxisschule, mit denen die Interviewten über ihre Erfahrungen reflektiert haben. Da der bzw. die Peer-Mentor*in in seiner bzw. ihrer Rolle als Reflexionspartner*in weniger als 7 Nennungen erhalten hat, wird diese*r hier nicht aufgeführt. Insgesamt gaben 100 Prozent der Befragten (in den 33 von 38 Dokumenten mit Nennung der Kernkategorie Verfügbarkeit) an, dass die Verfügbarkeit ihres Tandem-Mentors den Reflexionsprozess unterstütze; 87,9 Prozent sahen die Verfügbarkeit des Schul-Mentors und 69,7 Prozent die Verfügbarkeit des Peer-Mentors als unterstützend für die Reflexion. Des Weiteren wurde die konstruktive Unterstützung als Hilfe für Reflexionsprozesse von 92,1 Prozent der Studierenden genannt sowie die emotionale Unterstützung von 57,9 Prozent aller Befragten.

Tabelle 2: Häufigkeit der genannten Subkategorien, welche den jeweiligen Kernkategorien Reflexion, Verfügbarkeit und Unterstützung zugeordnet werden

Kernkategorie: Reflexion			
Subkategorien	Dokumente	Prozent	Prozent
Reflexion TM	27	71,1	87,1
Reflexion SM	5	13,2	16,1
Reflexion andere	11	28,9	35,5
Dokumente mit Kernkategorie	31	81,6	100
Dokumente ohne Kernkategorie	7	18,4	
Analysierte Dokumente	38	100	
Kernkategorie: Verfügbarkeit			
Subkategorien	Dokumente	Prozent	Prozent
Verfügbarkeit TM	33	86,8	100
Verfügbarkeit SM	29	76,3	87,9
Verfügbarkeit PM	23	60,5	69,7
Dokumente mit Kernkategorie	33	86,8	100
Dokumente ohne Kernkategorie	5	13,2	
Analysierte Dokumente	38	100	
Kernkategorie: Unterstützung			
Subkategorien	Dokumente	Prozent	Prozent
Konstruktiv	35	92,1	92,1
Emotional	22	57,9	57,9
Dokumente mit Kernkategorie	38	100	100
Dokumente ohne Kernkategorie	0	0	
Analysierte Dokumente	38	100	

Die Ergebnisse der Analysen der Kernkategorien und deren Zusammenwirken, die aus den Interviewdaten (siehe Tab. 1) hervorgingen, wurden anschließend durch semantische Beziehungen verbunden und in einem Kategorien-Beziehungs-Modell visualisiert:

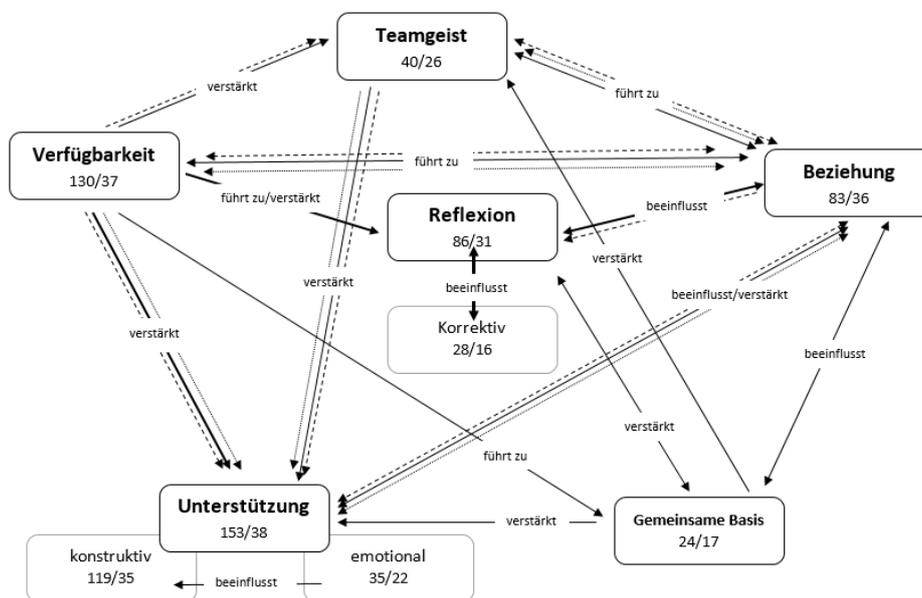


Abbildung 3: Kategorien-Beziehungs-Modell

Anmerkung: Das Modell zeigt die Kernkategorien mit ausgewählten Subkategorien in ihrer Reziprozität und dem Effekt der drei Formate auf diese Beziehung:

—> Tandem-Mentor*in - - - - -> Schul-Mentor*in ·····> Peer-Mentor*in. Die erste Zahl unter der Kern- und Subkategorie gibt die Nennung in den Segmenten an, und die zweite Zahl gibt die Zahl der Dokumente an, in denen die Kern- und Subkategorie genannt wurden.

Das Modell zeigt die sechs Kernkategorien *Reflexion*, *Verfügbarkeit*, *Unterstützung*, *gemeinsame Basis*, *Beziehung*, *Teamgeist*, wobei für die Kernkategorie *Reflexion* die Subkategorie *Korrektiv* und für die Kernkategorie *Unterstützung* die Subkategorien *konstruktive* und *emotionale Unterstützung* mit erfasst wurden. Der bzw. die Tandem-Mentor*in wurde in allen Kernkategorien und ihren Wechselwirkungen als Komponente für Reflexionsprozesse benannt. Insbesondere in der Wechselwirkung der Kern- und Subkategorien *Reflexion* und *Korrektiv* (Beschreibung siehe Tab. 1) wie auch dem Einfluss von *Verfügbarkeit* und *gemeinsamer Basis* (Beschreibung siehe Tab. 1) auf die *Reflexion* weist der bzw. die Tandem-Mentor*in eine Alleinstellung auf. Das Modell zeigt ebenfalls die zentrale Bedeutung der Kernkategorien *Beziehung* und *Unterstützung* im Bedingungsgefüge sowie die exponierte Rolle der *Verfügbarkeit* für den Reflexionsprozess. *Verfügbarkeit* von und *Beziehung* mit Tandem-, Schul- und Peer-Mentor*innen verstärken das Gefühl der *Unterstützung* der Praktikant*innen. Ebenso wirkt die *gemeinsame Basis* in Bezug auf den bzw. die Tandem-Mentor*in unterstützungsverstärkend. Eine wechselseitige Beeinflussung und Verstärkung der Kernkategorie *gemeinsame Basis* wie auch der Subkategorie *Korrektiv* mit der Kernkategorie *Reflexion* sind deutlich. Insgesamt hat das Modell starken Netzwerkcharakter. Die Kernkategorie *Reflexion* wird in 31 von 38 Dokumenten mit 86 Segmenten fokussiert. Sie steht in Reziprozität mit der Subkategorie *Korrektiv*, die in 16 Dokumenten und 28 Segmenten ex- oder implizit benannt und nur von dem bzw. der Tandem-Mentor*in beeinflusst wird. Ferner beeinflussen sich die Kernkategorien *Beziehung* und *Reflexion* wechselseitig in Bezug auf den bzw. die Tandem-Mentor*in; in Bezug auf den bzw. die Schul-Mentor*in beeinflusst *Beziehung* zwar die *Reflexion*, aber nicht reziprok. Die Kernkategorie *Verfügbarkeit* führt in Bezug auf den bzw. die Tandem-Mentor*in zur *Reflexion* und verstärkt diese. Ebenso verstärken sich die Kernkategorien *gemeinsame Basis* und *Reflexion* wechselseitig. Der *gemeinsamen Basis* wird in 17 Dokumenten und 24 Segmenten Raum gegeben. Sie wirkt in Bezug auf den bzw. die Tandem-Mentor*in verstärkend auf die Kernkategorie *Teamgeist*, die in 26 Dokumenten mit 40 Segmenten relevant ist. Die Kategorie *Beziehung* wird in 36 von 38 Dokumenten und 83 Segmenten konzeptualisiert und in Bezug auf alle drei Formate als zu *Teamgeist* führend dokumentiert. In Bezug auf Tandem- und Schul-Mentor*innen verstärkt deren *Verfügbarkeit* den *Teamgeist*. Die Häufigkeit der Kernkategorie *Verfügbarkeit* ist mit 37 Dokumenten und 130 Segmenten auffällig. *Verfügbarkeit* verstärkt nicht nur den *Teamgeist*, sondern steht in Bezug auf alle drei Formate in Reziprozität mit der Kernkategorie *Beziehung*, wie sie auch durch alle drei Formate die *Unterstützung* verstärkt. Ferner führt sie zu einer *gemeinsamen Basis* mit dem bzw. der Tandem-Mentor*in. Nicht zuletzt findet sich die Kernkategorie *Unterstützung* in allen 38 Dokumenten mit 153 Segmenten wieder, wobei die Subkategorie *konstruktive Unterstützung*, mit 35 Dokumenten und 119 Segmenten, eine größere Häufigkeit als die Subkategorie *emotionale Unterstützung*, mit 22 Dokumenten und 35 Segmenten aufweist, von der *emotionalen Unterstützung* aber in Bezug auf den bzw. die Tandem-Mentor*in beeinflusst wird. Sie wird ebenfalls durch die Kernkategorien *Beziehung*, *Teamgeist* und *Verfügbarkeit* mit Bezug auf alle drei Formate verstärkt.

6 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, welche Aspekte des Mehrebenen-Mentorings die Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden im ersten Schulpraktikum unterstützen. Auf der Grundlage von ähnlichen semantischen Konzepten wurden sechs Kernkategorien herausgearbeitet. Für die Kernkategorie (1) *Reflexion* nannten die befragten Studierenden den Austausch miteinander, das Reden und Nachdenken über Beobachtungen und Wahrnehmungen an der Praxisschule wie auch die Kommunikation im Allgemeinen. Die Kernkategorie *Reflexion* wurde mittels Subkategorien spezifiziert,

welche die Reflexion mit dem bzw. der Tandem-Mentor*in, dem bzw. der Schul-Mentor*in, anderen Lehrkräften und pädagogischem Personal an der Schule beinhalten. Darüber hinaus stellte das *Korrektiv*, als eine weitere Subkategorie von *Reflexion*, neue Sichtweisen und Interpretationen dar. Diese Befunde entsprechen der Literatur, welche Reflexion als Fähigkeit im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses darstellt, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen (Hilzensauer, 2008, S. 7), und die Problemlösungskompetenz wie auch eigenverantwortliche Denk- und Handlungsprozesse im beruflichen Kontext unterstützt (Schön, 1983, S. 318). In diesem Zusammenhang führt Hedtke (2000, S. 6) die kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln an, welche in der vorliegenden Studie vor allem durch die Rolle des Tandem-Mentors bzw. der Tandem-Mentorin gewährleistet wird. Nach van Dick und Stegmann (2013) stellt die Reflexion eine Form der Verarbeitung des Erlebten dar und trägt somit zum Professionalisierungsprozess bei. Neben *Reflexion* wurde die Kernkategorie (2) *Verfügbarkeit* von Tandem-, Schul- und Peer-Mentoren*innen herausgearbeitet, welche durch semantische Konzepte wie den Kontakt zueinander und die gemeinsame Zeit für Reflexionsprozesse bei Bedarf abgebildet wird. Damit wird deutlich, dass im Rahmen des Mehrebenen-Mentorings, welches auf Dialogizität beruht, eine Gelingensbedingung für Reflexion die unmittelbare Verfügbarkeit von einem oder mehreren Reflexionspartner*innen darstellt. Tatsächlich nennen DuBois et al. (2002) den langfristigen und kontinuierlichen Kontakt zwischen Mentor*in und Mentee als Gelingensbedingung für das erfolgreiche Umsetzen der jeweiligen Schwerpunkte im Mentoring. Darüber hinaus ist die emotionale Nähe innerhalb der Mentor*in-Mentee Beziehung ein weiterer Gelingensfaktor (DuBois et al., 2002) für das Mentoring. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie, in der die Kernkategorie (3) *Unterstützung* mit den beiden Subkategorien *emotional* und *konstruktiv* herausgearbeitet wurde. Dabei bezieht sich die *emotionale Unterstützung* aller drei Mentor*innen auf die Reduzierung von Unsicherheit. Insbesondere zu Beginn der Praxisphase scheint die emotionale Unterstützung entscheidend, da die Praktikant*innen ein unbekanntes Praxisfeld erleben, in dem sie zunächst die Strukturen, Regeln und ihre Rolle erkunden. Korthagen et al. (2002) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass die Balance zwischen Sicherheit und Herausforderung Studierenden hilft, sich ihrer Lernbedürfnisse bewusst zu werden und Erfahrungen zu reflektieren. Die *konstruktive Unterstützung* bezieht sich auf die Koordination und Organisation von sowie Unterstützung bei Aufgaben im Schulkontext wie auch an der Universität, z.B. beim Erstellen eines Portfolios als Reflexionsinstrument. Insbesondere die Arbeitsteilung in der Konstellation einer Tandem-Partnerschaft wurde von den Studierenden als Stress reduzierend wahrgenommen, was ebenso durch Befunde aus der quantitativen Forschung zum Thema Tandem-Mentoring bestätigt wird (Hoferichter, 2019). Als weitere Kernkategorie wurde die (4) *gemeinsame Basis* herausgearbeitet, welche sich nur auf die Rolle des Tandem-Mentors bzw. der Tandem-Mentor*in bezieht. In diesem Sinne wurden von den Studierenden ein gemeinsamer Erlebnishorizont, geteiltes kontextinternes Wissen und ähnliche Fähigkeiten genannt, welche den Reflexionsprozess unterstützen. Exemplarisch wird dies am Beispiel der Kernkategorie deutlich, welche die semantischen Konzepte gleiches Alter, kontext-internes Wissen, Erfahrungshorizont, Fähigkeitsstand und Situation umfasst. Generiert wurden diese beispielsweise aus folgenden Interviewsequenzen auf die Frage, wie die Praktikant*innen ihre Zusammenarbeit in den verschiedenen Begleitformaten einschätzen: „[...] mein Tandempartner am meisten, weil der das Gleiche, in der gleichen Situation war.“ Oder: „Ja, und weil wir eben auch [...] den gleichen Erlebnishorizont in dieser Schule hatten [...]“. Und: „Ich würde immer zuerst mit meiner Tandempartnerin sprechen [...], weil ich natürlich auch wusste von wem sie redet, [...], dass man da eher 'ne gemeinsame Basis hat.“

Insbesondere im Ansatz des Peer-to-Peer-Mentorings (hier Tandem-Mentoring genannt) wird die gegenseitige Unterstützung hierarchisch ähnlicher Teilnehmer*innen als

intensiv und nachhaltig für die Schwerpunkte des Mentorings beschrieben (Graf & Edelkraut, 2017). Nicht nur der gemeinsame Erlebnishorizont, sondern auch die flachen bis hin zu fehlenden hierarchischen Strukturen tragen zu einer hohen Beziehungsqualität bei und somit zu nachhaltigen Reflexionsprozessen (Hauser, 2018). Neben der gemeinsamen Basis stellt die Kernkategorie (5) *Beziehung* einen weiteren Aspekt für das Gelingen von Reflexion dar. Diese Kernkategorie beschreibt die Beziehung zum bzw. zur Tandem-, Schul- und Peer-Mentor*in in verschiedener Intensität. Dabei wird einmal mehr auf die gemeinsame Ausgangsbasis von Mentor*in und Mentee im Rahmen des Tandem-Mentorings hingewiesen. Im Gegensatz dazu wird eine zu enge Beziehung, d.h. eine Freundschaft, zwischen Mentor*in und Mentee im Rahmen des Peer-Mentorings als hinderlich für Reflexionsprozesse beschrieben, da möglicherweise die soziale Erwünschtheit und Bewertung von Äußerungen den Prozess hemmen (siehe Tab. 1). Eine weitere Kernkategorie stellt der (6) *Teamgeist* dar, der im Rahmen des Mehrebenen-Mentorings erlebt wurde. Der Teamgeist bezieht sich beispielsweise auf die Verlässlichkeit, die Verantwortung und das Vertrauen, die Zugehörigkeit, den Zusammenhalt, das Gemeinschaftsgefühl, die Akzeptanz und den gegenseitigen Respekt. Diese Ergebnisse decken sich teilweise mit der Arbeit von Hobson et al. (2009), die in ihrem internationalen Review ein erfolgreiches Mentoring auf der Basis von Vertrauen, Respekt und Wertungsfreiheit beschreiben. Allerdings ist bisher das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl im Rahmen von Mentoring in der Literatur weniger beschrieben.

Unsere erste Fragestellung aufgreifend konnten wir zeigen, dass das Mehrebenen-Mentoring die Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden im ersten Schulpraktikum unterstützt, und dabei sechs Kernkategorien herausarbeiten, die einen essenziellen Beitrag zum Gelingen von Reflexionsprozessen leisten. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, dass Reflexion im Rahmen des Peer-, Schul- und Tandem-Mentorings als dialogischer Prozess gelebt wird und durch das Mehrebenen-Mentoring auch als solcher angelegt ist. Zukünftige Studien könnten die hier untersuchte Dialogizität im Rahmen von Reflexionsprozessen um die interindividuelle Reflexion, d.h. die Reflexion ohne eine*n Dialogpartner*in, oder in deren Zusammenspiel erweitern.

Darüber hinaus zeigt die vorliegende Studie, bezogen auf die zweite Forschungsfrage, dass Tandem-, Schul- und Peer-Mentor*innen im Reflexionsprozess in der frühen Praxisphase eine differenzierte Rolle spielen. Insbesondere der bzw. die Tandem-Mentor*in kristallisiert sich als essenzieller Bestandteil für Reflexionsprozesse heraus und fungiert als Korrektiv im Rahmen von Perspektivwechseln. Darüber hinaus wird der bzw. die Tandem-Mentor*in in Bezug auf eine gemeinsame Basis angeführt, die den Reflexionsprozess begünstigt (vgl. auch Hoferichter & Volkert, 2020). Im Rahmen der social identity theory (Tajfel & Turner, 1986) und des similarity-attraction paradigm (Byrne, 1971) wird beschrieben, dass sich ähnliche Individuen (auch unbewusst) zu einer „in-group“ formieren und sich ihr Interesse und ihre Entwicklung gegenseitig beeinflussen und sie somit voneinander lernen (Korte, 2007). Da sich beide Praktikant*innen an der Praxischule z.B. in Berufswunsch, Studienfortschritt, Aufgabenbereich etc. ähneln, formen sie eine „in-group“, in der sie sich gegenseitig bestärken, unterstützen und reflektieren. Im Vergleich zur Rolle des Tandem-Mentorings nimmt das Schul- und Peer-Mentoring eine zwar wichtige, aber untergeordnete Rolle für Reflexionsprozesse ein. In der frühen Praxisphase erleben Studierende eine komplexe und thematische Fülle, welche in einigen Fällen die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit überlastet (Lührmann, 2000). Die Rolle des Schul-Mentors bzw. der Schul-Mentorin während der frühen Praxisphase liegt dabei nicht nur in der Koordination, sondern diese*r fungiert auch als unmittelbare Vertrauensperson und hat somit eine besondere Verantwortung, wenn es um die Reflexion von Lehr- und Lernsituationen und Fachlichkeit geht, wie auch Kreis und Staub (2011) in ihren Arbeiten beschreiben. Der bzw. die Schul-Mentor*in wird somit von den Praktikant*innen mehrheitlich als Unterstützer*in in Fragen der Organisation,

Koordination und bei der Schaffung von möglichen Lerngelegenheiten, wie zum Beispiel der Teilnahme an Elternabenden oder Lehrerkonferenzen, als Mittler*in zwischen Praktikant*innen und Kollegium wie auch anderen Schulpartner*innen gesehen. In den Fällen, in denen der bzw. die Schul-Mentor*in auch als Bezugsperson für die Praktikant*innen, zum Beispiel in seiner bzw. ihrer Fach- und Klassenleitertätigkeit, wirkte und Beziehungspraxis pflegte, wurde seine bzw. ihre Rolle als Partner*in im Reflexionsprozess neben dem bzw. der Tandem-Mentor*in wahrgenommen. Dem bzw. der Peer-Mentor*in wurde diese Rolle nur in seltenen Fällen zugeschrieben, z.B. wenn der bzw. die Peer-Mentor*in durch seinen bzw. ihren direkten Bezug zur Praxisschule häufig vor Ort präsent war. Mehrheitlich wurde seine bzw. ihre Expertise von den Praktikant*innen aber eher für den Austausch und die Unterstützung in der Portfolio-Arbeit gesehen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass verschiedene Kernfaktoren im Rahmen eines Mehrebenen-Mentorings zum erfolgreichen Reflexionsprozess während der frühen Praxisphase von Lehramtsstudierenden beitragen. Somit stärken die angestoßenen und begleiteten Reflexionsprozesse den Professionalisierungsprozess und tragen dazu bei, dass Studierende einer bewussten, offenen und forschenden Grundhaltung den Vorzug gegenüber dem „Ruf nach Rezeptwissen“ geben. Durch die Begleitung von Mentor*innen können Studierende die neuen Eindrücke und Aufgaben im zukünftigen Berufsfeld vielfältig reflektieren, was wiederum den Professionalisierungsprozess begünstigt.

Dabei wird die Funktion von Tandem-, Schul- und Peer-Mentoring von den befragten Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet. Das in der vorliegenden Studie erarbeitete Kategorien-Beziehungs-Modell visualisiert einen starken Netzwerkcharakter aller Kernkategorien und betont die differenzierten Rollen der Tandem-, Schul- und Peer-Mentor*innen. Letztendlich wird die Verfügbarkeit von allen drei Mentor*innen und damit das gesamte Mehrebenen-Mentoring für Reflexionsprozesse von den Studierenden als gewinnbringend, unterstützend und nachhaltig beschrieben. Darüber hinaus bewirkt das Mentoring eine positive Haltung zur Teamfähigkeit angehender Lehrpersonen.

Um das Forschungsfeld zu erweitern, sollten zukünftige Studien, auf Basis der vorliegenden Untersuchung, die Wirkmechanismen des Mehrebenen-Mentorings auf die Reflexionsprozesse quantitativ untersuchen, weitere Lehramtsstudiengänge einbeziehen (z.B. Grundschullehramt, Berufsschullehramt) und die aktuelle Untersuchung an anderen universitären Einrichtungen im nationalen und internationalen Raum duplizieren, unter Berücksichtigung anderer Praxisformate, wie z.B. des Praxissemesters.

Literatur und Internetquellen

- Bergman, F.L. (1990). Restructuring the Curriculum. Tandem Teaching Relieves Boredom, Maximizes Class Time. *NASSP Bulletin*, 74, 89–94. <https://doi.org/10.1177/019263659007452715>
- Bullough, R.V., Jr. (2005). Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155. <https://doi.org/0.1016/j.tate.2004.12.002>
- Byrne, D. (1971). *The Attraction Paradigm*. New York: Academic Press.
- Day, C. (1993). Reflection: a Necessary but Not Sufficient Condition for Professional Development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/0141192930190107>
- DuBois, D.L., Holloway, B., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>

- 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. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 48–66. <https://doi.org/10.4119/hlz-2535>
- Engward, H. (2013). Understanding Grounded Theory. *Nursing Standard*, 28 (7), 37–41. <https://doi.org/10.7748/ns2013.10.28.7.37.e7806>
- Feiman Nemser, S., & Parker, M.B. (1992). *Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers*. Michigan, MI: Michigan State University, National Centre for Research on Teacher Learning (NCRTL). Zugriff am 22.07.2017. Verfügbar unter: <http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/spring92.pdf>.
- Glaser, B.G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hauser, A. (2018). *Erfolgsfaktoren von Peer-to-Peer-Mentoring am Beispiel der LMU*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/blog/peer-to-peer-mentoring-dr-alexandra-hauser/>.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 21) (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum – Peer-, Schul- und Tandem- Mentoring im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 98–104. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jenek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D., & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 39–52. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-55>
- Korte, R. (2007). A Review of Social Identity Theory with Implications for Training and Development. *Journal of European Industrial Training*, 31, 166–180. <https://doi.org/10.1108/03090590710739250>

- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagenwerf, B., & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Lee, J.C., & Feng, S. (2007). Mentoring Support and the Professional Development of Beginning Teachers: a Chinese Perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243–263. <https://doi.org/10.1080/13611260701201760>
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Lührmann, W. (2000). *Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/download_sps/praxis/view.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' Perceptions of What Was Most (and Least) Supportive During their First Year of Teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1996). *Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching*. London: David Fulton.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (2), 343–364.
- 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), 147–160.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rottach, A. (2018). *Tandem Teaching – Konzeptionelle Grundlagen für die Kooperative Lehre im Studiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Hochschule Kempten*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: https://www.hs-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB_Imp_So/Projektveroeffentlichungen/Tandem_Teaching.pdf.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Qualitative Sozialforschung. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_3

- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standard Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481–546. <https://doi.org/0.3102/00346543072003481>
- Wang, J., & Odell, S.J. (2007). An Alternative Conception of Mentor-Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 473–489. <https://doi.org/0.1016/j.tate.2006.12.010>
- Whisnant, E., Elliott, K., & Pynchon, S. (2005). *A Review of Literature on Beginning Teacher Induction*. Prepared for the Center for Strengthening the Teaching Profession, July 2005. Zugriff am 22.07.2017. Verfügbar unter: http://utminers.utep.edu/hhernandez10/documents/Articles/A_Review_of_Literature.pdf.
- Wollny, A., & Marx, G. (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2: Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 85 (11), 467–476.
- York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G., & Montie, J. (2006). Reflective Practice for Continuous Learning. In J. York-Barr, W. Sommers, G. Ghere & J. Montie (Hrsg.), *Reflective Practice to Improve Schools. An Action Guide for Educators* (S. 1–29). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 620–637. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>

Eingereicht: 24.10.2019 / Angenommen: 01.09.2020 / Online verfügbar: 28.09.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. 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: (Experience) Reflection through Multilevel Mentoring in the Early Phase of School Internships of Student Teachers

Abstract: The reflection about thought and action processes in the educational context is a fundamental condition for the professional development of the teacher personality and is understood as a basic component for the professional self-learning process. Various mentoring formats implemented in teacher trainings indicate that reflection processes can be stimulated and supported within a framework of a mentor-mentee relationship. Mentoring as a reflection-guiding aspect has so far been examined in empirical research with regard to subject-specific elements. However, there is a lack of studies on the specific role of 1. peer-, 2. school-, and 3. tandem-mentoring in the context of multi-professional mentoring for experience reflection of student teachers during their first school internship. In the present study, 38 student teachers were asked to recall reflection-led processes through multi-professional mentoring experienced during their school internship by means

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1614C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Wir bedanken uns bei den Schulen, Eltern, Lehrkräften und Schüler*innen für die Teilnahme an dieser Studie.

of semi-structured interviews. The interviews were analyzed by a team of researchers using Grounded Theory and results were presented using MAXQDA. Out of 180 transcript pages, the following six core categories could be extracted, which the respondents rated as particularly relevant for the sustainable success of their first school internship: reflection, availability, common ground, relationship, support, and team spirit. Thereby, the categories were rated differently with respect to the peer-, school- and tandem-mentoring. The results show that in the context of multi-professional mentoring, especially communication at eye level on the basis of shared context-internal knowledge and shared skills is a decisive factor for reflective processes.

Keywords: peer-mentoring, school-mentoring, tandem-mentoring, teacher training, school internship, Grounded Theory