



Kollegiale Hierarchiebeziehung?!

Herausforderungen zwischen Mentor*innen und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen

Sandra Bischoff¹, Tim Migura¹ & Johannes Karl Schmees^{2,*}

¹ Universität Osnabrück

² Norwegian University of Science and Technology

* Kontakt: Norwegian University of Science and Technology,
Department of Teacher Education,
Høgskoleringen 1, 7034 Trondheim, Norwegen
Mail: johannes.k.schmees@ntnu.no

Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag geht es um das Verhältnis von schulischen Mentor*innen und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) und die Konsequenzen einer möglichen widersprüchlichen Beziehung. Auf Basis eines Unterrichtsnachgesprächs zwischen einem Mentor und einer LiV werden in einer sequenziellen Analyse verschiedene Formen der Kritikäußerungen expliziert, die in letzter Konsequenz eine Kritik ohne Kritik evozieren.

Schlagwörter: berufsbildende Schulen; Kritik; Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst; Lehrkräftebildung; Mentor*in



1 Einführung¹

In unserem Beitrag möchten wir das Verhältnis von schulischen Mentor*innen und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) an berufsbildenden Schulen näher beleuchten. Konkret geht es uns um die Konsequenzen eines widersprüchlichen Verhältnisses: Einerseits sind Mentor*innen und LiV Teil desselben Kollegiums. Andererseits zeigt sich in der Beziehung zwischen Mentor*innen und LiV auch ein Machtgefälle, das auf der in der Regel langjährigen Berufserfahrung der Mentor*innen, dem impliziten Machtverhältnis zwischen Mentor*innen und Mentees sowie dem Zustand, dass sich die LiV noch in der Ausbildung befinden, beruht.

Das zentrale Moment in der professionellen Beziehung sind Nachbesprechungen von Unterrichtsstunden der LiV, welche sie*er zuvor eigenständig geplant und anschließend durchgeführt hat. Vor der Unterrichtsstunde wird die*der Mentor*in über die Planung der Unterrichtsstunde informiert. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion der beobachteten Unterrichtsstunde wird die Prüfungssituation im Rahmen der Staatsprüfung vorweggenommen und eingeübt. Darüber hinaus sind diese Gespräche mit der Hoffnung verbunden, Erfahrungsschätze weiterzugeben bzw. empfangen zu können. Der eigentliche Kern dieser Nachbesprechungen ist damit die Kritik der Mentor*innen, durch die sie die beobachtete Praxis loben, bewerten oder zurückweisen und damit einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und der damit verbundenen Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte nehmen können. In dem vorliegenden Beitrag untersuchen wir die Art und Weise, wie Kritik in Nachbesprechungen zu den von Mentor*innen betreuten Unterrichtsstunden geäußert und empfangen wird. Dabei haben wir uns exemplarisch auf ein Nachgespräch konzentriert, in dem das Spannungsfeld zwischen Kollegialität auf der einen Seite und Hierarchie auf der anderen Seite besonders deutlich wird. Damit wird nicht behauptet, dass es keine anderen Ausprägungen gibt, etwa die Inszenierung von Mentor*innen als klassische Vorgesetzte oder reine Kolleg*innen. Beide Ausdrucksformen sind jedoch unterkomplex, weshalb sich in diesen Fällen die mögliche Identifikation von unterschweligen Rollenkonflikten anbieten würde.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der Forschungsstand zu der Arbeit von Mentor*innen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung dargelegt (Kap. 2). Im dann folgenden Kapitel wird die Beziehung zwischen Mentor*innen und LiV dargestellt (Kap. 3). Es folgen methodische Anmerkungen (Kap. 4) sowie das Ergebnis unserer Analysen (Kap. 5). Am Ende folgt eine Verdichtung der Ergebnisse (Kap. 6).

2 Stand der Forschung

Das System und die Struktur der Lehrkräftebildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen geht historisch auf die 1950er Jahre zurück und war seit jeher durch einen starken Mangel an Lehrkräften geprägt. Die Bundesrepublik Deutschland reagierte auf diesen Mangel – im Gegensatz zu der Deutschen Demokratischen Republik, welche zunächst die Ausbildung von Gewerbelehrkräften einphasig an die Hochschulen und Universitäten verlagerte – mit einer Akademisierung der Lehrkräftebildung in Kombination mit einer sich anschließenden praktischen Ausbildung. Mit den Bestrebungen einer Vereinheitlichung setzte sich das zweiphasige Modell nach der Wiedervereinigung durch und besteht bis heute (vgl. Dehmel, 2011, S. 218; Frommberger & Lange, 2019, S. 521f.). Änderungen und Novellierungen wurden aufgrund des weiterhin bestehenden Lehrkräftemangels notwendig und sind auch aktuell noch Thema zahlreicher öffentlicher

¹ Wir bedanken uns für die umfassende Unterstützung bei Laura Maria Pille. Für alle verbleibenden Unzulänglichkeiten sind allein die Autor*innen verantwortlich.

Debatten (vgl. Frommberger & Lange, 2019, S. 525; Huwendiek, 2010, S. 219; Klemm, 2018, S. 22ff.; Munderloh, 2018, S. 1).

Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte beginnt in der *ersten Phase* an wissenschaftlichen Hochschulen in Lehramtsstudiengängen in der Regel zunächst mit einem Bachelor-Studiengang und mündet im Anschluss in den schulformbezogenen Master of Education (vgl. ausführlich zur Bologna-Reform der Lehrkräftebildung: Schmees, 2020). Der Studienabschluss ist Grundlage für die Zulassung zur *zweiten Phase* der Lehrkräfteausbildung, dem Vorbereitungsdienst. Letzterer findet an zwei Lernorten, dem Studienseminar und den Ausbildungsschulen, statt und schließt mit einer Staatsprüfung ab. Die angehenden Lehrkräfte sollen in dieser Phase insbesondere berufliche Planungs- und Handlungsabläufe sowie berufspraktische Handlungssicherheiten in realen Settings unter Einbezug des theoretischen Wissens aus der ersten Phase erwerben (vgl. Huwendiek, 2010, S. 221ff.). Die Ausbildung und Prüfung im Vorbereitungsdienst erfolgen in landesspezifischen Verordnungen sowie ergänzenden landesrechtlichen Durchführungsbestimmungen. So liegt die Dauer des aktuellen Vorbereitungsdienstes, je nach Bundesland, zwischen zwölf und 24 Monaten.

Die *dritte Phase* der Lehrer*innenbildung bezieht sich auf die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im weiteren Verlauf der beruflichen Tätigkeit im Sinne des fortwährenden Lernens. Auch wenn das System der beruflichen Lehrkräftebildung im internationalen Vergleich als vorbildlich angesehen wird (vgl. Frommberger & Lange, 2019, S. 519), kann der Stand der Forschung zu den primär empirischen Untersuchungen, wie explorativen, deskriptiven oder explanativen Studien, als defizitär betitelt werden (vgl. Frommberger & Lange, 2019, S. 520, 528; König, 2010, S. 41; Munderloh, 2018, S. 59; Walke, 2007, S. 4). Insbesondere zu dem Lehramt an berufsbildenden Schulen liegen kaum Befunde vor. Ausbildungsschulen und deren Personal sind zudem bisher kaum in den Fokus gerückt und bedürfen in Anbetracht des steigenden Lehrkräftemangels (vgl. Klemm, 2018, S. 8f., 19) im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrkräften einer stärkeren Betrachtung (vgl. Munderloh, 2018, S. 11; Schubarth et al., 2006, S. 162). In zahlreichen Untersuchungen wird konkludierend deutlich, dass trotz zahlreicher Novellierungen und der im Jahr 2004 von der Kultusministerkonferenz eingeführten Standards in den Bildungswissenschaften für die Lehrkräftebildung in Deutschland (vgl. KMK, 2019) das Zusammenwirken der Lernorte und Akteur*innen von den LiV weiterhin als negativ und problembehaftet bewertet wird (vgl. Schubarth, 2010, S. 82f.; Schubarth et al., 2006, S. 20). Auch Krüger und Diehl (2011, S. 127ff.) stellen fest, dass in den meisten Fällen davon ausgegangen wird, dass „gute“ Lehrkräfte aufgrund ihrer unterrichtlichen Tätigkeit und ohne eine weitere gesonderte Qualifikation in der Lage sind, die Aufgaben von Mentor*innen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung zu übernehmen.

In einer Studie von Futter (2017) wird der Frage nachgegangen, wie Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden mit Praxislehrpersonen einzuschätzen sind. Dabei richtet Futter ihr Interesse sowohl auf Vor- als auch auf Nachbesprechungen (vgl. Futter, 2017, S. 67ff.). Im Ergebnis wird festgestellt, dass Unterricht schwerpunktmäßig in Nachbesprechungen thematisiert wird, in denen häufig anspruchsvoller reflektiert werden kann als in Vorbesprechungen (vgl. ebd., S. 241ff.). Der Studie grundlegend ist die Annahme, dass sich ein Kompetenzerwerb dann vollzieht, wenn er zu einer Veränderung von Wissen und/oder Handeln bei der lernenden Person führt. In Ko-Konstruktionen im Gesprächsverlauf kann dies in besonderer Weise gelingen. Ko-Konstruktion meint nach Futter das Einbringen eigener Ideen von Mentor*in und Mentee. Da die Mentor*innen die Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen bestimmen und ansprechen (vgl. ebd., S. 236), gilt in besonderer Weise, dass diese ko-konstruktiv vorgehen sollten um die Wirksamkeit ihrer Mentor*innentätigkeit zu erhöhen (vgl. ebd., S. 254ff.).

Resümierend kann vor allem für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung ein Forschungsbedarf konstatiert werden. Ebenso zeigt der defizitäre Forschungsstand die Relevanz empirisch verorteter Untersuchungen bezüglich der Zusammenarbeit der an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Lernorte und -strukturen und des damit einhergehenden Erlebens der LiV, zumal für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.

3 Mentor*innen und das strukturelle Beziehungsproblem

In diesem Kapitel werden zunächst die *Bedeutung* und die *strukturellen Unterschiede der Mentor*innen-tätigkeit* in den unterschiedlichen Bundesländern dargelegt (Kap. 3.1). Im Anschluss daran werden die unterschiedlichen *Aufgaben und Verantwortungsbereiche* der Mentor*innen aufgezeigt, um zu verdeutlichen, welchen Einfluss ein zielgerichtetes Anleiten bspw. in Nachbesprechungen von Unterricht auf den möglichen Kompetenzerwerb des LiV haben kann (Kap. 3.2). Abschließend erfolgt ein Blick auf die *Beziehungsstruktur* zwischen Mentor*in und LiV (Kap. 3.3).

3.1 Ausbildung und Rolle von Mentor*innen

Die Lehrkräftebildung in der föderal strukturierten Bundesrepublik Deutschland gehört zum Aufgabenbereich der Bundesländer. In den meisten Bundesländern dauert der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen 18 Monate (vgl. DBS, 2019). Lediglich Bayern und Thüringen (je 24 Monate), Hessen (21 Monate) sowie Sachsen-Anhalt (16 Monate) weichen von dieser Regelung ab (vgl. Abs et al., 2020, S. 51ff.).

Der Vorbereitungsdienst findet an *zwei Lernorten* statt: der (Ausbildungs-)Schule und dem (Studien-)Seminar. Die Gesamtverantwortung und übergeordnete Zuständigkeit bezüglich der Ausgestaltung der seminaristischen Ausbildung unterliegt in der Regel den Studienseminarleiter*innen, welche ebenso als direkte Vorgesetzte der LiV gelten (vgl. etwa § 5 Abs. 6 ABVO-Lehr Niedersachsen²). Das Ziel des Vorbereitungsdienstes liegt in dem Aufbau von beruflicher Planungs- und Handlungskompetenz. Hier wird deutlich, welche enge Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen notwendig ist, um dieser Zielsetzung gerecht werden zu können. Um eine dialogische, Synergien generierende und nutzende Ausbildungsstruktur und -kultur entwickeln zu können, sind insbesondere die auf der konkreten Handlungsebene stattfindenden (Unterrichts-)Nachgespräche und Beratungsgespräche, bei denen Fachleiter*innen (Studienseminar) und Mentor*innen (Ausbildungsschule) gemeinsam anwesend sind, bedeutsam (vgl. Huwendiek, 2010, S. 224).

Da das Lehrkräfteausbildungspersonal bei dem Kompetenzerwerb der angehenden Lehrkräfte eine große Rolle spielt, ist deren besondere Bedeutung in die aktuellen Ausbildungs- bzw. Prüfungsordnungen in nahezu allen Bundesländern aufgenommen worden. Die meisten Bundesländer bieten qualifizierende Fortbildungen in Form von Modulen (Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt), Tagungen (Bayern), Besprechungen mit Fortbildungscharakter (Rheinland-Pfalz) oder Zertifikatskursen mit Handreichungen (Schleswig-Holstein) oder Leitfäden (Baden-Württemberg, Hamburg; etwa: LI Hamburg, 2021) an. Lediglich Niedersachsen und das Saarland geben in ihren Verordnungen zur Ausbildung und Prüfung der LiV oder auf den entsprechenden Informationsseiten keine Hinweise auf Mentor*innenqualifizierungen.

Sofern ein mehrstufiges Fortbildungsangebot besteht, liegt der Fokus zunächst auf zentralen Bereichen wie Beratung und Betreuung im allgemeinen Ausbildungskontext.

² Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010 (Nds. GVBl. Nr. 19, S. 288), zuletzt geändert durch die Verordnung zur Veränderung der APVO-Lehr Niedersachsen vom 25. März 2021 (GVBl. Nr. 13, S. 164).

Zudem werden grundlegende Informationen zum Aufbau der ersten und zweiten Phase der Ausbildung vermittelt. Im weiteren Verlauf werden Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbegleitung betrachtet sowie spezifische fachdidaktische Angebote bereitgestellt (etwa in Berlin oder Sachsen).

Alle Bundesländer legen ähnliche Aufgaben für Mentor*innen während der Ausbildung des Lehrkräftenachwuchses fest, beschreiben diese aber unterschiedlich ausführlich. Exemplarisch sollen an dieser Stelle wegen ihrer starken Diskrepanz Baden-Württemberg und Niedersachsen aufgeführt werden. In Baden-Württemberg ist in der Prüfungsordnung (§ 13 Abs. 3 BSPO Baden-Württemberg³) für ein Lehramt an öffentlichen Schulen festgehalten, dass Fachbetreuer*innen (hier: Mentor*innen) die LiV in Fragen des Schullebens und des Unterrichts beraten und an die Unterrichtsarbeit und Aufgaben der Klassenführung heranführen sollen. Sie sollen in den eigenverantwortlichen Unterricht einführen, diesen mit den LiV erörtern und die schriftlichen Vorbereitungen überprüfen. Bei der Vorbereitung der Ausbildungslehrproben darf sich die Mitwirkung lediglich auf die Beratung bei der schriftlichen Verfassung des Entwurfs beschränken. Im Kontrast hierzu fällt in Niedersachsen die Aufgabenbeschreibung von Mentor*innen sehr viel kürzer und unspezifischer aus. Hier heißt es in der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst lediglich, dass jede Lehrkraft zur Betreuung von LiV herangezogen werden kann und die Lehrkräfte die LiV in die schulpraktische Arbeit und in die Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen einführen sollen (§ 8 APVO-Lehr Niedersachsen⁴).

Der Vergleich beider Auszüge macht zudem deutlich, dass die Handhabung der Benennung zu Mentor*innen sehr unterschiedlich ausfällt. Während in Baden-Württemberg Schul- und Seminarleiter*innen entsprechend „geeignete Lehrkräfte“ rekrutieren, finden sich in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die LiV in der Regel keine konkreten Angaben dazu (vgl. Klusmeyer & Kehl, 2009, S. 2f.). In Anbetracht des von Krüger und Diehl (2011, S. 129) betonten Umstandes, dass „der Tatbestand eines *guten Lehrers* bzw. einer *guten Lehrerin* [Hervorhebung im Original] [...] nicht ausreichend ist, um angehende Lehrerinnen und Lehrer professionell auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrende an einer beruflichen Schule vorzubereiten“, bleibt fraglich, welche Auswirkungen eine unregulierte Rekrutierung auf die LiV hat.

3.2 Beratung und Bewertung als Aufgaben von Mentor*innen

Schulische Mentor*innen nehmen im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Lehrkräfteausbildung eine Vorbildfunktion ein. Mentor*innen sollen die LiV im Sinne einer „angeleiteten und moderierten Praxiserprobung“ dabei unterstützen, den Beruf der Lehrkraft schrittweise zu erlernen, und sie auf den eigenverantwortlichen Unterricht vorbereiten (vgl. Wernet, 2009, S. 46).

Im kommunikativen Austausch und der Beratung mit Mentor*innen, Kolleg*innen und LiV soll so der Eintritt in die komplexe Praxis gelingen. Dies stellt in der Regel aber hohe Anforderungen an die LiV. Denn im täglichen Handeln werden Lehrkräfte durch subjektives und implizites Wissen prägend gesteuert, welches sowohl die Begleitung der LiV und deren Kompetenzerwerb als auch die individuellen Erwartungen an Unterricht und Deutung von Unterricht beeinflusst (vgl. Krumm et al., 2010, S. 1329). Dieses implizite Wissen, in dessen Mittelpunkt das angeeignete pädagogische Wissen und die

³ Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die den Vorbereitungsdienst abschließende Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (Prüfungsordnung berufliche Schulen – BSPO) vom 3. November 2015 (GBl. Nr. 20, S. 906–918), zuletzt geändert durch Artikel 5 der Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung von Verordnungen über den Vorbereitungsdienst und die den Vorbereitungsdienst abschließenden Staatsprüfungen der Lehrämter sowie weiterer Vorschriften vom 10. Oktober 2023 (GBl. Nr. 18, S. 389, 393).

⁴ Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010 (Nds. GVBl. Nr. 19, S. 288), zuletzt geändert durch die Verordnung zur Veränderung der APVO-Lehr Niedersachsen vom 25. März 2021 (GVBl. Nr. 13, S. 164).

eigene Lernbiografie stehen, entwickelt sich im Laufe des Bildungsprozesses und durch die berufliche Sozialisation (vgl. Dann, 1994, S. 163ff.). Auch wenn die jeweiligen Bundesländer kaum Vorgaben machen, welche Kompetenzen Mentor*innen besitzen müssen, sind es in der Regel doch die erfahrenen Lehrkräfte, die als Mentor*innen herangezogen werden. Gerade die erfahrenen Lehrkräfte scheinen exponiert zu sein, das komplexe Erfahrungswissen aus dem Schulalltag den Lehramtsanwärter*innen zu vermitteln, damit diese ihr universitär angeeignetes Wissen in der Begleitung jahrelang praktizierender Lehrkräfte umsetzen und eigene Erfahrungen vor dem Hintergrund des komplexen Erfahrungswissen der Mentor*innen reflektieren können.

Ein zentraler Baustein der Tätigkeit als Mentor*in stellt die bewusst gespiegelte Rückmeldung nach durchgeführten Unterrichtsstunden in Form eines Feedbacks dar (vgl. Butler & Winne, 1995; Degeling et al., 2019). Feedback eignet sich in besonderer Weise dazu, einer Person Lernfortschritte aufzuzeigen und ihr zu verdeutlichen, in welchen Bereichen sie noch Unterstützung benötigt. Darüber hinaus kann Feedback auch zu einem Perspektivwechsel anregen, sodass die Person einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdperspektive erfahren kann. Feedback bietet damit die Chance, positiv auf Lernprozesse einzuwirken (vgl. Bitan, 2014, S. 12).

LiV werden im Verlauf ihrer Ausbildung von verschiedenen Personen in verschiedenen Situationen und zu diversen Zeitpunkten beurteilt. Einerseits erfolgt eine Beurteilung durch Ausbilder*innen der Studienseminare, welche sich insbesondere in ihrer Beurteilung auf die Unterrichtsbesuche und die damit verbundene Unterrichtskompetenz berufen (vgl. Strietholt & Terhart, 2009). Auf der anderen Seite werden LiV aber auch im Schulalltag beobachtet. Die Abschlussbeurteilung stützt sich hier insbesondere auf die Kompetenzentwicklung und Leistungen der LiV in der Schule. So werden in den verschiedenen Bundesländern häufig berufsbezogene Handlungskompetenzen, pädagogisches Führungsverhalten, dienstliches Auftreten und Handeln sowie schulisches und außerschulisches Engagement mitbeurteilt. Einstellungen und Haltungen zum Berufsauftrag einer Lehrkraft sowie die Fähigkeit zur kollegialen Zusammenarbeit werden miteinbezogen (etwa in Sachsen-Anhalt). Die Beurteilung erfolgt in allen Bundesländern uniform durch ein schriftliches Gutachten, welches vor dem Ablegen der Staatsprüfung dem Studienseminar vorzulegen ist. Dieses Gutachten – es wird oft von einem Langzeitgutachten gesprochen – wird von der Schulleitung der jeweiligen Ausbildungsschule verschriftlicht und ist im Einvernehmen mit den an der Ausbildung beteiligten Personen in der Schule zu verfassen. In den Bundesländern Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen müssen Mentor*innen zusätzlich eigene Gutachten auf der Basis ihrer Beobachtungen verschriftlichen. Diese stellen dann die Grundlage der Langzeitbeurteilung der Schulleitung dar.

3.3 Die widersprüchliche Beziehung zwischen Mentor*innen und LiV

Aus diesen strukturellen Vorgaben lässt sich herausarbeiten, dass Mentor*innen eine Doppelrolle ausüben. Zum einen stehen sie den LiV in einer vulnerablen Übergangsphase als erfahrene Ansprechpartner*innen und Helfer*innen beiseite. Auf der anderen Seite müssen Mentor*innen die LiV von Beginn an und fortwährend bewerten. Dabei steht nicht nur der Unterricht in der Kritik, sondern auch ihr Umgang mit den Kolleg*innen, mit externen Akteur*innen und Eltern sowie ihr persönliches Verhalten und ihre Anpassungsfähigkeit.

Diese beiden Funktionen schließen sich insofern aus, als dass die Bewertungsaufgabe der Mentor*innen die Beratungsaufgabe unterlaufen kann. So ist es fragwürdig, wie sich eine LiV offen und unbefangen in Reflexionsgesprächen äußern kann, wenn doch Mentor*innen implizit oder explizit die darin geäußerten Schwächen in die Bewertung mit einfließen lassen könnten. Zwar argumentiert Wernet (2009), dass eine Doppelfunktion nicht grundsätzlich zu einer asymmetrischen Ausbildungssituation oder gar zu einer Beziehungsbelastung zwischen Mentor*in und LiV führen müsse, da Beurteilungen in

Lernsituationen in pädagogischen Einrichtungen die Regel sind. Daher sei vielmehr entscheidend, *wie* sie*er sie ausfüllt (vgl. Wernet, 2009, S. 47f.). Dies würde jedoch im Umkehrschluss bedeuten, dass Mentor*innen Beratungs- und Beurteilungssituationen klar voneinander trennen und dass die LiV dieser Trennung vertrauten. Beides ist zumindest fraglich.

Insgesamt kommt den Nachgesprächen von Unterrichtsproben eine ganz entscheidende Bedeutung zu; sie bilden gewissermaßen einen Kulminationspunkt der Auseinandersetzung, in der die LiV ihre Performanz offen präsentieren und die Mentor*innen aufgefordert sind, diese Performanz zu beurteilen. Die Art und Weise, wie Kritik, hier allgemein verstanden als Infragestellung von Praktiken und deren Deutungsrahmen, formuliert wird, ist insofern bezeichnend für die Beziehung zwischen Mentor*innen und LiV, als dass sie zwischen einer hierarchischen Rückmeldung der Studienseminarleiter*innen und den aufmunternden Worten der anderen LiV aus dem Studienseminar angesiedelt sein muss. Die Balance zwischen diesen beiden Extrempositionen ist demnach konstituierend für die Arbeit von Mentor*innen, da nur diese austarierte Reaktion überhaupt ihre Daseinsberechtigung sein kann – andernfalls könnte man sie durch LiV oder Studienseminarleiter*innen substituieren.

4 Methodologie und Methode

Im Folgenden wird in Bezug auf die vorliegende Untersuchung beschrieben, welche Methoden zur Datenauswahl (Kap. 4.1), zur Datenerhebung und -aufbereitung (Kap. 4.2) und zur Datenauswertung (Kap. 4.3) zum Einsatz kamen. Das Ziel, welches mit dem vorliegenden Beitrag verfolgt wird, ist, herauszufinden, welche Konsequenzen ein widersprüchliches Verhältnis zwischen Mentor*innen und LiV haben kann. Dabei wurde nicht versucht, den subjektiv gemeinten Sinn des Unterrichtsnachgesprächs zu erschließen, sondern den latenten (also unbewussten) Sinn der gesprochenen Worte zu rekonstruieren.

4.1 Datenauswahl

Die Rekrutierung möglicher Forschungsteilnehmer*innen erfolgte auf Basis persönlicher Kontakte. Durch die eigene Tätigkeit als Lehrkraft an einem Berufskolleg bestand für die Erstautorin bereits der Kontakt zu LiV und Ausbildungslehrkräften. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich drei Personen im Vorbereitungsdienst, wovon zwei zu dem aktuellen Zeitpunkt keinen angeleiteten Unterricht durchführten. Damit verblieb lediglich eine LiV, die jedoch auch nur mit einem Ausbildungslehrer regelmäßig Unterrichtsnachbesprechungen durchführte.

Dieser an der Forschung teilnehmende Mentor unterrichtet bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten als Lehrer an einem Berufskolleg und betreut regelmäßig LiV. Die an der Forschung teilnehmende LiV absolvierte den Vorbereitungsdienst direkt im Anschluss an das Lehramtsstudium. Sie befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Ausbildungsdrittel. Die LiV hatte einige Tage vor dem Erhebungszeitpunkt einen bewerteten Unterrichtsbesuch durch das für sie zuständige Studienseminar mit der dargestellten Klasse erfahren.

Bei dem dargestellten Fall handelt es sich um ein Unterrichtsnachgespräch im Anschluss an eine Unterrichtsstunde im Rahmen des angeleiteten Unterrichts. Die LiV unterrichtet die Klasse seit drei Wochen unter Anleitung des Mentors. Bei der Klasse handelt es sich um eine Oberstufe der Höheren Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie zum schulischen Teil der Fachhochschulreife führt.

4.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Das Gespräch wurde, wie für Mentor und LiV gewohnt, unmittelbar nach dem Unterricht an einem Tisch des Unterrichtsraums geführt und dauerte etwa elf Minuten. Die LiV und der Mentor saßen sich gegenüber. Das Gespräch wurde durch die Erstautorin mithilfe eines Audioaufnahmeegerätes aufgenommen, welches sich auf dem Tisch zwischen den Gesprächsteilnehmenden befand. Die Erstautorin selbst hielt sich ebenfalls im Raum auf, blieb aber im Hintergrund und saß nicht mit am Tisch. Die Teilnehmenden wurden einen Tag zuvor über den Ablauf informiert und haben ihre Einwilligung zur Teilnahme an der Erhebung gegeben sowie die Einwilligungserklärung zur Audioaufzeichnung unterzeichnet.

In dem vorliegenden Fall erfolgte die Textinterpretation nach der zugrundeliegenden Fragestellung. Das Transkript des Unterrichtsnachgespräches stellt demnach das Protokoll einer sozialen Praxis dar. Die anschließende Transkription des Gesprächs erfolgte mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (Basistranskript). In diesem können Betonungen, phonetische Äußerungen sowie andere Auffälligkeiten Berücksichtigung finden (vgl. Selting et al., 2009).

4.3 Datenauswertung

Eine Methode zur Interpretation von Texten stellt die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik dar. Die objektive Hermeneutik ist eine von Ulrich Oevermann und seinen Mitarbeitenden in den 1970er Jahren begründete hermeneutische Methode der empirischen Sozialforschung und lässt sich den qualitativen Forschungsmethoden zuordnen. Im Mittelpunkt des methodischen Vorgehens steht die Sequenzanalyse, bei der in einem Vierschritt – Sinnauslegung, Sinnreproduktion, Sinntransformation sowie Fallstrukturhypothesenbildung – Daten nach ihrer inneren Logik und ihrem Ablauf rekonstruiert, ausgelegt und interpretiert werden (vgl. Oevermann, 2013, S. 74ff.). Das Ziel des methodischen Vorgehens besteht darin, eine materiale, empirisch-gesättigte Theorie in der Sprache eines Falls zu formulieren und damit latente Sinn- und objektive Bedeutungsstrukturen in Äußerungen und protokollierten Handlungen aufzudecken und deren Wirkung darzulegen. Die objektive Hermeneutik geht dabei davon aus, dass jede menschliche Äußerung und jede Lebenspraxis latente Sinnstrukturen enthalten, die in Ausdrucksgestalten wie der Sprache ihre objektiven Bedeutungen offenbaren (vgl. Kleemann et al., 2009; Pollmanns, 2019).

Insbesondere bei Forschungsgegenständen, die noch nicht genauer untersucht sind, bieten sich jene Formen der Analysen an,

„[...] die sich vor allem dazu eignen, auf wenig erforschten Gebieten und bei neuen, noch wenig bekannten Entwicklungen und Phänomenen, die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinungen zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen“ (Oevermann, 2002, S. 1, Manifestschreiben).

Grundlage der Textinterpretation mit der Methode der objektiven Hermeneutik ist die Annahme, dass Sprache ein System intersubjektiv geteilter Regeln und Bedeutungen ist. Diese Bedeutungen sind zwar nicht immer offensichtlich, lassen sich aber rekonstruieren (vgl. Wernet, 2009, S. 11). „Die objektive Hermeneutik geht davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert“ (ebd.). Dabei folgt die objektiv hermeneutische Textinterpretation folgenden fünf Interpretationsprinzipien (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 124ff.): Kontextfreiheit („Formulierung gedankenexperimenteller Kontexte“), Wörtlichkeit („den Text so zu nehmen wie er ist: alles was da steht und genau so, wie es da steht“), Sequenzialität („Schritt für Schritt Analyse“), Extensivität („Berücksichtigung aller Textelemente, erschöpfende Lesartenbildung“) und Sparsamkeit („es sind nur diejenigen Lesarten zugelassen, die textlich überprüfbar sind“).

eh aus der NACHbesprechung vom
 u:be aufgenommen hast; (.)
 ne=hast sofort die sitzordnung geändert, (-)
 ähm (-) die schüler haben auch sofort das
 mitgemacht- (.)

Das vorherige Gesprächsthema wird mit dem „also“ scheinbar beendet und ein gemeinsames Übereinkommen und Verständnis mit der LiV über die Situation wird vom Mentor angenommen und vorausgesetzt. Das Wort „anfangen“ impliziert, dass der Mentor davon ausgeht, dass das bisher geführte Gespräch über eine schlechte Beurteilung des Studienseminars eigentlich außerhalb seiner eigenen Beratung liegt. An dieser Stelle findet auf subtile Weise ein Rollenwechsel des Mentors statt. Nach dem vorausgehenden kollegialen Austausch signalisiert er mit dem „also“, dass er nun die Rolle des „Bewerter“ einnimmt. Die Beurteilung eines Unterrichtsbesuches wird vom Studienseminar und unabhängig von ihm bewertet. Er selbst fällt vielmehr implizit sein eigenes Urteil, welches er im Verlauf des Gesprächs immer wieder anklingen lässt. Jedoch wird sein Urteil in diesem Gespräch weder von der LiV klar eingefordert, noch nennt er dieses ausdrücklich. Durch das „also“ beschränkt er sich in seinem Selbstverständnis scheinbar zunächst auf die Rückmeldefunktion nach einem Unterricht, die subjektiv in seiner Verantwortung liegt.

Sein Einstieg in das Reflexionsgespräch ist eine positive Rückmeldung an die LiV bezüglich des Unterrichtsbeginns und der Anknüpfung an die zuvor gehaltene Unterrichtsstunde: „das war super am Anfang“. Als Wertmaßstab seines Lobes zieht er, wie schon zuvor, das Urteil der Lerngruppe heran: „Das haben die auch gut aufgenommen“. Nach diesem anfänglichen Lob setzt er langsam zur Kritik an, indem er sein Lob zunächst relativiert: „also zumindest die erste Gruppe“. Die LiV möchte eine Zwischenbemerkung einbringen, schafft es aber nicht, die Ausführungen des Mentors zu unterbrechen. Dadurch muss sie die Bemerkung abbrechen und den Erklärungen des Mentors zuhören, wodurch die Rolle des übergeordneten Bewerter unterstrichen wird. Die eigenen Kritikpunkte sowie die Ansichten der LiV werden zunächst aufgeschoben: „dann würd’s, nah kommen wir gleich noch zu“. Dadurch schafft der Mentor zunächst einen Rahmen an positiver Rückmeldung. Darüber hinaus wird dadurch die gesprächsleitende Position des Mentors deutlich, der an dieser Stelle die Struktur des Gesprächs vorgibt.

Insgesamt verdeutlicht diese Sequenz den subtil stattfindenden Rollenwechsel des Mentors vom Kollegen zum Bewerter im Reflexionsgespräch, welches sowohl durch das „also“ als auch durch die Gesprächshaltung des Mentors deutlich wird. Dennoch findet an dieser Stelle des Rollenwechsels noch keine direkte Kritik statt. Die negative Kritik, welche die „Bewerterrolle“ stärker impliziert, wird zunächst zurückgeschoben und die positive Kritik steht im Vordergrund.

5.3 Externalisierung von Kritik

Direkt im Anschluss an den Gesprächsausschnitt geht der Mentor weiter auf eine Situation ein, in der die LiV die Schulklasse dazu aufgefordert hat, die Sitzordnung zu verändern. Dabei setzt der Mentor seinen Fokus auf die Zeit, die von der LiV für die Aktion eingeplant wurde.

Men: ne=könnte man halt fürs nächste mal
 vielleicht gucken-
 ehf ich hab jetzt mal gestoppt;=die haben
 drei minuten gebraucht (.) für das
 umsetzen;
 LiV: hm (bejahend)

Men: also natürlich hast du
 [mitgeholfen,=ich sag jetzt mal]
 LiV: [Ja, ja, ja, aber.]
 Men: aber drei bis fünf minuten kann man-
 wenn man sowas so wie die gestern
 [gesagt haben]
 LiV: [einplanen]
 Men: einplanen möchte-
 ähm: (.)

An dieser Stelle nimmt der Mentor die anfänglich verschobene Kritik nun wieder auf und versucht diese bei der LiV zu platzieren. Auffällig ist die Nutzung der Externalisierung: Der Mentor überträgt die Kritik an der pädagogischen Handlung der LiV auf eine andere Person. Hierzu nutzt er die Verallgemeinerung eines persönlichen Subjekts: das „man“. Dieses macht deutlich, dass er seinen eigenen Vorschlag nicht auf sich oder die LiV bezieht. Er nutzt zudem zur Abschwächung seiner Kritik den Konjunktiv „könnte“. „Man könnte“ es beim nächsten Mal anders machen. Dieses unterstreicht die Doppelrolle des Mentors als Kollege und Bewerter. Als Bewerter bringt er seine Kritik zwar ein, jedoch geschieht dies geprägt durch die Rolle des Kollegen nur als eine mögliche Option. Eine klare Stellungnahme und Handlungsalternative seinerseits fehlen und der LiV bleibt selbst überlassen, ob sie diese mögliche, vage Alternative beim nächsten Mal umsetzt. Die bejahende Zustimmung der LiV, welche die Kritik annimmt, sorgt zunächst für eine weitere Relativierung der Kritik, die fast einer Entschuldigung gleicht: „natürlich hast du mitgeholfen [...]“. Damit bestärkt sie ihn aber darin, seine Kritik weiter auszuführen. Die erneute Aufnahme der Externalisierungsfunktion macht die oben bereits angedeutete Optionalität der Handlungsalternative noch einmal deutlich. Dennoch finden auch an dieser Stelle Einwände der LiV keinen Platz. Durch den Gesprächseinstieg „Ja, ja, ja, aber“ möchte sie selbst Stellung im Gespräch beziehen, kommt aber nicht dazu. Vielmehr führt der Mentor seine externalisierte Kritik fort. Zum Ende versucht die LiV den Satz des Mentors zu beenden, was die kollegiale Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartner*innen unterstreicht. Sie nimmt die Kritik an, versucht jedoch gleichermaßen eine kollegiale Ebene der Gesprächsführung herzustellen.

Im Rahmen dieses Gesprächsausschnittes verdeutlicht sich die Folge der Doppelrolle des Mentors in der Ausführung von Kritik. In seiner Rolle als Bewerter führt er zwar Kritik auf, jedoch führt der Konflikt mit der Rolle des Kollegen zur Externalisierung sowie Relativierung ebenjener. Diese Uneindeutigkeit der Kritik führt dazu, dass die LiV zwischen rein kritikempfangenden und gesprächssynchronisierenden Modi respektive zwischen der Rolle als kritisierte LiV und der Rolle als Kollegin wechselt.

5.4 Rahmung von Kritik

In dem folgenden Gesprächsausschnitt spricht der Mentor das Verhalten der LiV bei störendem Schüler*innenverhalten an. Dabei rekonstruiert der Mentor zunächst die Situation und bewertet diese im Anschluss.

Men: ne gute unterbrechung bei störung?
 Ne,=dass du dann gesagt hast stop wir
 stoppen jetzt mal alles ganz kurz-
 und ne ne richtige eh also richtig beNANNT
 hast die auch,
 die gestört haben,
 [das war, das war gut,]
 LiV: [ja weils mehrmals]

da war, dann hab ich [aber mal].
 Men: [das war] das war
 richtig gut,
 das war auch angebracht,
 so ä:hm in dieser PHase war nicht so gut,
 ähm (.) die fragestellung;
 ne;=also du hast am anfang entscheidungsfragen
 gestellt, (--)

Wurde die Kritik zunächst mit einer positiven Rückmeldung eingeleitet, stellt man im Verlauf des Unterrichtsnachgesprächs mehrfach fest, dass der Mentor seine negativen Anmerkungen ebenfalls mit einer positiven Bestätigung abschließt. Er bettet seine Kritik in einen Rahmen von gelungenen pädagogischen Handlungen der LiV ein (vgl. zur Rahmenanalyse: Goffman, 1980).

Einschübe der LiV werden durch den Mentor weiterführend unterbrochen, welches die gesprächsleitende Rolle des Mentors in der Rolle des Bewerter unterstreicht. In der Gesprächssituation sieht der Mentor keinen Bedarf einer Reaktion oder Rechtfertigung der LiV, da ihr Handeln seiner Meinung nach „richtig gut“ war. Für kollegiale Erklärungen in Bezug auf die Intention ihres Handelns scheint der Mentor an dieser Stelle nicht empfänglich zu sein.

Im weiteren Gesprächsverlauf geht der Mentor auf die gestellten Entscheidungsfragen der LiV gegenüber ihren Schüler*innen ein. Dabei konstruiert der Mentor eine Situation, in der die Entscheidungsfragen der LiV in eine falsche Richtung gehen könnten, und baut darauf seinen Kritikpunkt auf.

Men: und, und die frage ist dann ja immer,=ne
 wenn du fragst (.)
 wollen wir das und das und die sagen nein? Was ist
 dann,
 also würdest du dann ändern unterricht machen;=ne,
 deshalb (lachend) entscheidungsfragen musse echt
 drauf achten,
 dass das das eh passiert mir ja auch zwischendurch
 mal;
 dann kein fragenkataLOG,
 das haste

Dieser Ausschnitt zeigt die immanent vorliegende ambivalente Rollenzuschreibung des Mentors noch einmal sehr deutlich auf. Sich sichtlich unwohl fühlend (wiederholende Wörter, Pausen, Lachen) spricht er die Fragetechnik der LiV an. In dieser Phase des Gesprächs steigert er die Relativierung seiner Kritik dahingehend, dass er sich selbst in das pädagogische Fehlverhalten miteinschließt („das passiert mir ja auch zwischendurch mal“). Dadurch legitimiert er – in seiner Rolle als Kollege – auf der einen Seite das Verhalten, welches er auf der anderen Seite direkt zuvor – in seiner Rolle als Bewerter – noch kritisierte.

Die LiV reagiert auf die kollegiale Relativierung der Kritik, indem sie lachend deutlich werden lässt, dass sie sich dem Kritikpunkt bereits in der Vergangenheit klar geworden sei und bereits entsprechend der Ansichten des Mentors agiert hätte, wodurch auch sie die zugrundeliegende Kritik entkräftigt.

Innerhalb der beiden Gesprächsausschnitte zeigen sich die Auswirkungen der hier vorliegenden Rahmung der Kritik. Kritisierende Argumentationen schließt der Mentor mit positiven Bestätigungen in Form von gelungenen Handlungsschritten der LiV auf

einer bewertenden Ebene oder der Gleichstellung mit sich selbst durch den Verweis auf eigene Fehlleistungen auf einer kollegialen Ebene ab. Die LiV versucht sich stetig mit den wechselnden Rollen (Kollege bzw. Bewerter) des Mentors zu synchronisieren und antwortet entsprechend auf einer kollegialen gleichgestellten Ebene oder aber versucht ihr eigenes Verhalten gegenüber ihrem Mentor zu rechtfertigen.

5.5 Kritik in Form einer rhetorischen Entscheidungsaufforderung

Im folgenden Gesprächsausschnitt bezieht sich der Mentor auf eine Situation, in der die Schüler*innen Handys und Flaschen auf dem Tisch liegen hatten. Er kritisiert an der Stelle, dass die Lehrkraft dieses nicht unterbunden hatte. Die LiV stimmt dem Mentor in seiner Sichtweise der Dinge mehrfach zu und beendet ergänzend die Sätze des Mentors.

Men: genau nicht so kettenfragen-
dann (-) worauf de achten musst ist==ähm
die Regeleinhaltung;
(-)
LiV: äh äh
[in der auf der debatte am anfang und so?]
Men: [einige einige haben einige]
haben die handys abgelegt,
andere nicht-
LiV: achso guck die Handys hab ich heute
Men: EInige haben taschen aufm tisch-
EInige nicht-
LiV: hm (bejahend)
Men: EInige haben flaschen aufm tisch-
EInige nicht-
DAS muss irgendwie einheitlich sein;
LiV: hm (bejahend)

Es wird eine Gesprächsphase erreicht, in der es beiden möglich ist, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Sowohl Mentor als auch LiV scheinen sich in ihrer Wahrnehmung und in der derzeitigen Rolle einig zu sein. Da die Rückmeldungen von der LiV in den Augen des Mentors gut aufgenommen wurden, leitet der Mentor zügig auf den nächsten Aspekt seiner Beobachtungen über: die Einhaltung von Regeln. Diese Stelle ist in der Analyse der Transkription bedeutsam, da der Mentor nun eine weitere Form der Kritikäußerung anwendet: die Kritik in Form einer rhetorischen Entscheidungsaufforderung.

Der Mentor spricht in dieser Phase des Unterrichtsnachgespräches deutlich einen Missstand an: „worauf de achten musst“. Der Mentor wählt das Wort „musst“. Seine Wortwahl signalisiert, dass er keine Alternative zu seiner Sichtweise zulässt. Wo zuvor mit der LiV noch eine Kommunikation auf Augenhöhe praktiziert wurde, kehrt nun ein Machtgefälle und damit die Rolle des Bewerter zurück. Sein Urteil ist richtend, und der Versuch der LiV, dazu Stellung zu beziehen, wird von ihm übergangen. Er lässt sie nicht aussprechen. Das von dem Mentor angesprochene Fehlverhalten scheint die LiV zu überumpeln. Waren sich doch eben noch beide einig über den Umgang mit der Fragetechnik, wird nun ein Aspekt angesprochen, dessen sich die LiV nicht bewusst war. Der Mentor spürt scheinbar die Verunsicherung der LiV und beginnt die gemeinte Beobachtung in Form eines beobachteten Zustandes zu beschreiben. Für den Mentor geht es erneut nicht darum, dass die LiV ihrem Erziehungsauftrag nicht gerecht wird und das Konsumieren von Getränken und die private Nutzung von Handys im Unterricht nicht unterbindet, sondern darum, dass die Handlungen der Lehrenden nicht konsequent sind. Die Relevanz

der Kritik unterstreicht er durch das wiederholte Anbringen seiner Kernbotschaft, die er an drei Beispielen festmacht, indem er zunächst die Handys, dann die Taschen und dann die Flaschen der Schüler*innen anspricht. Hinzu kommt, dass er die Kritik in Form einer rhetorischen Entscheidungsaufforderung formuliert. Entweder *keiner* der Schüler*innen hat Getränke und Handys auf dem Tisch, oder aber *alle*. Allerdings spitzt er die Entscheidungsaufforderung so zu, dass der LiV nur eine richtige Handlungsweise bleibt, denn das eine Extrem („Alle Schüler*innen haben ihre Getränke und Handys auf dem Tisch“) ist im pädagogischen Alltag einer Schule in der Regel nicht tragbar. Diese Form der Kritikäußerung ähnelt einer Suggestivfrage, deren Antwort bereits bekannt ist. Denn indem der Mentor seine Kritik als beschreibenden Zustand ohne Adressat*in formuliert, verbleibt die Kritik trotz der Wiederholungen diffus.

Die zuvor herausgestellte Externalisierung von Kritik durch den Mentor wird an dieser Stelle auf eine andere Ebene gehoben. Die Kritik des Mentors wird in einer Suggestivfrage eingebettet. Der LiV bleibt aufgrund der damit einhergehenden eindeutigen Beurteilung der Situation nur eine Zustimmung und ein Eingeständnis des Fehlers übrig. Der Mentor agiert aufgrund der von ihm hergestellten Eindeutigkeit der Handlungsmöglichkeiten vollständig in der Rolle des Bewerter. Die LiV erkennt die Kritik, wechselt in eine passive Gesprächshaltung und nimmt die Kritik auf, ohne ihr Verhalten zu rechtfertigen.

5.6 Subjektivierung von Kritik

In diesem Abschnitt erfolgt der vom Mentor angesprochene Rückbezug zum vorausgegangenen Unterrichtsbesuch mit dem Studienseminar, in dem das fehlende Eingreifen der LiV zum Verhalten der Schüler*innen während des Unterrichts kritisiert wurde.

Men: und ähm (.)

wie gesagt ich bin auch nicht eh der meinung dass
ich dass ich dafür verantwortlich bin ob n schüler
n zerrissene hose inne schule anzieht;
das ist nicht meine aufgabe,
eh das sehe ich gänzlich anders als das gestern,
das wollte ich ja nur noch mal sagen,
bei kaugummi kauen,
wenns mir eh eh wenns mi mich nicht stört und die
keine keine knacker und kaugummiblasen machen ist
mir das auch wurst-
das seh ich halt anders als der (.) mensch gestern,

In diesem Moment wird eine pädagogische Grundhaltung des Mentors deutlich. Er scheint in seinem Erziehungsauftrag gegenüber den Schüler*innen im Vergleich zum Studienseminar liberaler zu sein. Die Schüler*innen auf ihre zerrissene Kleidung hinzuweisen oder auf das Verbot von Kaugummikauen im Unterricht aufmerksam zu machen, sieht er nicht als Teil seines Aufgabenspektrums an. Allerdings relativiert er diese Offenheit gegenüber den Schüler*innen insofern, als dass er deren Verhalten nur so lange akzeptiert, bis es ihn selbst stört. In der Gegenüberstellung seiner Sichtweise mit der der Mitarbeitenden des Studienseminars, welche die Umsetzung des Erziehungsauftrages durch die LiV zu kritisieren scheinen, wird erneut deutlich, dass er die Kolleg*innen aus dem Studienseminar als eine dritte Instanz wahrnimmt. Das Studienseminar scheint andere Ansprüche an den Unterricht der LiV und deren pädagogisches Verhalten zu haben als er, und damit als derjenige, der die Klasse kennt und als Praktiker tagtäglich in der Schule mit dieser arbeitet. Damit verstärkt er die in wissenschaftlichen Untersuchungen wahrgenommene Spaltung von Studienseminar und (Ausbildungs-)Schule bei der LiV

(vgl. Munderloh, 2018, S. 59; Walke, 2007, S. 43) und verdeutlicht indirekt für die LiV, dass die Kritik des Studienseminars anders zu bewerten ist als seine Rückmeldung. Diese Trennung der Kooperationspartner*innen wird durch die Bezeichnung des Fachleiters als „Mensch“ verstärkt. Der Mentor benennt nicht den Namen des Fachleiters, weil er ihn entweder nicht kennt oder es ihm egal ist, wie er heißt. Indem er ihn aber auch nicht in seiner Funktion als Fachleiter betitelt, sondern nur als „Mensch“, kommt es zu einer Herabstufung und einer deutlich spürbaren Geringschätzung des Studienseminars. Das führt dazu, dass der Mentor in dieser Situation die Rolle des Kollegen einnimmt. Gleichzeitig bezieht er mit dieser Aussage in der Hinsicht Stellung, als dass er die LiV als Kollegin gegenüber der Kritik des Studienseminars verteidigt.

In der Konsequenz bedeutet dies für die LiV, dass sie „zwischen den Stühlen“ sitzt. Sie muss nun für sich entscheiden, wie sie die Kritik des Studienseminars gewichtet. Entweder hält sie sich an die Vorgaben des Studienseminars oder sie folgt dem Erfahrungswissen des Mentors. Zudem wird sie ihr Verhalten an die jeweiligen Gegenüber anpassen (müssen).

6 Schlussbetrachtung

Im Kontext der in dem Beitrag zugrunde liegenden Betrachtung von schulischen Mentor*innen und LiV im Unterrichtsnachgespräch ließen sich in unserer Untersuchung beim Mentor verschiedene Formen der Kritikäußerungen explizieren, deren Ursache unseres Erachtens nach in einer widersprüchlichen Beziehung zu der LiV liegt. Von der Schulleitung mutmaßlich aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit als Pädagoge ausgewählt, sieht der Mentor seine Aufgabe darin, der LiV sein pädagogisches Handlungswissen zu vermitteln und als Bewerter zu agieren. Der Mentor reflektiert und bewertet den Unterricht der LiV, was bereits darin deutlich wird, dass der Mentor das erste Wort in der Unterrichtsnachbesprechung ergreift. Er ist der Wortführer. Dieses dem Gespräch innewohnende Machtgefälle verleitet den Mentor immer wieder dazu, einzelne Unterrichtspassagen zu kritisieren, jedoch wird diese Kritik immer wieder relativiert, da er gleichzeitig als Kollege fungiert und damit gleichgestellt ist. Im Laufe des Gesprächs agiert der Mentor je nach Situation mal mehr als Bewerter und mal mehr als Kollege. In diesen – vermutlich unbewusst stattfindenden – Rollenwechseln kristallisieren sich verschiedene Möglichkeiten heraus, die Kritik an dem Unterricht der LiV abzumildern. Seine Rückmeldungen verbleiben jedoch insgesamt auf einer Ebene einer *Kritik ohne Kritik*, wodurch die im Kern kritischen Anregungen des Mentors aufgrund der Relativierungen, Rahmungen und Externalisierungen nur indirekt auf die LiV einwirken und einzeln sogar entkräftigt werden. Gleichzeitig ist dieses Phänomen auch Ausdruck der widersprüchlichen Beziehung zwischen Mentor*innen und LiV, die eben nicht nur kollegial, sondern auch hierarchisch organisiert ist und damit womöglich strukturell eine *Kritik ohne Kritik* evoziert.

Neben der Beziehung zwischen dem Mentor und der LiV hat sich eine weitere Beziehungskonstellation herauskristallisiert, die das Studienseminar und, damit einhergehend, die*den Studienseminarleiter*in miteinbezieht. Die Betrachtung dieses erweiterten Beziehungsclusters sowie dessen Einfluss auf die Rollen der Akteur*innen stellt ein weiteres Desiderat dar.

Literatur und Internetquellen

Abs, H.J., Kuper, H. & Martini, R. (Hrsg.). (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:18987>

- Bitan, K. (2014). *Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und Schulentwicklung – eine sozialpsychologische Analyse* [Dissertation]. Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–183). Huber.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17264>
- Dehmel, A. (2011). *Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Eine diskursanalytische Studie zur Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 41). Eusl.
- DBS (Deutscher Bildungsserver). (Hrsg.). (2019). *Vorbereitungsdienst/Referendariat*. <https://www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendariat-2521-de.html>
- Frommberger, D. & Lange, S. (2019). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., neu bearb. Aufl.) (S. 519–531). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_40
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:13048>
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Suhrkamp.
- Huwendiek, V. (2010). Perspektiven der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Engagement-Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 2010 (4), 218–227.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. VS.
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarf in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018042>
- Klusmeyer, K. & Kehl, V. (2009). Zur Professionalität der Ausbildungslehrer an berufsbildenden Schulen. *BWP – Berufs- Und Wirtschaftspädagogik Online*. http://www.bwpat.de/profil2/klusmeyer_kehl_profil2.shtml
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 11) (S. 40–105). DGLS.
- Krüger, J. & Diehl, T. (2011). Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. Stellenwert des Bildungspersonals im Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 63 (4), 127–130.

- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hifeisen, B. & Riemer C. (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Ein internationales Handbuch; Bd. 2). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- LI Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung). (Hrsg.). (2021). *Fortbildung für Mentorinnen und Mentoren im Schuljahr 2021/2022*. LI Hamburg.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P.C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 69–98). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03112-1_5
- Pollmanns, M. (2019). Pädagogische Sinnstrukturen erschließen. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Schule und Unterricht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4), 82–91. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_07
- Schmees, J.K. (2020). *Lehrer*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5825>
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 79–88. <https://doi.org/10.25656/01:2754>
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A. & Gemsa, C. (2006). Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie – ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 13–175). Universitätsverlag Potsdam.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhlmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622–645. <https://doi.org/10.25656/01:4266>
- Walke, J. (2007). *Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft/Mercator Stiftung* (Schriftenreihe zur Lehrerbildung; Bd. 3). Stifterverband.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegialer Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:5730>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bischoff, S., Migura, T. & Schmees, J.K. (2024). Kollegiale Hierarchiebeziehung?! Herausforderungen zwischen Mentor*innen und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst an berufsbildenden Schulen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/hlz-5080>

Eingereicht: 06.01.2022 / Angenommen: 21.11.2023 / Online verfügbar: 29.01.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: A Relationship of Collegiality and Hierarchy?! Challenges Between Mentors and Pre-service Teachers at Vocational Schools

Abstract: This article deals with the relationship between school mentors and pre-service teachers and its contradictory nature. Based on a post-lesson discussion between a mentor and a pre-service teacher, a sequential analysis explores various forms of criticism that ultimately evoke criticism without criticism.

Keywords: criticism; mentor; mentoring; pre-service teacher; teacher training; vocational school