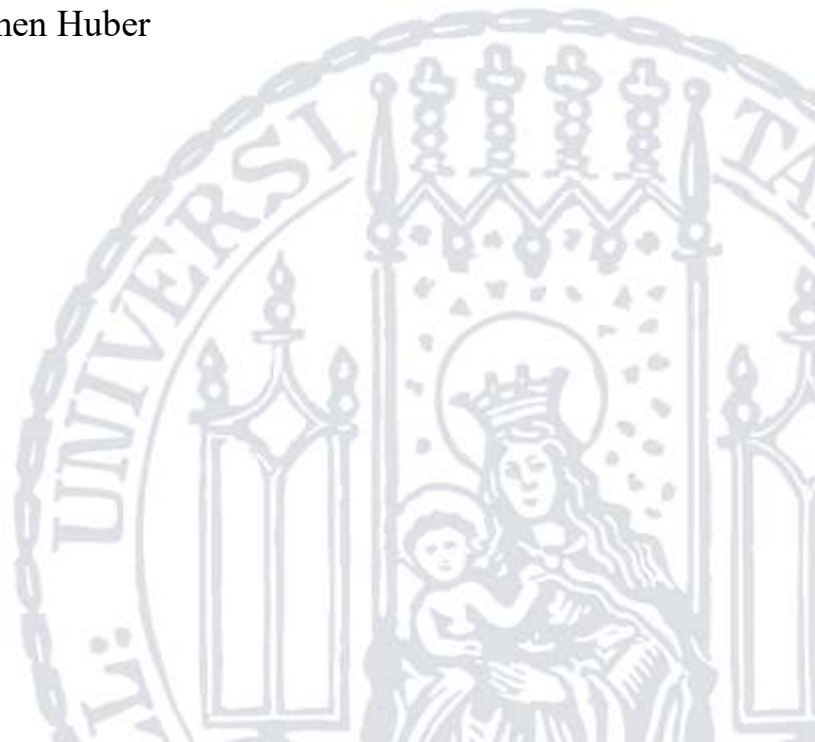


Vielfalt im Praktikum begegnen:
Gelungene Mentoringbeziehungen in heterogenen Kontexten.
Die Rolle der MentorInnen und deren Beitrag zur
Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Carmen Huber



**Vielfalt im Praktikum begegnen:
Gelungene Mentoringbeziehungen in
heterogenen Kontexten.
Die Rolle der MentorInnen und deren Beitrag zur
Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität.**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Carmen Huber
aus
Schweinfurt

2024

Referent/in: Prof. Dr. Sabine Weiß

Korreferent/in: Prof. Dr. Ewald Kiel

Tag der mündlichen Prüfung: 21.10.2024

Zusammenfassung

MentorIn-Mentee-Beziehung im schulpraktischen Mentoring ist von entscheidender Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Insbesondere in heterogenen Betreuungskontexten, die von Vielfalt geprägt sind, gewinnt die Gestaltung dieser Beziehung an Komplexität und Bedeutung. Die vorliegende Dissertation untersucht die Bedeutung von Mentoring-Beziehungen im schulischen Praktikum, insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft.

Die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Umgang mit herkunftsbedingter Heterogenität im deutschen Schulsystem noch immer als problematisch betrachtet werden kann. Gerade für das erfolgreiche Unterrichten in heterogenen Kontexten ist es wichtig, die vorhandene Vielfalt differenziert und reflektiert wahrzunehmen. Heterogenitätssensibilität kann deshalb als Teilaspekt professioneller Kompetenz verstanden werden und sollte in die Überlegungen zu Bildungsstandards und den Inhalten der LehrerInnen-Bildung einbezogen werden.

Eine Zusammenfassung der Forschungslage macht deutlich, dass das Mentoring in schulpraktischen Studien zwar Gegenstand vieler Untersuchungen ist, aber eine einheitliche theoretische Verortung bisher fehlt. Ein Desiderat besteht etwa darin, die Frage zu klären, wie sich Einstellungen und Überzeugungen der am Mentoring beteiligten Personen auf die Gestaltung der Beziehung und damit auch auf die Qualität des Mentoring-Prozesses auswirken. Darüber hinaus ist auch bisher weitestgehend ungeklärt, welche Rolle der Kontext der Heterogenität bei der Beziehungsgestaltung spielt.

Die vorliegende Arbeit versucht zum einen, den Aspekt der herkunftsbedingten Einstellungen und Überzeugungen im schulpraktischen Mentoring aufzugreifen und zu untersuchen, ob sie als Gelingensbedingung für eine qualitativ gute Beziehung zwischen Mentee und mentorierender Lehrkraft in heterogenen Betreuungskontexten wirksam werden. Zum anderen soll die Mentoring-Beziehung als abhängig vom Kontext verstanden und die Frage gestellt werden, ob die Betreuung in heterogenen Settings einer besonderen Anleitung und Interaktion bedarf.

Des Weiteren wird untersucht, inwieweit aus der Theorie deduktiv abgeleitete Fördermodi zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität tatsächlich im Kontext schulpraktischer Studien zur Begegnung mit Vielfalt eingesetzt werden. Diese Untersuchung trägt dazu bei, die Praxis des schulpraktischen Mentorings zu verbessern und die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit einer diversen Schülerschaft zu fördern.

Die Stichprobe dieser Untersuchung umfasste 44 Praktikumslehrkräfte an Grund- und Mittelschulen in Stadt und Landkreis München mit einem heterogenen Schulprofil.

Für die Datenerhebung wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt. Zunächst kam die Critical Incident Technique zum Einsatz. Die MentorInnen hielten dabei besonders kritische oder bedeutsame Ereignisse im Praktikum fest, die im Zusammenhang mit einer gelungenen MentorIn-Mentee-Beziehung standen.

Im Anschluss fanden virtuelle Gruppendiskussionen statt. In diesen Diskussionen wurden Impulse zur Beziehungsgestaltung und zum professionellen Umgang mit Heterogenität gesetzt.

Die erhobenen Daten wurden anschließend mittels eines deduktiv erstellten Kategoriensystems ausgewertet und einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Dieser methodische Ansatz ermöglichte eine umfassende Betrachtung der Thematik und trug zur Weiterentwicklung eines Interaktionsmodells zur Gestaltung von heterogenen Betreuungskontexten bei (THIBsS-Modell).

Die vorliegenden Daten und Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring von einer Vielzahl an Determinanten beeinflusst wird. Sowohl auf der Ebene der Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale als auch auf der Ebene des Wissensaustauschs und der Handlungsmöglichkeiten spielen verschiedene Faktoren eine entscheidende Rolle. Während viele der Gelingensbedingungen allgemeingültig sind, kann in einigen Kategorien ein expliziter Bezug zum heterogenen Kontext hergestellt werden.

Ein zentrales Ergebnis stellt die Einhaltung der *Rollenkonformität* im schulpraktischen Mentoring dar. Diese kann dabei helfen die Qualität der Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verbessern und ihre professionelle Entwicklung zu fördern. Durch eine klare Definition und Kommunikation der Rollen und Erwartungen sowie durch die Bereitstellung von Feedback und Unterstützung können MentorInnen einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Integration von Studierenden in den Schulalltag leisten.

Die Untersuchung geht ebenso der Frage nach, welche Rolle die MentorInnen im schulpraktischen Mentoring und in der Professionalisierung angehender Lehrpersonen spielen. Hierbei konnten verschiedene Rollen identifiziert werden. Die Komplexität der MentorInnen-Rolle wird deutlich, wenn die Mentorierenden zum einen in von ihnen als besonders herausfordernd empfunden Situationen eine LehrmeisterInnen-Rolle einnehmen – sie leiten die

NovizInnen an, teilen ihr ExpertInnenwissen und wenden hierzu eher direkte Mentoring-Strategien an – und zum anderen reziproke, symmetrische Beziehungen gestalten und dadurch Kooperation anregen. MentorInnen arbeiten mit Mentees auf Augenhöhe, wenn diese als eher kompetent angesehen werden oder zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Nachbesprechungen.

Insgesamt betonen die Ergebnisse die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise im schulpraktischen Mentoring, um die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen. Die Etablierung einer solchen Beziehung erfordert Empathie, transparente Kommunikation und Reflexion seitens der MentorInnen und Mentees. Durch die Beachtung dieser Mechanismen kann das Mentoring zu einer effektiven und bereichernden Erfahrung für alle Beteiligten werden, die langfristig zur professionellen Entwicklung und Zufriedenheit im schulischen Kontext beiträgt.

Neben der Beziehungsgestaltung wurde in der Untersuchung ebenso der Frage nach dem Beitrag der MentorInnen zur Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt nachgegangen.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die kontextsensible Begleitung durch MentorInnen eine effektive Form der wissensbasierten Förderung angehender Lehrkräfte darstellt. Hier wird auf der Informationsebene mittels transparenter Kommunikation ExpertInnenwissen mit den Mentees geteilt und diese gezielt angeleitet. Dies beinhaltet das Anpassen von Unterrichtsmethoden an die Vielfalt der Lernenden sowie das Sensibilisieren für sprachliche und kulturelle Unterschiede. Die MentorInnen ermutigen zu einem interkulturellen Verständnis und fördern eine offene Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt, um eine professionelle Betreuung der SchülerInnen zu gewährleisten und die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu fördern.

Im Kontext der Fragestellung lässt sich zudem die heterogenitätssensible Anleitung als Fördermodus identifizieren. Die Studie zeigt, dass schulpraktisches Mentoring dazu beiträgt, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, heterogenitätssensibel zu handeln. MentorInnen fördern bei Lehramtsstudierenden die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt und individuellen Bedürfnissen, was zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität in der Unterrichtspraxis führt. Dies umfasst das Einsetzen verschiedener Unterrichtsmethoden, die Anpassung an unterschiedliche Herausforderungen sowie die Offenheit gegenüber den individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen.

Anhand der Ergebnisse wird das aus der Theorie abgeleitete THIBsS-Modell weiterentwickelt, welches den Fokus auf die Förderung der Mentees legt und zugleich Aspekte der Beziehungsgestaltung aufgreift. Ebenso werden Implikationen zur Beziehungsgestaltung und Strategien zur Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt im schulpraktischen Mentoring in den Blick genommen.

Inhaltsverzeichnis

A. Ausgangspunkt und Gegenstand der Untersuchung	10
B. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	
1. Forschungsstrang I: Heterogenität	
1.1 Heterogenität – Abgrenzung und Begriffsexplikation	12
1.2 Kategorisierung relevanter Heterogenitätsdimensionen innerhalb des Systems Schule	20
1.3 Herkunftsbedingte Heterogenität und Herkunftseffekte	25
1.4 Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität	37
1.4.1 Gegenstand und wichtige Definitionen	38
1.4.2 Professionstheoretische Perspektiven	41
1.4.3 Determinanten des LehrerInnen-Handelns im Kontext von Heterogenität.....	49
1.4.3.1 Heterogenitätssensibilität	49
1.4.3.2 Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften als ein Teilaspekt professioneller Kompetenz	56
1.5 Forschungsstand und daraus resultierende Ableitungen für das Dissertationsvorhaben	64
2. Forschungsstrang II: Praktika und Mentoring in der LehrerInnen-Ausbildung	
2.1 Schulpraktische Studien	72
2.1.1 Normative Bestimmungen	74
2.1.2 Die Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element	78
2.1.3 Empirische Befunde zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien.....	82
2.2 Mentoring als unterstützendes Element innerhalb des Professionalisierungsprozesses	84
2.2.1 Mentoring als spezifische Form schulischer Beratung	89
2.2.2 Mentoring in schulpraktischen Phasen	97
2.2.3 Die Rollenstruktur im Mentoring	103
2.2.4 Die Beziehungsstruktur im Mentoring	113
2.2.4.1 Ausgewählte Modelle der Beziehungsgestaltung	116
2.2.4.2 Die Bedeutung der Ansätze für die MentorIn-Mentee-Beziehung	126
2.2.5 Forschungsbefunde zum schulpraktischen Mentoring	132

3. Dignität der beiden Forschungsstränge im Kontext des Dissertationsvorhabens	
3.1 Zusammenführung der beiden Forschungsstränge	136
3.2 Themenzentrierte und heterogenitätssensible Interaktion in Betreuungskontexten schulpraktischer Studien – Das THIBsS-Modell	138
4. Forschungsgegenstand und Forschungsfragen	
4.1 Forschungsgegenstand	149
4.2 Forschungsfragen	149
C. Forschungsdesign und Methodik	
5. Stichprobe und Vorgehen	
5.1 Einbettung des Forschungsvorhabens in das MeMPhIs PLUS-Projekt	152
5.2 Forschungsdesign	153
5.3 Stichprobe	156
5.4 Qualitative Zugänge der Datenerhebung	158
5.4.1 Critical Incident Technique	158
5.4.2 Gruppendiskussion	163
6. Datenauswertung	
6.1 Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	171
6.2 Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems	175
D. Ergebnisse und Diskussion	
7. Ergebnisse	
7.1 Ergebnisse der Critical Incident Technique	183
7.1.1 Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs.....	185
7.1.2 Ordnungskategorie II: Informationsebene	195
7.1.3 Ordnungskategorie III: Handlungsebene	200
7.2 Ergebnisse – Gruppendiskussion	213
7.2.1 Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs	215
7.2.2 Ordnungskategorie II: Informationsebene	227
7.2.3 Ordnungskategorie III: Handlungsebene	237
7.3 Zusammenführung der Ergebnisse	256
7.3.1 Zusammenführung der Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung	256
7.3.2 Zusammenführung der Ergebnisse zur Professionalisierung im Rahmen des THIBsS-Modells	263

8. Diskussion	
8.1 Zusammenfassung der Befunde und Einordnung in den Forschungskontext .	273
8.1.1 Thesen zur Beziehungsgestaltung in heterogenen Betreuungskontexten	
.....	273
8.1.2 Die Professionalisierung in heterogenen Kontexten des schulpraktischen Mentorings	
.....	288
8.2 Implikationen für die Praxis	303
8.2.1 Maßnahmen zur Gestaltung der Mentoringbeziehung	304
8.2.2 Strategien zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität	310
8.2.3 Aus- und Weiterbildung professioneller MentorInnen	315
8.2.4 Implikationen für die praktische Umsetzung des THIBsS-Modells im schulpraktischen Mentoring	318
8.3 Limitationen der Ergebnisse	324
8.4 Weiterführende Forschung	329
9. Abschlussfazit	333
10. Literaturverzeichnis	335
11. Abbildungsverzeichnis	376
12. Tabellenverzeichnis	378
13. Danksagung	379

A. Ausgangspunkt und Gegenstand der Untersuchung

Seit dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 und bis zum „Bologna-Prozess“ haben grundlegende Veränderungen das deutsche Schul- und Hochschulwesen geprägt, wobei einige dieser Veränderungen eine Neugestaltung der schulpraktischen Studien einschlossen (Kretschmer & Stary, 2011). Die verstärkte Betonung einer Kompetenzorientierung hat zu kritischen Debatten geführt, die die Angemessenheit der Lehramtsstudiengänge für das zukünftige Berufs- und Handlungsfeld in Frage stellen (Arnold et al., 2014). Im Zuge von Reformbemühungen wurde das Praxissemester eingeführt, um eine systematische Verbindung von Theorie und Praxis zu ermöglichen (Herzmann & Liegmann, 2018), wobei diese darauf abzielen, berufsspezifische Kompetenzen angehender LehrerInnen zu fördern und eine bessere Verzahnung von Wissensbeständen und reflexiver Praxis zu erreichen (Gröschner et al., 2013).

Die Wichtigkeit schulpraktischer Erfahrungen wird von Studierenden betont, da sie die Möglichkeit bieten, eigene Handlungsfähigkeiten zu erleben und den eigenen Berufswunsch zu überprüfen (Arnold et al., 2011, S. 73). Dennoch wurde bereits in den 1980er Jahren darauf hingewiesen, dass schulpraktische Erfahrungen nicht zwangsläufig zu einem Erwerb neuer Kompetenzen führen, sondern eher bestehende bestätigen (Hascher, 2012). In jüngster Zeit wurde die Frage nach dem Kompetenzerwerb und der Wirksamkeit schulpraktischer Studien verstärkt in den Fokus der Forschung gerückt (König et al., 2020), wobei empirische Befunde die Wirksamkeit bloßer praktischer Erfahrungen in Frage stellen und negative Effekte, wie die unreflektierte Übernahme von Handlungsstrategien der MentorInnen, aufzeigen (Hascher, 2012; Hascher & Moser, 2001; Reintjes et al., 2018).

Parallel zu den Forderungen nach einer praxisorientierteren LehrerInnen-Ausbildung und einem zunehmenden Umfang praktischer Anteile wird jedoch eine Abnahme der Betreuung und Anleitung von Studierenden festgestellt (Sauerborn, 2007). Die Qualität der Begleitung spielt eine entscheidende Rolle für den Professionalisierungsprozess in schulpraktischen Studien (Cramer & Führer, 2020; Gröschner & Häusler, 2014; König et al., 2020; Wenz & Cramer, 2019), wobei vor allem die Beziehung zwischen MentorInnen und Mentees von großer Bedeutung ist (Clarke et al., 2004; Führer & Cramer, 2020; Hascher, 2012; König et al., 2020).

Neben der Frage nach der Begleitung in schulpraktischen Studien rückt gleichzeitig die zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern als zentrale Herausforderung für Lehrkräfte in den Fokus der Bildungsforschung. Die zunehmende Diversität in den Klassenzimmern spiegelt die Vielfalt der Gesellschaft wider (Bohl et al., 2017). Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass Heterogenität nicht mehr nur als Herausforderung, sondern auch als Chance und Bereicherung betrachtet wird (Budde, 2012). Die Anerkennung von Unterschieden ermöglicht eine verstärkte Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität, was sich auch in den LehrerInnen-Ausbildungsprogrammen widerspiegelt (Bohl et al., 2017). Im Rahmen der Bildungsoffensive Lehrerbildung wurde das Forschungsprojekt MeMPhIs Plus ins Leben gerufen. Dieses soll dazu beitragen, die MentorIn-Mentee-Beziehungen in heterogenen Betreuungskontexten zu untersuchen und somit einen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung dieser Herausforderungen zu leisten. Es bildet den Rahmen für die Datenerhebung dieser Arbeit.

Die vorliegende Dissertation verfolgt das Ziel, die Heterogenitätsforschung mit Studien zum schulpraktischen Mentoring zu verknüpfen. Im Fokus der Untersuchung stehen die MentorInnen. Es wird sich der Frage gestellt, welche Rolle sie bei der Gestaltung gelungener MentorIn-Mentee-Beziehungen im Praktikum spielen und wie sie zur Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt beitragen.

B. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

1. Forschungsstrang I:

Heterogenität

Im folgenden Kapitel wird der erste der beiden Forschungsstränge, welche im Rahmen dieser Dissertation zusammengeführt werden, dargestellt. Nach der Explikation des Begriffs der Heterogenität und der Abgrenzung zu weiteren relevanten Begrifflichkeiten wird auf relevante Heterogenitätsdimensionen eingegangen. Hierbei wird die Schule als System verstanden, auf deren verschiedenen Systemebenen Differenzen der Schülerschaft wirksam werden. Als besonders relevant werden hierbei der sozioökonomische Status sowie der Migrationshintergrund herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden diese beiden Heterogenitätsdimensionen unter dem Begriff der herkunftsbedingten Heterogenität zusammengeführt und die damit einhergehenden Herkunftseffekte erläutert.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kapitel im Fokus steht, ist die Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität. Nach der Darstellung der professionstheoretischen Ansätze wird das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität als Determinante des LehrerInnenhandelns aufgegriffen. Dieses sowie die herkunftsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften werden als Teilaspekte der Professionalisierung herausgearbeitet und anhand eines ausgewählten Akkulturationsmodell veranschaulicht. Abschließend werden aus den Darstellungen Ableitungen für diese Dissertation gezogen.

1.1 Heterogenität – Abgrenzung und Begriffsexplikation

Die Heterogenitätsforschung bildet einen der beiden Forschungsstränge, die in der vorliegenden Dissertation aufgegriffen werden. Für eine Hinführung zur Debatte über *Heterogenität* wird zunächst der Begriff eingeführt und auf einige andere Begriffe im Umfeld verwiesen. Dadurch soll eine Begriffsexplikation erarbeitet werden, die als Verständnis von Heterogenität dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Danach wird auf das System Schule eingegangen und anhand des sozialökologischen Modells nach Bronfenbrenner werden Heterogenitätskategorien auf der pädagogischen Handlungsebene identifiziert. Dabei wird zunächst die *sozioökonomische Heterogenität* genauer betrachtet und anhand von primären und sekundären Herkunftsmerkmalen erläutert. Anschließend wird ein Blick auf die *migrationsbedingte*

Heterogenität geworfen. Der Fokus richtet sich bei diesen beiden Differenzlinien auf die zu erwartenden Effekte hinsichtlich der schulischen Leistung und des Kompetenzerwerbs.

In der Debatte über Heterogenität wird als Grundlage immer wieder auf das Konzept der Pädagogik der Vielfalt von Prengel (1993) verwiesen. Dabei werden theoretische Überlegungen zu Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der interkulturellen, feministischen und integrativen Pädagogik aufgegriffen (Prengel, 2006). Durch eine zunehmende Internationalisierung und die weltweite Migration ist der Begriff der Heterogenität in jüngster Zeit zu einem Schlagwort verschiedenster Diskurse über schulische Bildung geworden, wobei er seit der Jahrtausendwende ebenso von der Schulpädagogik aufgegriffen wurde (Bohl et al., 2017; Budde, 2012a, 2015; Cramer, 2020; Heinzl & Prengel, 2012; Schmitz, 2015; Schroeder, 2007; Sturm, 2013; Trautmann & Wischer, 2011).

In erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskussionen wird dieser Begriff z. T. als Synonym für Verschiedenheit, Vielfalt, Unterschiede und Differenz verwendet (Sturm, 2013). Heterogenität kann als eine „Art Containerbegriff“ (Budde, 2012b, S. 526) bzw. als ein *fuzzy concept* bezeichnet werden, da sich Heterogenität in der Erziehungswissenschaft auf komplexe und theoretisch genauer zu klärende Phänomene bezieht (Zullinger & Tanner, 2013, S. 37). Etymologisch geht der Begriff der Heterogenität auf die altgriechischen Worte *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zurück. Der Begriff verweist also auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit und Andersartigkeit in einem Bezug auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen (Walgenbach, 2017, S. 13).

Lange et al. (2010) erläutern den Heterogenitätsbegriff anhand von vier Aspekten: *relativ*, *partial*, *sozial konstruiert* und *sozial kulturell eingebunden* (Lange et al., 2010, S. 315 f.). Diese vier Kriterien werden zunächst getrennt voneinander aufgeführt, stehen aber in wechselseitigen Beziehungen zueinander:

1. Relativität (relativ): Heterogenität gibt es nicht als solche, sondern nur hinsichtlich einer Bezugsgröße. Es wird also ein *tertium comparationis* benötigt (Werning, 1999). Der zu vergleichende Aspekt wird anhand eines Maßstabs als gleich oder ungleich, homogen oder heterogen beschrieben (Sturm, 2013). Das Resultat dieses Vergleichs kann daher als eine Relation bezeichnet werden. Heterogenität bzw. Homogenität kann insofern nur in einem Bezug auf ein bzw. mehrere Merkmale festgestellt werden (Lange et al., 2010, S.315; Prengel, 2006; Sturm, 2013). Dabei orientiert sich die Bezugsgröße meistens an Häufigkeitsverteilungen oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen (Walgenbach, 2017, S. 13).

2. *Partialität (partial)*: Bei Heterogenität geht es um zeitlich und räumlich begrenzte Zustandsbeschreibungen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39). Denn zum einen kann eine veränderte Betrachtungsweise das Vergleichsergebnis beeinflussen und zum anderen kann Heterogenität auch objektiv zu- und abnehmen, bspw. kann sie durch Eingriffe und Maßnahmen verringert oder vergrößert werden (ebd.).

3. *Konstruiertheit (sozial konstruiert)*: Heterogenität bildet als solche kein Faktum, sondern muss als ein Konstrukt verstanden werden, das durch Beobachtungsprozesse erst hervorgebracht wird (Walgenbach, 2017, S. 13). Der angesetzte Maßstab bzw. die verwendete Norm ist das entscheidende Kriterium für den Vergleich von Gruppenmitgliedern. Erst durch das Heranziehen von „Normalitätsvorstellungen“ und Häufigkeitsverteilungen kann Heterogenität bzw. Homogenität ermittelt werden (Lang et. al, 2010; Sturm, 2013).

4. *Wertneutralität (sozial kulturell eingebunden)*: Grundsätzlich wird die Konstruktion von Heterogenität bzw. Homogenität als wertneutral beschrieben (Zulliger & Tanner, 2013, S. 38). Im schulischen Bereich führt die Heterogenitätskonstruktion aber zu sozialen Positionierungen der SchülerInnen, die in der Regel mit Bewertungen im Sinne von „besser“ oder „schlechter“ verknüpft werden (Budde, 2012a, S. 21). Die Darstellung von Gleichheit und Differenz erfolgt immer in sozialen, kulturellen und historischen Kontexten und kann deshalb nicht neutral sein. Deshalb ist eine Einbettung in die Bedeutungen und Werte des jeweiligen Rahmens zu erwarten (Sturm, 2013). Die Ergebnisse der Vergleiche sind daher hierarchisch aufgeladen (Prenzel, 2006, S. 34).

Abgrenzung zu anderen Begriffen

Beim Begriff der *Heterogenität* handelt es sich um einen vielschichtigen Begriff (Trautmann & Wischer, 2020). Dadurch kommt es zum einen zu einer unscharfen Verwendung, zum anderen ergeben sich dadurch auch Anknüpfungspunkte an unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, wie beispielsweise die interkulturelle, intersektionale und inklusive Pädagogik (Bohl et al., 2017; Budde 2017a). Die verwandtschaftliche Nähe ähnlicher Begriffe „evoziert [aber] Verunklarung“ (Budde, 2017a, S. 22) und trägt deshalb wenig zur Klärung bei. Daher wird im Folgenden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Begriffen *Diversität*, *Intersektionalität* und *Inklusion* eingegangen.

Neben dem Begriff der Heterogenität wird auch der Begriff *Diversität* oder *Diversity* für die Bezeichnung von Unterschieden zwischen Personen verwendet. Er wird vor allem im ökonomischen Bereich im Sinne von Diversity Management eingesetzt (Krüger-Potratz, 2011). Diversität bezieht sich dabei auf die Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheit (ebd.). In den 1980er Jahren wurden in den USA die Idee und das Konzept von Diversity Management als unternehmerische Strategie entwickelt. Hinsichtlich der Globalisierungs-, Internationalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse sollten diese Ansätze eine Gewinnmaximierung der Unternehmen durch eine produktive Nutzung der Vielfalt der MitarbeiterInnen ermöglichen (Schmitt et al., 2015, S. 8). Geier und Mecheril (2017) bringen diesen Begriff in eine enge Relation mit Differenz, weil sie Diversität als ein wichtiges Kriterium für die Thematisierung gesellschaftlicher Differenzverhältnisse in der Erziehungswissenschaft verstehen (Geier & Mecheril, 2017). Differenzmerkmale werden als eine positive Ressource für die Bildungsorganisation betrachtet, wodurch die Anerkennung von Vielfalt gefördert werden kann. Dabei können zwei Hauptströmungen identifiziert werden, nämlich *affirmative Diversity-Management-Ansätze* und *machtsensible Diversity-Ansätze* (Walgenbach, 2017).

Beide Ansätze beziehen sich auf unterschiedliche Traditionslinien. Aus den Protestbewegungen der Bürgerrechtsorganisationen in den USA in den 1950er bis 1970er Jahren entwickelte sich der affirmativ-rechtliche Ansatz. Dabei stand zunächst der Hinweis auf Diskriminierungspraxen im Vordergrund. Im Laufe der Zeit wurde daraus eine Charta der Vielfalt abgeleitet. Deshalb sollte ein Umfeld auf rechtlicher Basis geschaffen werden, das frei von Vorurteilen ist und allen Mitgliedern unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Nationalität, ethnischen Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung und Alter mit Wertschätzung begegnet (Schmitt et al., 2015).

Affirmative Diversity-Ansätze in der Erziehungswissenschaft richten den Fokus auf soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit (Walgenbach, 2017). Stärker vertreten sind allerdings die machtsensiblen Diversity-Ansätze (ebd., S. 104). Die Unterschiede zwischen den Menschen stehen im Zentrum aller Diversity Ansätze. Dies ist aber mit der Gefahr verbunden, dass den AkteurInnen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, wodurch es dann zu einer binären Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ aus der Perspektive einer Dominanzkultur kommen kann.

Machtsensible Diversity-Ansätze betonen, dass soziale Identitäten und Zugehörigkeiten keine natürlichen Tatsachen sind, sondern als ein Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse

verstanden werden müssen (Schmitt et al., 2015). Differenzen entstehen insofern durch die Interaktion zwischen den Individuen. Deshalb geht es darum, die Normen und Normalitätskonstruktionen kritisch zu reflektieren und jeden Einzelnen unabhängig von seinem „Nutzen“ für die Gesellschaft als wertvoll und zugehörig zu betrachten (ebd.).

Soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse stehen auch im Rahmen der *Intersektionalitäts*-Forschung im Vordergrund. In der Schule ist ein gewisser Grad von asymmetrischen Beziehungen unabdingbar, denn in der Erziehung von Heranwachsenden kann grundsätzlich ein Machtverhältnis zwischen den beiden beteiligten Parteien angenommen werden. Nach Weber (1985) bedeutet Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Ordnung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1985, S. 28).

Es gibt zwar Bestrebungen, die Lernprozesse in der Schule in reziproken und dyadischen Beziehungen zu etablieren, aber das ExpertInnen-NovizInnen-Gefälle bleibt eine der bestehenden Determinanten in der Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und Lehrkräften. Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsdebatte greift die Intersektionalitäts-Forschung diese Ungleichheiten und Machtverhältnisse auf.

Der Begriff der *Intersektionalität* bezeichnet dabei die Überschneidung bzw. Verwobenheit von unterschiedlichen soziokulturellen Differenzkategorien (Budde, 2017a, S. 22). Soziale Kategorien bzw. soziale Ungleichheiten können nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden, sondern sind in ihren „Überkreuzungen“ (intersections) oder Interdependenzen zu analysieren (Walgenbach, 2017, S. 55).

Der Begriff der *Intersektionalität* wurde in Deutschland erstmals 2001 von Helma Lutz aufgegriffen (Lutz, 2001, S. 217). In den USA wurde der Begriff bereits 1989 von Kimberlè Crenshaw in ihrem Aufsatz zur Antidiskriminierungsrechtsprechung eingeführt. In der Erziehungswissenschaft sollten im Rahmen der Intersektionalitäts-Forschung nicht nur Strukturen betrachtet, sondern auch das Individuum mit seiner Biografie, Lebenslage und seinen subjektiven Deutungsmustern berücksichtigt werden (Walgenbach, 2017).

Für die Erziehungswissenschaft geht es dabei um eine Analyse der Einflüsse der sozialen Kategorien bzw. Ungleichheiten auf Erziehung, Bildung und Sozialisation. Durch die Fokussierung auf die in diesem Zusammenhang wirksamen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse kommt es zu einer spezifischeren Perspektive. Deshalb unterscheidet sich der Begriff der Intersektionalität von den Begriffen der Diversität und Heterogenität, die als deutungs-offener verstanden werden können (ebd., S. 55).

Der Begriff der *Inklusion* steht im schulpädagogischen Diskurs für den Anspruch auf eine Maximierung der Teilhabe und eine Minimierung von Diskriminierung auf allen gesellschaftlichen Ebenen (Boban & Hinz, 2003). Damit eng verbunden ist auch die Forderung nach einem Abbau von Barrieren (Budde, 2017a). Beim Begriff der Inklusion können zwei Bestimmungsmerkmale identifiziert werden. Zum einen geht es bei der Inklusion um einen Verzicht auf eine binäre Unterscheidung zwischen „behinderten“ und „nicht-behinderten“ Menschen. Demgegenüber sollen das Kind bzw. der Jugendliche und die Überwindung von Bildungshemmnissen und die Förderung von Unterstützungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen (Katzenbach, 2017, S. 124). Zum anderen bezieht sich Inklusion noch allgemeiner darauf, die Vielfalt unter den Lernenden als Chance zu betrachten und möglichst alle Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen, um potenziellen Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken zu können (ebd.).

In der Literatur wird deshalb auch zwischen einem enger und einem weiter gefassten Inklusionsbegriff unterschieden (Ainscow, et al., 2006; Werning & Avic-Werning, 2015). Heimlich (2020) fordert im Sinne eines allgemeinen Inklusionsverständnisses den Verzicht auf alle Formen von Ausgrenzung und Aussonderung und eine Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens und soziale Teilhabe für alle Mitglieder einer Gemeinschaft. Dabei sollten neben Menschen mit „Behinderung“ bzw. einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf auch andere Bevölkerungsgruppen berücksichtigt werden, die wegen bestimmter Merkmale und/oder ihrer Herkunft Ausgrenzung erfahren (Heimlich, 2020, S. 210).

Dieser weite Inklusionsbegriff, der alle Heterogenitätsdimensionen umfasst, hat sich im Diskurs über Inklusion und Heterogenität zwar auf dem Papier und in der Theorie durchgesetzt, in der Praxis wird Inklusion aber in den meisten Fällen deutlich enger gefasst (Katzenbach, 2017, S. 124). So wird auch bei den Inklusionsbemühungen der Schulen häufig auf die kategorialen Zuschreibungen „behindert“ und „nicht-behindert“ zurückgegriffen und Inklusion wird als ein gemeinsames Unterrichten von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden, sowie von Kindern und Jugendlichen mit und ohne „Behinderung“ (Katzenbach, 2017). Bei dieser gängigen Praxis werden allerdings marginalisierte Gruppen ausgeschlossen, die wegen bestimmter Merkmale – sozioökonomische Herkunft, migrationsbedingte Herkunft, Religionszugehörigkeit usw. – nicht aktiv und umfänglich an Bildung partizipieren können.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es Übereinstimmungen zwischen den Begriffen Heterogenität, Diversität, Intersektionalität und einem weiten Inklusionsbegriff gibt. Alle Konzepte adressieren die Vielfalt und Unterschiede zwischen Menschen und betonen die Wertschätzung individueller Merkmale. Zudem streben sie nach dem Abbau von Barrieren und der Förderung von Teilhabe in der Gesellschaft. Dabei spielen soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse eine bedeutende Rolle.

Es lassen sich jedoch auch Unterschiede herausarbeiten. Diversität konzentriert sich beispielsweise auf die Wertschätzung und produktive Nutzung von Vielfalt, insbesondere im wirtschaftlichen Kontext des Diversity Managements. Intersektionalität hingegen analysiert die Verflechtung verschiedener soziokultureller Differenzen und die daraus resultierenden Machtverhältnisse. Inklusion strebt nach maximaler Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung auf allen Ebenen der Gesellschaft und betont auch den Abbau von Barrieren und die Schaffung unterstützender Maßnahmen.

Im Gegensatz zu den spezifischen Handlungsansätzen von Intersektionalität, Diversität und Inklusion beschreibt Heterogenität die Vielfalt und Unterschiede zwischen Menschen, ohne spezifische Handlungsziele zu formulieren. Während die anderen Konzepte spezifischere Ansätze zur Bewältigung und Nutzung dieser Vielfalt bieten, bleibt Heterogenität ein allgemeiner Begriff, der die Gesamtheit der Unterschiede umfasst. Dabei werden stets verschiedene Differenzkategorien bzw. Heterogenitätsdimensionen erfasst und nicht isoliert voneinander betrachtet (Budde, 2017a). In der Erziehungswissenschaft wird Heterogenität als unabhängig von hierarchischen Machtverhältnissen verstanden (ebd.). Daran zeigt sich, dass eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen nicht vollständig vorgenommen werden kann.

Begriffsexplikation

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Heterogenität* wird schnell deutlich, dass im empirischen Feld unterschiedliche Definitionen verwendet werden. So kann etwa eine Gruppe anhand mehrerer Merkmale als heterogen, anhand anderer Differenzlinien aber als homogen charakterisiert werden. Dabei ist es entscheidend, welche Heterogenitätskategorie als Grundlage herangezogen wird (Budde, 2017a). In diesem Zusammenhang müssen auch bestimmte Determinanten berücksichtigt werden, wie die zugrundeliegenden Werte und Normen und der individuelle Standpunkt des Betrachters. Außerdem sollte Heterogenität als abhängig von spezifischen Deutungsmustern verstanden werden, die wiederum mit institutionellen Rahmenbedingungen, Spannungsfeldern und Antinomien verbunden sein können (Welskop & Moser, 2020).

In der vorliegenden Arbeit wird Heterogenität als ein Konstrukt von sozialen Aushandlungsprozessen verstanden, welches sich auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit von Individuen, Gruppen und pädagogischen Organisationen bezieht. Der soziale Konstruktionscharakter von Differenzen kann durch den Terminus *doing differences* (West & Fenstermaker, 1995) betont werden. Heterogenität wird dabei nicht als eine gegebene Disposition verstanden, sondern im Unterschied zu kognitionspsychologischen Überlegungen als prinzipiell prozesshaft und in einem Bezug auf soziale Interaktionen gedeutet (Trautmann & Wischer, 2011, S.42 f.).

Für die Konstruktion von Heterogenität gibt es immer ein *tertium comparationis*, weshalb sie auch immer mit Homogenität verbunden ist (Walgenbach, 2017). Sturm (2013, S. 15) geht deshalb davon aus, dass bei der Feststellung von Differenzen und Heterogenität stets eine Gleichheit – also eine Homogenität – auf einer übergeordneten Ebene vorhanden sein muss.

Diese Dialektik zeigt sich auch im Kontext von Schule. Die Homogenität besteht dabei zunächst darin, dass alle Kinder und Jugendlichen als SchülerInnen betrachtet werden, was die übergeordnete Vergleichsgrundlage bildet. Homogenisierungstendenzen ergeben sich neben der schulischen Segregation auch bei den Lehrkräften (Lang et al., 2010). Die Idealvorstellung, dass alle SchülerInnen zur „gleichen Zeit [...] das gleiche Ziel“ erreichen werden, erweist sich jedoch als unrealistisch. Die SchülerInnen einer Klasse bringen ihre individuellen Biografien, Persönlichkeiten und Lebensumstände mit und unterscheiden sich insofern mannigfaltig voneinander (Vock & Gronostaj, 2017).

Aus diesen individuellen Merkmalskonstellationen der einzelnen Kinder und Jugendlichen ergeben sich unterschiedliche Bedürfnisse, was von der Lehrkraft einen reflexiven Umgang mit Heterogenität fordert (Lang et al., 2010). In der empirischen Forschung werden diese individuellen Merkmale der SchülerInnen näher betrachtet, um Differenzlinien, Merkmalskategorien oder -dimensionen zu bestimmen.

In der vorliegenden Arbeit sollen zunächst ausgewählte Heterogenitätsmerkmale kategorisiert und definiert werden, die im Rahmen von Schule, als einem heterogenen System, berücksichtigt werden.

1.2 Kategorisierung relevanter Heterogenitätsdimensionen innerhalb des Systems Schule

Die homogenisierende Institution Schule befindet sich in einem Wandel. Während in traditionell leistungsstratifizierten Schulsystemen die SchülerInnen in leistungshomogene und auch sozial segregierte Schulformen aufgeteilt wurden, gibt es in der modernen Schule eine Tendenz dazu, die Heterogenität der Schülerschaft als eines der zentralen Themen zu etablieren (Zulliger & Tanner, 2013).

Nicht zuletzt durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK), im März 2009, wurde auch in Deutschland eine Reformagenda aufgestellt, die sich mit der Überwindung schulischer Exklusion und Segregation beschäftigt (Biermann & Powell, 2014). Nach Boban und Hinz (2003) kann Inklusion als ein Ideal verstanden werden, welches ein gesteigertes Lernen und eine zunehmende Teilhabe aller SchülerInnen als Ziel verfolgt. Eine inklusive Bildung sollte dabei darin bestehen, sich nicht nur auf die Belange von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu konzentrieren, sondern auch benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen einzubeziehen (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Inklusion kann daher als ein Konzept der Allgemeinen Pädagogik verstanden werden, die sich auf eine untrennbar heterogene Gruppe und ihre vielfältigen Ausprägungen von Heterogenität bezieht (Hinz, 2002).

Diese Vielfalt besteht in der Praxis im Klassenzimmer aus unterschiedlichen Merkmalen, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können. Wenn ein breites Spektrum von Heterogenitätskategorien einbezogen wird, dann müssen soziale Dimensionen, sonderpädagogische Förderbedarfe, aber auch Unterschiede beim Alter und Geschlecht betrachtet werden. In der Literatur finden sich unterschiedliche Auflistungen von diversen Merkmalen (Bohl et al., 2017; Prengel, 2006; Trautmann & Wischer, 2011, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; von Saldern, 2007; Walgenbach, 2017; Wenning, 2007), die darauf verweisen, dass Heterogenität durch verschiedene Dimensionen beschrieben werden kann (Ve Wittig, 2014, S. 27). In unterschiedlichen Diskursen werden beinahe beliebig erweiterbare Unterscheidungskategorien und -merkmale verhandelt.

In Abhängigkeit von der Akzentuierung und der Perspektive ergeben sich verschiedene Herausforderungen und Belastungen beim Umgang mit Vielfalt. Deshalb sollten bei der Analyse von Heterogenität in der Schule wichtige Differenzlinien identifiziert und die Heterogenitätsdimensionen systematisiert und beschrieben werden, welche einen Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse und den schulischen Erfolg haben können.

Die vorliegende Arbeit verfolgt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und orientiert sich an ausgewählten Heterogenitätsdimensionen auf der pädagogischen Handlungsebene und im Rahmen heterogener Betreuungskontexte. Dabei soll berücksichtigt werden, dass zunehmend zwischen Heterogenitätslinien hinsichtlich von in der Schule legitimierte und dem Individuum zugeschriebene Differenzierungskriterien und einer Kategorisierung von Referenzen auf der Ebene sozialer Gruppenmerkmale unterschieden wird (Emmerich & Hornel, 2013, S. 151). Während Unterschiede bei den funktionalen Lernvoraussetzungen, wie Motivation, Neigung, Vorwissen, Lernstrategien oder Sprachfertigkeit, die sich im Unterrichtskontext direkt virulent entfalten, dem Individuum zugeschrieben werden können, gibt es darüber hinaus auch Differenzen auf der übergeordneten Ebene der Gruppenzugehörigkeit. Diese übergeordneten Kategorien, wie die sozioökonomische Herkunft, der Migrationshintergrund und die religiöse Zugehörigkeit, entfalten ihre Wirksamkeit in schulischen Lernsituationen nur mittelbar (Schmitz et al., 2020a, S. 21). Um einen genaueren Blick auf diese herkunftsbedingten Heterogenitätslinien werfen und relevante Kategorien identifizieren zu können, erscheint es zunächst sinnvoll, das System Schule mit seinen unterschiedlichen Ebenen systemisch zu betrachten.

Das Modell von Bronfenbrenner (1981)

Wie bereits erwähnt wurde, soll die Institution Schule mit ihren systemischen Ebenen betrachtet werden, um die unterschiedlichen Differenzlinien kategorisieren zu können. Bildungs- und Lernprozesse vollziehen sich teilweise im jeweiligen sozialen Milieu, sie finden aber zu einem großen Teil in der Institution Schule statt (Sturm, 2013). Die SchülerInnen befinden sich in einem System, das verdichtende und komplexe Strukturen aufweist. Durch eine systematische Analyse zwischenmenschlicher Interaktion im schulischen Kontext können die Komplexität, Dynamik und der soziale Einfluss erfasst werden. Die Systemtheorie kann dabei „als Gegenentwurf zur isolierten Betrachtung von Einzelphänomenen“ (Weiß, 2012, S. 19) herangezogen werden. Bronfenbrenner (1981) beschreibt in seinem sozialökologischen Modell ein Systemkonstrukt, welches sich in verschiedene Systemebenen untergliedern lässt, die auf die SchülerInnen in heterogenen Betreuungskontexten angewandt werden können. In einem ersten Schritt werden diese Systemebenen für ein besseres Verständnis kurz erläutert, um dann in einem zweiten Schritt anhand dieser Systematisierung Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien zu identifizieren, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

In seinem Modell betrachtet Bronfenbrenner (1981) die menschliche Entwicklung als einen Prozess der Interaktion des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. Dabei wird eine Verschachtelung der Interaktionen und eine wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Elemente des Systems angenommen. Menschliche Ökosysteme beziehen sich neben biologischen und sozialen Merkmalen auch auf kulturelle Lebensbedingungen und materielle Gegebenheiten (Oerter, 1995, S. 84 ff.). Wenn es zu Veränderungen kommt, dann wirken sie sich auf das gesamte ökologische System und nicht nur auf die individuelle Ebene aus (Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Deshalb müssen auch entferntere Kontexte betrachtet werden, wie beispielsweise strukturelle und normative Bedingungen des Gesellschaftssystems, da diese zum einen vom Individuum beeinflusst werden, zum anderen aber auch Auswirkungen auf den Menschen haben (Seifert, 2011, S. 114). Diese aufeinander einwirkenden Ebenen bezeichnet Bronfenbrenner als *Mikro-, Meso-, Makro- und Exosystem-Ebenen* (Bronfenbrenner, 1981).

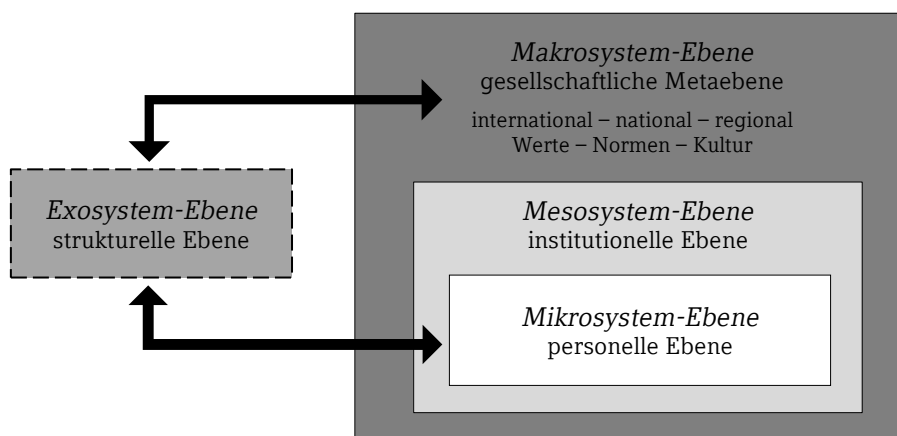


Abb. 01 **Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner (1981)** - eigene Darstellung angelehnt an Bronfenbrenner (1981)

Auf der *Mikrosystem-Ebene* sind alle personalen Einflussgrößen eines Individuums zu verorten. Dabei geht es um ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen, wie beispielsweise äußerliche Merkmale, Fähigkeiten usw. (Seifert, 2011, S. 115 f.).

Verschiedene Lebenskontexte, in denen sich ein Individuum bewegt, können auf der institutionellen Ebene verortet werden, der *Mesosystem-Ebene*. Sie umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen sich eine Person aktiv beteiligt. Dabei geht es beispielsweise um das Elternhaus, die Schule und die Peergroup (Bronfenbrenner, 1981).

Diesen beiden Systemen übergeordnet ist die *Makrosystem-Ebene* als übergreifender Bezugsrahmen, der sich auf übergeordnete Muster, Strukturen und Aktivitäten auf der gesellschaftlichen Ebene bezieht. Dazu gehören politische, ökonomische, soziale, juristische und erzieherische Muster, welche die gesamte Gesellschaft durchdringen (ebd.)

Formelle und informelle Strukturen, die das Individuum indirekt beeinflussen, sind der strukturellen Ebene zuzuordnen, der *Exosystem-Ebene*. Ereignisse, an denen eine Person nicht selbst beteiligt ist, die aber ihre Lebensbereiche beeinflussen können, können als Quelle von „Effekten aus entfernten Umweltregionen beschrieben werden“ (Epp, 2018, S. 6).

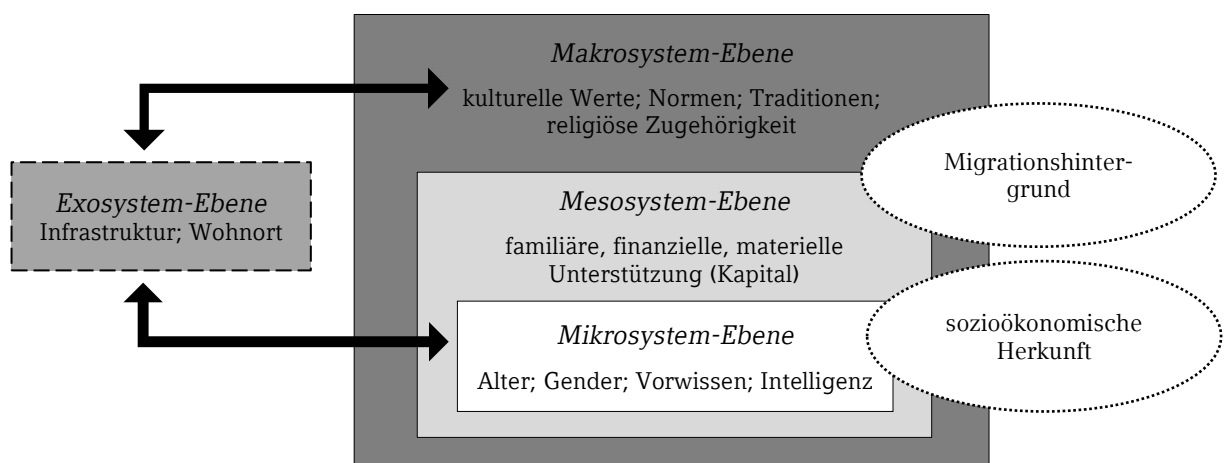


Abb. 02 **Heterogenitätsmerkmale innerhalb des ökosystemischen Ansatzes** nach Bronfenbrenner (1981) - eigene Darstellung angelehnt an Bronfenbrenner (1981)

Aus der Fülle der Differenzlinien sollen jene Heterogenitätsmerkmale herausgefiltert werden, die sich anhand des Modells von Bronfenbrenner bei der Untersuchung des MeMPhIs-Projekts für heterogene Betreuungskontexte identifizieren lassen. Anhand der Annahme von Lange et al. (2010), dass Heterogenität durch soziale Konstruktion entsteht und immer sozial und kulturell eingebunden ist, ergibt sich die Frage nach den Merkmalen, die auf den Ebenen des Systems Schule Einfluss auf den schulischen Erfolg oder Nichterfolg haben.

Dabei ist vor allem die sozioökonomische Herkunft ein entscheidender Faktor für die schulische Leistung. Neben den individuellen Merkmalen, die sich auch auf der Mikrosystem-Ebene verorten lassen, spielen auch der soziale Hintergrund und die familiäre Konstellation hinsichtlich verhaltensgenetischer und sozialisationstheoretischer Perspektiven eine wichtige Rolle (Ve Wittig, 2017, S. 30). Soziale Disparitäten können sowohl auf der Mikrosystem-Ebene als auch auf der Mesosystem-Ebene durch die Kombination mehrerer Faktoren entstehen und sie führen nicht selten zu einer Klassifizierung nach sozialen Schichten. Damit

verbundene materielle und bildungsrelevante Einschränkungen des Zugangs zu wichtigen Ressourcen im häuslichen Umfeld wirken sich auf den Lernprozess aus und führen dadurch zu Unterschieden unter den SchülerInnen (ebd., S. 38).

Eine weitere Heterogenitätsdimension kann in Betreuungskontexten sowohl auf der Mesosystem-, als auch auf der Makrosystem-Ebene verortet werden. Der Migrationshintergrund bildet ein Heterogenitätsmerkmal mit einem sehr breiten Spektrum. Die kulturellen und sprachlichen Disparitäten können dabei als sehr vielschichtig beschrieben werden. Als Einflussgrößen können neben der ethnischen Herkunft auch die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft und traditionelle Werte und Normen einen Einfluss auf die SchülerInnen haben. Ein häufig schwächerer sozioökonomischer Status, eine institutionelle Diskriminierung, geringe interkulturelle Kompetenzen und der monolinguale Habitus der Schule sind einige der Determinanten, die sich signifikant auf die schulische Leistung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund auswirken können (Hüpping, 2017).

Aus *Bronfenbrenners Modell (1981)* kann abgeleitet werden, wie sich SchülerInnen in Abhängigkeit von den wechselseitigen Interaktionen auf den unterschiedlichen System-Ebenen entwickeln. Durch die Einbeziehung des Begriffs der herkunftsbedingten Heterogenität können die *sozioökonomische Herkunft* und der *Migrationshintergrund* miteinander verknüpft werden. Bronfenbrenner verweist auf „proximale Prozesse“, die als Interaktionen mit der unmittelbaren Umwelt verstanden werden können und über einen längeren Zeitraum am Entwicklungsprozess der SchülerInnen beteiligt sind (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Er geht dabei auch von Effekten proximaler Prozesse aus, die sich auf die schulische Leistung auswirken können. In diesem Zusammenhang kann es zu positiven und auch negativen Auswirkungen familialer, kultureller und sozialer Ressourcen als „Cross-Kontext“-Effekt auf den Bildungserfolg kommen (Szczesny, 2013, S. 43). Auch wenn Bronfenbrenner die menschliche Entwicklung als einen interdependenten Zusammenhang von personalen und Umweltmerkmalen versteht und auch auf die Wirkung von etwa familialen und kulturellen Kontexten auf die schulische Kompetenzentwicklung eingeht, bleibt doch offen, wie sich die sozioökonomische Herkunft und ein Migrationshintergrund konkret auf den Bildungserfolg auswirken können (ebd.).

Anhand der Überlegungen zur Kategorisierung relevanter herkunftsbedingter Heterogenitätsdimensionen innerhalb des Systems Schule, einer Sichtung einschlägiger Literatur (Bohl et al., 2017; Prengel, 2006; Trautmann & Wischer, 2011; Vock & Gronostaj, 2017; Von

Saldern, 2007; Walgenbach, 2017; Wenning, 2007) und unter Berücksichtigung der Zielsetzungen und des Forschungsinteresses des MeMPhIs PLUS-Projekts (*Kap. 5.1*) werden in der vorliegenden Arbeit die folgenden herkunftsbedingten Heterogenitätsdimensionen herangezogen: (1) *Sozioökonomische Heterogenität* und (2) *migrationsbedingte Heterogenität*. Im weiteren Verlauf werden diese beiden Differenzlinien zur Differenzkategorie *herkunftsbedingte Heterogenität* zusammengefasst, um ihre Auswirkungen auf die schulischen Leistungen genauer zu beleuchten.

1.3 Herkunftsbefingte Heterogenität und Herkunftseffekte

Diskrepanzen beim Schulerfolg rücken in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Bildungs- und Unterrichtsforschung. Empirische Untersuchungen konnten verschiedene Faktorenbündel identifizieren, die an der Entstehung, Aufrechterhaltung und Verstärkung solcher Differenzen beteiligt sind (Budde, 2015). Die empirische Bildungsforschung beschäftigt sich dabei etwa mit herkunftsbedingten Merkmalen, wie dem sozioökonomischen Hintergrund und einem Migrationshintergrund der Familie. Familiäre Lebensverhältnisse üben über Sozialisations- und Erziehungsprozesse einen wesentlichen Einfluss auf die schulischen Leistungen aus. Sie repräsentieren wichtige Entwicklungsumgebungen, die in einem Zusammenhang mit sozialen und ethnischen Merkmalen stehen und deshalb zu differentiellen Lernprozessen und Bildungslaufbahnen führen können (Braun & Mehringer, 2010; Ehmke & Baumert, 2007; Hagedorn et al., 2010; Kähler et al., 2021; PISA, 2001; Walper & Gniewosz, 2019). Diese innerfamilialen Umgangsformen, Erziehungsstile und Hierarchien variieren milieuspezifisch und können zu Bildungsungleichheiten beitragen. Dabei wird eine Gesamtkonstellation aus sozialer und kultureller Herkunft, Bildungsstatus und einer milieuspezifischen Bildungsorientierung angenommen.

Herkunftsbedingte Heterogenität – (1) der sozioökonomische Status

Seit Mitte der 1960er Jahre stehen Chancenungleichheiten im Bildungssystem und die enge Verknüpfung zwischen Bildungschancen und sozialem Status im Fokus der Forschung (Bourdieu, 1983). Soziale Ungleichheit bezieht sich nach Hradil (1987; 2001) vor allem auf den vertikalen Aspekt der Sozialstruktur. Dieser Aussage liegt die Annahme zugrunde, dass diese Einteilung bzw. Unterteilung der Gesellschaft mit eingeschränkten oder erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen verbunden ist.

Im Rahmen von Bildungsprozessen wird diese vertikale Dimension sozialer Ungleichheit häufig als eine Erklärung für Schulerfolg oder -misserfolg herangezogen (Betz, 2004). Beispielhaft dafür wurde in der PISA-Studie das schichtspezifische Risiko der Zurückstellung bei der Einschulung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit analysiert (OECD, 2023; PISA, 2001). Die anhaltenden Disparitäten bei der Verteilung materieller und kultureller Ressourcen können im Rahmen derjenigen Milieu- und Klassentheorien, die von einer vertikalen Schichtung der Gesellschaft ausgehen, als ein Indikator dafür herangezogen werden, dass es zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit kommt (Beer, 2006).

Den Theorien der sozialen Ungleichheit können viele unterschiedliche Ansätze zugeordnet werden. Während ältere Theorien noch von Klassen, Ständen oder Schichten sprechen, werden die Sozialstrukturanalysen seit den 1980er Jahren durch neuere Ansätze bestimmt, die sich auf Lebensstil und Milieu beziehen (ebd.). Soziale Ungleichheit wird dabei auf der soziokulturellen Ebene von Lebensstilen verstanden. Beide Begrifflichkeiten – Lebensstil und Milieu – haben sich als Ergänzung der „objektiven Strukturanalyse“ (Müller, 1997) durchgesetzt und stehen für eine subjektive Verarbeitung der objektiven Soziallage (Stein, 2006). In einer modernisierten Sozialstrukturanalyse werden vor allem Milieutheorien zunehmend als ein ausdifferenziertes Konzept der sozialen Ungleichheitsforschung herangezogen (Betz, 2004).

In Anlehnung an diese Strukturierungsansätze können Milieus wie folgt verstanden werden: „Objektive gesellschaftliche Strukturen und individuelle Dispositionen vermitteln sich in alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen der Individuen als Milieus“ (Vester et al., 1993, S. 124). Durchgesetzt haben sich dabei u. a. der Ansatz von Pierre Bourdieu, der den Lebensstiltheorien zugeordnet werden kann, der Ansatz der empirischen Milieuanalyse des SINUS-Instituts und der Ansatz der Forschergruppe um Michael Vester (ebd.).

Hinsichtlich der Milieutheorien beziehen sich strukturierte soziale Ungleichheiten sowohl auf sozialstrukturelle als auch auf soziokulturell bedingte Ungleichheiten. Für die erziehungswissenschaftliche und soziologische Bildungsforschung sind Milieus dadurch relevant, dass es dabei auch um Lebensoptionen und -chancen in Bildungspraxen und bildungsrelevante Lebensstile der AkteurInnen geht. Die Ergebnisse der SINUS-Studien und die Ergebnisse der Forschungsgruppe um Vester machen deutlich, dass trotz des sozialen Wandels durch die Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft kein Relevanzverlust der objektiven Strukturen für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen festgestellt werden kann (Betz, 2004; PISA, 2018; Walper & Gniewosz, 2019).

Diese Lebensbedingungen, Bildungsstrategien und -prozesse sollten hinsichtlich ihrer milieuspezifischen Ausgestaltung beschrieben und in ihren Auswirkungen auf Schulerfolg und -misserfolg analysiert werden. Dabei wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Reproduktion von schulischer und familialer Ungleichheit angenommen werden kann. Eine standardisierte schulische Bildung setzt die familiäre Bildung unter Anpassungsdruck, wodurch milieuspezifische Differenzen zu schulischen Hierarchien bzw. Ungleichheiten führen können (Ehmke & Jude, 2010; Grundmann et al., 2004; Kähler et al., 2021; Walper & Gniewosz, 2019). Im schulischen Kontext erweist sich eine gute Übereinstimmung zwischen schulischer und familiärer Lebenswelt als erfolgreich, wobei vor allem die sogenannten Mittel- und Oberschichtmilieus davon profitieren. Die dabei gemessenen schulischen Erfolge liegen systematisch über denen der Unterschichtmilieus (Ehmke & Jude, 2010; Giesecke, 2003; Walper & Gniewosz, 2019).

Nach den Ergebnissen von Helsper et al. (2009) nimmt mit der Differenz zwischen dem primären, in der Familie erworbene Habitus, und dem sekundären, in der Schule geforderten Habitus, auch der geforderte Grad der Anpassungsleistung zu, wodurch der schulische Erfolg entsprechend unwahrscheinlicher wird (Helsper et al., 2009, S. 275). Doch neben der familiären Lebenswelt können auch auf der Ebene der Institution Schule milieubedingte Ursachen identifiziert werden.

So zeigt sich etwa bei den Lehrkräften ein klarer milieuspezifischer Bias. Denn nach Schumacher (2002) orientieren sich die pädagogischen Handlungsweisen, Einstellungen und Überzeugungen der LehrerInnen stark an der eigenen Milieuzugehörigkeit (Betz et al., 2015; de Moll, 2020; Schumacher, 2000, 2002). Dabei können milieuspezifische Deutungsmuster zu Bildung, Erziehung und bestimmte Handlungspräferenzen identifiziert werden.

Neben dem gut erforschten Professionswissen wurden auch die Motivation, selbstregulative Fähigkeiten und Überzeugungen als sogenannte beliefs modelliert und in ihrer Relevanz für das pädagogische Handeln von Lehrkräften untersucht (Kunter & Pohlmann, 2015; Fives & Buehl, 2012). Weniger betrachtet wurden bisher die sozialisatorischen Einflüsse, wie beispielsweise die habituell verankerten und milieuspezifischen Prägungen von Lehrkräften. In quantitativen Studien konnte ihre Relevanz allerdings bestätigt werden (Lange-Vester, 2012). Deshalb kann angenommen werden, dass LehrerInnen an der Reproduktion sozialer Ungleichheit im schulischen Alltag und Unterricht beteiligt sind (Lange-Vester et al., 2019):

„Die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte [sind] mit milieuspezifischen Habitusformen [stark] verschmolzen“ (Helsper, 2018, S. 118; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014).

Milieuspezifische Habitusformen manifestieren sich insofern als Belege für verinnerlichte gesellschaftliche Teilungen, welche die Lehrkräfte durch Erfahrungen und Gewohnheiten ihres eigenen Herkunftsmilieus erworben haben. Die in der pädagogischen Praxis eingesetzten Prinzipien und die unterschiedlich gesetzten Akzente können daher teilweise auf die verschiedenen sozialen Milieus zurückgeführt werden, denen die LehrerInnen angehören (Lange-Vester et al., 2019). Tendenziell werden Gruppen, die zu den unteren sozialen Milieus, mit einem geringen schulbildungsaffinen Habitus, gehören, von einer institutionellen Bildung ausgeschlossen. SchülerInnen, die über eine geringe Affinität zu den milieuspezifischen Haltungen und Prinzipien der Lehrperson verfügen, geraten oftmals aus dem Blick oder werden nicht selten aus einer defizitären Perspektive wahrgenommen (ebd.). Die soziale Hierarchie wird durch die Bildungsinstitutionen in eine Hierarchie der Kompetenzen umgewandelt. Dadurch tragen diese Bildungseinrichtungen zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (Lange-Vester, 2015; Lange-Vester et al., 2019).

Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft

Unabhängig von den neueren Milieutheorien versuchte bereits der französische Soziologe Raymond Boudon 1974 eine Erklärung zu liefern. Boudon unterscheidet dabei zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon, 1974). Anhand dieser Unterscheidung versucht er in einem strukturell-individualistischen Ansatz zu erklären, wie die soziale Herkunft der Familie und der Bildungserfolg der SchülerInnen im Zusammenspiel mit den institutionellen Kontexten des Bildungssystems Schule verknüpft sind.

Als wesentliche Faktoren werden die mit der sozialen Herkunft assoziierten schulischen Leistungen beschrieben, die auf die unterschiedlichen Ressourcenausstattungen der Elternhäuser zurückgeführt werden können. Diese Einflüsse, die sich auf die Kompetenzentwicklung und den schulischen Erfolg oder Nichterfolg der SchülerInnen auswirken, werden in diesem Zusammenhang als *primäre Herkunftseffekte* beschrieben.

Die Schulleistungen fallen also bei einer privilegiierteren sozialen Herkunft besser aus als bei Familien mit einer größeren „Bildungsferne“ (Becker, 2009; Neumann et al., 2014; Scharf et al., 2020). Das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital einer Familie wird dabei als Ressource eingesetzt, um gewünschte schulische Leistungen und Bildungsab-

schlüsse zu erreichen (Vock & Gronostaj, 2017, S. 21). In Anlehnung an Bourdieus Kapitaltheorie (Bourdieu, 1983) kann bei diesen Ressourcen zwischen kulturellem und sozialem Kapital unterschieden werden (ebd.).

Beim kulturellen Kapital geht es u. a. um kulturelle Fähigkeiten, materiellen kulturellen Besitz und die genutzte Zeit bei der Weitergabe dieses Kapitals. Für den schulischen Erfolg oder Nichterfolg kann es etwa entscheidend sein, auf welche Ressourcen der Informationsgewinnung (Bücher, Internet, Tageszeitungen usw.) die SchülerInnen bzw. die Familie zurückgreifen kann. Darüberhinaus kann es aber auch relevant sein, welche finanziellen Mittel zur Kompetenzerweiterung eingesetzt (Nachhilfe, Fördermaterialien, Ferienkurse etc.) und welche kulturellen Fähigkeiten vermittelt werden können (ebd.). Als soziales Kapital bezeichnet Bourdieu dagegen die Ressourcen, die über dauerhafte soziale Beziehungen einer Person realisiert werden bzw. sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergeben. Während kulturelles Kapital akkumuliert und genutzt werden kann, dient das soziale Kapital einer besseren Erschließung anderer Kapitalformen (ebd., S. 191). So können etwa die SchülerInnen durch die Mitgliedschaft in einem Verein oder einer Gruppe ein Beziehungsnetz von UnterstützerInnen aufbauen, das dafür geeignet ist, bestimmte Ziele zu erreichen, die unter Umständen nicht oder nur mit erhöhten Kosten und höherem Aufwand erreicht werden können. Dadurch kann der Schulerfolg als das Ergebnis eines gelungenen Einsatzes von familial akkumulierten Bildungskapitalien verstanden werden (ebd.).

Der bildungssoziologische Ansatz von Boudon wurde im Rahmen von rationalen Entscheidungsmodellen vertieft, bei denen sich neben den primären Herkunftseffekten (Leistungsdisparitäten) auch Bildungsbenachteiligungen als relevant erwiesen, die sich nicht durch schulische Leistungen erklären lassen und von Boudon als *sekundäre Herkunftseffekte* beschrieben werden (Scharf et al., 2020). Dabei handelt es sich um Einflüsse des sozialen Hintergrunds, die sich unabhängig von der Schulleistung ergeben. Zu diesen sekundären Herkunftseffekten gehören etwa unterschiedliche Bildungserwartungen und Bildungsempfehlungen der LehrerInnen. Außerdem spielen auch die unterschiedlichen sozialen Milieus eine entscheidende Rolle, da es durch die Herkunft zu einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten der AkteurInnen kommen kann (Lange-Vester et al., 2019). Dies zeigt sich auch bei den Entscheidungsprozessen im Rahmen der Bildungsübergänge.

Maaz et al. (2010) beschreiben diese Übergänge als einen Bereich, der hinsichtlich des Entscheidungsprozesses und seines Ergebnisses maßgeblich von der Herkunft abhängt (Bauert et al., 2018). Eine entscheidende Gelenkstelle im deutschen Bildungssystem bildet der

Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Maaz und Nagy (2009) erweiterten für eine Ermittlung primärer und sekundärer Herkunftseffekte den Ansatz von Boudon. Für die Laufbahneempfehlung von der Schule konnten sie feststellen, dass die primären und sekundären Effekte etwa gleich groß ausfielen. Für den realisierten Wechsel zum Gymnasium wurden im Elternhaus Daten anhand von Fragebögen erhoben. In der Auswertung zeigte sich, dass der Gesamteffekt der sozialen Herkunft zu etwa 41 % auf primäre und zu 59 % auf sekundäre Effekte zurückzuführen war (Maaz & Nagy, 2009, S. 173). Dazu gehören etwa spezifische Beurteilungen, Erfolgserwartungen und die Einschätzung der elterlichen Unterstützung durch die Lehrkräfte hinsichtlich des familiären Hintergrunds der SchülerInnen, die in der jüngeren Forschungsliteratur auch als *tertiäre Effekte* bezeichnet werden (Esser, 2016, S. 341; Helbig & Morar, 2017).

Wie bereits erwähnt, können mit dem Habitus- und Milieuansatz vertikale und horizontale Differenzierungen einbezogen werden, die Auskunft über die milieuspezifischen Grundmuster geben, an denen sich die Lehrkräfte orientieren. Dabei konnten einige Untersuchungen zeigen, dass die erworbenen Dispositionen und die mit der sozialen Herkunft verbundenen biografischen Erfahrungen in die grundlegenden Werthaltungen und Lebensprinzipien von LehrerInnen eingehen und sich auf ihr pädagogisches Handeln auswirken (Lange-Vester et al., 2019). In diesem Zusammenhang kann es zu sekundären Herkunftseffekten kommen, wenn die milieuspezifischen Erwartungen der Lehrpersonen nicht kompatibel mit den Dispositionen und der Milieuzugehörigkeit der SchülerInnen sind.

Kinder aus unterprivilegierten und bildungsfernen sozialen Gruppen benötigen deshalb wegen ihrer Herkunft eine spezifische und professionelle pädagogische Unterstützung. Da solche Kinder allerdings oft nicht den gängigen Vorstellungen von Schule, Bildung und Lernen entsprechen, werden sie von den Lehrkräften häufig aus einer Defizitperspektive als undiszipliniert oder desinteressiert wahrgenommen (ebd.). Dieser unreflektierte Mechanismus kann dazu führen, dass die SchülerInnen die benötigte Unterstützung nicht erhalten, wodurch dann soziale Ungleichheit im Bildungssystem Schule reproduziert wird.

Diese Herkunftseffekte können durch unterschiedliche empirische Ergebnisse der Bildungsforschung verdeutlicht werden. So konnten Westphal et al. (2016) in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem sozioökonomischen Status nachweisen. Dabei zeigte sich eine klare Tendenz der Lehrkräfte, dass sie in schwächer sozioökonomisch zusammengestellten Klassen bei einer faktisch gleichen Leistung und einem gleichen Ver-

halten schlechtere Noten vergeben als in Klassen mit einem geringeren Anteil an sozial benachteiligten SchülerInnen (Westphal et al., 2016). Diese Ergebnisse sollten allerdings dahingehend relativiert werden, dass auch Aspekte wie das Arbeitsverhalten und Motivation in die Beurteilung der schulischen Leistungen durch die Lehrkraft einfließen. Deshalb ist auch in standardisierten Vergleichsstudien keine exakte Übereinstimmung zwischen den schulischen Noten und den erzielten Ergebnissen zu erwarten (ebd.).

Eine Beeinflussung der Lehrkräfte durch ihre soziale Herkunft zeigt sich, wie bereits erwähnt wurde, auch bei den Schullaufbahneempfehlungen. Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status erhalten signifikant häufiger eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status. Dies wird u. a. darauf zurückgeführt, dass die Lehrkräfte die Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten bei gebildeten Eltern und damit die Chance auf einen schulischen Erfolg als höher einschätzen (Klinge, 2016).

Übergänge im Bildungssystem bilden die Gelenkstellen der Bildungskarrieren und können deshalb auch als entscheidende Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheit identifiziert werden (Baumert et al., 2010). Während es in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung viele Befunde hinsichtlich der Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit gibt (Betz, 2015), sind die LehrerInnen-Handlungen, die sich ungleichheitsrelevant auf den Schul- und Unterrichtsalltag auswirken, bisher weniger gut erforscht.

Schuchart und Dunkake (2014) konnten in ihrer Untersuchung Hinweise darauf liefern, dass Lehramtsstudierende bei Regelverstößen von SchülerInnen, die zum „unteren“ Milieu gehörten, häufiger verhältnismäßig unfaire Disziplinierungsmaßnahmen vorschlugen (Schuchart & Dunkake, 2014). Dabei konnte auch nachgewiesen werden, dass der sozioökonomische Kontext einer Schule das sozialisatorische und pädagogische Handeln der Lehrkräfte beeinflusst (Betz et al., 2015). Wie häufig LehrerInnen mit Eltern in Kontakt treten oder sich um die Integration von SchülerInnen bemühen, hängt auch von sozialen Faktoren ab (ebd.). In diesem Zusammenhang zeigt sich eine Tendenz dazu, dass Bildungsdisparitäten auf ein schichtspezifisches Agieren innerhalb des Bildungssystems und damit auf verinnerlichte Einstellungsmuster der Lehrkräfte hinsichtlich der sozialen Herkunft zurückgeführt werden können (Maaz et al., 2006, S. 54). Daran wird also deutlich, dass den Einstellungen und Überzeugungen der LehrerInnen eine wichtige Rolle beim Umgang mit Heterogenität zugeordnet werden kann.

Die sozioökonomische Herkunft und der Bildungs(nicht)erfolg

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte in Deutschland für die gesamte Schullaufbahn empirisch nachgewiesen werden konnten (Baumert et al., 2018; Kuhl et al., 2013, 2016; Maaz & Nagy, 2010; Müller & Ehmke, 2013; Scharf et al., 2020; Walper & Gniewosz, 2019). Daran wird deutlich, dass die Bildungsgerechtigkeit und die Erweiterung der Teilhabe an Bildung zwei der größten Herausforderungen unserer Bildungssysteme in der heutigen Zeit darstellen, denn ausgeprägte soziale Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung und Bildungsaspiration können zu einer Reproduktion von sozialen Ungleichheiten über Generationen hinweg führen (Ehmke & Jude, 2010). Bildungspolitisch wäre es daher wünschenswert, wenn die bestehende Koppelung zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Kompetenzniveau bzw. dem schulischen Erfolg oder Nichterfolg deutlich reduziert werden könnte.

Inwieweit es in einem Bildungssystem möglich ist, diese Koppelung zu reduzieren, zeigte sich in der Vergangenheit in internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Neben der Erfassung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen und der Lesemotivation und -kompetenz wurden bei PISA auch Hinweise auf den familiären und soziokulturellen Hintergrund der SchülerInnen erhoben (OECD, 2023; PISA, 2001). Befunde aus dem Jahr 2000 konnten nachweisen, dass in Deutschland insbesondere bei der Lesekompetenz ein enger Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Kompetenzerwerb besteht (Artelt et al., 2001). Während die Zahlen aus dem Erhebungsjahr 2003 diese Ergebnisse noch einmal bestätigten, konnte bereits ab 2006 eine Veränderung erfasst werden. Im Jahr 2009 haben die Kennzahlen für den sozialen Gradienten der Lesekompetenz im Vergleich weiter deutlich abgenommen (Ehmke & Jude, 2010). Die Ergebnisse aus dem Jahr 2018 zeigen jedoch erneut deutlich auf, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich besonders stark ausgeprägt ist. Der Wert des sozialen Gradienten liegt mit rund 40 Punkten signifikant über dem OECD-Durchschnitt von 31 Punkten (OECD, 2023). Die Unterschiede in der Lesekompetenz lassen sich zu ca. 13 Prozent durch den sozioökonomischen und- kulturellen Status des Elternhauses erklären. Auch hier liegt Deutschland mit zehn Prozent drei Prozent über dem OECD-Durchschnitt (ebd.).

Neben den großen internationalen Schulleistungsvergleichen (u.a. PISA) konnten auch andere Studien für Deutschland eine enge Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Bildungserfolg nachweisen (Ehmke & Jude, 2010; Kähler et al., 2021; Walper & Gniewosz, 2019).

Bei einer Analyse der Zusammensetzungen der Schülerschaft hinsichtlich der Schulleistungen und der familialen Herkunftsmerkmale zeigte sich für die „mittlere Schulform“, wie beispielsweise die Realschule, eine relativ starke Überschneidung zwischen ihren leistungsthematischen und sozialen Kompositionen. Bei Mittelschulen und Gymnasien konnten dagegen bei beiden Aspekten kaum Überlappungen festgestellt werden (Szczesny, 2013, S. 133 f.). Bei der Zusammensetzung der Schülerschaft anhand sozialer, ethnischer und kognitiver Individualmerkmale ergaben sich dabei sehr heterogene Strukturen, während bei den mittleren Schulformen zwar differenzielle, aber doch homogenere Strukturen ermittelt werden konnten (ebd.).

Eine gymnasiale Schullaufbahn wird dabei häufiger von Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien eingeschlagen. Außerdem würde die Wiederholung einer Jahrgangsstufe seltener auftreten als bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einem geringeren sozioökonomischen Status, die häufiger die Mittel- und Förderschulen besuchen (Bos et al., 2010; Stanat et al., 2012). Beim Vergleich zwischen Mittelschulen und Gymnasien ergaben sich nicht nur Unterschiede bei den Leistungs- und Sozialniveaus, sondern auch bei den Zusammenhängen zwischen sozialen, ethnischen und kognitiven Einzelindikatoren (Szczesny, 2013, S. 134).

Neben der sozioökonomischen Heterogenität kann aus den Daten der Vergleichsstudie PISA aber noch eine weitere herkunftsbezogene Heterogenitätsdimension abgeleitet werden. In den statistischen Erhebungen zeigte sich, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Gymnasien unter- und an Mittel- und Förderschulen überrepräsentiert sind (Bayerisches Staatsministerium f., 2020; Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2016). Der Migrationshintergrund als herkunftsbedingte Heterogenitätsdimension kann daher als eine signifikant relevante Determinante hinsichtlich des schulischen Erfolgs oder Nichterfolgs identifiziert werden. Diese Dimension wird im Folgenden näher erläutert.

Herkunftsbedingte Heterogenität – (2) der Migrationshintergrund

Wie bereits dargestellt wurde, wird der Migrationshintergrund in Deutschland als eine Determinante für den Bildungserfolg diskutiert. In der vorliegenden Arbeit wird dieser in Anlehnung an die Begriffsbestimmung des Mikrozensus verwendet:

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft (Destatis, 2021).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Migrationshintergrund* und seine Definition auf die SchülerInnen angewandt. Dabei werden SchülerInnen mit Migrationshintergrund dem Begriff der migrationsbedingten Heterogenität zugeordnet, die als eine Heterogenitätsdimension zu verstehen ist, die über ein nationalstaatliches und demografisches Verständnis hinausgeht. Bei der Beschäftigung mit MigrantInnengruppen sollte darauf geachtet werden, dass jede Kategorisierung und Zuordnung zu Verkürzungen und Zuschreibungen führen kann, aus denen sich Fehlinterpretationen ergeben können. Kategorisierungen sind auch mit der Tendenz verbunden, dass sie Differenzen reproduzieren und aufrechterhalten können (Mecheril, 2010; Prengel, 2013). Außerdem sollte grundsätzlich beachtet werden, dass es sich bei den SchülerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit unterschiedlichen kulturellen Identitäten um eine an sich schon sehr heterogene Gruppe handelt, weshalb keine pauschalen Zuordnungen getroffen werden sollten (Hüpping, 2017).

Migrationsphänomene sind für die gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart von zentraler Bedeutung. Migration kann als ein Ausgangspunkt für Veränderungen in der Gesellschaft und Modernisierungsprozesse betrachtet werden. In Europa und Deutschland ist allerdings die Defizitperspektive auf MigrantInnen weit verbreitet, bei der die AkteurInnen mit Armut und Kriminalität verknüpft werden (Mecheril et al., 2010, S. 8).

Lange gab es in der Bundesrepublik und ihren Bildungsinstitutionen große Schwierigkeiten beim Umgang mit der vielfältigen Realität der Migration (ebd.). In den Fokus einer breiten Öffentlichkeit rückte die Heterogenitätsdimension des Migrationshintergrunds erst durch die von den OECD-Staaten initiierten internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien, wie PISA und IGLU. In diesen Studien wurden signifikante Einflüsse der sozioökonomischen Herkunft und der Zuwanderung auf die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen nachgewiesen (Bücker & Rendtorff, 2015). Gerade in Deutschland konnten dabei im Kontext institutioneller Bildung und vor dem Hintergrund eines selektiven Schulsystems Bildungsbarrieren und Zugangsbeschränkungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund identifiziert werden (Muñoz, 2012).

Einschränkend sollte allerdings darauf hingewiesen werden, dass noch Klärungsbedarf hinsichtlich des Zusammenwirkens verschiedener Differenzlinien bei der Bildungsteilnahme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besteht (Bücker & Rendtorff, 2015; Walper &

Gniewosz, 2019). Beispielsweise sollte bei der Beurteilung der Bildungsbenachteiligung auch der soziale Status der Familien berücksichtigt werden, da im Vergleich mit anderen europäischen Staaten in Deutschland der Zuwanderungshintergrund besonders stark mit dem sozioökonomischen Status der Eltern assoziiert wird (Reiss, et al., 2019). Eine vollständige Erklärung für die Unterschiede bei den erworbenen Kompetenzniveaus und der Bildungsbenachteiligung ist aber durch einen alleinigen Bezug auf den sozioökonomischen Status nicht möglich (Vock & Gronostaj, 2017). Deshalb kann auch keine klare Trennung zwischen den Dimensionen der sozioökonomischen und der migrationsbedingten Heterogenität vorgenommen werden.

Die Daten aus den PISA-Studien konnten zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei einer vergleichbaren sozioökonomischen Herkunft – vergleichbares Bildungsniveau der Eltern, vergleichbare finanzielle Ressourcen – durchschnittlich geringere Testleistungen erreichten als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dabei wurde festgestellt, dass die erzielten Leistungen in den Vergleichstests mit den verschiedenen Herkunftsländern und Generationen variieren (Reiss et al., 2019; Stanat et al., 2010).

Edele et al. (2013) konnten nachweisen, dass die kulturelle Identität relevant für den Erwerb von schulischen Kompetenzen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist. Dabei konnte festgestellt werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei statistisch kontrollierten familiären Hintergrundmerkmalen dann eine ähnlich gute Lesekompetenz wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund aufwiesen, wenn sie über eine integrierte oder eine assimilierte kulturelle Identität verfügten. Eine integrierte kulturelle Identität steht in diesem Zusammenhang für eine starke Identifikation mit dem Herkunfts- und Aufnahmeland. Bei einer assimilierten kulturellen Identität identifizieren sich die SchülerInnen stärker mit dem Aufnahmeland (Edele et al., 2013).

Als relevant konnten dabei auch die Merkmale des Aufnahmelandes identifiziert werden. Denn gesellschaftliche Erwartungen, Stereotype und Vorurteile gegenüber MigrantInnen wirken sich auf die Identifikation mit dem Aufnahmeland und damit auch auf die Entwicklung schulischer Kompetenzen aus (Sander et al., 2017). Dies führt vor allem dann zu negativen Effekten, wenn die SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch auf Stereotypen basierende und systematische Verzerrungen von Leistungserwartungen der Lehrkräfte beeinflusst werden. Wenn etwa geringere Leistungen erwartet werden, dann kann sich dies nega-

tiv auf die tatsächlich erbrachten Leistungen des Kindes auswirken, weil die Lehrkraft möglicherweise im Unterricht weniger anspruchsvolle Aufgaben stellt oder weniger Geduld beim Umgang zeigt (Kunter & Pohlmann, 2015; Sander et al., 2017).

Neben den internationalen Vergleichsstudien kann auch die im Jahr 2015 einsetzende Flüchtlingsbewegung nach Deutschland als Ausgangspunkt für eine verstärkte Auseinandersetzung mit der migrationsbedingten Heterogenität betrachtet werden. Im Vergleich mit dem Jahr 2012 war die Anzahl der Asylersanträge im Jahr 2015 um den Faktor 7 höher (BAMF, 2016). An dieser Stelle kann auch ein Blick auf die aktuellen Zahlen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus geworfen werden. Im Schuljahr 2022/2023 besuchten 369 757 SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine allgemeinbildende Schule, was 28,5 % der Gesamtschülerzahl entspricht. 32,2 % Prozent der SchülerInnen an den Grundschulen und 47,1 % an den Mittel- und Hauptschulen wurden in einem anderen Land geboren oder hatten eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche. Im Vergleich dazu hatten nur 17,4 % der Kinder und Jugendlichen, die das Gymnasium besuchten, einen Migrationshintergrund (Bayerisches Staatsministerium f., 2023).

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen darauf hin, dass der Umgang mit herkunftsbedingter Heterogenität im deutschen Schulsystem noch immer als problematisch betrachtet werden kann. Es wird angenommen, dass bei beiden Differenzlinien (sozioökonomische und migrationsbedingte Herkunft) letztlich ähnliche Effekte wirksam werden. Für beide Heterogenitätskategorien konnten herkunftsbedingte Effekte nachgewiesen werden (Baumert et al., Bücker & Rendtorff, 2015; 2018; Kuhl et al., 2013; Kunter & Pohlmann, 2015; Maaz & Nagy, 2010; Müller & Ehmke, 2013; Scharf et al., 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Walper & Gniewosz, 2019).

In dieser Arbeit soll versucht werden, die beiden Kategorien im Rahmen der Differenzlinie *herkunftsbedingte Heterogenität* zusammenzuführen. Da in der vorliegenden Untersuchung der Blick vor allem auf die AkteurInnen in heterogenen Settings gerichtet wird, erweisen sich gerade die sekundären Herkunftseffekte als problematisch, weshalb sie durch eine Professionalisierung beim Umgang mit Vielfalt eingedämmt werden sollten.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Ergebnisse großer Schulleistungserhebungen wurden in Deutschland bereits zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um das Kompetenzniveau der SchülerInnen zu steigern und den Einfluss des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds auf den Bildungserfolg zu verringern. Dabei soll eine Kombination von

standardisierten Anforderungen, low-stakes Tests, mehr Unterstützung und Professionalisierungsstrategien zu einer nachhaltigen Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen. Zusätzliche Maßnahmen, die die Durchlässigkeit im gegliederten Schulsystem erhöhen sollen, sollen auch die Kompetenzen der SchülerInnen verbessern, das Schulsystem flexibler gestalten und mehr SchülerInnen eine soziale Teilhabe ermöglichen (Vock & Gronostaj, 2017, S. 61). Dafür wird ein professioneller Umgang mit Heterogenität benötigt.

Entscheidend für den schulischen Erfolg in heterogenen Klassen ist es zum einen, ob die vorhandene Vielfalt im Unterricht differenziert wahrgenommen wird. Zum anderen ist es von Relevanz, ob es der Lehrkraft gelingt, den Unterricht besser an die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen (*Kap. 1.4.3*). Unter Berücksichtigung professionstheoretischer Perspektiven sollen im folgenden Kapitel die Determinanten des LehrerInnen-Handelns im Kontext der Heterogenität beschrieben und erläutert werden.

1.4 Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität

Wie zahlreiche Studien (u.a. Baumert et al., 2003; Hattie et al., 2013; Helmke, 2009, 2012) zeigen, bildet das pädagogische Handeln der Lehrkräfte eine entscheidende Gelingensbedingung für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse. Für die Optimierung von Bildungsprozessen kann deshalb der angemessenen Qualifizierung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle zugeschrieben werden, denn sie gelten als die wichtigsten AkteurInnen beim professionellen Umgang mit Heterogenität im Feld Schule (Baumert & Kunter, 2006).

Dennoch verläuft der Diskurs über die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften in Deutschland in unterschiedlichen Bahnen und führt deshalb auch zu divergenten Ergebnissen und Folgerungen (ebd.).

Um die Frage zu klären, in welchem Ausmaß die Profession der LehrerInnen sich – beeinflusst durch den Faktor einer heterogenen Schülerschaft – auf die schulische Praxis auswirkt, sollen nach einer Klärung und Definition der Begriffe *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung*, *professionstheoretische Perspektiven* und *Ansätze* vorgestellt werden, aus denen sich strukturelle Bedingungen und subjektbezogene Ansprüche an die LehrerInnenprofession ableiten lassen. Durch diese abgeleiteten Perspektiven soll der professionstheoretische Rahmen bzw. Hintergrund geklärt werden, welcher der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Dabei sollen die professionstheoretischen Perspektiven dahingehend betrachtet werden, welchen Beitrag sie für ein besseres theoretisches Verständnis der Kernkompetenzen professioneller Lehrkräfte beim Umgang mit Disparitäten leisten können. Außerdem soll

die Komplexität der Anforderungen an die Lehrkräfte betrachtet werden, die sich durch ein professionelles Handeln in heterogenen Kontexten ergeben. Dabei wird der Fokus auf die Heterogenitätssensibilität und die damit verbundenen kulturellen Überzeugungen und Einstellungen gerichtet.

1.4.1 Gegenstand und wichtige Definitionen

Im Diskurs über die LehrerInnenprofession können viele unterschiedliche Ansätze identifiziert werden. Zunächst sollen die wichtigsten Begrifflichkeiten und ihre Bedeutungsgehalte erläutert werden.

Vom lateinischen Wort *professio* leitet sich der Begriff *Profession* ab. Als ein statischer Strukturbegriff bezieht er sich auf Bekenntnis und Gewerbe (Nittel, 2004, S. 347). Die zunächst klare Abgrenzung zum Dilettantismus, also einer ungelerten Tätigkeit, wurde durch die Übernahme des englischen Begriffs *profession* erweitert (ebd.). Als der Begriff von der deutschen Soziologie aufgegriffen wurde, wurden mit Profession vor allem Berufe mit einer akademischen Ausbildung assoziiert, die sich von Berufen mit einer geringeren sozialen Anerkennung unterschieden und abgrenzten (Schreckenber, 1984, S. 52). Nach Stichweh (1991) standen Professionen vor dem Hintergrund europäischer Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte vor allem für besonders ausgezeichnete und akademische Berufe. Diese Berufe beschäftigten sich mit einem Korpus gelehrten Wissens, wobei die Sozialisation an einer Universität erfolgte (Stichweh, 1991, S. 362). Eine *Profession* bezeichnet deshalb in berufssoziologischer Tradition einen Beruf, der als besonders verstanden wurde.

Seit dem 20. Jahrhundert beziehen sich die Professionen verstärkt auf die Funktionssysteme der gesellschaftlichen Teilbereiche, wobei die Veränderung ihrer personalen Umwelt im Vordergrund steht (Hüpping, 2017, S. 87). Immer wieder stand dabei gerade der Beruf der LehrerInnen in der Diskussion. Wegen einer fehlenden allgemeingültigen und verbindlichen Berufsethik, einer stark eingeschränkten beruflichen Autonomie, der komplexen Arbeits- und Handlungsfelder der Lehrkräfte und der unterschiedlichen Adressatenkreise wurde lange ein einheitliches pädagogisches Professionsverständnis verhindert (Combe & Helsper, 2011).

Nach Cramer (2020) bezieht sich der *Professionsbegriff* auf Berufe, die bestimmte Kriterien erfüllen und komplexe Anforderungsstrukturen aufweisen, wie sie auch für den Beruf der LehrerInnen identifiziert werden können (Cramer, 2020). Eine neuere Definition von Idel et

al. (2021) beschreibt Professionen als Berufe von „existenzieller Bedeutung für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft“ (Idel et al., 2021, S. 14).

Als Merkmale professionellen Handelns verweist Cramer (2020) auf „umfangreiches und hoch bewertetes Wissen sowie Erfahrung, um nicht-standardisierte und fallspezifische Aufgaben zu lösen“ (Cramer, 2020, S. 112 f.). Nach Helsper (2021) werden jene beruflichen Handlungsformen als Profession definiert, die mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut sind. Dabei stehen zentrale Werte, wie Gesundheit, soziale Teilhabe und Bildung im Mittelpunkt der Krise. Das Ziel des professionellen Handelns besteht daher in einer Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis und einer Ermöglichung von Entscheidungen und Handlungsfähigkeit bei den KlientInnen (Helsper, 2021, S. 55). Auch wenn es krisenhafte Problemlagen der SchülerInnen sein können, die ein pädagogisches Handeln von Lehrkräften erfordern, so kann dies nicht allein als Merkmal professionellen Handelns betrachtet werden, weil die Lehrkräfte auf die Mitwirkung der SchülerInnen angewiesen sind (Cramer, 2020, S. 113).

Da nur einige der beschriebenen Merkmale professionellen Handelns auf den Beruf der LehrerInnen zutreffen, wurde er häufig als „Semi-Profession“ (Etzioni, 1969) bezeichnet. Deshalb entwickelte sich später ein modifiziertes Verständnis von Profession für den Beruf der LehrerInnen. Diese Definition orientiert sich dabei weniger an den berufssoziologischen Merkmalskategorien, sondern vor allem am Spezifikum der pädagogischen Berufstätigkeit (Cramer, 2020). In diesem Zusammenhang können aber auch verschiedene Positionen identifiziert werden, die dieses Verständnis von Profession kritisch betrachten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Frage nach Kriterien professionellen Handelns in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft offenbleibt und immer wieder unter Berücksichtigung der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze geklärt werden muss (Helsper, 2004). Deshalb erfolgt zunächst eine Annäherung an den Begriff Professionalität auf der Handlungsebene.

Nittel (2004) bezeichnet *Professionalität* als eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität. Diese ist durch einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit bestimmt, der vom persönlichen Stil, Intuition und dem individuellen Ermessen abhängt. Außerdem entzieht sich Professionalität weitgehend einer Überführung in Routinen oder organisiertes Handeln (Nittel, 2004, S. 350). Helsper (2021) schließt sich diesem Verständnis eines interaktiven Vollzugs von Professionalität in der Beziehung zum Klienten an. Bei bei-

den Begriffsdefinitionen können Querverbindungen zum Structure-Agency-Ansatz gefunden werden. Schnell abrufbare Handlungsmuster, die ein routiniertes Handeln in Alltagssituationen ermöglichen, werden dabei als Bewältigungsstrategien des praktischen Bewusstseins der AkteurInnen beschrieben. Im diskursiven Bewusstsein geht es dagegen um das Wissen zu diesen Handlungen, welches nur durch eine gezielte Reflexion sukzessiv auf die Ebene des Bewusstseins gebracht werden kann (Nittel, 2004, S. 351). Nittel (2004) beschreibt Professionalität deshalb als eine „schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können [...], die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaub[t]“ (ebd., S. 351).

Eine wichtige Grundlage für Professionalität bildet der dynamische Prozess der Ausbildung und Aufrechterhaltung von professionellem Handeln, wobei von *Professionalisierung* gesprochen wird (ebd.). Nach der Tradition von Stichweh (1991) kann dort von Professionalisierung die Rede sein, wo eine „signifikante kulturelle Tradition“ (Stichweh, 1991, S. 372) von einer auf diese Aufgabe spezialisierten beruflichen Gruppe für die Bearbeitung von „Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ eingesetzt wird (ebd., S. 373). Dabei handelt es sich nach Nittel (2004) um dynamische, kollektive und individuelle Prozesse der „Verberuflichung“ (ebd., S. 347).

Cramer (2020) verweist bei der Begriffsklärung auf zwei Absichten: Zum einen kann Professionalisierung als Transformationsprozess eines gewöhnlichen Berufes zur Profession verstanden werden. Zum anderen kann sich der Begriff auch auf die individuelle Hervorbringung von Professionalität beziehen (Cramer, 2020). Heute wird der Begriff vor allem auf „die (individuelle) Entwicklung von Professionalität“ bezogen (ebd., S. 112). Hinsichtlich der Bildung von LehrerInnen kann unter Professionalisierung die Akademisierung und die individuelle professionelle Entwicklung der einzelnen Lehrkraft verstanden werden (ebd.).

Beim Blick auf die bildungspolitischen Diskussionen zur Bildung von LehrerInnen zeigt sich, dass die Begriffe der Professionalisierung und Professionalität unterschiedlich gedeutet und verwendet werden. Zunehmend werden diese Begriffe auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Bildungsinstitutionen und die Erweiterung der Kompetenzen der LehrerInnen bezogen, wobei auch individuelle, (berufs-)biografische Bildungs- und Lernprozesse einbezogen werden (Pietsch, 2010, S. 5). Im Folgenden sollen diese professionstheoretischen Perspektiven aufgegriffen und genauer erläutert werden.

1.4.2 Professionstheoretische Perspektiven

Hinsichtlich der begrifflichen Bestimmungen und des sich daraus ergebenden Diskurses haben sich in der Folge mehrere alternative *professionstheoretische Perspektiven* herausgebildet. Dazu gehören beispielsweise der Expertiseansatz, der praxistheoretische Ansatz, der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz und der Persönlichkeitsansatz (Helsper, 2021, S.60 ff.; Idel et al., 2021, S. 16 ff.). Neben diesen Ansätzen haben sich drei prominente Ansätze zur Beschreibung von Professionalität des LehrerInnenberufs etabliert: Der *kompetenzorientierte Ansatz*, der *strukturtheoretische Ansatz*, und der *(berufs-)biografische Ansatz* (Biederbeck & Rothland, 2017; Cramer, 2020; Cramer & Drahm, 2019; Terhart, 2011). Im Folgenden wird auf die Zielperspektiven der Professionalisierung von Lehrkräften und in einem Überblick auf die ausgewählten professionstheoretischen Perspektiven eingegangen.

Die Angebots-Nutzungs-Modelle des Unterrichts nach Fend (2008) und Helmke (2009), der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) und die Topologie und Typologie professionellen LehrerInnen-Wissens angelehnt an Shulman (1986) bilden die Ausgangspunkte des *kompetenzorientierten Ansatzes* in der pädagogischen Professionsforschung (Baumert & Kunter, 2006; Bonnet & Hericks, 2014). Professionelles Handeln wird nach diesem Ansatz anhand der typischen Handlungsfelder und Aufgaben einer Lehrkraft und den damit verbundenen Anforderungen definiert (Biederbeck & Rothland, 2017). In einem Bezug auf das ExpertInnen-Paradigma (Bromme, 1992) wurde die professionstheoretische Perspektive des kompetenzorientierten Ansatzes Mitte der 1980er Jahre auf den LehrerInnen-Beruf übertragen (König, 2016).

Wie bereits erwähnt, sind die Arbeit von Shulman (1986) und die darin begründete Typologie der Wissensdomänen im LehrerInnen-Beruf und der Kompetenzbegriff (Baumert & Kunter, 2006) wichtige theoretische Fundamente dieses Ansatzes. Professionalisierung wird dabei als Aufbau von professionellen Kompetenzen unter Nutzung von Lernangeboten verstanden (Greiner, 2019). Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang als „erlernbar[e] kognitiv[e] Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Als kompetent wird nach Weinert (2001) eine Person verstanden, die

motivational[e], volitional[e] und sozial[e] Bereitschaften und Fähigkeiten besitzt, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (ebd.).

Professionelle Kompetenz wird dabei als eine Zusammensetzung von kognitiven (Professionswissen) und motivational-affektiven Komponenten verstanden. Der Dimension des Professionswissens können nach dem Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert et al., 2011) das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen zugeordnet werden. Außerdem wird dabei auf das Organisationswissen und das Beratungswissen verwiesen. Die Wissensdimension wird dabei durch die Kompetenzdimension ergänzt. Als wichtige Kompetenzen wurden Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten identifiziert (Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Hillenbrand, 2021, S.40 ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der kompetenzorientierte Ansatz neben Wissensdomänen auch Fertigkeiten, Fähigkeiten, Orientierungen und Haltungen identifiziert, die den Erfolg von Lehrkräften beim beruflichen Handeln ermöglichen sollen (Cramer, 2020, S. 116). Deshalb etablierten sich in der LehrerInnen-Bildung entsprechende Ansätze. Für den deutschsprachigen Raum wurden durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zu bildungswissenschaftlichen Standards in der LehrerInnen-Bildung im Jahr 2004 verschiedene Kompetenzbereiche zur Beschreibung zentraler Handlungsfelder im Berufsalltag von LehrerInnen genannt. Daraus ergab sich eine Präzisierung der Anforderungen für die theoretische und praktische LehrerInnen-Ausbildung (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 226). Entscheidend ist dabei eine gezielte bzw. angeleitete Reflexion, durch die das Wissen zu den Handlungsstrategien der AkteurInnen sukzessive auf die Ebene des Bewusstseins gebracht werden kann (Hüpping, 2017).

Auch für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit gilt es festzustellen, dass der Aufbau von Expertise unter Berücksichtigung des oben beschriebenen Ansatzes durch eine systematische und reflektierte Praxis bestimmt werden sollte, wobei den diskursiven Rückmeldungen von MentorInnen eine wichtige Rolle zugesprochen werden kann (Baumert & Kunter, 2006).

Die Herausarbeitung der spezifischen Charakteristika professionellen Handelns von Lehrkräften bestimmt auch heute die Professionalisierungsdebatte. Das klassische Professionsmodell nach Parson wurde von Oevermann zu einer „revidierten Professionalisierungstheorie“ (Hüpping, 2017, S. 89) im Sinne eines *strukturtheoretischen Ansatzes* weiterentwickelt (Oevermann, 1996, S. 76).

[Professionalität zeichnet sich demnach] durch spezialisiertes, abstraktes Theorie-wissen aus, das der professionell Tätige reflektiert und mit einem Höchstmaß an An-

gemessenheit und Effizienz auf konkrete lebenspraktische Problemsituationen anzuwenden weiß, wobei die einzelnen Maßnahmen jeweils rational nachvollzogen und begründet werden können (ebd., S. 180).

Bei diesem Ansatz werden also die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (ebd., S. 70) von LehrerInnen in den Fokus gestellt. Helsper (2004) hat eine Reihe konstitutiver und aus einer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von spezifisch-rollenförmigen und diffus ganzheitlichen Beziehungskomponenten resultierende Antinomien identifiziert. Diese widersprüchlichen und potenziell belastenden beruflichen Handlungsanforderungen können nicht dauerhaft nach einer Seite aufgelöst werden (Bonnet & Hericks, 2014, S. 6). Im Rahmen dieses Ansatzes wird deshalb eine Zielvorstellung für professionelles Handeln formuliert. Als Professionalität wird dabei die Fähigkeit verstanden, mit den zahlreichen konfliktierenden Antinomien souverän umgehen zu können (Biederbeck & Rothland, 2017).

Besonders Heterogenität im Kontext von institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen führt zu antinomischen Strukturen. Denn die Lehrpersonen werden in diesem Zusammenhang mit zahlreichen Aufgaben konfrontiert, die widersprüchliche Strukturen aufweisen und durch ein hohes Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit gekennzeichnet sind (ebd., S. 228). Insbesondere hinsichtlich der Migrationsbewegungen und der Entwicklung zu einer Einwanderungsgesellschaft werden Forderungen nach Akzeptanz, Berücksichtigung und Wertschätzung von Differenzen formuliert, die wiederum zu Spannungen in einem auf Homogenisierung und Selektion ausgerichteten Schulsystem führen (ebd.).

Im Mittelpunkt des strukturtheoretischen Ansatzes stehen die folgenden fünf Antinomien: Differenzierungs-, Organisations-, Autonomie-, Nähe- und Sachantinomie (Cramer, 2020, S. 114). Um sich dieser Antinomien bewusst werden zu können, ist es ein wesentliches Ziel der Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen des Lehramtstudiums, ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern. Denn dadurch können sie durch eine analytische Distanz das eigene Denken und Handeln hinterfragen (Klektau et al., 2019). Damit kann die Entwicklung eines (selbst-)reflexiven und auf der Wissenschaft basierenden „Lehrerhabitus“ in der LehrerInnen-Bildung unterstützt werden (Helsper, 2016, S. 104).

Auf die Grundprämissen der beiden dargestellten Ansätze bezieht sich auch der (*berufs*)*biografische Ansatz*. Im Unterschied zum kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Ansatz steht dabei die Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2001, S. 56) im Mittelpunkt. Studien zu LehrerInnenbiografien über die Lebensspanne (Fabel & Tiefel, 2004; Kunze & Stelmaszyk, 2008; Reh & Schelle, 2006) richten

den Fokus auf die Verbindung der Lebensbiografie mit der beruflichen Professionalisierung (Kunze, 2011). In diesem Zusammenhang geht es darum, individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften in den Blick zu nehmen und zum Teil auch deren Interdependenzen mit dem gesamten Lebenslauf zu erfassen. In diesem Ansatz werden deshalb in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und des Verlustes von Professionalität rekonstruiert (Bonnet & Hericks, 2014, S. 7).

Nach Terhart (2001) kann Professionalität als ein Prozess des LehrerIn-Werdens verstanden werden, der durch einen permanenten Abgleich beruflicher Anforderungen mit personenbezogenen, sozialen und biografischen Ressourcen gekennzeichnet ist (Keller-Schneider, 2010, S. 113). Um diese biografischen Anteile professionellen Handelns kontrollierbar und nutzbar machen zu können, benötigen die Lehrkräfte eine selbstreflexive Auseinandersetzung (Cramer, 2020, S. 116). Dabei werden nicht nur die lebens- und berufsbiografischen Rahmenbedingungen in den Blick genommen, sondern auch Übergänge und Brüche im Berufsleben als entscheidende Faktoren der professionellen Entwicklung berücksichtigt (ebd., S. 117).

Daran wird deutlich, dass den in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten ersten praktischen Begegnungen und Erfahrungen im pädagogisch-didaktischen Praktikum und der damit verbundenen angeleiteten Reflexion durch die Betreuungslehrkräfte für die angehenden LehrerInnen eine wichtige Rolle auf dem Weg zu einer professionellen Lehrkraft zugeschrieben werden kann.

Die drei zum Teil divergierenden Professionalisierungsansätze verweisen darauf, dass bei der Frage nach der Professionalität von Lehrkräften auf unterschiedliche Erkenntnisse und empirische Zugänge diverser (Teil-)Disziplinen eingegangen wird. Wie alle wissenschaftlichen Theorien sind auch die vorgestellten Professionstheorien bestimmten Begrenzungen unterworfen. Beim kompetenzorientierten Ansatz bleiben wesentliche Determinanten für schulischen Erfolg wegen der komplexen Wirkungsketten ungeklärt (Cramer, 2016a; Terhart, 2012). Außerdem bildet seine wahrscheinlichkeitsbasierte Grundlage eine grundlegende Limitation, da berufliches Handeln „nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden [kann]“ (Terhart, 2011, S. 207). Dennoch ergibt sich durch die Kompetenzorientierung mit ihrem Fokus auf die Methodik eine Erweiterung und Bereicherung für den Diskurs über das professionelle LehrerInnen-Handeln.

Die im strukturtheoretischen Ansatz fokussierte defizitäre Sichtweise des LehrerInnen-Berufs, die in gewisser Weise auch die Unmöglichkeit professionellen Handelns thematisiert, verweist darauf, dass ein Scheitern im Unterricht wegen der vorhandenen Antinomien gewissermaßen den „Normalfall“ darstellt. Unter den Bedingungen der staatlichen Pflichtschule erschweren die Widersprüche und Dilemmata grundlegend eine Professionalisierung der LehrerInnen-Tätigkeit (Helsper, 2004). Der dabei dominante kasuistische Zugang zur LehrerInnen-Bildung steht in einem Kontrast zum kompetenzorientierten Ansatz, nach dem der Beruf durch Kompetenzerwerb „erlernt“ werden könne (Baumert & Kunert, 2006, S. 472). Das dabei zugrundeliegende pragmatische Vorgehen führt zu unterschiedlichen Kompetenzmodellen, die sich wegen der fehlenden theoretischen Grundlagen nur schwer vergleichen und beurteilen lassen (Terhart, 2002).

Neben diesen beiden Ansätzen könnte der biografische Ansatz als querliegend zu den angeführten Forschungstraditionen verstanden werden (Fabel-Lamla, 2018, S. 89). Allerdings fehlen bei diesem Ansatz in der Regel längsschnittliche Untersuchungen. Außerdem wird Professionalität dabei als multidimensionales und kaum zu fassendes Konstrukt verstanden (Terhart, 1995), womit dem Ansatz auch ein professionstheoretischer Kern fehlt (Cramer & Drahmman, 2019).

Da die Biografie aber auch für die beiden anderen Professionstheorien relevant ist (kompetenzorientierte Längsschnittstudien und Herausbildung eines spezifischen Lehrerhabitus), könnte dieser Ansatz eine gemeinsame theoretische Perspektive darstellen (Cramer, 2020). Dabei stellt sich die Frage, wie die unterschiedlichen Professionstheorien produktiv aufeinander bezogen werden können (ebd.). Dafür wird eine ansatzübergreifende Perspektive auf Professionalität benötigt, die von Cramer (2020) als „Meta-Reflexivität“ bezeichnet wird (ebd.). Beim meta-reflexiven Denken geht es um eine kritische Betrachtung der auf den LehrerInnen-Beruf bezogenen theoretischen Zugänge und empirischen Befunde. Dabei sollte eine angemessene situative Deutung erfolgen, die als Grundlage einer adäquaten und situationsbedingten Entwicklung von Handlungsoptionen dienen kann (Cramer et al., 2019, S. 410).

Insbesondere bei der Berücksichtigung heterogener Betreuungskontexte und der damit verbundenen komplexen Anforderungen an die Lehrkräfte scheint es für die Bestimmung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität besonders lohnenswert und wichtig zu sein, alle drei Perspektiven einzubeziehen.

Die Relevanz einer Professionalisierung im Umgang mit herkunftsbedingter Heterogenität

In den 2000er Jahren kam es zu grundlegenden Veränderungen der Professionalisierungsprozesse. Durch die Ergebnisse und die damit verbundenen Erkenntnisse internationaler Vergleichsstudien im Bereich der Schulleistung (Artelt et al., 2001) rückten die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität als Zieldimension in den Fokus der Professionsforschung (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 223).

Die oben dargestellten professionstheoretischen Perspektiven verdeutlichen die Komplexität der Anforderungen an die Lehrkräfte. Die Diskussion über einen professionellen Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer verläuft in Deutschland in sehr unterschiedlichen und teilweise divergenten Bahnen. Bisher wurden die verschiedenen Professionsansätze im Diskurs über die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext der Heterogenität noch nicht in einem einheitlichen Ansatz zusammengeführt. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Anforderungen an das professionelle Handeln von Lehrkräften in heterogenen Kontexten sich aus den verschiedenen Perspektiven ableiten lassen.

Der *strukturtheoretische Ansatz* fokussiert sich auf die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (Oevermann, 1996, S. 70). Dabei steht das Verhältnis zwischen der Organisation bzw. Institution Schule und dem individuellen Handeln der Lehrkräfte im Umgang mit Unterschieden in der Schülerschaft im Zentrum. Eine Divergenz ergibt sich durch das Homogenisierungsbestreben und die auf der institutionellen Ebene erfolgende Selektion im Verhältnis zur individuellen Ebene, auf der Heterogenität als wünschenswert erfasst wird (Wenning, 2007, S. 26). Hinsichtlich der heterogenitätsorientierten Professionalisierung kann in der strukturtheoretischen Sichtweise Professionalität als Fähigkeit verstanden werden, angemessen mit den zahlreichen und nicht zu vermeidenden Antinomien in heterogenen Kontexten umgehen zu können. Die Wahrnehmung dieser widersprüchlichen und potenziell belastenden beruflichen Herausforderungen erfordert eine Heterogenitätssensibilität. Eine damit verbundene analytische Distanz kann zusammen mit einer Reflexionsfähigkeit dazu beitragen, handlungsfähig zu bleiben, wodurch die Professionalisierung einen besseren Umgang mit Unterschieden ermöglichen kann.

Auch der *kompetenzorientierte Ansatz* ist im Diskurs über die LehrerInnen-Bildung sehr präsent. Denn auch für einen professionellen Umgang mit herkunftsbedingter Heterogenität sind eine Systematisierung empirisch fundierter Kenntnisse und eine Identifikation von relevanten Kompetenzen von großer Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit soll diese

professionstheoretische Perspektive als Ausgangspunkt für die Beschreibung heterogenitätsrelevanter Kompetenzen herangezogen werden. Aus den unterschiedlichen Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrkräften wurden verschiedene generische Kompetenzmodelle abgeleitet. Bei allen geht es darum, die spezifischen Merkmale zu identifizieren, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsbewältigung betrachtet werden können. Dabei kann es sich nach Weinert (2001) sowohl um kognitive als auch um motivationale und volitionale Merkmale handeln. Da diese Merkmale bzw. Fähigkeiten erlern- und vermittelbar sein sollen, können diese Kompetenzmodelle auch dafür verwendet werden, um hieraus Standards für die LehrerInnen-Bildung abzuleiten (Terhart, 2002).

Das in Deutschland im Rahmen der COACTIV-Studie etablierte Kompetenzmodell von Baumert et al. (2011) verknüpft verschiedene Kompetenzkomponenten miteinander. Im Einzelnen geht es um ein Zusammenspiel von spezifischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Fähigkeiten zur professionellen Selbstregulation.

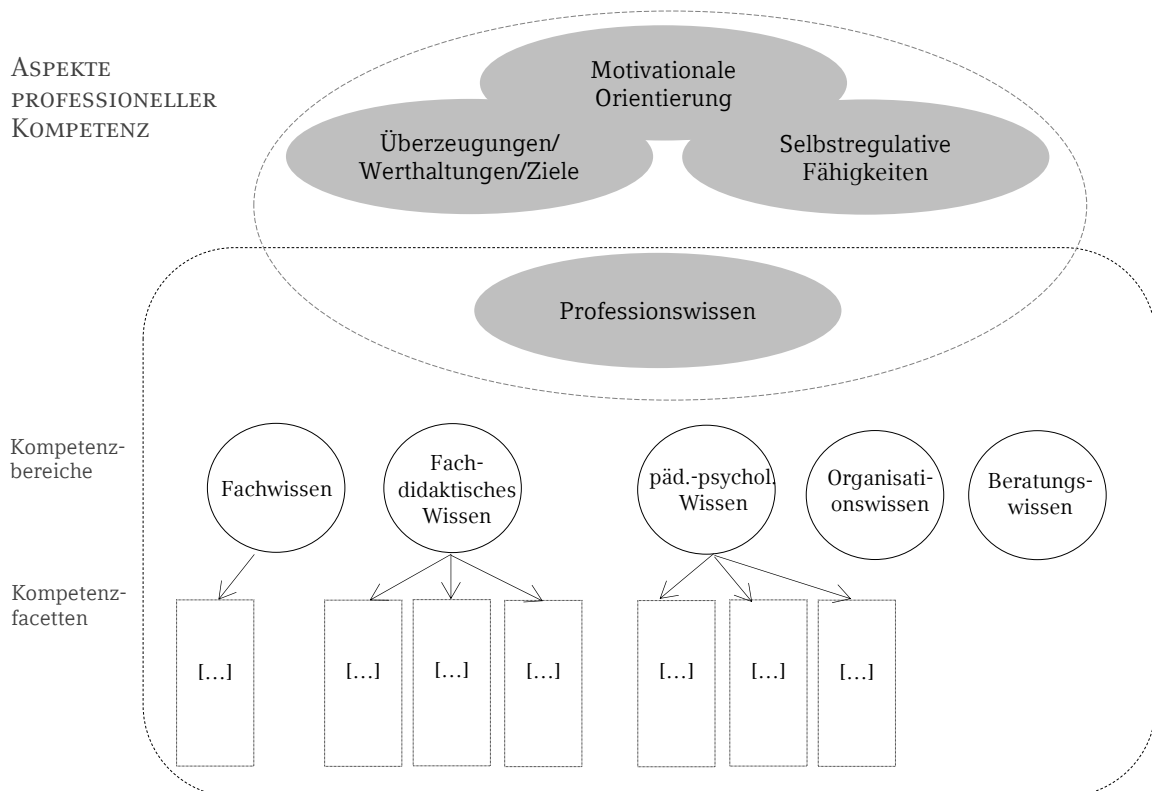


Abb. 03 **Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften** - eigene Darstellung angelehnt an Baumert et al. (2011)

Es wird angenommen, dass neben den hier aufgeführten Kompetenzbereichen und -facetten in der Arbeit mit einer diversen Schülerschaft weitere zum Tragen kommen. Im weiteren Verlauf soll dieses Modell deshalb in der Zusammenführung der beiden Forschungsstränge dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen und im Kontext der Arbeit in heterogenen Klassen adaptiert werden (*Kap. 3.1*).

Auch beim *biografischen Ansatz* stehen das erfahrungsbasierte Erleben beruflicher Situationen, insbesondere das durch Heterogenität hervorgerufene Belastungserleben und seine Bewältigung und die Verknüpfung mit biografischen Erfahrungen, im Fokus des professionellen LehrerInnenhandelns. Im Kontext der Professionsforschung wird auch hier wie im kompetenzorientierten Ansatz den kulturellen Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Heterogenität eine große Bedeutung zugeschrieben (Bello et al., 2017; Braun & Mehringer, 2010; Hachfeld, 2011; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011).

In den letzten Jahren wurde in Deutschland sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit darüber diskutiert, inwiefern der Umgang mit kultureller Vielfalt auf einer professionellen Handlungskompetenz oder auf dem eigenen Erfahrungshintergrund beruht (Hachfeld, 2013). Neben der Frage nach der Konstruktion von Heterogenität und der Identifikation einzelner Heterogenitätsdimensionen rückt auch der professionelle Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt der Forschung (Bello et al., 2017; Budde, 2017b; Braun & Mehringer, 2010; Edelmann, 2006; Ehmke & Jude, 2010; Hachfeld, 2013; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011 u.a.). Dabei richtet sich eine besondere Aufmerksamkeit auf die Ausbildungsphase angehender LehrerInnen.

In den folgenden Kapiteln werden Determinanten des LehrerInnen-Handelns im Kontext von Heterogenität aufgegriffen. Zunächst wird auf die Bedeutung der Heterogenitätssensibilität für einen professionellen Umgang mit Unterschieden eingegangen. Danach werden die kulturellen Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften als eine weitere zentrale Determinante der Professionalisierung für heterogene Kontexte anhand einiger ausgewählter empirischer Befunde beschrieben, wobei auch ein ausgewähltes Modell der Akkulturation betrachtet werden soll.

1.4.3 Determinanten des LehrerInnen-Handelns im Kontext von Heterogenität

Hinsichtlich der Spannungsfelder zwischen der Akzeptanz von Heterogenität und den Homogenisierungsbestrebungen der Institution Schule haben die Lehrkräfte als HauptakteurInnen einen entscheidenden Einfluss auf die Lernprozesse und die Anerkennungsverhältnisse in der Schule (Budde, 2011). Für das professionelle Unterrichten in heterogenen Klassen ist es entscheidend, dass die vorhandene Vielfalt differenziert und reflektiert wahrgenommen wird.

In diesem Abschnitt soll zunächst der Begriff der Heterogenitätssensibilität erläutert werden. Außerdem soll ein Blick auf die Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität und ihre Bedeutung für den Weg zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt geworfen werden. Danach wird auf die im Individuum verankerten Determinanten, also die Überzeugungen und Einstellungen (beliefs), eingegangen, die sich in der quantitativen und qualitativen Forschung als relevant erwiesen haben.

1.4.3.1 Heterogenitätssensibilität

Eine Annäherung an den Begriff der *Heterogenitätssensibilität* kann zunächst aus psychologischer Sicht erfolgen. Als „sensibel“ wird der Mensch bezeichnet, der „empfindlich für Reize“ ist (Fröhlich, 2014, S. 436). Der in der Sozialwissenschaft verwendete Begriff der „sozialen Sensibilität“ bezieht sich darauf, dass damit der „Grad der Differenziertheit [angesprochen wird], mit dem [...] Individuen sich selbst und ihre soziale Umgebung wahrnehmen“ (Fuchs-Heinritz, 1995, S. 597).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über den Umgang mit Verschiedenheit wird der Begriff der Heterogenitätssensibilität häufig hinsichtlich einer differenzierten Wahrnehmung der Vielfalt der Schülerschaft bei LehrerInnen verwendet (Emmerich & Hormel, 2013; Schmitz & Simon, 2018; Walgenbach, 2017). Auch wenn überwiegend ein Konsens zur Bedeutung des Begriffs in Anlehnung an parallele Begriffe besteht, wie „Ungleichheitssensibilität“ (Beierlein & Preiser, 2014), „Differenzsensibilität“ (Eppenstein, 2003) und „Habituussensibilität“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014), fehlte lange Zeit eine dezidierte Operationalisierung dieses Konstrukts im heterogenen Kontext (Schmitz & Simon, 2018, S. 1).

Analog zu den bereits genannten Begriffen kann auch bei der Heterogenitätssensibilität angenommen werden, dass sich dabei Unterschiede bei den Persönlichkeiten feststellen lassen

(Ungleichheitssensibilität), dass eine Evokation einer differenzierten Wahrnehmung ermöglicht wird (Habituussensibilität) und dass eine Hierarchisierung anhand einer qualitativen Bewertung des Wahrgenommenen vorgenommen wird (Differenzsensibilität) (ebd., S. 2).

Als unabdingbare Voraussetzung von Heterogenitätssensibilität wird ein wertschätzender und ressourcenorientierter Blick auf die Verschiedenheiten der Schülerschaft angenommen (Schmitz et al., 2019; S. 171), denn eine Sensibilität oder Aufmerksamkeit für die Verschiedenheit, Differenz und Vielfalt als solche verhindern noch nicht, dass die Lehrkräfte eine „qualitative Differenz mit negativen Wertungsoptionen und Selektionsentscheidungen verbinden“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 181). Schmitz et al. (2019) verwendeten im Kontext des Projekts FDQI-HU¹ das folgende Verständnis von Heterogenitätssensibilität: Heterogenitätssensibilität wird dabei als „differenzierte [...] und reflektierte [...] Wahrnehmung und Anerkennung [...] der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ verstanden (Schmitz et al., 2019, S. 186).

Ausgehend von den Ausführungen und Überlegungen der inklusiven Pädagogik sollte Heterogenitätssensibilität mit einer Reflexivität verbunden sein, die sich explizit mit der Konstruktion und Bedeutung von Heterogenitätsdimensionen und der Herstellung von Differenzen beschäftigt (Budde, 2013; Walgenbach, 2017). Da Heterogenität nicht einfach gegeben ist, sondern im sozialen Kontext konstruiert wird, muss vorausgesetzt werden, dass die Wahrnehmung von Differenzen stets eine Orientierung an einer Norm oder einer komplementären Größe voraussetzt (*Kap. 1.1*) (Sturm, 2013, S. 15). Budde (2013) und Bohl et al. (2017) geben einen umfassenden Überblick über zahlreiche Ergebnisse der empirischen Forschung, die die Komplexität des Bedingungsgefüges der Konstruktion von Heterogenität durch LehrerInnen verdeutlichen (Budde, 2013; Bohl et al., 2017).

Einige Studien weisen darauf hin, dass neben behinderungsspezifischen Differenzlinien auch den askriptiven Merkmalen eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden kann. Dabei überlagern sich etwa in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die binären Unterscheidungen zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen und Kindern mit einem hohen und Kindern mit einem geringen sozioökonomischen Status, da sie davon ausgehen, dass diese Unterscheidungen pädagogisch relevant sind (Emmerich & Hormel, 2013, S. 12). Nicht zuletzt die Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudie PISA bestätigen, dass sozial-

¹ Das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte* (FDQI-HU) an der Humboldt-Universität Berlin zielt darauf ab, ein Konzept zur Qualifizierung angehender Lehrkräfte zu entwickeln und zu erproben, das den Anforderungen inklusiven (Fach-)Unterrichts gerecht wird (Welskop & Moser, 2020, S. 19). Die Ergebnisse können in vielen Teilbereichen auch auf heterogene Settings übertragen werden.

kulturelle Differenzkategorien tatsächlich zu strukturellen Benachteiligungen führen (ebd.; Sturm, 2013).

Hinsichtlich des biografischen Ansatzes der professionstheoretischen Perspektiven kann angenommen werden, dass für die Konstruktion von Differenzlinien durch die Lehrkräfte deren individuelle Überzeugungen und Einstellungen relevant sind (Bello et al., 2017; Budde, 2017b; Braun & Mehringer, 2010; Edelmann, 2006; Ehmke & Jude, 2010; Hachfeld, 2013; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011). Auch die Entscheidung, welche Heterogenitätskategorie in welcher Form gewichtet und bewertet wird, hängt von (berufs-)biografischen Erfahrungen ab (Biederbeck & Rothland, 2017; Sturm, 2013, S. 280; Trautmann & Wischer, 2011).

Beim Umgang mit Unterschieden kann das Verhältnis zwischen den institutionellen Handlungsanforderungen an die Lehrkraft und der individuellen pädagogischen Grundhaltung als Spannungsfeld beschrieben werden (Trautmann & Wischer, 2011). Ein professionelles Handeln entwickelt sich aus der Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes vor allem dann, wenn die Lehrkraft trotz oftmals widersprüchlicher Anforderungen auf der institutionellen Ebene einen wertschätzenden Umgang mit der intersektionalen Vielfalt der SchülerInnen zeigt. Dafür sind eine Wahrnehmung und Bewertung der Unterschiede erforderlich, ohne eine Hierarchisierung oder Bewertung vorzunehmen (Welskop & Moser, 2020).

Diese Reflexivität gegenüber den Heterogenitätsdimensionen und der Herstellung von Differenzen wird im Konstrukt der Heterogenitätssensibilität aufgegriffen. Die Mehrdimensionalität von Heterogenitätssensibilität zeigt sich, wenn ihr komplexer Charakter betrachtet wird. Denn weder durch die Aufmerksamkeit und differenzierte Wahrnehmung von Vielfalt noch durch die ethisch-normativen Überzeugungen der Lehrkraft alleine lässt sich dieses Konstrukt sinnvoll beschreiben. Demgegenüber beruht Heterogenitätssensibilität auf einer Verbindung „von pädagogischem Professionswissen mit dezidiert inklusiven motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen“ (Warwas et al., 2011, S. 857).

Diese Mehrdimensionalität zeigt sich auch in der Operationalisierung dieses Konstrukts, die im Rahmen des Projekts FDQI-HU als Grundlage für die empirische Erhebung der Heterogenitätssensibilität (angehender) Lehrkräfte entwickelt wurde (Schmitz et al., 2019; 2020a; 2020b; Schmitz & Simon, 2018).

Die Konstruktoperationalisierung von Heterogenitätssensibilität und empirische Ergebnisse

Ausgehend von der Annahme, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen in einem zyklischen Prozess ablaufen, kann das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität durch vier aufeinander aufbauende Konstruktfacetten operationalisiert werden: Der Vorannahme, der Wahrnehmung, der Gewichtung und der Bewertung (Schmitz et al., 2020b; Schmitz & Simon, 2018; Simon et al., 2018).

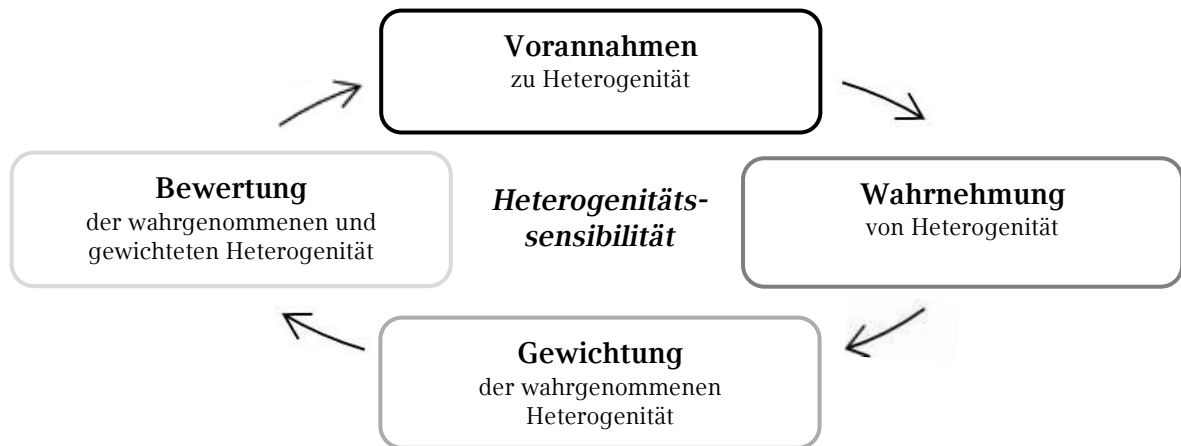


Abb. 04 **Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität** durch vier zyklisch aufeinander aufbauende Konstruktfacetten - eigene Darstellung angelehnt an Simon et al. (2018; S. 281)

Durch eine abstrakte Antizipation anhand individueller Erfahrungen und in Bezug auf das bisherige Wissen ergeben sich *Vorannahmen* zur Heterogenität. Diese Vorannahmen sind zum einen nicht fallspezifisch und zum anderen stellen sie für den Kontext der Einbettung neue Einflüsse dar (Schmitz & Simon, 2018, S. 2 f.). Allgemein geht es dabei um die Erwartungen einer Lehrkraft gegenüber der Vielfalt und den Unterschiedlichkeiten in einer Lerngruppe (Schmitz et al., 2020a, S. 114).

Die Konstruktionsfacette *Wahrnehmung* bezieht sich auf die fall- und situationsgebundene Identifikation von Disparitäten. Der Modus der Beschreibung und auch der Grad der Differenziertheit der Wahrnehmung sind dabei relevant dafür, ob und welche Differenzlinien jenseits sonderpädagogischer Kategorien erfasst werden (Schmitz & Simon, 2018, S. 3).

Die Relevanz dieser Wahrnehmungen wird in der *Gewichtung* der wahrgenommenen Heterogenität den einzelnen Dimensionen zugeordnet (Schmitz et al., 2020a, S. 114), wobei die Hierarchisierung der identifizierten Heterogenitätskategorien im Vordergrund steht. Hinsichtlich der subjektiv empfundenen Relevanz werden sie in eine Rangordnung gebracht (Schmitz & Simon, 2018).

Diese *Gewichtung* wird dann in der Konstruktionsfacette *Bewertung* weiterverarbeitet. Den Einstellungen zu den Heterogenitätsaspekten werden dann konkrete qualitative und mitunter auch normative Dimensionen zugeordnet, wobei die wahrgenommenen und gewichteten Befunde von Heterogenität als geringe bis starke Herausforderung oder als geringe bis starke Chance und Bereicherung eingestuft werden (Schmitz, et al., 2020, S. 114). Die Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität kann als zyklisch verstanden werden, da die Bewertung wiederum prägend auf die Vorannahmen der Lehrkraft einwirkt (Schmitz & Simon, 2018). Schmitz et al. (2019) fassen deshalb die Grundlage von Heterogenitätssensibilität wie folgt zusammen:

[Die Grundlage bildet der] Prozess des selektiven Wahrnehmens und Verarbeitens von Informationen [und/oder] äußeren Einflüssen durch das Individuum auf der Basis von Vorannahmen, [die] auf bisheriges Wissen und Erfahrungen zurückgehen. Das Individuum ordnet, gewichtet und bewertet letztlich das Wahrgenommene und aktualisiert hiermit wiederum seine Vorannahmen (Schmitz et al., 2019, S. 174).

Wenn davon ausgegangen wird, dass Heterogenität im schulischen Kontext keinesfalls neu ist, sondern sich vor allem das Bewusstsein für sie verändert (Trautmann & Wischer, 2011), dann wird dadurch der Konstruktionscharakter von Heterogenität noch einmal bekräftigt. Heterogenität ist nach Lange et al. (2010) nicht objektiv gegeben, sondern wird im sozialen Kontext konstruiert. Dieser Aspekt wird auch in der angegebenen Definition von Heterogenitätssensibilität von Schmitz et al. (2019) deutlich.

Im Rahmen des FDQI-HU Projekts wurde das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität nicht nur theoretisch beleuchtet, sondern von Schmitz et al. (2019) auch auf der empirischen Ebene untersucht. Dabei wurde eine Art von Bestandsaufnahme der vorhandenen Heterogenitätssensibilität bei angehenden LehrerInnen an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt (Schmitz et al., 2020a). Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden dann im Prä-Post-Vergleich und durch einen Vergleich zwischen Interventions- und Vergleichsgruppen analysiert (ebd.). Im Folgenden wird kurz auf die empirischen Ergebnisse der Prä-Messung (SoSe 2018) eingegangen.

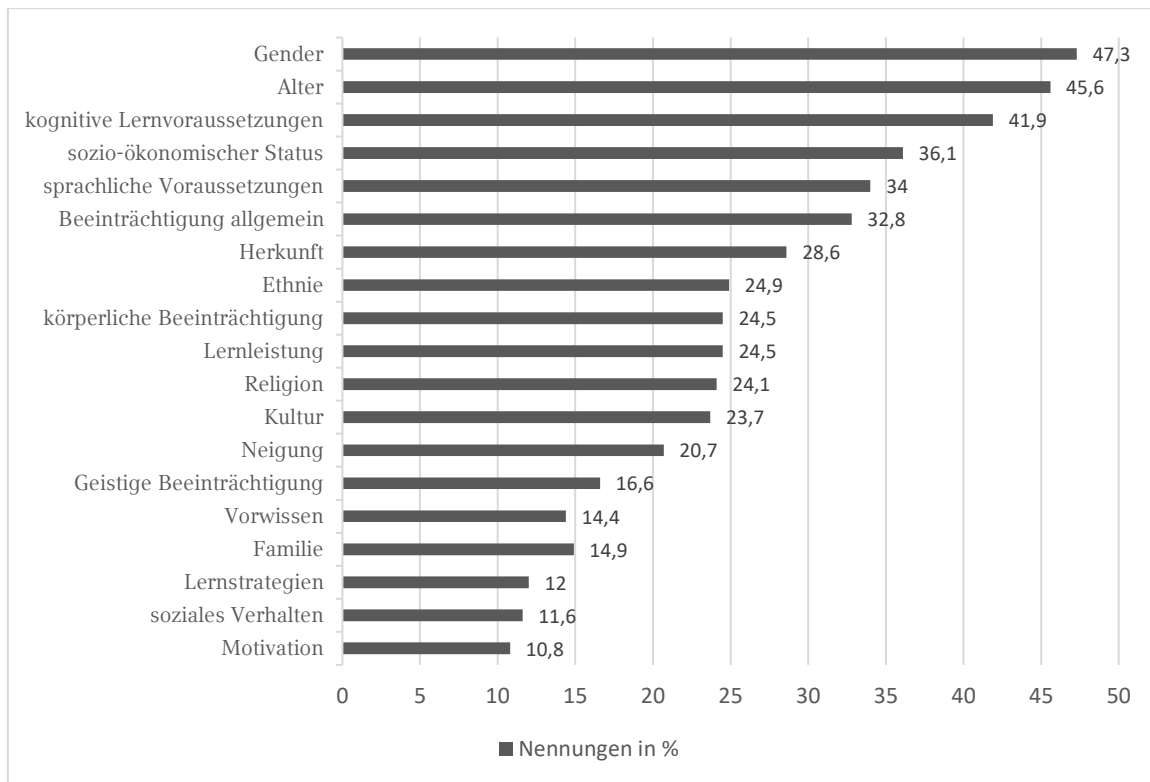


Abb. 05 **Die Konstruktfacetten der Vorannahmen**

Nennungen der Heterogenitätsdimensionen in Prozent - eigene Darstellung angelehnt an Schmitz et al. (2020a, S. 118)

Bei der Auswertung der Antworten sticht die Vielfalt der genannten Differenzkategorien ins Auge. Dabei zeigt sich, dass die Befragten, ganz im Sinne eines umfassenden Inklusionsverständnisses (Budde & Hummrich, 2013), ein breites Spektrum möglicher und für den Unterricht relevanter Disparitäten in ihre Erwartungshaltung einbeziehen (Schmitz et al., 2020a, S. 116). Neben den individuellen Zuschreibungen, wie den Lernleistungen (24,5 %), werden in den Kategorisierungen der Befragten auch übergeordnete Dimensionen genannt, wie der sozioökonomische Status (36,1 %). Außerdem bezogen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden auch die Heterogenitätslinien ein, die sich nur indirekt auf den schulischen Erfolg und Nichterfolg auswirken. In der Erhebung wurden dabei beispielsweise die Kategorien Kultur (23,7 %) und Herkunft (28,6 %) genannt, wobei Bezüge auf den Migrationshintergrund der Kategorie der Herkunft zugeordnet wurden (ebd., S. 117).

Im Rahmen der Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität erfolgt nach einer differenzierten Wahrnehmung von Heterogenität deren *Gewichtung*, wobei das Wahrgenommene nach seiner Relevanz sortiert wird. Schmitz et al. (2019) ließen dabei die Befragten drei der vorherigen Nennungen hinsichtlich der wahrgenommenen Heterogenitätslinien in eine Rangfolge mit abnehmender Relevanz einordnen (ebd.). In der Auswertung der Ergebnisse konnten drei Kategorien ermittelt werden, die nach den Befragten als besonders relevant

eingestuft wurden, nämlich kognitive Lernvoraussetzungen, Motivation und körperliche Beeinträchtigungen (ebd.).

Bei der Analyse der Ergebnisse fällt auf, dass die Differenzlinien, die nach der Tabelle 1 am häufigsten erwartet werden, nicht zwingend am häufigsten wahrgenommen wurden. Zur Einordnung sollte festgehalten werden, dass die Daten anhand eines Fallbeispiels erhoben wurden. Von den 16 dargestellten Heterogenitätslinien in der beschriebenen Unterrichtssituation wurden von den TeilnehmerInnen vor allem Dimensionen in den Fokus gerückt, die sich direkt auf das schulische Lernen auswirken. Da die menschliche Wahrnehmung als selektiv und begrenzt beschrieben werden kann (Ansorge & Lederer, 2011), stellt sich die Frage, wie Heterogenität situationsspezifisch wahrgenommen werden kann und ob eine Sensibilität gegenüber dem Vorhandensein von Unterschieden zu einer differenzierteren Wahrnehmung von Heterogenität führen kann.

Zusammenfassung und Zwischenfazit

Die Analyse eines Fallbeispiels mit 16 intentional impliziten Heterogenitätslinien zeigt, dass die erfasste Wahrnehmung dabei nur gering bis mittelmäßig differenziert ausfiel (Schmitz et al. 2020a, S. 121 f.). Dadurch wird der aufgegriffene Konstruktcharakter von Heterogenität bestätigt. Bereits Seitz (2006) verweist darauf, dass „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist], wie dort gerade Heterogenität gesehen [...] wird“ (Seitz, 2006, S. 193).

Eine wichtige Feststellung besteht also darin, dass die differenzierte Wahrnehmung und der sensible Umgang mit Heterogenität entscheidende Herausforderungen für die Lehrkräfte darstellen. Deshalb sollte geklärt werden, wie anhand von praktischen Erfahrungen ein Kennenlernen und Erproben konkreter Strategien für den Umgang mit Heterogenität initiiert werden können. Auch die vorliegende Arbeit setzt sich mit dieser Problematik auseinander und untersucht, wie das Mentoring im schulischen Feld in den studienbegleitenden Praxisphasen zu einem professionelleren Umgang mit Heterogenität beitragen könnte. Zunächst soll allerdings ein Blick auf die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften im Rahmen einer Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität geworfen werden.

1.4.3.2 Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften als ein Teilaspekt professioneller Kompetenz

In den letzten 20 Jahren wurden viele Forschungsbeiträge zum Umgang mit kultureller Heterogenität im Allgemeinen und auch zur Erforschung der kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften erstellt. In den meistens normativ geführten Diskussion über einen angemessenen Umgang mit Heterogenität wurde diesen eine entscheidende Rolle zugeschrieben. In diesem Kapitel sollen zunächst zwei ausgewählte professionstheoretische Perspektiven zur Verortung der Überzeugungen als Determinanten des LehrerInnen-Handelns erneut aufgegriffen werden. Danach wird versucht, die Begrifflichkeiten kulturelle bzw. herkunftsbedingte Überzeugungen und Einstellungen im Kontext der vorliegenden Arbeit zu klären. Außerdem werden die Forschungsfrage und wichtige empirische Ergebnisse zu LehrerInnen-Einstellungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs betrachtet.

Im deutschen Diskurs über das professionelle Handeln von Lehrkräften können nach Terhart (2011), wie bereits dargestellt wurde, drei Ansätze unterschieden werden (*Kap. 1.4.2*). Diese konzeptionalisieren differenziert Einflussfaktoren für das professionelle LehrerInnen-Handeln und verorten diese in unterschiedlichen Bereichen. Während im *strukturtheoretischen Ansatz* der Fokus auf die Strukturen und die in sich widersprüchlichen Bedingungen des LehrerInnen-Handelns gerichtet wird, stehen im *kompetenzorientierten Ansatz* die im Individuum verorteten Determinanten im Vordergrund. Diese individuellen und auch sozialen Determinanten werden auch im *berufs(bio-)grafischen Ansatz* aufgegriffen. Deshalb werden die beiden letzteren professionstheoretischen Ansätze im Folgenden hinsichtlich der Verortung von LehrerInnen-Einstellungen genauer beleuchtet.

Im *kompetenztheoretischen Ansatz* professionstheoretischer Perspektiven werden neben dem Professionswissen auch Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften im Rahmen professioneller Handlungskompetenz in den Blick genommen (Baumert & Kunert, 2006; Blömeke et al., 2010; Brunner, et al., 2006). Dabei werden die lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen von LehrerInnen, ihre personenbezogenen Überzeugungen – u. a. zu SchülerInnen und deren Begabungen – im Kontext des LehrerInnen-Handelns untersucht. Die Struktur und die Beziehungen zwischen diesen Überzeugungen, dem LehrerInnen-Handeln und den Wirkungen des Unterrichts sind in diesem Zusammenhang wichtige Gegenstände der Untersuchungen (Betz et al., 2015; Fives & Buehl, 2012).

Diese Einstellungen gelten als hochfunktional für die Wahrnehmung und die individuelle Deutung von Anforderungssituationen (Fives & Buehl, 2012). Außerdem kann angenommen werden, dass sie grundsätzlich veränderbar sind, obwohl sich manche Überzeugungen in der Praxis als besonders resistent erweisen, was in der LehrerInnen-Bildung als problematisch beschrieben wird (Kunter & Pohlmann, 2015). Als besonders veränderungsresistent wurden Einstellungen identifiziert, die auf eigenen Erfahrungen basieren und stark verinnerlicht wurden (Fives & Buehl, 2012).

Angesichts dieser Ergebnisse wurde auch in der beliefs-Forschung die Notwendigkeit betont, sich genauer mit den Entstehungszusammenhängen zu beschäftigen und diese zu untersuchen: „identifying the source of teachers' beliefs is an important aspect of studying belief development“ (Levin, 2015, S. 50). Dabei wird angenommen, dass für die Entwicklung und Resistenz von Überzeugungen gegenüber Veränderungen eine ähnliche Trägheit vorausgesetzt werden kann, wie es für den Habitus konstatiert wird (Betz et al., 2015). Der Habitus verweist immer auf den sozialen Kontext seiner Entstehung in Rahmen einer milieuspezifischen Sozialisation. Diese Entstehungszusammenhänge können auch für Einstellungen, Überzeugungen bzw. beliefs identifiziert werden (ebd.).

Prominent werden diese Zusammenhänge der Entstehung im *(berufs)biografischen Ansatz* verhandelt. Als wichtiger Entstehungskontext für LehrerInnen-Einstellungen gelten dabei die fachliche Ausbildung und die praktische Lehrerfahrung, die als berufliche Sozialisation verstanden werden können (Rothland, 2014). Berufsbezogene Überzeugungen, die bereits vor dem Beginn der Berufspraxis als relativ gefestigt gelten, werden teilweise in der eigenen Schulzeit hinsichtlich der Vorstellungen zum LehrerInnen-Beruf erworben (Reusser & Pauli, 2014). Dadurch wird eine Veränderbarkeit im Sinne einer Professionalisierung erschwert (Betz et al., 2015). Betz et al. (2015) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Habitus der Lehrkräfte, der ausschließlich als berufsbezogener Habitus konzipiert und deshalb nicht milieuspezifisch verstanden wird (ebd., S. 380). Daher werden dabei Ausdrucksweisen des Habitus ignoriert – z. B. der (milieu-)spezifische Lebensstil –, die einen Aufschluss über die Person und gegebenenfalls auch über ihr berufliches Handeln geben könnten.

Diese Erklärungsansätze sind allerdings auch durch Limitationen bestimmt. So werden etwa Sozialisationserfahrungen, die mit der sozialen Herkunft und dem sozioökonomischen Status der Lehrperson verbunden sind, im kompetenzorientierten Ansatz als mögliche Determinanten für Überzeugungen und ein damit korrespondierendes Handeln kaum berücksichtigt.

Auch im biografischen Ansatz werden sie meistens nur dann einbezogen, wenn es um die soziale Herkunft der angehenden LehrerInnen geht (ebd.). Der Entstehungskontext von LehrerInnen-Einstellungen hinsichtlich der Schicht- und Klassenzugehörigkeit und Aspekte der milieuspezifischen Sozialisation spielen deshalb in der quantitativen Forschung zum LehrerInnen-Beruf und insofern auch bei der Klärung professionellen LehrerInnen-Handelns bislang nur eine marginale Rolle.

Für den deutschsprachigen Raum setzte sich Eva Schumacher (2000; 2002) in ihrer Studie mit der Milieuspezifität pädagogischen Handelns bei Primarschullehrkräften auseinander. Sie konnte anhand von Interviews einen Zusammenhang zwischen Milieu, Deutungsmustern und pädagogischen Handlungspräferenzen identifizieren (Schuhmacher, 2002). Eine repräsentative Studie von Kampa et al. (2011) untersuchte außerdem die Bedeutung der sozialen Herkunft von Mathematiklehrkräften in der Sekundarstufe hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Überzeugungen. Dabei wurde nicht berücksichtigt, wie beispielsweise die kulturelle Praxis der LehrerInnen sich auf ihre Überzeugungen auswirkt und inwiefern Herkunftsmerkmale und berufliches Handeln kohärieren (Kampa et al., 2011).

Dennoch gibt es Bestrebungen in der Bildungsforschung, solche Zusammenhänge empirisch zu untersuchen. Dabei konnte in einigen Untersuchungen festgestellt werden, dass die erworbenen Dispositionen und die mit der sozialen Herkunft verbundenen biografischen Erfahrungen in die grundlegenden Überzeugungen von LehrerInnen eingehen, wodurch sie auch auf der pädagogischen Handlungsebene relevant werden. In diesem Zusammenhang kann es zu sekundären Herkunftseffekten kommen, wenn die milieuspezifischen Erwartungen der Lehrpersonen nicht kompatibel mit den Dispositionen und der Milieuzugehörigkeit der SchülerInnen sind (Lange-Vester, et al., 2019).

Deshalb ist es wichtig, die herkunftsbedingten Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften zu untersuchen. In dieser Arbeit wird darauf eingegangen, welche Wirksamkeit beliefs im Kontext von Heterogenität entfalten und welche Implikationen sich daraus für einen professionellen Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer ableiten lassen.

Herkunftsbedingte Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften

Im Fokus der Forschungsarbeiten zum Themenspektrum der Heterogenität in Schulen stehen zunehmend die AkteurInnen selbst und deshalb auch ihre Überzeugungen, Einstellungen und die in Bildungskontexten vorherrschenden institutionellen Ungleichheitsstrukturen (Hachfeld & Syring, 2020). In diesen Untersuchungen konnte erschlossen werden, dass den individuellen Überzeugungen und Einstellungen eine wichtige Rolle beim Wahrnehmen von

und Eingehen auf Differenzen zugeschrieben werden kann (Allemann-Ghionda, 1996; Aurnheimer et al., 1996; Schmitz et al., 2019, 2020a).

Im Sinne der Professionsforschung sind LehrerInnen professionelle ExpertInnen (Bromme, 2008; Weinert et al., 1990), die durch ihr Professionswissen, ihr Können und ihren Berufsethos die SchülerInnen bei der Erreichung von fachlichen und überfachlichen Bildungszielen unterstützen (Baumert et al., 2011; Blömeke et al., 2008). Hierfür wird professionelles pädagogisches und didaktisches Handeln vorausgesetzt. Dieses Handeln wird bei der Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, der Wahrnehmung und Deutung von Situationen und beim Problemlösen im Unterricht neben unterschiedlichen Facetten des Professionswissens und motivationalen Merkmalen im besonderem Maße auch von den subjektiv geprägten Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte beeinflusst (Calderhead, 1996; König, 2012; Philipp, 2007; Schmitz et al., 2019; Schoenfeld, 2006; Woolfolk Hoy et al., 2006).

Bei einer Annäherung an die Begrifflichkeit der *LehrerInnen-Überzeugungen* zeigt sich, dass es sich – ähnlich wie beim Begriff der Heterogenität (*Kap. 1.1*) – um ein „messy concept“ (Pajares, 1992) handelt. Diesem disparaten Begriff liegen unterschiedliche Forschungsperspektiven zugrunde, die sich aus unterschiedlichen Grundannahmen und Methoden ableiten lassen (Seifried, 2009). Eine weitere Problematik ergibt sich im deutschsprachigen Raum, auch durch eine uneinheitliche Übersetzung des englischen Begriffs „belief“ (Reusser & Pauli, 2014).

In der internationalen Literatur und auch in vielen einschlägigen Forschungsübersichten wird vor allem der englische Terminus „teacher’s beliefs“ verwendet (Calderhead, 1996; Fives & Buehl, 2012; König, 2012; Philipp, 2007; Woolfolk Hoy et al., 2006). Die internationale Zusammenarbeit im Rahmen einer stark empirisch orientierten LehrerInnen-Bildungsforschung und international vergleichende Studien haben dazu beigetragen, vor allem die berufsbezogenen Überzeugungen in den Blick der Professionsforschung zu rücken (Blömeke, 2012; Blömeke et al., 2008; OECD, 2009). Dadurch hat sich im deutschsprachigen Raum die Übersetzung *Überzeugungen* durchgesetzt (Reusser & Pauli, 2014).

Es können zwar Übereinstimmungen identifiziert werden, die sich darauf beziehen, dass diese Überzeugungen wichtig für das Handeln von Lehrkräften sind und auf ein Konzept subjektiver mentaler Zustände bezogen werden können. Dennoch ist keine trennscharfe Begriffsbestimmung möglich. Die AutorInnen unterscheiden sich in der Literatur vor allem hinsichtlich der Zuordnung der beliefs. Während Baumert et al. (2011) und Blömeke (2012) klar zwischen Wissen und Überzeugungen trennen, kommt es bei Woolfolk Hoy et al. (2012)

zu einer Überlappung und miteinander verwobenen Konstrukten. Philipp (2007) geht dagegen einen anderen Weg und ordnet die beliefs dem Wissen unter, sodass die Überzeugungen als eine besondere Form des Wissens verstanden werden (Reusser & Pauli, 2014, S. 643).

Hinsichtlich des Kontextes der vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass der Terminus „beliefs“ häufig auch als Überbegriff für „suppositions“, „commitments“ und „ideologies“ verwendet wird (Calderhead, 1996). Außerdem können die in der englischsprachigen Sozialpsychologie untersuchten „Ideologien“ oder „cultural models“ dem Begriff der Überzeugungen zugeordnet werden, während die im deutschen Sprachraum untersuchten Einstellungen der Akkulturation in der Tradition nach Berry (Berry et al., 1989; van Dick et al., 1997) zusammengefasst werden können.

Überzeugungen und *Einstellungen* werden im weiteren Verlauf als synonym verstanden. Sie beziehen sich in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des Kontexts der Heterogenität auf die überdauernden Vorstellungen, subjektiven Meinungen und Erwartungen einer Person zum Zusammenleben in einer diversen Gemeinschaft (Voss et al., 2011). Deshalb kann dabei auch eine Korrespondenz zwischen Überzeugungen zur kulturellen Heterogenität und herkunftsbedingten Einstellungen zur Akkulturation hergestellt werden. Sie beschreiben die Erwartungen einer Person an die Menschen anderer kultureller Herkunft und auch die Erwartungen bezüglich des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gemeinschaft (Berry et al., 1989; van Dick et al., 1997).

Zu Auswirkungen auf die Interaktionsprozesse kann es durch eine Unterscheidung bei den Überzeugungen kommen, ob und wie sehr die Herkunft einer Person als ein Merkmal herangezogen wird oder ob sie sogar ignoriert wird (Edelmann, 2006; Hahn et al., 2010; Park & Judd, 2005; Wolsko et al., 2006). Untersuchungen im Forschungsfeld der Sozialpsychologie konnten beispielsweise zeigen, dass die kulturellen Überzeugungen und Einstellungen einer Person die Bewertung der Mitglieder der Eigen- und Fremdgruppe beeinflussen (Judd et al., 1995; Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko et al., 2000; 2006).

In der vorliegenden Arbeit soll geklärt werden, wie stark der herkunftsbedingte Hintergrund als Differenzmerkmal bei Interaktionsprozessen und bei der Begleitung im Mentoring herangezogen oder ignoriert wird. Da anhand der Begriffszusammenführung *herkunftsbedingte Heterogenität* (Kap. 1.3) bereits verdeutlicht wurde, dass für die Differenzkategorie des sozioökonomischen Status und auch für die Heterogenitätslinie des Migrationshintergrunds

ähnliche primäre und sekundäre Herkunftseffekte beschrieben werden können, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass bei den Überzeugungen und Einstellungen zur kulturellen und sozioökonomischen Herkunft ähnliche Effekte wirksam werden.

Wenn im weiteren Verlauf Untersuchungen und empirische Ergebnisse zu kulturellen und sozioökonomischen LehrerInnen-Einstellungen dargestellt werden, wird davon ausgegangen, dass in der Praxis für beide Differenzlinien ähnliche Effekte bzw. Ergebnisse erwartet werden können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht zielführend, beide Stränge getrennt voneinander aufzugreifen, da die Herkunftseffekte bei der Untersuchung und Datenerhebung nicht immer explizit getrennt nach sozioökonomischer Herkunft und Migrationshintergrund erhoben werden.

Akkulturationsmodelle zur Erfassung kultureller bzw. herkunftsbedingter Überzeugungen

Inwiefern eine Person die Mitglieder der Eigen- und Fremdgruppe bewertet und wie sie dabei ethnische Kategorien und Zuschreibungen verwendet, kann auf ihre kulturellen bzw. herkunftsbedingten Überzeugungen zurückgeführt werden (Judd et al., 1995; Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2000, 2006). In der Sozialpsychologie wurde dieser Zusammenhang bereits betrachtet und es wurden differenzierte Modelle beschrieben (Hahn et al., 2010; Park & Judd, 2005; Wolsko et al., 2000). Die theoretischen Grundlagen mehrerer Akkulturationsmodelle können auf das Akkulturations-Modell des kanadischen Psychologen John Berry und seine MitarbeiterInnen zurückgeführt werden.

Berry et al. (1989) beschäftigten sich mit der Akkulturation in pluralistischen Gesellschaften. Dabei verstehen sie Akkulturation als eine Veränderung der ursprünglich eingebrachten Kulturmuster von Gruppen mit einem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund (Berry et al., 1989). Der Skala lag dabei die Annahme zugrunde, dass Individuen und Gruppen Vorstellungen darüber haben, in welcher Beziehung sie zu anderen Gruppen und deren Mitgliedern stehen wollen (ebd.). Für Deutschland leisteten van Dick und Kollegen bezüglich der Akkulturation Pionierarbeit. 1997 publizierten sie ihre repräsentative und quantitativ-empirische Studie, in der die Einstellungen zur Akkulturation anhand von sechs deutschen Stichproben publiziert wurden. Erstmals bestand eine der Stichproben aus Lehrkräften (Hachfeld & Syring, 2020, S. 665). Abhängig von den individuellen Zielvorstellungen hinsichtlich der Identitätswahrung und der interethnischen Kontaktaufnahme ergaben sich vier theoretisch dargestellte Einstellungen: Integration, Assimilation, Segregation/Separation und Marginalisierung (ebd.). Auch spätere Forschungsarbeiten rekurrerten auf diese oder ähnliche Konzeptionen.

Mit den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und den Mitgliedern von Minderheiten und Zuwanderern beschäftigt sich beispielsweise auch das *Modell interethnischer Ideologien* von Hahn et al. (2010). Hahn et al. (2010) griffen in ihrem Modell interethnischer Ideologien die verschiedenen Akkulturationsvorstellungen auf. Das Modell kategorisiert kulturelle Überzeugungen anhand von zwei orthogonal aufeinander bezogenen Kriterien. Das erste Kriterium ist dabei die „Wichtigkeit“. In diesem Zusammenhang wird identifiziert, ob eine Person die Gruppenunterschiede als wichtig (hoch: „Unterschiede sollten hervorgehoben werden“) oder weniger wichtig (niedrig: „Unterschiede sollten überwunden werden“) betrachtet. Die „Bewertung“ ist das zweite Kriterium. Sie kann positiv oder negativ ausfallen (Hahn et al., 2010). Auch bei Edelman (2006) findet sich diese Typisierung der Wertschätzung. Aus diesen beiden Kriterien ergibt sich eine Vierfeldertafel, in der sich vier Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität identifizieren lassen.

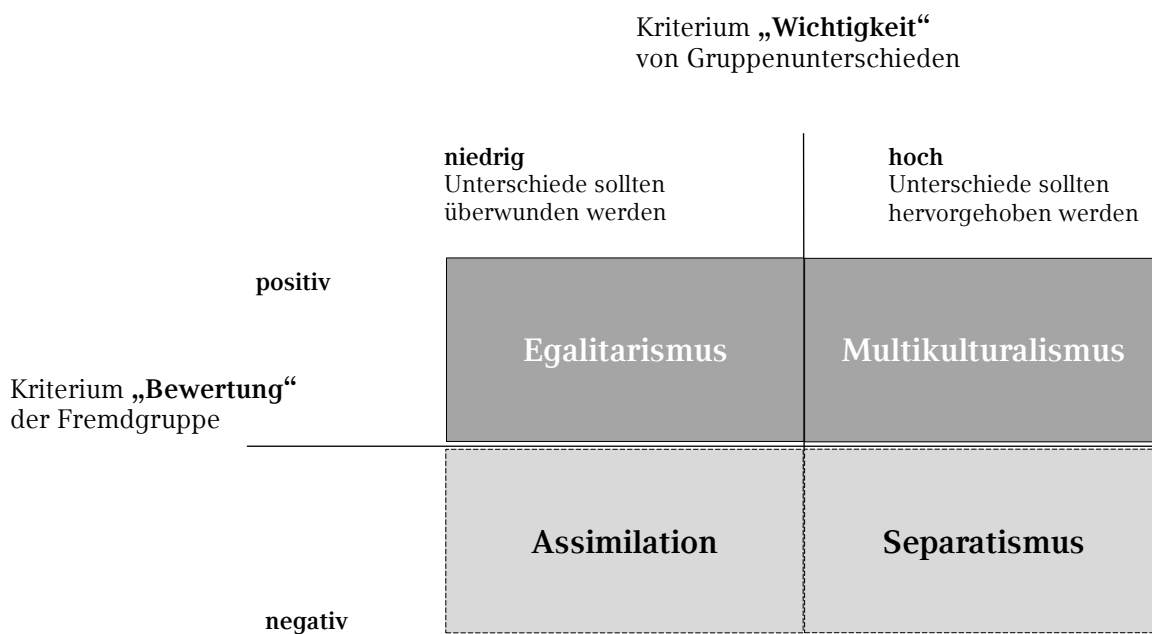


Abb. 06 **Das Modell der interethnischen Ideologien** - eigene Darstellung adaptiert nach Hahn et al. (2010)

Wenn die Bewertung bei einer geringen Betonung von Gruppenunterschieden negativ ausfällt, dann sprechen Hahn et al. (2010) von einer *Assimilation*. Diese kulturelle Überzeugung bezieht sich auf die Grundhaltung, dass die Fremdgruppen sich der Eigengruppe (Mehrheitsgesellschaft) in ihren Werten und Gewohnheiten anzupassen haben (ebd.).

Werden dagegen die Gruppenunterschiede stark betont und als nicht überwindbar eingeschätzt, dann wird die Überzeugung des *Separatismus* identifiziert. Sie geht davon aus, dass

ein Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Hintergründen problematisch ist, weshalb die Probleme durch Separation vermieden werden sollten (ebd.).

Bei einer positiven Bewertung der Unterschiede ergeben sich ebenfalls zwei Überzeugungen. Der *Egalitarismus* bezieht sich auf eine positive Bewertung der Unterschiede, wobei dabei Gruppenunterschiede als gering betrachtet werden. Für das Zusammenleben verschiedener Kulturen wird in diesem Zusammenhang dem kulturellen Hintergrund einer Person keine wichtige Rolle zugesprochen. Die Gesellschaft sollte gegenüber Unterschieden bei der kulturellen Herkunft „differenzblind“ (Hachfeld, 2013, S. 28) sein.

Im Unterschied dazu wird den individuellen Merkmalen einer Person eine große Bedeutung zugeschrieben. Die Gemeinsamkeiten von Menschen und die individuellen Charakteristiken einzelner Personen stehen im Zentrum dieser kulturellen Überzeugung (Hahn et al., 2010).

Wenn der kulturelle Hintergrund einer Person dagegen in den Fokus gerückt und als besonders wichtig erachtet wird, dann sprechen die AutorInnen von *Multikulturalismus*. Unterschiedliche Erfahrungen und Weltbilder werden dabei als besonders bereichernd eingeschätzt. Dieser Überzeugung liegt die Annahme zugrunde, dass das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft dann gelingen kann, wenn die Vielfalt kultureller Traditionen gefördert und jede Tradition für sich respektiert wird (ebd.).

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem professionellen Umgang mit Heterogenität beschäftigt, richtet sich der Fokus im Folgenden auf die Überzeugungen des Egalitarismus und des Multikulturalismus, die als wünschenswert und als zielführend für einen positiven Umgang mit Vielfalt in der Schule betrachtet werden. Im schulpädagogischen Kontext kann dieses Modell auf die kulturellen bzw. herkunftsbedingten Einstellungen und Überzeugungen von LehrerInnen übertragen werden.

Voss et al. (2011) greifen den Multikulturalismus auf und beschreiben Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen als jene, die „die Beibehaltung kultureller Integrität unterstützen und somit in ihrem Unterricht stärker auch auf verschiedene Kulturen ihrer Schülerschaft“ (Voss et al., 2011, S. 253) einzugehen versuchen. Diese LehrerInnen zeichnen sich durch die Bereitschaft aus, sich auf disparate Wertesysteme und Kulturen einzulassen und das eigene Wertesystem notwendigerweise zu adaptieren (Hachfeld, 2013). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bereits in den Interviewanalysen von Edelmann (2006). Auch dort konnten zum Teil Überzeugungstypen identifiziert werden, die als konsistent gegenüber den Überzeugungen von Hahn et al. (2010) betrachtet werden können. Der bei Edelmann als „stillschweigend-aner kennende Typus“ bezeichnete Überzeugungstyp kann dem Egalitarismus

im Modell interethnischer Ideologien zugeordnet werden. Auch bei diesem Typus wird die kulturelle Vielfalt positiv bewertet, aber die Differenzen sollen als solche unbeachtet bleiben und nicht angesprochen werden (Edelmann, 2006, S. 242). Dem Multikulturalismus können bei Edelmann (2006) dagegen der „individuelle“ oder „kooperativ synergie-orientierte Typus“ zugeordnet werden. Auch bei Bender-Szymanski (2000) kann eine „synergie-orientierte“ Haltung identifiziert werden, die ebenfalls einer multikulturellen Überzeugung entspricht (Bender-Szymanski, 2000; Hachfeld, 2013).

Zu einer Wende bei der Untersuchung von LehrerInnen-Überzeugungen kam es durch die zunehmende Kompetenzorientierung im Schul- und Bildungswesen. Dabei entwickelten Hachfeld et al. im Jahr 2011 eine Skala zur Erfassung kultureller Überzeugungen, die dem Ansatz der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zugeordnet werden kann. Die *Teacher Cultural Belief Scale (TCBS)* erfasst ähnlich wie das Modell von Hahn et al. (2010) anhand von zwei orthogonal zueinanderstehenden Dimensionen vier verschiedene Überzeugungstypen. Die erste Dimension der „Bewertung“ von Fremdgruppen kann zwischen den Endpolen positiv und negativ eingeordnet werden, während die zweite Dimension der „Betonung und Wichtigkeit“ von Gruppenunterschieden stark oder gering ausfallen kann. Ähnlich wie beim Akkulturationsmodell von Berry et al. (1989) und beim Modell interethnischer Ideologien von Hahn et al. (2010) ergeben sich auch hier vier unterschiedliche Typen, nämlich multikulturelle, egalitäre, assimilative und separatistische Überzeugungen (Hachfeld, et al., 2011).

Ein wichtiger Vorteil der dargestellten Skalen besteht darin, Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität in eine konzeptualisierte und empirisch erfassbare Form gebracht zu haben.

1.5 Forschungsstand und daraus resultierende Ableitungen für das Dissertationsvorhaben

Verschiedene Forschungsprojekte in Deutschland haben sich mit dem Umgang der Lehrkräfte mit kultureller Vielfalt beschäftigt. Dabei bestehen große Unterschiede hinsichtlich der Forschungsfragen und Untersuchungsschwerpunkte. Die Befunde machen aber deutlich, dass ein einheitliches Konzept für einen professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität fehlt (Auernheimer, 2006). Neben dem Hinweis auf diesen Mangel verdeutlichen die jeweiligen Ergebnisse jedoch auch die Bedeutung soziokultureller Überzeugungen (Hachfeld, 2013).

So wurden etwa für das Modell interethnischer Ideologien nach Hahn et al. (2010) die Untersuchungen vor allem im Rahmen von angloamerikanischen Studien in der Sozialpsychologie durchgeführt. Die ForscherInnen konnten dabei feststellen, dass insbesondere die multikulturellen Überzeugungen förderlich für den Umgang mit interkulturellen Situationen sind (Apfelbaum et al., 2008, 2010; Burkhard & Knox, 2004; Plaut et al., 2009; Vorauer et al., 2009). Neben den Stärken konnten auch Schwächen multikultureller Überzeugungen identifiziert werden.

So zeigte sich in den Untersuchungen von Wolsko et al. (2006), dass Studierende mit starken multikulturellen Überzeugungen im Vergleich zu Studierenden mit assimilativen Einstellungen zwar weniger zu einer positiven Bewertung der eigenen Gruppe gegenüber Fremdgruppen neigten, aber auch eine stärkere Tendenz zur Stereotypisierung aufwiesen (Wolsko et al., 2006). Dadurch wurden die Ergebnisse einer früheren priming-Studie der Forschergruppe aus dem Jahr 2000 bestätigt. Den TeilnehmerInnen wurde dabei entweder eine multikulturelle oder egalitäre Manipulation (prime) zugeordnet. Danach erfolgte eine Einschätzung verschiedener Attribute. Dabei sollten die ProbandInnen einschätzen, wie stereotypisch sie für zwei unterschiedliche Gruppen (Blacks vs. White Americans) einzuordnen wären. In der Auswertung zeigte sich, dass weiße TeilnehmerInnen bei der multikulturellen Manipulation mehr Stereotype (positive und negative) für die Fremdgruppe beschrieben und ihre Einschätzungen der Stereotype auch akkurater waren als bei den ProbandInnen mit der egalitären Manipulation (ebd.).

Eine weitere priming-Studie von Vorauer et al. (2009) konnte nachweisen, dass die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen, die vorher einen multikulturellen Prime gelesen haben, stärker auf die fremdkulturellen Interaktionspartner ausgerichtet war. Außerdem kam es dabei zu mehr positiven Bemerkungen als in der Interaktion mit TeilnehmerInnen, die vorher einen egalitären Prime gelesen haben (Vorauer et al., 2009).

Gutiérrez und Unzueta (2010) untersuchten die Bewertung von ProbandInnen im Rahmen der Stereotypisierung von Fremdgruppen. Dabei zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen mit multikulturellen Überzeugungen die Mitglieder von Fremdgruppen dann negativer bewerteten, wenn sie nicht den angenommenen Stereotypen und Erwartungen an diese Gruppe entsprachen. Eine fiktive Fremdgruppe von Afroamerikanern wurde von den weißen Studierenden gegenüber einer anderen Gruppe, die Hip-Hop bevorzugte, wegen der Angabe negativer bewertet, dass sie angeblich Country-Musik mochte (Gutiérrez & Unzueta, 2010). Diese Einschätzung kann möglicherweise auf eine fehlende Übereinstimmung zwischen Stereotyp

und Realität zurückgeführt werden. Auch im pädagogischen Kontext könnte ein solcher Ansatz der Übereinstimmung zwischen Stereotyp und Realität relevant sein.

Im deutschsprachigen Raum wurden die individuellen Überzeugungen der Lehrkräfte vor allem von Allemann-Ghionda (2006), Bender-Szymanski (2000; 2002), Diehm und Kodron (1990), Edelmann (2006), Wagner et al. (2000) und Walter (2001) untersucht. Dabei reicht das Methodenspektrum von quantitativen Fragebogenuntersuchungen (Diehm & Kodron, 1990; Wagnet et al., 2000; Walter, 2001) bis zu qualitativen Längsschnittstudien und Interviewanalysen (Bender-Szymanski, 2000, 2002; Edelmann, 2006). Die Ergebnisse der qualitativen Forschungsansätze sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

Wie es bereits bei den Ausführungen zum Modell interethnischer Ideologien nach Hahn et al. (2010) aufgegriffen wurde, konnte Bender-Szymanski (2000) bei LehramtsanwärterInnen zwei Überzeugungstypen identifizieren, die als „synergie-orientiert“ und „ethno-orientiert“ bezeichnet werden (Bender-Szymanski, 2000). Während die angehenden LehrerInnen, die als „synergie-orientiert“ beschrieben werden, auf die verschiedenen Kulturen ihrer Schülerschaft eingehen und ein gegenseitiges Voneinander-Lernen fördern, orientieren sich die „ethno-orientierten“ LehramtsanwärterInnen an ihren eigenen Werten und Normen (ebd.). Diese Gruppe fordert insofern eine Anpassung der SchülerInnen an ihr Werte- und Normensystem (ebd., 2003). Die Autorin stellt dabei eine Kausalität zwischen Defizitzuschreibungen und ethno-orientierten Überzeugungen her. SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden von diesem Überzeugungstypus neben einer mangelnden Fähigkeit zur Sozialisation daher auch geringere intellektuelle Fähigkeiten zugeschrieben (Hachfeld, 2013, S. 21).

Eine große Spannbreite vom „abgrenzend-distanzierten Typus“ bis zum „synergie-orientierten Typus“ findet sich in der Typologie der Studie von Edelmann (2006). In dieser Untersuchung konnten aus den Antworten der Lehrkräfte sechs Überzeugungstypen abgeleitet werden. Wenn die kulturelle Heterogenität als bedeutungslos für das eigene Handeln und den eigenen Unterricht betrachtet wird, dann wird dies dem „abgrenzend-distanzierten Typus“ zugeordnet. Der „synergie-orientierte Typus“ schreibt dagegen kultureller Vielfalt im schulischen Kontext eine große Bedeutung zu (Edelmann, 2006).

Die vier sich zwischen diesen beiden Polen befindenden Typen unterscheiden sich in der Abstufung hinsichtlich der Anerkennung von unterschiedlichen Kulturen und bei der Berücksichtigung der kulturellen Herkunft der SchülerInnen im Unterrichts- und Schulkontext (ebd.). Als relevantes Ergebnis der Studie konnte festgestellt werden, dass „der Umgang mit

der kulturellen Heterogenität kein selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität aller Lehrpersonen darstellt“ (ebd., S. 248). Nach der Autorin wird der Umgang mit Vielfalt maßgeblich durch die „subjektive Interpretation [und das] [...] persönliche Interesse der Lehrperson an der [Heterogenität]“ beeinflusst (ebd., S. 243).

Woolfolk et al. (2006) unterscheiden in ihrem Übersichtskapitel zu LehrerInnenwissen und Überzeugungen vier Arten von Überzeugungen, die sich negativ auf einen professionellen Umgang mit einer disparaten Schülerschaft auswirken können: (1) Optimistischer Individualismus; (2) absolute Demokratie; (3) naiver Egalitarismus; (4) Colorblindness (Woolfolk et al., 2006). Diesen vier Überzeugungen liegt die Annahme zugrunde, dass die kulturelle Herkunft der SchülerInnen keinen (wichtigen) Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse der Lehrkraft haben sollte. Alle SchülerInnen seien gleichermaßen zu fördern (ebd.). Diese Form des Egalitarismus negiert allerdings die Annahme, dass die SchülerInnen mit diversen kulturellen Hintergründen unterschiedliche Voraussetzungen mit in den Unterricht bringen und deshalb auch im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, mit mannigfaltigen Schwierigkeiten konfrontiert werden (Hachfeld, 2013).

Für den deutschsprachigen Raum untersuchten zudem Wagner et al. (2000) den Einfluss der kulturellen Überzeugungen auf den Umgang mit interkulturellen Problemsituationen im Handlungsfeld Schule. Die Überzeugungen der Lehrkräfte wurden dabei anhand der Akkulturationsskala nach van Dick et al. (1997) erhoben. In diesem Zusammenhang wurden explizit verschiedene Konfliktszenarien herangezogen, in denen interkulturelle Konflikte, Ausländerfeindlichkeit und Probleme durch ausländische SchülerInnen thematisiert wurden (Wagner et al., 2000). Danach wurden die TeilnehmerInnen gebeten, für jedes Szenario eine individuelle Konfliktlösung darzustellen. Bei der Analyse der Ergebnisse zeigte sich, dass die Lehrkräfte, die überwiegend mit den multikulturellen Überzeugungen übereinstimmten, eher pädagogisch durchdacht und angemessen auf die vorgegebenen Problemsituationen reagierten (ebd.). Als „pädagogisch sinnvoll“ bezeichnen van Dick et al. (1997) in ihrer Untersuchung beispielsweise Verhaltensweisen wie „das Gespräch suchen“ (van Dick et al., 1997). Auch in dieser Studie wurden zwar die Einflüsse von Überzeugungen auf das LehrerInnenhandeln untersucht, es wurde jedoch auch hier kein Zusammenhang mit professioneller Kompetenz hergestellt (Hachfeld, 2013).

Zusammenfassend kann für den Forschungsstand der letzten drei Jahrzehnte hinsichtlich der kulturellen Überzeugungen festgestellt werden, dass eine „Dominanz der persönlichen Einstellungen“ (Edelmann, 2006, S. 239) der Lehrkräfte vorherrscht. Hinsichtlich der LehrerInneneinstellungen und Überzeugungen zur kulturellen Vielfalt ergibt sich in der einschlägigen Literatur ein paradoxes Bild: Zum einen kommt es zu einer Kritik an der Defizitzuschreibung der Lehrpersonen, zum anderen werden ihre Überzeugungen im Sinne einer Defizitorientierung häufig nur durch die Dimensionen „diskriminierend“ bzw. „nicht-diskriminierend“ beschrieben (Walter, 2005, S. 55). Um das volle Potential der Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit Heterogenität untersuchen zu können, ist nach Walter (2005) ein ressourcen-orientierter Ansatz erforderlich.

Darüber hinaus werden auch methodische und konzeptionelle Kritikpunkte angeführt. So variierte die Anzahl der in Deutschland untersuchten Schulen im Rahmen qualitativer Studien von vier Schulen (Auernheimer et al., 1996), über drei (Allemann-Ghionda, 1996) bis hin zu nur einer Schule (Schiffauer et al., 2002). Bei den qualitativen Interviewstudien wurden TeilnehmerInnen-Zahlen von 40 Lehrkräften (Edelmann, 2006) und 20 LehramtsanwärterInnen (Beder-Szymanski, 2000) eingesetzt. Daran wird deutlich, dass Auernheimer zu Recht darauf hinweist, dass qualitative Analysen zwar Aussagen über die Herangehensweise an kulturelle Heterogenität und die kulturellen Überzeugungen ermöglichen, aber keine Aussagen über den Grad ihrer Verbreitung (Auernheimer, 2006, S. 133).

Außerdem weisen die angeführten Studien einen konzeptuellen Mangel auf, da sie keinen theoretischen Rahmen zugrunde legen. Dadurch können die Überzeugungen zur kulturellen Heterogenität nicht sinnvoll verortet und die Ergebnisse können nicht in einem bestimmten Rahmen interpretiert werden. Einen solchen Rahmen könnten etwa generische Modelle professioneller Kompetenzen von Lehrkräften liefern, wie beispielsweise das bereits angeführte COACTIV-Modell (Hachfeld, 2013, S. 22). Dieses Modell eignet sich jedoch nur bedingt, da es nicht explizit auf die Anforderungen heterogener Kontexte im Unterricht eingeht.

Für das Vorhaben der vorliegenden Dissertation lässt sich feststellen, dass es für den Betreuungskontext in schulpraktischen Studien, zum Zeitpunkt der Datenerhebung, bisher noch keine expliziten und umfassenden Untersuchungen darüber gibt, wie sich die Überzeugungen des Multikulturalismus und des Egalitarismus auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Studierenden in heterogenen Settings auswirken. Dabei wird angenom-

men, dass die unterschiedlichen Überzeugungen als Erklärung für das adaptierte LehrerInnen-Handeln, die Gestaltung des Unterrichts und die Betreuung von Mentees in heterogenen Kontexten herangezogen werden können. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, welchen Einfluss die kulturellen bzw. herkunftsbedingten Einstellungen und Überzeugungen auf das LehrerInnen-Handeln haben und welche Schlüsse daraus für die vorliegende Untersuchung gezogen werden können.

Ableitungen für das Dissertationsvorhaben

An den unterschiedlichen Akkulturationsmodellen und Skalen zur Erfassung kultureller Überzeugungen von Lehrkräften wird deutlich, dass sie bisher im Kontext der LehrerInnen-Bildung bzw. Professionalitätsforschung kaum eingesetzt wurden. Im Rahmen eines professionalisierten Umgangs mit herkunftsbedingter Heterogenität wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die anerkennend-wertschätzenden Überzeugungen „Multikulturalismus“ und „Egalitarismus“ gerichtet. Außerdem wird angenommen, dass sich die kulturellen Überzeugungen, die im Modell von Hahn et al. (2010) identifiziert wurden, in ähnlicher Weise auch auf die herkunftsbedingte Heterogenität übertragen werden können.

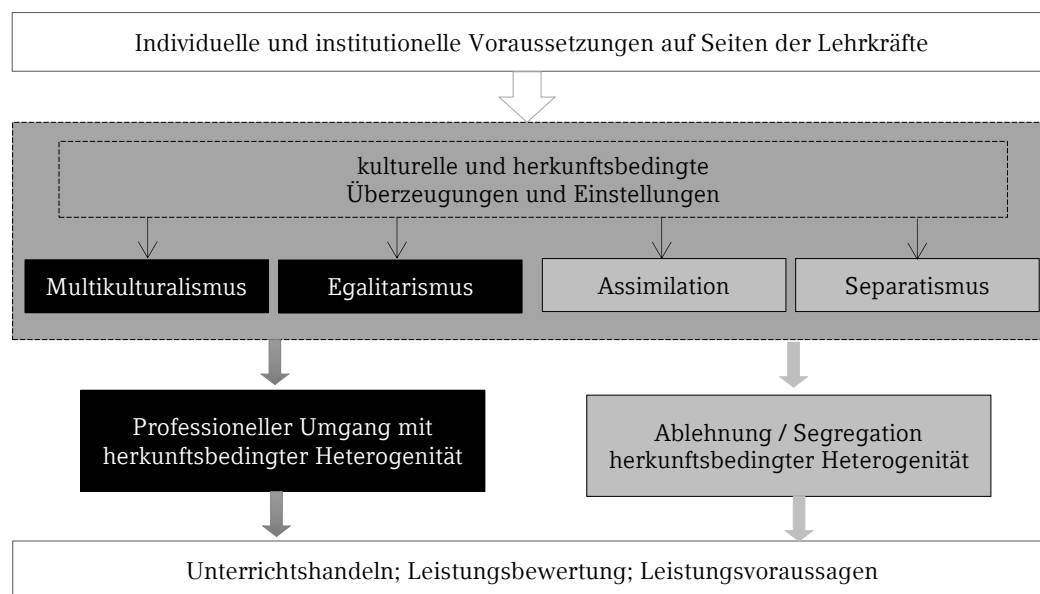


Abb. 07 **Zusammenhänge und Wirkungen kultureller und herkunftsbedingter Überzeugungen und Einstellungen** hinsichtlich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (heterogene Betreuungskontexte) - eigene Darstellung angelehnt an Hascher et al. (2013)

Die Abbildung zeigt die angenommenen Zusammenhänge und Wirkungen kultureller und herkunftsbedingter Überzeugungen und Einstellungen hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit herkunftsbedingter Heterogenität. Zunächst wird davon ausgegangen, dass

hierbei individuelle und institutionelle Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte wirksam werden. Zu den individuellen Voraussetzungen gehören dabei zum einen demografische Merkmale und zum anderen Persönlichkeitsmerkmale. Diesen können etwa Eigenschaften, wie Offenheit gegenüber Neuem und Verträglichkeit (Borkenau & Ostendorf, 1989), aber auch persönliche Dispositionen, wie soziale Ängstlichkeit oder autoritaristische Tendenzen, zugeordnet werden (Hachfeld, 2013). Zu den strukturellen Voraussetzungen gehören etwa das Schulklima, die geteilten Überzeugungen im Kollegium und der Schulleitung, aber auch die Gesamtheit der an der Schule verfügbaren Ressourcen für den Umgang mit herkunftsbedingter Vielfalt. Außerdem kann die Zusammensetzung der Schüler als eine strukturelle Einflussgröße betrachtet werden (ebd.). Dabei kann angenommen werden, dass an Schulen mit heterogenem Schulprofil eine Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen und herkunftsbedingten Überzeugungen wahrscheinlicher ist.

Die in der Abbildung dargestellten dunkelgrauen Pfeile links sollen verdeutlichen, dass die kulturellen und herkunftsbedingten Überzeugungen und Einstellungen als ein Teil der professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft wirksam werden und dadurch einen direkten bzw. indirekten Einfluss auf das Unterrichten und Bewerten in heterogenen Klassen haben. Dabei ist anzunehmen, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte zum Tragen kommen. Hachfeld (2013) konnte nachweisen, dass multikulturelle und egalitäre Überzeugungen etwa positive Auswirkungen auf die Planung und Gestaltung der Unterrichtsstunden haben können. Außerdem wurde dies für die Auswahl der Lehrmaterialien, die Testerstellung und das Eingehen auf Schülerfragen ebenso erhoben (ebd.).

Die beiden rechts dargestellten Überzeugungen (Assimilation und Separatismus) führen wie bereits dargestellt nicht zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität. Es wird angenommen, dass Lehrkräfte mit diesen Überzeugungen ihren Unterricht sowie die Leistungsbewertung nicht an die Vielfalt ihrer Schülerschaft anpassen.

In der vorliegenden Arbeit richtet sich der Fokus auf die beiden anerkennenden und wertschätzenden Überzeugungen zu kultureller und herkunftsbedingter Heterogenität. Dadurch soll der Blick weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung gerichtet werden (Walter, 2015). Dabei wird angenommen, dass die meisten Lehrkräfte, die tagtäglich in einem heterogenen Kontext pädagogisch handeln, den vielen Disparitäten ihrer SchülerInnen gegenüber aufgeschlossen und positiv eingestellt sind. Diese Grundannahme ist allerdings keine absolute Aussage (ebd.). Demgegenüber soll die Ressourcenorientierung

als eine Voraussetzung für die Beschreibung eines professionellen Umgangs mit herkunftsbedingter Heterogenität verstanden werden.

Für das Vorhaben der vorliegenden Dissertation wird die Grundannahme vertreten, dass diesen beiden Überzeugungen und Einstellungen (Multikulturalismus und Egalitarismus) auch in heterogenen Betreuungskontexten eine Bedeutung zugeschrieben werden kann. Im weiteren Verlauf soll geklärt werden, ob diese Offenheit und positive Einstellung und Überzeugung gegenüber der sozioökonomischen und migrationsbedingten Heterogenität der Schülerschaft die Heterogenitätssensibilität der MentorInnen stärkt und somit auch als Gelingensbedingung in der Gestaltung der MentorIn-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien identifiziert werden kann.

Bevor sich näher mit diesen Forschungsfragen auseinandergesetzt wird, soll zunächst ein Blick auf den zweiten Forschungsstrang dieser Arbeit geworfen werden. Das Mentoring in schulpraktischen Phasen stellt eine gesonderte Form der Professionalisierung in der LehrerInnen-Bildung dar und soll daher zunächst mit seinen normativen Bestimmungen betrachtet werden, bevor die Gestaltung der Mentoringbeziehung in heterogenen Kontexten in den Fokus rückt

2. Forschungsstrang II:

Praktika und Mentoring in der LehrerInnen-Ausbildung

2.1 Schulpraktische Studien

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, einen Beitrag zur Professionalisierung der LehrerInnen-Ausbildung zu leisten. Der Fokus wird auf Praxisphasen und die Frage nach der Gestaltung einer gelungenen Betreuung dieser schulpraktischen Studien gelegt. Hierzu erscheint es notwendig, zunächst auf die theoretischen Konzeptionen und Bestimmungen schulpraktischer Studien einzugehen sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element aufzugreifen.

Die deutsche LehrerInnen-Ausbildung erfolgt zweiphasig. Die wissenschaftliche Ausbildung, welche in der ersten Phase erfolgt, findet in der Regel an der Institution Universität statt. Hierbei liegt der Erwerb des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundwissens aus zwei oder mehreren Unterrichtsfächern im Fokus. Hinzu kommt die Referenzdomäne Erziehungswissenschaft, welche bedeutsames pädagogisches Wissen vermittelt (Baumert & Kunter, 2006; Reintjes et al., 2018). Die zweite Phase der Ausbildung findet im Vorbereitungsdienst (Referendariat) statt. Mit zunehmender eigenverantwortlicher Unterrichtsverpflichtung stellt der Vorbereitungsdienst einen Sozialisationsprozess dar. In der seminaristischen Ausbildung liegt der Schwerpunkt auf erfahrungsbasierten und theoriegestützt-reflektierenden Lernprozessen (Reintjes, 2007). Das Bindeglied zwischen diesen beiden Phasen stellen die Praxisphasen während des Studiums dar (Bellenberg & Reintjes, 2015).

Diese *schulpraktischen Studien* bilden somit in den nationalen und internationalen LehrerInnen-Bildungsprogrammen in der Regel den vierten Studienbereich. Sie sind ebenso wie die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungs- und Erziehungswissenschaften in der LehrerInnen-Ausbildung fest integriert (Bach, 2020; Schüssler & Schicht, 2017). Die Implementierung dieser Praxisphasen hat in der deutschen LehrerInnen-Ausbildung das Anliegen, den Praxisbezug zu erhöhen. Dieser Ansatz wurde zunächst durch Kurz- oder Orientierungspraktika vor oder zu Beginn des Studiums sowie durch schulpraktische Studien während des Studiums umgesetzt (Ulrich et al., 2020). Im Zuge der Bologna-Reform und seit der Jahrtausendwende wurde in vielen Bundesländern eine Veränderung von kürzeren Teil- oder Kurzpraktika hin zu Praxissemestern vollzogen (ebd.).

Eine gängige Differenzierung der Praktika erfolgt hinsichtlich ihrer zeitlichen Organisation in Tages- und Blockpraktika. Letztere zeichnen sich durch eine zusammenhängende, meist mehrwöchige Praxisphase aus, während Tagespraktika an einzelnen Tagen, oft während der Vorlesungszeit, durchgeführt werden (Bach, 2020).

Der Begriff des Praxissemesters dominiert gegenwärtige Diskussionen, jedoch wird darauf hingewiesen, dass er nicht einheitlich verwendet wird. Teilweise wird auch von Langzeitpraktika gesprochen, die einen längeren Zeitraum an einer Schule umfassen und durch universitäre Lernbegleitung gekennzeichnet sind (Gröschner & Klaß, 2020). Unabhängig von der Bezeichnung weisen diese Praktika klare Parallelen untereinander bezüglich ihrer Ausgestaltung auf (Ulrich et al., 2020).

Die Erhöhung der Praxisphasen im Lehramtsstudium wird durch die Implementierung neuer Praktika oder Praxissemester vorangetrieben (Gergen, 2019; Gröschner et al., 2015; Rothland & Boecker, 2014; Schüssler & Weyland, 2017). Diese Veränderungen werden als bedeutender struktureller Eingriff in die universitäre LehrerInnen-Bildung betrachtet (König & Rothland, 2018). Doch trotz der weitreichenden Einführung von Praxissemestern in den Lehrplänen deutscher Bundesländer bleibt das Bild der schulpraktischen Ausbildung heterogen, was Bezeichnung, Dauer, Struktur, Verortung im Studienverlauf, inhaltliche Komponenten, Betreuung, Funktion und Ziele betrifft (Bach, 2020; Gröschner et al., 2015; Weyland, 2012).

Außerdem wird ihnen trotz der multiplen Funktionen und Zielsetzungen eine große Bedeutung für die Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Lehramtsstudiums zugeschrieben (Cohen et al., 2013). Diese begleiteten Unterrichtspraktika stellen aus lerntheoretischer als auch aus bildungsempirischer Sicht eine bedeutsame Lerngelegenheit für die Kompetenzentwicklung dar (Reintjes et al., 2018). In schulpraktischen Studien eröffnen sich für die Studierende Möglichkeiten, die konkreten beruflichen Anforderungen zu erfahren. Des Weiteren kann die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns auf der Basis des verfügbaren theoretischen Wissens gefördert und bezüglich seiner Wirkung hinterfragt werden (Bellenberg & Reintjes, 2015; Reintjes et al., 2018).

In Deutschland sind diese Schulpraktika innerhalb der LehrerInnen-Bildung ein verpflichtendes Element. Auch wenn diese Anteile in der Ausgestaltung lehramts-, länder- und hochschulspezifisch in verschiedenen Modellen umgesetzt werden, manifestieren sich folgende Übereinstimmungen hinsichtlich der Zielsetzung: (1) die berufliche Orientierung; (2)

Relationierung von Theorie und Praxis; (3) Kompetenzerwerb und -entwicklung (Bach, 2020; Bennack & Jürgens, 2002; Reinhoffer & Dörr, 2008; Terhart, 2000).

Praxisphasen, als konstitutives Element der LehrerInnen-Bildung, werden vor allem von Studierenden als bereichernde Lernerfahrung wahrgenommen (Biederbeck & Rothland, 2018; Schubarth et al., 2014). Dieser überwiegend positiven Bewertung von Schulpraktika muss man zurückhaltend begegnen, da bereits bestehende empirische Befunde Hinweise darauf liefern, dass schulpraktische Studien nicht nur positive, sondern auch unerwünschte Effekte mit sich bringen können (Bach, 2013; Biederbeck & Rothland, 2018, Hascher, 2012). Nach Bach (2013) bewirke eine „schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium [...] offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d. h., zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis“ (Bach, 2013, S. 123).

Bezieht man die professionstheoretischen Ansätze mit in diese Überlegungen hinein, so kann man die LehrerInnen-Ausbildung als einen Prozess des LehrerInnen-Werdens beschreiben. Die eigene Berufsbiografie ist hier ein entscheidender Faktor. Die Studierenden werden zu GestalterInnen für ihre Berufsbiografie und somit ihres Professionalisierungsprozesses, indem sie selbst Verantwortung übernehmen (Keller-Schneider, 2012, S. 102). Hierbei spielen besonders personen- als auch situationsspezifische Faktoren eine Rolle (Terhart, 2002). Diese „berufsbiographischen Entwicklungsprozesse anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen“ (Blömeke, 2002, S. 83) sind feste Zielvorstellungen institutionalisierter Lehrpersonenausbildungen. Hier kann das Mentoring als unterstützendes Element in schulpraktischen Studien wirksam werden.

2.1.1 Normative Bestimmungen

Die Ausgestaltung der schulpraktischen Anteile wird im Wesentlichen sowohl von staatlichen Vorgaben (z. B. Verordnung über die LehrerInnen-Bildung), als auch durch die Studienordnungen der jeweiligen Hochschulen (z. B. Praktikumsordnungen) geregelt (Arnold et al, 2011; S. 24). Festgehalten wird die normative Verknüpfung des Erwerbs von bildungswissenschaftlichem Wissen und der Entwicklung von Analyse- und Handlungsfähigkeit im Feld Schule in den Standards für die LehrerInnen-Bildung (ebd.; KMK, 2004). Es ist festzuhalten, dass Schulpraktika mit allen theoriebezogenen Bereichen des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums verknüpfbar sind. Terhart (2002) hält in seinem Papier folgende *fünf Standards für schulpraktischen Studien* fest:

- (1) Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext,
 - (2) Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung,
 - (3) Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien,
 - (4) Grundformen und -methoden der LehrerInnenforschung (forschendes Lernen, teacher research),
 - (5) Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere LehrerInnenstudium
- (Terhart, 2002, S. 35).

Es wird in der Betrachtung der von Terhart festgehaltenen Standards deutlich, dass Schulpraktika multikriteriale Zielerreichungen intendieren, welche konfligierende Ziele nicht ausschließen (Arnold et al., 2011, S. 27). Eine deutschlandweite interne Sequenzierung der schulpraktischen Studien wurde bisher weder von Terhart noch in den KMK-Standards festgeschrieben. Es wurde bisher lediglich begründet, dass „[s]chulpraktische Studien [...] mit [ihren] unterschiedlichen Zielen und Aufgabenstellungen im Sinne eines aufsteigenden Curriculums in mehreren Phasen des Studiums anzusiedeln [sein]“ (Terhart, 2000, S. 108).

Auch wenn für die Verknüpfung von allgemeindidaktischen bzw. schulpädagogischen mit fachdidaktischen Schulpraktika bisher keine theoriebasierten Bestimmungen vorliegen (Arnold et al., 2001, S. 28), so wird aus der Perspektive der allgemeinen Didaktik bzw. der Schulpädagogik darauf verwiesen, dass neben dem fachdidaktischen Wissen des jeweiligem Fachunterrichts auch Konzepte einer übergreifenden Didaktik im Sinne einer fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Konzeption von Unterricht zum Tragen kommen. Es spricht somit vieles für eine sequenzielle Anordnung der schulpraktischen Studien in der LehrerInnen-Bildung.

Zunächst sollten in pädagogischen Praktika allgemeindidaktische Konzepte vermittelt werden, während in den im Anschluss folgenden Fachpraktika der Fokus auf fachgebundenes Lernen (Fachdidaktik) gelegt wird (ebd.).

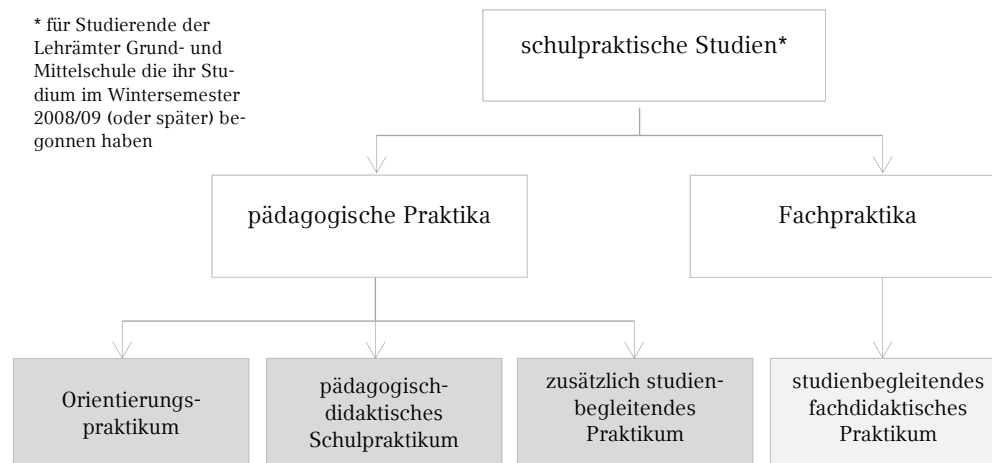


Abb. 08 Übersicht der Praktika für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen (Bayern) - eigene Darstellung

Schulpraktische Studien lassen sich wie bereits erwähnt generell in zwei Arten unterscheiden. Während pädagogische Praktika häufig von einer oder mehreren allgemein didaktisch bzw. pädagogischen Lehrveranstaltungen der Universität begleitet werden, sind Fachpraktika stärker fachlich bzw. fachdidaktisch ausgerichtet (Arnold et al., 2011).

Die LehrerInnen-Ausbildung in Bayern umfasst für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen neben dem Betriebspraktikum vier weitere verpflichtende Praktika. Die Organisation übernehmen die an den Universitäten eingerichteten Praktikumsämter.

Das Orientierungspraktikum umfasst ca. 20 (Vollzeit-) Stunden pro Woche. Hier steht die Hospitation in verschiedenen Fächern bzw. Lernfeldern bei verschiedenen Lehrkräften im Vordergrund, wobei auch erste Unterrichtsversuche oder die Betreuung von Kleingruppen möglich ist (Bayerisches Staatsministerium, 2019).

Im *pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum*, welches ca. 150 bis 160 Unterrichtsstunden umfasst, übernehmen die angehenden Lehrkräfte, neben der gezielten Einbindung in den Unterricht, einfache organisatorische Aufgaben. Die Vorbereitung, Durchführung und Analyse eigenständiger Unterrichtsversuche wird von einer bestellten Praktikumslehrkraft (MentorIn) begleitet und angeleitet (ebd.)

Im Vergleich zu den bereits dargestellten schulpraktischen Studien, welche als Blockpraktika durchgeführt werden, findet das *studienbegleitende fachdidaktische Praktikum* einmal wöchentlich während des Semesters statt und ist in dem gewählten Unterrichtsfach und in

der Didaktik der Grundschule oder den Didaktiken einer Fächergruppe der Mittelschule abzuleisten. Es umfasst mindestens drei Stunden Unterricht und eine anschließende Besprechung mit der Praktikumslehrkraft (ebd.).

Ebenso findet während eines Semesters das *zusätzlich studienbegleitende Praktikum* an einem Tag in der Woche statt. Dieses sollte in einer engen Verbindung zu den entsprechenden didaktischen Lehrveranstaltungen an der Hochschule stehen. Ziel dieser Praxisphase stellt die Durchführung mindestens eines eigenverantwortlichen Unterrichtsversuchs in Zusammenarbeit mit der zuständigen Hochschullehrerin oder dem zuständigen Hochschullehrer dar (ebd.).

Viele Vorgaben der Hochschulen bzw. Beschlüsse der Bundesländer erlauben inzwischen auch innovative und offene Formen der Gestaltung schulpraktischer Studien. Auch die Betreuung durch mentorierende Lehrpersonen wird unterschiedlich geregelt. Sie ist abhängig von der Konzeption des Praktikums, ebenso wie von den Rahmenbedingungen und Ressourcen, welche zur Verfügung stehen. Um die Möglichkeit der Betreuung durch eine entsprechende Praktikumslehrkraft (MentorInnen) zu gewährleisten, werden diese von den Schulämtern im Benehmen mit den Praktikumsämtern der Hochschulen bestellt (Art. 4 Abs.3 BayLBG) (ebd.).

Zusammengefasst können die Aufgaben und Ziele der schulpraktischen Studien als frühzeitige Einführung in die Schulpraxis, sowie das „Einsozialisieren[s] in die Profession“ (Führer & Cramer, 2020, S. 748) verstanden werden. Die Studierenden sollen einen möglichst weitgehenden Überblick über die Aufgabenfelder einer Lehrerin bzw. eines Lehrers in dem angestrebten Lehramt der entsprechenden Schulart erhalten. Mit Hilfe der betreuenden Lehrperson sollen nach einer Periode der Hospitation eigene Unterrichtsversuche geplant, durchgeführt und analysiert werden (Bach, 2020; König & Rothland, 2018). In Gesprächen mit der Praktikumslehrkraft soll eine Reflexion über die Eignung und Neigung für den LehrerInnenberuf angeleitet werden (Schüssler & Weyland, 2017).

Zwar sind Schulpraktika nicht als eigenständiges curriculares Element in der LehrerInnen-Bildung angelegt, jedoch sind Teilaspekte einer curricularen Konzeption vorhanden. Sie stellen somit eine praxisbezogene Verknüpfung und Ergänzung des Wissenserwerbs in Schulpädagogik und allgemeiner Didaktik dar (Arnold et al., 2011; S. 29). Diese Theorie-Praxis-Verzahnung stellt somit ein konstituierendes Element in der LehrerInnen-Bildung dar und soll im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

2.1.2 Die Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element

Schulpraktische Studien verfolgen unter anderem das Ziel, die praktische Umsetzung des Wissens zu ermöglichen, welches Lehramtsstudierende in der theoretischen Ausbildung an der Hochschule erworben haben (Patry, 2014). Sie dienen ebenso dazu, diese Theorien im Hinblick auf die Anwendbarkeit zu hinterfragen. In der Literatur wird diese Beziehung zwischen Theorie und Praxis häufig als „Kluft“ oder „Problem“ bezeichnet (Dubs, 2008; Hopman, 2009; Krumm, 1987, Patry, 1994). Schulpraktische Studien werden als konstituierendes Element der Überwindung dieser Kluft und zur Herstellung einer Theorie-Praxis-Verzahnung verstanden (Arnold et al., 2011; Beckmann, 1997; Czerwenka, 2009; Dubs, 2008; u.v.a.m.). „Es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie“ (Albert, 1971, S. 219; Lewin, 1951, S. 196). Es wird deutlich, dass allgemein theoretische Rahmenbedingungen für die schulpraktische Ausbildung grundlegend sind (Patry, 2000). Die Theorie wird als für die Praxis notwendig angesehen.

In der Literatur wird häufig von der Theorie-Praxis-Beziehung gesprochen. Nach Ryle (1970) handelt es sich hierbei um einen Kategorienfehler (Ryle, 1970), da Theorien den Aussagensystemen zugeordnet werden, während die Praxis ein Tun beschreibt. Aufgrund dieser Zuordnungsproblematik wird im weiteren Verlauf von einer Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen. Diese soll verstanden werden als die Art und das Ausmaß der Anwendung von Theorien beim praktischen Tun oder die Theoriegeleitetheit der Praxis (Patry, 2014, S. 31). Die Entscheidungen der angehenden Lehrkraft werden durch intendierte wissenschaftliche sowie subjektive Theorien beeinflusst. Eine Unterscheidung der beiden Theorien soll nun vorgenommen werden.

Theorie und Praxis - Begriffsbestimmung

Die in der Forschung anhaltende Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der LehrerInnebildung wird auch durch die undifferenzierte Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis begünstigt. Die Begrifflichkeiten bezeichnen kein präzises oder allgemein gültiges Konstrukt. Sie verweisen als Gegensatzpaar auf eine Relation (Rothland, 2020).

Unter dem Begriff *Theorie* versteht man ein System von Aussagen. Hierbei wird zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Aussagensystemen unterschieden. *Wissenschaftliche Theorien* weisen Aussagen auf, welche den wissenschaftlichen Kriterien genügen und neben Gehalt und Kritisierbarkeit eine gewisse Allgemeinheit aufweisen. Ihre Aussagen gelten nicht nur für die untersuchten Situationen und Personen, sondern sind auf weitere Situationen oder Zeitpunkte ausweitbar, jedoch ist der Geltungsbereich in der Regel

begrenzt (ebd.). Hinzu kommt, dass eine Theorie, je allgemeiner sie gefasst ist, umso weniger konkret sein kann. Dieses Phänomen wurde von Herrmann (1979) bereits aufgegriffen und als Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie bzw. Generalisierungs-Konkreteions-Dilemma beschrieben (Herrmann, 1979, S. 160ff).

Neben den wissenschaftlichen Theorien bringen die beteiligten Personen eigene Vorstellungen mit, welche unter dem Begriff der *subjektiven Theorien* subsumiert werden (Groeben et al., 1988; Patry & Gastager, 2011). Hierbei handelt es sich um Kognitionen der handelnden Personen, welche die Selbst- und Weltsicht zum Gegenstand haben. Sie erfüllen die zu den wissenschaftlichen Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung (Patry, 2014, S. 32). Der Geltungsbereich der subjektiven Theorien erstreckt sich auf die Situationen, mit denen eine praktisch handelnde Person konfrontiert ist und in denen sie handelt.

Dieser engere Geltungsbereich subjektiver Theorien im Vergleich zu wissenschaftlichen Theorien erlaubt wegen der Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie eine größere Konkretheit als diese aufweisen können; sie sind [unter Umständen] völlig situationsspezifisch (Patry, 2014, S. 32).

Während ihrer Schulzeit haben angehende Lehrpersonen bereits subjektive Theorien über den Unterricht entwickelt, welche wirksam werden können, wenn sie selber unterrichten sollen. „Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach“ (Messner & Reusser, 2000, S. 157). Während der LehrerInnen-Ausbildung werden den Studierenden zusätzlich wissenschaftliche Theorien vermittelt. Es kann weder davon ausgegangen werden, dass diese vollständig noch unverfälscht aufgenommen und in ihr System der subjektiven Theorien integriert werden. In der Realität wird angenommen, dass Studierende in praktischen Situationen auf ein Konglomerat subjektiver Theorien zurückgreifen, von denen einige auf wissenschaftlichen Theorien beruhen (ebd., S. 33).

Praxis wird in dieser Arbeit verstanden als ein Tun, welches zielgerichtet auf den Einzelfall bezogen ist (Sayler, 1986). Eine in der Schule praktisch tätige Person verfolgt oftmals mehrere Ziele simultan (Patry, 1997). Die handelnde Person muss die gesamte Komplexität der Situation berücksichtigen. Diese wird gezielt auf dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien interpretiert. Dies hat zur Folge, dass einzelne Merkmale einer Situation unter Umständen für die handelnde Person eine spezifische Bedeutung haben, welche von außen-

stehenden Personen, beispielsweise den PraktikantInnen nicht ohne Erklärung erkannt werden können. Aus diesem Grund ist es sinnvoll Modelle des Übergangs von der Theorie zur Praxis zu betrachten.

Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung

Die immer wiederkehrende Diskussion um das „Theorie-Praxis-Problem“ (Matthies & Stock, 2020) suggeriert, dass aufgrund einer fehlenden Verbindung die Vermittlung zwischen den wissenschaftlichen Theorien der ersten Phase der LehrerInnen-Bildung und der Berufspraxis angehender Lehrpersonen erforderlich sei (Rothland, 2020, S. 134). Die Frage danach, wie man das wissenschaftliche Wissen („Ausbildungswissen“, Neuweg, 2014) und das berufspraktische Wissen sowie Handeln verbinden kann, führte dazu, dass Modelle zur Vermittlung bzw. der Theorie-Praxis-Verzahnung entwickelt wurden. Zwar wird aus professionstheoretischer Sicht vielmehr die Differenz und das Spannungsverhältnis von Wissen und Können betont, aus der wissenspsychologischen Perspektive jedoch wird eine Lerngelegenheit, wie im Schulpraktikum, konzeptualisiert, um den Aufbau einer vernetzten Wissensbasis aus deklarativen und prozeduralem Wissen zu fördern (Kunter, 2011). Im Anschluss sollen zwei ausgewählte Modelle zur „Verzahnung“ oder „Verknüpfung“ von Theorie und Praxis kurz skizziert werden.

Die professionstheoretischen Ansätze (*Kap. 1.4.2*) charakterisieren das professionelle Handeln als Interpretation von allgemeinem wissenschaftlichem Wissen bezogen auf die spezifische Situation und ihre Besonderheiten (Rothland, 2020, S. 135).

Die Nutzung von wissenschaftlichem, generalisierbarem Wissen ist aber nicht allein an den Einzelfall bzw. die konkrete Verwendungssituation gebunden. Ebenso kommt es zu einer Beeinflussung durch den Handelnden (Altrichter et al., 2005; Rothland, 2020, S. 135). Auf der Ebene der AkteurInnen (Handlungsebene) werden die wissenschaftlichen Theorien und die Berufspraxis in Abhängigkeit der Situation und des Kontextes in Beziehung zueinander gesetzt.

Im strukturtheoretischem Professionsansatz wird der themenzentrierten und klientenbezogenen Interaktion, als ein Ort der Verbindung von theoretischen und praktischen Wissensbeständen, Bedeutung zugeschrieben (Rothland, 2020). Oevermann (1996) selbst beschreibt das professionelle Handeln als Vermittlung von Theorie und Praxis zur wissenschaftlich begründeten Problemlösung in der Praxis (Oevermann, 1996, S. 80). Als Vermittlungsagent tritt hier der *wissenschaftlich-reflexive Habitus* (Helsper, 2001) auf. Die Studierenden nutzen

das, während des Studiums erworbene, wissenschaftliche Wissen zur Deutung oder Reflexion unterrichtlicher Situationen. Ebenso stellt dieses die Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und die Reflexion beruflicher Anforderungen (Meseth & Proske, 2018; Rothland, 2020) dar. In schulpraktischen Studien werden mit Hilfe des wissenschaftlich-reflexiven Habitus somit Entscheidungen begründet, Wissen und Können sowie Wissenschaft und Praxis vermittelt bzw. miteinander verzahnt.

Neben dem strukturtheoretischen Ansatz gibt auch der kompetenzorientierte Ansatz Hinweise auf die Verzahnung von Theorie und Praxis. Nach Baumert & Kunter (2006) wird wissenschaftliches Wissen im Sinne des Professionswissens als Grundlage professioneller Handlungskompetenz verstanden (Baumert & Kunter, 2006; Rothland, 2020). Es wird eine klare Unterscheidung zwischen dem theoretisch-formalen und dem erfahrungsbasierten, fall- und kontextspezifischen praktischen Wissen und Können vorgenommen (Rothland, 2020, S. 135). Voraussetzung für die Expertise im LehrerInnenberuf ist es, dass Lehrpersonen über ein „hochgradig individualisiertes, verdichtetes, Interpretations- und Handlungswissen verfügen“ (ebd., S. 135). Dieses Wissen entsteht durch die zunehmende Integration wissenschaftlicher Kenntnisse und spezifischer subjektiver Erfahrungen (Bromme, 2008). Eine Verzahnung des domänenspezifischen deklarativen und des prozeduralen Wissens kann zur Professionalisierung angehender LehrerInnen beitragen (Cramer, 2014).

Anwendung auf die schulpraktische Ausbildung

Die oben angeführten und diskutierten Aspekte der Theorie-Praxis-Verzahnung lassen sich problemlos auf die schulpraktische Ausbildung anwenden. Schulpraktische Studien stellen den Prototyp des Versuchs dar, wissenschaftliche Theorien in der Praxis anzuwenden (Patry, 2014), da sie (nicht nur) auf die „Erkenntnis und Überprüfung der Theorie“ (Beckmann, 1997, S. 111) abzielen. Ein wesentliches Merkmal dieser Studien ist das Experimentieren. Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, Erfahrungen zu sammeln und eigenständig alternative Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren (ebd.). Diese personen- und situationsspezifischen Innovationen sollen jedoch im Einklang mit den wissenschaftlichen und subjektiven Theorien stehen, sowie von diesen geleitet sein (Patry, 2014).

Schulpraktika sind integriert in das Gesamtkonzept der LehrerInnen-Bildung und fokussieren die Verbindung von theoretischen und schulpraktischen Ausbildungsinhalten. Diese Verzahnung beginnt bereits mit der theoretischen Ausbildung an den Hochschulen. Hier werden neben allgemeinbildenden Anteilen Theorien vermittelt, welche für die Praxis als relevant eingestuft werden (ebd.). Im Feld Schule wird dann entschieden, wie die beteiligten

Personen mit diesen Theorien umgehen. Wichtig ist, dass hier ein Austausch auf der Informationsebene zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrkräften stattfindet, welcher einen Abgleich der Theorien ermöglicht (ebd.). Wichtig ist es auch, die Ziele und Erwartungen in den konkreten Situationen zu formulieren, beispielsweise, welche didaktische Theorie unterrichtlich umgesetzt werden soll.

Neben dem Unterricht unterliegen alle weiteren Interaktionen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung ebenso der Komplexität der Theorie-Praxis-Verzahnung. Dieses Problem der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Theorien kann nur durch ein Aufeinanderzugehen der beiden Protagonisten erreicht werden. Ebenso müssen weitere Faktoren berücksichtigt werden. Diese zu besprechen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vielmehr soll an dieser Stelle der Blick auf die Wirksamkeit schulpraktischer Studien gelenkt werden. Hierzu werden im Folgenden ausgewählte empirische Befunde angeführt.

2.1.3 Empirische Befunde zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien

Die Frage nach der Wirksamkeit schulpraktischer Studien bildet einen eigenständigen Forschungsbereich innerhalb der LehrerInnen-Bildungsforschung, welcher in den vergangenen Jahren deutlich gewachsen ist (Gröschner & Hascher, 2019; Lawson et al., 2015). Dabei hat die Anzahl der empirischen Studien auch im deutschsprachigen Raum zugenommen (u.a. Artmann et al., 2018; Degeling et al., 2019; König et al., 2018; Rothland & Biederbeck, 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Neben systematischen Reviews (Cohen et al., 2013; Grossman et al., 2012; Lawson et al., 2015; Wilson et al., 2001) liegen international mehrere Forschungsüberblicke zum empirischen Forschungsstand vor (Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2012).

Ein Schwerpunkt der internationalen Bildungsforschung liegt in den Selbsteinschätzungen und -auskünften von Studierenden. Hierbei werden Erwartungen, Überzeugungen, Einstellungen und herausfordernde Erfahrungen (Cohen et al., 2013) besonders in den Mittelpunkt der Studien gestellt. Des Weiteren finden Untersuchungen im Bereich des pädagogischen Wissens und der Unterrichts-, Planungs-, Reflexion- und Analysekompetenz von Studierenden statt (Bach, 2020, S. 624). Motivationale Variablen und das emotionale Erleben im Praktikum werden ebenso empirisch betrachtet. Einen weiteren Schwerpunkt setzt die Bildungsforschung mit den Untersuchungen zum Mentoring. Hier wird die Frage nach den verschiedenen Rollen von betreuenden Lehrpersonen (Clarke et al., 2014) ebenso wie die Interaktion mit Studierenden im Rahmen der Mentoring-Gespräche erforscht (Hennissen et al., 2008; Hoffman et al., 2015).

Der Forschungsstand lässt sich in zwei Ergebnisteilen abbilden. Zum einen bieten schulpraktische Studien erhebliche Erfahrungs- und Lernpotenziale, zum anderen lassen sich neben den positiven auch unerwünschte Effekte identifizieren.

Bisherige als positiv eingestufte empirische Forschungsergebnisse lassen sich in folgenden zentralen Befunden zusammenfassen:

(1) Studierende schreiben den Schulpraktika eine hohe Bedeutung für die Berufsvorbereitung und für den Erwerb von professionellem Wissen zu (Smith & Lev-Ari., 2005). (2) Am Ende der schulpraktischen Ausbildung schätzen sich die angehenden Lehrkräfte in verschiedenen Kompetenzdimensionen in der Regel als kompetenter ein als zu Beginn (Bach, 2013). Neben beispielsweise der Planungskompetenz werden auch bezogen auf das pädagogische Wissen Zuwächse benannt (König et al., 2017). (3) Trotz herausfordernder Situationen im Schulalltag beschreiben die Studierende mehrheitlich positive Emotionen (Hascher & Hagenauer, 2016) und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen (Schüle et al., 2017) im Rahmen ihres Schulpraktikums. (4) Schulpraktische Studien stellen ebenso geeignete Lerngelegenheiten dar, um die Reflexivität und Analysefähigkeit der angehenden Lehrpersonen zu fördern (Rahm & Lunkenbein, 2014). (5) Für längere praktische Phasen konnten keine oder nur geringe Effekte nachgewiesen werden (Ronfeldt & Reiniger, 2012). Die Qualität der Praktika hängt insbesondere mit der Qualität der Lernbegleitung zusammen und weniger mit der Dauer. Hier konnten positive Effekte für die Wirksamkeit schulpraktischer Studien identifiziert werden (Biermann et al., 2015).

Im Rahmen der Professionalisierung von Studierenden können unter anderem in schulpraktischen Phasen auch unerwünschte Effekte auftreten, welche die Reflexion als auch das Handlungsrepertoire von angehenden LehrerInnen negativ beeinflussen können (Bach, 2020):

(1) National wie international werden die schulpraktischen Betreuungssituationen weiterhin von einem tradierten MeisterInnen-Lehrlingsmodell dominiert. Im Rahmen des Modellerrens werden Unterrichtstechniken und Handlungsweisen der mentorierenden Lehrkraft unreflektiert übernommen. Die Studierenden gleichen sich dem Modell an und adaptieren traditionelle Unterrichtsmuster (Kocher et al., 2010). (2) Es mangelt häufig an einer ausreichenden Qualifizierung der MentorInnen. Zudem werden die Praktikumslehrkräfte nicht adäquat auf die umfangreichen Betreuungsaufgaben und Rollen vorbereitet (Hoffman et al., 2015). (3) Mentoring-Gespräche zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden sind häufig gekennzeichnet durch einen hohen direktiven Redeanteil der Lehrperson. In den

zeitlich oft kurz gefassten Phasen des Austausches werden inhaltlich überwiegend primär instruktionale und organisationale Unterrichtsaspekte fokussiert. Reflexive Lernprozesse oder eine Verzahnung von hochschulischen Ausbildungsinhalten mit den schulpraktischen Erfahrungen werden selten gefördert (Hennissen et al., 2008). (4) Durch ungünstige Einstellungsveränderungen und die Stabilisierung von subjektiven Überzeugungen kann es auf Seiten der Studierenden zu deprofessionalisierenden Effekten kommen (Hascher, 2012). (5) Erleben Studierende Rollenkonflikte und Unklarheiten bezogen auf die Verantwortung der betreuenden Personen, kann dies hinderlich für die Integration von Theorie und Praxis sein (Allen & Wright, 2014).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die empirische Forschung zu schulpraktischen Studien trotz ihrer Ausweitung in den vergangenen Jahren noch einige Desiderate aufweist. Zudem sind die Befunde in ihrer Aussagekraft aufgrund eines Mangels an Studien mit objektiven Wirksamkeitskriterien eingeschränkt (Bach, 2020). Ebenso wurde bisher die Perspektiven der mentorierenden Lehrkräfte oder der SchülerInnen in den Praktikumsklassen kaum berücksichtigt (Lawson et al., 2015). Die zentralen Herausforderungen im Hinblick auf die Gestaltung von schulpraktischen Studien stellen somit die Koordination und curriculare Verbindung von Praxisphasen mit allen an der LehrerInnen-Ausbildung beteiligten Personen und Institutionen dar sowie die professionelle Begleitung und Betreuung von Studierenden im Feld Schule (Bach, 2020).

Eine Möglichkeit, der Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung im Schulpraktikum und dem noch häufig dominierenden MeisterInnen-Lehrlings-Modell entgegenzuwirken, stellt das Konzept des Mentorings als unterstützendes Element des Professionalisierungsprozesses in schulpraktischen Studien dar.

2.2 Mentoring als unterstützendes Element innerhalb des Professionalisierungsprozesses

Die LehrerInnen-Bildung orientiert sich auch im internationalen Raum aktuell stark an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen (Jünger & Reintjes, 2017). Im Rahmen einer zunehmenden Kompetenzorientierung rückt aber die Debatte um die Praxisorientierung innerhalb der LehrerInnen-Ausbildung erneut in den Fokus bildungspolitischer Diskurse. Dabei werden die Lehramtsstudiengänge dahingehend kritisiert, häufig zu wenig auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet zu sein (Arnold et al., 2014; Hascher, 2011; Leonhard et al., 2016).

Die Wirksamkeit bloßer Praxiserfahrung im Rahmen einer Professionalisierung sollte allerdings angesichts empirischer Befunde hinterfragt werden. Wenn es an einer professionellen Begleitung und Anleitung fehlt, dann können sogar negative Effekte auftreten, wie eine unreflektierte Adaption von Verhaltensweisen (Hascher, 2011). Im Fokus der Betrachtung sollte daher stehen, wie diese Professionalisierungsprozesse in schulpraktischen Studien zielführend gestaltet werden können.

In einem inklusiv ausgerichteten Schulsystem kann der Beratungsarbeit eine Schlüsselrolle bei der Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen zugeschrieben werden. Bei den entsprechenden Rahmenbedingungen und Qualifikationen kann eine solche Beratungsarbeit, gerade im Kontext der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft, als eine pädagogische Kompetenz und auch als interprofessionelle Kooperation zwischen den AkteurInnen verstanden werden. Deshalb kann dem Mentoring hierbei als unterstützendem Element eine wichtige Rolle zugeschrieben werden.

Das Mentoring kann insbesondere die persönliche Weiterentwicklung von angehenden Lehrkräften unterstützen und zur Vertiefung von Fachwissen in der LehrerInnen-Ausbildung beitragen (Führer & Cramer, 2020; Reintjes et al., 2018). Mentorierte Lerngelegenheiten sind daher wichtig, um eine Grundlage für eine kritisch-analytische Begegnung mit der Praxis zu ermöglichen (Reintjes & Bellenberg, 2016). Die Begleitung von Lehrkräften beim Berufseinstieg ist eine international gängige Praxis. Auch wenn der Begriff des Mentorings divers verwendet wird, so kann das Mentoring doch als ein zentrales Charakteristikum der Interaktion zwischen einer berufserfahrenen Person mit einer weniger erfahrenen Person identifiziert werden (Kemmis & Heikkinen, 2012, S. 145).

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit soll das Mentoring als eine Sonderform der schulischen Beratung verstanden werden. Deshalb werden nach der Explikation des Beratungsbegriffs das Mentoring als Form schulischer Beratung und ausgewählte Modelle des professionellen Mentorings herausgearbeitet. Um die Beziehung zwischen den mentorierenden Lehrkräften und den Mentees genauer beleuchten zu können, wird im Anschluss auf das schulpraktische Mentoring mit seinen Besonderheiten eingegangen. Der Fokus richtet sich dabei auf die Rollen- und Beziehungsstruktur. Danach wird ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand und zu bestehenden Forschungsdesideraten gegeben.

Der Beratungsbegriff

Orientierung, Planung, Auswahl, Entscheidung und Handlung können in einer hochgradig arbeitsteiligen und komplexen Gesellschaft nicht alleine durch in Bildungsprozessen erlernte Wissens- und Handlungskompetenzen bewältigt werden. Deshalb wird eine rasch zugängliche Ergänzung und Unterstützung durch Beratung benötigt (Mutzeck, 2002). Um im schulischen Feld professionell mit einer solchen Beratung umgehen zu können, ist es zunächst erforderlich, den Beratungsbegriff über das alltägliche Verständnis hinaus zu umreißen. Es gibt zwar keine konsistente Definition von Beratung (Schnebel, 2017), aber dennoch können zentrale Merkmale herausgearbeitet werden. Dazu wird zunächst auf professionstheoretische und bildungsprogrammatische Grundlagen eingegangen, bevor der Begriff selbst und wichtige Funktionen erläutert werden.

Seit dem Beschluss des deutschen Bildungsrates von 1970 gehört Beratung zu den ausgewiesenen Aufgabenfeldern von Lehrkräften (Sauer, 2013). Auch an den professionstheoretischen Ansätzen (*Kap. 1.4.2*) zeigt sich, dass der kompetenzorientierte Ansatz die Beratungsaufgabe zusammen mit dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen, dem pädagogischen Wissen und dem Organisationswissen als Professionswissen von Lehrkräften deklariert (Baumert & Kunter, 2006). Neben dem Unterrichten und Erziehen wird daher von den Lehrkräften auch eine Professionalität beim Beraten gefordert.

Die Schule als Institution und die damit verbundenen hohen gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Beschäftigten erfordern auch für den Bereich der Beratung hohe Qualitätsstandards (ebd.). Neben den theoriegeleiteten wissenschaftlichen Erkenntnissen entwickeln die Studierenden auch durch Anwenden, Erproben, Experimentieren, Hinterfragen, Kommentieren und Austauschen ein professionelles Selbstverständnis. Deshalb wird dafür eine von einer professionellen Person angeleitete kritisch-selbstreflexive Auseinandersetzung gefordert (Wagner, 1998). In diesem Zusammenhang können Beratungssituationen relevant sein.

Auch auf der bildungsprogrammatischen Ebene wird der Beratungsauftrag von Lehrpersonen betont. Im Jahr 2004 formulierte die Kultusministerkonferenz Standards für die Beratungsaufgaben der Lehrkräfte für die LehrerInnen-Ausbildung. Nach der universitären Ausbildung sollen die AbsolventInnen Prinzipien und Ansätze professioneller Beratung kennenlernen (KMK, 2004). Auch im bayrischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz wird auf die Beratungstätigkeit verwiesen (BayEUG, § 78).

Trotz der unterschiedlichen Verankerungen der Beratung im Handlungsfeld von Lehrkräften fehlt es im deutschsprachigen Raum an einer eigenständigen schulpädagogischen Beratungstheorie. Bisher beziehen sich die vorliegenden Beratungsmodelle und -konzepte überwiegend auf die Grundlagen der pädagogisch-psychologischen und psychotherapeutischen Ansätze (Hertel & Schmitz, 2010; Sickendiek et al., 2008).

Wegen dieser Interdisziplinarität gibt es auch zahlreiche und teilweise spezifische Definitionen des Beratungsbegriffs, die differente Akzentuierungen setzen (Sickendiek et al., 2008). *Beratung* und *Sich-Beraten-Lassen* können semantisch auf *Rat* und *raten* zurückgeführt werden. Das Verb *raten* wird im Sinne von „vorschlagen, empfehlen und für etwas sorgen“ (Kluge, 1967) verwendet. Diese etymologische Begriffsklärung verweist auf eine Abgrenzung zu den Verben *befehlen*, *anweisen* und *informieren* (Mutzeck, 2002, S. 12).

Beratung wird in der Pädagogik allgemein als eine vertrauensvolle und zielgerichtete Form erzieherischen Handelns beschrieben, die sich von Bevormundung und der Verwendung von Druck abgrenzt. Demgegenüber geht es um eine Hilfe zur Bewältigung von Problemen im Rahmen eines pädagogisch-psychologischen Prozesses unter sachkundiger Anwendung von wissenschaftlichen Theorien und Methoden (ebd.). Beratung wird dann relevant, wenn Individuen oder Organisationen eine komplexe Aufgabenstellung oder eine Herausforderung nicht mehr alleine oder von sich aus lösen können. Das eigene Wissen und Können reicht dabei für die jeweilige Thematik nicht mehr aus, um die Veränderungs- und Lösungsanforderungen bewältigen zu können (ebd.).

In der neueren und älteren Literatur gibt es zur Beratung eine ganze Reihe von Definitionen. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die pädagogische Perspektive im Beratungsfeld Schule gerichtet, weshalb aus der Vielzahl die Definition von Schwarzer und Posse (2005) herausgegriffen wird:

[Beratung ist eine] freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen (Schwarzer & Posse, 2005, S. 139).

Daran wird deutlich, dass in einem Beratungsprozess relevante Informationen, notwendiges Orientierungswissen und konkrete Entscheidungshilfen, die vom Berater oder der Beraterin

vermittelt werden, eine zentrale Rolle spielen. Dafür werden Fachwissen zum Themen- bzw. Problemfeld und ein breites Methodenrepertoire vorausgesetzt, das fallspezifisch eingesetzt werden kann. Die Professionalität der BeraterInnen zeigt sich in der geeigneten Haltung und der Fähigkeit zur Herstellung eines geeigneten Beratungssettings (Schnebel, 2017).

In den unterschiedlichen Definitionen aus dem Bereich der Organisationsberatung (Thomann, 2003), der psychologischen Beratung (Dietrich, 1983), der pädagogischen Beratung (de Haan, 1993) und der psychologischen und pädagogischen Perspektive (Schwarzer & Posse, 2005) werden zentrale Aspekte der Beratung angesprochen. Grewe (2015) und Knoll (2000) haben diese Aspekte als wesentliche Prinzipien professioneller Beratung zusammengefasst:

1. Freiwilligkeit
2. Unabhängigkeit und Unparteilichkeit
3. Vertrauensverhältnis und Vertraulichkeit
4. Professionalität
5. Beachten der Verantwortungsstruktur

Ganz allgemein kann Beratung demnach als professionelle und interaktive Hilfestellung zur Bewältigung einer Entscheidungs- und Handlungsproblematik verstanden werden (Schnebel, 2017).

Dieser intensivierete Interaktionsprozess erfordert von beiden beteiligten Parteien, dass sie ihre Biographie, ihre Einstellungen, ihre emotionalen und kognitiven Muster, die wiederum ihre Wahrnehmung beeinflussen, und ihre lebensweltlichen und sozialen Kontexte reflektieren (Schiersmann & Thiel, 2012, S. 17 f). Dabei kommt den BeraterInnen die Aufgabe zu, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Ratsuchenden selbst reflektieren und verändern können, was durch die Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen den beiden Beteiligten erfolgt (Oevermann, 2009). Zur Gestaltung dieser Bündnisse und der Annahmen über äußere Bedingungen, die einen Einfluss auf die Beratung nehmen bzw. sie unterstützen können, finden sich in den theoretischen Ansätzen viele unterschiedliche Vorstellungen. Wichtige Vertreter sind dabei etwa die Psychoanalyse, die Individualpsychologie, die Gesprächstherapie, die Verhaltenstherapie, die Transaktionsanalyse, die Systemtheorien, didaktische Ansätze, organisationspsychologische Ansätze und die themenzentrierte Interaktion (Kiel, 2022).

Beratung hängt von den gesellschaftlichen Normen und Werten und den Überzeugungen der am Beratungsprozess beteiligten Personen ab, was auch für die Institution Schule gilt. Auch in pädagogischen Kontexten wirken Determinanten auf die Beratungsprozesse ein, wie beispielsweise die Überzeugungen und Wertvorstellungen der AkteurInnen, Rechtsvorgaben und Zielvorstellungen (Mutzeck, 2002).

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit soll auf eine spezifische Form der Beratung innerhalb der LehrerInnen-Ausbildung eingegangen werden. Das sogenannte Mentoring soll dabei zunächst einmal begrifflich beleuchtet und vom Coaching abgegrenzt werden, bevor auf die Sonderform des schulpraktischen Mentorings eingegangen wird. Außerdem werden die Rollen- und Beziehungsstrukturen unter dem Aspekt eines gelungenen Mentorings beleuchtet.

2.2.1 Mentoring als spezifische Form schulischer Beratung

Der Mentoring-Begriff

In den letzten Jahrzehnten hat *Mentoring* als Begleitmodell an Beliebtheit gewonnen und eine große Verbreitung erfahren. Begleitung kann hier als Lern- und Entwicklungsprozess in der beruflichen Sozialisation verstanden werden (Haas, 2021). Das Angebot einer professionellen Begleitung und Beratung kann mannigfaltig gestaltet werden, wobei es zu einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formate kommen kann, die unterschiedliche Ziele in den Fokus der Begleitung stellen (Arnold et al., 2011; Boecker, 2017; Haas, 2021; Ziegler, 2009). Um zu verdeutlichen, welche theoretischen Annahmen für das Mentoring und Coaching in der vorliegenden Arbeit verwendet werden, erfolgt zunächst eine Annäherung an diese Begriffe aus definatorischer Sicht, um dann ausgewählte Konzeptionen zu erläutern.

Der Begriff *Mentoring* ist angelehnt an den Begriff des Mentors bzw. der Mentorin, der sich auf die griechische Antike zurückführen lässt. In Homers „Odyssee“ tritt der Mentor als Freund und Berater des Odysseus und seines Sohnes Telemachos auf (Fuge, 2016; Graf & Edelkraut, 2017, S. 3). Dabei zeigt sich die ursprünglich dyadische Beziehung: Dem, als erfahren und gebildet verstandenen, Menschen (MentorIn) wird eine Erziehungsfunktion zugeschrieben (Oettler, 2009, S. 12). Der Berater bzw. die Beraterin begleiten und beschützen die von ihnen Betreuten, wobei sie im Idealfall als ein Vorbild agieren und einen prozess- und förderungsorientierten Ansatz verfolgen (Faix & Wiedekind, 2017, S. 36).

Ab den 1970er Jahren wird das erfolgreiche Konzept des Mentorings auch als Methode der Personalentwicklung in Wirtschaftsunternehmen eingesetzt. Vor allem in US-amerikanischen Großkonzernen kam es dabei zu einem Aufleben des Förderinstruments. Auch in Bereichen der Bildung und der sozialen Arbeit mit Angehörigen unterrepräsentierter oder unterprivilegierter Gruppen wurde das Mentoring zunehmend eingesetzt (Magg-Schwarzbäcker, 2014).

Als Grundlage der Mentoring-Forschung gilt bis heute das Werk von Kram (1985) „Mentoring to Work“. In dieser qualitativen Interviewstudie mit 18 Mentoring-PartnerInnen konnte Kram wesentliche Funktionen und Phasen in der Mentoring-Beziehung herausarbeiten. Außerdem wurden mögliche Auswirkungen identifiziert. Bei der Auswertung der Daten konnte eine Kategorisierung hinsichtlich psychosozialer Funktionen und Karrierefunktionen durchgeführt werden.

Tab. 01 **Mentoring-Formen** nach Kram (1985) - eigene Darstellung angelehnt an Kram (1985, S. 23)

Psychosoziale Funktionen	Karrierefunktionen
ROLE MODELLING Vorbild	SPONSORSHIP Förderung und Unterstützung
ACCEPTANCE & CONFIRMATION Akzeptanz und Bestätigung	EXPOSURE & VISIBILITY Konfrontation und Sichtbarkeit
COUNSELING Beratung	COACHING Akzeptanz und Bestätigung
FRIENDSHIP Freundschaft	PROTECTION Schutz
	CHALLENGING ASSIGNMENTS Herausfordernde Aufgaben

Die Kategorien, in denen der Mentee vom Mentor oder von der Mentorin innerhalb der Organisation gefördert wird, wurden den *Karrierefunktionen* zugeordnet. Die Wirkungen hängen dabei von den Erfahrungen und der Stellung des Mentors oder der Mentorin in der Hierarchie und den sich daraus ergebenden Einflussmöglichkeiten innerhalb der Organisation ab. Bei der Begleitung stehen hier Aspekte des Vorankommens und der Unterstützung durch eine besondere Aufgabenerfüllung im Vordergrund (SPONSORSHIP). Das Ziel besteht dabei darin, die Kompetenzen und Leistungen des Mentees sichtbar zu machen (EXPOSURE & VISIBILITY). Gezielte Unterstützungsangebote sollen es dem Schützling ermöglichen, die Strukturen rascher zu erkennen und zu durchschauen (COACHING). Die Schutzfunktion durch

die Mentorierenden und die Bewältigung von herausfordernden Aufgaben kann sich dagegen je nach Bedarfslage positiv oder negativ auf die Mentees auswirken (PROTECTION; CHALLENGING ASSIGNMENTS) (Haas, 2021, S. 59, Kram, 1985, S. 23 ff.; Maag-Schwarzbäcker, 2014, S. 18). Dabei haben die Mentees die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem sicheren Rahmen zu erweitern. Gefahrensituationen können dadurch zunehmend verringert werden.

Bei den *psychosozialen Funktionen* dominierte bei den Nennungen die Vorbild- oder Rollenmodellfunktion. Wenn sie mit einer emotionalen Bindung verbunden ist, dann kann sie als erfolgreich beschrieben werden (ROLE MODELLING). Dabei stehen berufliche Ziele und Karriereschwierigkeiten im Mittelpunkt der Interaktion. Beim Mentee läuft unbewusst ein Prozess der Rollenkonfiguration ab, was an eine Struktur der Wert-, Einstellungs- und Verhaltensübernahme gekoppelt sein kann (Haas, 2021). Der Mentee unterscheidet in diesem Zusammenhang bewusst zwischen den eigenen und den übernommenen Werten. Im Rahmen einer ständigen Selbstreflexion kommt es in dieser Phase zu einer Identifikation mit dem Mentor oder der Mentorin und einer Differenzierung bzw. Abgrenzung (ebd.).

Als erfolgsversprechende Besonderheiten bei der Beziehung zwischen MentorIn und Mentee gelten außerdem die Akzeptanz und Bestätigung (ACCEPTANCE & CONFIRMATION). Ein aufbauendes Feedback kann die Berufs- und Selbstkompetenz stärken, woran sich die gegenseitige Unterstützung zeigt (Kram, 1985). Die Beratungsfunktion (COUNSELING) soll dabei ein Diskutieren aller Problemfelder ermöglichen, wobei auch gemeinsame Richtlinien formuliert werden können. Darüber hinaus kommt es in dieser Phase zu einem konkreten Erfahrungs- und Gedankenaustausch, wodurch wichtige Probleme bewältigt werden können (Haas, 2021). An dieser Stelle zeigt sich auch eine Verzahnung mit den beschriebenen Karrierefunktionen. Im gemeinsamen Austausch kann sich auch eine Freundschaft (FRIENDSHIP) entwickeln, wobei allerdings Vertrauen und gegenseitiger Respekt vorausgesetzt werden (ebd., S. 59; Kram, 1985).

Weltweit gibt es unterschiedliche Formen des Mentorings. Unabhängig davon, dass der Begriff auf einen Namen im griechischen Mythos zurückgeht, werden unterschiedliche Definitionen von Mentoring verwendet. In Anlehnung an den antiken Hintergrund beschreibt Ziegler (2009) mit seiner Definition von Mentoring den Begriffskern wie folgt:

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

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

Die Diversität des Begriffs zeigt sich auch bei der Gestaltung der Mentoring-Beziehungen. Diese Beziehungen sind nach Eby et al. (2007) nie identisch, es könne aber eine gemeinsame Sache identifiziert werden: Eine erfahrene Person unterstützt und begleitet die Entwicklung einer weniger erfahrenen Person. Eby et al. (2007) verweisen dabei auf vier Schlüsselmerkmale von Mentoring, die einer Definition nahekommen und für eine Begriffsklärung verwendet werden können:

- (1) Der Mentoring-Beziehung wird eine große Bedeutung und Einzigartigkeit zugeschrieben.
- (2) Das Lernen steht im Mittelpunkt der Partnerschaft. Die Beziehung unterstützt die Mentees in ihrer Entwicklung.
- (3) Die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee wird als wechselseitig und gleichzeitig als asymmetrisch betrachtet.
- (4) Die Mentoring-Beziehung wird als dynamisch und im Zeitverlauf veränderbar beschrieben.

Abgrenzung zu Coaching im Kontext des LehrerInnen-Berufs

International haben sich Mentoring und Coaching als Handlungsfelder von Lehrpersonen etabliert, sodass diese Formate der Professionalisierung in der LehrerInnen-Bildung eingesetzt und empirisch erforscht werden (Besa & Büdcher, 2014; Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2020a). In der Literatur können divergierende begriffliche Vorstellungen und konzeptionelle Praktiken von Mentoring und Coaching identifiziert werden (Führer & Cramer, 2020b; Orland-Barak, 2016; Reintjes et al., 2018). Während sich Mentoring eher an angehende Lehrkräfte an den Hochschulen bzw. im Referendariat und in der Berufseingangsphase richtet und zur Unterrichts- und Organisationsentwicklung beiträgt, bezieht sich das Coaching vor allem auf die individuelle Professionalisierung von erfahrenen Lehrpersonen im Beruf und dadurch auch auf die Personalentwicklung (Führer & Cramer, 2020b, S. 750). Ein diffuses Verständnis zeigt sich daran, wenn beide Begrifflichkeiten synonym verwendet werden. Vor allem bei der Beratung und Betreuung in den schulpraktischen Studien kommt es häufig zu Überschneidungen bei der Begriffsverwendung. An dieser Stelle soll einmal spezifiziert werden, dass beide Formate in der LehrerInnen-Bildung als relevant erscheinen.

Hinsichtlich der Konzeptionen von Mentoring und Coaching lässt sich feststellen, dass es in der Praxis häufig zu einer Überlappung zwischen den beiden Begrifflichkeiten kommt. Während in vielen Coaching-Ansätzen der Coach als Modell dienen soll, weil er über Fachexpertise verfügt, spezifische Aufgaben stellt und die Lösung mitgestaltet, erweitert sich seine Rolle im Mentoring wie folgt:

One-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor) (Hobson et al., 2009, S. 207).

Daran wird deutlich, dass die beiden Begrifflichkeiten nicht immer klar voneinander zu trennen sind. Niggli und seine KollegInnen stellten bereits 2008 fest, dass es eine starke Überschneidung zwischen den Begriffen *Coaching* und *Mentoring* gibt, was noch heute gilt. Oft werden beide Begriffe unspezifisch als Synonyme für Beratung im Praxisfeld verwendet (Anrold et al., 2011). Dabei lässt sich allerdings feststellen, dass Mentoring tendenziell globaler und unspezifischer verstanden wird als Coaching (Niggli et al., 2008, S. 123). Bei Futter (2017) werden beide Begrifflichkeiten klar voneinander abgegrenzt. Er verweist darauf, dass es sich bei der Unterstützung von zukünftigen Lehrpersonen durch erfahrene Praxispersonen eher um Mentoring-Beziehungen als um Coaching-Prozesse handelt (Futter, 2017, S. 62).

Diese Diskussionen machen deutlich, dass eine Systematisierung erforderlich ist. Ryter (2018) verweist auf eine Möglichkeit, die Begrifflichkeiten im Bereich der LehrerInnen-Bildung deutlicher voneinander abzugrenzen. Danach wären Formate, in denen der Coach die Prozessbegleitung übernimmt, die zukünftigen Lehrpersonen aber die Ziele und Inhalte selbst bestimmen, dem (systematischen) *Coaching* zuzuordnen. Alle anderen Formate, in denen ExpertInnen beraten und dabei durchaus auch auf einzelne Coaching-Techniken zurückgreifen, wären dann als *Mentoring* zu bezeichnen (Ryter, 2018, S. 27).

Dieser Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Da für schulpraktische Studien bestimmte Zielsetzungen und normative Bestimmungen vorgegeben sind, wird die Zielsetzung häufig durch die MentorInnen vorgenommen, sodass im weiteren Verlauf der Blick auf die Mentoring-Prozesse gerichtet wird. Dabei sollte beachtet werden, dass eine Überlappung zwischen den beiden Konzepten angenommen wird, weshalb auch Techniken des Coachings in der Darstellung des schulpraktischen Mentorings auftreten können. Mit Blick auf die Schlüsselmerkmale der begriffsentwickelnden Perspektiven und die oben angeführte Definition zur Begriffsklärung wird deutlich, dass der Beziehungsaspekt in den

Vordergrund gestellt wird. Deshalb stellt sich im Folgenden die Frage, wie der Beziehungsaspekt vor allem bei den Prozessen der LehrerInnen-Bildung gestaltet wird. Dabei wird auf die schulpraktischen Phasen eingegangen und wichtige Mentoring-Ansätze werden unter Berücksichtigung des Forschungsstandes vorgestellt.

Mentoring in der LehrerInnen-Bildung

Mentoring-Formate gelten als Instrumente zur Herstellung von Kohärenz zwischen dem pädagogischen Handeln und dem wissenschaftlich-reflexiven Denken im Sinne eines angeleiteten und begleiteten Professionalisierungsprozesses (Führer & Cramer, 2020b; Reintjes et al., 2018). In der pädagogischen und schulischen Praxis wird Mentoring explizit in der LehrerInnen-Ausbildung als Instrument der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung des Lehrpersonals verstanden (Fischer et al., 2008). Von anderen Beratungsformen unterscheidet sich das Mentoring vor allem in der Zielsetzung. Das Ziel besteht dabei darin, alle involvierten Personen – MentorIn und Mentees – in ihrer persönlichen Weiterentwicklung zu unterstützen (Finn, 1993). Diese Prozesse können hinsichtlich des jeweiligen Kontexts, der Zielsetzung und der Bedürfnisse der beteiligten Personen angepasst werden.

Fischer und van Andel (2002) fassen in ihrer Überblicksdarstellung die verschiedenen Formen der MentorIn-Mentee-Beziehungen in der LehrerInnen-Bildung zusammen.

Tab. 02 **Formen der LehrerIn-MentorIn-Mentee-Beziehung** in Anlehnung an Fischer & van Andel (2002) – eigene Darstellung nach Raufelder & Ittel (2012, S. 149)

MENTOR*IN	MENTEE	SITUATION	MAIN PURPOSE
school teacher	student teacher	<i>pre-service</i> : shortterm practicum or one-year practicum	learn how to teach from a model-teacher
experienced school teacher	novice teacher	<i>beginning at school</i> : introduction phase	develop basic teaching competencies
teacher of subject matter	teacher of subject matter	<i>in-service</i> : school based/internal cooperative partnership; team model	reflection, problem solving, curriculum developing
expert teacher (coach; supervisor)	teacher	<i>in-service</i> : external partnership	improve and extent teaching competencies
headteacher	teacher	<i>in-service</i> : external partnership	staff development, develop leadership qualifications; career promotion

Die Tabelle verdeutlicht, dass Mentoring in allen Phasen der LehrerInnen-Bildung eingesetzt wird. Die AutorInnen gehen dabei davon aus, dass in der ersten Ausbildungsphase vorrangig Mentoring-Modelle mit dem Schwerpunkt Lernen am Modell bevorzugt werden,

während im weiteren Verlauf der Ausbildung die Entwicklung und der Ausbau der Lehrfähigkeiten und beruflichen Kompetenzen im Vordergrund stehen. Außerdem geht es um Teambildung und die Ermöglichung einer Win-Win-Situation für MentorIn und Mentee (Fischer et al., 2008).

Im Folgenden werden die allgemeinen Funktionen und Ziele des Mentorings in der LehrerInnen-Bildung beschrieben, um im Anschluss auf die Besonderheiten des schulpraktischen Mentorings einzugehen.

Wie bereits erwähnt wurde, stehen bei den Mentoring-Ansätzen in der Ausbildung von Lehrpersonen die persönlichen Ziele und Entwicklungsprozesse der Mentees im Vordergrund. Dabei sollen die angehenden Lehrkräfte grundsätzlich emotional und handlungsanleitend unterstützt werden, von der Berufspraxis erfahrener KollegInnen profitieren und einen Zugang zu berufspraktischem Wissen erlangen (Fischer, 2008; Fischer & van Adel, 2002; Raufelder & Ittel, 2012). Mentoring kann dabei die Kooperation zwischen den Lehrkräften begünstigen und die Kommunikation und die professionelle Interaktion optimieren.

Weitere Zielsetzungen sind die Sensibilisierung der LehrerInnen für Veränderungen und eine Optimierung des Schulklimas (Fischer & van Adel, 2002). Mentoring-Prozesse sollen den Beteiligten eine Beratung ihrer Anliegen in geschützten Räumen und eine institutionelle Begleitung ihrer Entwicklungsprozesse ermöglichen (Raufelder & Ittel, 2012). Mit dem Begriff Mentoring werden, wie bereits erwähnt, unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen für eine Unterstützung der Professionalisierung verknüpft. Im Folgenden werden ausgewählte Konzeptionen skizziert.

Wang und Odell (2002) unterscheiden in ihrem Review drei Konzeptionen des Mentorings, die sich auch in neueren Reviews (Ellis et al., 2020) finden: (1) *humanistic assumptions*; (2) *situated apprentice assumptions*; (3) *critical constructivist assumptions*. Die AutorInnen beschreiben und beurteilen die Mentoring-Ansätze dahingehend, inwiefern sie dafür geeignet sind, Studierende in die Lage zu versetzen, standard-basierten Unterricht durchführen zu können.

Unter der Bezeichnung (1) *humanistic assumptions* werden Konzepte zusammengefasst, bei denen eine emotionale Unterstützung im Vordergrund steht. Die angehenden Lehrkräfte werden durch die mentorierenden Lehrpersonen bei ihren ersten Unterrichtserfahrungen begleitet. Diese Ansätze sind vor allem durch Offenheit bestimmt. Der Mentor oder die Mentorin ermöglicht es dem Mentee, sich auszuprobieren und eigene Ideen im Unterricht

umzusetzen. Die Mentorierenden übernehmen dabei eine beratende oder sogar freundschaftliche Rolle, stärken das Selbstvertrauen der angehenden Lehrkräfte und erkennen deren Bedürfnisse an.

Dabei lässt sich kritisch anmerken, dass diese Form des Mentorings nicht ausreicht, um die Studierenden dazu zu befähigen, einen standard-basierten Unterricht zu erlernen, da es bei einem solchen Mentoring zu keiner reflexiven Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen und Vorstellungen von Unterricht aus der eigenen Schulzeit kommt. Deshalb können diese entwickelten Einstellungen und Überzeugungen auch nicht im Sinne einer Professionalisierung verändert werden (Wang & Odell, 2002).

Bei den (2) *situated apprentice assumptions* geht es darum, praktische Fertigkeiten und Routinen zur Gestaltung des Unterrichts zu vermitteln. Im Sinn des Modellerns fungieren die MentorInnen dabei als ExpertInnen, die über das praktische Wissen zu Unterricht, Curriculum und Schule verfügen. Im Rahmen eines MeisterInnen-Lehrling-Modells leiten sie den Mentee an und erklären ihm, wie die Zusammenarbeit innerhalb der Schulfamilie abläuft. Sie geben den angehenden LehrerInnen Unterrichtsmaterial und -methoden an die Hand und stehen darüber hinaus auch als Modelle zur Durchführung von Unterricht bereit. Das Erteilen von Ratschlägen wird sukzessive mit zunehmender Sicherheit der Studierenden verringert und der Einfluss wird reduziert, sodass die angehenden Lehrkräfte mehr Verantwortung übernehmen können (ebd.).

An diesem Ansatz wurde bereits von den AutorInnen selbst Kritik hinsichtlich der unreflektierten Übernahme von Handlungsweisen geäußert. Hascher (2012a) greift dies auf und erkennt eine Limitierung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte darin, dass die von den Mentorierenden gezeigten Unterrichtsprinzipien und Routinen unreflektiert von den Studierenden übernommen werden (Hascher, 2012a). Außerdem wird dabei nicht auf die theoretischen Grundlagen eingegangen, welche den Unterrichtsmethoden oder Prinzipien zugrunde liegen (Wang & Odell, 2002). Eine Limitation zeigt sich auch im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Denn auf diese Weise würde eine Reform der Unterrichtspraxis unmöglich gemacht werden, da die bestehenden Vorstellungen von Unterricht nur reproduziert würden (ebd.).

Im Unterschied zu den bisher beschriebenen Ansätzen orientieren sich die Zielsetzungen der Konzeptionen zur (3) *critical constructivist perspective* nicht mehr an den Bedürfnissen der Studierenden, sondern explizit an den Vorstellungen von standard-basiertem Unterricht und einem konstruktivistisch und kritisch verstandenem Lernen. Die Mentoring-

Prozesse sind hier stets auf eine Reflexion des bestehenden Wissens ausgerichtet. Mentorierende Lehrkräfte und Studierende hinterfragen dabei gemeinsam ihre Vorstellungen und Einstellungen von Lernen und Unterricht. Als „agent[s] of change“ (ebd., S. 498) handeln die MentorInnen reformorientiert, da sie ein Interesse an einer permanenten Weiterentwicklung ihres Unterrichts haben.

Wang und Odell (2002) kritisierten diese Konzeptionen allerdings auch hinsichtlich einer möglichen Überforderung und Verunsicherung der Mentees. In den bisherigen Ansätzen reicht es aus, wenn MentorIn und Studierende gemeinsam ihren Unterricht analysieren und reflektieren. Standards oder Regeln, die eine Reflexion anleiten und dabei helfen könnten, Entscheidungen zu treffen, fehlen weitgehend. Außerdem wird von den AutorInnen bemängelt, dass der Fokus bei dieser Form des Mentorings stark auf den Mentee ausgerichtet ist, weshalb die SchülerInnen dabei aus dem Blick der betreuenden Lehrkräfte geraten könnten (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es zur Wirksamkeit der angeführten Konzeptionen international unterschiedliche empirische Arbeiten gibt, die im weiteren Verlauf noch einmal bei der Diskussion der Wirksamkeit und Bedeutung der MentorIn-Mentee-Beziehung (*Kap. 2.2.4*) aufgegriffen werden. Zunächst soll jedoch der Blick auf die erste Phase der LehrerInnen-Bildung geworfen werden. Schulpraktika gelten dabei als wichtige Orte der Entwicklung von Professionalität (Arnold et al., 2011; Führer & Cramer, 2020b; Schnebel, 2014). Deshalb soll das schulpraktische Mentoring einer genaueren Betrachtung unterzogen und in seiner Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben verdeutlicht werden.

2.2.2 Mentoring in schulpraktischen Phasen

Unterrichtspraktika konnten in der empirischen Bildungsforschung als wichtige Lernorte für die Entwicklung von professionellen Kompetenzen in der LehrerInnen-Bildung identifiziert werden (Hascher, 2011; Futter, 2017; Schnebel, 2014; von Felten, 2005). Für die dabei initiierten Professionalisierungsprozesse ist die Qualität der Betreuung von besonderer Bedeutung. Als zentraler Faktor für (De-)Professionalisierung wird die Beziehung zwischen den mentorierenden Lehrkräften und den Studierenden beschrieben (u.a. Hascher, 2012b; Führer & Cramer, 2020b; McIntyre & Hagger, 1996; Wenz & Cramer, 2019).

Während bei dieser Einschätzung Konsens besteht, sollte doch beachtet werden, dass es bei der Realisierung und Umsetzung des schulpraktischen Mentorings große Unterschiede gibt (Führer & Cramer, 2020b; Schnebel, 2014; Wang & Odell, 2002). Disparitäten zeigen sich

in den Mentoring-Konzeptionen bei der Dauer, der Rolle der MentorInnen, den Zielen, der Gestaltung der MentorIn-Mentee-Interaktion, der Struktur der Anleitung bzw. Betreuung und beim Design (Schnebel, 2014). Legt man den Fokus auf die schulpraktischen Studien können beispielsweise unterschiedliche Realisierungsformate und -praktiken identifiziert werden. So werden etwa in der LehrerInnen-Ausbildung das Peer-Mentoring, das dyadische Mentoring, aber auch kooperative und kollaborative Mentoring-Ansätze eingesetzt (Fraefel, 2018).

Beim Versuch einer genaueren Bestimmung des Begriffs des *schulpraktischen Mentorings* zeigt sich bei einer Auseinandersetzung mit der Literatur und den vorhandenen empirischen Ergebnissen, dass eine singuläre Definition bei der mannigfaltigen Gestaltung von Begleitung im schulischen Praktikum hinsichtlich eines kleinsten gemeinsamen Nenners zu einer unzulässigen Verkürzung des Begriffs führen würde (Führer & Cramer, 2020a, S. 114). Andererseits würde eine Einbeziehung aller denkbaren Konnotationen von Mentoring zu einer weiteren Diffusion des Begriffs beitragen (Ziegler, 2009). Ziegler (2009) schlägt deshalb eine idealtypische Definition in Abgrenzung vom Coaching vor. Neben dieser Begriffsbestimmung finden sich sinngemäß viele vergleichbare Bestimmungen von Mentoring (z. B. Carruthers, 1993; Godshalk & Sosik, 2003; Ragings & Scandura, 1997).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit das *schulpraktische Mentoring* in Anlehnung an Führer und Cramer (2020a) als eine auf einen längeren Zeitraum angelegte und dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen Lehrkraft (MentorIn) und einer angehenden Lehrkraft (Mentee) verstanden werden kann. Dabei erfüllt die mentorierende Lehrperson die Funktion des Einsozialisierens in die Profession. Sie verfolgt darüber hinaus das Ziel, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern (Führer & Cramer, 2020a, S. 114).

Die kontextuelle Einbettung des schulpraktischen Mentorings

Das schulpraktische Mentoring findet im Rahmen der LehrerInnen-Bildung unter besonderen personellen, institutionellen und formalen Bedingungen statt. Deshalb ist die allgemeine Operationalisierung des Terminus MentorIn für die Beschreibung in schulpraktischen Studien zu unspezifisch. Um das Feld des schulpraktischen Mentorings und die Beziehungsstruktur genauer beleuchten zu können, wird daher zunächst der Kontext betrachtet, in dem die Mentoring-Beziehung stattfindet. Diese kontextuelle Einbettung wird in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt.

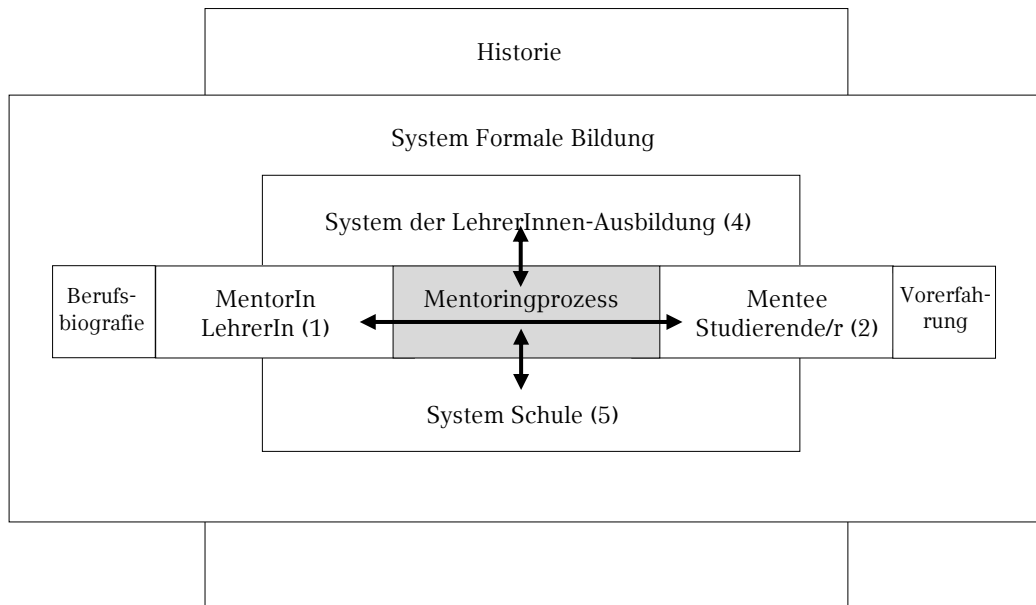


Abb. 09 **Kontextuelle Einbettung des schulpraktischen Mentorings** - eigene Darstellung angelehnt an Haas (2021, S. 80)

Im Zentrum der Grafik befinden sich die AkteurInnen. Mit ihren unterschiedlichen Lebenserfahrungen und berufsbiografischen Entwicklungen treten die erfahrene Lehrperson und die Studierenden in eine Wechselbeziehung. Die Institutionalisierung des Mentorings erfolgt auf der Systemebene der LehrerInnen-Ausbildung. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass in diesem Zusammenhang Ansätze der formalen Bildung und historiografische Zugänge oftmals eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (Haas, 2021, S. 80). Im Folgenden werden einzelne Bereiche der kontextuellen Einbettung etwas detaillierter dargestellt.

(1) *MentorIn und LehrerIn mit Berufsbiografie*: Bei der Begleitung der Mentees wird die mentorierende Lehrkraft mit Systemen sowie intra- und interpersonellen Perspektiven konfrontiert. Während Oettler (2009) noch von einem „dreifachen Abhängigkeitsverhältnis“ zwischen Schule, Ausbildungsuniversität und Mentoring-Beziehung spricht, erweitert Haas (2021) diese Annahme zu einer sechsfachen Perspektivbetrachtung. Dabei wirken die folgenden Aspekte der MentorInnen auf den Mentoring-Prozess ein: (a) eigene Wertvorstellungen hinsichtlich der eigenen Berufsbiografie, (b) Perspektiven auf die anderen, (c) Einbindung in das System Schule und die (d) LehrerInnen-Ausbildung, (e) das System der formalen Bildung und (f) die historische Sichtweise von LehrerInnen-Ausbildung, Schule und Mentoring (Haas, 2021, S. 81).

In einem Entwicklungsprozess hat sich die mentorierende Lehrkraft über mehrere Jahre Berufserfahrung angeeignet und kann deshalb auf ein Repertoire an unterschiedlichen pädagogischen Handlungsmuster zurückgreifen, die in der Grundausbildung, im schulischen Alltag und durch formale, informale und nonformale Lerngelegenheiten angelegt und aufgebaut wurden (ebd.).

Nach der Grundannahme, dass die MentorInnen über professionelle Kompetenzen verfügen, können auch die professionstheoretischen Ansätze (*Kap. 1.4.2*) in die Kontextualisierung einbezogen werden. Die Berufsbiografie des Mentors bzw. der Mentorin ist individuell und im Idealfall wurden im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes normative Elemente erworben, die mit empirischen Elementen, welche im kompetenztheoretischen Ansatz verortet sind, verbunden wurden. In dieser durch Wissen und Erfahrung gestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens entsteht Professionalität (Cramer, 2012, S. 43). Cramer (2012) geht davon aus, dass die berufsbiografische Prägung im Rahmen der Professionalisierung auch dazu beiträgt, dass bestimmte Dimensionen, wie Classroom-Management, Umgang mit Konflikten, eine Haltung zu lernpsychologischen Ansätzen, Fortbildungswille etc., auch eine Rolle im Mentoring-Prozess spielen (ebd.). Genauere Untersuchungen dazu bilden allerdings ein Desideratum.

(2) *Mentees und Studierende mit Vorerfahrungen*: Die mentorierende Lehrkraft leitet Studierende an, die sich in der Ausbildung zur Lehrperson befinden. Vom System der LehrerInnen-Bildung erhalten die Mentees Anforderungskataloge, die die normativen Bedingungen für das Praktikum (*Kap. 2.1.1*) festlegen. Dabei geht es beispielsweise um die Art und Anzahl der auszuübenden Tätigkeiten und die Aufgabenstellungen im Praktikum. Dazu gehören Hospitationen, Vor- und Nachbesprechungen, unterrichtliche Tätigkeiten, die Begleitung schulischer Veranstaltungen, Reflexionsphasen in unterschiedlichem Stundenumfang. Diese Tätigkeiten werden in Begleitung eines Mentors oder einer Mentorin ausgeübt und gemeinsam gestaltet (Haas, 2021, S. 81). Auch wenn Determinanten des Systems Schule und des Systems LehrerInnen-Bildung auf die schulpraktischen Studien einwirken, erhält der Mentee doch im Optimalfall die Möglichkeit, „Kompetenzen selbstorganisiert, in einem kommunikativen Prozess mit Lernpartner[Innen] aufzubauen“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 20).

In Abhängigkeit vom Studiengang sind unterschiedlich lange und intensive Praxisphasen im Feld Schule vorgesehen (Haas, 2021, S. 81). Wie in der Abbildung dargestellt wird, bringt die angehende Lehrperson bereits pädagogische Vorerfahrungen in den Mentoring-Prozess

mit ein. Sie bestehen aus bestimmten Vorstellungen, Erwartungen und Haltungen gegenüber Unterricht und haben sich bereits in der eigenen Schulzeit entwickelt (Kraler, 2009). Eines der Ziele für ein gelungenes Mentoring sollte sich daher auf das Reflektieren und Aufbrechen solcher bereits vorkonstruierter Bilder von Schule und Unterricht beziehen, um eine Entwicklung zu ermöglichen (Haas, 2021).

(3) *Das System Schule:* Eine institutionelle Verankerung des Mentoring-Prozesses erfolgt im System Schule. Im Rückblick auf die Konzeption von Bronfenbrenner (*Kap. 1.2*) wird deutlich, dass die unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule den Mentoring-Prozess und die Gestaltung der Mentoring-Beziehung beeinflussen. Dabei tragen etwa die Größe, die GesamtschülerInnen-Anzahl, das Einzugsgebiet, die Lage, die Gestaltung, Architektur, Organisationsform, der Bildungsauftrag und das Bildungsverständnis zur Charakteristik einer Schule bei, was sich auch auf die Ausgestaltung der Schulpraktika auswirken kann (ebd.).

Auf der Mesoebene der Schulleitung und Verwaltung sollten für die Begleitung der Mentees optimale Rahmenbedingungen geschaffen werden. Das Mentoring kann dabei „helfen, Räume für gegenseitiges Vertrauen, Verständnis und Förderung zu schaffen bzw. zu kultivieren“ (Schmid & Haasen, 2011, S. 30). Das schulpraktische Mentoring kann dadurch zu einem gegenseitigen Austausch der Bedürfnisse der MentorInnen und Mentees beitragen. Wie es im ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner dargestellt wird, bedingen sich die Systeme der verschiedenen Ebenen wechselseitig.

Professionell eingesetztes Mentoring (Mikrosystem) kann etwa durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit der Hochschule (Mesosystem) als Systempartner einen Beitrag zur Kulturentwicklung (Makrosystem) im Gesamtsystem Schule leisten (Schmid et al., 2011, S. 29). Oettler (2009) spricht in diesem Zusammenhang von einer „win-win-win“ Situation, „da zusätzlich neben dem Mentoring-Paar die Organisation erhebliche Vorteile [aus dem Mentoring] [...] zieht“ (Oettler, 2009, S. 31).

(4) *Das System LehrerInnen-Bildung:* Im Kontext der LehrerInnen-Bildung geht es um eine Integration von Theorie und Praxis und eine damit verbundene Vernetzung von universitären und schulischen Studienanteilen. Ein wichtiges Ziel eines gelungenen Mentorings besteht daher in einem Theorie-Praxis-Transfer. Dabei sollte es auch zu einer Aufwertung der pädagogisch-praktischen Studien im Ausbildungskonzept kommen (Haas, 2021). Auf inhaltlicher, organisatorischer, methodisch-didaktischer und personeller Ebene werden

die Mentoring-Prozesse von unterschiedlichen Determinanten beeinflusst. Prägend und gestaltend wirken sich beispielsweise Erkenntnisse der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aus.

Außerdem sollten Fragen zum Theorieverständnis, zur Möglichkeit der Verortung von Praktika in Schulen und zum Gestaltungs- und Reflexionsprozess im Vordergrund stehen (ebd., S. 82). Auch wenn feststeht, dass Art, Dauer und Ausgestaltung der Praktika regional und strukturell sehr unterschiedlich ausfallen, können doch auf der Ebene der LehrerInnen-Bildung die Organisations- und Kooperationsaufgaben der MentorInnen und Mentees entsprechend eingeordnet werden, wozu auch die strukturelle Verankerung von Mentoring gehört (ebd.).

Dem weiteren Kontext der Einbettung des schulpraktischen Mentorings lässt sich das System der *formalen Bildung* zuordnen. Dazu gehören das Bildungssystem mit seiner Schulgesetzgebung, die Verwaltung des Bildungsapparates und alle schulstrukturellen Maßnahmen. Dabei stehen oftmals Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Der Gemeindeebene kommt die Zuständigkeit für die räumliche, technische und gegenständliche Ausstattung der Schulen zu. Dieser Bildungsrahmen wirkt sich indirekt auch auf die Mentoring-Prozesse aus. Diese formale Bildung und das Mentoring können auch aus der *Historie* begründet werden und sind deshalb als ein „Resultat politischer, gesellschaftlicher, kultureller und theologisch-philosophischer sowie wissenschaftlicher Entwicklungen“ zu verstehen (Beyer et al., 2006, S. 22).

Zusammenfassend kann das schulpraktische Mentoring als ein Prozess verstanden werden, der in Systeme eingebunden ist und zwischen Personen, Kontexten und Institutionen mit einem geschichtlichen Hintergrund abläuft. Nach Ittel et al. (2009) sei es daher erstrebenswert, Mentoring-Prozesse als dauerhafte Einrichtungen zu etablieren. Durch eine Ausweitung und Umgestaltung der Betreuung könnten die bestehenden Denkmuster aller Beteiligten dauerhaft modifiziert werden, wodurch es zu einer nachhaltigen Befähigung zu einer kooperativen und verantwortungsvollen Gestaltung von Schulkultur kommen könnte (Ittel et al., 2009, S. 203). Auch Norman und Feiman-Nemser haben bereits 2005 Mentoring-Prozesse als Chance für Veränderung und Weiterentwicklung erkannt:

If mentoring is to function as a form of individualized professional development, it must be guided by a vision of the kind of teaching to be developed (Norman & Feiman-Nemser, 2005, S. 685).

Mentoring kann nach den AutorInnen nicht nur personelle und institutionelle Entwicklungen unterstützen, sondern auch einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten. Dadurch eröffnet sich ein weiteres aktuelles Forschungsfeld.

Da nun verdeutlicht wurde, wie das schulpraktische Mentoring in den Kontext Schule eingebettet werden kann, soll nun ein Blick auf die Gestaltungsparameter geworfen werden. Bei der Auswahl wurden im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens vor allem die Rollen- und Beziehungsstrukturen betrachtet, die wesentlich zur Wirksamkeit des Mentorings und somit zur Professionalisierung beitragen können.

2.2.3 Die Rollenstruktur im Mentoring

Bei der Gestaltung der Betreuung in den schulpraktischen Phasen kommt den MentorInnen eine wichtige Mentoring-Funktion zu und sie übernehmen verschiedene Rollen. Die unterschiedlichen Ansätze und Theorien, die sich auf den Rollenbegriff beziehen (Linton, 1945; Mead, 1968; Parsons, 1951; Turner, 2001), können in zwei Hinsichten unterteilt werden. Während vorgegebene und von gesellschaftlichen Bedingungen abhängige Orientierungs- und Verhaltensmuster die soziale Rolle determinieren (*role-taking*), wird in der interaktionistischen Rollentheorie betont, dass Rollen durch Handeln und Interaktionen überhaupt erst hervorgebracht werden (*role-making*). Bei dieser Perspektive steht die Interaktion der AkteurInnen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auch in der vorliegenden Arbeit wird der Zugang über die Rollenstruktur gewählt. Anhand exemplarischer Untersuchungen und durch eine Einbeziehung des MERID-Modells soll die Bedeutung der Rollenstruktur im Mentoring verdeutlicht werden. Anschließend wird auf die Rolle der Praktikumslehrkraft und auf Ansätze zur Auswahl geeigneter MentorInnen eingegangen.

Multiperspektivische Rollenübernahme im schulpraktischen Mentoring

Der Begriff der Rolle wird in der vorliegenden Arbeit als multiperspektivisch verstanden. Zur Rollentheorie gibt es aus soziologischer Sicht unterschiedliche Ansätze, in denen die Interaktionsprozesse oder das Individuum als Teil der Gesellschaft betrachtet werden (Haas, 2021, S. 90). Diese Ansätze können herangezogen werden, um Rollenfestlegungen zu erklären und Handlungsspielräume zu eröffnen (Verden, 1997). Als Vertreter des symbolischen Interaktionismus verdeutlicht George H. Mead, dass Rollenstrukturen durch Interaktionen in der Gesellschaft entstehen (Jahnke, 2006, S. 45). Als Mitbegründer der sozialpsychologi-

schen Rollentheorie vertritt er die Theorie, dass das „Selbst“ aus der Summe der übernommenen Rollen besteht (Mead, 1968). Diese Rollen entwickeln sich aus den mit dem Gegenüber abgestimmten Handlungen (Preyer, 2012). Preyer (2012) hält fest:

Das Mitglied eines sozialen Systems versteht sich als eine besondere Person, die sich bestimmte Eigenschaften zuschreibt, indem es bestimmte Rollen übernimmt und spielt. Sie werden ihm auch von anderen als seine Charaktereigenschaften zugeschrieben (ebd., S. 63 f.).

Wenn dieser Ansatz auf das schulpraktische Mentoring übertragen wird, dann könnte angenommen werden, dass sich die mentorierenden Lehrkräfte und die Studierenden in der Interaktion gegenseitig beeinflussen, ihre Identität entwickeln und dadurch verschiedene Rollen ein- bzw. übernehmen (Haas, 2021).

Der strukturell-funktionalistische Ansatz geht dagegen von der Annahme aus, dass bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen wie eingeübte Muster angewendet werden (Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 80; Ziegler, 2008, S. 4). Daran wird deutlich, dass es dabei nicht um eine lebensweltliche Realisierung von Rollen geht, „sondern um die Verdeutlichung grundlegender sozialer Strukturen, die das Handeln mittels Rollen prägen und steuern“ (Jahnke, 2006, S. 48). Rollen werden nach diesem Verständnis aufgezwungen und möglichst gut erfüllt. Für das schulpraktische Mentoring würde dies bedeuten, dass es notwendig wäre, die Praktika bei unterschiedlichen MentorInnen zu absolvieren, damit die Mentees unterschiedliche Rollenbilder kennenlernen können.

Wenn die beiden Ansätze zusammen betrachtet werden, dann wird deutlich, dass Handeln sowohl auf Rollenkonformität basieren kann als auch die Rollen erst aus der Zusammenarbeit hervorgehen können (Ziegler, 2008, S. 3). Als wesentliche Gelingensbedingung für den Mentoring-Prozess betonen Schmid und Haasen (2011) deshalb die Notwendigkeit der Klärung eines gemeinsamen Rollenverständnisses und die Bereitschaft beider Parteien, die übertragenen Rollen und die damit verbundene Verantwortung zu übernehmen (Schmid & Haasen, 2011). Die AutorInnen fordern daher von den MentorInnen Selbstreflexions-, Gesprächsführungs- und Problemlösekompetenzen.

Im Zusammenhang mit einer multiperspektivischen Rollenübernahme im schulpraktischen Mentoring sollten die Phänomene der Rollenkompetenz, Rollenbilanz, Rollenkonflikte, Rollenstress, Rollendruck und Rollendistanz als Forschungsschwerpunkte aufgegriffen werden (Haas, 2021). In der vorliegenden Arbeit wird genauer auf das Rollenverhalten im Kontext

der Interaktion und Kommunikation eingegangen, da dieses bei den Begleitprozessen eine wesentliche Bedingung für eine gelungene Betreuung darstellen kann.

Das Rollenverhalten im MERID-Modell

Die eingesetzte Kommunikation und Gestaltung von Dialogen prägt den Beratungsprozess und ist deshalb mitverantwortlich für das Gelingen oder Misslingen der Zusammenarbeit (ebd.). Die bisherige MentorInnen-Forschung konnte keine einheitliche Konzeption der Dialoggestaltung identifizieren. Die Inhalte und Phasen des Mentorings sind mannigfaltig, weshalb kein allgemeingültiges Verhalten der MentorInnen aus den Untersuchungen abgeleitet werden konnte (ebd.).

Dennoch wird deutlich, dass den Mentorierenden ein gewisses Steuerungsverhalten bei der Gestaltung der Gesprächssituationen zugeschrieben werden kann. In Abhängigkeit von der Ausprägung dieser Direktivität ergeben sich für die MentorInnen unterschiedliche Rollen. Um diesen Aspekt der Gesprächsführung und des Coaching-Verhaltens von Lehrkräfte-BildnerInnen systematisch und differenziert analysieren zu können, entwickelten Hennissen et al. (2008) das *MERID-Modell*.

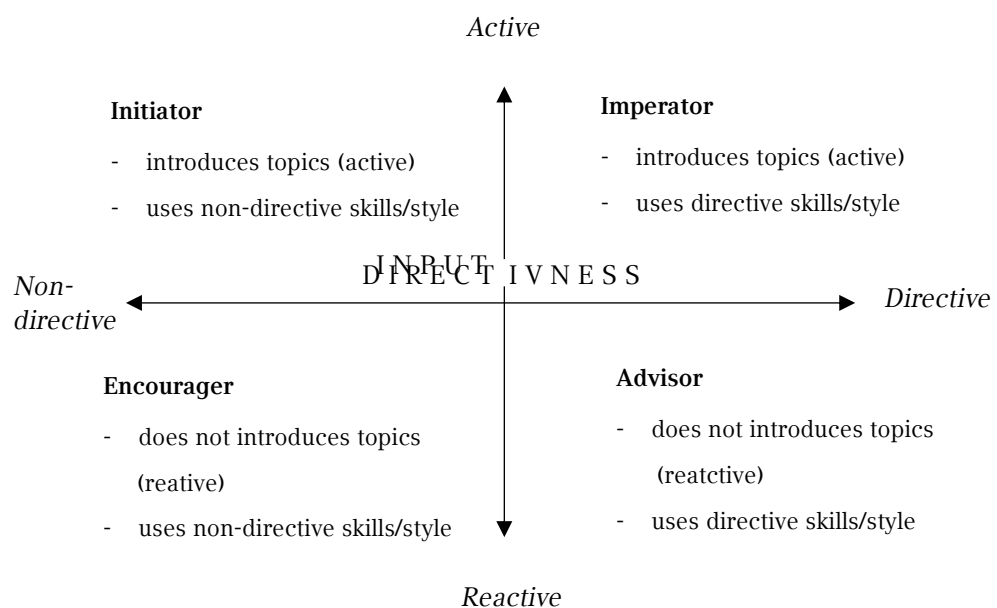


Abb. 10 **Das MERID-Modell** - eigene Darstellung angelehnt an Hennissen et al. (2008, S. 177)

Im dargestellten *MERID-Modell* (*MEntor [teacher] Roles In Dialogues*) lässt sich im Wesentlichen das Gesprächsverhalten von MentorInnen durch die beiden Dimensionen der Themeninitiative (INPUT) und der Direktivität (DIRECTIVNESS) abbilden. Dabei wird der Grad der DIRECTIVNESS auf der horizontalen Achse dargestellt. Die beiden Pole Non-directive

und Directive geben an, ob eher direktive Anweisungen und Erläuterungen gegeben werden oder nicht-direktive Fragen, Zusammenfassungen und Spiegelungen die Gesprächssituation lenken (Kriel et al., 2022).

Auf der vertikalen Achse der Themeninitiative kann der Modelldarstellung entnommen werden, wie aktiv bis reaktiv die MentorInnen Themen in den Dialog einbringen (INPUT). Dieses Modell wurde von Hennissen et al. (2008) speziell für das schulische Mentoring entwickelt und aus den beiden abgebildeten Dimensionen können vier unterschiedliche Zuschreibungen abgeleitet werden, die von präskriptiven bis weniger präskriptiven Rollen reichen: (1) Initiator, (2) Imperator, (3) Encourager und (4) Advisor (ebd., S. 132). Sie sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

(1) Im linken oberen Quadranten der Darstellung des Modells findet sich die Rolle *Initiator*. Dabei werden von den Lehrkräfte-BildnerInnen mit einem eher geringen Redeanteil aktiv Themen in das Gespräch eingeführt. Dies erfolgt beispielsweise durch das Zusammenfassen von Inhalten oder Gefühlen, das Nennen von Beispielen und das Stellen offener Fragen. Diese Gestaltungstechniken werden dem nicht-direktiven Gesprächsverhalten zugeordnet (ebd.).

(2) Der *Imperator* wird in der Literatur häufig auch als Moderator bzw. Moderatorin oder Führender bzw. Führende beschrieben. Diese Rolle befindet sich im rechten oberen Quadranten und kann deshalb als deutlich direkter beschrieben werden. Die Gesprächssituationen können dabei von Stellungnahmen und Beratungsäußerungen der MentorInnen geprägt sein. Die Themen werden gezielt in das Gespräch eingebracht und anhand von hohen direktiven Redebeiträgen wird die Leitung der Besprechung übernommen (ebd.).

(3) Das gezielte Eingehen auf die Mentees, ein zurückhaltendes Verhalten und geringe nicht-direktive Redebeiträge charakterisieren die Rolle des *Encouragers*. Dabei steht die Ermutigung deutlich im Vordergrund der Gesprächsgestaltung. Die Themen werden überwiegend von den Studierenden eingebracht und die mentorierende Lehrkraft geht dann gezielt darauf ein. Im MERID-Modell findet sich diese Dimension im unteren linken Quadranten (Haas, 2021).

(4) Zuletzt wird die Rolle des *Advisors* oder Ratgebers dargestellt. Hennissen et al. beschreiben sie durch einen hohen Redeanteil und direkte Beratungsversuche (Hennissen et al., 2008).

Zusammenfassend kann diesem Modell entnommen werden, dass *InitiatorInnen* und *ImperatorInnen* die Themenwahl stärker bestimmen, leiten und koordinieren als BeraterInnen (*Advisors*) und ErmutigerInnen (*Encouragers*). Daran wird deutlich, dass sich das Rollenverständnis vor allem beim Hinführen zur Thematik, bei den unterschiedlichen Herangehensweisen an die Thematik und bei der sprachlichen Anleitung von Prozessen unterscheidet (Haas, 2021).

Verschiedene Forschungsbefunde zu den einzelnen Rollen sollten Verhaltensweisen identifizieren und einen Hinweis auf Strukturabläufe geben. Eine Auflistung der einzelnen Untersuchungen findet sich bei Hennissen et al. (2008).

Feiman-Nemser et al. (1992) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass MentorInnen vom Typ der *InitiatorInnen* zunächst das Positive benennen und Komplimente machen, bevor sie abschließend alle Teile der eingeführten Thematik kommentieren. Hughes (1998) ergänzt dies durch seinen Befund, dass die MentorInnen zunächst das Gesehene besprechen, bevor sie danach aus ihrer Sicht Ungeeignetes ansprechen und alternative Verhaltensweisen vorstellen (Hennissen et al., 2008, S. 178f.). *ImperatorInnen* seien laut Timperley (2001) nach einer Schulung oder einem Training in der Lage, adressatengerecht Themen, die von den Mentees eingebracht wurden, auszudrücken und zu formulieren (ebd.). *Advisors* zeichnen sich besonders durch das Geben von Kommentaren und das Beantworten von Fragen aus. Dunn et al. (1993) versuchten aus ihren Ergebnissen abzuleiten, dass MentorInnen vom Typ der BeraterInnen den Prozess des Nachdenkens und Reflektierens bei den Mentees nicht besonders fördern würden (Haas, 2021, S. 94). Edwards et al. (1996) und Harrison et al. (2005) betonen die Bedeutung des Ermutigens, weshalb sie die Rolle des *Encouragers* in den Vordergrund stellen. Nach ihrer Einschätzung können MentorInnen vom Typ der ErmutigerInnen einen Dialog hinsichtlich der Anliegen der Mentees gestalten und dadurch die Reflexionsfähigkeit im Sinne der Professionalisierung fördern (Haas, 2021, S. 95).

Trotz der dargestellten empirischen Forschungsbefunde treffen Hennissen et al. (2008) keine Aussage über eine positive oder negative Wirkungsweise der unterschiedlichen Rollen.

How a person learns a particular set of knowledge and skills is strongly intertwined with the situation in which the person learns (Hennisson et al., 2008 S. 180).

Deshalb schlagen die AutorInnen vor, dass Mentees im Rahmen ihrer Ausbildung auf unterschiedliche Typen von MentorInnen treffen bzw. die Möglichkeit erhalten sollten, mit ihnen zusammenzuarbeiten. Auch die mentorierenden Lehrkräfte sollten in der Ausbildung die unterschiedlichen Rollen kennenlernen und über sie reflektieren. Außerdem sollten sie in der

Lage sein, die unterschiedlichen Rollen situationsabhängig einnehmen zu können (Hennissen et al., 2008, S. 180).

Dennoch konnten Crasborn et al. (2011) Befunde bestätigen, nach denen MentorInnen häufiger ein direktives Gesprächsverhalten aufweisen und noch immer in der Tradition alter MeisterInnen-Lehrlings-Modelle überwiegend Ratschläge und Tipps geben (Crasborn et al., 2011; Dunne & Bennett, 1997; Timperley, 2001; Wang et al., 2004). Für ein gelungenes Mentoring sollte es jedoch das Ziel sein, „ein Kooperationssystem aufzubauen, in dem sich beide [Mentee und MentorIn] mit ihren Erwartungen und Vorstellungen wiederfinden“ (Schmid & Haasen, 2011, S. 41) und wechselseitige Entwicklungen zulassen können.

Nachdem nun die Bedeutung der MentorInnen noch einmal verdeutlicht wurde, wird im Folgenden darauf eingegangen, nach welchen Kriterien MentorInnen als geeignet betrachtet werden können.

Die Auswahl geeigneter MentorInnen

Die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin wird durch verschiedene Faktoren geprägt. Dabei spielen die Persönlichkeit, Motivgründe und ein individuelles und situationsspezifisches Verhalten eine wichtige Rolle. Hinsichtlich der Auswahl geeigneter MentorInnen kann festgehalten werden, dass im schulpraktischen Mentoring unterschiedliche Bezugsgruppen unterschiedliche Erwartungen an die Inhaber der Rolle des Mentors bzw. der Mentorin haben.

Neben den Mentees stellen auch die Praktikumsleitung, die Ausbildungsinstitution, die Schulleitung, die Klasse, die SchülerInnen, die Eltern, die Schulbehörde, der Dienstgeber/die Dienstgeberin und die Bildungspolitik, Erwartungen und Anforderungen an die Rolle der Praktikumslehrkraft (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Rothland (2013) spricht bei Lehrkräften wegen diesen vielfältigen Erwartungen und Aufgabenbereichen von Rollensektoren (Rothland, 2013, S. 30; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 49).

In der Studie von Clarke et al. (2014) konnten in 183 Reviewstudien elf unterschiedliche Kategorien bzw. Sektoren von Rollen im schulpraktischen Mentoring erfasst werden: (1) Providers of Feedback; (2) Gatekeepers of the Profession; (3) Modelers of Practice; (4) Supporters of Reflection; (5) Gleaners of Knowledge; (6) Purveyors of Context; (7) Conveners of Relation; (8) Agents of Socialization; (9) Advocates of the Practical; (10) Abiders of Change; (11) Teachers of Children (Clarke et al., 2014, S. 174 f.).

Während zu Beginn des Mentorings von den mentorierenden Lehrkräften noch häufig eine LehrmeisterInnen-Rolle eingenommen wird (ebd., S. 190 f.), wünschen sich die Mentees

von den TrägerInnen der MentorInnen-Rolle vor allem emotionale Unterstützung (emotional support) und Hilfe bei der Bewältigung von anstehenden Aufgabenstellungen (task assistance) (Hennissen et al., 2011).

Graf und Edelkraut (2017) fassen bezüglich der multiperspektivischen Rollenübernahme zusammen, dass das idealtypische MentorInnen-Rollenbild vor allem durch eine Kombination aus Erwartungen und Wahrnehmungen geprägt werde. Die Grundvoraussetzung eines gelungenen Mentoring-Prozesses sei es, dass sich die „Beteiligten [...] über ihre Werte und Grundhaltungen bewusst“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 49) sein müssen und Erwartungen, Ziele, Aufgabenbereiche und das methodische Vorgehen immer gemeinsam mit den Studierenden absprechen sollten. Daran wird deutlich, dass die Anforderungen an die Rolle und die Funktion der MentorInnen komplex sind, woraus sich für die Auswahl geeigneter MentorInnen besondere Kriterien ergeben.

Die Verantwortung für die Bestellung der Praktikumslehrkräfte (MentorInnen) obliegt den Ausbildungsinstitutionen. Die Praktikumslehrkräfte werden – für das Beispiel Bayern – von den Schulämtern, in Zusammenarbeit mit den Praktikumsämtern an den Hochschulen, bestellt (Bayerisches Staatsministerium, 2019). Zur Auswahl können dabei unterschiedliche Merkmale bzw. Kriterien herangezogen werden.

Als eines der wichtigsten Kriterien wird die Freiwilligkeit angegeben. Hobson et al. (2009) verweisen darauf, dass eine Bereitschaft der MentorInnen, eine Betreuung von Mentees zu übernehmen, ausschlaggebend für eine Bestellung als Praktikumslehrkraft sein sollte:

Effective mentors must [...] be willing and able to make their work public and make explicit the factors underlying their classroom practices (Hobson et al., 2009, S. 212).

Allerdings sind nicht alle Lehrkräfte auch geeignet, die sich freiwillig zur Verfügung stellen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 147). Beim Mentoring handelt es sich wegen der Diskussionen, der Reflexion, des kritischen Feedbacks und der konkreten Aufgaben um eine mitunter anstrengende und fordernde persönliche Arbeitsbeziehung (Pflaum, 2017, S. 65). Deshalb benötigt die Praktikumslehrkraft neben Professionalität, Persönlichkeit und Idealismus auch zeitliche und individuelle Ressourcen und ein solides Umfeld. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, können zur Auswahl der MentorInnen für das schulpraktische Mentoring von den beteiligten Institutionen theoretische Erklärungsansätze herangezogen werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen drei ausgewählte Ansätze kurz skizziert werden.

(1) *Der expertisetheoretische Ansatz:* In diesem Ansatz werden sechs unterschiedliche Wissensbestände von professionellen Lehrkräften unterschieden: *General pedagogical knowledge, content knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of education* und *pedagogical reasoning*. Hudson (2013) greift diese berufsspezifischen Wissensbestände auf und verweist darauf, dass MentorInnen für die Ausübung ihrer Tätigkeit neben diesem Wissensrahmen auch über ein Repertoire an pädagogischen Wissensstrategien verfügen sollten. Die aufgezählten Kriterien könnten für die Auswahl geeigneter Praktikumslehrkräfte herangezogen werden (Hudson, 2013).

(2) *Der kompetenzorientierte Ansatz:* Wie bereits dargestellt (Kap.1.4.2), beschreiben Baumert und Kunter (2006) sowie Baumert et al. (2011) ihr Modell professioneller Handlungskompetenz anhand der Annahmen von Suhlman (1986). Die dort dargestellten Elemente, wie das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, sind neben der motivationalen Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten Kriterien, die als Grundlage für eine MentorInnen-Auswahl herangezogen werden können. Sie sollten allerdings noch durch die Fähigkeit der reflexiven Auseinandersetzung erweitert werden (Baumert et al., 2011).

(3) *Der soziokonstruktivistische Ansatz:* Bei diesem Ansatz wird der Beziehungsaspekt deutlicher in den Vordergrund gestellt. Die Mentorierenden leiten und beraten die Mentees bei ihren Handlungen. Den Mentees wird dabei ein großer Freiraum eingeräumt, damit sie eigene Erfahrungen sammeln können. Aus Sicht der MentorInnen bilden diese selbstgemachten Erfahrungen die Grundlage des Lernens, die von den erfahrenen Lehrkräften nur begleitet werden können. Bei dieser Begleitung wird meistens eine enge Beziehung aufgebaut (Haas, 2021).

Diese ausgewählten theoretischen Ansätze machen deutlich, welche Überlegungen für die Auswahl qualifizierter MentorInnen angestellt werden können.

Es liegt nahe, dass in der Praxis auf unterschiedliche Aspekte und Ansätze zurückgegriffen wird, um Praktikumslehrkräfte zu bestellen. Meistens beruht die Bestellung zur Praktikumslehrkraft nur auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Schulfamilien wählen eine aus ihrer Sicht geeignete Lehrkraft aus oder die Lehrpersonen melden sich aktiv selbst. An den meisten Hochschulen reicht der Besuch einer Informationsveranstaltung zur Einführung in die Handlungsfelder aus, um das Amt einer Praktikumslehrkraft übernehmen zu können. Eine besondere Qualifizierung ist in der Regel nicht erforderlich und auch eine Begleitung findet während der Ausübung der Tätigkeit meistens nicht statt.

An dieser Stelle soll noch einmal kurz die soziokonstruktivistische Perspektive aufgegriffen werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass MentorInnen zwar in ihrer Funktion als LehrerInnen als ExpertInnen gelten, in ihrer Begleitungstätigkeit aber zunächst NovizInnen sind und sich erst durch Ausbildung, Wissenserfahrungen und Interaktion im Laufe des Mentoring-Prozesses zu ExpertInnen-MentorInnen weiterentwickeln (Garvey, 2000, S. 7; Haas, 2021, S. 86).

Analog zum NovizInnen-ExpertInnen-Modell von Lehrpersonen nach Kraler (2012) lässt sich annehmen, dass professionsspezifische Kompetenzen erst durch die Ausübung der mentorierenden Tätigkeit entwickelt werden. Deshalb sollte die Möglichkeit eines solchen Entwicklungsprozesses auch bei der Auswahl der MentorInnen berücksichtigt werden (Haas, 2021, S. 86).

Neben den an der LehrerInnen-Bildung beteiligten Institutionen haben auch die Studierenden oft eine anspruchsvolle Erwartungshaltung gegenüber ihren Praktikumslehrkräften. Ittel und Raufelder (2009) konnte zeigen, dass neben den professionellen Kompetenzen auch ideale Persönlichkeitsmerkmale für eine gelungene Zusammenarbeit vorausgesetzt werden (Ittel & Raufelder, 2009, S. 194). Hobson et al. (2009) zählen die folgenden idealen Charakterzüge geeigneter MentorInnen auf:

They must be supportive, approachable, nonjudgmental and trustworthy, have a positive demeanour, and possess good listening skills and the ability to empathize, as well as the willingness and ability to take an interest in beginning teachers (Hobson et al., 2009, S. 212).

Idealerweise sollten nach Erpenbeck und Sauter (2018) die Basiskompetenzen, wie beispielsweise die personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz, mit bestimmten Werten und Wertvorstellungen verknüpft sein (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 11).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Konzeptionen und Ansätze professionellen Mentorings wird deutlich, dass im Idealfall ein intensiver Austausch zwischen MentorIn und Mentee stattfindet. Die mentorierenden Lehrpersonen stellen ihr Berufsfeld zur Verfügung, um angehenden Lehrkräften eine Gelegenheit zur Schulerkundung, Hospitation, zum Unterrichten und zum Reflektieren zu ermöglichen (Arnold et al., 2011, S. 62 f.). Außerdem wird der Aufbau professioneller Kompetenzen angebahnt. Um diese Erfahrungen in den jeweiligen

Lernfeldern professionell begleiten zu können, sind bei den MentorInnen bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen erforderlich. Schnebel (2018) hat diese in einer Tabelle zusammengefasst:

Tab. 03 **Die Verbindung zwischen den intendierten Lernprozessen der Studierenden in den Praxisphasen und der Lernbegleitung und die erforderlichen Kompetenzen** - eigene Darstellung angelehnt an Schnebel (2018, S. 24)

Ziele, Lernfelder im Praktikum	Aufgaben	Erforderliche Kompetenzen und Qualifikationen
Einblicke in und Erfahrungen mit Aufgaben von Lehrpersonen	Bereitstellen von Situationen; Einführung ins Praxisfeld; Informationen geben über Schule, Lernende, Umfeld; Unterstützung der Reflexion eigener Erfahrungen	Kenntnis über das Schulfeld und die Bedingungen der LehrerInnen-Ausbildung; Reflexion eigener beruflicher Praxis und Berufsauffassung
Erweiterung allgemein- und fachdidaktischer Planungskompetenz	Planungsgespräche ko-konstruktiv durchführen; Unterstützung der Reflexion eigener Erfahrungen	Fach- und allgemeindidaktische Planungskompetenz; Gesprächsführungskompetenz
Erweiterung didaktischer und pädagogischer Handlungskompetenz	Modellieren; Unterstützung der Eigenverantwortung bei gleichzeitiger Reduktion der Handlungskomplexität; Feedback geben	Verfügen über Feedbackstrategien; Kenntnisse über Kriterien und Indikatoren professioneller Handlungskompetenz
Überprüfung des Berufswunsches	Unterstützung der Reflexion eigener Erfahrungen; Beurteilung; Unterstützung in Problem- und Konfliktfällen	Gesprächsführungskompetenz; Kenntnisse über Anforderungen und Kompetenzbeschreibungen der Universität/Hochschule
Erarbeiten von Perspektiven hinsichtlich der weiteren professionellen Entwicklung	Unterstützung in Problem- und Konfliktfällen; Unterstützung bei der Entwicklung von Perspektiven	Gesprächsführungskompetenz; Kenntnisse über Kriterien und Indikatoren professioneller Handlungskompetenz; Kenntnisse über Anforderungen und Kompetenzbeschreibungen der Universität/ Hochschule

Inwiefern ein nachhaltiger und reziproker Lernprozess im schulpraktischen Mentoring erfolgreich sein kann, hängt wesentlich von der betreuenden Lehrperson ab (Führer & Cramer, 2020b; Hascher, 2012a). Dabei besteht weitgehend Konsens in der empirischen Bildungsforschung über die Relevanz der Betreuungsqualität für die schulpraktische Professionalisierung (Futter, 2017). Als wichtiges Merkmal dafür wird häufig die Beziehung zwischen der angehenden Lehrkraft (Mentee) und der mentorierenden Lehrkraft (MentorIn) angenommen (u.a. Besa & Büdcher, 2014; Führer & Cramer, 2020b; Wenz & Cramer, 2019).

Der[/Die] Mentor[/in] ist zwar an Erfahrung und Wissen reicher, dennoch spielt beim Mentoring mehr als bei anderen Formen der Beratung und Unterstützung die reziproke, auf Augenhöhe stattfindende Kommunikation eine wichtige Rolle [...]

Was den Mentor[/*die Mentorin*] von Coach und Führungskraft unterscheidet sind die persönliche Nähe und der damit verbundene Austausch auf Augenhöhe (Pflaum, 2017, S. 50).

Auch dieses Zitat von Pflaum (2017) macht deutlich, dass der Beziehungsstruktur im Mentoring eine wesentliche Bedeutung zugesprochen werden kann. Diese Struktur kann als sehr komplex beschrieben werden und ist stets in einen sozialen Kontext eingebunden. Deshalb spielen auch Interaktions- und Kommunikationsprozesse eine entscheidende Rolle. Um diese Komplexität darzustellen, wird zunächst ein Blick auf typische Verläufe von Mentoring-Beziehungen geworfen. Da diese Beziehungen durch Interaktionen zwischen den beteiligten AkteurInnen geprägt werden, ist es wichtig, ausgewählte Interaktions-Modelle als Grundlage der Betrachtung heranzuziehen.

In der vorliegenden Arbeit werden der personenzentrierte Ansatz (Rogers, 1961), die themenzentrierte Interaktion (Cohn, 1986) und die wertebasierte Gesprächsführung (Hellwig, 2016) hinsichtlich einer gelungenen Beziehungsgestaltung zwischen MentorIn und Mentee beleuchtet. Außerdem werden Kontextvariablen als Determinanten der Beziehungsgestaltung herangezogen. Anhand eines generischen Prozessmodells soll dann die Relevanz einer kontextsensiblen Begleitung für die Mentoring-Prozesse verdeutlicht werden.

2.2.4 Die Beziehungsstruktur im Mentoring

Mentoring-Prozesse finden in einem Beziehungsgefüge statt, das durch die Kommunikation und Interaktion der Beteiligten geprägt wird.

Die MentorIn-Mentee-Beziehung kann dabei als Kernelement eines gelungenen Mentorings bezeichnet werden (Bayer et al., 2015, S. 4). Diese „professional-personal relationship“ (Hudson, 2013, S. 2) wird dadurch geknüpft, dass MentorIn und Mentee eine gemeinsame Zusammenarbeit beginnen (Hudson, 2013). Pflaum (2017) konnte in seiner Untersuchung im betrieblichen Kontext vier typische Verläufe dieser Arbeitsbeziehungen zwischen MentorIn und Mentee identifizieren.

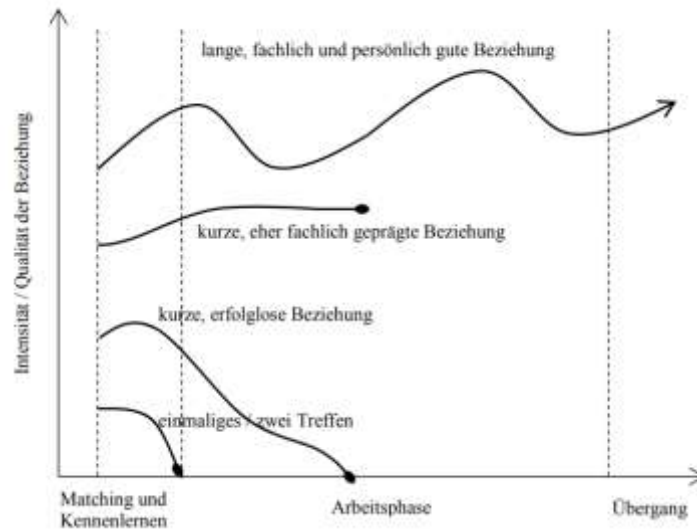


Abb. 11 Typische Verläufe von Mentoring-Beziehungen (Pflaum, 2017, S. 253)

Folgende Phasen werden durchlaufen: (1) Das Matching und Kennenlernen, (2) die Arbeitsphase und (3) der Übergang (Pflaum, 2017, S. 252 f.). In Abhängigkeit von der Intensität und Qualität der Beziehung konnten vier typische Verlaufsformen identifiziert werden. Faktoren wie die Persönlichkeiten und ihre Fähigkeiten, aber auch Kenntnisse und Einstellungen können diese Beziehung beeinflussen. Außerdem können der Kontext, in den die Personen eingebunden sind, und das Matching zwischen dem/r MentorIn und dem Mentee eine Rolle spielen und die Intensität und Ausgestaltung der Beziehung beeinflussen (Hudson, 2013). Für die Entwicklung der Mentoring-Beziehung macht Jacobi (1991) primär den Mentor und die Mentorin verantwortlich:

Mentoring is distinguished from other types of relationships by the role or functions played by the mentor (Jacobi, 1991, S. 511).

Wie bereits erwähnt wurde, wird angenommen, dass eine mehrperspektivische Rollenübernahme des Mentors bzw. der Mentorin zu einer positiven Gestaltung dieser Beziehung beitragen kann.

Wenn sich das soziale Gefüge aus MentorIn und Mentee langfristig zu einer fachlichen und persönlichen Beziehung entwickelt, dann nimmt Pflaum (2017) an, dass die Beziehung bei anhaltender Intensität und Qualität auch über die Arbeitsphase hinaus aufrechterhalten werden kann. In der Realität kann es allerdings dazu kommen, dass Teams bereits nach dem ersten Kennenlernen oder dem zweiten Treffen die Zusammenarbeit einstellen und dadurch auch die Beziehung endet. Dabei können eine fehlende „Chemie“ oder unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen als Gründe angenommen werden und auch die Möglichkeit,

dass den beteiligten Personen nicht eindeutig klar war, was Mentoring ist und wie man es nutzen kann (Pflaum, 2017).

Ähnlich kann es sich bei Beziehungen verhalten, die nach wenigen Treffen beendet werden. Während die ersten zwei bis drei Treffen noch positiv verliefen, wird angenommen, dass im weiteren Verlauf den MentorInnen und Mentees die Themen ausgehen. Teams, die sich hauptsächlich auf der fachlichen Ebene austauschen, können zwar zunächst eine qualitativ gute und intensive Beziehung eingehen, aber auch dabei gibt es Tandems, die auf der persönlichen Ebene nicht matchen, sodass sich nach einem anfänglichen Pflichtgefühl der Kontakt verliert (ebd.).

Während die Ergebnisse von Pflaum im betrieblichen Kontext erhoben wurden, sollte an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich beim schulpraktischen Mentoring das Beziehungsgefüge sowohl auf das Feld Schule als auch auf das Umfeld der Institution Universität bezieht (Haas, 2021). Aus den Anforderungen und Prüfungsordnungen der jeweiligen Hochschule ergibt sich die Besonderheit, dass die Arbeitsbeziehung nicht, wie es bei Pflaum (2017) für den betrieblichen Kontext dargestellt wird, beendet werden kann. Denn die Studierenden sind verpflichtet, das Praktikum zu absolvieren. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass die Zusammenarbeit mit der mentorierenden Lehrkraft auf ein Minimum reduziert und das Erfüllen der Formalia in den Vorder- und der gegenseitige Austausch in den Hintergrund gerückt wird.

Die Ergebnisse von Pflaum (2017) machen auch deutlich, dass neben den fachlichen Komponenten auch persönlichkeitsprägende Faktoren als Gelingensbedingungen in Betracht gezogen werden müssen. Auch andere AutorInnen wie Niehoff (2006) weisen darauf hin, dass Persönlichkeitsfaktoren der MentorInnen, wie Offenheit, Extrovertiertheit und Gewissenhaftigkeit, einen positiven Einfluss auf die Betreuung im Mentoring haben können (Niehoff, 2006, S. 321). Auch wenn für sie die Forschungslage noch nicht eindeutig geklärt werden konnte, nehmen Turban und Lee (2007) an, dass die *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale* einen starken Einfluss auf die Ausprägungsformen der Beziehung und dadurch auch auf das Mentoring haben (Turban & Lee, 2007). Dazu gehören (1) Extraversion, (2) Offenheit, (3) Verträglichkeit, (4) Gewissenhaftigkeit und (5) Neurotizismus.

Um ein differenzierteres Bild zu ermöglichen, haben sie für weitere Untersuchungen der Mentoring-Beziehung vorgeschlagen, diese Liste von Persönlichkeitsmerkmalen um Faktoren wie (6) Empathie, (7) Learning Goal Orientation, (8) Selbstbewusstsein und (9) Refle-

xionsfähigkeit zu ergänzen (Pflaum, 2017, S. 80). Persönlichkeitsmerkmale, wie die Reflektionsbereitschaft, Unterstützungs- und Gesprächsbereitschaft, die Fähigkeit des aktiven Zuhörens, eine positive Grundeinstellung und Vertrauen in die Mentees, wurden von Hudson (2013) der Liste hinzugefügt (Hudson, 2013, S. 5). Das Konzept der emotionalen Intelligenz wurde von Cherniss (2007) als relevantes Persönlichkeitsmerkmal diskutiert.

Bei der Auflistung der als relevant diskutierten Persönlichkeitsmerkmale wird der Fokus auf die MentorInnen gerichtet. Die Mehrzahl der Untersuchungen beschäftigt sich dabei mit den Verhaltensweisen und Haltungen der Mentorierenden. In diesem Zusammenhang wurde bereits mehrfach verdeutlicht, dass die Haltung der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Professionalität in der Lehrkräfte-Bildung und bei einer gelungenen Beziehung zwischen den mentorierenden und den angehenden Lehrkräften spielt.

Offen bleibt allerdings die Frage, wie diese Beziehung gestaltet werden sollte. Dabei ist anzunehmen, dass dafür Ansätze zur Gestaltung von Interaktion hilfreich sein könnten. Im weiteren Verlauf wird auf drei Ansätze eingegangen, die den Fokus auf die Beteiligten und ihr Interaktionsverhalten richten. Sowohl im personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers (1961) als auch in der themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn (2004) und im Ansatz der wertebasierten Gesprächsführung (Hellwig, 2016) werden eine fundierte Wertebasis und eine angemessene Haltung der Interaktions-PartnerInnen als wesentlich für die Arbeit mit Menschen betrachtet. In die Betrachtung der Beziehungsstruktur sollte auch die kontextsensible Begleitung einbezogen werden, weil angenommen werden kann, dass sich auch der Kontext auf die Interaktion auswirken kann. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit sollen diese Ansätze kurz skizziert und miteinander verknüpft werden, um im Anschluss ihre Bedeutung für die MentorIn-Mentee-Beziehung herauszuarbeiten.

2.2.4.1 Ausgewählte Modelle der Beziehungsgestaltung

Der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers (1961)

Die Wirksamkeit einer personenzentrierten Gesprächsführung, die vom Psychologen Carl R. Rogers (1961) begründet wurde, wird in vielen psychotherapeutischen Ansätzen und Konzeptionen aufgegriffen und diskutiert. Dabei wird angenommen, dass auch im schulpraktischen Mentoring als Sonderform der Beratung gleiche oder ähnliche Bedingungen und Determinanten wirksam werden können.

Rogers erschloss empirisch wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung (Rogers, 1961). In seinem Ansatz geht es weniger um eine Analyse des Problems einer Person,

sondern vor allem um ein genaues und verständnisvolles Zuhören. Die persönliche Achtung und das Führen einer offenen und echten Konversation bilden nach Rogers (1961) die Kernelemente einer gelungenen Beziehung zwischen der BeraterIn und den Ratsuchenden (Rogers, 1961). Die grundlegende Hypothese des personenzentrierten Ansatzes besteht darin, dass sich bei einer hilfreichen Atmosphäre, die durch Ausstrahlung und Transparenz oder Echtheit, positive Wertschätzung und ein Entgegenbringen von Verständnis gegenüber der jeweiligen Person bestimmt ist, die Person, die diese Atmosphäre wahrnimmt, optimal entfalten kann. Als Zielsetzungen dieser Gesprächsführung nennt Rogers die folgenden Aspekte:

The other individual in the relationship:

will experience and understand aspects of himself which previously he has repressed;

will find himself becoming better integrated, more able to function effectively;

will become more similar to the person he would like to be;

will be or self-directing and self-confident;

will become more of a person, more unique and more self-expressive;

will be more understanding, more acceptant of others;

will be able to cope with the problems of life more adequately and more comfortably

(Rogers, 1961, S. 37 ff.).

Durch das grundlegende Vertrauen und die Schaffung einer Atmosphäre, die durch Unterstützung und Akzeptanz der MentorInnen geprägt ist, bestehen gute Voraussetzungen, dass die Mentees gute und kreative Leistungen erbringen können. Zahlreiche empirische Untersuchungen stützen die Erfolge eines solchen auf die StudentInnen bezogenen Unterrichts, der auf den Grundlagen der personenzentrierten Beratung beruht (Reuß, 2014).

Darüber hinaus sind für den Ansatz zwei Kernelemente von Rogers Menschenbild von besonderer Bedeutung: (1) Ein aktives Eingreifen in die Belange eines anderen ist zu vermeiden, da dies zu negativen Effekten führen kann. (2) Der Mensch ist selbst am besten in der Lage, für sich zu sorgen und zu seinem „Selbst“ zu gelangen (Rogers, 1961). Dabei stehen also das Individuum und die Beziehungen im Vordergrund, die es angeht. Der Einzelne bzw. das „Ich“ wird nach Rogers grundsätzlich über den anderen als ein „Du“ bestimmt (Rogers, 2009). Deshalb kommt dem Aspekt der Beziehung eine besondere Bedeutung zu.

Die Begegnung von Person zu Person ermöglicht eine Entwicklung der Persönlichkeit und wird in Rogers Ansatz wie folgt beschrieben:

Wenn ich eine Beziehung herstellen kann, die auf meiner Seite so charakterisiert ist: Authentizität und Transparenz [...], warmes Akzeptieren und Schätzen des anderen als eigenständiges Individuum, Einfühlung und die Fähigkeit den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen [...]. Dann wird der andere in dieser Beziehung Aspekte seines Selbst, die er bislang unterdrückt hat, erfahren und verstehen. [Außerdem wird er] finden, dass er stärker integriert ist und eher in der Lage sein, effektiv zu agieren. [...] [Er wird] mehr Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein zeigen [...], verständiger, annahmehereiter gegenüber anderen sein [...] (ebd., S. 51 f.).

In Rogers Ansatz soll die Problemlösung durch die eigene Einsicht einer Person innerhalb ihres inneren Bezugsrahmens oder Umfeldes erfolgen. Sie soll dabei durch den äußeren Kontext ermöglicht werden. Verständnisvolle PartnerInnen oder BeraterInnen (Facilitator) sollten eine förderliche Atmosphäre herstellen, die hilfreich für ein Wachstum der zu beratenden Person sein kann (Rogers, 1991).

Wenn man davon ausgeht, dass eine Person selbst die eigenen individuellen Erfahrungen assimiliert und im Gespräch zur Verfügung stellen kann, dann zeigt sich das Potential des personenzentrierten Zugangs. Der Ansatz kann nicht nur dabei helfen, Probleme zu lösen, sondern ist vor allem auf ein Persönlichkeitswachstum hinsichtlich höherer Kreativität, größerer Offenheit und Ausdruckskraft, stärkerer innerer Ausgeglichenheit und stärkerer Selbstbestimmung bzw. Selbstzufriedenheit ausgerichtet (Rogers, 1995). Diese Eigenschaften sind vor allem in heterogenen Kontexten wegen der vielfältigen Anforderungen von besonderer Bedeutung für einen professionellen Umgang mit Vielfalt.

Für eine solche wachstumsfördernde Beziehung geht Rogers von drei Bedingungen aus: (1) Kongruenz oder Echtheit (congruence, realness, transparency); (2) Akzeptanz oder bedingungslose Wertschätzung (acceptance, unconditional positive regard); (3) Empathie oder das empathische Verstehen (understanding, empathy) (Rogers, 1991). Diese drei Voraussetzungen sind nach Rogers für jede Situation relevant, bei der es um eine persönliche Entfaltung geht (Rogers, 1990, S. 20).

(1) *Kongruenz oder Echtheit*

Die Echtheit, die von Rogers auch als Kongruenz bezeichnet wird, steht nach Schmid (1989) in einem engen Bezug zur Authentizität. Dabei stehen die beratenden Personen im Fokus. Sie sollten in der Lage sein, ihre Gefühle und Einstellungen wahrzunehmen, zu kodieren,

weiterzugeben und auszustrahlen. Je stärker die Kongruenz der beratenden Person in der Beziehung ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die zu beratende Person verändert oder in konstruktiver Weise entfalten kann. Diese Echtheit ist immer eingebettet in das Zusammenwirken aller drei Variablen. Deshalb sollte sich die Kongruenz auch auf eine bedingungslose positive Wertschätzung und ein empathisches Verstehen beziehen (Rogers, 1991).

(2) *Akzeptanz oder bedingungslose Wertschätzung*

Bei der zweiten Einstellung, die im personenzentrierten Ansatz im Fokus steht, geht es um bedingungslose Wertschätzung, Akzeptanz und Anteilnahme. Denn nach Rogers erscheint eine Entwicklung oder Änderung dann wahrscheinlicher, wenn die beratende Person eine positive und akzeptierende Einstellung gegenüber dem Klienten zum Ausdruck bringt. Die Wertschätzung ist an keine Bedingungen und wertende Komponenten geknüpft. Eine konstruktive Veränderung der Einstellungen und Handlungen wird dadurch gefördert, wenn die Akzeptanz bei der Beratung ein wichtiges Element innerhalb der Beziehung ist (Rogers, 1985, S. 218).

(3) *Empathie oder empathisches Verstehen*

Die Empathie und das einführende Verstehen bilden den dritten förderlichen Aspekt innerhalb der Beziehung. Genaues Zuhören und der Versuch, sich in den Klienten hineinzusetzen, spielen dabei eine wichtige Rolle. Die beratende Person spürt die persönlichen Bedeutungsinhalte und vermittelt dieses Verständnis auch der zu beratenden Person. Dabei ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Wahrnehmung der beiden Gefühlsebenen – der eigenen und der der KlientInnen – differenziert voneinander unterschieden werden (Rogers, 1990).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Rogers personenzentriertem Ansatz der Beziehungsaspekt bei der Begegnung der „Person zu Person“ eine größere Gewichtung erhält. Rogers tritt für die Entwicklung des Individuums zu mehr Kongruenz ein. Deshalb kommt auch der Rolle der BeraterInnen in diesem Kontext eine andere Gewichtung zu. Denn der beratenden Person wird im Rahmen der primär professionellen Vermittlung von Lösungsstrategien ein größerer Anteil an persönlicher Authentizität in der Beziehung zur ratsuchenden Person zugeschrieben (Reuß, 2014). Außerdem wird verdeutlicht, dass die auf dem personenzentrierten Ansatz basierenden Grundhaltungen, wie Empathie, Kongruenz und Wertschätzung, als anpassungsfähige Basis für Beratung verstanden werden.

Barg und Reckzeh-Schubert (2013) konnten feststellen, dass dieser Ansatz inneren Halt und Sicherheit vermittelt und die Kommunikation und Konfliktlösungsfähigkeit verbessert, was wiederum im beruflichen Kontext zu mehr Effektivität am Arbeitsplatz und einer besseren Kompetenzentwicklung beitragen kann (Barg & Reckzeh-Schubert, 2013, S. 18).

Während im personenzentrierten Ansatz klar der Klient bzw. der Mentee und seine persönliche Entfaltung im Vordergrund stehen, stellt die themenzentrierte Interaktion die Beziehung zu einem bestimmten Thema in den Fokus. Durch die gemeinsame Arbeit an diesem Thema sollen Dialoge und Entwicklungsprozesse gefördert und eine Entwicklung auf beiden Seiten angeregt werden. Dieser Ansatz von Ruth C. Cohn (1986) soll nun kurz skizziert werden, bevor im späteren Verlauf auf Gemeinsamkeiten der beiden Konzeptionen eingegangen wird.

Die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (1986)

Spielmann (2014) definiert die *themenzentrierte Interaktion (TZI)* als „ein umfassendes, ganzheitliches Handlungskonzept mit dem Ziel, Situationen, in denen Menschen miteinander arbeiten, lernen und leben, bewusst human und humanisierend zu gestalten“ (Spielmann, 2014, S. 15). Langmaack (2011) drückt sich etwas konkreter aus und beschreibt das Ziel der TZI dahingehend, Themen, Ideen und Aufgaben ins Zentrum der beteiligten Personen zu stellen (themenzentriert), damit sie von allen Beteiligten in der Interaktion bearbeitet werden können (Langmaack, 2011). Neben der Selbsterfahrung dient das Konzept nach Cohn auch der Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen (Cohn, 2004). Der Ansatz soll einen Ausgleich zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen, zwischen kognitiven und emotionalen Ansprüchen und zwischen der Abhängigkeit und dem Einsatz von Macht ermöglichen (Langmaack, 2011, S. 19).

Die themenzentrierte Interaktion ist auf Wandel und Entwicklung ausgerichtet. Deshalb wendet sie sich an Personen, die ihre Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen wollen und darüber hinaus auch ihr eigenes Denken und Handeln authentisch präsentieren möchten (ebd., S. 24). Die Methode ist klar strukturiert und wird im TZI-Dreieck als Interaktion zwischen den drei Faktoren *Ich*, *Wir* und *Es* dargestellt.

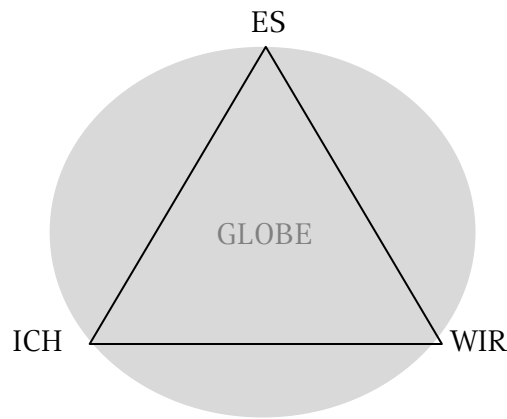


Abb. 12 **Themenzentrierte Interaktion** nach Ruth Cohn - eigene Darstellung angelehnt an Langmaack (2001, S. 49)

Das abgebildete Dreieck ist zu einer Standardskizze der themenzentrierten Interaktion geworden und verdeutlicht eine ganzheitliche Sichtweise. Das *Ich* steht für das Individuum mit seiner Identität, Individualität, Persönlichkeit und seinen Interessen und Anliegen. Um sie zu ermitteln, muss die Person zunächst herausfinden, was sie will, denkt, fühlt, wahrnimmt oder auch erkennt (Löhmer & Standhardt, 2010). Das *Wir* bezeichnet die soziale Gruppe und ihre Interessen, die Beziehungen der Personen untereinander und die Interaktionen zwischen den Beteiligten. Es besteht aus den einzelnen *Ichs*, die miteinander kommunizieren. Die Mitglieder sollten sich einbringen und dabei die Selbsterfüllung des *Ichs* fördern, aber auch den *Wir*-Anteil vergrößern (ebd.).

Die gemeinsame Aufgabe, der Lernstoff oder das Thema, die das Bindeglied zwischen dem Individuum und der Gruppe bilden, werden als *Es* dargestellt. Dieses Sachanliegen entspricht dem inhaltlichen Bezugspunkt der TZI. Alle drei Faktoren umschließt ein Kreis als vierter Faktor, der als *Globe* bezeichnet wird. Er entspricht der Umgebung, in der sich die Gruppe trifft. Dazu gehören auch das Zeitbudget, die finanziellen Möglichkeiten, Gesetze und Grenzen, politische, familiäre und berufliche Gegebenheiten, Alter, Geschlecht und die universale und individuelle Geschichte (Langmaack, 2011, S. 58). Deshalb könnte man hier auch von einem Vier-Faktoren-Modell der themenzentrierten Interaktion sprechen.

Die Punkte dieses Dreiecks sind durch eine dynamische Balance verbunden. Cohn spricht dabei von einer Balance zwischen einem Nicht-Zuviel und Nicht-Zuwenig von *Ich*, *Wir* und *Es* und grenzt sich damit von anderen Kommunikationsmethoden ab (Cohn, 2004). Sie betont die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichte zwischen den Faktoren im *Globe* als Basis für die themenzentrierte Interaktion. Um diese Gleichgewichte erreichen zu können,

soll die folgende Frage geklärt werden: Welcher der Faktoren sollte stärker beachtet werden, damit die Menschen sowohl zufriedener als auch effektiver im *Globe* leben können? (ebd.).

Für die TZI wurden drei grundlegende Axiome formuliert. Diese Grundsätze bilden eine ethische Richtlinie, weil sie sowohl als antreibende Kraft als auch als Begrenzer zu verstehen sind (ebd.). Die Axiome bilden eine wertgebundene Ausgangsbasis, sind richtungsweisend und nicht verhandelbar (Löhmer & Standhardt, 2010). Im Folgenden werden die drei Axiome kurz dargestellt, wobei die Reihenfolge aus anwendungs- und handlungsbezogenen Gründen vorgegeben ist (ebd.).

(1) *Das existentiell-anthropologische Axiom* (Autonomie): Bei diesem Axiom geht es um die Grundaspekte des Menschen. Er wird dabei zum einen als Teil des Universums, aber zum anderen auch als eine psychobiologische Einheit und deshalb als autonom und interdependent verstanden. Seine Autonomie wächst mit seinem Bewusstsein von dieser Allverbundenheit (Interdependenz) (Cohn, 2004, S. 120). Der Mensch verfügt über Entscheidungsfreiheit, ist aber auch auf andere Menschen angewiesen (Langmaack, 2011).

(2) *Das ethisch-soziale Axiom* (Wertschätzung): Dieses Axiom bezieht sich auf die Ergebnisse der Wissenschaft und Forschung. Dabei wird darüber hinaus gefordert, dass nicht nur der Intellekt und Verstand eines Individuums gefördert werden sollte, sondern auch die emotionale Seite des Menschen, weil dadurch wertvolle und wertschätzende Handlungen angeregt werden können (Cohn, 2004, S. 120; Löhmer & Standhardt, 2010).

(3) *Das pragmatisch-politische Axiom* (Grenzen erweitern): [Eine] [f]reie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (Cohn, 2013, S. 120). Daran wird deutlich, dass die Entwicklung eines jeden Menschen Grenzen ausgesetzt ist. Dabei kann es sich um Grenzen im persönlichen oder im gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereich handeln. Diese Grenzen unterliegen einem stetigen Wandel und können verändert werden. Innerhalb der Grenzen kann das Individuum seinen vorhandenen Freiraum nutzen und dadurch seine Entwicklung selbst in die Hand nehmen (ebd., 2004).

Diese drei Axiome gehen weit über eine reine Methodik hinaus. Sie werden durch die sogenannten Postulate ergänzt. Sie lassen sich aus den Axiomen ableiten und können verdeutlichen, wie die Axiome im alltäglichen und gesellschaftlichen Leben zum Ausdruck kommen

sollen (Löhmer & Standhardt, 2010). Während die Axiome als ethische Fix- und Orientierungshilfen zu verstehen sind, dienen die Postulate als konkrete Praxishilfen (von Kanitz, 2014). Sie verweisen darauf, dass alle Menschen für ihre Interaktionen gegenüber anderen Menschen verantwortlich sind (Löhmer & Standhardt, 2010).

(a) Das erste Postulat lautet: „*Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst*“ (Cohn, 2013, S. 120). Wenn sich der Mensch seiner inneren Gegebenheiten und seiner Umwelt bewusst ist, dann kann er für sich und andere Entscheidungen treffen. Er ist verantwortlich für seine Anteilnahme und seine Handlungen, nicht aber für die der anderen (ebd., 2004, S. 120 f.).

(b) Das zweite Postulat lautet: „*Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang*“ (ebd., 2013, S. 121). Es bezieht sich darauf, dass gute Arbeitsergebnisse nur dann zu erreichen sind, wenn die Beteiligten ohne Ablenkung bei der Sache sein können (Langmaack, 2011). Dabei ist das Wort „Störung“ nicht zwingend negativ zu bewerten, da Störungen auch einen wichtigen Hinweis auf einen Aspekt geben können, der vorher nicht wahrgenommen wurde (Löhmer & Standhardt, 2010). Das Störungspostulat verweist darauf, dass deshalb die Störung vorrangig zu bearbeiten ist. Denn ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert (Cohn, 2004, S. 121). Gute Lern- und Arbeitsergebnisse können nur dann erreicht werden, wenn Lernende und Lehrende konzentriert bei der Sache sind (ebd.).

Die wertebasierte Gesprächsführung

In den beiden bisher dargestellten Ansätzen wird verdeutlicht, dass die Gestaltung einer MentorIn-Mentee-Beziehung vor allem durch Interaktion und Kommunikation geprägt wird. Dabei stellt sich die Frage, wie Gesprächsverläufe zu gestalten sind, wenn sich die Mentorenden und Mentees reziprok begegnen.

An dieser Stelle soll deshalb auf die *wertbasierte Gesprächsführung* kurz eingegangen werden. Wertschätzung, Empathie und Kongruenz bilden nach Rogers personenzentriertem Ansatz (1961) die Basis für die Gestaltung einer professionellen Beziehung (Hellwig, 2016). Diese drei Bedingungen können daher auch als wesentliche Prinzipien einer prozesshaften Begleitung verstanden werden, die die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können. Die *wertbasierte Gesprächsführung* soll dabei positive Bedingungen schaffen und eine Person dahingehend befähigen, auf ihr eigenes Potential zugreifen zu können (Hellwig, 2016, S. 4).

Um bei dieser Aktualisierungstendenz ein Selbstentwicklungs- und Selbstentfaltungstreiben anzuregen, benötigen die Menschen eine gewisse Sicherheit. Sie dient dabei als Basis für den Mentee, sein Potential eigenständig und in eine konstruktive Richtung entwickeln zu können (ebd.). Wenn diese Sicherheit – der Schonraum – nicht mehr gegeben ist, dann kann es zu einem Rückzug des Mentees kommen, da er sich unsicher fühlt. Nach Hellwig (2016) besteht dann die Gefahr, dass die Motivation für das Lernthema abnimmt und das basale Verhaltensprogramm aktiviert wird (ebd., S. 5).

Die Aufgabe der wertebasierten Gesprächsführung besteht in der Praxis darin, den Studierenden die Unterstützung zu geben, damit sie angstfrei nach eigenen Ressourcen suchen und dann authentisch anwenden können. Um dies gewährleisten zu können, sollten kommunikative Bedingungen geschaffen werden, die es den Mentees ermöglichen, kreative Weiterentwicklungen selbst zu initiieren, neue nachhaltige Wege zu gehen und Hindernisse zu überwinden (ebd., S. 6). Dabei sollten zwischenmenschliche Entfaltungsräume zur Verfügung gestellt werden, die ein Klima schaffen können, in dem Respekt und Wertschätzung als grundlegend gelten. In diesen Entfaltungsräumen – Schonräumen – werden die angehenden Lehrkräfte dazu befähigt, eigenständig und eigenverantwortlich individuelle Lösungen für im Idealfall selbstgestellte Aufgaben und Ziele zu finden (ebd.). Als unterstützendes Element kann dabei die wertebasierte Gesprächsführung eingesetzt werden.

Neben den Entfaltungsmöglichkeiten der eigenen Potentiale ermöglicht das personenzentriert-integrative Vorgehen auf der Basis einer wertebasierten Gesprächsführung auch Entwicklungsprozesse, die rigiden kontextuellen Bedingungen unterworfen sind (ebd.). Diese kontextuellen Determinanten sind Ausgangspunkt eines weiteren möglichen Ansatzes, der nun betrachtet werden soll.

Eine kontextsensible Begleitung von Mentoring-Prozessen

Orlinsky und Howard (1986) erforschten im Rahmen der Psychotherapie Einflussfaktoren auf das Therapieergebnis. In ihrem *Generic Model of Psychotherapy* (Orlinsky & Howard, 1986) identifizierten sie verschiedene Einflussvariablen, die dazu führten, dass das Modell im Folgenden auch von weiteren Disziplinen aufgegriffen wurde. Auch Hentrich et al. (2015) bezogen sich auf dieses Modell und untersuchten das Coaching in betrieblichen Kontexten. In ihrer Feldstudie mit Führungskräften passten sie das Modell an und konnten somit den Einfluss der Kontextvariablen auf die Zielerreichung im Coaching bestätigen. Deshalb wird an diesem generischen Prozessmodell (Hentrich et al., 2015) deutlich, dass Kontextvariablen auch bei anderen Begleitprozessen wirksam sein könnten.

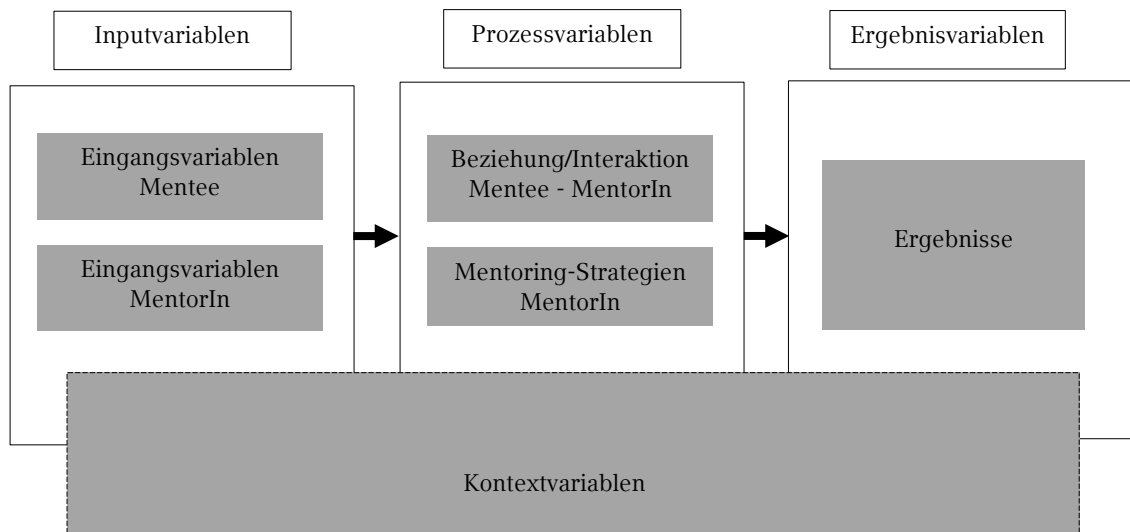


Abb. 13 **Ein generisches Prozessmodell für das Mentoring** - eigene Darstellung adaptiert nach Orlinsky & Howard (1986)

In der Abbildung wird dargestellt, dass zwischen Input-, Prozess-, Ergebnis- und Kontextvariablen unterschieden wird. In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass den Inputvariablen Persönlichkeitsmerkmale, individuelle Einstellungen und Überzeugungen und biografische Aspekte der Mentees und auch der MentorInnen zugeordnet werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Variablen den Prozess und dadurch auch die Ergebnisse beeinflussen.

Den Untersuchungsergebnissen zum betrieblichen Coaching und Mentoring kann entnommen werden, dass die Kontextvariablen als Einflussgrößen – aus dem betrieblichen oder nicht-betrieblichen Umfeld – sich positiv oder negativ auf den Ablauf und die Zielerreichung auswirken können (Greif, 2008). Ihre Wirkung kann sich vor, während oder nach dem Coaching bemerkbar machen. Müller et al. (2004) konnten feststellen, dass besonders die Zielerreichung neben den internalen Ursachen auch durch äußere Bedingungen als Kontextfaktoren gehemmt oder unterstützt werden kann. Diese Faktoren können in organisationale und soziale Kontextfaktoren differenziert werden (Udris, 2007). In der vorliegenden Dissertation sollen soziale Kontextfaktoren der schulpraktischen Studien, wie beispielsweise die Herkunft der SchülerInnen, als Determinanten der Beziehungsgestaltung im Rahmen von gelungenen MentorIn-Mentee-Interaktionen berücksichtigt werden.

An den oben dargestellten Ansätzen wird deutlich, dass es bereits Konzepte gibt, die Anregungen liefern und eine Neukonzeption des schulpraktischen Mentorings ermöglichen können. Beim Mentoring in den schulpraktischen Studien sollte darauf hingewiesen werden,

dass es sich dabei um Prozesse handelt, die als professionsspezifische Lern- und Entwicklungskultur nicht auf eine MeisterInnen-Lehre ausgerichtet sind, sondern auf einen individuellen und wertebasierten, stärken- und ressourcenorientierten Begleitprozess ausgerichtet sein sollten (Haas, 2021, S. 124). Um die geforderten Entfaltungsräume zur Verfügung stellen zu können, wird ein Klima benötigt, das den Mentees Sicherheit vermitteln kann. Maßnahmen zur Gestaltung einer solchen Beziehung sollen im weiteren Verlauf aus den dargestellten Ansätzen abgeleitet werden.

2.2.4.2 Die Bedeutung der Ansätze für die MentorIn-Mentee-Beziehung

Hinsichtlich der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit kann für die Betreuung von Lehramtsstudierenden in schulpraktischen Phasen angenommen werden, dass die Grundhaltung der mentorierenden Lehrperson und deren Kompetenzen bezogen auf die Beziehungsgestaltung von entscheidender Bedeutung sind und sich somit auch auf die Qualität des Mentorings auswirken.

Bei einer Übertragung des *personenzentrierten Ansatzes* (Rogers, 1961) auf das schulpraktische Mentoring sollten die Studierenden im Mittelpunkt der Beratungsprozesse stehen. Eine reine Wissensvermittlung und die Weitergabe von Handlungsanweisungen durch die Lehrkraft sind nicht als zielführend zu betrachten. Im personenzentrierten Ansatz bringt der Mentee Anliegen in die Beratung ein. Die Aufgabe der Mentorierenden im Beratungsprozess besteht vor allem darin, kongruent und empathisch auf die Bedürfnisse und Anliegen des Mentees einzugehen. Die Gestaltung einer Atmosphäre, in der sich die Studierenden als akzeptiert und angenommen empfinden können, kann eine Entwicklung und Lernprozesse anregen. Eine Anleitung im Sinne eines MeisterInnen-Lehrling-Modells ist dabei eher als kontraproduktiv zu betrachten, da dadurch keine persönliche Entwicklung beim Individuum angeregt werden kann, sondern Handlungsweisen möglicherweise unreflektiert übernommen werden.

Wenn die *themenzentrierte Interaktion* als eine weitere Möglichkeit für die Gestaltung der MentorIn-Mentee-Beziehung betrachtet wird, dann stellt sich die Frage, was sich aus den Axiomen und Postulaten für das Selbstverständnis der MentorInnen ableiten lässt. Aus der Perspektive der TZI lässt sich z. B. aus dem *existenziell-anthropologischen Axiom* ableiten, dass die Mentorierenden den Mentee und auch sich selbst in einer Gesamtperspektive stets als Einheit mit sämtlichen Facetten betrachten sollten. Dies bezieht sich auf physische, emotionale und intellektuelle Bedürfnisse und auch auf das eigene Rollenverständnis

sowie persönliche Einstellungen und Überzeugungen. Im Kontext der schulpraktischen Studien bezieht sich das Rollenverständnis vor allem auf die spätere berufliche Ausübung der Lehrtätigkeit.

In der vorliegenden Dissertation stehen Betreuungssituationen in besonders heterogenen Klassen im Vordergrund, weshalb davon ausgegangen wird, dass auch die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen des Mentees und der MentorInnen im *Ich* eine entscheidende Rolle bei der themenzentrierten Interaktion spielen. Außerdem besteht die Aufgabe der Mentorierenden darin, die Autonomie und die Interdependenzen eines jeden Menschen bewusst werden zu lassen. Dabei ist es wichtig, den Mentees Zusammenhänge und Abhängigkeiten bei der Interaktion innerhalb der Klasse deutlich zu machen.

Im zweiten, dem *ethisch-sozialen Axiom*, wird die Wert- und Sinnhaftigkeit des menschlichen Handelns beschrieben. Für das Selbstverständnis der Mentorierenden ist es wichtig, sich zunächst darüber im Klaren zu sein, welche möglichen Handlungen einen positiven Effekt auf die Weiterentwicklung eines Lernfeldes haben und welche ihr schaden könnten. Um wertschätzende Entscheidungen im Umgang mit Heterogenität in der Klasse treffen zu können, benötigen die Mentorierenden selbst ein wertschätzendes Selbstverständnis und eine positive Einstellung gegenüber Diversität.

Das *pragmatisch-politische Axiom* bezieht sich darauf, dass jede Person die eigene partielle Mächtigkeit erkennen und berücksichtigen sollte. Aus dieser Perspektive sollten die Mentorierenden die Mentees als ExpertInnen für ihre eigene Realitätskonstruktion wahrnehmen. Damit sich die mentorierende Lehrkraft auf die Studierenden einlassen kann, sollte sie über Offenheit, Kommunikationsvermögen und Selbstreflexion verfügen. Der Mentee benötigt dagegen wie die Mentorierenden die Fähigkeit, sich in die Kultur, die Situation und die Probleme der Mitglieder der sozialen Gruppe (Klasse) hineinversetzen zu können, um deren Wirklichkeit verstehen zu können (SchülerInnenzugewandtheit und Empathie). Nur durch einen solchen in der Betreuung angeleiteten Perspektivwechsel kann der Mentorierende dem Mentee dabei helfen, die eigene partielle Mächtigkeit zu erkennen.

Neben den Axiomen liefern die Postulate noch viel deutlichere Hinweise auf die Umsetzung der Betreuung in der Praxis. Das erste Postulat „*Sei dein eigener Chairman*“ kann in der Begleitung schulpraktischer Studien als Ermutigung und emotionale Unterstützung verstanden werden. Als Prozessbegleiter sollte der Mentorierende als Resonanzkörper agieren und den Studierenden ermöglichen, eigene und realistische Entscheidungen zu treffen. Dabei ist

es wichtig, deutlich zu machen, dass es sich bei den schulpraktischen Studien um Lerngelegenheiten handelt, weshalb den Mentees ein Schonraum geboten werden sollte, in dem sie sich ausprobieren und eigene Entscheidungen auch umsetzen können.

Aus der Perspektive des zweiten Postulats – „*Störungen haben Vorrang*“ – ist es wichtig, dass die mentorierende Lehrkraft zum einen Störungen verhindert oder beseitigt und zum anderen Störungen auch als Hinweise auf einen dahinterliegenden Sachverhalt wahrnimmt. Bevor der Mentorierende mit dem Mentoring beginnt, sollte er zunächst eigene innere Störungen beseitigen. Eine authentische Begleitung ist nur dann möglich, wenn sich die Mentorierenden über ihre inneren Einstellungen, Werte und Überzeugungen bewusst sind. Wenn eine solche persönliche Integrität besteht, so kann sich die mentorierende Lehrkraft ganz auf den Mentee konzentrieren, Störungen erkennen bzw. beseitigen und eine gelungene Mentoring-Beziehung aufbauen. Dies setzt ein Selbstverständnis voraus, das durch ein allgemeines Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Empathie und Wertschätzung bestimmt ist.

Nachdem zwei der Ansätze kurz skizziert wurden, soll nun ein Blick auf die Gemeinsamkeiten der beiden geworfen werden, um mögliche Faktoren für eine gelungene Beziehung im Beratungs- und Betreuungskontext identifizieren zu können. Beide Ansätze machen deutlich, dass die Haltung der Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Ermöglichung einer professionellen Kompetenzentwicklung spielt. Sowohl im *personenzentrierten Ansatz* von Rogers als auch in der *themenzentrierten Interaktion* nach Cohn wird die Haltung als ein wichtiges Element verstanden. Die bei näherer Betrachtung auffallenden Parallelen zwischen den beiden Ansätzen können bei einer Verknüpfung Synergien ermöglichen. Entscheidend ist dabei die Grundannahme, dass sich die beratende Person zunächst darüber bewusst werden sollte, dass sie selbst das wesentliche Mittel für eine Anleitung zur bewussten Kompetenzentwicklung der ratsuchenden Person bildet. Die themenzentrierte Interaktion kann in diesem Zusammenhang unterstützend wirken, wobei durch das Chairman-Postulat und die handlungsorientierten Interventionen praktische Hilfen für die Umsetzung bereitgestellt werden können.

Über die gelebte Haltung und das Bewusstwerden der eigenen Bedeutung sollten die beratenden Personen möglichst eine wachstumsfördernde Beziehung zu den Interaktions-PartnerInnen aufbauen. Beide Ansätze verdeutlichen, dass durch ein angemessenes Feedback und Selbstreflexion Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklungen angestoßen werden können. Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass die Anliegen der TZI und des Konzepts

von Rogers nicht in erster Linie durch Anleiten oder direktive Anweisungen vermittelt werden können. Beide Ansätze sind darauf ausgerichtet, dass die beratenden Personen ihr situativ angemessenes Verhalten und ihre Hintergründe offenlegen, Zusammenhänge aufzeigen und ihre gewonnenen Überzeugungen, Werte und Haltungen mitteilen.

Wenn die ratsuchenden Personen Akzeptanz, Kongruenz, Empathie, Wertschätzung und ein authentisches und transparentes Verhalten in der Beziehung zu den beratenden Personen erleben, dann können sie die ihnen entgegengebrachte Haltung erfassen und selbst entscheiden, ob sie jeweiligen Verhaltensweisen und Einstellungen reflektieren und übernehmen wollen. Diese Selbstverantwortung ist ein wichtiger Teil professioneller Handlungskompetenz. Außerdem verweisen beide Ansätze darauf, dass eine gemeinsame Entwicklung eine Begegnung auf Augenhöhe voraussetzt. Nur dann, wenn eine beratende Person den Ratsuchenden auf einer gemeinsamen menschlichen Ebene begegnet, kann eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung stattfinden.

Für eine gelungene Mentoring-Beziehung ist es daher unerlässlich, dass beide Kommunikations-PartnerInnen verstehen und wertschätzen, dass sich die Handlungsweisen einer Person auf ihre jeweiligen Erfahrungen beziehen und deshalb in einer bestimmten Weise durchgeführt werden (Hellwig, 2016, S. 12 f.). Außerdem sollte es anerkannt werden, dass es einen kontextuellen Rahmen für die Einhaltung bestimmter Regeln und Aufgaben gibt, der akzeptiert werden sollte.

Eine solche auch von Rogers in seinem personenzentrierten Ansatz geforderte und die Selbstentwicklung fördernde Haltung basiert auf sechs Säulen, die im Folgenden als Wirkungsprinzipien *wertebasierter Gesprächsführung* dargestellt werden. Sie sind weniger als Techniken, sondern eher als Haltung zu verstehen (Haas, 2021). Hellwig (2016) liefert dabei Denkanstöße für Führungskräfte im Mentoring, die als Fragestellungen auch im schulpraktischen Mentoring angewendet werden können. Haas (2021) hat Hellwigs Fragenkatalog aufgegriffen und durch Aspekte des Mentorings in schulpraktischen Phasen ergänzt. Diese Wirkungsprinzipien in der Form von ausgewählten Fragestellungen an die MentorInnen werden in der folgenden Tabelle bereits im Kontext des schulpraktischen Mentorings dargestellt.

Tab. 04 **Ausgewählte Fragestellungen von MentorInnen zu Wirkungsprinzipien wertebasierter Gesprächsführung** - eigene Darstellung adaptiert nach Haas (2021, S. 109 f.)

Bedingungen (Wirkungsprinzipien)	Inhalte des schulpraktischen Mentorings Fragestellungen der MentorInnen
1. Verbindung herstellen: In-Kontakt-Kommen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schaffe ich Raum und Zeit für die innerliche Kontaktaufnahme mit meinem Gegenüber? - Wie gestalte ich optimale Rahmenbedingungen für das In-Kontakt-Kommen?
2. Inkongruenz: Eigene Unstimmigkeit erspüren	<ul style="list-style-type: none"> - Wie geht es mir in der Rolle und Funktion der mentorierenden Lehrkraft? - Gibt es Situationen und Handlungen, die mit meinem Inneren nicht übereinstimmen? - Wie empfindsam ist mein Gegenüber? - Wie geht es mir im Kontakt mit dem Mentee?
3. Kongruenz: Einklang finden	<ul style="list-style-type: none"> - Was höre, sehe und fühle ich beim Umgang mit dem Mentee? - Kann ich mein Mentee annehmen? - Unterscheide ich zwischen objektiv nachvollziehbaren Wahrnehmungen und der eigenen Interpretation? - Was sollte ich ansprechen?
4. Wertschätzung: Bedingungslos und positiv	<ul style="list-style-type: none"> - Bin ich ehrlich mit meinem Gegenüber? - Achte ich meinen Mentee als Person? - Sind meine Werte aus heutiger/aktueller Sicht noch gültig? - Bin ich an meinem Gegenüber ehrlich interessiert? - Wie wertschätzend bin ich mir gegenüber?
5. Empathie: Einfühlung erfahren	<ul style="list-style-type: none"> - Höre ich meinem Gegenüber zu? - Erkenne ich das Besondere am anderen an? - Inwieweit kann ich, gedanklich und gefühlsmäßig, das fühlen, was ich dem Mentee mitgeben möchte? - Wird Raum für Neues gegeben?
6. Erreichen: Resonanz spüren	<ul style="list-style-type: none"> - Wie viel Motivation wird bei der Person sichtbar, sich für eine Sache einzusetzen oder sich kritisch mit sich selbst auseinanderzusetzen? - Wie viel Energie ist zu spüren, eigene konstruktive Lösungen zu finden? - Was macht mich sicher bei der Annahme, dass der Mentee mein Beziehungsangebot wirklich erreicht hat? - An welchen beobachtbaren Merkmalen mache ich das fest?

Die vorgestellten sechs Wirkungsfaktoren der wertebasierten Gesprächsführung verdeutlichen die starke Orientierung an den Personen. Je komplexer und vielschichtiger die Aufgaben im Arbeitsalltag werden, umso eher können sie zu einer Herausforderung werden. Dabei ist es wichtig, einen Überblick über die Gesamtsituation zu haben, um die angehenden Lehrkräfte kooperativ und verantwortlich in die Entscheidungsprozesse einbeziehen zu können (Hellwig, 2016, S. 39). Für die MentorInnen sollte daher eine Integration dieser Wirkungsfaktoren der wertebasierten Gesprächsführung in den Arbeitsalltag das eigene pragmatische Handeln nicht ausschließen (ebd.).

Es ist deshalb eine integrative Erweiterung des personenzentrierten Ansatzes erforderlich. Die wertebasierte Gesprächsführung kann dabei einen Beitrag leisten, sodass in einem personenzentriert-integrativen Ansatz humanistische Haltungen, pragmatische Prozessführung sowie Ziel- und Handlungsorientierung miteinander verknüpft werden können (ebd., S. 40).

Verantwortliches Handeln und Verhalten im Kontext der Umwelt rücken dadurch in den Fokus. Dieses Vorgehen kann die Selbstreflexionsfähigkeit fördern und es ermöglichen, individuelle Lösungen zu finden und Handlungsorientierung zu sichern (ebd.).

Ein personenzentriert-integratives Agieren kann auf diese Weise nicht nur die Beziehung zwischen dem Mentee und der mentorierenden Lehrkraft in den Vordergrund stellen, sondern auch eine interdisziplinäre Methodenkenntnis verstärken, die in einer Verbindung mit den eigenen Haltungen und einer wertorientierten Gesprächsführung eine handlungsorientierte Unterstützung ermöglichen kann (ebd.). In dieser Weise können Zieldefinition, Prozessstrukturierung und Handlungsorientierung so umgesetzt werden, dass Eigen- und Aufgabenverantwortung gefördert werden (ebd., 2014).

Eine Ergänzung zu den dargestellten Ansätzen bildet die *kontextsensible Begleitung* in der MentorIn-Mentee-Beziehung. Während die Rolle der MentorInnen beim Mentoring-Prozess im Blick auf die bisherigen Konzepte bereits ausführlich erläutert wurde, wurde der Kontext als dritter Faktor innerhalb der Dreiecksbeziehung zwischen MentorIn, Mentee und dem Thema weniger betrachtet. In empirischen Untersuchungen zum Mentoring und Coaching in der betrieblichen Personalentwicklung konnte nachgewiesen werden, dass Kontextfaktoren einen möglichen Einfluss auf die Zielerreichung beim Coaching oder Mentoring haben können (Greif, 2008; Künzli, 2009). In den Untersuchungen zum schulpraktischen Mentoring wurden diese Kontextfaktoren bisher kaum beachtet.

Bei einer Übertragung der vorhandenen Ergebnisse aus den Untersuchungen zum betrieblichen Coaching auf das schulpraktische Mentoring ergibt sich, dass es sich bei den im generischen Modell beschriebenen Variablen vor allem um Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten handelt. Dabei können vor allem das Schulklima und das soziale Milieu, indem sich die Schule befindet, als soziale Kontextvariablen betrachtet werden. Für eine gelungene Mentoring-Beziehung scheint es deshalb wichtig zu sein, auch diese Faktoren zu berücksichtigen. So sollten etwa Hintergrundinformationen zum Kontext in die Begleitung der Mentees einbezogen und bei der Betreuung thematisiert werden. Wenn sich alle beteiligten Personen dieser Determinanten bewusst sind, dann können dadurch der positive Einfluss verstärkt und negative Beeinflussungen verringert werden.

Zu den sozialen Kontextfaktoren gehören etwa ein positives Klima, eine personenzentrierte Begleitung und eine soziale Unterstützung durch die MentorInnen. Ein positives Klima kann durch gegenseitiges Interesse, Vertrauen, Offenheit und Humor beim Umgang mit anderen

Personen geschaffen werden. Eine personenzentrierte Begleitung im Sinne von Rogers bezieht sich auf das Ausmaß, indem die mentorierende Lehrkraft den Mentees Freiräume einräumt, damit sie eigene Lösungen finden können. Auch ein respektvoller Umgang auf Augenhöhe und ein gegenseitiges Feedback sind Teil einer sozialen Unterstützung. Wichtige Ergebnisse dazu konnten bereits in den Untersuchungen von Udris und Rimann (1999) in betrieblichen Kontexten ermittelt werden. Auf allgemeine Ergebnisse im Zuge schulpraktischer Forschung wird an späterer Stelle näher eingegangen.

Hinsichtlich des bisherigen Forschungsstandes zum Mentoring wird angenommen, dass diese Ergebnisse auch auf Mentoring-Prozesse in der LehrerInnen-Bildung übertragen werden können. Dabei liegt es auch nahe, dass durch diese Kontextvariablen die funktionale Zielerreichung im Mentoring, die persönliche Weiterentwicklung und die Professionalisierung der Mentees gefördert werden können (Bakker et al., 2007, 2010; Bakker & Demerouti, 2006; Hobfoll, 2001).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die bisherigen Studien und Untersuchungen im Bereich der schulpraktischen Studien die vorgestellten Annahmen stützen können. Dazu wird zunächst die Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen beendet, um einen Blick auf die praktische Bildungsforschung zu werfen. Dabei soll vor allem die MentorIn-Mentee-Beziehung im schulpraktischen Mentoring betrachtet werden.

2.2.5 Forschungsbefunde zum schulpraktischen Mentoring

Schwerpunkte der Mentoring-Forschung

Der Forschungsstand zum Mentoring zeigt die vielfältigen Bedingungen erfolgreicher Mentoring-Prozesse. Während die unterschiedlichen AutorInnen verschiedene Aspekte in den Fokus ihrer Untersuchungen stellen, fehlt bisher ein einheitliches Rahmenmodell zur Einordnung der konzeptionellen und empirischen Arbeiten (Voss & Kunter, 2019). Dabei zeigt sich etwa an der Untersuchung der Beziehung zwischen den Mentorierenden und den Mentees, dass die Erkenntnisgewinne zu den einzelnen Mentoring-Modellen und den Kontexten ihrer Implementierung begrenzt bleiben. Während die Beziehung in Einzelstudien spezifisch operationalisiert und rekonstruiert wurde, fehlt eine Theorie, mit der sie verortet bzw. diskutiert werden können (Führer & Cramer, 2020a, S. 118; Führer & Cramer, 2020b; Wenz & Cramer, 2019).

Führer und Cramer (2020a) verwiesen in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Forschung tendenziell vor allem kritisch mit Mentoring-Prozessen beschäftigt. Auch in der Praxis wird das Verhältnis zwischen Unterstützung und Herausforderung als unausgeglichen beschrieben (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Leshem, 2012). Mentorierende Lehrkräfte und Mentees neigen nach Führer und Führer (2019) eher dazu, Übereinstimmungen zwischen den am Prozess beteiligten Personen herzustellen, sodass es weniger dazu kommt, dass divergierende Sichtweisen und Haltungen bzw. Überzeugungen als Ausgangspunkt für eine Reflexion verwendet werden (Führer & Führer, 2019). Dies kann auf beziehungswahrende oder -stabilisierende Intentionen oder Unsicherheiten beim Umgang mit Kritik zurückgeführt werden (Hawkey, 1997; Leshem, 2012).

Dabei bleibt allerdings ungeklärt, wie sich unterschiedliche oder gemeinsame Ansichten hinsichtlich des Erreichens eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Herausforderung und Unterstützung auf Prozesse der Professionalisierung beim Mentoring auswirken (Hobson et al., 2009, S. 213). Wenn in der Literatur angenommen wird, dass eine kongruente und weniger hierarchische Beziehung zwischen MentorIn und Mentee vermutlich den Erfolg der Kompetenzerweiterung fördern kann, dann sollte es auch Befunde geben, die bestätigen können, dass in der Praxis Differenzen kaum oder gar nicht als Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion und damit für Lerngelegenheiten genutzt werden (Leshem, 2012).

Hinsichtlich der heterogenen Definitionen und Konzeptionen von Mentoring, der unterschiedlichen Gegenstandsbestimmungen und der „Unverbundenheit der Forschung“ (Führer & Cramer, 2020a, S. 119) erscheint es wichtig, die Beziehung zwischen den Mentorierenden und den Mentees theoretisch zu betrachten. Um empirische Aussagen über die Gestaltung dieser Beziehung treffen zu können, sollten Untersuchungen über einzelne Mentoring-Ansätze und Standpunkte hinweg durchgeführt werden (ebd.). Denn nicht nur aus der wissenschaftlichen, sondern auch aus der schulpraktischen Perspektive erscheint es als wichtig, die allgemeingültigen Gelingensbedingungen zu klären und die Voraussetzungen zu beschreiben, hinsichtlich derer (bestimmte) Konzepte als angemessen bewertet werden können.

Außerdem sollten Mentoring-Konzepte identifiziert werden, die tatsächlich zu einer Entwicklung von Professionalität in bestimmten Kontexten beitragen können. Darüber hinaus sollten in künftigen Untersuchungen auch Prozessillusionen und Deprofessionalisierungstendenzen stärker in den Blick genommen werden. Kaum geklärt ist auch, wie sich eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung im Mentoring konfiguriert (ebd., S. 120). Ähnlich verhält

es sich mit der starken Fokussierung vieler Mentoring-Konzeptionen auf das Unterrichtsgeschehen. Denn diese kann davon ablenken, dass auch Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Dimensionen professioneller Handlungskompetenz modelliert werden sollten (Führer & Cramer, 2020a; König, 2018).

Die Relevanz der MentorIn-Mentee-Beziehung

In den Diskursen und Studien zu Professionalisierungsprozessen in schulpraktischen Studien wird international über verschiedene Kontexte und Praktikumsformen hinweg vor allem die MentorIn-Mentee-Beziehung betrachtet. In Studien wird dabei immer wieder die Qualität der Beziehung zwischen den beteiligten Personen als zentraler Prädiktor und als Kernelement gelungener Professionalisierungsprozesse betont (Führer & Cramer, 2020a, S. 116). Die Mentoring-Beziehung wird somit als Kernelement eines gelungenen Mentorings identifiziert (u.a. Besa & Büdcher, 2014; Elliott, 1995; Gröschner & Seidel, 2012; Hawkey, 1997; Wenz & Cramer, 2019; Ziegler, 2009).

Beispielsweise konnten Clarke et al. (2014) in ihrem systematischen Review anhand von mehr als 400 Papers und Artikeln zum Thema „cooperating teachers in teacher educations“ die Beziehung zwischen MentorInnen und Mentees empirisch als zentralen Bedingungsfaktor des Lernerfolgs im Praktikum bestätigen (Clarke et al., 2014, S. 180 f.). Auch wenn die Interaktionsformen als vielfältig beschrieben werden, wird daran deutlich, dass die mentorenden Lehrkräfte aus der Sicht der Mentees den größten Anteil an der Professionsentwicklung haben. Sie geben u. a. Rückmeldungen zu Unterrichtsversuchen, leiten gegenseitiges Feedback an, fungieren als Vorbilder und initiieren Reflexionsprozesse (ebd.).

Diese Relevanz der MentorInnen wird auch in den Arbeiten von Stanulis und Russel bestätigt (2000). Die AutorInnen verstehen dabei die Beziehungsarbeit als eine wichtige Voraussetzung für die Bereitschaft der Mentees, an Lernprozessen aktiv teilzunehmen. Den Mentorenden kommt hier die Funktion der sogenannten Türöffner zu (Cameron-Jones & O'Hara, 1997; Stanulis & Russel, 2000). In solchen Mentoring-Konstellationen unterstützen die erfahrenen Lehrkräfte die Mentees emotional und ermöglichen damit auch ein gewisses Wohlbefinden.

Hoffman et al. (2015) konnten im Rahmen eines Reviews zeigen, dass die MentorInnen die Studierenden bereits als KollegInnen betrachteten, wodurch reziproke Prozesse auf Augenhöhe initiiert werden konnten (Hoffman et al., 2015).

Lemma (1993) konnte in einer Mixed-Methods-Studie zeigen, dass zu große Herausforderungen von den Mentorierenden gemieden werden, wenn die Mentees als bereits kompetent betrachtet wurden (Führer & Cramer, 2020a; vgl. Lemma, 1993, S. 340).

Die Unterstützung als zentraler Faktor, der auch das Wohlbefinden der Studierenden verbessert und deshalb auch den Praktikumserfolg wahrscheinlicher macht, wurde auch von Richter et al. (2013) in einer Studie mit über 700 Befragten des Faches Mathematik bestätigt (Richter et al., 2013).

Außerdem konnte eine weitere Studie von Voss und Kunter (2019) verdeutlichen, dass sich eine Unterstützung durch die Mentorierenden und andere KollegInnen deutlich positiv auf die Berufszufriedenheit von Berufseinsteigenden auswirkt. Denn die Beanspruchung der Mentees kann durch den Rückgriff auf solche sozialen Ressourcen verringert werden (Voss & Kunter, 2019).

Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Eine Zusammenfassung der Forschungslage macht deutlich, dass das Mentoring in schulpraktischen Studien zwar Gegenstand vieler Untersuchungen ist, aber eine einheitliche theoretische Verortung bisher fehlt. Ein Desiderat besteht etwa darin, die Frage zu klären, wie sich Einstellungen und Überzeugungen der am Mentoring beteiligten Personen auf die Gestaltung der Beziehung und damit auch auf die Qualität des Mentoring-Prozesses auswirken. Darüber hinaus ist auch bisher weitgehend ungeklärt, welche Rolle der Kontext bei der Beziehungsgestaltung spielt. Die vorliegende Arbeit versucht zum einen, den Aspekt der herkunftsbedingten Einstellungen und Überzeugungen im schulpraktischen Mentoring aufzugreifen und zu untersuchen, ob sie als Gelingensbedingung für eine qualitativ gute Beziehung zwischen Mentee und mentorierender Lehrkraft in heterogenen Betreuungskontexten wirksam werden. Zum anderen soll die Mentoring-Beziehung als abhängig vom Kontext verstanden und die Frage gestellt werden, ob die Betreuung in heterogenen Settings einer besonderen Anleitung und Interaktion bedarf.

3. Die Dignität der beiden Forschungsstränge im Kontext des Dissertationsvorhabens

3.1 Zusammenführung der beiden Forschungsstränge

Mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte zeigt sich, dass der Umgang mit Diversität und Heterogenität eine der zentralen schulischen Herausforderungen darstellt (Bohl et al., 2017). Nicht zuletzt durch inklusive Bestrebungen und die Ergebnisse großer Schulleistungserhebungen wurden in Deutschland zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um den Einfluss herkunftsbedingter Heterogenität auf den Bildungserfolg zu verringern. Für die Optimierung dieser Bildungsprozesse ist eine Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität von besonderer Bedeutung.

Als wichtige AkteurInnen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozessen stehen dabei die Lehrpersonen und die Frage nach ihrer Qualifizierung im Mittelpunkt empirischer Bildungsforschung. Hinsichtlich der Spannungsfelder zwischen einer Akzeptanz von Heterogenität und den Homogenisierungsbestrebungen der Institution Schule haben die Lehrkräfte einen entscheidenden Einfluss auf die Anerkennungsverhältnisse in der Schule (Budde, 2011).

Gerade für das erfolgreiche Unterrichten in heterogenen Kontexten ist es wichtig, die vorhandene Vielfalt differenziert und reflektiert wahrzunehmen. *Heterogenitätssensibilität* kann deshalb als Teilaspekt professioneller Kompetenz verstanden werden und sollte in die Überlegungen zu Bildungsstandards und den Inhalten der LehrerInnen-Bildung einbezogen werden. Im Rahmen ihrer Tätigkeit in heterogenen Kontexten haben Hachfeld et al. (2012) das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) aufgegriffen und wichtige empirische Kenntnisse systematisiert, um für den Umgang mit einer kulturell disparaten Schülerschaft relevante Kompetenzbereiche und -facetten zu identifizieren (Hachfeld, 2013). Unter Einbeziehung der bisher dargestellten theoretischen Ansätze zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität kann das adaptierte Modell professioneller Kompetenzen in heterogenen Kontexten von Hachfeld et al. (2012) um einen weiteren Kompetenzbereich ergänzt werden: die Heterogenitätssensibilität.

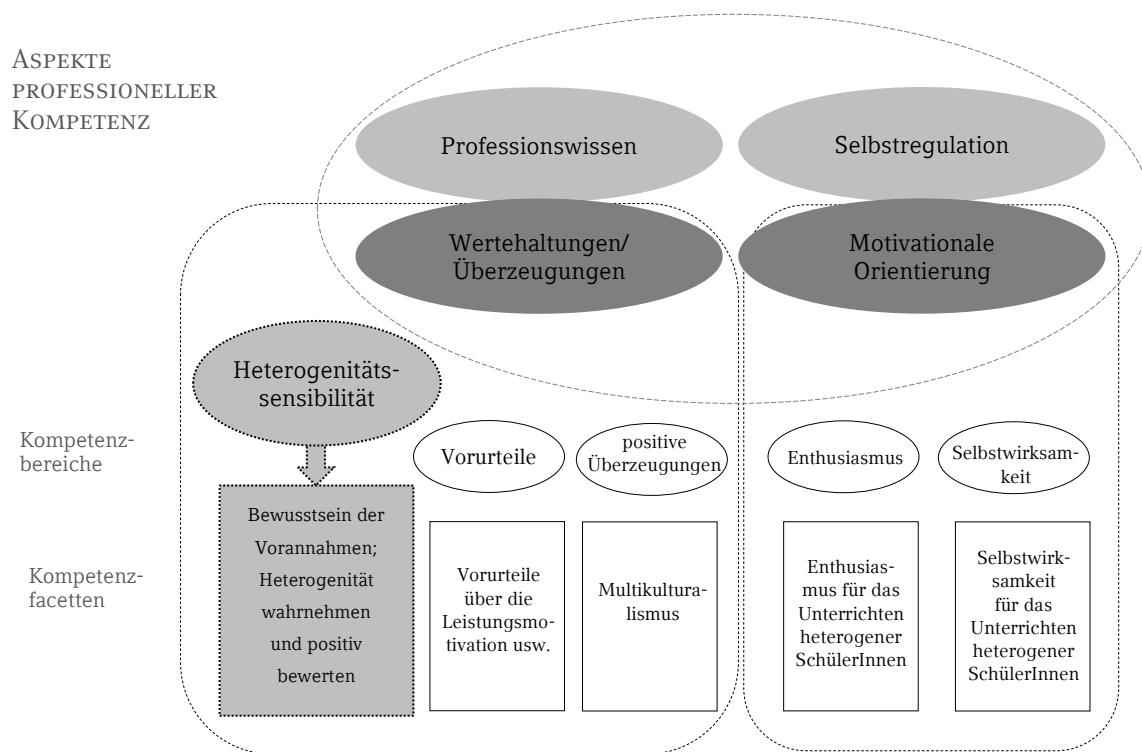


Abb. 14 **Adaptiertes Modell der professionellen Kompetenz in heterogenen Kontexten** - eigene Darstellung angelehnt an Hachfeld et al. (2012)

In der Abbildung soll verdeutlicht werden, dass neben den Kompetenzbereichen Vorurteile und positive Überzeugungen auch die Heterogenitätssensibilität einen Beitrag zur Professionalisierung in heterogenen Kontexten leisten kann. Ergänzend zu den Werthaltungen und Überzeugungen werden in diesen Kompetenzbereich auch das bewusste Wahrnehmen und Bewerten von Unterschieden anhand der Vorannahmen einbezogen. Für die LehrerInnen-Bildung kann daraus abgeleitet werden, dass die Heterogenitätssensibilität gerade bei der Erprobung und Entwicklung professioneller Kompetenzen im Feld Schule aufgegriffen werden sollte. Die vier Aspekte professioneller Kompetenz können dabei als generisch betrachtet werden. Hinzu kommen die spezifisch auf den Umgang mit einer disparaten Schülerschaft angepassten Kompetenzbereiche und -facetten.

In den meisten Modellen professioneller Kompetenz werden die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften als ein Kompetenzaspekt im weiteren Sinne konzeptualisiert (Hachfeld, 2013). Dabei kann festgestellt werden, dass sich verschiedene Überzeugungen unterscheiden können (Pajares, 1992; Woolfolk Hoy et al., 2006). Im Kontext kultureller Heterogenität wird die Annahme aufgestellt, dass die Art und Weise, wie LehrerInnen ihre

SchülerInnen wahrnehmen und auf sie zugehen, die Einschätzung der Leistungen und Fähigkeiten beeinflusst (Hachfeld, 2013). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass kulturelle Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte ihre Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenität beeinflussen und sich dadurch auch auf den Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer auswirken (Bello et al., 2017; Braun & Mehringer, 2010; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011).

Neben der Frage nach der Heterogenitätssensibilität als Teilaspekt professioneller Kompetenz, muss man ebenfalls die unterschiedlichen Kontexte in den Fokus nehmen. Es ist anzunehmen, dass eine Adaption der angeführten theoretischen Modelle (*Kap. 2.2.4.1*) erforderlich ist, um diese für die Arbeit in besonders heterogenen Settings anzupassen.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung richtet sich der Fokus auf die Betreuung von Studierenden während des Praktikums in Klassen, welche eine hohe Vielfalt aufweisen. In den bisherigen Untersuchungen zum Mentoring in schulpraktischen Studien wurde dieser Kontext bisher kaum berücksichtigt. Dabei wird angenommen, dass sich in der Betreuungssituation in heterogenen Klassen besondere Anforderungen ergeben, die eine Anpassung der bisherigen Mentoring-Konzepte erforderlich machen. Im folgenden Kapitel wird versucht, Schlussfolgerungen aus den vorgestellten theoretischen Modellen im Kontext der Heterogenität zu ziehen und aus den bereits aufgestellten Annahmen ein Modell zur Beziehungsgestaltung in heterogenen Kontexten abzuleiten. Ebenso soll das Modell aufgreifen, wie MentorInnen zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität anleiten können.

3.2 Themenzentrierte und heterogenitätssensible Interaktion in Betreuungskontexten schulpraktischer Studien – Das THIBsS-Modell

Unter Berücksichtigung der bisher dargestellten Theorien und Forschungsbefunde zum Mentoring in schulpraktischen Studien soll im Folgenden noch einmal auf die verschiedenen Konzepte zurückgegriffen und der Versuch unternommen werden, die abgeleiteten Annahmen in einem Interaktionsmodell zusammenzuführen. In diesem Zusammenhang geht es um die Fragen, wie der heterogene Kontext die Interaktion in einer Betreuungssituation beeinflusst und wie die MentorInnen die Mentees zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt anleiten können.

Im Rahmen des generischen Prozessmodells (*Abb. 13, S. 118*) wurde verdeutlicht, dass die Kontextvariablen eine nicht zu vernachlässigende Variable darstellen. Eine kontextsensible

Anleitung sollte daher in die Überlegungen zu einem Interaktionsmodell einbezogen werden. Ausgehend von der Annahme, dass das schulpraktische Mentoring auf reziproke Prozesse ausgerichtet ist, können der personenzentrierte Ansatz und die wertebasierte Gesprächsführung als mögliche Kommunikationsmodelle herangezogen werden. Im Folgenden sollen deshalb die im Theorieteil dargestellten Aspekte zusammengeführt werden.

Als Grundlage des THIBsS-Modells dient das Vier-Faktoren-Modell nach Cohn (1986) (*Kap. 2.2.4.1*). Dieses wurde um drei Ebenen erweitert. Hierbei handelt es sich zum einen um die Ebene der beliefs, die Handlungs- und Informationsebene. Diese sind als sich überschneidende Dimensionen dargestellt. Dies soll zum einen verdeutlichen, dass sie sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Zudem kann angenommen werden, dass beispielsweise eine beobachtbare Handlung auf mögliche Einstellungen und Überzeugungen schließen lässt.

Neben den Ebenen werden im THIBsS-Modell drei ausgewählte Fördermodi aufgegriffen – die kontextsensible Begleitung, heterogenitätssensibles Anleiten, die wertebasierte Gesprächsführung – welche sich ebenfalls aus der dargestellten Theorie ableiten lassen. Es wird angenommen, dass der Einsatz der Fördermodi zur Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt beiträgt. Diese sind auf den Seiten des Dreiecks zwischen den drei Ebenen angeordnet. Dies soll verdeutlichen, dass die Fördermodi auf den unterschiedlichen Dimensionen wirksam sind. Ebenso soll es verdeutlichen, dass beispielsweise Hintergrundwissen auf der Informationsebene notwendig ist, um eine heterogenitätsbezogene Kompetenz zu entwickeln. Der Mentor oder die Mentorin können mithilfe der kontextsensiblen Begleitung dieses Wissen teilen und die Mentees somit z. B. zu heterogenitätssensiblen Handlungen anleiten.

Dem Modell zugrunde liegt immer der Kontext der Heterogenität, welcher deshalb als alle Ebenen und Fördermodi verbindend dargestellt ist und im Modell als grauer Hintergrund hinterlegt ist.

Im Folgenden werden die einzelnen Fördermodi und Ebenen näher erläutert.

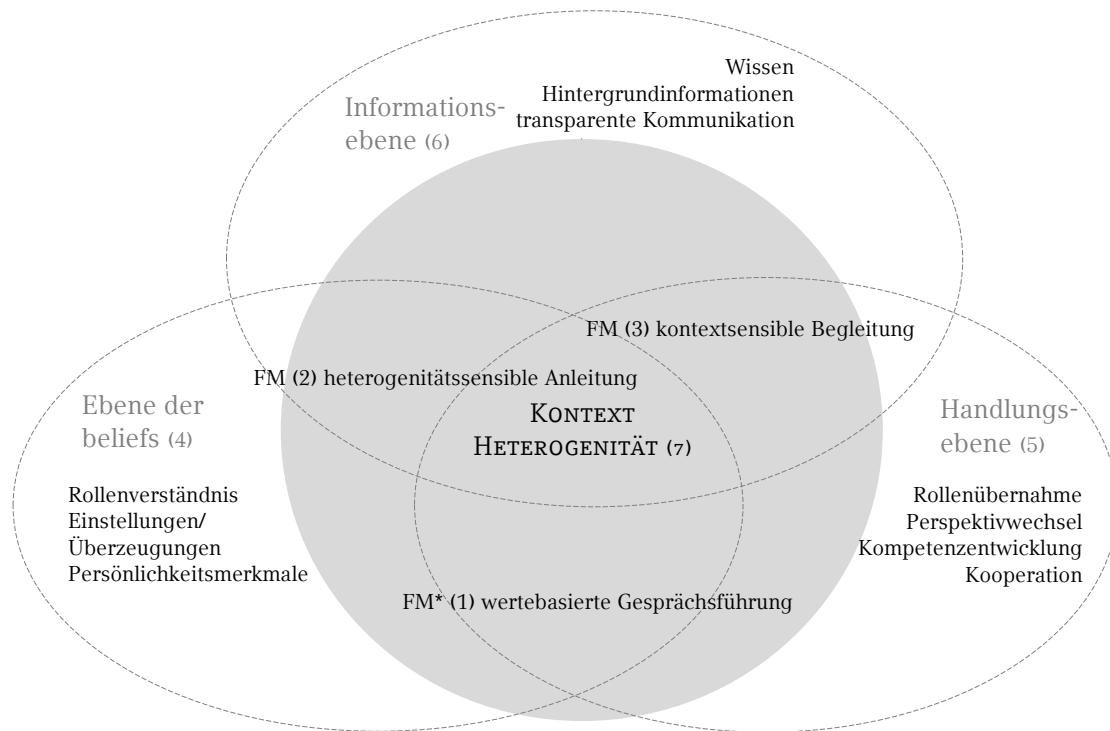


Abb. 15 Das THIBsS-Modell - eigene Darstellung

* FM = Fördermodus

Die wertebasierte Gesprächsführung im THIBsS-Modell – FM (1)

Die wertebasierte Gesprächsführung ist ein Ansatz, der auf den Prinzipien des personenzentrierten Ansatzes von Carl Rogers basiert. Sie betont die Wichtigkeit von Werten, Haltungen und Selbstreflexion in der Kommunikation. Im Kontext von Mentoringbeziehungen können folgende Gründe dafür sprechen, die wertebasierte Gesprächsführung zu integrieren:

Zunächst einmal sind die Aufgaben im Arbeitsalltag in heterogener Klassen zunehmend komplex und vielschichtig. Diese Komplexität kann zu Herausforderungen führen, denen MentorInnen mit einem ganzheitlichen Überblick begegnen müssen, um angehende Lehrkräfte kooperativ und verantwortlich in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der integrative Charakter der wertebasierten Gesprächsführung. Diese erweitert den personenzentrierten Ansatz, indem sie humanistische Haltungen, pragmatische Prozessführung sowie Ziel- und Handlungsorientierung miteinander verknüpft. Dadurch wird eine ganzheitliche Begleitung von Mentees ermöglicht.

Darüber hinaus rückt die Fokussierung auf Werte und Haltungen verantwortliches Handeln und Verhalten im Kontext der Heterogenität in den Vordergrund. MentorInnen können dazu beitragen, dass Mentees ihre eigenen kulturellen bzw. herkunftsbedingten Einstellungen und

Überzeugungen reflektieren und verantwortungsbewusst bzw. heterogenitätssensibel handeln.

Ein weiterer Vorteil der wertebasierten Gesprächsführung liegt in ihrer Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit. Dies ermöglicht es den Mentees, individuelle Lösungen zu finden und ihre Handlungsorientierung zu sichern.

Insgesamt trägt die wertebasierte Gesprächsführung dazu bei, eine wertschätzende und reflektierte Kommunikation zwischen MentorInnen und Mentees zu fördern, die auf gemeinsamen Werten und Zielen basiert.

Deshalb sollten die mentorierenden Lehrkräfte die Wirkungsprinzipien wertebasierter Gesprächsführung berücksichtigen, um eine gelungene Beziehung aufbauen zu können. Dafür gibt die Tabelle 04 (S. 123) einige Fragestellungen vor, die die MentorInnen zur Gestaltung der Interaktion im schulpraktischen Mentoring heranziehen können.

Die heterogenitätssensible Anleitung im THIBsS-Modell – FM (2)

„[E]ine Lerngruppe [wird] jeweils so heterogen [beschrieben], wie dort gerade Heterogenität gesehen [...] wird“ (Seitz, 2008, S. 193).

Diese Aussage von Seitz (2008) verdeutlicht die Bedeutung, die der Wahrnehmung und damit auch der Konstruktion von Heterogenität zugeordnet werden kann.

Im Kontext schulpraktischer Studien in besonders heterogenen Klassen werden in der vorliegenden Arbeit die Annahmen von Schmitz et al. (2019) auf das Mentorat im Praktikum übertragen. Dabei wird das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität (*Kap. 1.4.3.1*) auf die Betreuung und Anleitung im Praktikum angewendet.

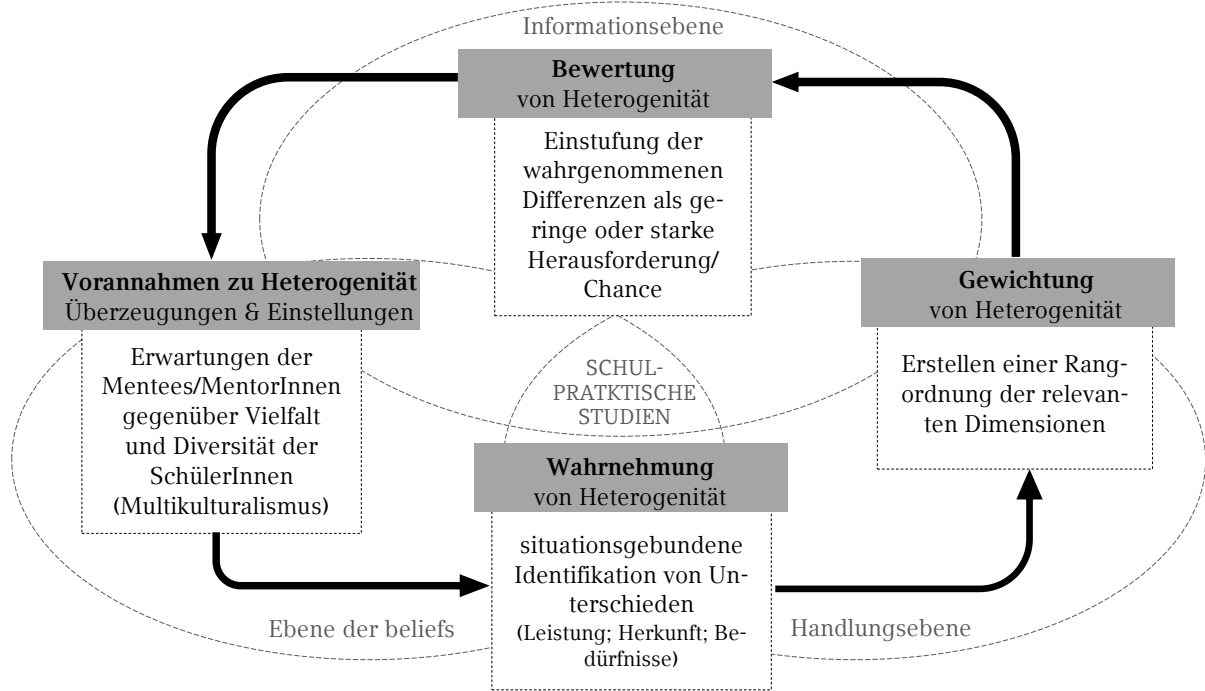


Abb. 16 **Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität im Kontext schulpraktischer Studien** - eigene Darstellung

Die Abbildung zeigt, dass es sich beim Konstrukt der Heterogenitätssensibilität um einen zyklischen Prozess handelt. Die Vorannahmen der Mentees und der MentorInnen können dabei der *Ebene der beliefs* (4) zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang geht es um Überzeugungen, Einstellungen und Erwartungen, die die betroffene Person gegenüber der Vielfalt und Diversität der SchülerInnen hat. Ähnlich wie es in den Untersuchungen zu den LehrerInnen-Einstellungen und Überzeugungen nachgewiesen werden konnte (Kap. 1.4.3.2), wird auch in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass sich die kulturellen Überzeugungen nach dem Modell von Hahn et al. (2010) auch auf die herkunftsbedingte Heterogenität der SchülerInnen in schulpraktischen Studien übertragen lassen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass sich die Vorannahmen zu Heterogenität auf der Ebene der beliefs auch auf das Verhalten im Unterricht und in den Mentoring-Prozessen auswirken. Wenn MentorInnen heterogenitätssensibel handeln möchten, sollten sie sich ihrer eigenen Überzeugungen bewusst sein und diese reflektieren. Eine Ressourcenorientierung, die Offenheit und eine positive Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt fördert, ist dabei besonders wichtig.

Der Mentee und die Mentorierenden bringen Erwartungen in diesen Prozess ein. Diese Erwartungen und die bereits durch frühere Erfahrungen und demografische Merkmale bestimmten Vorannahmen sind entscheidend für die Wahrnehmung von Heterogenität. Als besonders positiv sollte dabei die Überzeugung des Multikulturalismus hervorgehoben werden.

Lehrkräfte mit multikulturellen Einstellungen unterstützen die Beibehaltung der kulturellen Vielfalt und bemühen sich im Unterricht stärker darauf einzugehen. MentorInnen und Mentees, die diese Überzeugung teilen, sind eher bereit, sich auf unterschiedliche Wertesysteme einzulassen und bestehende Wertesysteme zu adaptieren (Hachfeld, 2013; Voss et al., 2011). Die jeweiligen Einstellungen und Überzeugungen bestimmen die Vorannahmen zu Heterogenität, die wiederum die *Wahrnehmung* von Heterogenität beeinflussen. Wenn den Mentees und MentorInnen die Unterschiede in der Gesellschaft bewusst sind und diese Vorannahmen im Mentoring-Gespräch thematisiert werden, dann kann dies das Verständnis von Heterogenität verbessern. MentorInnen und Mentees sollten sich der Unterschiede in der Gesellschaft bewusst sein. Durch das Thematisieren dieser Vorannahmen im Mentoring-Gespräch kann das Verständnis von Heterogenität verbessert werden. Es ist wichtig, auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen zu achten, nicht nur auf Leistung als Differenzmerkmal. In besonders heterogenen Settings sollten auch herkunftsgedingte Unterschiede differenziert wahrgenommen werden.

Heterogenitätssensibilität ist auch mit einer stärkeren *Gewichtung* und höheren *Bewertung* von Heterogenität verbunden. Studierende und auch mentorierende Lehrkräfte erstellen dabei eine individuelle Rangordnung der für sie relevanten Dimensionen. Während die bereits erwähnte Leistungsdifferenz als Heterogenitätsdimension in schulpraktischen Mentoring-Gesprächen eine große Rolle spielt und in der Rangordnung meistens einen oberen Platz einnimmt, sollte der Blick der Studierenden auch auf herkunftsbedingte Unterschiede gelenkt werden, um negativen Herkunftseffekten entgegenwirken zu können. Mit der Gewichtung bzw. Hierarchisierung der Unterschiede ist immer auch eine Bewertung verbunden. Dabei bewerten Mentee und Mentorierende die wahrgenommene Heterogenität auf der *Handlungsebene (5)* als Herausforderung oder Chance.

Ein Austausch auf der *Informationsebene (6)* zwischen den angehenden und den mentorierenden Lehrkräften könnte dazu beitragen, dass Unterschiede vor allem als gewinnbringend eingestuft werden. Die MentorInnen können auf positive Aspekte aufmerksam machen und dadurch ein Überdenken der bisherigen Vorannahmen bei den Studierenden anregen.

Wenn es zu einer Adaption der bisherigen Vorannahmen und einer positiven Einstellung gegenüber der Diversität der SchülerInnen kommt, dann kann dadurch auch die Wahrnehmung von Heterogenität gefördert werden. Dies kann wiederum dazu beitragen, dass Mentees die Differenzen der SchülerInnen bei der Gestaltung und Planung von Unterricht stärken

berücksichtigen und dadurch auch heterogenitätssensibel handeln. Besonders in den schulpraktischen Studien ergeben sich Lerngelegenheiten, durch die das Kennenlernen und Erproben heterogenitätssensibler Strategien angeregt werden können. Dafür ist eine heterogenitätssensible Anleitung durch erfahrene Lehrkräfte erforderlich. Die MentorInnen können in diesen studienbegleiteten Praxisphasen Prozesse anstoßen und kontextsensibel und werbetbasiert zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität anleiten.

Zusammenfassend sollten MentorInnen die heterogenitätssensible Anleitung als Fördermodus einsetzen, um die Wahrnehmung von Heterogenität zu verbessern, Vorannahmen zu reflektieren und eine positive Einstellung zur Vielfalt zu fördern.

Die kontextsensible Begleitung im THIBsS-Modell – FM (3)

Im schulpraktischen Mentoring treffen Studierende und mentorierende Lehrkräfte auf eine vielfältige Schülerschaft. Diese Diversität umfasst unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Sprachen, Lernbedürfnisse und individuelle Voraussetzungen. Die MentorInnen sollten sich dieser Vielfalt bewusst sein und sie in ihre Betreuungsstrategien einbeziehen.

Neben den individuellen Eingangsvariablen beeinflussen auch die Kontextvariablen den Mentoringprozess (Hentrich et al., 2015). Hierzu gehören Informationen zur Herkunft der SchülerInnen sowie zu spezifischen Differenzierungsmaßnahmen. MentorInnen sollten sich dieser Kontextfaktoren bewusst sein und sie in ihre Interaktionen und Strategien einbeziehen. MentorInnen sollten daher den Mentees Informationen über die Diversität der Schülerschaft vermitteln. Dies kann Hintergrundwissen zu kulturellen Unterschieden, Sprachen, religiösen Praktiken und individuellen Lernbedürfnissen umfassen. Je besser die MentorInnen informiert sind, desto besser können sie die Mentees unterstützen.

Der Kontext der Heterogenität wirkt in allen Phasen des Mentorings. Daher ist es wichtig, dass MentorInnen kontinuierlich auf die individuellen und kontextuellen Bedürfnisse der Mentees und SchülerInnen eingehen. Dies kann durch gezielte Gespräche, Informationsvermittlung und Anpassung der Betreuungsstrategien erfolgen. Es ist daher notwendig, dass die MentorInnen ihre Betreuungsstrategien an die jeweiligen Kontexte anpassen. Dies umfasst die Auswahl von geeigneten Methoden, Materialien und Aktivitäten, die auf die Diversität der SchülerInnen abgestimmt sind. Beispielsweise können spezifische Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Insgesamt ist die kontextsensible Begleitung ein Schlüssel zur erfolgreichen Gestaltung von Mentoringbeziehungen in schulpraktischen Studien. Sie ermöglicht eine individuelle und

bedarfsgerechte Unterstützung der Mentees und fördert ihre professionelle Entwicklung im Umgang mit Diversität.

Die Ebene der beliefs im THIBsS-Modell (4)

In der schulpraktischen LehrerInnen-Bildung spielt die Mentor-Mentee-Beziehung eine zentrale Rolle für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Dabei sind Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale auf der Ebene der beliefs von großer Bedeutung für die Gestaltung der Interaktion im schulpraktischen Mentoring.

Nach dem Ansatz der wertebasierten Gesprächsführung ist Mentoring eine Arbeitsbeziehung, die von Dynamik und Reziprozität geprägt sein sollte (Hellwig, 2016). Hierbei bringen nicht nur die angehenden Lehrpersonen ihre Facetten ein, sondern auch die mentorierenden Lehrkräfte. Die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen der MentorInnen beeinflussen die Beziehung. Diese können sich auf die Art und Weise auswirken, wie sie mit den Studierenden interagieren und wie sie ihre Rolle als Praktikumslehrkraft wahrnehmen.

In der Interaktion beeinflussen sich MentorInnen Mentees zudem gegenseitig. Sie entwickeln ihre Identität weiter und übernehmen verschiedene Rollen. Diese Rollen basieren auf ihren Einstellungen und Überzeugungen. Das multiperspektivische Rollenverständnis auf der Ebene der beliefs spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Dabei wird angenommen, dass auf dieser Ebene auch weitere Aspekte im Rahmen der Gestaltung einer gelungenen Mentoring-Beziehung wirksam werden können, wie Heterogenitätssensibilität, Offenheit, förderliche Persönlichkeitsmerkmale und eine Zugewandtheit zu den SchülerInnen. Diese Faktoren beeinflussen die Qualität der Beziehung und tragen zur erfolgreichen Gestaltung des Mentoring-Prozesses bei.

Die Berücksichtigung der Ebene der beliefs ermöglicht eine tiefere Analyse und Gestaltung der Interaktionen im schulpraktischen Mentoring, indem persönliche Überzeugungen und Einstellungen sowie Persönlichkeitsmerkmale der Beteiligten berücksichtigt werden.

Die Handlungsebene im THIBsS-Modell (5)

Die Handlungsebene nimmt eine zentrale Rolle im schulpraktischen Mentoring ein. Sie ermöglicht es sowohl der mentorierenden Lehrkraft als auch den Studierenden, ihre Rollen bewusst zu übernehmen. Diese klare Rollenverteilung ist entscheidend für eine effektive Kommunikation und Zusammenarbeit. Durch die Definition von Erwartungen und Verantwortlichkeiten auf der Handlungsebene wird eine reibungslose Interaktion ermöglicht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Handlungsebene ist die Fähigkeit der Beteiligten, sich in die Perspektive des anderen zu versetzen. Die mentorierende Lehrkraft kann die Welt aus Sicht der Studierenden sehen und umgekehrt. Dieser Perspektivwechsel fördert das Verständnis, die Empathie und die Anpassungsfähigkeit, was wiederum die Qualität der Interaktion verbessert.

Darüber hinaus bietet die Handlungsebene Raum für die Entwicklung von Kompetenzen. Die mentorierende Lehrkraft kann gezielt auf die individuellen Stärken und Ressourcen der Mentees eingehen. Gemeinsame Aktivitäten und Aufgaben auf dieser Ebene ermöglichen es den Beteiligten, ihre Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern.

Kooperation findet auf der Handlungsebene statt. Hier werden gemeinsame Werte und Ziele konkret umgesetzt. Durch kooperatives Handeln können die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen der mentorierenden Lehrkraft und den Studierenden gestärkt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Handlungsebene im schulpraktischen Mentoring die Grundlage für eine positive Gestaltung der Beziehung bietet. Die gemeinsamen Werte, der respektvolle Umgang miteinander und die Übernahme von Aufgaben tragen dazu bei, dass das Mentoring erfolgreich ist.

Die Informationsebene im THIBsS-Modell (6)

Auf dieser Ebene steht der Sachverhalt im Mittelpunkt – die Fakten und Kenntnisse, die für das Verständnis der schulpraktischen Studien und die Arbeit mit den SchülerInnen von Bedeutung sind.

Die Mentees sollten ein tiefes Verständnis für die heterogenen Kontexte entwickeln, in denen sie arbeiten. Dies umfasst nicht nur die individuellen Lernbedürfnisse der SchülerInnen, sondern auch ihre kulturellen Hintergründe, Herkunft und sozialen Umstände. Durch die Bereitstellung von Hintergrundinformationen können die Mentorierenden sicherstellen, dass die Mentees über das notwendige Wissen verfügen, um effektiv zu agieren. Beispielsweise könnten Informationen zur Differenzierung und zu bewährten Praktiken im Umgang mit heterogenen Klassen vermittelt werden.

Offene und ehrliche Kommunikation ist entscheidend für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung. Die Transparenz auf der Informationsstufe ermöglicht es den Beteiligten, ihre Gedanken, Fragen und Anliegen zu teilen. Das Vertrauen zwischen MentorInnen und Mentees wird gestärkt, wenn Informationen über die SchülerInnen sowie über schulische Abläufe ohne Vorbehalt ausgetauscht werden können. Eine transparente Kommunikation fördert auch die

gemeinsame Reflexion über die Unterrichtspraxis und die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen.

Die Überzeugungen der Beteiligten spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Wenn MentorInnen und Mentees auf der Informationsstufe ihre Überzeugungen teilen, können sie gemeinsam an einer positiven Entwicklung arbeiten. Eine kontextsensible Begleitung der Studierenden ermöglicht es ihnen, ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. Dies kann durch den Austausch von Wissen, Erfahrungen und persönlichen Fragen erreicht werden.

Zusammenfassend ist die Informationsstufe im schulpraktischen Mentoring von entscheidender Bedeutung, da sie das Verständnis, die Kommunikation und die Kompetenzentwicklung fördert und sich auf weitere Dimensionen des THIBsS-Modells auswirkt.

Der Kontext im THIBsS-Modell (7)

Der bereits erwähnte Kontext bezieht sich nicht nur auf die festgelegten normativen Bestimmungen der schulpraktischen Studien und schulischen Abläufe, sondern auch auf das Schulumilieu. Insbesondere die Heterogenität spielt hierbei eine wichtige Rolle. Diese vielfältige Zusammensetzung der Schülerschaft erfordert ein differenziertes Vorgehen im Umgang mit den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden.

Die wechselseitige Beeinflussung der Ebenen ist von zentraler Bedeutung. Diese Ebenen können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Vielmehr interagieren sie miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Beispielsweise können Einstellungen und Überzeugungen auf der Ebene der beliefs Auswirkungen auf die Handlungsebene haben. Wenn MentorInnen und Mentees eine positive Einstellung zur Heterogenität haben, werden sie sich innerhalb der Klasse sensibel gegenüber Heterogenität verhalten und entsprechende Anleitungen geben.

Auf der Informationsebene ist es wichtig, bei der Betreuung auf die individuellen Voraussetzungen der einzelnen SchülerInnen einzugehen. Dies kann die Wahrnehmung von Heterogenität positiv beeinflussen. Ein heterogenitätssensibles Handeln kann somit initiiert werden.

Der Austausch über Differenzierungsmöglichkeiten auf der Informationsebene zwischen MentorInnen und Mentees kann dazu führen, dass diese Maßnahmen von den Studierenden auf der Handlungsebene umgesetzt werden. Dadurch wird ein sensibles Handeln im Umgang mit Heterogenität gefördert.

Insgesamt wird im Modell deutlich, dass der Kontext eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Interaktion im schulpraktischen Mentoring spielt, insbesondere im Hinblick auf Heterogenität und die wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Ebenen.

Zusammenfassung

Das THIBsS-Modell zur heterogenen Betreuungskontexte im schulpraktischen Mentoring integriert das Vier-Faktoren-Modell von Cohn (1986) und erweitert es um drei Ebenen: beliefs, Handlung und Information. Die Fördermodi kontextsensible Begleitung, heterogenitätssensibles Anleiten und wertebasierte Gesprächsführung werden als Schlüsselemente identifiziert. Diese Modellkomponenten ermöglichen eine professionelle Auseinandersetzung mit Vielfalt und tragen zur Professionalisierung im Umgang mit heterogenen Klassen bei.

Die wertebasierte Gesprächsführung betont die Bedeutung von Werten, Haltungen und Selbstreflexion in der Kommunikation, um eine ganzheitliche Begleitung der Mentees zu ermöglichen. Sie fördert verantwortliches Handeln und reflektierte Kommunikation auf gemeinsamen Werten und Zielen basierend.

Die heterogenitätssensible Anleitung legt den Fokus darauf, dass die Wahrnehmung von Heterogenität konstruiert wird und von individuellen Einstellungen und Überzeugungen geprägt ist. Die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen und eine positive Einstellung zur Vielfalt sind entscheidend für eine erfolgreiche Anleitung.

Die kontextsensible Begleitung betont die Bedeutung, die individuellen und kontextuellen Bedürfnisse der Mentees und SchülerInnen in der Betreuung zu berücksichtigen. Sie fördert eine bedarfsgerechte Unterstützung und professionelle Entwicklung im Umgang mit Diversität.

Zusätzlich werden die Ebenen der beliefs, die Handlungs- und Informationsebene sowie der Kontext als wechselseitig beeinflussend hervorgehoben. Eine transparente Kommunikation und die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen auf allen Ebenen sind entscheidend für eine erfolgreiche Gestaltung der Interaktion im schulpraktischen Mentoring, insbesondere im Hinblick auf Heterogenität.

4. Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

4.1 Forschungsgegenstand

Die Mentoringbeziehung in schulpraktischen Studien wird durch verschiedene Gelingensbedingungen determiniert. Den MentorInnen kommt im schulpraktischen Mentoring die Aufgabe zu, die Studierenden anzuleiten und ihnen Lerngelegenheiten zu bieten, um ihre Kompetenzen zu erweitern und ihren Berufswunsch zu überprüfen (u.a. Clarke et al., 2014; Ellis et al., 2020; Führer & Cramer, 2021; Haas, 2021; Hascher, 2012; Wang & Odell, 2002). Die zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern führt dazu, dass sich die Aufgaben und Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte verändern (u.a. Bohl et al., 2017; Budde, 2012a, 2015; Cramer, 2020; Heinzel & Prengel, 2012; Schmitz, 2015; Schroeder, 2007; Sturm, 2013; Trautmann & Wischer, 2011). In dieser Arbeit wird die Hypothese vertreten, dass die zunehmende Vielfalt der SchülerInnen auch Auswirkungen auf die Anforderungen im Praktikum hat.

Zum einen steht die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee im Fokus des Forschungsinteresses und die Frage nach Gelingensbedingungen, die zu einer gelungenen Zusammenarbeit in heterogenen Kontexten beitragen. Zum anderen wird versucht, Fördermodi zu identifizieren, welche zur Professionalisierung im Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen im Praktikum beitragen. Aus den Ausführungen ergeben sich zwei zentrale Forschungsfragen, welche sich in jeweils drei untergegliederte Fragen ausdifferenzieren.

4.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, zwei Forschungsstränge zusammenzuführen. Bezogen auf die Gestaltung einer gelungenen MentorIn-Mentee-Beziehung werden in dieser Arbeit folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Was zeichnet eine gelungene Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring in besonders heterogenen Klassen aus?

1.1 Welche Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale werden auf der Ebene der beliefs als besonders wirksam erlebt?

1.2 Erfordert der heterogene Kontext einen Wissensaustausch auf der Informationsebene und wie wird dieser gestaltet?

1.3 Werden auf der Handlungsebene Handlungsweisen identifiziert, welche sich besonders gewinnbringend auf die Beziehungsgestaltung auswirken?

Fragestellung 1.1 nimmt die Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale der am Mentoring beteiligten Personen in den Blick. Die beliefs der MentorInnen und Mentee beeinflussen maßgeblich deren Verhalten und ihre Entscheidungen. Wenn wir verstehen welche Überzeugungen förderlich sind, können diese bei der Beziehungsgestaltung gezielt berücksichtigt werden. Die Untersuchung der beliefs ermöglicht uns somit tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Praktiken im schulpraktischen Mentoring und trägt zur Weiterentwicklung von Mentoring-Strategien bei.

Fragestellung 1.2 fokussiert den Wissensaustausch. Es wird angenommen, dass Studierende in heterogenen Klassen auf eine Vielfalt von SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Sprachkenntnissen und kulturellen Hintergründen treffen. Zudem stellt die migrationsbedingte Ungleichheit im Klassenzimmer eine Herausforderung dar, mit der Lehrpersonen professionelle umgehen müssen. Hieraus ergibt sich die Frage, ob ein produktiver Wissensaustausch auf der Informationsebene diese Ungleichheiten ausgleichen kann und wie dieser möglichst gewinnbringend gestaltet werden sollte.

Fragestellung 1.3 stellt die Handlungsweisen der Lehrpersonen in den Mittelpunkt der Untersuchung. Die Identifikation konkreter Handlungen könnte es den MentorInnen ermöglichen ihre Interaktion mit den Mentees gezielt zu gestalten. Wenn bekannt ist, welche Handlungsweisen besonders positive Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung haben, können Implikationen für die Praxis abgeleitet werden.

Neben der Gestaltung der MentorIn-Mentee-Beziehung wird ebenso ein Fokus auf die Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt gelegt. Daher werden auch die folgenden Forschungsfragen untersucht:

2. Werden die aus der Theorie deduktiv abgeleiteten Fördermodi zum Umgang mit Heterogenität in schulpraktischen Studien eingesetzt?

2.1 Werden die Prinzipien der wertebasierte Gesprächsführung in der Betreuung von PraktikantInnen berücksichtigt?

2.2 Sind Ansätze der heterogenitätssensiblen Anleitung zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität in schulpraktischen Studien erkennbar?

2.3 Wird die kontextsensible Begleitung in heterogenen Betreuungskontexten zum wirksamen Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen eingesetzt?

Fragestellung 2.1 greift die wertebasierte Gesprächsführung als Fördermodus zur Professionalisierung auf. Es wird die Frage in den Mittelpunkt gerückt, ob die MentorInnen diese Prinzipien berücksichtigen und somit eine vertrauensvolle und förderliche Arbeitsbeziehung zu den Mentees aufbauen können. Es wird untersucht, ob durch wertschätzende Gespräche eine berufliche Entwicklung bei den Studierenden aktiv gestaltet wird.

Fragestellung 2.2 nimmt das heterogenitätssensible Anleiten in den Blick. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Ansätze in der Unterrichtsplanung und -durchführung. Werden diese Aspekte in schulpraktischen Studien berücksichtigt, wird angenommen, dass angehende Lehrkräfte besser auf die Vielfalt im Klassenzimmer vorbereitet werden. Schulpraktisches Mentoring bietet die Möglichkeit, heterogenitätssensibles Handeln nach Anleitung durch die MentorInnen in der Praxis zu erproben. Es soll untersucht werden, ob MentorInnen dies berücksichtigen.

Fragestellung 2.3 untersucht, ob die kontextsensible Begleitung zum wirksamen Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen im schulpraktischen Mentoring eingesetzt wird. Dieser Fördermodus berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse, ermöglicht eine zielgerichtete Förderung und kann dazu beitragen, dass die Studierenden flexibel auf die Kontextbedingungen reagieren und sie somit besser auf ihre zukünftige Tätigkeit in heterogenen Klassen vorbereiten. Es wird untersucht, ob MentorInnen ihre Betreuung an die spezifischen Gegebenheiten anpassen.

C. Forschungsdesign und Methodik

Dieses Kapitel führt in das Forschungsdesign und die Methodik der vorliegenden Studie ein. Zunächst wird der Projektzusammenhang beschrieben, um dann auf die Ziele dieser qualitativen Forschungsarbeit einzugehen. Das daraus abgeleitete Design der Untersuchung und eine Darstellung der Erhebungsmethoden, ihre Konzeption und Durchführung werden im Anschluss aufgegriffen. Danach wird die Datenauswertung beschrieben. Dabei wird vor allem auf die Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems und die durchgeführte inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingegangen.

5. Stichprobe und Vorgehen

5.1 Einbettung des Forschungsvorhabens in das MeMPhIs Plus-Projekt

Das vorliegende Forschungsvorhaben ist eingebettet in das Projekt MeMPhIs Plus. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung des ursprünglichen MeMPhIs Projekts,² das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in Kooperation mit dem Münchner Zentrum für Lehrerbildung (MZL), dem Praktikumsamt für Lehrämter an Grund-, Mittel- und Sonderschulen sowie dem Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Ewald Kiel) der Ludwig-Maximilians-Universität München im Jahr 2019 ins Leben gerufen wurde. Übergeordnetes Ziel beider Projekte ist die Analyse von Interaktionen und Betreuungskontexten in schulpraktischen Studien (Kiel et al., 2022).

In der ersten Förderphase beschäftigte sich das Projekt vor allem mit der Identifikation von Gelingensbedingungen und kritischen Situationen in der MentorIn-Mentee-Beziehung im Praktikum, um daraus mögliche Handlungsmaßnahmen abzuleiten und Material und Beratungskonzepte für gängige Konflikte in der Betreuung von PraktikantInnen weiterzuentwickeln. Im Rahmen des zweiphasigen Mixed-Method-Verfahrens wurden Studierende (Mentees) und betreuende Lehrkräfte (MentorInnen) befragt. Aus den Ergebnissen wurden Implikationen für eine Verbesserung der MentorIn-Mentee-Beziehung im Praktikum abgeleitet.

Im Herbst 2020 erfolgte eine weitere Schwerpunktsetzung bei der Betrachtung der Gelingensbedingungen. MeMPhIs Plus bildet eine Erweiterung des ursprünglichen Projekts und beschäftigt sich mit der Erforschung der MentorIn-Mentee-Beziehung in Schulkontexten,

² Vertiefte Informationen und Projektbeschreibung:
<https://www.edu.lmu.de/spe/forschung/forschungsprojekte/mentormentee/index.html> (Stand: 21.04.2023)

die durch eine besonders große Heterogenität gekennzeichnet sind. Dem Projekt liegt die Annahme zugrunde, dass eine diverse Schülerschaft zu veränderten Anforderungen für die Betreuung von Studierenden im Praktikum führt.

Da in der Forschung mehrfach auf die Bedeutung der Qualität der Betreuung angehender Lehrpersonen durch bereits erfahrene MentorInnen verwiesen wird (*Kap. 2.2.4*), werden auch in der vorliegenden Arbeit die Gelingensbedingungen in der MentorIn-Mentee-Beziehung sowie die Frage nach einer kontextspezifischen Förderung in den Fokus gerückt. Die vorliegende Dissertation ist somit im Zusammenhang der zweiten Projektphase zu verorten. Abgeleitet aus den bekannten Theorien und Forschungsergebnissen zum schulpraktischen Mentoring bot sich ein Forschungsdesign mit einem Mixed-Method-Ansatz an. Das vorliegende Design der Untersuchung wird im Folgenden genauer dargestellt.

5.2 Forschungsdesign

Zielsetzung und methodische Grundlagen

Die vorliegende Studie beschäftigt sich im Sinne der qualitativen Forschung mit einer Untersuchung der sinnhaften Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse. Menschliches Handeln muss dabei als in der Gesellschaft verankert verstanden werden. Ein theoretisches Verständnis für menschliches Handeln und die damit verbundenen sozialen Ereignisse und Entwicklungsdynamiken zu erarbeiten, entspricht der Zielsetzung qualitativer Forschung (Froschauer & Lueger, 2020). Die Perspektive einzelner Personen kann in diesem Zusammenhang nur ein Ausgangspunkt für die Analyse sein. Darüber hinaus ist es wichtig, die sozialen Systeme in den Blick zu nehmen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird das soziale System der MentorInnen betrachtet. Bei der Analyse des Datenmaterials soll die Aufmerksamkeit vor allem auf die Gestaltung und Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen mentorierender Lehrkraft und Mentee und der Gestaltung der Interaktion gerichtet werden. Aus dem untersuchten Bereich soll eine „gegenstandsorientierte Theorie“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 50) abgeleitet werden. Diese theoriegenerierende Vorgehensweise richtet den Fokus zunächst auf den allgemeinen Phänomenbereich, wobei sukzessive eine Konkretisierung im jeweiligen Kontext ermöglicht werden soll (Froschauer & Lueger, 2020, S. 18).

Auch bei der Untersuchung der MentorIn-Mentee-Beziehung wird angenommen, dass die Befragten sich zunächst zu ganz allgemeinen Bedingungen der Beziehungsgestaltung äu-

ßern. Durch Nachfragen und das gezielte Moderieren sollen im Laufe der Erhebung Gelin-
gungsbedingungen hinsichtlich der bereits getroffenen theoretischen Annahmen (THIBsS-
Modell) und im Kontext der herkunftsbedingten Heterogenität erschlossen werden. Deshalb
ist es notwendig, diese theoretischen Vorannahmen im Design der Studie zu berücksichtigen
und methodische Überlegungen dazu anzustellen.

Die methodologische Entwicklung der Sozial- und Humanwissenschaften erlebte in den letz-
ten Jahrzehnten einschneidende Veränderungen (Mayring, 2015). Während immer komple-
xere quantitative Auswertungsmodelle vorgeschlagen werden, wurden die Forderungen
nach offenen Erhebungsmethoden lauter, die sich stärker an den Befragten orientieren und
deren freie Äußerung in den Mittelpunkt rücken: „[I]nterpretative Methoden, die auch la-
tente Sinnstrukturen erkennen können“ (ebd., S. 9), sind nach Mayring ein möglicher Lö-
sungsweg.

Dabei greift Mayring (2002) u. a. *moderne hermeneutische Ansätze* (Polkinghorne, 1983)
und auch *kritische Ansätze* auf (Rychlak, 1976; Sullivan, 1984;). Die Analyse individueller
Biografien steht im Zentrum der *narrativen Ansätze* (Bertaux & Kohli, 1984; Erikson, 1959;
Fuchs-Heinritz, 2005; Plummer, 1983), während sich *deskriptive Ansätze* (Cicourel, 1970;
Erickson 1987; König & Zedler, 1995; Weingarten et al., 1976) der teilnehmenden Feldfor-
schung und „des vorsichtigen Verstehens und Interpretierens des Fremden“ (Mayring, 2015,
S. 10) annehmen. Abschließend sind noch die *explorativen, theoriebildenden Ansätze* (Gla-
ser & Strauss, 1979; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990) zu nennen. Innerhalb dieser
neuen Forschungsrichtungen wurden Erhebungsinstrumente entwickelt, wie beispielsweise
verschiedene Interviewformen, die neue Einsichten ermöglichen (Mayring, 2015, S. 10).

Zusammenfassend konnte für diese neuen methodischen Ansätze allerdings die Auswer-
tungsproblematik nicht einheitlich gelöst werden. Während die erhobenen Daten zunächst
nur „frei“ interpretiert oder mit Hilfe der Auswertungsheuristik bearbeitet werden konnten,
wurde es mit der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse möglich, diese Daten systematisch,
intersubjektiv überprüfbar und zugleich der Komplexität gerecht werdend auszuwerten. Au-
ßerdem wurde dabei die Interpretationsbedürftigkeit des sprachlichen Materials angemessen
berücksichtigt (ebd.).

Im Fokus der Betrachtung und Auswertung der erhobenen Daten steht der Kommunikati-
onsprozess zwischen dem Forscher bzw. der Forscherin und dem Probanden bzw. der Pro-
bandin. Mayring (2016) fasst die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze wie folgt zusammen:

(1) Forderung nach einer stärkeren *Subjektbezogenheit* der Forschung; (2) Ausgangspunkt der Forschung bildet die *Deskription*, die genaue Beschreibung des Forschungsgegenstands; (3) *Interpretation* führt zur Erschließung des Untersuchungsgegenstand; (4) Vermeidung von Verzerrung, indem die Subjekte in ihrer natürlichen und *alltäglichen* Umgebung untersucht werden; (5) Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess* (Mayring, 2016, S. 19).

In der vorliegenden Arbeit steht die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee und die Frage nach der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im Vordergrund des Forschungsinteresses. Um den primären Forschungsfragen nach einer gelungenen Beziehungsgestaltung in heterogenen Betreuungskontexten sowie nach den eingesetzten Förderungsmodi gerecht zu werden, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Der Zugang zu den psychischen Strukturen des Erlebens und Verhaltens erfolgt über die Verbalisierung des Erlebten (Flick, 2007; Flick et al., 2022). Im Sinne der qualitativen Ansätze wird in der vorliegenden Untersuchung deshalb auf verbal produzierte Daten zurückgegriffen, die mit interpretativen Verfahren ausgewertet werden (Flick et al., 2022; Kuchartz, 2018; Kuchartz & Rädiker, 2022). Dabei wird die qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt, da sie eine Überprüfung der bisherigen Annahmen und das Aufdecken von Zusammenhängen ermöglichen kann (Kuchartz & Rädiker, 2022, S. 39).

Zur Auswahl der Erhebungsmethoden und des Designs der Studie wurden weitreichende Überlegungen angestellt. Diese Überlegungen werden im Folgenden kurz erläutert und das finalisierte Studiendesign wird vorgestellt.

Studiendesign

Wie bereits erläutert wurde, steht die mentorierende Lehrkraft im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Deshalb ist es erforderlich, dass die Befragten ihre subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszusammenhänge verbal kommunizieren, damit sie danach ausgewertet werden können. Dem qualitativen Forschungsansatz wird als inhaltlich-theoretische Ebene die soziologische Theorie des symbolischen Interaktionismus zugrunde gelegt (Flick, 2007; Flick et al., 2022; Kuchartz, 2016). Das Design der vorliegenden Studie zielt darauf ab, aus der Theorie abgeleitete Annahmen zur Gestaltung einer gelungenen MentorIn-Mentee-Beziehung in heterogenen Betreuungskontexten und die eingesetzten Fördermodi (THIBsS-Modell) zu überprüfen und zu explorieren. Um bei der Untersuchung der Fragestellung verschiedene Perspektiven einbeziehen und aufeinander abstimmen zu können, greifen die Sozialwissenschaften immer stärker auf eine Kombination von Methoden zurück. Im Sinne

eines Mixed-Method-Ansatzes wird auch in der vorliegenden Untersuchung auf zwei qualitative Zugänge zurückgegriffen.

Der Ablauf der Datenerhebung wurde ursprünglich in der Form eines Präsenz-Workshops konzipiert. Wegen der Pandemiesituation (im Jahr 2021) wurde auf ein virtuelles Konzept umgestellt. Im ersten Schritt der Erhebung wurde durch die Critical Incident Technique die subjektive Sichtweise untersucht. Dabei wurde nach drei kritischen bzw. bedeutsamen Ereignissen gefragt, die im heterogenen Kontext im Praktikum erlebt wurden und sich auf die Mentoring-Beziehung ausgewirkt haben. Die Antworten sollten bereits vor der zweiten Phase des Workshops verschriftlicht und per Email eingesendet werden. Danach erfolgte eine virtuelle Gruppendiskussionen über die digitale Plattform „Zoom“. Eine Gruppe bestand dabei in der Regel aus drei bis vier DiskutantInnen. Im Folgenden werden die Stichprobe und die ausgewählten Messinstrumente näher erläutert.

5.3 Stichprobe

Bevor auf die Auswahl der Messinstrumente näher eingegangen wird, soll erläutert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegt. Im Rahmen des Projekts MeMPHs Plus wurden Überlegungen zur Auswahl einer geeigneten Stichprobe angestellt. Der Stichprobenumfang wurde nach Mayring (2016) zu Beginn der Untersuchung anhand ökonomischer Überlegungen festgelegt. Dabei sollte beachtet werden, dass die Stichprobe wegen der Auswahlkriterien nicht als repräsentativ gelten kann. Hinsichtlich des Forschungsinteresses wurden Grund- und Mittelschulen sowie sonderpädagogische Förderzentren ausgewählt, die sich durch eine besonders heterogene Schülerschaft auszeichnen.

In Zusammenarbeit mit dem Praktikumsamt des MZL der LMU München wurden TeilnehmerInnen rekrutiert, die als Praktikumslehrkräfte bzw. MentorInnen für das pädagogisch-didaktische Blockpraktikum an der LMU München tätig waren bzw. sind.

Die Kontaktaufnahme erfolgte im März 2021 über den E-Mail-Verteiler des MZL. In der Ausschreibung wurde explizit auf den heterogenen Kontext der Untersuchung verwiesen und deutlich gemacht, dass es bei der Datenerhebung um die Anleitung von angehenden Lehrpersonen in besonders heterogenen Klassen geht. 44 MentorInnen meldeten sich auf die Ausschreibung, wodurch die Stichprobe aus $N = 44$ Praktikumslehrkräften aus unterschiedlichen Schularten besteht.

Tab. 05 Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht, Schulart und zugeordneter Gruppendiskussion

Name/Kennung	m/w/d	Schulart	Kennung Gruppendiskussion	
ML_1_1	w	MS	GD_1	22.06.2021
ML_1_2	w	MS	GD_1	
ML_1_3	w	MS	GD_1	
ML_2_1	w	GS	GD_2	24.06.2021
ML_2_2	w	GS	GD_2	
ML_2_3	w	GS	GD_2	
ML_2_4	w	GS	GD_2	
ML_3_1	w	MS	GD_3	28.06.2021
ML_3_2	w	GS	GD_3	
ML_3_3	w	GS	GD_3	
ML_4_1	w	MS	GD_4	28.06.2021
ML_4_2	w	SFZ	GD_4	
ML_4_3	w	-	GD_4	
ML_5_1	m	GS/MS	GD_5	01.07.2021
ML_5_2	w	-	GD_5	
ML_5_3	w	GS	GD_5	
ML_5_4	w	MS	GD_5	
ML_6_1	w	GS	GD_6	01.07.2021
ML_6_2	w	GS	GD_6	
ML_6_3	w	GS	GD_6	
ML_6_4	w	GS	GD_6	
ML_7_1	w	MS	GD_7	06.07.2021
ML_7_2	w	MS	GD_7	
ML_7_3	w	MS	GD_7	
ML_7_4	m	MS	GD_7	
ML_8_1	w	GS	GD_8	06.07.2021
ML_8_2	w	-	GD_8	
ML_8_3	w	SFZ	GD_8	
ML_8_4	w	SFZ	GD_8	
ML_9_1	w	-	GD_9	07.07.2021
ML_9_2	w	-	GD_9	
ML_9_3	m	-	GD_9	
ML_9_4	w	GS	GD_9	
ML_10_1	w	FZGE	GD_10	07.07.2021
ML_10_2	w	SFZ	GD_10	
ML_10_3	w	LFK	GD_10	
ML_11_1	w	-	GD_11	08.07.2021
ML_11_2	w	GS	GD_11	
ML_11_3	m	GS	GD_11	
ML_11_4	w	GS	GD_11	
ML_12_1	w	GS	GD_12	13.07.2021
ML_12_2	w	GS	GD_12	
ML_12_3	w	GS	GD_12	
ML_12_4	w	SFZ	GD_12	

(GS = Grundschule; MS = Mittelschule; SFZ = sonderpädagogisches Förderzentrum; FZGE = Förderzentrum für geistige Entwicklung; LFK = Landes Schule für Körperbehinderung)

Wie aus der Tabelle hervorgeht, erfolgte die Datenerhebung in zwölf Gruppendiskussionen im Zeitraum vom 22.06.2021 bis zum 13.07.2021. Bei der Gestaltung des Project-Set-ups wurden Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen homogenen und heterogenen Diskussionsgruppen (bezogen auf die Schulart) angestellt. Dabei wurde bewusst auf beide

Arten zurückgegriffen. Bei den Diskussionen mit einheitlicher Schulartzugehörigkeit handelte es sich um zwei Gruppendiskussionen (GD_1; GD_7) mit DiskutantInnen der Mittelschule und zwei Diskussionsrunden mit TeilnehmerInnen der Grundschule (GD_2; GD_6). Die Gruppendiskussion GD_10 bestand aus MentorInnen mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt. Alle weiteren Gruppen wurden heterogen aus Grund- und Mittelschullehrkräften sowie teilweise SonderpädagogInnen zusammengesetzt (GD_3; GD_4; GD_5; GD_8; GD_9; GD_11; GD_12).

5.4 Qualitative Zugänge der Datenerhebung

Das Ziel der qualitativen Forschung bezieht sich weniger auf das Vermessen und Definieren, sondern auf das Erschließen von Wirkungs- und Sinnzusammenhängen (Kühn & Koschel, 2018, S. 38). Während standardisierte Befragungen anhand klar umrissener Antwortkategorien die Komplexität des Untersuchungsgegenstands von vorneherein reduzieren, versuchen qualitativen Studien eben genau diese Komplexität zu erforschen. Durch den Einsatz geeigneter Methoden sollen die komplexen Ausgangsbedingungen erfasst, Zusammenhänge rekonstruiert und Sinnstrukturen verstanden werden (ebd., S. 39). Diese subjektiven Sinnzusammenhänge zu erfassen, setzt voraus, dass sich die qualitative Forschung auf das interpretative Paradigma zurückführen lässt: Der Mensch ist der Konstrukteur seiner Wirklichkeit (ebd.).

Dies führt dazu, dass die qualitative Forschung von individuellen Situationsdeutungen und Interpretationen abhängt (Blumer, 1969; Oevermann et al., 1979; Wernet, 2000). Somit stehen kommunikative Prozesse, Offenheit und Flexibilität der Erhebungsmethoden im Vordergrund (Flick et al., 2022). Bei der Auswahl der Messinstrumente wurde dieser Hintergrund berücksichtigt. Die Wahl fiel auf eine Kombination von zwei qualitativen Erhebungsmethoden: Die Critical Incident Technique und die moderierte Gruppendiskussion.

5.4.1 Critical Incident Technique

Die *Critical Incident Technique (CIT)* ist eine Befragungsmethode, welche vor allem in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt wird. Sie untersucht die situativen Bedingungen kritischer Ereignisse und das Verhalten der dabei agierenden Personen und dient der Identifikation von effektiven und ineffektiven Bewältigungsstrategien in kritischen Situationen (Reuschenbach, 2008, S. 144). Die Herausarbeitung von Kompetenzanforderungen, die sich

als zweckmäßig oder weniger zweckmäßig für die erfolgreiche Bearbeitung kritischer Ereignisse (Critical Incidents) erweisen, steht deshalb im Mittelpunkt dieser Methode (Butterfield, et al., 2005; Chell, 1998; Flanagan, 1954; Nixdorf, 2020; Reuschenbach, 2008).

Durch diese Fokussierung können detaillierte Informationen über komplexe Situationen, Prozesse und organisationale Settings erschlossen werden. Das Bewältigungshandeln der Beteiligten ist dabei von besonderem Interesse. Die Critical Incident Technique geht auf den Psychologen John C. Flanagan zurück, der während des Zweiten Weltkriegs das *Aviation Psychology Program* des US Army Corps leitete. Er untersuchte Datenmaterial, um Handlungsparameter und fallspezifische Bedingungen für tatsächliche und Beinah-Unfälle im Flugtraining herauszuarbeiten (Chell, 1998; Flanagan, 1954; Nixdorf, 2020).

Die CIT eignet sich besonders für die Analyse von Ereignissen, Verhaltensweisen und Handlungsepisoden, die durch Unsicherheit geprägt sind und in denen das Handeln ohne eindeutige Vorgaben erfolgt (Nixdorf, 2020, S. 4). Die Beteiligten werden dabei gebeten, retrospektiv von den Umständen und Folgen der kritischen Ereignisse zu berichten. Daraus können im weiteren Verlauf Empfehlungen und Implikationen abgeleitet werden (Reuschenbach, 2008, S. 147).

Diese Critical Incidents können den ForscherInnen die Unterschiede im individuellen Verhalten zugänglich machen, die über Erfolg oder Misserfolg bei der Bewältigung der jeweiligen Anforderungen entscheiden (Bateson, 1983). Diese kritischen Ereignisse stechen aus dem Routinehandeln hervor, da die beteiligten Personen über keine abrufbaren Handlungs-routinen verfügen, um eine besondere und nicht alltägliche Herausforderung bewältigen zu können (Nixdorf, 2020). Dies kann zum einen mit negativen Auswirkungen verbunden sein, da diese Ereignisse eingeübte und sicherheitsstiftende Routinen stören. Zum anderen können diese Critical Incidents durch die damit verknüpfte Irritation auch als Lernkatalysatoren dienen (Langer & Roth, 1975). Daran wird deutlich, dass neben den retrospektiven auch prospektive Aspekte angesprochen werden, da das erschlossene Datenmaterial für eine Legitimation zukünftiger Entscheidungen und Auswahlprozesse herangezogen werden kann (Serrat, 2017, S. 1078).

Im Laufe der Jahre diversifizierte sich das Anwendungsfeld der CIT. Ab den 1950er Jahren führte Flanagan selbst Untersuchungen an Schulen durch und konnte dabei zeigen, dass die Critical Incident Technique auch in Handlungsfeldern der pädagogischen Psychologie eingesetzt werden kann (Nixdorf, 2020, S. 6; Reuschenbach, 2008, S. 147f.). Im Folgenden wird näher auf die Merkmale und Anwendung der CIT eingegangen.

Hinsichtlich der in der Literatur gängigsten Definitionen der Critical Incident Technique geht es dabei vor allem um das Sammeln von auf Interviewbasis erhobenen Daten von Personen. Die Befragten werden dazu angehalten, besonders positive und/oder negative Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs mit einem für sie kritischen Ereignis so detailliert wie möglich zu beschreiben (Chell, 1998, S. 53). Daraus werden dann Theorien bzw. praktische Implikationen dafür abgeleitet, welche Fähigkeiten oder Gelingensbedingungen erforderlich sind, um sinnvoll mit der jeweiligen Situation bzw. dem jeweiligen Ereignis umzugehen. Dabei stehen unterschiedliche Möglichkeiten der Datenerhebung zur Verfügung (ebd., S. 56; Nixdorf, 2020, S. 7).

Daran wird deutlich, dass es bei dieser Methode vor allem um *kritische Ereignisse* geht, die mit einem hohen Anforderungspotenzial verbunden sind, wie beispielsweise der Lösung komplexer Probleme. Während Flanagan (1954, S. 327) diese Ereignisse als *Incidents* (= Vorfälle) beschreibt, ist es mittlerweile im Rahmen der Critical Incident Technique auch üblich, den Begriff des *kritischen Ereignisses* zu verwenden. Dabei wird der Begriff *kritisch* aber vom negativ konnotierten umgangssprachlichen Gebrauch abgegrenzt.

Ein kritisches Ereignis wird in der qualitativen Forschung als ein Ereignis mit besonderer Relevanz und einem exemplarischen Charakter für die untersuchte Tätigkeit oder Situation beschrieben. Kritische Ereignisse können sich dabei sowohl auf negative als auch auf positive Erfahrungen beziehen. Der Begriff *kritisch* im Rahmen der CIT kann insofern auch hinsichtlich der Bedeutungen „entscheidend“, „relevant“ oder „außergewöhnlich“ verstanden werden (Gelbrich, 2007, S. 624).

Bevor mit der Erhebung und Erforschung der Daten begonnen werden kann, sollte allerdings zunächst genau spezifiziert werden, was als kritisches Ereignis charakterisiert wird. Um von einem Critical Incident sprechen zu können, muss es sich um ein abgeschlossenes und eindeutig beschreibbares Ereignis mit menschlicher Beteiligung handeln. Es muss als geeignet eingestuft werden, um Handlungen aufzudecken, die so

prägnant und bedeutsam sind, dass sie Aussagen über die Kompetenz einer Person ermöglichen und so auch Vorhersagen über zukünftiges Verhalten erlauben (Reuschenbach, 200, S. 1).

Obligatorisch ist dabei die klare Beschreibbarkeit der Situation, damit ein Ereignis möglichst objektiv rekonstruiert werden kann.

Bei der CIT handelt es sich um ein offenes qualitatives Verfahren zur Informationsgewinnung. Diese offenen Verfahren können dadurch abgesichert werden, dass sie nach einer systematischen Prozedur ablaufen. Die Verfahrensschritte orientieren sich an vorher explizierten Regeln (Mayring, 2002, S. 29).

Hinsichtlich der Systematisierung und der Ermöglichung von Transparenz hat es sich in der Forschungspraxis als förderlich erwiesen, fünf Schritte sequenziell zu befolgen (Butterfield et al., 2005; Flanagan, 1954; Query & Kreps, 1993, S. 64). Diese fünf Hauptschritte der Critical Incident Technique besitzen bis heute ihre Gültigkeit.

(1) Das Untersuchungsziel

Der erste Schritt im Forschungsprozess bilden die Spezifizierung und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands. Dabei muss geklärt werden, was genau erforscht werden soll (Query & Kreps, 1993, S. 64). Außerdem sollten die Ziele und Zwecke des Forschungsvorhabens formuliert werden. Deshalb steht auch die Frage nach der Bestimmung des Untersuchungsziels im Fokus dieser Phase (Chell, 1998, S. 51). Flanagan gab an, dass eine allgemeine Zielsetzung für die Planung und Bewertung von konkreten Verhaltensweisen obligat sei (Flanagan, 1954, S. 336).

(2) Der Untersuchungsplan

Die Entwicklung eines Untersuchungsplans und die Darstellung der Datenerhebungsmethode gehören zur zweiten Phase. Sie erfolgen nach der Zielfestlegung. Dieser Plan soll Auskunft über den Untersuchungsgegenstand geben. Dabei wird festgelegt, welche Charakteristika kritische Ereignisse determinieren und welche Personen dazu wann und wo befragt werden sollen. Außerdem wird festgelegt, welche Anforderungen an die Befragten zu stellen sind und welche Daten durch welche Instrumente erhoben und erfasst werden sollen (Nixdorf, 2020, S. 11). Dieser zweite Schritt ist besonders wichtig, um dem Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens gerecht zu werden. Das Verfahren muss genau dokumentiert werden, damit der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist (Mayring, 2002, S. 144).

(3) Die Datenerhebung

Im dritten Schritt erfolgt im Rahmen der Datenerhebung das Sammeln von kritischen Ereignisschilderungen. Zur Visualisierung kann es dabei sinnvoll sein, den ProbandInnen die Forschungsfragen als Reflexionshilfe vorzugeben. Als zweckdienlich können sich dabei Fragen erweisen, die sich auf eine detaillierte Beschreibung der kritischen Situation beziehen. Bei der Frage nach dem Umfang der gesammelten Daten für eine valide und reliable Datenbasis

gibt es verschiedene Einschätzungen. Dabei können ex ante keine allgemeingültigen Empfehlungen gegeben werden. Reuschenbach (2008) verweist darauf, dass sich der Umfang der notwendigerweise zu sammelnden Ereignisse auch erst während des Forschungsprozesses ergibt (Reuschenbach, 2008, S. 155 f.).

(4) Die Datenanalyse

Die Analyse und Kategorisierung der Datenmenge erfolgt im vierten Schritt der CIT. Zunächst sollten dabei Ereignisse, die den Mindestanforderungen der im Untersuchungsplan festgelegten Charakteristika nicht entsprechen, aus dem Analyseprozess ausgeschlossen werden. Dazu gehören alle Ereignisschilderungen, die der Definition nach nicht kritisch sind oder nicht ausreichen, um daraus valide Informationen ableiten zu können (Nixdorf, 2020, S. 13). Im Anschluss an den Selektionsprozess erfolgt die Festlegung des allgemeinen Bezugsrahmens, in den sich die Critical Incidents einordnen lassen. Danach wird ein geeignetes Abstraktionsniveau festgelegt, mit dem sich die geschilderten Ereignisse kategorisieren lassen (ebd.).

(5) Die Dateninterpretation

Die Interpretation der gesammelten und kategorisierten Daten bildet den letzten Schritt der CIT. Dabei geht es um eine Überprüfung, ob die erhobenen Ereignisse für eine Beantwortung der Forschungsfragen geeignet sind (Query & Kreps, 1993, S. 65). In diesem Zusammenhang sollte auch die Frage gestellt werden, ob im gesamten Forschungsprozess mit der erforderlichen wissenschaftlichen Skepsis vorgegangen wurde, um möglichst valide Ergebnisse zu erzielen, oder Faktoren unberücksichtigt blieben, die eine andere Interpretation nahelegen könnten. Dies ist wichtig, um dem Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Forschungsarbeit gerecht zu werden (Nixdorf, 2020, S. 14; Tavis & Aronson, 2010, S. 171).

Anwendung der CIT im Rahmen der vorliegenden Dissertation

Im Rahmen des MeMPhIs Plus-Projekts wurde die Critical Incident Technique angewandt, um Ereignisse aus dem pädagogisch-didaktischen Praktikum zu sammeln, welche die MentorInnen als bedeutsam für die Beziehung zwischen sich und den Mentees empfanden. In der ersten Phase des Workshops hielten die TeilnehmerInnen drei kritische Ereignisse schriftlich fest. Zunächst wurden Kriterien festgehalten, die für eine Definition eines kritischen Ereignisses in der vorliegenden Untersuchung herangezogen werden. Eine Situation konnte anhand der Aussagen der MentorInnen als kritisches Ereignis identifiziert werden, wenn sie folgende Charakteristika bzw. Merkmale aufwies:

Das Ereignis ...

- (1) betrifft die Zusammenarbeit mit bzw. Betreuung von Studierenden im Praktikum.
- (2) haben Sie (mentorierende Lehrkraft) selbst erlebt und es war für Sie bedeutsam.
- (3) war besonders folgenreich für Sie, Ihre PraktikantInnen oder andere Personen, z. B. die SchülerInnen, andere Lehrkräfte, MitpraktikantInnen etc..
- (4) war möglicherweise für Sie prototypisch für die Betreuung von Studierenden im Praktikum. Sie haben Ähnliches öfter erlebt.
- (5) kann ein positives/gelungenes oder ein negatives/nicht gelungenes Ereignis sein.

Die Zusendung dieser Kriterien für die Critical Incidents erfolgte vor dem Beginn der zweiten Workshop-Phase über eine E-Mail an die KoordinatorInnen des MeMPhIs-Projektes. Als Reflexionshilfe dienten vorab formulierte Fragen und Impulse, um eine detaillierte Beschreibung der Situationen und Bedingungen anzuregen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Critical Incident Technique gut geeignet ist, um Handlungsprozesse in schulpraktischen Studien zu rekonstruieren und Gelingensbedingungen für die MentorIn-Mentee-Beziehung zu erschließen. Beim Einsatz der Methode sollte allerdings beachtet werden, dass die dabei erschlossene Ergebnisse stets auf subjektiven Darlegungen und Interpretationen beruhen. Um die Reliabilität der gewonnenen Erkenntnisse zu verbessern, bietet es sich an, die CIT im Rahmen einer methodischen Triangulation zu verwenden und weitere Daten, die im Kontext dieser kritischen Ereignisse verfügbar sind, durch andere Verfahren zu erheben und auszuwerten. Im Rahmen des MeMPhIs Projekts wurde dabei auf die Methode der Gruppendiskussion zurückgegriffen. Im Folgenden wird dieses Erhebungsinstrument in ihren Grundzügen beschrieben, bevor auf die Umsetzung im Projektzusammenhang eingegangen wird.

5.4.2 Gruppendiskussion

Die Vielfalt der Methode zeigt sich an den unterschiedlichen Formen der Durchführung und Auswertung und an den mannigfaltigen Anwendungsgebieten. Die Methode kann dazu beitragen, eine empirisch fundierte Entscheidungsbildung bei relevanten Forschungsfragen zu ermöglichen (Kühn & Koschel, 2018, S. 22).

In der Praxis werden Gruppendiskussionen für drei Einsatzbereiche verwendet. Sie dienen dem (1) Verstehen und Entwickeln, dem (2) Testen, Revidieren und Umsetzen und (3) dem Evaluieren und Optimieren (Krueger & Casey, 2009, S. 8 ff.). Für die vorliegende Arbeit

sind zwei dieser drei Einsatzbereiche relevant. Zum einen geht es darum, das noch wenig explorierte Feld des schulpraktischen Mentorings in heterogenen Betreuungskontexten kennenzulernen und grundlegende Zusammenhänge für eine gelungene Beziehungsgestaltung zu erschließen (1). Zum anderen haben die mentorierenden Lehrpersonen die Möglichkeit, bereits bestehende Prozesse des schulpraktischen Mentorings anhand ihrer Praxis-Erfahrungen zu bewerten und diese Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung zu nutzen (3).

Ganz allgemein kann die Gruppendiskussion als eine Erhebungsmethode verstanden werden, „die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers [/der Forscherin] bestimmt wird“ (Lamnek, 2005, S. 27). Sie bietet ein breites Spektrum von Möglichkeiten für das Erheben und Sammeln von Daten und Informationen. Besonders eignet sich die Gruppendiskussion zur Erhebung von:

- (1) Einstellungen bzw. Meinungen der DiskutantInnen,
- (2) öffentlichen Meinungen und Einstellungen,
- (3) Gruppenspezifischen Verhaltensweisen,
- (4) kollektiven Einstellungen und
- (5) Prozessen der Meinungsbildung (Gruppendynamiken usw.)

(Bohnsack, 1997; Bortz & Döring, 2006; Kühn & Koschel, 2018; Lamnek, 2010; Lamnek & Krell, 2016; Loos & Schäffer, 2001).

Project-Set-up: Die Vorbereitung

Wegen der Offenheit – als ein Grundprinzip qualitativer Forschung – gilt für die Datenerhebung bei der Gruppendiskussion eine besondere Sorgfaltspflicht (Kühn & Koschel, 2018, S. 56). Bei dem Project-Set-up handelt es sich um einen mehrdimensionalen Kommunikationsprozess zwischen dem Auftraggeber bzw. der Auftraggeberin der Studie, den KooperationspartnerInnen und den ModeratorInnen der Diskussionen. Bei diesem Prozess werden vorab Erwartungen geklärt, Zielsetzungen festgelegt und die Vorgehensweise wird geplant (ebd.). Die Sorgfaltspflicht zeigt sich etwa daran, wenn ein „unpassend“ gewählter Diskutant oder eine „unpassend“ gewählte Diskutantin als Bestandteil der Gruppe, durch die Anwesenheit und die Wortbeiträge, die Dynamik der Gruppe beeinflusst (ebd.). Es sollte also beachtet werden, dass sich die Zusammensetzung der Gruppe auf die Qualität einer Gruppendiskussion auswirken kann.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Ad-hoc Gruppen ausgewählt. Dabei geht es um eine Gruppe, bei der die Mitglieder anhand von bestimmten Kriterien für die Diskussion

rekrutiert werden. Die TeilnehmerInnen kamen in dieser Zusammensetzung vorher noch nicht zusammen und werden auch nach der Erhebung als Gruppe nicht weiter bestehen (ebd., S. 67). Ad-hoc Gruppen bieten gegenüber Realgruppen, die über die Untersuchung hinaus bestehen, den Vorteil, dass sie nicht bereits hierarchisch vorstrukturiert sind, wodurch für alle DiskutantInnen zunächst mehr Offenheit besteht. Außerdem können in der Diskussion entstehende Konflikte dem Thema zugeordnet werden, da davon auszugehen ist, dass keine unterschwellig persönlichen Differenzen auf der Inhaltsebene ausgetragen werden (ebd., S. 67).

Da gewährleistet werden soll, dass die gewonnenen Ergebnisse auch über die TeilnehmerInnen der Gruppe hinaus Erkenntnisse und insofern Verallgemeinerungen ermöglichen, sollten bestimmte Kriterien festgelegt werden, anhand derer die DiskutantInnen ausgewählt werden. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach Homogenität und Heterogenität.

In der Forschung gibt es unterschiedliche Einschätzungen, die sich für oder gegen heterogene Gruppen aussprechen. Während Lamnek (2005) argumentiert, dass Diversität unter den TeilnehmerInnen zu lebhafteren Diskussionen und einer größeren Vielfalt von Argumentationslinien führen würde (Lamnek, 2005, S. 106), verweist Lewin (1982) darauf, dass eine Ähnlichkeit oder sogar Homogenität bei einem festgelegten Auswahlmerkmal noch kein homogenes Verhalten begründet. Er macht deutlich, dass es trotz einer Rekrutierung anhand ausgewählter Kriterien innerhalb einer Gruppe zu einer ganz eigenen Dynamik kommt (Lewin, 1982, S. 205).

Kühn und Koschel (2018) betonen, dass vermeintlich „homogene“ Gruppen immer auch einen heterogenen Anteil aufweisen (Biographie; Identität), weshalb Gruppendiskussionen nicht einseitig verlaufen müssen (Kühn & Koschel, 2018, S. 69). Deshalb kann festgestellt werden, dass sich für die vorliegende Untersuchung weder Homogenität noch Heterogenität ausschließlich für eine Festlegung der Kriterien für die Stichprobe eignen. Um das richtige Spannungsverhältnis herzustellen, wurde deshalb im Project-Set-up auf die Zusammenstellung von heterogenen und homogenen Diskussionsgruppen geachtet.

Das Kriterium für die Wahl der Gruppenmitglieder bildete die Schulartzugehörigkeit. Die bewusst homogen zusammengestellten Gruppen (GD_1; GD_2; GD_6; GD_7; GD_10) sollen es ermöglichen, anhand von ähnlichen Erlebnissen eine kollektive Erfahrungsbasis ableiten zu können (Flick, 2017; Flick et al., 2022). Insgesamt gilt jedoch auch für die heterogen zusammengesetzten Gruppen, dass alle TeilnehmerInnen von der Fragestellung betroffen waren und sich auf ähnliche oder gleiche Erfahrungsräume beziehen konnten. Bei der

Bestimmung des Verhältnisses zwischen Homogenität und Heterogenität ging es nicht darum, einen statistisch repräsentativen Querschnitt der Befragten zu rekrutieren, sondern darum, dass sich die eingeladenen DiskutantInnen durch eine besondere thematische Betroffenheit auszeichneten, sodass von ihnen eine konstruktive Diskussion zu erwarten war (Köhn & Koschel, 2018, S. 73).

Als eine methodologisch ausgearbeitete Stütze wurde dabei ein Leitfaden eingesetzt. Er dient als Gerüst, an dem sich die moderierende Person orientieren kann, um die Diskussion bei Bedarf steuern und strukturieren zu können (Helfferich, 2019). Während es in theoretischen Ausarbeitungen zwei Extrempositionen zur Rolle und Bedeutung eines Leitfadens gibt, besteht in der Praxis ein Kontinuum, sodass die Leitfäden in Abhängigkeit vom Grundverständnis der Auftraggebenden und der Forschenden in ganz unterschiedlichen Weisen verwendet werden können.

Nach dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferich, 2019, S. 669) dient der Leitfaden als Gerüst, das das Gespräch stützen und tragen soll. Der Leitfaden bezieht sich neben dem Grundprinzip der Offenheit auch auf vorformulierte Fragestellungen. Im Sinne des Forschungsinteresses wird das Gespräch gesteuert, es wird aber auch Raum für subjektive Erlebnisse gelassen (Reinders, 2016). Der Leitfaden bildet den thematischen Rahmen und führt als roter Faden durch die Gruppendiskussion. Er strukturiert die Kommunikationsprozesse und nennt relevante Themenkomplexe, wodurch eine bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten ermöglicht wird (Helfferich, 2019; Misoch, 2019, S. 66).

Wenn Gruppendiskussionen im Rahmen qualitativer Forschung durchgeführt werden, dann sollte darauf geachtet werden, dass der Leitfaden zu einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Themengebiet anregt, aber eine spontane Dynamik der Gruppe nicht durch zu stark vorstrukturierte Fragen behindert wird (Dammer & Szymkowiak, 2008, S. 103). Außerdem sollte es Gestaltungsspielräume für vertiefende Nachfragen geben und die Möglichkeit für überraschende Wendungen bestehen (Lamnek, 2005, S. 103). Der Einsatz eines Leitfadens soll sicherstellen, dass die aus der Theorie abgeleiteten Themen und Fragestellungen innerhalb der Gruppendiskussion berücksichtigt werden. Er soll Impulse liefern, ohne eine feste Reihenfolge festzulegen (Köhn & Koschel, 2018, S. 94).

Bei der Konzeption des Leitfadens im Rahmen des MeMPhIs Plus-Projektes wurde auf eine Hierarchisierung der Fragen geachtet, um die Übersichtlichkeit zu fördern. Dabei wurde auf überwiegend offene Fragen (Teil I) zurückgegriffen, die es den MentorInnen ermöglichen

sollten, eigene Schwerpunkte zu setzen und komplexe Zusammenhänge in eigenen Worten zu schildern (ebd., S. 118). Da komplexe Zusammenhänge leichter aus alltagsbezogenen Schilderungen abzuleiten sind, wurde darauf geachtet, konkrete und erfahrungsbezogene Fragen zu formulieren. Wenn ein Themenkomplex durch die Eingangsfragen offen angesprochen wurde, dann konnte in einer zweiten Phase anhand von vorbereiteten Stichwörtern und Fragen (Teil II) nach den Gelingensbedingungen der MentorIn-Mentee-Beziehung gefragt werden. Die dritte Phase bezog sich auf spezifische und vertiefende Fragen, die aus der Theorie zur Beziehung und Begleitung im Praktikum in besonders heterogenen Klassen (Teil III) abgeleitet wurden.

Das Verfahren der Gruppendiskussion: Die Durchführung

Nachdem im Project-Set-up Entscheidungen zur Rekrutierung der Stichprobe und zur Gestaltung der Ad-hoc-Gruppen getroffen worden waren, wurde die Datenerhebung im Rahmen der Gruppendiskussionen durchgeführt. Lamnek und Krell (2016) teilen diesen Prozess in fünf zentrale Schritte ein (Lamnek & Krell, 2016, S. 391):

(1) Auswahl der TeilnehmerInnen

Es wurden bereits bei der Darstellung des Project-Set-ups die Überlegungen zur Zusammensetzung der Gruppen erläutert. In diesem Zusammenhang soll darauf verwiesen werden, dass die Mitglieder einer zusammengestellten Diskussionsgruppe im Idealfall über strukturidentische Erfahrungen verfügen (Kühn & Koschel, 2018; Schäffer, 2018; Vogl, 2019).

(2) Präsentation des Grundreizes

Die Vorgabe des Themas bzw. die Präsentation des Stimulus bestimmt den gesamten weiteren Diskussionsverlauf und bildet deshalb eine zentrale Phase bei der Durchführung (Kühn & Koschel, 2018; S. 107). Die verwendeten Stilmittel, die als Stimuli eingesetzt werden, sollen die TeilnehmerInnen aktivieren, Rationalisierungen vermeiden und emotional bedingte Anteile bei den Entscheidungen und Bewertungen erschließen (ebd., S. 107). Die Interventionen und Fragen werden an die gesamte Gruppe adressiert, wodurch eine direkte Beeinflussung der Verteilung der Redebeiträge vermieden werden soll (Bohnsack & Przyborski, 2007, S. 499). Außerdem geben die Ausgangsfragestellung bzw. der Stimulus lediglich Themen vor und keine „Propositionen“ (ebd.). Dabei werden die Fragestellungen bewusst vage gehalten, um milieuspezifisch Fremdheit und Unkenntnis zu signalisieren. Dies kann vor allem durch unpräzise und offen formulierte Fragen erreicht werden (ebd., S. 500).

(3) Diskussion

Während der Gruppendiskussion ist die Diskussionsleitung zur Zurückhaltung aufgefordert. Das Abschließen von Themen und die Verteilung und Zuweisung der Redebeiträge sollten durch die DiskutantInnen selbst organisiert werden. Die moderierende Person sollte nicht die Funktion der Diskussionsleitung übernehmen. Fragen und Nachfragen sollten lediglich der detaillierten Beschreibung oder auch einem Generieren von Erzählungen dienen. Denn die Darstellungen sollten einen Zugang zur Rekonstruktion der Handlungspraxis ermöglichen und den kollektiven Habitus zugänglich machen (Bohnsack & Przyborski, 2007, S. 500).

Nachdem die für die Gruppe zentralen Themen abgearbeitet wurden, wurden exmanente Nachfragen gestellt. Dabei geht es um Fragen, die sich nicht oder nur entfernt aus dem Gesagten der DiskutantInnen ergeben. Sie beziehen sich auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Forschenden und sollten im Leitfaden vorbereitet werden (ebd., S. 501).

(4) Aufzeichnung der Diskussion

Die Gruppendiskussionen können durch Ton- oder Videoaufnahmen festgehalten werden und werden danach anhand von festgelegten Transkriptionsregeln verschriftlicht. Auch das Anfertigen eines Protokolls während der Diskussion ist für eine Aufzeichnung geeignet (Lamnek & Krell, 2024; Langer, 2013).

(5) Auswertung des Materials

Ein wichtiger Orientierungspunkt bei der Frage nach der Auswertung qualitativer Daten ergibt sich durch die methodische bzw. theoretische Ausrichtung der Forschenden. Für verbalisierte Daten bieten sich u. a. die dokumentarische Methode oder inhaltsanalytische Verfahren an (Bohnsack, 2013, 2021; Lamnek & Krell, 2024; Schäffer, 2018).

Die Anwendung der Gruppendiskussion im Rahmen der vorliegenden Dissertation

Die zweite Phase der Datenerhebung im Rahmen des MeMPhIs Plus-Projektes wurde durch eine virtuelle Gruppendiskussionen durchgeführt. Wegen der anhaltenden Pandemie im Jahr 2021 wurde für die Durchführung die Plattform Zoom³ verwendet. Die virtuellen Diskussionen wurden in drei Phasen gegliedert. Als zeitlicher Rahmen waren ca. 75 Minuten vorgesehen.

³ <https://zoom.us/> (aufgerufen am 21.05.2023)

Teil I: Das Erschließen von Gelingensbedingungen in der MentorIn-Mentee-Beziehung

Nach einer kurzen Begrüßung und Vorstellungsrunde wurden Hinweise zur Organisation, zum Datenschutz, zum Ablauf und zur Protokollierung der Diskussion gegeben. Auf Wunsch vieler TeilnehmerInnen, die trotz ausführlicher Aufklärung über die Datenschutzverordnung, Anonymisierung der Daten und das wissenschaftliche Vorgehen, Bedenken bezüglich Tonaufnahmen hatten, wurde ein Protokoll angefertigt. Die wörtliche Protokollierung erfolgte durch zuvor geschulte ProtokollantInnen. Danach erfolgte die Präsentation des Stimulus. Die DiskutantInnen erarbeiteten in Einzelarbeit ca. sechs Gelingensbedingungen der MentorIn-Mentee-Beziehung in besonders heterogenen Kontexten. Für eine bessere Veranschaulichung wurden diese auf dem virtuellen Whiteboard der Plattform Zoom für alle sichtbar festgehalten. Danach erfolgte eine moderierte und strukturierte Diskussion der Gelingensbedingungen im Plenum. Dabei wurde der Fokus immer wieder auf den heterogenen Kontext gelenkt, wenn dies erforderlich war. Außerdem erfolgte ein thematisches Clustern der notierten Gelingensbedingungen durch die moderierende Person.

Teil II: Anreicherung wichtiger Gelingensbedingungen

Nach der ersten Phase erfolgte eine Anreicherung mit weiteren wichtigen Gelingensbedingungen, die im Vorfeld der Gruppendiskussion beim Erstellen des Leitfadens aus der Literatur erschlossen wurden. Wenn wichtige Aspekte nicht bereits von den TeilnehmerInnen genannt wurden, wurden sie von der moderierenden Person in die Diskussion eingebracht.

Teil III: Spezifische Fragen zum Forschungskontext

Abschließend wurden aus der Theorie generierte Annahmen anhand spezifischer Fragen zum Forschungskontext überprüft.

Im Anschluss an die durchgeführten Gruppendiskussionen wurden die erstellten Protokolle gemeinsam mit dem Moderator bzw. der Moderatorin durchgesprochen, um inhaltliche Verzerrungen zu vermeiden.

Im vorangegangenen Abschnitt wurden das Studiendesign sowie die detaillierte Beschreibung der Erhebungsmethoden erläutert. Diese Grundlagen bilden das Fundament für eine systematische und nachvollziehbare Erhebung der relevanten Daten. Aufbauend auf diesen methodischen Ansätzen und den gesammelten Daten, wird im folgenden Abschnitt die Datenauswertung bzw. Datenanalyse in den Fokus rücken. Dabei wird auch die Entstehung des

deduktiven Kategoriensystems an Beispielen aufgezeigt, um die gewonnenen Daten umfassend zu interpretieren und valide Schlussfolgerungen ziehen zu können.

6. Datenauswertung

Im folgenden Abschnitt wird die Datenauswertung beschrieben, die mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wurde. Das Ziel ist es, fixierte Kommunikationsformen (Protokolle) zu analysieren, um fundierte Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfragen abzuleiten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Reduktion der Komplexität des Materials. Dies kann mit einem Kategoriensystem erreicht werden, in dem für die Auswertung als relevant erscheinende und aus dem Material oder der Theorie erschlossene Aspekte festgelegt werden (Kuckartz, 2007, S. 57).

Im Folgenden wird zunächst auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingegangen, bevor der Ablauf des Analyseprozesses beschrieben wird. Da in der vorliegenden Untersuchung die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien eine wesentliche Grundlage der Datenanalyse bilden, wird das deduktive Kategoriensystem nach der Darstellung des Analyseprozesses erneut aufgegriffen und der Entwicklungsprozess genauer beschrieben.

6.1 Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Flick et al. (2022) ordnen die qualitative Inhaltsanalyse den Methoden der Interpretation zu. Sie sind in besonderem Maße geeignet, um Zugänge zu subjektiven Sichtweisen zu erhalten (Flick et al., 2022, S. 19). Um einen solchen Zugang geht es auch im vorliegenden Forschungsvorhaben. Außerdem steht bei der Auswertung der Daten die „systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (Mayring, 2016, S. 121) im Vordergrund, was wiederum für die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Wahl spricht. Um die Reliabilität der Daten zu gewährleisten, sollten sie den folgenden Standards entsprechen (Früh & Mayring, 2002; Krippendorff, 2013; Mayring, 2002; Weber, 1990):

1. Die Analyse des Textes wird in ein Kommunikationsmodell eingeordnet. Dadurch können Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen hinsichtlich von Teilen des Kommunikationsmodells gezogen werden.
2. Die Zuordnung des Textes zu Kategorien steht im Mittelpunkt der Analyse und bezieht sich auf eine interpretative und regelgeleitete Aktivität.
3. Die Datenauswertung folgt einer Systematik, die sich aus den Definitionen der Analyseeinheiten und dem Ablaufmodell ergibt.
4. Die Überarbeitung des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens ist von großer Relevanz für die inhaltsanalytische Auswertung.

5. Der Einsatz von Gütekriterien bildet ein weiteres spezifisches Merkmal der Inhaltsanalyse.

Zusammenfassend kann das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse als theoriegeleitete Entwicklung klarer Verfahrensweisen beschrieben werden, die explizit dargestellt und am Material optimiert werden (Mayring & Brunner, 2013, S. 326). Aus den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse (Zusammenfassung; Explikation; Strukturierung) wurde für das vorliegende Forschungsvorhaben die Auswertungsform der Strukturierung als zielführend ausgewählt. Diese Art der Analyse und der Ablauf im Rahmen der Untersuchung werden im Folgenden dargestellt.

Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Hinsichtlich des Forschungsziels und der Forschungsfragen wurde das Datenmaterial in der vorliegenden Studie mit der Methode der inhaltlichen Strukturierung analysiert. Diese Methode wurde ausgewählt, weil sie „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herausfiltern und zusammenfassen“ (Mayring, 2010, S. 98) kann. Eine formale, typisierende und skalierende Strukturierung erwies sich dagegen für das Forschungsziel als irrelevant. Denn weder formale Aspekte (syntaktische, thematische, semantische oder dialogische Kriterien) (ebd.) noch die Analyse einzelner extremer Ausprägungen waren für die Einschätzung des Materials hinsichtlich der subjektiven Erfahrungen der MentorInnen relevant.

Bei der Analyse wurde die MAXQDA Software für eine computergestützte Daten- und Textanalyse (Kuckartz, 2012) eingesetzt. Sie ermöglicht eine ökonomische und übersichtliche Verwaltung des Datenmaterials. Außerdem bietet das Programm visuelle Repräsentationsfunktionen, mit denen die Zusammenhänge verdeutlicht werden können (z. B. Code-Relations-Browser) (Kuckartz, 2010). Im Folgenden wird der Analyseprozess der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

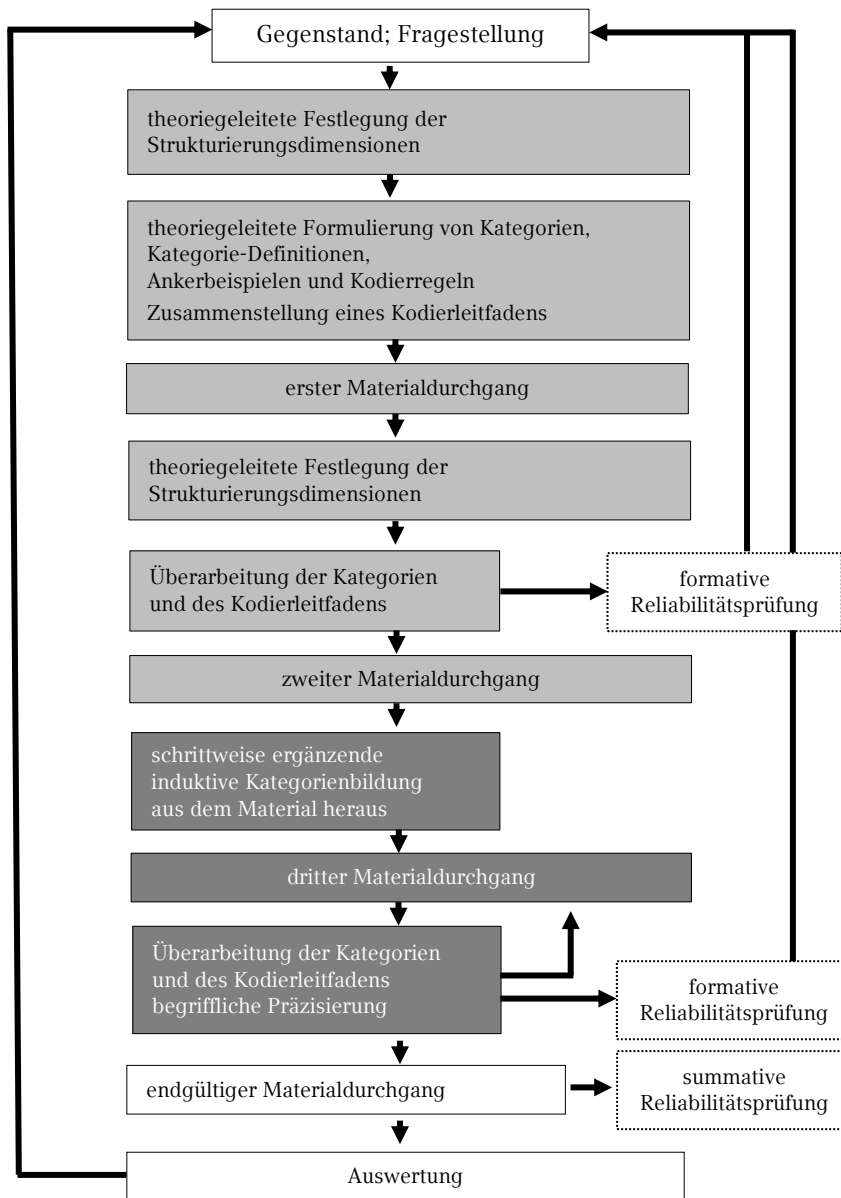


Abb. 17 **Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse** - eigene Darstellung

Ausgehend vom Forschungsgegenstand der MentorIn-Mentee-Beziehung und den Forschungsfragen nach einer gelungenen Beziehungsgestaltung in heterogenen Betreuungskontexten sowie dem Einsatz spezifischer Fördermodi wurden zu Beginn der Datenauswertung die Strukturierungsdimensionen (Sampling Units; Recording Units) festgelegt. Als Kodiereinheit wurde der kleinste auszuwertende Textbestandteil festgelegt, der unter eine Kategorie fallen kann.

Im zweiten Schritt wurden die inhaltlichen Ordnungs-, Haupt- und Subkategorien anhand der theoretischen Vorüberlegungen und der forschungsleitenden Fragestellung ermittelt. Die

Forschungsfragen, die auch in den Leitfäden zur Moderation der Gruppendiskussionen eingesetzt wurden, wurden dabei als eine erste Strukturierungshilfe herangezogen. Außerdem wurde auf das aus der Theorie abgeleitete THIBsS-Modell (*Kap. 3.2*) zurückgegriffen. Bei der Entwicklung eines Kodierleitfadens erfolgte auch die Definition der Kategorien. Außerdem wurden Ankerbeispiele gesammelt und Kodierregeln formuliert. Dies ist nötig, um die Abgrenzungsproblematik zu verringern und trennscharfe Kategorien zu bestimmen.⁴

Im Anschluss folgte der erste Materialdurchgang. In dieser Phase wurden auch erste Passagen und Aussagen im Material identifiziert, die nicht genau zugeordnet werden konnten. Dies ermöglicht eine empirisch gestützte Überarbeitung des Kategoriensystems, weil die Kategorien dadurch präzisiert und die Bezeichnungen trennschärfer formuliert werden können. An dieser Stelle kommt es zu einer ersten formativen Reliabilitätsprüfung. Das Kategoriensystem wird auf eine Übereinstimmung mit den Forschungsinteressen überprüft.

In einem weiteren Analyseschritt wurde das Material noch einmal durchgegangen und die im ersten Durchgang identifizierten Fundstellen bezeichnet, bearbeitet und der jeweiligen Kategorie zugeordnet. Bei der Anwendung der deduktiven Kategorienbildung kann es dazu kommen, dass die Kategorien nicht trennscharf sind, sodass die Kategorien modifiziert oder sogar neue Kategorien (induktiv) festgelegt werden müssen. Die Bildung deduktiver Kategorien schließt deshalb Veränderungen und Adaptionen beim Prozess der Datenauswertung nicht aus (Kuckartz, 2018, S. 95).

Nach erneuter Durchsicht des Materials wird das Kategoriensystem noch einmal überarbeitet und es werden begriffliche Präzisierungen vorgenommen, bevor der endgültige Materialdurchgang erfolgt. Auch an dieser Stelle wird eine formative Reliabilitätsprüfung durchgeführt.

Der Analyseprozess wird dann durch die Auswertung abgeschlossen. Bei diesem Schritt wurde auf theoretische Vorüberlegungen zurückgegriffen und das Material wurde pro Kategorie zusammengefasst. Um den Prozess der Datenauswertung transparenter zu machen, soll im Folgenden dargestellt werden, wie sich das deduktive Kategoriensystem aus den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit entwickelt hat.

⁴ Der Prozess der Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems anhand einer Matrix zu den theoretischen Überlegungen wird an späterer Stelle genauer erläutert.

6.2 Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems

Begriffsbestimmungen

„Content analysis stands or falls by its categories“ (Berleson, 1952, S. 147). Dieses Zitat von Berleson (1952) macht deutlich, dass die Auswertung der Daten bzw. ihre Inhaltsanalyse auf den ausgewählten Kategorien basiert. Da die Kategorien den Kern der Forschung enthalten, kann eine Inhaltsanalyse nicht besser sein als das ihr zugrunde liegende Kategoriensystem. Deshalb sollte zunächst eine Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begriffen erfolgen, bevor mit den beschriebenen Kategorien gearbeitet werden kann. Vor der Datenanalyse sollte auch das Material ausgewählt und die Analyseeinheiten festgelegt werden.

Als *Sampling Unit* (Auswahleinheit) werden in der Inhaltsanalyse die Grundeinheiten bezeichnet, die nach einem bestimmten Auswahlverfahren aus der Grundgesamtheit für die Datenauswertung ausgewählt werden. Diese Einheiten sind gewissermaßen physische Einheiten (Kuckartz, 2018, S. 30). In der vorliegenden Untersuchung entsprechen diese zum einen den von den MentorInnen schriftlich verfassten kritischen Ereignissen und zum anderen den Protokollen der Gruppendiskussionen. Als Auswahleinheiten wurden daher das jeweilige Protokoll oder das schriftlich fixierte Critical Incident festgelegt.

Jede Auswahleinheit kann prinzipiell mehrere *Recording Units* (Analyseeinheiten) enthalten. Sie sind immer Teil einer Auswahleinheit und gehen deshalb nie über die Sampling Units hinaus. Für die vorliegende Arbeit wurde die Gesamtheit der Critical Incidents einer mentorierenden Person als Auswahleinheit festgelegt und die einzelnen schriftlich dargestellten kritischen Ereignisse als Analyseeinheit. Ebenso wurde das jeweilige Protokoll der Gruppendiskussion als Sampling Unit festgelegt, während die einzelnen TeilnehmerInnen bzw. ihre Aussagen als Recording Unit bestimmt wurden (ebd.).

Weitere Begriffe, die geklärt werden sollten, sind die Begriffe der *Kategorie* und des *Kategoriensystems*. In der empirischen Forschung wird der Frage nach einer Klärung des Begriffs *Kategorie* wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Anstelle einer Begriffsbestimmung wurden nur unterschiedliche Postulate zu den Eigenschaften von Kategorien formuliert (Kuckartz, 2018, S. 32). In der qualitativen Inhaltsanalyse wird eine Kategorie als ein „Bezeichner“ oder „etwas Bezeichnendes“ verstanden, dem Textstellen zugeordnet werden können (Kuckartz, 2007, S. 57). Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird der Begriff im Sinne einer Klassifizierung von Einheiten verwendet. Die Teile des Textes werden also nach be-

stimmten Kriterien geordnet und durch Kategorien beschrieben. Früh (2004) bestimmt Kategorien dabei im Rahmen einer wissenschaftlichen Inhaltsanalyse als etwas, das genau definiert werden muss (Früh, 2004, S. 40).

Eine solche schriftlich fixierte Zuordnungsregel wird auch als *Kategoriendefinition* bezeichnet. Sie sollte mindestens die Bezeichnung der Kategorie und eine inhaltliche Beschreibung umfassen und sich auf Ankerbeispiele beziehen. Eine gelungene Kategoriendefinition verweist auf Indikatoren und grenzt die Kategorie von anderen ab. Dabei sollte auch auf eine möglichst präzise und trennscharfe Formulierung geachtet werden, damit es nicht zu Überschneidungen kommt (Kuckartz, 2018, S. 67). Bei der Bezeichnung kann es sich um ein einzelnes Wort (z. B. Kompetenzentwicklung) oder um eine Mehrwortkombination (z. B. die Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen) handeln. Es ist also festzuhalten, dass nur mit einer möglichst genauen Definition eine hinreichende Güte bei der Anwendung der Kategorien ermöglicht werden kann (ebd.).

Die Gesamtheit aller Kategorien bildet das *Kategoriensystem* oder *Codesystem*. Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Kategoriensystem kann als hierarchisch betrachtet werden. Die hierarchischen Strukturen der Kategorien werden dabei als Ordnungs-, Haupt-, und Unterkategorie dargestellt (ebd., S. 38). Hierbei bezieht sich der Begriff *Ordnungskategorie* auf Kategorien der obersten Ebene. Da es in einem hierarchischen Kategoriensystem mehr als zwei Ebenen geben kann, wird im weiteren Verlauf die darunterliegende Ebene als *Hauptkategorie* bezeichnet und die danach folgende Ebene als *Subkategorie*.

Die Konstruktion des Kategoriensystems mit all seinen Ausdifferenzierungen erfordert ein regelgeleitetes Verfahren (ebd., S. 39). Während in der Methodenliteratur die Kategorienbildung teilweise als Common-Sense-Technik behandelt wird, auf deren nähere Beschreibung verzichtet werden kann (Kriz & Lisch, 1988, S. 134), wird z. T. auch darauf verwiesen, dass die Inhaltsanalyse mit ihren Kategorien stehen und fallen würde (Berleson, 1952, S. 147; Kuckartz, 2018).

Das Vorwissen, die Vorannahmen der Forschenden, die Forschungsfragen und die Zielsetzung der Untersuchung bestimmen die Art und Weise der Bildung von Kategorien maßgeblich. Je stärker die Theorieorientierung ist, umso eher wird eine deduktive Kategorienbildung eingesetzt. Bei dieser A-priori-Kategorienbildung werden die Kategorien unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet (Kuckartz, 2018, S. 64). Die Basis der Konstruktion bildet eine inhaltliche Systematisierung, die in der vorliegenden Arbeit dem aus der Theorie abgeleiteten THIBsS-Modell sowie den theoretischen Ausführungen zur Mentoring-Beziehung

entspricht. Im Folgenden wird der Prozess der Ableitung des deduktiven Kategoriensystems für die vorliegende Untersuchung exemplarisch dargestellt.

Die deduktive Kategorienbildung anhand theoretischer Vorüberlegungen

Wie bereits dargestellt wurde, wurde im vorliegenden Forschungsvorhaben ein deduktiv-induktives Vorgehen eingesetzt. Bei der Anwendung deduktiver Ansätze wird durch das regelgeleitete Vorgehen eine große Systematik ermöglicht. Um die Offenheit bei der qualitativen Forschung zu gewährleisten, wird außerdem auf eine induktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Huber (1994) betont die Notwendigkeit des Wechselspiels zwischen deduktiven und induktiven Ansätzen, denn nur bei einem

[...] induktiven Vorgehen ist gewährleistet, da[ss] man Zugang zur subjektiven Weltansicht der Gesprächspartner findet und nicht lediglich Teilaspekte davon, möglicherweise aus dem subjektiven Sinnzusammenhang gelöst, im analytischen Raster des Forschers [/der Forscherin] hängen bleiben (Huber, 1994, S. 27).

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Gestaltung der Mentoring-Beziehung und den Einsatz spezifischer Fördermodi. Zu Beginn der Untersuchung wurden Gelingensbedingungen aus der Theorie herausgearbeitet und Fördermodi für eine Anleitung zum professionellen Umgang mit Heterogenität identifiziert. Um für die zentralen Fragen der Untersuchung geeignete deduktive Kategorien ableiten zu können, wurde eine Matrix erstellt.

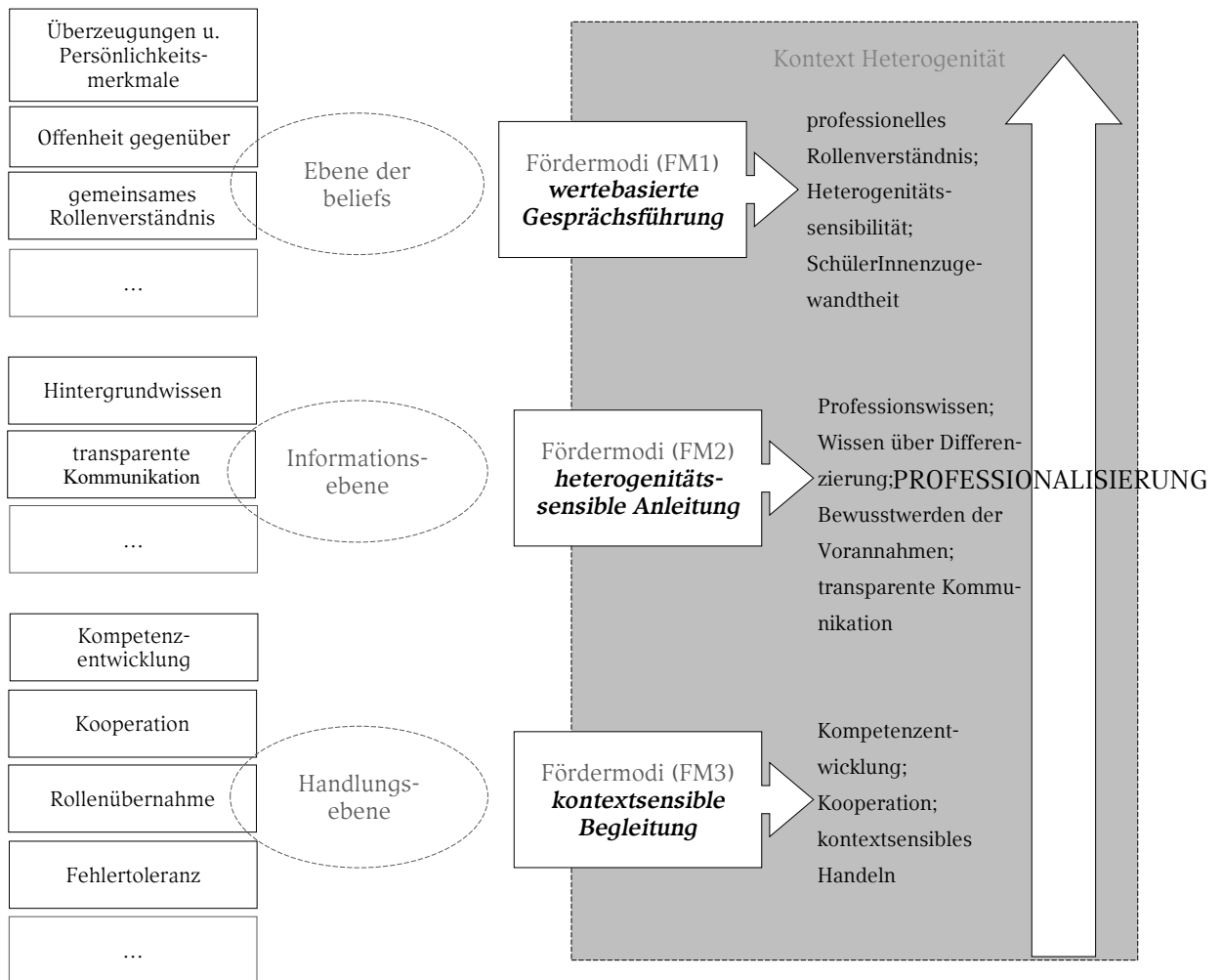


Abb. 18 Matrix zur Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems – eigene Darstellung

Die Abbildung zeigt die für die Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems erstellte Matrix. Sie bezieht sich auf die theoretischen Vorüberlegungen und die Ausführungen zum THIBs-Modell (Kap. 3.2) sowie den aus der Literatur herausgearbeiteten Zielperspektiven der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität (Kap. 1.4.3). Anhand empirisch belegter Ergebnisse der Mentoring-Forschung konnten drei Dimensionen abgeleitet werden. Die Professionalisierung im Praktikum vollzieht sich auf der *Ebene der beliefs*, auf der *Informations-* und der *Handlungsebene*. Sie werden in der Matrix als Ordnungskategorien dargestellt. Dabei konnten weitere Hauptkategorien identifiziert werden, die wiederum teilweise deduktiv und teilweise induktiv in Subkategorien ausdifferenziert wurden.

Als Beispiel soll auf die *Ebene der beliefs* kurz eingegangen werden.

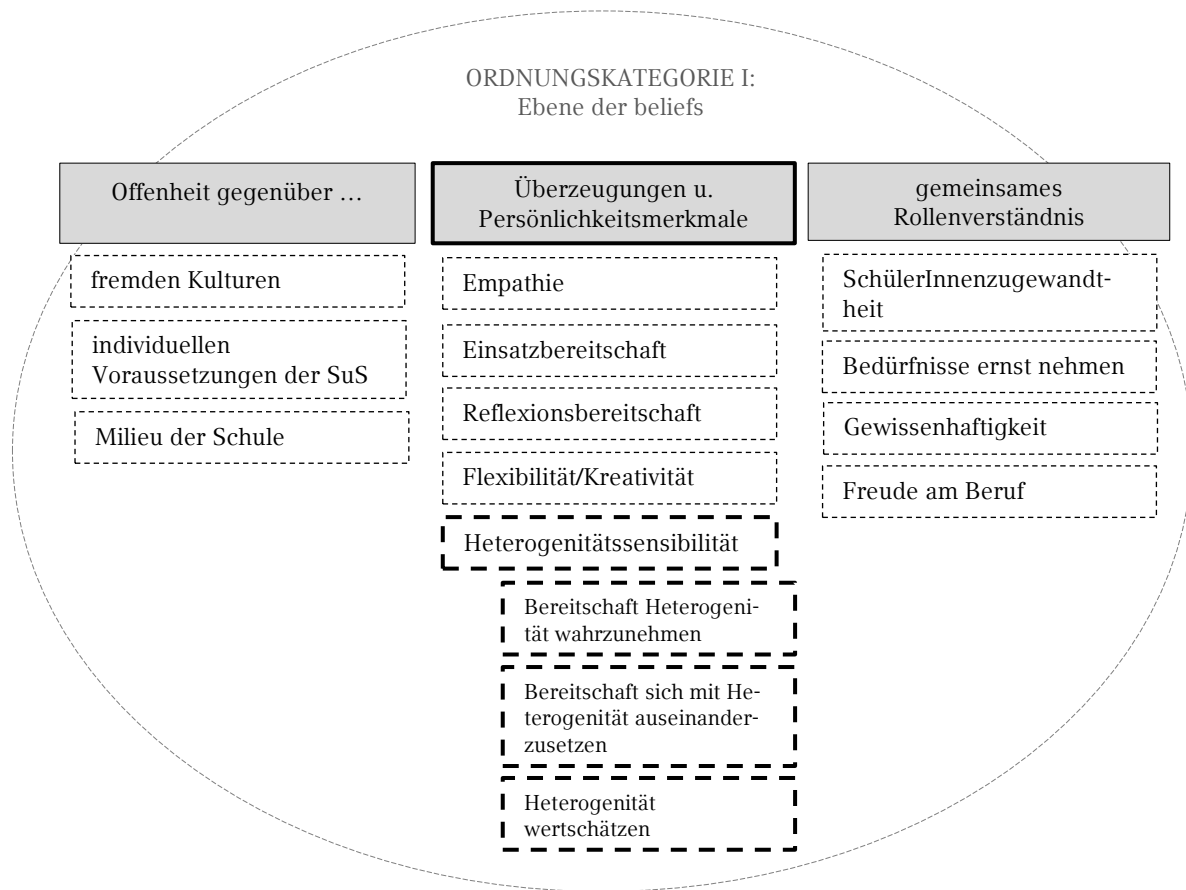


Abb. 19 **Deduktive Kategorienbildung auf der Ebene der beliefs** - eigene Darstellung

Aus der Theorie kann abgeleitet werden, dass eine Professionalisierung beim Umgang mit Heterogenität mit einem professionellen Rollenverständnis, einer SchülerInnenzugewandtheit und dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität verknüpft werden kann. Aus struktureller Sicht (*Kap. 1.4.2*) wird Professionalität in diesem Kontext als eine Fähigkeit verstanden, mit den zahlreichen und unterschiedlich auftretenden Antinomien in heterogenen Kontexten umgehen zu können. Als eine analytische Distanz in Kombination mit Reflexionsfähigkeit kann Heterogenitätssensibilität dazu beitragen, handlungsfähig zu bleiben, auch wenn die Unterschiede in der Schülerschaft als potenziell belastende berufliche Herausforderung wahrgenommen werden. Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität (*Kap. 1.4.3.1*) wird auch im adaptierten Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Hachfeld et al., 2012) angeführt.

Der kompetenzorientierte Ansatz identifiziert, *Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale* auf der Ebene der beliefs, die für den professionellen Umgang mit Heterogenität förderlich sind (Pajares, 1992; Woolfolk Hoy et al., 2006). Kulturelle Überzeugungen und Einstellungen der Lehrpersonen können beispielsweise die Wahrnehmung und Bewertung von

Heterogenität als Herausforderung oder Chance beeinflussen und sich dadurch auf den Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer auswirken (Bello et al., 2017; Braun & Mehringer, 2010; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017). Es wird deutlich, dass die Einstellungen und Überzeugungen der mentorierenden Lehrkräfte in die Untersuchung mit einbezogen werden müssen, wenn es darum geht, angehende Lehrpersonen im professionellen Umgang mit Heterogenität anzuleiten.

Als weitere Hauptkategorie wird dabei auf das Konstrukt der *Heterogenitätssensibilität* zurückgegriffen (Kap. 1.4.3). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass ein wertschätzender und ressourcenorientierter Blick auf die Verschiedenheiten von SchülerInnen als eine Grundvoraussetzung für eine gelungene Anleitung von Mentees in heterogenen Betreuungskontexten und damit als Gelingensbedingung verstanden werden kann (Schmitz et al., 2019, S. 171). Auch hier können die professionstheoretischen Perspektiven zur Begründung der deduktiv gebildeten Kategorien herangezogen werden.

Hinsichtlich des biografischen Ansatzes sind dabei vor allem die individuellen Überzeugungen und Einstellungen von entscheidender Bedeutung für die Konstruktion von Differenzlinien (Braun & Mehringer, 2010; Hachfeld, 2013; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017). Ein professionelles Handeln besteht, wenn eine Lehrkraft trotz widersprüchlicher Anforderungen auf der institutionellen Ebene einen wertschätzenden Umgang mit der intersektionalen Vielfalt der SchülerInnen zeigt. Dabei geht es um eine Wahrnehmung und Bewertung von Diversität, ohne eine Hierarchisierung vorzunehmen. Dies wurde in den Subkategorien *Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen*, *Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität* und *Heterogenität wertschätzen* unter der Hauptkategorie *Heterogenitätssensibilität* zusammengefasst.

Für die Ordnungskategorie *Handlungsebene* wird anhand der Hauptkategorie *Kooperation* der Vorgang der deduktiven Kategorienbildung beispielhaft dargestellt. Ebenso wird kurz auf die Kategorien *Fehlertoleranz* und *Rollenübernahme* verwiesen.

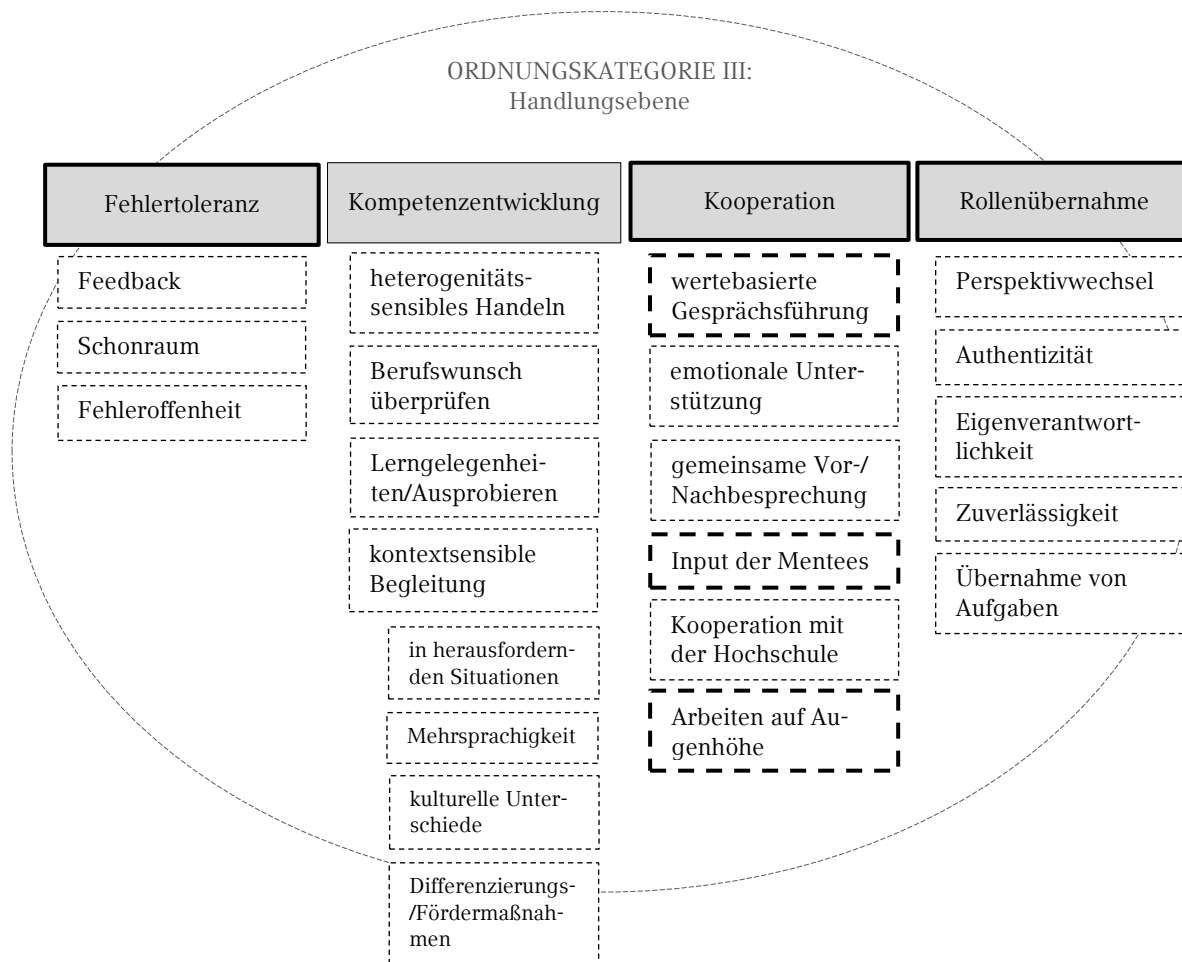


Abb. 20 **Deduktive Kategorienbildung auf der Handlungsebene** – eigene Darstellung

Bei der Erforschung von prozessbegleitenden Mentoring-Formaten zeigte sich, dass MentorInnen, die bei der Begleitung emotionale Unterstützung anboten, als besonders erfolgreich bei der Professionalisierung identifiziert wurden (Haas, 2021, S. 65; Schubarth et al., 2014). Förderlich für die Beziehung zwischen mentorierender Lehrkraft und den Studierenden hat sich ebenso erwiesen, wenn sich beide aktiv in die Gestaltung des Mentorings einbringen (Ferrier-Keer, 2009; Führer & Cramer, 2020a; Pungur, 2007). Dies wurde in den Subkategorien *Input der Mentees*, *Arbeiten auf Augenhöhe* und *wertebasierte Gesprächsführung* aufgegriffen.

Auf dieser Dimension konnten noch weitere Haupt- und Subkategorien deduktiv aus der Literatur und der Mentoring-Forschung abgeleitet werden. Um eine reine Adaption von Handlungsweisen zu vermeiden, ist es etwa wichtig, dass Mentees insbesondere zu Beginn des Praktikums die *conceptions of teaching* (Futter, 2017) der MentorInnen hinterfragen. Dafür sollten für die angehenden Lehrkräfte Freiräume geschaffen werden, damit sie sich ausprobieren können (Harrison et al., 2006). Das Praktikum bildet deshalb einen Schonraum,

der gestützt durch ein konstruktives Feedback Lernprozesse ermöglichen und Professionalisierung anbahnen kann (Futter, 2017; Niggli, 2005; von Felten, 2005). Dabei ist eine Rollenübernahme erforderlich, die den Studierenden einen Perspektivwechsel zugänglich machen kann. Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung durch die Hauptkategorien *Fehlertoleranz* und *Rollenübernahme* aufgegriffen.

Das aus der Theorie abgeleitete themenzentrierte heterogenitätssensibles Interaktionsmodell für Betreuungskontexte in den schulpraktischen Studien (THIBsS-Modell) liefert eine Strukturierungshilfe für die vorliegende Untersuchung. Es wird für die Festlegung der Ordnungs-, Haupt-, und Subkategorien herangezogen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bildeten ein kritisches Ereignis (CIT) oder ein Protokoll (Gruppendiskussion) eine Auswertungseinheit. Nach der Festlegung der *sampling* und *recording units* wurden die inhaltlichen Kategorien anhand der theoretischen Vorüberlegungen, der forschungsleitenden Fragen und des herausgearbeiteten THIBsS-Modells ermittelt. Danach wurde das Kategoriensystem deduktiv zusammengestellt und im Laufe des Analyseprozesses induktiv erweitert.

In einem weiteren Schritt wurden Kriterien festgelegt, um die Materialzuordnung zu einzelnen Kategorien zu bestimmen. Dabei entstand ein Kategoriensystem, das aus Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln besteht. Im Kapitel 7 werden die Auswertungskategorien und die Kodierhäufigkeiten pro Ordnungs-, Haupt- und Subkategorie dargestellt.

Nach der ausführlichen Darstellung der Methoden und des Studiendesigns sowie des Prozesses der Datenanalyse folgt nun der Ergebnis- und Diskussionsteil. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde präsentiert und im Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert sowie diskutiert.

D. Ergebnisse und Diskussion

Im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit wurden Schlussfolgerungen aus früheren Studien zum schulpraktischen Mentoring und dem professionellen Umgang mit Heterogenität gezogen, um ein umfassendes Kategoriensystem zu entwickeln. Dieses System lässt sich ebenso im THIBsS-Modell verorten, das drei Ordnungskategorien umfasst: (1) Ebene der beliefs, (2) Informationsebene und (3) Handlungsebene. Die empirischen Ergebnisse der Datenerhebung werden zunächst anhand der Critical Incidents präsentiert, wobei das deduktiv erstellte und induktiv erweiterte Kategoriensystem als Analysewerkzeug verwendet wird. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen, bevor beide Teile kombiniert und im Kontext des THIBsS-Modells zusammengeführt und veranschaulicht werden.

7. Ergebnisse

7.1 Ergebnisse der Critical Incident Technique

Die Critical Incidents (CIs) umfassen spezifische Ereignisse, die von MentorInnen als kritisch oder bedeutsam identifiziert werden und wichtige Einblicke in die untersuchte Situation bieten können. Die von den mentorierenden Lehrkräften beschriebenen kritischen Vorfälle dienen dazu, bestimmte Phänomene oder Situationen zu beschreiben, die sie während des Mentoringprozesses erlebt haben.

Die erhobenen Daten wurden einer Analyse unterzogen, um Muster in den beschriebenen kritischen Vorfällen hinsichtlich der erfolgreichen Gestaltung einer Mentoringbeziehung zu identifizieren. Diese Analysen zielen darauf ab, Einblicke in spezifische Herausforderungen, Bewältigungsstrategien, erfolgreiche Praktiken oder auftretende Probleme zu gewinnen, mit denen MentorInnen in heterogenen Betreuungskontexten konfrontiert sind. Die Textstellen wurden entsprechend Gelingensbedingungen codiert, die deduktiv aus der zugrunde liegenden Theorie abgeleitet wurden.

Tab. 06 Kategoriensystem Ergebnisse Critical Incidents

CRITICAL INCIDENTS	
ORDNUNGSKATEGORIE I: Ebene der beliefs	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale</i>	*49
Reflexionsbereitschaft	22
Einsatzbereitschaft	11
Heterogenitätssensibilität	*10
Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität	6
Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen	2
Heterogenität wertschätzen	2
Empathie	3
Flexibilität/Kreativität	3
<i>Gemeinsames Rollenverständnis</i>	*31
SchülerInnenzugewandtheit	21
Gewissenhaftigkeit	7
Bedürfnisse ernst nehmen	3
<i>Offenheit gegenüber...</i>	*1
fremden Kulturen	1
individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen	-
Milieu der Schule	-
ORDNUNGSKATEGORIE II: Informationsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Hintergrundwissen</i>	*16
Rollenerwartungen	10
Herkunft der SchülerInnen	4
Differenzierungsmaßnahmen	2
Zusammensetzung der Klasse	-
Kulturelles Wissen	-
Herkunftseffekte	-
<i>Transparente Kommunikation</i>	*9
Offene/konstruktive Kritik	8
Vertrauen	1
ORDNUNGSKATEGORIE III: Handlungsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Kompetenzentwicklung</i>	*58
Heterogenitätssensibles Handeln	27
Kontextsensibles Begleiten	*19
thematisch bezogen auf Differenzierung/Fördermaßnahmen	8
in herausfordernden Situationen	7
thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede	4
thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit	-
Lerngelegenheit/Ausprobieren	6
Berufswunsch überprüfen	4
<i>Kooperation</i>	*32
Wertebasierte Gesprächsführung	11
Input der Mentees	9

Arbeiten auf Augenhöhe	7
Gemeinsame Vor-/Nachbereitung	4
Rollenübernahme	*25
Perspektivwechsel	15
Eigenverantwortliches Arbeiten	10

* Summe der Nennungen der Subkategorien

7.1.1 Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs

Die Ordnungskategorie I stellt die *Ebene der beliefs* dar. Die hierunter zusammengefassten Haupt- und Subkategorien beziehen sich auf intrapersonale Gelingensbedingungen. Die mentorierenden Lehrkräfte beziehen sich in den Ausführungen der Critical Incidents überwiegend auf Überzeugungen, welche auf Seiten der Mentees erwartet oder als gewinnbringend für eine gute Mentoringbeziehung und Begleitung angesehen werden. Es werden zudem Charakter- und Persönlichkeitsmerkmale benannt, welche ihrer Meinung nach positive Effekte auf die Interaktion bzw. Anleitung und Betreuung in heterogenen Kontexten haben. Im Folgenden werden die benannten Gelingensbedingungen dargestellt.

Tab. 07 Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE I Ebene der beliefs (CIT)

ORDNUNGSKATEGORIE I: Ebene der beliefs	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale	*49
Reflexionsbereitschaft	22
Einsatzbereitschaft	11
Heterogenitätssensibilität	*10
Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität	6
Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen	2
Heterogenität wertschätzen	2
Empathie	3
Flexibilität/Kreativität	3
Gemeinsames Rollenverständnis	*31
SchülerInnenzugewandtheit	21
Gewissenhaftigkeit	7
Bedürfnisse ernst nehmen	3
Offenheit gegenüber ...	*1
fremden Kulturen	1
individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen	-
Milieu der Schule	-

*Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale (n=*49)*

Die Kategorie mit den häufigsten Nennungen in den Hauptkategorien für eine, aus Sicht der MentorInnen, gelungene Betreuung im schulpraktischen Mentoring auf der Ebene der beliefs stellt die der *Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale* (n=49) dar. Diese werden verstanden als zeitlich stabile und wenig situationsabhängige Haltungen. Sie umfassen kognitive, affektive und auch konative Komponenten, welche auch als zentrale Wertorientierungen verstanden werden können. Alle diese hierunter zu fassenden Hauptkategorien inklusiver Subkategorien werden von den mentorierenden Lehrpersonen als Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden benannt. Die Auflistung der Kategorien erfolgt nach der Häufigkeit der Nennung. Soweit es Querverbindungen und Überschneidungen zu weiteren Ordnungs-, Haupt- oder Subkategorien gibt, werden diese an der jeweiligen Stelle vermerkt.

Die *Reflexionsbereitschaft* (n=22) der angehenden Lehrkräfte stellt eine Determinante der Betreuungsqualität dar. Die Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns steht hierbei im Vordergrund, ebenso wie die Bereitschaft sich selbst zu hinterfragen und über sich selbst nachzudenken. Ist diese Fähigkeit oder Bereitschaft zur „Selbstreflexion“ (ML_5_1;44-45) nicht gegeben, kann sich das nach Angaben der MentorInnen negativ auf die Anleitung und Begleitung auswirken. Ein Mentor bzw. eine Mentorin empfand die Zusammenarbeit als explizit anstrengend, da diese Bereitschaft in der beschriebenen Situation nicht gegeben war:

Für mich war es in dieser Situation sehr unangenehm einzugreifen und den Fehler zu berichtigen [...] in der Besprechung zeigt sich der Student uneinsichtig und räumte lediglich ein, dass er sich wohl besser etwas mehr hätte aufschreiben sollen (ebd.; 44-45).

Ebenso beschreibt eine Lehrkraft die Betreuung als ineffektiv – „Meine Beratung läuft ins Leere“ (ML_1_1;32) –, wenn die Studierenden nicht bereit sind, ihr Verhalten zu reflektieren. Neben den negativen Ereignissen wurden auch positive benannt.

In der anschließenden Besprechung berichteten die Studierenden sofort, dass sie während der Stunde gemerkt haben, ihr Zeitmanagement wäre nicht passend gewesen. Sie konnten sofort erkennen, an welchen Stellen Inhalte gekürzt oder zusammengefasst werden könnten bzw. auf was man verzichten könnte. Die Selbstreflexion war sehr ehrlich und konstruktiv. In den folgenden Stunden wurde die Dauer der einzelnen Phasen schon besser eingeschätzt und ggfs. angepasst. (ML_12_3;117)

Im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Reflexion wird auch die *Einsatzbereitschaft* (n=11) angeführt. Die Zusammenarbeit wird eher als „anstrengend [...] und [...] auch nicht unbedingt gewinnbringend für die Student[en]“ (ML_11_6;174) beschrieben, wenn keine „Eigeninitiative“ (ML_5_5;98) gezeigt wird. Die mentorierenden Lehrkräfte empfinden die Betreuung der Studierenden teilweise auch als Entlastung und für SchülerInnen und LehrerInnen gewinnbringend, wenn die Mentees die Bereitschaft und Motivation zeigen sich einzusetzen und eigenverantwortlich Aufgaben zu übernehmen.

Eine Schülerin kam durch Umzug erst später im Schuljahr zur Klasse. Mit dieser Schülerin überprüfte die Praktikantin in Ruhe deren mitgebrachte Materialien und ob sie [den] Aufgaben der neuen Klasse schon problemlos folgen konnte. Insgesamt beteiligte sich die Praktikantin an allen Aufgaben und Tätigkeiten des Tagesablaufes umfassend und bereichernd, so dass sich das Praktikum für all[e] Beteiligten als gewinnbringend darstellte. (ML_8_12;312)

Als eine weitere Überzeugung, welche sich positiv auf die Betreuung in heterogenen Kontexten auswirkt, wird die *Heterogenitätssensibilität* (n=10) erfasst. Diese lässt sich in drei Subkategorien ausdifferenzieren. Zum einen zählt die *Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität* (n=6) zu diesem Konstrukt. Hierunter ist eine offene Haltung gegenüber allen Unterschieden in der Schülerschaft zu verstehen. Die Mentees sollen sich dafür bereit zeigen, auf die individuellen Unterschiede einzugehen und ihr Handeln im heterogenen Kontext anzupassen. Fehlt den Studierenden die Überzeugung oder das Bewusstsein dafür, „dass die Schüler – gerade in heterogenen Lerngruppen – gut strukturierte, klare Arbeitsanweisungen benötigen“ (ML_12_8;337), dann „[kann] somit keine positive Erfahrung [mitgenommen werden]“ (ebd.). Die MentorInnen gaben an, dass man diese Sensibilität auf der Informationsebene zwar thematisieren könnte, aber wenn die Bereitschaft auf der Ebene der beliefs nicht vorhanden sei, können keine Kompetenzerweiterungen im Rahmen des professionellen Umgangs mit Heterogenität erreicht werden.

Eine andere Studentin hatte größte Mühe, ihr Sprachniveau an eine erste Klasse mit stark unterschiedlichem Leistungsstand und zum Teil geringem Wortschatz [Anm. aufgrund von Migrationshintergründen] anzupassen. Sie unterrichtete sprachlich über die Kinder hinweg, es gab kaum Beteiligung durch die Kinder und die Lernziele wurden nur bei wenigen Kindern erreicht. Im Nachgespräch schien sie zu verstehen, was das Problem war, ihr nächster Unterrichtsversuch lief jedoch wieder ähnlich ab. Eine Bereitschaft [Anm. zur Auseinandersetzung mit der Heterogenität] war nicht da. (ML_8_8;283)

Ist eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität vorhanden, so ist es laut der mentorierenden Lehrkräfte ebenso bedeutsam, diese Vielfalt wahrnehmen zu können. Die *Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen* (n=2) wurde in zwei kritischen Ereignissen (ML_8_12; ML_10_3) als positiv beschrieben.

Besonders gewinnbringend war auch ihre gute Einschätzung darin, wann welches Kind tatsächliche Unterstützung benötigte und welches Kind Hilfe einforderte, um sich selber weniger anstrengen zu müssen und um schneller fertig zu sein (ML_8_12;311).

Während die Studierenden „die Schüler beim Üben an den Stationen beobachten, wurde [ihnen] im Gespräch [...] bewusst, wie unterschiedlich die Kinder diese Übung ausführten und wo [sie] mehr Unterstützung brauchten“ (ML_10_3;143). Diese Wahrnehmung von Heterogenität kann als Grundlage für ein heterogenitätssensibles Handeln verstanden werden und die Zusammenarbeit zwischen den erfahrenen und angehenden Lehrpersonen positiv beeinflussen. *Heterogenität wertschätzen* (n=2) wird neben der Bereitschaft, diese wahrzunehmen in zwei Critical Incidents (ML_12_8; ML_9_9) benannt. Hierunter ist zu verstehen, dass die Differenzen und individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen als bereichernd wahrgenommen werden. Jeder Schüler jede Schülerin wird als wichtig und wertvoll im Klassenverband angesehen.

Es gilt, Fehler auch verzeihen zu können und die Stärken der Person zu finden. Ganz nach dem Motto: Every child/student has got a superpower. You just have to find the right one (ML_9_9;250).

Werden die Differenzen und die Vielfalt der SchülerInnen zwar wahrgenommen, aber als belastend oder störend im Unterricht empfunden bzw. durch das Verhalten der Studierenden abgewertet – „Die Praktikantin aber hat [...] die Augen verdreht, laut ausgeschnaubt oder mit der Zunge geschmalzt [...] Manche [Anm. SchülerInnen] hat dies verunsichert“ (ML_12_8;250) – kann dies die Beziehung zum Mentor bzw. der Mentorin negativ beeinflussen.

Als Voraussetzung und ergänzend zur Heterogenitätssensibilität wird *Empathie* (n=3) von den Mentees erwartet. Dies beschreibt die Bereitschaft sich in andere Menschen einzufühlen, sich auf die beteiligten Personen im Mentoring einzulassen und sich in die SchülerInnen wie auch KollegInnen hineinzusetzen und die Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitseigenschaften einer Person erkennen, verstehen und nachempfinden zu

können. Die mentorierenden Lehrkräfte sprechen hier auch von „Einfühlungsvermögen“ (ML_6_9).

Eine Studentin fiel mir zunächst durch ihre angenehm ruhige Art besonders auf. Sie war sehr einfühlsam und wusste sich in den richtigen Momenten zurückzunehmen oder einzubringen. Sie machte von Tag zu Tag beeindruckende Fortschritte, da sie Rat annahm, aber auch bewies, dass sie viel pädagogisches Geschick aus sich heraus mitbrachte. Das beeindruckte mich nachhaltig. (ML_6_9;305)

Eine Lehrkraft gab an, dass „Studentinnen [,welche] sich über ein Jahr hinweg konstant einbringen und die Kinder [...] unterstützen [...] einen ganz anderen Zugang zu den Kindern finden, was für beide Seiten sehr gewinnbringend ist“ (ML_11_9;212). Hier wird vor allem die Überzeugung angesprochen, sich auf die SchülerInnen mit ihren individuellen Voraussetzungen einzulassen und sich empathisch zu zeigen. An dieser Stelle soll kurz auf die *SchülerInnenzugewandtheit* verwiesen werden, welche im Rahmen eines gemeinsamen *Rollenverständnisses* im weiteren Verlauf noch ausgeführt wird. Hier werden ähnliche Effekte von den Lehrpersonen beschrieben, jedoch bezieht sich die Kategorie *Empathie* auf eine eher allgemeine Grundhaltung, während die *SchülerInnenzugewandtheit* verknüpft wird mit der Einnahme der LehrerInnenrolle.

Einhergehend mit der Heterogenität der Schülerschaft beschreiben die Praktikumslehrkräfte *Flexibilität/Kreativität* (n=3) auf Seiten der Studierenden als Gelingensbedingung. Im Schulalltag kommt es immer wieder zu ungeplanten Ausfällen und Situationen (ML_2_8), hier ist es notwendig, sich an die wechselnden Umstände und neuen Anforderungen anzupassen und entsprechend auf diese zu reagieren. Ein gewisses Maß an „Flexibilität“ (ML_11_12) wird von den MentorInnen auch in der Zusammenarbeit mit den Studierenden erwartet.

Am ersten Praktikumstag waren meine beiden Kolleginnen, die ebenfalls Praktikumslehrkräfte waren, krank, sodass ich mich an diesem Tag allen Praktikantinnen spontan annahm. Trotz der recht improvisierten Situation versuchte ich, persönlich auf alle einzugehen und ihnen zu erklären, dass sie nun gleich erleben, dass an Schulen häufig flexibel gehandelt werden muss. (ML_2_8;231)

Ebenso kommt es in den Unterrichtsversuchen zu unerwarteten und herausfordernden Situationen. Gerade diese können dazu führen, dass „[die Studierenden] aus ihrer vorher überlegten und zuvor gemeinsam besprochenen Struktur raus[kommen und] die Möglichkeiten zur Disziplinierung, die ebenfalls zuvor erarbeitet worden waren, [vergessen]“

(ML_12_2;15). Fehlt es hier an Flexibilität und Kreativität, kann sich das negativ auswirken, wenn die angehenden Lehrkräfte „ihre große Unsicherheit durch den Versuch, ihre Stimme zu erheben [zeigen]“ (ebd). Dies kann laut MentorInnen die Zusammenarbeit belasten.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale“

Die Ergebnisse zeigen, dass Überzeugungen, die eine Selbstreflexion bei den Mentees fördern, als positiv für die Betreuung im Praktikum beschrieben werden. Für die Gestaltung einer erfolgreichen Beziehung sollen laut den mentorierenden Lehrpersonen die Studierenden bereit sein, sich einzubringen. Überzeugungen, die einen respektvollen Umgang mit Heterogenität zeigen, werden ebenso als Voraussetzung für den Erfolg identifiziert. In den von den Lehrkräften beschriebenen kritischen Ereignissen wird die Zusammenarbeit mit Studierenden, die sich offen gegenüber Heterogenität zeigen und bereit sind, sich in die SchülerInnen einzufühlen, als positiv und bereichernd erfahren. Dabei wird auch Flexibilität und Kreativität, besonders in herausfordernden Situationen, als wichtige Voraussetzung für eine gelungene Beziehungsgestaltung genannt.

*Gemeinsames Rollenverständnis (n=*31)*

Die Zusammenarbeit mit den Mentees setzt voraus, dass ein klares Verständnis über ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten herrscht. Besonders im Feld Schule gibt es gewisse Rollenerwartungen. Gewisse Grundhaltungen oder Verhaltensweisen werden vorausgesetzt. Diese Erwartungen können jedoch divergieren, was zu Konflikten in der Zusammenarbeit führen kann. Ein *gemeinsames Rollenverständnis* (n=*31) stellt laut MentorInnen die Basis für die Betreuung und Anleitung dar. Aus den kritischen Ereignissen kann abgeleitet werden, dass neben der SchülerInnenzugewandtheit auch der Gewissenhaftigkeit der Einhaltung klarer Absprachen eine Bedeutung zugeschrieben wird, ebenso wie dem Ernstnehmen der Bedürfnisse der SchülerInnen.

Mit 21 Nennungen wurde die *SchülerInnenzugewandtheit* (n=21) von den mentorierenden Lehrpersonen, in Bezug auf ein gemeinsames Rollenverständnis, am häufigsten angeführt. Beschrieben wird hier, dass es in der Betreuung Thema sei, dass die Mentees bereit sind, auf die SchülerInnen zuzugehen und eine Beziehung zu diesen aufzubauen (u. a. ML_2_5; ML_6_2; ML_9_5). Es wird betont, dass die Studierenden dabei die Bereitschaft besitzen sollen, die Rolle der Lehrkraft einzunehmen und eine vertrauensvolle LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aufzubauen. Dies wird neben der Kooperation im Mentoring auch für die Gestaltung und Durchführung der Unterrichtsversuche als förderlich beschrieben.

Meine Praktikantinnen gingen von Anfang an sehr offen auf die Schüler zu. Sie nutzten die Möglichkeit, in den Wochenplanstunden auf einzelne Schüler zuzugehen und mit ihnen zu arbeiten. Daher bauten sie schnell ein vertrauensvolles Verhältnis zu den meisten Schülern auf. Diese gute Lehrer(Praktikanten)-Schülerbeziehung wirkte sich sehr positiv auf die gehaltenen Unterrichtsversuche der Praktikantinnen aus. (ML_10_6;299)

Eine Lehrkraft beschreibt eine Situation, in der ein Mentee in einer „sozial recht auffälligen und sehr heterogenen [Klasse] [...] versuchte, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, was sehr lobenswert war, da er schnell den Draht zu ihnen fand“ (ML_12_3;18-19). Positive Effekte ließen sich danach auch bezogen auf die Disziplin der Klasse erkennen.

Es wird auch deutlich von den MentorInnen beschrieben, dass der Praktikant bzw. die Praktikantin und die Lehrkraft ein gemeinsames Rollenverständnis entwickeln und die Mentees sich aktiv am Unterrichtsalltag beteiligen und somit die passive Rolle des Rezipienten hinten im Klassenzimmer aufgeben und sich den SchülerInnen zuwenden sollen (ML_2_5;178).

Für eine gelungene Beziehungsgestaltung sei es ebenso entscheidend, dass klare Absprachen getroffen und diese eingehalten werden. Die MentorInnen sprechen hier häufig von *Gewissenhaftigkeit* (n=7) oder „Zuverlässigkeit“ (ML_7_4). Hierunter wird eine Grundhaltung verstanden, welche sich auch mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Genauigkeit, Gründlichkeit, Pflichtbewusstsein und Ordentlichkeit beschreiben lässt. Die beschriebenen Ereignisse beziehen sich hier überwiegend (n=6/7) auf Situationen, welche sich negativ auf die Zusammenarbeit auswirkten.

Im ersten Turnus meiner Tätigkeit als Praktikumslehrkraft arbeitete ich mit einer Studentin, die zwar gerne Stunden halten wollte, jedoch wenig darum bemüht war, die notwendigen Materialien, die ich ihr stets per E-Mail zur Verfügung stellte, eigenständig vorzubereiten. So hatte sie z. B. Arbeitsblätter maximal einmal für sich ausgedruckt, jedoch nie in der Klassenanzahl kopiert. Als ich ihr 15 Minuten vor Beginn ihrer Unterrichtsstunde sagte, dass ich ihr gerne zeige, wie der Kopierer funktioniert, meinte sie, dass das zu lange dauern würde und ich das doch selbst viel schneller könnte. (ML_2_9;235)

Ist Gewissenhaftigkeit nicht gegeben bzw. werden Absprachen nicht eingehalten, kann dies zu Konflikten in der Betreuung führen (ML_5_4). Es sei für die Beziehung zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden ebenso belastend, wenn „nur auf Nachdruck“ (ebd.;96) Stundenvorbereitungen rechtzeitig abgegeben werden. Die Mentees müssen sich in die Rolle der Lehrkraft einfühlen und die „Vorbildfunktion“ (ebd.) wahrnehmen. Ist dieses

gemeinsame Rollenverständnis nicht gegeben, kann sich dies zudem auch negativ auf die Beziehung zu den SchülerInnen auswirken.

Eine Praktikantin sollte im Rahmen einer Sportstunde ein Spiel einführen. Eigentlich war ausgemacht, dass ich das Spiel und auch die didaktische Aufbereitung spätestens einen Tag vor dem Unterricht per Mail erhalten sollte. Dies war nicht der Fall. Die Studierende kam meines Erachtens unvorbereitet in den Sportunterricht [...]. Es stellte sich heraus, dass sie sogar die Spielregeln nicht genau kannte [...]. Die Klasse war sehr unruhig, einige Schüler beachteten die Sportregel nicht mehr und wurden ausfällig. Die Stimme der Praktikantin wurde immer lauter, die Schüler wurden auch immer lauter. Besonders auffällig waren zwei Schüler türkischer Abstammung. Immer wieder provozierten sie die Studierende. Mit Müh und Not brachte die Praktikantin die Einheit zu Ende. In der Nachbesprechung sah die Studierende zwar die Probleme mit der Autorität, suchte aber die Ursache bei den Schülern und nicht in ihrer Vorbereitung und in ihrem Verhalten. (M_5_8;121)

Die Schülerschaft steht auch im Fokus der dritten Subkategorie *Bedürfnisse ernst nehmen* (n=3). Die Wahrnehmung der Bedürfnisse der SchülerInnen, ebenso wie die Bereitschaft sich mit diesen Erfordernissen auseinanderzusetzen, können hierunter verstanden werden. Die Mentees sollen Bedürfnisse ernst nehmen und angemessen auf diese eingehen. Sind die angehenden Lehrpersonen bereit „auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Gruppe einzugehen“ (ML_1_1;34), wirkt sich das zum einen positiv auf die PraktikantInnen-SchülerInnen-Beziehung aus, kann aber auch zu einer gelungenen Mentoringbeziehung beitragen (ML_4_7). Besonders in heterogenen Klassen ergeben sich Situationen, welche ein verantwortungsvolles Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen erfordern (ML_8_3).

Einmal kam ein Schüler [Anm. Flüchtlingskind], [...] in sehr schlechter körperlicher Verfassung in der Schule an. Er war total durch den Wind und übergab sich erst einmal beim Betreten des Schulhauses. Nachdem ich an diesem Tag die Online-Betreuung übernommen hatte, war eine meiner Studentinnen vor Ort [Anm. Notbetreuung in Präsenz]. Sie übernahm die Betreuung des Schülers und handelte äußerst umsichtig und verantwortungsvoll. Sie meldete den angeschlagenen Schüler im Sekretariat und kümmerte sich darum, dass ihn jemand aus der Familie abholte. In der Zwischenzeit beruhigte sie den völlig aufgelösten Schüler, der sich wohl am Vorabend den Magen verdorben hatte. Sie erfuhr vom Schüler, der sich sprachlich nur schwer verständlich machen konnte, dass es ihm im Bus schon schlecht gegangen

war. Da der Schüler erst seit ein paar Tagen an unserer Schule war, war es hier besonders wichtig, ihm in dieser schwierigen Situation Sicherheit zu geben. Besser hätte man in dieser Situation nicht handeln können! (ebd.;130)

Zusammenfassung der Hauptkategorie „gemeinsames Rollenverständnis“

Die MentorInnen beschreiben die Bereitschaft, auf SchülerInnen zuzugehen, als Grundvoraussetzung für die Tätigkeit als Lehrkraft. Die heterogenen Kontexte spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Die Herstellung einer guten PraktikantInnen-SchülerInnen-Beziehung steht hierbei im Vordergrund. Die Bereitschaft, die Rolle der Lehrkraft zu übernehmen, setzt auch voraus, dass klare Absprachen gewissenhaft und zuverlässig eingehalten werden. Die Vorbildfunktion soll den Studierenden bewusst sein, und sie sollen auch als positive Modelle dienen. Besonders im Rahmen der Unterrichtsvorbereitungen wird Zuverlässigkeit und das Einhalten von Fristen durch die Mentees von den MentorInnen erwartet.

*Offenheit (n=*1)*

In der Betreuung von Praktikanten in besonders heterogenen Klassen sei es laut den erfahrenen Lehrkräften von Bedeutung eine offene Haltung mit in die Beziehung einzubringen. Die Offenheit, wird hierbei als Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, welches das „Aufgeschlossensein“ gegenüber anderen Personen und Hintergründen umfasst. Ebenso beschreibt die Kategorie die Bereitschaft sich mit Personen, Fragen und Problemen unvoreingenommen auseinanderzusetzen.

Mein Praktikant entschied sich dazu, das pädagogisch-didaktische Praktikum als Intensivpraktikum fortzuführen. Er war das ganze Schuljahr sehr zuverlässig und im Unterricht stets präsent. Dies zeigte sich dadurch, dass er, wann immer es möglich war, durch das Klassenzimmer ging, die Kinder bei der Arbeit unterstützte oder auch bei sprachlichen Problemen seine Hilfe anbot. Das war sehr aufmerksam und hinterließ bei mir ein sehr positives Bild. Auch die Kinder mit Migrationshintergrund freuten sich immer auf seine Unterrichtsstunden, da er viel Interesse an ihrer Herkunft zeigte und versuchte diese mit in den Unterricht einzubinden. Auch wenn die Unterrichtsstunden fachlich und didaktisch nicht immer ganz durchdacht waren, spiegelte es die Begeisterung der Kinder wider. (ML_2_5;178)

Der Mentor oder die Mentorin sprechen hier eine Haltung an, die mit *Offenheit gegenüber fremden Kulturen* zusammengefasst wird. Diese Unterkategorie beschreibt eine von Akzeptanz geprägte Haltung, welche besonders in heterogenen Kontexten eine Rolle spielt. Hierunter ist zu verstehen, dass die Studierenden vorurteilsfrei in Kontakt mit anderen Kulturen

treten und offen sind für den Austausch. Im Unterschied zur Kategorie *Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität* werden hier explizit der kulturelle Hintergrund und die Mehrsprachigkeit aufgegriffen, daher wird diese der Subkategorie Offenheit gegenüber *fremden Kulturen* (n=1) zugeordnet.

Die beiden anderen aus der Theorie abgeleiteten Subkategorien Offenheit gegenüber den *individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen* (n=0) und dem *Milieu der Schule* (n=0) wurden in den Beschreibungen der kritischen Ereignisse von den Praktikumslehrkräften nicht aufgeführt.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs

Auf der ersten Dimension der Ebene der beliefs lassen sich Ansichten identifizieren, die die Betreuung im Praktikum positiv beeinflussen. Insbesondere in heterogenen Klassen wirken sich eine Reflexions- und Einsatzbereitschaft der Mentees gewinnbringend aus. Für die Zusammenarbeit in Klassen, die sich durch eine besonders vielfältige Schülerschaft auszeichnen, wird es als notwendig erachtet, dass die Studierenden bereit sind, diese Vielfalt wahrzunehmen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sie zu schätzen. Dies wird zusammengefasst als Konzept der Heterogenitätssensibilität. Eine offene Haltung, insbesondere gegenüber fremden Kulturen, wurde nur von einer Lehrkraft genannt.

Für die Zusammenarbeit und Kooperation ist es laut den MentorInnen entscheidend, sich auf ein gemeinsames Rollenbild zu einigen. Es wird von den angehenden Lehrkräften erwartet, dass sie sich den SchülerInnen zuwenden und offen auf sie zugehen. Gewissenhaftigkeit beim Einhalten von Absprachen und die Übernahme der Vorbildfunktion werden von den mentorierenden Lehrkräften von den Studierenden gefordert. Ebenso stehen die SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen, insbesondere in heterogenen Kontexten, im Mittelpunkt der Betreuung im Praktikum. Mentees müssen diese laut den Praktikumskräften ernst nehmen. Wenn in diesen Fragen der Haltung Übereinstimmung herrscht, wird dies von den MentorInnen als gelungene Beziehungsgestaltung aufgefasst.

7.1.2 Ordnungskategorie II: Informationsebene

Als weitere Dimension lässt sich aus den theoretischen Ausführungen die Ordnungskategorie II, die Informationsebene, identifizieren. Auf dieser Ebene kommen Bedingungen zum Tragen, welche zum einen den Austausch von Wissen begünstigen, aber auch Determinanten, welche für die Gestaltung der Kommunikationssituation wirksam werden. Hierunter werden alle Hauptkategorien zusammengefasst, welche sich auf die Vermittlung von Informationen zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden beziehen.

Tab. 08 **Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE II Informationsebene (CIT)**

ORDNUNGSKATEGORIE II: Informationsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Hintergrundwissen</i>	*16
Rollenerwartungen	10
Herkunft der SchülerInnen	4
Differenzierungsmaßnahmen	2
Zusammensetzung der Klasse	-
kulturelles Wissen	-
Herkunftseffekte	-
<i>Transparente Kommunikation</i>	*9
Offene/konstruktive Kritik	8
Vertrauen	1

*Hintergrundwissen (n=*16)*

Um eine gute Zusammenarbeit auf Augenhöhe gewährleisten zu können, betonen die mentorierenden Lehrkräfte die Notwendigkeit, eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen und in der Betreuung *Hintergrundwissen* (n=*16) zu teilen. Hierbei handelt es sich um eine Vielzahl an Informationen, welche im wechselseitigen Austausch thematisiert werden.

Als eine bedeutsame Information wurden die *Rollenerwartungen* (n=10) identifiziert. Rollenerwartungen bezeichnen im Kontext dieser Arbeit Erwartungen an das Verhalten der am Mentoring beteiligten Personen in der sozialen Interaktion. Zum einen können dies Vorstellungen der MentorInnen darüber sein, wie sich die Studierenden während des Praktikums in der Klasse verhalten sollen. Häufig wird dies mit der Vorbildfunktion in Zusammenhang gebracht.

Zum anderen können auch die Mentees Erwartungen an die Betreuung und Anleitung durch die erfahrenen Lehrkräfte mit in das Mentoring einbringen. In den Critical Incidents gehen die MentorInnen überwiegend auf negative Erfahrungen mit unklar formulierten Erwartungen ein (u.a. ML_11_9; ML_12_11; ML_12_6). In den Darstellungen thematisiert eine

Mentorin, dass sie „[sich] selber ärgere, dass [sie] als Praktikumslehrkraft Erwachsenen gegenüber Tugenden wie Höflichkeit, Fleiß [und] Pünktlichkeit diskutieren muss“ (ML_12_8;337). Besonders in heterogenen Klassen sei es problematisch für die Betreuungsqualität, wenn die Erwartungen der beteiligten Personen auseinandergehen bzw. unklar sind (ML_12_11). Als Gelingensbedingung wird angeführt, dass Rollenerwartungen klar mitgeteilt werden sollten.

Ich werde in Zukunft zu Anfang meine Erwartungen an das Praktikum ganz klar formulieren und werde die aktive Mitarbeit im Unterricht, speziell bei der Förderung von schwächeren Kindern, explizit einfordern (ML_9_5;91).

Sind die Erwartungen nicht klar formuliert, so kann es zu Missverständnissen und Enttäuschungen kommen, welche sich negativ auf die Beziehung zwischen mentorierender und angehender Lehrkraft auswirken können.

Eine Praktikantin, die ich während des Praktikums als besonnen und reflektiert erlebt habe, wollte mit den Kinder der Deutschklasse eine kurze Einheit gestalten und entscheidet sich für das Spiel Mathe-Fußball [...] Im Laufe des Spiels wurde es zunehmend lauter, die Kinder schrien in hoher Lautstärke durcheinander, ein sehr ehrgeiziges Mädchen fing an zu weinen, weil die eigene Mannschaft Tore kassierte. [...] Es dauerte geraume Zeit, bis sich die Kinder wieder beruhigt hatten und anschließend wieder normaler Unterricht möglich war. Ich war enttäuscht zu sehen, dass ein Spiel miteinander machen für manche Studierende offensichtlich ihre Vorstellung von Unterrichten ist?! (ML_11_1;3-4)

Ein Austausch findet auch bezüglich der Informationen zur *Herkunft der SchülerInnen* (n=4) statt. In der Betreuung werden beispielsweise Fragen und Hintergrundwissen zu „schwierigen Familiensituationen“ (ML_1_1; ML_3_4) angesprochen. Ebenso werden Migrationsverläufe, sozioökonomische Herkunft oder kulturelle Hintergründe thematisiert. In der Betreuung stehen die Kinder oft im Mittelpunkt des Wissensaustausches. Zeigen die Studierenden Interesse an den Informationen, welche die erfahrende Lehrkraft über die Klasse teilen kann, so wird dies von den MentorInnen als positiv bewertet (ML_1_1).

Unsere Schule weißt außerdem einen Migrationshintergrund von ca. 60 % auf. Ich war jede Woche positiv überrascht, welche Fragen die Studentin stellte. Sie wollte alles ganz genau wissen. Unsere Themen waren selbstverständlich die Kinder [...] (ML_9_6;93).

Die unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die SchülerInnen mitbringen, machen es in der Anleitung der PraktikantInnen notwendig, sich über *Differenzierungsmaßnahmen* (n=2)

auszutauschen. Hierunter werden alle organisatorischen und methodischen Maßnahmen gefasst, welche darauf abzielen, den SchülerInnen möglichst optimale Lernchancen zu bieten, individuelle Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und den Unterricht anzupassen. Eine Lehrkraft gab als bereichernd an, dass eine Studentin „sich in der vorangegangenen Stunde ein genaues Bild über die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler gemacht“ (ML_5_2;47) und sich mit dem Mentor bzw. der Mentorin über Möglichkeiten der Differenzierung ausgetauscht habe. Diese Gelingensbedingungen bestätigte sich durch die Beschreibung einer weiteren Praktikumslehrkraft:

Die Praktikantin hat sich sehr viel darüber [Anm. Differenzierungsmaßnahmen] mit mir ausgetauscht, sich jeden Schüler einzeln gedanklich vorgenommen. Folge: Trotz defizitärer Arbeitshaltung haben alle Kinder sehr aktiv mitgearbeitet, ihre Aufgaben bewältigt und präsentiert. Sie hatten Freude am Lernen und waren traurig, als das Praktikum zu Ende war. (ML_1_2;37-38)

Die Subkategorien *Zusammensetzung der Klasse* (n=0), *kulturelles Wissen* (n=0) und *Herkunftseffekte* (n=0) lassen sich aus den Beschreibungen der MentorInnen zu kritischen Ereignissen im schulpraktischen Mentoring nicht identifizieren.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Hintergrundwissen“

Die mentorierenden Lehrkräfte geben an, dass ein Wissensaustausch für eine erfolgreiche Betreuung im Praktikum hilfreich ist. Dabei werden Rollenerwartungen, Hintergrundinformationen zur Herkunft der Kinder sowie gezielte Maßnahmen zur Differenzierung in den Besprechungen thematisiert. Dieses Wissen wird als bedeutsame Voraussetzung für eine erfolgreiche Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung in heterogenen Klassen beschrieben.

*Transparente Kommunikation (n=*9)*

In der Anleitung von angehenden Lehrpersonen wird zunehmend auf reziproke Kommunikation gesetzt. Diese sollte nicht nur umfängliche Informationen bereitstellen, sondern auch transparent gestaltet werden. Dies setzt voraus, dass *offene/konstruktive Kritik* (n=8) Anwendung findet. Sie sollte im Kern respektvoll, förderlich und nützlich bleiben. Wichtig ist hierbei, dass nicht nur auf Fehler hingewiesen wird, sondern zugleich eine Lösung angeboten oder gemeinsam erarbeitet wird. Das Aufzeigen von Alternativen steht hier im Vordergrund. Ebenso sollen die Mentees angeleitet werden, eigene Vorschläge zur Verbesserung beizubringen. Hier kommt es zu Überschneidungen mit der Kategorie *Reflexionsbereitschaft*.

Eine Unterscheidung der beiden Kategorien kann bezogen auf die Dimension vorgenommen werden: Während die *Reflexionsbereitschaft* eine Haltung auf der Ebene der beliefs darstellt, zielt die *offene/konstruktive Kritik* auf einen Austausch auf der Informationsebene ab. Hier stehen nicht die Überzeugungen im Vordergrund, sondern das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsvorschlägen anhand eines Wissensaustausches. Die MentorInnen geben an, dass sie gemeinsame Nachbesprechungen und Reflexionen als belastend empfinden, wenn die Studierenden „kaum Notiz“ (ML_11_11) von der Kritik nehmen oder „[...] die Beratung ins Leere läuft“ (ML_6_3). Zu Konflikten in der Betreuung kann es kommen, wenn „die Fremd- und Selbsteinschätzung [sehr auseinander] drifteten“ (ML_12_7).

Ich machte dies [Anm. Fehlverhalten der Praktikantin] in jeder Besprechung zum Thema und versuchte, ihr Ideen an die Hand zu geben, wie sie stattdessen reagieren könnte. Teilweise konnte die Praktikantin die Tipps annehmen, oft meinte sie aber, dass sie sich gar nicht so verhalte, wie ich es ihr spiegelte. (ebd.;253)

Eine Praktikumslehrkraft gibt an, dass sie „an diesem Tag sehr frustriert war, weil [sie] im Wechselunterricht extra eine Stunde für sie [Anm. die Besprechung] freigeschaufelt habe und sie [Anm. die Praktikantin] die Kritik nicht annahm“ (ML_6_6;227). Die Beziehung wurde zudem belastet, da die Mentee die Kritik nicht nur abwehrte, sondern die mentorierende Lehrkraft „ermahnte, dass [diese] auch nicht immer langsam genug spreche“ (ebd.;227). Dies führte laut dem Mentor bzw. der Mentorin zu einem Abbruch der Betreuung. Besonders in herausfordernden Situationen ist es notwendig, diese im Anschluss offen und konstruktiv zu besprechen:

Eine Studentin fiel mir zunächst in der Hospitationsphase auf, da sie (während ich meine Stunden hielt) sehr forsch und wenig sensibel mit den Kindern sprach. In einer Situation reagierte sie völlig über. Ein Kind hatte ein anderes Kind an den Haaren gezogen. Sie wollte dem Kind demonstrieren, wie weh das tun kann, indem sie diesem ebenfalls an den Haaren zog. Ich war völlig entsetzt über derlei Erziehungsmethoden einer jungen Studentin. Nach einer eingehenden Erklärung verstand die Studentin zwar ihr Fehlverhalten, ihr wurde während des Gesprächs klar, was für ein gefestigtes Wesen man mitbringen muss, um in diesem Beruf zu bestehen und ihn zufriedenstellend für sich und andere auszuführen. (ebd.;301)

Gelingt es offene und konstruktive Kritik zu äußern und anzunehmen, so kann sich dies positiv auf die Beziehung zwischen erfahrener und angehender Lehrkraft auswirken (ML_5_5; ML_12_8).

Als Voraussetzung um offene Kritik auf der Informationsebene im Rahmen der transparenten Kommunikation ausüben zu können, wird von einer Lehrkraft *Vertrauen* (n=1) als Gelingensbedingung angeführt. Die Absichten und Erwartungen der Beteiligten sind offengelegt und die MentorInnen und Mentees haben die Erwartung nicht durch das Handeln der anderen benachteiligt oder geschädigt zu werden.

Besonders gut gefällt mir auch, dass eine Atmosphäre des Vertrauens herrscht. Mir ist es wichtig, dass auch die Studentinnen die Möglichkeit haben, mir Feedback zu geben oder gewisse Vorgehen im Unterricht hinterfragen dürfen. (ML_12_1;11)

Reziproke Kommunikationsprozesse die transparent gestaltet werden, wurden von den MentorInnen als Bedingung einer gelungenen Beziehungsgestaltung identifiziert. Kann offene und konstruktive Kritik in einer vertrauensvollen Atmosphäre ausgetauscht werden, so kann sich dies positiv auf den Informationsaustausch und die Betreuung im Praktikum auswirken.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie II: Informationsebene

Die am häufigsten genannte Kategorie auf dieser Dimension ist die des Hintergrundwissens. Der Informationsaustausch über die Rollenerwartungen stellt hierbei eine Voraussetzung für den Erfolg dar. Nur wenn die Rollenerwartungen klar formuliert und gegenseitig bekannt sind, kann sich das positiv auf die Beziehung zwischen dem Mentor bzw. der Mentorin und den Mentees auswirken. Sind die Erwartungen unklar oder unterscheiden sie sich, kann dies die Beziehung belasten.

Neben den Rollenerwartungen ist es auch notwendig, Wissen über die Hintergründe der SchülerInnen im Rahmen der Besprechungsstunden auszutauschen. Dazu müssen die Praktikumslehrkräfte ihr Wissen über die Hintergründe oder familiären Situationen der Kinder und Jugendlichen mit den Studierenden teilen.

Eine weitere identifizierte Kategorie auf der Informationsebene ist der Austausch über Differenzierungsmaßnahmen. Für eine erfolgreiche Betreuung in den schulpraktischen Studien wurde es als vorteilhaft beschrieben, wenn die Lehrkräfte mit den Studierenden Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung diskutieren und Informationen bereitstellen. Neben diesem Austausch an Hintergrundwissen ist es auch wichtig, offen und konstruktive Kritik äußern zu können. Gegenseitiges Feedback trägt ebenso zu einer transparenten Kommunikation bei.

7.1.3 Ordnungskategorie III: Handlungsebene

Die dritte Dimension im schulpraktischen Mentoring stellt die Handlungsebene dar. Auf dieser sind Faktoren des Handelns einzuordnen. In der Betreuung und Anleitung im Praktikum zeigen Studierende sowie Praktikumslehrkräfte vielfältige Handlungsmuster. Auf der Handlungsebene wurden von den mentorierenden Lehrkräften Verhaltensmuster identifiziert, die in besonders heterogenen Settings zum Tragen kommen bzw. welche sich auf die Beziehung in heterogenen Betreuungskontexten positiv auswirken. Ebenso werden auf dieser Ebene Fördermodi beschrieben, welche zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität anleiten sollen.

Tab. 09 Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE III Handlungsebene (CIT)

ORDNUNGSKATEGORIE III: Handlungsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Kompetenzentwicklung	*58
Heterogenitätssensibles Handeln	27
Kontextsensibles Begleiten	*19
thematisch bezogen auf Differenzierung/Fördermaßnahmen	8
in herausfordernden Situationen	7
thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede	4
thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit	-
Lerngelegenheit/Ausprobieren	6
Berufswunsch überprüfen	4
Kooperation	*32
Wertebasierte Gesprächsführung	11
Input der Mentees	9
Arbeiten auf Augenhöhe	7
Gemeinsame Vor-/Nachbereitung	4
Rollenübernahme	*25
Perspektivwechsel	15
Eigenverantwortliches Arbeiten	10

*Kompetenzentwicklung (n=*58)*

Eines der Ziele des Praktikums ist die Entwicklung von Kompetenzen. Im Rahmen dieser Dissertation werden unter der Kategorie Kompetenzentwicklung Handlungen und Verhaltensweisen in Subkategorien zusammengefasst, welche die Entwicklung und Ausbildung berufsbezogener Kompetenzen und Fähigkeiten begünstigen. Im Fokus steht hier immer der heterogene Kontext. Es wurden Handlungsweisen identifiziert, welche aufzeigen, dass eine

Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität gefördert wird bzw. unter welchen Voraussetzungen auf der Handlungsebene die Beziehung zwischen MentorInnen und Mentee gewinnbringend gestaltet werden kann.

Die häufigsten Nennungen erhielt hierbei die Subkategorie *heterogenitätssensibles Handeln* (n=27). Unter heterogenitätssensiblen Handeln sind Verhaltensmuster und Handlungsweisen zu verstehen, welche auf die Unterschiede der SchülerInnen eingehen. Die individuellen Bedürfnisse werden berücksichtigt und der Unterricht entsprechend adaptiert. Um heterogenitätssensibel handeln zu können wird vorausgesetzt, dass diese Heterogenität wahrgenommen und als wertschätzend betrachtet wird. Hier ist eine inhaltliche Nähe zur Kategorie *Heterogenitätssensibilität* der Ordnungskategorie I, der Ebene der beliefs, zu erwähnen. In der hier beschriebenen Kategorie geht es weniger um die Bereitschaft, sich auf Heterogenität einzulassen, wie sie auf der Ebene der Überzeugungen zu finden ist, sondern um direkte Handlungsweisen, welche aufzeigen, dass ein professioneller Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen angewendet wird.

Die MentorInnen beschreiben in den Critical Incidents Situationen, in denen die Studierenden nach Anweisung heterogenitätssensibel handelten oder die Verhaltensweisen bereits von sich aus zeigten und somit professionell mit der Vielfalt der SchülerInnen umgingen (u.a. ML_2_2; ML_3_8; ML_8_12; ML_12_3).

Meine Praktikantin zeigte ein sehr gutes Gespür für die Schüler. In einer Unterrichtsstunde, die sie hielt, sollten die Schüler die Ergebnisse ihrer Einzelarbeit vor der Klasse präsentieren. Die Schüler kannten diese Methode. Ein etwas schwächerer Schüler in meiner Klasse hatte den Arbeitsauftrag nicht vollständig bearbeiten können und hatte es nicht geschafft nachzufragen, um sich die benötigte Hilfe zu holen. Als der Schüler an der Reihe war, seine Ergebnisse vorzustellen, wollte er nicht. Die Praktikantin erkannte schnell das Problem und bot dem Schüler eine passende Alternative an, um ihn in dieser Situation nicht zu überfordern und seine geleistete Arbeit trotzdem zu würdigen. Sie beschloss spontan, dass alle Schüler ihre Arbeitsblätter an die Tafel hängen sollten, damit jeder das Ergebnis/die Ideen nachlesen konnten. (ML_10_5;297)

Im Kontext heterogener Klassen wird dies als „große Bereicherung“ (ML_8_12) für die Zusammenarbeit benannt: „Ich war sehr erfreut [dar]über, [Anm. dass die Studierende] Differenzierungsangebote in zwei kleinen Gruppen für leistungsstarke bzw. leistungsschwache Kindern durchgeführt [hat]“ (ML_8_5;197). Ebenso wird es als „Entlastung“ (ML_3_8)

empfunden, wenn die PraktikantInnen bereits von sich aus auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen, angemessen reagieren (ML_2_2) und die mentorierende Lehrkraft dadurch im Unterricht unterstützen können.

Dank dieser Einzelsitzungen konnten die Studenten auf alle individuellen Fragen der Kinder eingehen und Aufgaben genau in ihrem Tempo bearbeiten. Die Kinder hatten jeden Tag Einzelunterricht mit den Studenten und dann noch Videotreffen in kleinen Gruppen mit mir. Durch diesen Einsatz der Studenten konnten meine schwachen Schüler, die auch zu Hause nicht gefördert werden, den Anschluss an die Klasse auch während der Homeschooling-Zeit nicht verpassen. Sie kamen ohne Lücken zurück in den Wechselunterricht. (ML_2_2;56)

Es wird beschrieben, dass heterogenitätssensibles Handeln sich neben der Mentoringbeziehung auch positiv auf die PraktikantInnen-SchülerInnen-Beziehung auswirkt.

Sie [Anm. Praktikantin] hat sich sehr in jeden Schüler eingedacht, jeder erhielt zu seinem Lernstand ein eigenes Arbeitsblatt mit differenzierten Hilfestellungen. Trotzdem war alles in eine gemeinsame Zielsetzung eingebettet und sehr anschaulich für alle gehalten. In der Präsentation konnte jeder mit seinem individuellen Lernplan zum Ergebnis beitragen. [...] Folge: Trotz defizitärer Arbeitshaltung haben alle Kinder sehr aktiv mitgearbeitet, ihre Aufgaben bewältigt und präsentiert. Sie hatten Freude am Lernen und waren traurig, als das Praktikum zu Ende war. (ML_1_2;37-38)

Eine weitere Rolle im Rahmen der Kompetenzentwicklung spielt der Kontext. Die MentorInnen führten an, dass für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen in heterogenen Klassen eine besondere Anleitung bzw. Begleitung notwendig sei (u. a. ML_4_9; ML_5_7; ML_9_2; ML_12_2). Das *kontextsensible Begleiten* (n=*19) wird verstanden als Anleiten der Studierenden, welches den Kontext in den Fokus der Betreuung stellt. In heterogenen Klassen können diese Aspekte vielfältig sein, daher wird eine Ausdifferenzierung dieser Kategorie in weitere Subkategorien vorgenommen.

Die MentorInnen berichten hier zum einen von kontextsensiblen Begleitungen *thematisch bezogen auf Differenzierung/Fördermaßnahmen* (n=8). In den Besprechungen stehen die SchülerInnen mit ihren Leistungsunterschieden oder speziellen Förderbedarfen im Vordergrund (u. a. ML_4_8; ML_6_4; ML_9_5; ML_12_7).

Wir konnten im Vorfeld einige Schlüsselstellen besprechen und Differenzierungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten erarbeiten (ML_4_7;316).

Zudem geben die Praktikumslehrkräfte an, dass die Studierenden oftmals noch kein Verständnis von der Vielfalt der Schülerschaft mitbringen, bzw. die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen schwer einschätzen können. Um einen differenzierten Unterricht gestalten zu können, bedarf es daher einer genauen Anleitung durch die erfahrenen Lehrkräfte (ML_1_7; ML_10_9).

Ich habe einen Praktikanten, der die Didaktik der Mittelschule im Rahmen des Förderschulstudiums studiert. Es fällt ihm oft sehr schwer, die Anforderungen des Mittelschullehrplans an die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft des Praktikums (sehr heterogenen Klasse mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten) anzupassen. Seit Monaten arbeiten wir daran, die Stunden kleinschrittiger zu gestalten. (ML_4_8;318)

„Die Wichtigkeit von Struktur und Differenzierungsmöglichkeiten [...] wurde außerdem zum Thema der Nachbesprechung“ (ML_2_12;293). Diese Aussage einer Mentorin macht noch einmal deutlich, dass eine Anleitung thematisch bezogen auf Differenzierung und Fördermaßnahmen besonders in heterogenen Betreuungskontexten von den Praktikumslehrkräften thematisiert wurde. Es wird zudem aufgezeigt, dass durch die gemeinsame Besprechung und Thematisierung ein Kompetenzerwerb oder eine Kompetenzerweiterung stattfinden kann (ML_4_7; ML_9_5).

In herausfordernden Situationen (n=7) bedarf es ebenso einer Anleitung (u. a. ML_5_7; ML_9_2; ML_12_2). Die Vielfalt der SchülerInnen kann im Schulalltag zu Situationen führen, welche eine Herausforderung für angehende Lehrkräfte darstellen. Eine Mentorin gab an, dass ein Studierender bzw. eine Studierende „Angst vor den Verhaltensauffälligkeiten einiger Schüler“ (ML_6_1) hatte. In der gemeinsamen Besprechung wurden Maßnahmen zur Disziplinierung erarbeitet und die Gestaltung der Unterrichtseinheiten auf die Besonderheiten der SchülerInnen abgestimmt.

Durch die Arbeit [...] bestärkt, meisterte sie [Anm. die Studentin] die Stunde und zeigte sich im Umgang mit den lebhafteren Kindern viel sicherer. Von sich aus übernahm sie danach noch weitere Stunden (ebd.;158).

Durch die kontextsensible Begleitung in herausfordernden Situationen können Studierende Selbstvertrauen und -wirksamkeit erfahren und es kann somit zu einem Kompetenzzuwachs im Umgang mit Heterogenität kommen (ML_3_4; ML_5_7).

Trotz teilweise aggressiver, schwer erziehbarer und hyperaktiver Schüler fühlten sich die Studentinnen bald jeder Situation gewachsen. Durch die Vorlage von Handlungsweisen konnte ich ihnen Methoden an die Hand geben, welche ihnen Sicherheit verlieh. Da die beiden sich schließlich sehr wohl in der Klasse fühlten, erweiterten sie ihr Praktikum und wuchsen zusammen mit mir, den Kindern und den Eltern zu einem engen Team. (ML_9_7;245)

In vier Critical Incidents wird die kontextsensible Begleitung *thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede* (n=4) aufgegriffen. Eine Praktikumslehrkraft gibt an, dass „[sie] die Studenten im Vorfeld explizit auf die kulturelle Heterogenität hinweisen und ihnen konkrete Lösungsvorschläge unterbreiten [muss]“ (ML_9_4;86). Die kulturellen Unterschiede werden in der Besprechung thematisiert und den Mentees Handlungsweisen an die Hand gegeben, mit diesen umzugehen (ML_4_9). Werden diese Differenzen in der Anleitung nicht thematisiert, kann dies negative Folgen auf die Kompetenzentwicklung und gleichzeitig auch auf die Gestaltung der Mentoringbeziehung haben.

Wir haben die Stunde gemeinsam geplant, damit genau das geübt wird, worauf es ankommt. Worauf ich nicht explizit einging, waren die [Anm. kulturellen und sprachliche Unterschiede] Das war von mir als Lehrkraft keine Absicht, vielmehr hatten wir beide bei der Planung nur den Inhalt der Stunde im Auge. In meiner Rolle als Beobachterin stellte ich jedoch fest, dass natürlich auch diese Kinder in den Unterricht eingebunden werden müssen bzw. extra Aufgaben bekommen müssen. [...] Der Studentin ist jedoch erstmal gar nicht aufgefallen, dass die Kinder nichts verstehen bzw. nicht mitmachen können. In diesem Moment wurde mir bewusst, dass ich die Praktikantin nicht darauf aufmerksam gemacht hatte, [...], was mir dann sehr leidtat. (ML_9_4;83-84)

Die mit den kulturellen Unterschieden einhergehende kontextsensible Begleitung *thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit* (n=0) wurde in den kritischen Ereignissen nicht explizit erfasst.

Praxisphasen werden von Studierenden als bereichernde Lernerfahrung wahrgenommen. Dies zeigt sich auch in den Beschreibungen der MentorInnen. Für die Kompetenzentwicklung werden Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu machen, als förderlich identifiziert. Zusammengefasst werden diese Bedingungen unter der Kategorie *Lerngelegenheit/Ausprobieren* (n=6). „Schließlich ist das Praktikum auch eine große Chance sich mit Unterrichtsver-

suchen auszuprobieren“ (ML_10_9;348). Besonders in heterogenen Kontexten kann es notwendig sein von bisher einstudierten und routinierten Handlungsweisen abzuweichen, da sich Situationen ergeben, die eines alternativen Lösungsansatzes bedürfen.

Nach der Pause kam es zu massiven Beschwerden über einen besonders aggressiven Mitschüler. Der geplante Unterricht konnte nicht weitergeführt werden, denn die Situation musste sofort geklärt werden. Eine zurückhaltende Studierende, die sich eher unsicher fühlte, wenn sie vor der Klasse stand, schlug von sich aus vor, meinen Unterricht weiterzuführen. Ich konnte so mit den beiden betroffenen Schüler die Situation außerhalb des Klassenzimmers lösen. Die Studierende berichtete anschließend, dass es eine tolle Erfahrung gewesen sei, alleine mit den Kindern zu arbeiten. Sie wäre viel freier gewesen und hätte sich viel mehr zugetraut. Der Unterricht hätte sehr gut geklappt. Auch die Kinder waren begeistert und forderten eine Wiederholung ein. Ab diesem Zeitpunkt traute sich die Studierende wesentlich mehr zu. Sie ging viel selbstbewusster mit den Kindern um, das heißt, sie traute sich auch, Kinder zu ermahnen, den Unterricht zu unterbrechen oder auch mal einen Spaß zu machen. (ML_5_9;123)

Bekommen die Mentees die Möglichkeit sich „auszuprobieren“ (ML_4_6; ML_11_8), kann dies dazu führen, dass sie „Selbstvertrauen gewinnen“ (ML_11_8). Das Ausprobieren und Ergreifen von Lerngelegenheiten kann zudem die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen fördern.

Sie [Anm. die Praktikantin] versuchte sich in den folgenden Stunden immer häufiger an akustischen bzw. stummen Impulsen und positiver Verstärkung. Seitdem hält sich die Klasse auch bei dieser Praktikantin an die Regeln (ML_4_6;220).

Es wird deutlich, dass das Praktikum einen Raum bietet, berufsbezogene Erfahrungen zu machen und dabei die eigenen Fähigkeiten zu erweitern (ML_11_8).

Diese berufsbezogenen Erfahrungen sind notwendig, wenn es darum geht, den *Berufswunsch zu überprüfen* (n=4). In dieser Kategorie wird von den MentorInnen angeführt, dass sich die Aufgaben und Anforderungen aufgrund der zunehmenden Heterogenität an die zukünftigen Lehrkräfte verändern und besonders in diesen Klassen der Berufswunsch überprüft werden kann (ML_3_5; ML_12_2).

In der Unterrichtsstunde nahmen sie [Anm. die Praktikantin] drei herausfordernde Schüler leider nicht ernst und versuchten ihre Grenzen bei ihr zu testen. Dieses strengte sie so an, dass sie leider den inhaltlichen Aspekt der Unterrichtsstunde vergaß und nur damit beschäftigt war, die drei Schüler zu disziplinieren. [...] Ihre große

Unsicherheit zeigte sie durch den Versuch, ihre Stimme zu erheben. [...] Am Ende des Praktikums sagte sie mir, dass sie sich aufgrund der gemachten Erfahrungen nicht sicher ist, ob es der richtige Beruf für sie sei. (ML_12_2;15-16)

In den Critical Incidents werden von den Praktikumslehrkräften überwiegend Erfahrungen mitgeteilt, in denen die Konfrontation mit der großen Heterogenität dazu führte, den Berufswunsch zu überdenken. Eine Lehrkraft beschreibt eine Situation, in der „eine eher negative Erfahrung, aber möglicherweise für den Studenten wertvoll [war], da er durch die Praxiserfahrung doch gemerkt hatte, dass es nicht der richtige Beruf für ihn ist“ (ML_3_5;329). Erleben die Mentees die Vielfalt in den Klassen und die Unterschiede unter den SchülerInnen, so können sie realistischer einschätzen, ob der Beruf für sie geeignet ist (ML_8_9).

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Kompetenzentwicklung“

Der professionelle Umgang mit Heterogenität erfordert besondere Kompetenzen. In der Zusammenarbeit zwischen mentorierenden Lehrkräften und den Studierenden spielt hierbei das heterogenitätssensible Handeln eine Rolle. Bringen Mentees Kompetenzen in diesem Bereich bereits mit in das Praktikum ein, so wird dies als Gelingensbedingung von den MentorInnen aufgefasst.

Des Weiteren gaben die Praktikumslehrkräfte an, dass sie die PraktikantInnen im Rahmen der Kompetenzentwicklung kontextsensibel begleiten. In den Besprechungen werden Differenzierungs- und Fördermaßnahmen thematisiert. Eine besondere Anleitung findet zudem in herausfordernden Situationen statt. Dort werden den Studierenden Handlungsweisen aufgezeigt oder gemeinsam Lösungsalternativen erarbeitet. Eine weitere Thematik, welche in heterogenen Betreuungskontexten auftritt ist die der kulturellen Unterschiede. MentorInnen leiten die Studierenden dahingehend an, diese u.a. bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen.

Weiterhin werden Lerngelegenheiten sowie das sich Ausprobieren als weitere Bedingung für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen beschrieben. Haben die Studierende die Möglichkeit Erfahrungen in heterogenen Kontexten zu sammeln, so können sie auch ihren Berufswunsch realistisch überprüfen.

*Kooperation (n=*32)*

Unter *Kooperation*(n=*32) in schulpraktischen Studien wird ganz allgemein die Zusammenarbeit der beteiligten Personen verstanden. Hierbei wird die Gestaltung der Interaktion und

der Arbeitsbeziehung in den Blick genommen. Die Kategorie *wertebasierten Gesprächsführung* (n=11) zielt hier insbesondere auf die Gestaltung der Kommunikation zwischen der erfahrenen und der angehenden Lehrkraft ab. Im schulpraktischen Mentoring ist es wichtig, den Kommunikationspartner zu verstehen und wertzuschätzen. Die Personenorientierung steht hier im Vordergrund der Interaktion. Es werden hierunter Situationen oder Ereignisse verstanden, welche Wertschätzung gegenüber den am Mentoring beteiligten Personen aufzeigen. Ebenso werden Bedingungen beschrieben, die es wahrscheinlicher machen, dass der Mentee, das Beziehungsangebot annimmt. Dyadische und reziprok gestaltete Gesprächssituationen werden hier als Gelingensbedingungen identifiziert (u. a. ML_7_2; ML_8_11; ML_9_8; ML_12_2).

Durch Ich-Botschaften und sehr neutrale Formulierungen gelang es mir, ihnen ihr Verhalten zu spiegeln und eventuelle Konsequenzen bewusst vor Augen zu führen. Tatsächlich fruchtete das Gespräch sehr gut, da ich mich nicht als Obrigkeit verhalten habe, sondern mich auf die gleiche Höhe mit ihnen begeben habe und von vielen eigenen Fehlern und Schwierigkeiten berichtet habe. (ML_9_9;249-250)

Die Gestaltung wirkt sich zum einen positiv auf die Mentoring-Beziehung aus, aber auch die Beziehung zwischen dem bzw. der Studierenden und den SchülerInnen kann durch die wertebasierte Gesprächsführung gewinnbringend gestaltet werden.

Dieser Student hat von Anfang an durch seinen respektvollen Umgang und Wertschätzung einen Draht zu meiner Klasse. Die Schüler und Schülerinnen akzeptieren ihn und seine Regeln als vollwertige Lehrkraft, obwohl ihnen durchaus bewusst war, dass er dies nicht ist (ML_7_5;203).

Es wird berichtet, dass „positive Pädagogik und Rückmeldung [...] nicht nur für Kinder wichtig [sein, sondern] [a]uch für die Studentinnen und [die] Praktikumslehrkräfte“ (ML_9_8;247). In der Anleitung und Begleitung kann es sich laut MentorInnen zudem positiv auswirken, wenn Kongruenz hergestellt wird und Ehrlichkeit in der Kooperation herrscht (ML_9_7; ML_9_9; ML_13_2). Der Mentor bzw. die Mentorin berichten, dass es Ihre Aufgabe im Beratungsprozess sei, kongruent und empathisch auf die Bedürfnisse des Mentees einzugehen.

Durch Berichte über eigene, negative Erfahrungen konnte ich ihren Blickwinkel auf gewisse Ansichten verändern. Sie fühlte sich verstanden und brauchte eine Art Ventil, um sich ehrlich auch über Nachteile Ängste im Hinblick auf diesen Beruf austauschen zu können (ML_9_7;245).

Nach dem personenzentrierten Ansatz ist es entscheidend anzuerkennen, dass eine reine Wissensvermittlung und die Weitergabe von Handlungsweisen alleine nicht als zielführend betrachtet werden können. Für eine gelungene Zusammenarbeit muss der Studierende bzw. die Studierende im Mittelpunkt der Beratungsprozesse stehen.

Unter der Kategorie *Input der Mentees* (n=9) ist in dieser Arbeit zu verstehen, dass die PraktikantInnen ihre Anliegen in die Beratung mit einbringen. Eine Beziehung wird als reziprok und gelungen beschrieben, wenn die Mentees Wissen aus den Hochschulen mit in die Betreuung einbringen und eine gemeinsame Kooperation stattfinden kann (u.a. ML_2_3; ML_5_7; ML_6_9; ML_8_13).

Vor einigen Jahren schlugen zwei Studentinnen vor, mit den Kinder im HSU-Unterricht zum Thema Zähne ein Lapbook zu gestalten. Ich kannte das damals noch nicht. Den Kindern gefiel das Endprodukt sehr und so mache ich seitdem zwei Mal in jedem Schuljahr Lapbooks und denke gerne an die beiden Studentinnen zurück. (ML_8_10;287)

Eine Lehrkraft gab an, dass sie „die Arbeit mit den Studentinnen und Studenten als sehr bereichernd [empfand] [...]. [Sie] bleibe auf dem neuesten Stand und die Studenten können aus [ihrer] Erfahrung schöpfen“ (ML_6_9;306). „Die Zusammenarbeit gestaltet sich darüber hinaus mit beiden Praktikantinnen sehr gut, da sie [...] auch eigene Ideen und Erfahrungen aus ihren vorherigen Praktika miteinbringen“ (ML_12_1;11).

Eine weitere Kategorie, welche der Hauptkategorie Kooperation zugeordnet werden kann, ist das *Arbeiten auf Augenhöhe* (n=7). Von den mentorierenden Lehrkräften wird dies im Sinne einer Kollegialität verstanden (u. a. ML_12_6), welche die Zusammenarbeit fördert. Die PraktikantInnen werden von den MentorInnen „als Lehrer“ (ML_2_4) vorgestellt, so „dass es für die Kinder keinen Unterschied zwischen ihrer Klassenlehrerin und den Praktikanten gab“ (ebd.;176). Positiv wird das Arbeiten auf Augenhöhe auch im Sinne der Kompetenzerweiterung gesehen. Hier besteht eine thematische Nähe zur Kategorie *Kompetenzentwicklung*. Da der Fokus in der beschriebenen Kategorie aber auf der Gestaltung der Zusammenarbeit liegt, wurde diese der Oberkategorie *Kooperation* zugeteilt.

Besonders gut gefallen hat mir, dass wir auf Augenhöhe gearbeitet haben und uns gegenseitig angeregt haben. Durch die intensive Zusammenarbeit habe ich den Eindruck, dass die Studentinnen viel mitnehmen und einiges auch in der zweiten Ausbildungsphase umsetzen können (ML_12_1;11).

Der Fokus der Zusammenarbeit in der Kategorie wird auch deutlich, wenn eine Lehrkraft beschreibt, dass sie „bei allen Studenten, die [sie] betreut [hat], [...] die Studenten und [s]ich immer als Lehrerteam vorgestellt [hat]. Dies hat ein schönes Gemeinschaftsgefühl bewirkt und ein gemeinsames, differenziertes und individuelles Arbeiten [ermöglicht]“ (ML_3_4;326).

Die *gemeinsame Vor-/Nachbereitung* (n=4) wird ebenfalls als Gelingensbedingung in der Gestaltung der Kooperation mit den Mentees von den MentorInnen genannt. Die Studierenden werden zum einen als „sehr große Unterstützung und Bereicherung“ (ML_8_3;129) wahrgenommen, wenn Aufgaben und Stundenentwürfe „gemeinsam geplant [werden], damit genau das geübt wird, worauf es ankommt“ (ML_9_4:83). Besonders in Situationen, in denen keine vorgefertigten Handlungsmuster bestehen – „Keiner hatte Erfahrung“ (ML_5_7) – ist es eine Bereicherung für die Mentoringbeziehung, wenn „gemeinsam ein Konzept erarbeitet“ (ebd.) wird. Besonders in der Betreuung in heterogenen Klassen wird die Kooperation im Rahmen einer gemeinsamen Vor- und Nachbereitung bzw. Durchführung als bedeutsam für beide Seiten betrachtet (ML_5_7; ML_8_3; ML_12_5).

Meine Studentinnen waren gerade in der schwierigen Zeit der Schulschließungen in vielerlei Hinsicht eine sehr große Unterstützung und Bereicherung. Nur so war es möglich, die Kinder alle durchgängig gut zu erreichen und optimal zu betreuen, so dass in meiner Klasse keine Verluste zu verzeichnen waren – im Gegenteil – durch die intensive Förderung, die wir so gemeinsam auf die Beine stellen konnten, konnten in der Notbetreuung viele Schüler vor Ort betreut werden, ein großer Teil wurde in Kleinstgruppen oder Einzelgruppen intensivst gefördert. (ML_8_3;129)

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Kooperation“

Die gelungene Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Mentees ist gekennzeichnet durch eine wertebasierte Gesprächsführung. Die Interaktion wird reziprok gestaltet und die mentorierenden Lehrkräfte beziehen die PraktikantInnen kooperativ und verantwortlich in die Entscheidungsprozesse mit ein. Dies erfordert von den Praktikumslehrkräften, dass sie die Studierenden und deren Fragen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt der Betreuung rücken. Der Input, den die Mentees somit einbringen, kann für alle beteiligten Personen zu einer Kompetenzerweiterung führen und stärkt zudem das Selbstvertrauen der angehenden Lehrpersonen. Durch die Kooperation auf Augenhöhe nehmen die SchülerInnen die Studierenden als Lehrkräfte wahr und es wird eine Kollegialität vermittelt. Die Mentoring-Partner

verstehen sich hier als LehrerInnenteam. Die gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten wird, aus Sicht der MentorInnen, von beiden Seiten als bereichernd und gewinnbringend für die Mentoringbeziehung wahrgenommen.

*Rollenübernahme (n=*25)*

Die Kooperation und das Arbeiten auf Augenhöhe setzen voraus, dass die Studierenden die Rolle der passiven Rezipienten ablegen und die Rolle der Lehrkraft übernehmen. Unter der Kategorie *Rollenübernahme* werden Verhaltensweisen zusammengefasst, welche deutlich machen, dass die Mentees den Wechsel in die LehrerInnenrolle vollziehen. Um eine Rolle übernehmen zu können, müssen sich die Erwartungen welche an diese Rolle gestellt werden, von der betroffenen Person bewusst gemacht werden. An dieser Stelle wird auf die Kategorie *Rollenerwartungen* auf der Informationsebene verwiesen. Während es auf dieser Dimension um den Austausch der Erwartungen auf der Kommunikationsebene geht, wird in der Kategorie *Rollenübernahme* vorausgesetzt, dass die Erwartungen bereits bekannt sind. Hier steht die Übernahme der damit einhergehenden Verhaltens- und Handlungsweisen im Vordergrund und wie diese die Mentoringbeziehung beeinflussen.

Zunächst wird von den mentorierenden Lehrpersonen der *Perspektivwechsel* (n=15) in den Critical Incidents beschrieben. Es wird als entscheidend erachtet, dass Studierende während ihres Praktikums ihre LehrerInnenrolle einnehmen (ML_1_6;109) und sich nicht mehr auf der Ebene eines Schülers befinden (ML_12_3;20). Diese Entwicklung wird von den MentorInnen als bereichernd und unterstützend wahrgenommen (u. a. ML_2_7; ML_9_7).

Meine aktuelle Praktikantin fügte sich von Beginn an wie selbstverständlich in die Klasse ein und unterstütze mich, ohne dass ich ihr viel erklären oder sie um etwas bitten musste. So erscheint sie pünktlich im Klassenzimmer und hilft sofort bei organisatorischen Dingen. Auch wechselt sie selbstständig ihre Position (sie sitzt hinten im Zimmer), stellt sich vor die Klasse und arbeitet mit den Kindern an der aktuellen Thematik weiter, wenn ich kurz das Klassenzimmer verlassen muss. (ML_2_7;229)

Schaffen die PraktikantInnen den Perspektivwechsel so kann sich das positiv auf die Betreuung und die MentorIn-Mentee-Beziehung auswirken.

Anfangs war auch ich als Praktikumslehrkraft etwas mit Sorge, aufgrund der Klassensituation, gestartet, doch am Ende fehlten mir die beiden Studentinnen nach Abschluss des Praktikums sehr. Das Prinzip des Team-Teachings konnte mit ihnen sehr gut umgesetzt werden. Die Heterogenität der Klasse konnte viel besser aufgefangen

werden, da wir häufig zu Dritt differenzieren und individualisieren konnten.
(ML_9_7;245)

Die Mehrzahl der beschriebenen kritischen Ereignisse bezog sich jedoch auf negative Erfahrungen, in denen die Studierenden den Perspektivwechsel nicht erfolgreich schaffen und dies die Beziehung zur mentorierenden Lehrkraft belastet (u. a. ML_1_9; ML_3_1; ML_12_3; ML_12_8).

Ein Student hatte noch kein Verständnis für eine gewisse Vorbild-Rolle der Lehrkraft. Er kam stets zu spät, lief dann mit Kaffeebecher quer durchs Klassenzimmer und begrüßte dabei noch vereinzelt Schülerinnen. Mehrere Hinweise meinerseits fruchteten zunächst nicht. Bei einer eigenen, sehr karg vorbereiteten Hinführung zur Unterrichtsstunde war ihm nicht bewusst, dass die Schüler – gerade in heterogenen Lerngruppen – gut strukturierte, klare Arbeitsanweisungen benötigen. Er konnte somit keine positive Erfahrung mitnehmen. Mich selber verärgert natürlich die Tatsache, dass ich als Praktikumslehrkraft Erwachsenen gegenüber Tugenden wie Höflichkeit, Fleiß, Pünktlichkeit diskutieren muss. (ML_12_8;337)

Auch in den Besprechungen wird der Perspektivwechsel thematisiert. „Bei der Nachbesprechung sagten wir ihm [Anm. dem Studenten], dass er sich deutlicher von den Schülern abgrenzen müsse“ (ML_1_6;108) dies kann bei einer vorhandenen Reflexionsbereitschaft dazu führen, dass „er [Anm. der Student] auch in seine Lehrerrolle gefunden hat, obwohl er immer noch nahe an den Schülern ist“ (ML_1_6;109). Erfolgt der Wechsel in die LehrerInnenrolle nicht, so kann sich das negativ auf die Betreuung und Gestaltung der Beziehung im schulpraktischen Mentoring auswirken. Daraus wird abgeleitet, dass der *Perspektivwechsel* als Gelingensbedingung angesehen werden kann.

Auf der Handlungsebene kann im Rahmen der Rollenübernahme eine weitere Kategorie identifiziert werden: *eigenverantwortliches Arbeiten* (n=10). Die Bereitschaft der Studierenden, Aufgaben zu übernehmen und an außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen, kann sich positiv auf die Mentoring-Beziehung auswirken (ML_11_10; ML_5_5). Zudem wird es von MentorInnen als "große Hilfe" (ML_10_8) oder "Bereicherung" (ML_9_1) betrachtet, wenn die PraktikantInnen von sich aus Fragen stellen, Hilfe anbieten oder Möglichkeiten für ihren Einsatz bzw. ihre Arbeit erkennen (ML_7_5;203).

Vor allem beim Intensiv-Praktikum waren die Studentinnen nach einiger Zeit mit Strukturen, Ritualen und vor allem den Schülern so vertraut, dass sie selbstständig mit anpackten, wo es gerade nötig war. Dies erlebe ich für den Schulalltag als große

Hilfe und sehr gewinnbringend. Schließlich profitieren die Schüler oft davon. Ebenso, denke ich, ist es für die Studentinnen sehr lehrreich. (ML_10_8;344)

[Arbeiten die Studierenden] selbstverantwortlich [...] [können sie] aufgrund der täglichen eigenen selbstständigen Arbeit und der dazugehörigen Rückmeldung in ihrem Handeln weiter gestärkt w[e]rden. Insgesamt [ist] dies eine überdurchschnittlich positive Erfahrung für alle Beteiligten (ML_9_1;63).

Hier werden die positiven Effekte auf die Zusammenarbeit im schulpraktischen Mentoring durch eigenverantwortliches Arbeiten durch die Mentorierenden noch einmal betont.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Rollenübernahme“

Eine erfolgreiche Betreuung während schulpraktischer Studien erfordert, dass die Studierenden die Rolle der Lehrkraft übernehmen. Die MentorInnen betonen, dass ein Perspektivenwechsel stattfinden muss, bei dem die Mentees sich von ihrer Rolle als SchülerInnen distanzieren und die passive Rolle des Empfängers aufgeben. Darüber hinaus wird von den PraktikantInnen erwartet, dass sie Aufgaben übernehmen und diese eigenständig sowie eigenverantwortlich durchführen, um eine erfolgreiche Beziehung und Zusammenarbeit zu gewährleisten.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie III: Handlungsebene

Die genannten Aspekte zur Beziehungsgestaltung im Praktikum können in verschiedene Dimensionen der Handlungen eingeordnet werden. Die Entwicklung von Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit heterogenen Schülergruppen, wird als entscheidend angesehen. Die MentorInnen legen dabei besonderen Wert darauf, dass die PraktikantInnen sensibel für Heterogenität sind und ihre Unterrichtsmethoden entsprechend anpassen können.

Es wird betont, dass Studierende, die noch Unsicherheiten im Bereich der Differenzierung und Förderung zeigen, in ihrem Praktikum unterstützt werden müssen. Diese Unterstützung erfolgt durch kontextsensible Begleitung und Anleitung seitens der MentorInnen, insbesondere in Situationen, die durch zunehmende Heterogenität als herausfordernd beschrieben werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die kooperative Zusammenarbeit zwischen erfahrenen und angehenden Lehrkräften. Eine wertebasierte Gesprächsführung wird als wichtig für eine gelungene Zusammenarbeit angesehen. Durch einen respektvollen Umgang und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Studierenden kann eine positive Arbeitsbeziehung entstehen, die von Kollegialität geprägt ist.

Die erfolgreiche Übernahme der Rolle als Lehrkraft und die eigenverantwortliche Durchführung von Aufgaben werden ebenfalls als Elemente für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung identifiziert.

Nach der Darstellung der Ergebnisse der Critical Incident Technique folgt nun die Präsentation der Ergebnisse der Gruppendiskussionen. Diese werden im Folgenden ausführlich analysiert und im Kontext der Forschungsfragen dargestellt.

7.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

In dieser Untersuchung wurde ein Mixed-Method-Ansatz angewendet, der sowohl die Critical Incidents als auch Gruppendiskussionen umfasste. Gruppendiskussionen ermöglichen es, kollektive Ansichten, Meinungen und Erfahrungen einer Gruppe von Teilnehmenden zu einem bestimmten Thema oder einer Fragestellung zu erfassen. Die erhobenen Daten konzentrierten sich auf die Fragestellung zu den Erfolgsfaktoren der MentorInnen-Mentee-Beziehung und der Frage, ob die Studierende zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität besonders angeleitet werden.

Aufgrund des gemeinsamen theoretischen Rahmens wurden deduktive Kategorien aus der Theorie abgeleitet und für die Auswertung beider Datenerhebungen verwendet. Um Redundanzen zu vermeiden, wurden die bereits im Abschnitt zu den Ergebnissen der Critical Incidents beschriebenen Kategorien an dieser Stelle nicht erneut festgelegt, sondern anhand von Datenmaterialauszügen und Beispielen veranschaulicht.

Tab. 10 Kategoriensystem Ergebnisse Gruppendiskussionen

GRUPPENDISKUSSIOENEN	
ORDNUNGSKATEGORIE I: Ebene der beliefs	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale</i>	*111
Heterogenitätssensibilität	*53
Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität	15
Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen	15
Heterogenität wertschätzen	22
Flexibilität/Kreativität	21
Einsatzbereitschaft	15
Reflexionsbereitschaft	13
Empathie	10
<i>Gemeinsames Rollenverständnis</i>	*29
SchülerInnenzugewandtheit	23
Bedürfnisse ernst nehmen	4
Gewissenhaftigkeit	2

Offenheit gegenüber...	*27
fremden Kulturen	12
individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen	11
Toleranz (i)*	4
Milieu der Schule	-
ORDNUNGSKATEGORIE II: Informationsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Hintergrundwissen	*72
Herkunft der SchülerInnen	27
Kulturelles Wissen	14
Rollenerwartungen	13
Differenzierungsmaßnahmen	11
Zusammensetzung der Klasse	7
Herkunftseffekte	-
Transparente Kommunikation	*56
Vertrauen	20
Offene/konstruktive Kritik	18
Gegenseitiges Feedback (i)	18
ORDNUNGSKATEGORIE III: Handlungsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Kompetenzentwicklung	*122
Kontextsensibles Begleiten	*67
in herausfordernde Situationen	19
thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit	19
thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede	17
thematisch bezogen auf Differenzierungs-/Fördermaßnahmen	12
Berufswunsch überprüfen	24
Lerngelegenheit/Ausprobieren	20
Heterogenitätssensibles Handeln	11
Kooperation	*111
Arbeiten auf Augenhöhe	28
Emotionale Unterstützung (i)	26
Wertebasierte Gesprächsführung	18
Input der Mentees	18
Gemeinsame Vor-/Nachbereitung	12
Kooperation mit der Hochschule (i)	9
Rollenübernahme	*66
Eigenverantwortliches Arbeiten	25
Perspektivwechsel	19
Zuverlässigkeit (i)	12
Authentizität (i)	10
ORDNUNGSKATEGORIE IV: Reflexionsebene	
Fehleroffenheit/Fehlerkultur	25
Feedback	10

*(i) = induktiv erweiterte Haupt- und Subkategorien

7.2.1 Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs

In der Ordnungskategorie I werden Überzeugungen und intrapersonale Gelingensbedingungen betrachtet. Die von den mentorierenden Lehrkräften diskutierten Aussagen beziehen sich vorwiegend auf Erwartungen und Überzeugungen, die sie auf Seiten der Mentees als förderlich für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung und Begleitung erachten. Zusätzlich werden Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften genannt, die ihrer Meinung nach positive Auswirkungen auf die Interaktion und Betreuung in heterogenen Kontexten haben. Im Folgenden werden die identifizierten Gelingensbedingungen dargestellt

Tab. 11 Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE I Ebene der beliefs (GD)

ORDNUNGSKATEGORIE I: Ebene der beliefs	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
<i>Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale</i>	*111
Heterogenitätssensibilität	*53
Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität	15
Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen	15
Heterogenität wertschätzen	22
Flexibilität/Kreativität	21
Einsatzbereitschaft	15
Reflexionsbereitschaft	13
Empathie	10
<i>Gemeinsames Rollenverständnis</i>	*29
SchülerInnenzugewandtheit	23
Bedürfnisse ernst nehmen	4
Gewissenhaftigkeit	2
<i>Offenheit gegenüber...</i>	*27
fremden Kulturen	12
individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen	11
Toleranz (i)	4
Milieu der Schule	-

*Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale (n=*111)*

Auf der Ebene der beliefs lassen sich auch in den Gruppendiskussionen weitere Haupt- und Subkategorien identifizieren. Die Häufigsten Nennungen erhielt hier die Kategorie *Heterogenitätssensibilität* (n=*111). Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität lässt sich in den Aussagen der DiskutantInnen, wie bereits in den Critical Incidents, in drei Subkategorien ausdifferenzieren. In den Formulierungen zu den Bedingungen, welche die Praktikumslehrkräfte als wünschenswert und gewinnbringend zur Gestaltung der Beziehung in heterogenen Klassen ansehen, wurde die *Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität* (n=15) genannt.

Wenn man dann die heterogene Schülerschaft anschaut, dann wäre es wichtig, dass jemand kommt der auch Lust darauf hat, der sich mit ihnen auseinandersetzt (GD_7;4).

Hinzu kommt laut der Praktikumslehrkraft, dass gerade das Klientel an Schulen mit einem sehr heterogenen Profil „es eh schon schwierig hat, die verdienen es“ (ebd.), dass die Mentees bereit sind, sich mit den vielfältigen Unterschieden auseinanderzusetzen. „Die Studierenden müssen auf das Anforderungsniveau der verschiedenen Kinder eingehen“ (GD_1;52), hierzu bedarf es einer offenen Haltung. Diese Lehrkraft gibt an, dass sie sich selbst auch immer wieder auf Heterogenität einstellen müsse und diese offene Einstellung wird auch in den Besprechungen von ihr thematisiert (GD_2;10). Als LehrerIn in einer heterogenen Klasse „muss [man] [s]ich weiter informieren, neues Material mitbringen, reflektieren, usw.“ (ebd.), dies setzt voraus, dass man die entsprechende Haltung mitbringt.

Grundsätzlich müssen die Studierenden die Bereitschaft mitbringen sich mit der heterogenen Schülerschaft auseinanderzusetzen (GD_4;18).

Eine weitere Lehrperson weitet diese offene Haltung auf herausfordernde Situationen aus. Sie spricht davon, dass man auch bei Verstößen gegen die Vereinbarungen eine Bereitschaft dafür braucht, auf diese einzugehen.

Man muss die Schüler annehmen, wie sie sind. Das bedeutet aber nicht, dass man Regelübertritt[e] hinnehmen muss. Diesen Unterschied muss man Studierenden beibringen, dass man jemanden akzeptieren kann und trotzdem bei Regelübertritt[en] einschreiten kann (GD_5;85).

Die Mentorin spricht hier an, dass „es immer wichtig ist, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Schwierigkeiten der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen“ (GD_1;54), aber man auch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den vielfältigen Verhaltensweisen nicht scheuen darf, sondern bereit sein muss, damit umzugehen (GD_5;85). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „[e]ine Bereitschaft zur Begegnung mit inklusiven oder heterogenen Klassen als Gelingensbedingung“ (GD_7;2) benannt wird.

In dieser Gruppendiskussion gehen die DiskutantInnen ebenso auf die positive Einstellung zur Heterogenität ein und ergänzen dies durch den Aspekt „Unterschiede sensible wahrnehmen [um] angemessen darauf reagieren zu können, [ist] für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit [wichtig]“ (ebd.). Zusammenfassend werden Aussagen, die diesen Aspekt aufgreifen der Subkategorie *Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen* (n=15) zugeordnet.

Im heterogenen Kontext erkennen die Studierenden meistens sofort die besonders verhaltensauffälligen Schüler. Es fällt ihnen jedoch meistens schwerer die Kinder zu erkennen, die besonders gefördert werden müssen, weil diese Schüler sich evtl. sonst unterfordert fühlen (GD_4;33).

„Den Überblick behalten“ (GD_11;2) sei besonders bei heterogenen Klassen wichtig. Die PraktikantInnen haben „oft noch nicht den Blick für die ganze Klasse“ (ebd.) und würden daher nicht wahrnehmen, wenn „jemand wegbricht [Anm. dem Unterricht nicht mehr folgen kann]“ (ebd.). Bezogen auf die herkunftsbedingte Vielfalt der SchülerInnen gab eine mentorierende Lehrkraft an:

In heterogenen Klassen gehen die Leistungsniveaus weit auseinander, zudem haben Schülerinnen und Schüler viele verschiedene kulturelle Hintergründe. Man muss daher als Lehrer in jedem Schüler die individuellen Stärken sehen, die dieser mitbringt. (GD_12;10)

Diese „verschiedenen Hintergründe“ (ebd.) bedingen die Heterogenität und müssen wahrgenommen werden, um auf diese angemessen reagieren zu können (ebd.). „Die Herausforderung für Studierende ist es, sich ein eigenes Bild zu machen“ (GD_12;64). Ein Diskutant bzw. eine Diskutantin gab an, „gerade in heterogenen Klassen sollten PraktikantInnen wahrnehmen, dass [die SchülerInnen] unterschiedlich viel Zeit für unterschiedliche Dinge brauchen“ (GD_10;4-5), zudem sei es notwendig, „dass man P[raktikantInnen] hat, die wissen und sehen, wieviel muss ich unterstützen“ (GD_3;36).

Die Subkategorie *Heterogenität wertschätzen* (n=22) weist im Konstrukt der Heterogenitätssensibilität die häufigsten Nennungen auf. Aufgrund des deduktiv erstellten Kategoriensystems und der zyklischen Abfolge des Konstrukts der Heterogenitätssensibilität erfolgt die Beschreibung erst an dieser Stelle. Thematisch besteht hier eine Enge zur Subkategorie *Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität*. Es wurde hier jedoch eine Ausdifferenzierung vorgenommen, da eine allgemeine Bereitschaft, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen, nicht per se eine wertschätzende Haltung voraussetzt. In der Kategorie *Heterogenität wertschätzen* werden ausschließlich Einstellungen und Überzeugungen eingeordnet, welche Heterogenität als Chance verstehen und welche die positiven Effekte der Vielfalt der Schülerschaft in den Vordergrund der Betrachtung von Unterschieden rücken. Diese wertschätzende Haltung macht eine Lehrkraft anhand eines Beispiels zur Mehrsprachigkeit deutlich:

Wichtig ist, den Studierenden da zu vermitteln: Man darf nicht zwischen Sprachen unterscheiden, darf nicht in gute und schlechte Sprachen unterscheiden, nicht, dass Türkisch eine schlechte Erstsprache ist und eine andere eine bessere. Ich zeige den Studierenden immer, dass Mehrsprachigkeit eine Chance und eine Bereicherung ist. (GD_12;74)

„Alle sind vielfältig, das Leben ist vielfältig“ (GD_12;77) man müsse jeden so annehmen wie er ist und wertschätzen, gab eine Praktikumslehrkraft an (GD_7). Heterogenität als „Bereicherung“ (GD_8;6) wurde von einer Mentorin wie folgt zusammengefasst: „Klar wäre es einfacher, wenn das [Anm. die Klassenstruktur] homogener wäre, aber es wäre auch langweiliger“ (ebd.). Immer wieder wird auf die „positive Grundhaltung bzw. Einstellung gegenüber Heterogenität“ (u.a. GD_2;7) von den DiskutantInnen verwiesen. Allgemein kann die Kategorie Heterogenität wertschätzen mit folgender Aussage eines Mentors zusammengefasst werden: [D]ie Heterogenität ist da und ich schätze sie [...] als Lehrer bin ich ein Vorbild (GD_2;10).

Die Vielfalt in den Klassen erfordere von den Mentees *Flexibilität/Kreativität* (n=21). Die mentorierenden Lehrkräfte sprechen hier von einer Haltung und nicht von bereits erworbenen Verhaltensmustern oder Handlungsweisen, daher wird die Kategorie auf der Ebene der beliefs eingeordnet. In dieser Subkategorie werden die Bereitschaft und Überzeugung, flexibel und kreativ auf Situationen reagieren zu können, beschrieben.

Die Studierenden kommen mit einem Basiswissen über den Stundenaufbau, aber manchmal muss man bereit sein von dem Plan abzuweichen und nicht zwanghaft an dem geplanten Unterrichtsschema festhalten. Dazu benötigt es ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kreativ mit der Situation umgehen zu können. Gerade im heterogenen Kontext [ist] dies wichtig, weil man da oft kreativ werden muss und es kein einheitliches Unterrichtsschema gibt. (GD_5;25)

Eine Praktikumslehrkraft spricht hier auch von der Einstellung „konstruktiv mit diesen unerwarteten Situationen umzugehen“ (GD_3;24). Auf Nachfragen der moderierenden Person wurde zusammenfassend berichtet, dass gerade der Alltag mit heterogenen Klassen besondere „Flexibilität“ und „Spontanität“ sowie „Sensibilität“ voraussetzt (GD_2;7). „Heterogene Gruppen [fordern] mehr Flexibilität und Spontanität als in anderen Gruppen“ (ebd.;8). „Die Studierenden merken oft selbst [...], dass man spontan reagieren [...] und situationspezifisch vorgehen muss“ (GD_12;68). Ergänzend wurde darauf hingewiesen, dass die Gelingensbedingung „Flexibilität auf beide [Anm. am Mentoring beteiligten Parteien] zutrifft“ (u.a. GD_9;44).

Das Gelingen eines Praktikums hängt zudem davon ab, „ob sich die Studierenden engagieren oder eigeninitiativ sind“ (GD_6;2). „Wenn sie kein Interesse zeigen, dann habe [die Lehrkraft] auch keine Lust, [ihre] Zeit zu opfern“ (ebd.) und die Beziehung wird als „belastend“ (ebd.) empfunden.

Auf der Ebene der Überzeugungen lässt sich die Unterkategorie *Einsatzbereitschaft* (n=15) identifizieren. Bringen die Studierenden diese Einstellung mit, dann „verbessert [diese] auf jeden Fall die Beziehung – Wer hat nicht gerne engagierte Studenten?“ (GD_11;3), gab eine Praktikumslehrkraft an. Der Bezug zur Betreuung in besonders heterogenen Klassen wird in den Aussagen der DiskutantInnen immer wieder deutlich.

Besonders in heterogenen Klassen macht [es] viel aus, wenn jemand im Praktikum kommt und sagt ich bin hier und bereit zu helfen oder er fragt auch mal nach, welche Aufgaben er übernehmen kann, das hilft wirklich viel (GD_2;3).

Wenn „viel Einsatzbereitschaft von der Studentin gezeigt“ (GD_11;3) wurde, hat sich das „sehr positiv auf [die] Beziehung ausgewirkt“ (ebd.), gab eine der erfahrenen Lehrpersonen an. Fehlt es wiederum an „Eigeninitiative“ (GD_6;4), wird das als belastend für die Beziehung im Mentoring identifiziert (u. a. GD_1; GD_6; GD_11).

Eine weitere Haltung, die für die Gestaltung eines gelungenen schulpraktischen Mentorings angegeben wird, ist die *Reflexionsbereitschaft* (n=13). In den Beratungsgesprächen sei „die Fähigkeit sein eigenes Denken und Handeln reflektieren zu können [...] also mit einer Sicht von außen drauf schauen zu können“ (GD_2;5) besonders wichtig. Diese wird eher als allgemeine Gelingensbedingung beschrieben und nicht nur auf den heterogenen Kontext beschränkt. Eine langjährige Praktikumslehrkraft berichtet, dass manche Studierende ihre Kritik sehr gut annehmen können und versuchen, es in Zukunft besser zu machen (GD_1;20). „Andere Studierende sind stark von den eigenen Kompetenzen überzeugt und nehmen keine Kritik an. Die Selbstreflexion der Studierenden ist im Praktikum besonders wichtig“ (ebd.), um auf der Handlungsebene eine Kompetenzerweiterung zu erreichen (GD_5;26).

Viele meiner Praktikanten haben sich das dann immer aufgeschrieben und in der nächsten Stunde haben sie teilweise nachgefragt, ob sie es besser gemacht haben, durch dieses Verhalten fühle ich mich wertgeschätzt und betrachte die Zusammenarbeit als gelungen, da [meine] Tipps auch angenommen wurden und die Praktikanten Kompetenzen erweitern. (GD_2;4)

Die Kategorie *Empathie* (n=10) weist die wenigsten Nennungen auf. Diese Einstellung wird von den DiskutantInnen als Gelingensbedingung auf Seiten der Mentees und der MentorInnen selbst benannt.

Auch in der Beratung sei es immer wieder wichtig seinen Standpunkt aus der Perspektive des Gegenübers zu betrachten und sich immer wieder in die andere Position hineinzusetzen (GD_2;6-7).

Diese Bedingung wird im Kontext der Beratung genannt: „Im Verhältnis zwischen Mentor und Mentee spielt diese eine Rolle. Man muss verstehen, wie jung die Studierenden zum Teil noch sind [...] man muss überlegen, was kann noch gar nicht da sein, was ist viel zu viel ins Detail“ (GD_2;6). Eine Teilnehmerin gibt es als gewinnbringend an, wenn „man sich gegenseitig empathisch findet [...] und wenn die Einstellungen auch in die gleiche Richtung gehen“ (GD_10;3). Es sei zum anderen aber auch wichtig, dass die Studierenden „auch zu den [SchülerInnen] einen empathischen Zugang haben“ (ebd.). „Die PraktikantInnen sollen offen auf alle Kinder zugehen und sich auch in einzelne Kinder hineinversetzen können“ (GD_4;10), „sich auch mal über die kleinen Erfolge bei de[m] Schüler freuen [...] sich mit ihm zusammen freuen“ (GD_2;6).

Zusammenfassend wird hier von einer Grundhaltung gesprochen, „welche von beiden Seiten [Anm. Lehrkräften und Studierenden] mitgebracht werden müsse“ (ebd.). Hier kommt es zu ähnlichen Beschreibungen wie in der Kategorie *SchülerInnenzugewandtheit*, jedoch wird hier auf eine allgemeine Haltung eingegangen und keine konkreten Verhaltensweisen angesprochen.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmale“

Die Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale, die sich positiv auf die Gestaltung der Mentoringbeziehung auswirken, lassen sich auf der Ebene der beliefs beschreiben. Die Diskussionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben gezeigt, dass bestimmte Bedingungen im Umgang mit Heterogenität als wichtig erachtet werden.

Die Heterogenitätssensibilität wird als zentrales Konstrukt betrachtet. Eine Offenheit für die Vielfalt der Schülerschaft, sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Wertschätzung dieser Vielfalt, werden als grundlegend für eine erfolgreiche Betreuung in verschiedenen Klassen angesehen. Angesichts der Tatsache, dass in heterogenen Klassen oft unvorhergesehene Situationen auftreten können, wird von den Mentees Flexibilität und Kreativität

erwartet. Insbesondere in stark heterogenen Kontexten ist ein spontanes Reagieren und Abweichen von Plänen oft notwendig, was eine hohe Einsatzbereitschaft und Initiative seitens der Studierenden erfordert.

Die Bereitschaft zur Eigeninitiative und zur Übernahme von Verantwortung wird als weitere wichtige Bedingung betrachtet, insbesondere in Klassen mit hoher Diversität. Die Einsatzbereitschaft der Studierenden wird von den MentorInnen oft als entlastend und bereichernd empfunden. Die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns gemeinsam mit der Betreuungslehrkraft kann sich positiv auf die Beziehung und die Kompetenzentwicklung auswirken.

Ein weiterer wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Mentoring-Beziehung ist die Fähigkeit zur Empathie. Wenn alle Beteiligten die Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie mitbringen, kann dies dazu beitragen, dass die Beratung und Betreuung gewinnbringend gestaltet werden kann.

*Gemeinsames Rollenverständnis (n=*29)*

Herrscht Einigkeit und Verständigung über die Erwartungen an das Mentoring und die Aufgaben sowie Verpflichtungen, die mit der Einnahme der PraktikantInnen- und MentorInnen-Rolle einhergehen, so kann sich dies positiv auf die Beziehung auswirken. Dieses *gemeinsame Rollenverständnis* (n=*29) wird ausdifferenziert in Erwartungen, welche die MentorInnen gegenüber den Mentees formulieren. Eine weitere Beschreibung der Kategorie findet sich in den Darstellungen zu den Ergebnissen der Critical Incidents (*Kap. 7.1.1*).

Die *SchülerInnenzugewandtheit* (n=23) wird von den Praktikumslehrkräften, in Bezug auf ein gemeinsames Rollenverständnis, am häufigsten genannt. Den Aussagen der DiskutantInnen kann man hier zwei Ebenen der Zugewandtheit entnehmen. Zum einen sprechen sie von einer körperlichen Zuwendung (u.a. GD_2; GD_12; GD_5):

[Die Studierenden sollen] keine Scheu haben sich zu dem Kind auch mal hinzusetzen [...] das fängt schon im Kleinen an, sich auch zu dem Kind runter zu beugen, in die Knie zu gehen und auch mal eine Zeit dort zu bleiben (GD_2;66).

Es ist wichtig, dass Studenten nicht nur hinten in der Klasse sitzen, sondern in der Klasse herumgehen und zu den Schülern gehen (GD_5;45).

Zum anderen wird die emotionale Komponente angesprochen: „Aber auch eine emotionale Zugewandtheit sie besonders für Kinder mit besonderen Bedarfen in vielerlei Hinsicht wichtig“ (GS_2;6). Hier wird der Bezug zum heterogenen Setting deutlich. Die Diskutantin gibt

an, dass es besonders in Klassen, die sich durch eine Vielzahl an Unterschieden in der Schülerschaft auszeichnen besonders wichtig sei, dass „die Praktikanten [...] keine Berührungsängste vor dem Kind und dessen Schwierigkeiten haben“ (GS_4;9).

Ebenso wird von den TeilnehmerInnen die „Neugierde“ (GD_6) im Umgang mit den SchülerInnen oder das in Kontakttreten auf der „Beziehungsebene mit den Schülern“ (GD_5;43) genannt.

Die Studierenden müssen mit den Schülerinnen auch auf Augenhöhe arbeiten können. Ein distanziertes Verhältnis führt häufig dazu, dass nicht produktiv gearbeitet wird und für einzelne Aufgaben mehr Zeit benötigt wird. (GD_4;39)

Insgesamt sprechen die MentorInnen hier von einer „notwendigen Haltung der Studierenden, [welche] mit der Rolle zu tun [habe]“ (GD_5;83). „Ihre Haltung [...] muss den Schülern Wohlwollen kommunizieren“ (ebd.).

Die Subkategorie *Bedürfnisse ernst nehmen* (n=4) geht auf die Herausforderung in heterogenen Klassen ein, „Geduld zu haben“ (GD_11), beispielsweise, „wenn sich eine Studentin neben ein Kind setzt und das Gleiche zig Mal erklärt“ (ebd.;3). Als Lehrkraft müsse man die Bedürfnisse des Schülers bzw. der Schülerin ernst nehmen und „erkennen können und verstehen, warum ein Kind gerade nichts leisten kann, weil es im Moment andere Probleme hat“ (GD_4;16). „Durch die Heterogenität in der Klasse braucht jedes Kind etwas anderes“ (GD_8;6), diese Grundhaltung sollten die PraktikantInnen mitbringen. In dieser Aussage wird der heterogene Kontext noch einmal betont. Die Bedürfnisse der SchülerInnen ernst zu nehmen, bedeutet für die TeilnehmerInnen:

Auch wenn manche Kinder oft sehr anstrengend sind, steht man als [Lehrkraft] vor der Herausforderung für dieses Kind individuell etwas zu finden, wodurch es sich willkommen fühlt, egal wie viele Herausforderungen der/die Schüler/in mitbringt (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird von den MentorInnen auch auf die Kategorie *Gewissenhaftigkeit* (n=2) verwiesen. Eine DiskutantIn ergänzt, dass „Disziplin und Werte, wie Pünktlichkeit Grundlagen darstellen, um auf die Schüler besser eingehen zu können“ (GD_4;14). Die Studierenden haben eine Vorbildfunktion und sollten durch ihre eigene „Disziplin“ und „Gewissenhaftigkeit“ Struktur vorleben (ebd.). Auch in der Besprechung dieser Gelingensbedingungen wurde der heterogene Kontext von den Lehrkräften explizit aufgegriffen:

Die meisten Kinder in heterogenen Klassen äußern sich mit Hilferufen und sehnen sich nach Strukturen im Tagesablauf. Dies muss man als Lehrkraft vorleben. (ebd.;14)

Zusammenfassung der Hauptkategorie „gemeinsames Rollenverständnis“

In der Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden werden als Gelingensbedingungen die körperliche und emotionale Zuwendung zu den SchülerInnen sowie das Ernstnehmen der individuellen Bedürfnisse hervorgehoben. Es ist wichtig, dass die angehenden Lehrkräfte geduldig im Umgang mit Schwierigkeiten sind und den SchülerInnen mit Respekt begegnen.

Darüber hinaus wird von den Studierenden Gewissenhaftigkeit in der Ausübung ihrer Rolle als Lehrkraft und Vorbild erwartet. Sie sollen durch ihr eigenes Verhalten den SchülerInnen Struktur vermitteln und als positives Beispiel fungieren

*Offenheit gegenüber... (n=*25)*

Eine offene Haltung wurde auch in den Gruppendiskussionen von den TeilnehmerInnen genannt. In den Aussagen der mentorierenden Lehrkräfte wurde eine Differenzierung hinsichtlich kultureller Offenheit und der Offenheit gegenüber individuellen Unterschieden deutlich. Offenheit gegenüber *fremden Kulturen* (n=13) wird am häufigsten genannt. Man müsse „Verständnis für andere Kulturen zeigen“ (GD_7;6), „damit es zu keinen Konflikten in der Klasse oder in der Beziehung [Anm. mit der betreuenden Lehrkraft] kommt“ (ebd.). Es wird als gewinnbringend für die Zusammenarbeit benannt, wenn die PraktikantInnen

von zuhause aus schon ein Einfühlungsvermögen oder eine gewissen Sensibilität für kulturelle Unterschiede mitbringen, sonst [ist] eine gemeinsame Zusammenarbeit schwierig (GD_7;5).

Besonders in heterogenen Settings „müsste man zudem andere Meinungen und Haltungen [Anm. migrationsbedingt] akzeptieren und diesen gegenüber offen sein [...] da so viele unterschiedliche Kinder mit anderen Herkünften [...] zusammenkommen“ (GD_2;1-2). „Man muss sich ganz anders öffnen für Inklusion oder heterogene Klassen“ (GD_7;6) und „auch Verständnis für die andere Kultur zeigen“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang sprechen die Betreuungslehrkräfte auch von „kultureller Sensibilität“ (GD_5;14) oder „interkulturellem Einfühlungsvermögen“ (GD_7;10). „Man trifft [Anm. in heterogenen Klassen] auf Werthaltungen und Lebenswelten die anders sind“ (GD_5;9) das erfordere, dass „die Studierenden offen damit umgehen und den Schülern

keine Eigenschaften zuschreiben“ (GD_6;3), sondern diese akzeptieren. „Kulturelle Sensibilität heißt auch den Hintergrund der Schüler zu kennen. Es ist Aufgabe [...] sich für die kulturellen Hintergründe der Schüler zu interessieren“ (GD_5;14). Ist diese Offenheit nicht gegeben, oder werden bestimmten kulturellen Herkünften negative Eigenschaften zugeschrieben, kann dies die Beziehung belasten.

Innerhalb vom Unterrichtsfach DaZ [gibt es] oft Studierende [...], die selbst einen Migrationshintergrund haben. Diese Studierenden sind teilweise sehr vorurteilsbelastet gegenüber kulturellen Hintergründen oder anderen Nachbarländern (z.B. Kroatien, Serbien, Albanien). Hier ist es der [Lehrkraft] wichtig, dass keine Vorurteile zu Beginn des Praktikums vorhanden sind bzw. entstehen. (GD_6;3)

In der Beschreibung der Offenheit gegenüber kulturellen Unterschieden wurde auch auf eine tolerante Grundhaltung von den DiskutantInnen verwiesen. Diese grenzt sich von der beschriebenen Kategorie dahingehend ab, dass diese Haltung sich nicht nur auf kulturell bedingte Unterschiede bezieht, sondern auch auf Aspekte der Andersartigkeit wie z.B. Äußerlichkeiten. Um hier eine Abgrenzung zu schaffen, wurde das Kategoriensystem induktiv um die Kategorie *Toleranz (i)* erweitert. An spätere Stelle wird diese genauer beschrieben.

Neben der Herkunft bringen die SchülerInnen auch individuelle Voraussetzungen mit. Die PraktikantInnen sollten sich gegenüber diesen offen zeigen. Eine offene Einstellung gegenüber den *individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen* (n=11) stellt die am zweit häufigsten genannte Gelingensbedingung im Rahmen der Hauptkategorie *Offenheit gegenüber...* dar. „Die PraktikantInnen sollen offen sein für das, was SchülerInnen mitbringen“ (GD_3;25). Hierzu bedarf es der Einstellung, die „Kinder so [anzunehmen] wie sie sind. Das ist Grundvoraussetzung dafür, dass [man] überhaupt mit Kindern arbeiten kann“ (GD_8;3).

In dieser Kategorie werden eher allgemeine Voraussetzungen angesprochen, welche weniger Bezug auf die herkunftsbedingte Heterogenität nehmen. Hier grenzt sich die Kategorie zu der zuvor beschriebenen ab. Die Offenheit, welche hier aufgegriffen wird, wird eher als allgemeine Gelingensbedingung für schulpraktische Studien angeführt. „Offenheit, das ist die Basis“ (GD_9;23), um mit den SchülerInnen in Kontakt treten zu können. Von den TeilnehmerInnen werden in der Diskussion zwei Aspekte der individuellen Voraussetzungen angesprochen. Zum einen geht es auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung (Leistung) darum,

vor allem bei heterogenen Gruppen, [zu] differenzieren, da manche [SchülerInnen] schneller einen Schritt nach vorne [machen] und [...] manche [...] einen Schritt zurück machen (GD_10;1).

Zum anderen geht es um die Ebene der Beziehungsgestaltung:

Die Studierende müssen bereit sein, sich [die individuellen] Probleme der unterschiedlichen Kinder anzuschauen und bereit sein [...] sich damit auseinanderzusetzen (GD_4;18).

Weniger um die individuellen Bedürfnisse geht es bei der induktiv abgeleiteten Kategorie *Toleranz (i)* (n=4). Wie bereits in der Abgrenzung zur Kategorie *Offenheit gegenüber fremden Kulturen* angedeutet, geht es hier um das Achten von verschiedenen Meinungen und Ansichten, welche nicht ausschließlich aus der unterschiedlich kulturellen Herkunft bedingt sind. Eine tolerante Haltung sei in schulpraktischen Studien

sehr wichtig, weil im Unterricht und in der Schule verschiedene Welten aufeinanderprallen. Durch die Vielfalt, die man da kennenlernt, wenn man da nicht tolerant ran geht, bin ich auf verlorenem Posten (GD_8;2).

Auf die Nachfrage des Moderators bzw. der Moderatorin, ob eine tolerante Einstellung sich auf die Gestaltung der Betreuung auswirke, gab eine Teilnehmerin an: „Stimmt die Haltung nicht, ist die Zusammenarbeit schwer“ (GD_12;15). Mit dieser Aussage verdeutlicht sie, dass Toleranz als eine Gelingensbedingung identifiziert werden kann.

Die deduktiv erstellte Hauptkategorie *Milieu der Schule* (n=0) wurde von den DiskutantInnen in den Gruppendiskussionen nicht thematisiert.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Offenheit gegenüber...“

Eine offene Grundhaltung seitens der Mentees wird von den MentorInnen als entscheidend für verschiedene Aspekte der Praktikumsgestaltung betrachtet. Insbesondere in heterogenen Betreuungskontexten wird die Offenheit gegenüber fremden Kulturen betont. Die Studierenden sollten eine "kulturelle Sensibilität" sowie ein "interkulturelles Einfühlungsvermögen" besitzen und frei von Vorurteilen gegenüber den Herkunftsländern und -kulturen der SchülerInnen sein. Es wird erwartet, dass sie bereit sind, sich mit den kulturellen Unterschieden auseinanderzusetzen.

Neben der Herkunft unterscheiden sich die Kinder und Jugendlichen auch hinsichtlich ihrer individuellen Voraussetzungen. Die MentorInnen schätzen es, wenn sich die PraktikantInnen auf diese individuellen Unterschiede und Probleme einlassen können. Dies kann sowohl auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung durch Differenzierung entsprechend den Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen als auch auf der Beziehungsebene durch das Eingehen auf individuelle Schwierigkeiten erfolgen.

Des Weiteren wird von den Mentorierenden eine tolerante Haltung als Gelingensbedingung in heterogenen Betreuungskontexten erwartet.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie I: Ebene der beliefs

Auf der Ebene der beliefs konnten verschiedene Haltungen und Persönlichkeitsmerkmale identifiziert werden, die sich positiv auf die Gestaltung der Mentoringbeziehung auswirken und gleichzeitig einen professionellen Umgang mit Heterogenität ermöglichen. Eine entscheidende Einstellung ist die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Wahrnehmung von Heterogenität, die im Rahmen der Heterogenitätssensibilität erkennbar ist. Die Studierenden sollten Heterogenität wertschätzen und die damit verbundene notwendige Flexibilität und Kreativität aufbringen können.

Zudem setzen die MentorInnen Eigeninitiative und Engagement voraus, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Diese Bereitschaft zur Reflexion zeigt sich auch im Rahmen der Kompetenzerweiterung im Umgang mit Heterogenität als äußerst nützlich.

Eine empathische Grundhaltung auf beiden Seiten fördert die Zusammenarbeit im schulpraktischen Mentoring und ist zugleich eine Voraussetzung, um offen auf SchülerInnen zuzugehen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen.

Diese Erwartungen, die die Praktikumslehrkräfte an die Rolle der PraktikantInnen stellen, können durch das Einigen auf ein gemeinsames Rollenverständnis positiv beeinflusst werden, da Konflikte aufgrund unklarer Erwartungen vermieden werden können. An dieser Stelle wird von den Betreuungslehrkräften auf die Vorbildfunktion der Studierenden bzw. Lehrkräfte hingewiesen, und eine Einstellung der Gewissenhaftigkeit wird als förderlich identifiziert.

Eine offene Grundhaltung ist insbesondere in heterogenen Settings notwendig. Zum einen wirken sich kulturelle Sensibilität und interkulturelles Einfühlungsvermögen positiv auf die Zusammenarbeit in heterogenen Klassen aus, zum anderen wird eine Offenheit gegenüber den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingefordert. Eine tolerante Einstellung wird ebenfalls als eine Bedingung für den Erfolg angeführt.

7.2.2 Ordnungskategorie II: Informationsebene

In den theoretischen Ausführungen wurde die Ordnungskategorie II identifiziert, die sich auf die Informationsebene bezieht. Hierbei werden Bedingungen berücksichtigt, die sowohl den Wissensaustausch fördern als auch Determinanten, die die Gestaltung der Kommunikationssituation beeinflussen. Diese Hauptkategorien beziehen sich auf die Vermittlung von Informationen zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden.

Tab. 12 Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE II Informationsebene (GD)

ORDNUNGSKATEGORIE II: Informationsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Hintergrundwissen	*72
Herkunft der SchülerInnen	27
Kulturelles Wissen	14
Rollenerwartungen	13
Differenzierungsmaßnahmen	11
Zusammensetzung der Klasse	7
Herkunftseffekte	-
Transparente Kommunikation	*56
Vertrauen	20
Offene/konstruktive Kritik	18
Gegenseitiges Feedback (i)	18

*Hintergrundwissen (n=*72)*

Der als Gelingenbedingung bereits bei den Critical Incidents identifizierte Wissensaustausch lässt sich auch in den Aussagen der DiskutantInnen der Gruppendiskussionen wiederfinden. Auch hier kann eine Ausdifferenzierung vorgenommen werden. Am häufigsten wird der Informationsaustausch bezüglich der *Herkunft der SchülerInnen* (n=27) genannt. Eine Lehrkraft gibt an, dass „die Hintergründe der Schüler [zu kennen], den Studierenden einen guten Einstieg in die Klasse [ermögliche]“ (GD_12;45).

Besonders in heterogenen Betreuungskontexten sei es sehr wichtig, dass die Praktikumslehrkraft und die Studierenden Informationen zu familiären Hintergründen, Störungsbildern und sonderpädagogischen Förderbedarfen kommunizieren und austauschen (GD_2;5).

Für den Aufbau von Vertrauen in der Beziehung sei es notwendig, dass

die Studenten [...] schon einiges wissen [Anm. über die Herkunft und Hintergründe der SchülerInnen], wenn etwas vorfällt und sie spontan auf Dinge reagieren müssen, da hilft es schon, wenn man vorher informiert ist [...]. Das schafft auch Vertrauen (GD_7;6).

Hier wird die Nähe zur Kategorie *Vertrauen* deutlich. Da sich die hier beschriebene Kategorie aber explizit auf den Wissensaustausch bezieht, findet eine Abgrenzung statt.

Die TeilnehmerInnen geben an, dass der Austausch an Informationen wichtig sei, aber auch immer wertfrei sein sollte, so dass die Studierenden nicht in ihrer Beziehung zu den SchülerInnen beeinflusst werden.

Ja klar informiere ich über Krankheiten oder familiäre Situationen oder wenn Schüler aus Kriegsgebieten kommen und evtl. ein Trauma haben oder sowas, aber immer so, dass die Studierenden sich auch ein eigenes Bild machen können. Ich öffne quasi die Türe, aber ich bewerte nicht schon für den Studierenden. (ebd.)

„Hintergrundinformationen über die SchülerInnen sind wichtig für die Studierenden, damit sie nicht in unangenehme Situationen geraten“ (GD_4;51), was sich auf allen Beziehungsebenen – zu den SchülerInnen und zur Praktikumslehrkraft – negativ auswirken kann.

Es gab eine Schülerin, die aufgrund ihres persönlichen Hintergrunds eine Lehrkraft massiv beschimpft hat. Die Praktikumslehrkraft gibt an, dass sie dann die Schülerin aus dem Fachunterricht herausgenommen habe, um die Situation zu entzerren. Anschließend hat sie den PraktikantInnen erklärt, dass nicht die Schülerin an sich, die vor kurzem aus dem Rotlichtmilieu, in dem ihre Mutter arbeitet, rausgenommen wurde, „böse“ ist: Die Beschimpfung hatte eben einen Grund. Danach kam es zur Diskussion, wie man sich als Lehrkraft besser gegenüber der Schülerin verhalten kann, um solche „Fettnäpfchen“ künftig vermeiden zu können. Um einiges zu entzerren, muss man immer die vielfältigen Hintergründe und Geschichten im Hinterkopf haben. (GD_3;79)

Eine Sensibilisierung in der Elternarbeit wird hier ebenso angeführt. Durch den Austausch über familiäre Hintergründe können die Studierenden dahingehen sensibilisiert werden, „dass Eltern nicht immer das so umsetzen, wie wir [Anm. Lehrkräfte] das für richtig erachten [...]. Hier spielen Herkunft und Kultur auch oft eine übergeordnete Rolle“ (GD_2;10). Zeigen die PraktikantInnen Interesse an den „Informationen zur Klasse und den unterschiedlichen Herkünften der SchülerInnen, wird dies als besonders gewinnbringend in der Beziehung erachtet“ (ebd.;2).

Neben den Informationen über die Herkunft der SchülerInnen wird auch der Austausch über *kulturelles Wissen* (n=14) als förderlich benannt.

Studierende müssen [W]issen haben über die Kultur ihrer Schüler, gab die Diskutantin an und betonte, dass sie danach die Besonderheiten in der Klasse viel besser

thematisieren und besprechen konnten, da sie auf einer gemeinsamen Wissensbasis offen kommuniziert haben. (GD_7;2)

Der Austausch an kulturellem Wissen sei auch im Zusammenhang mit *transparenter Kommunikation* wichtig, „wenn [PraktikantInnen] die Kommunikationsstrukturen anderer Kulturen nicht verstehen [...] und ihnen ein gewisses kulturelles Einfühlungsvermögen fehlt“ (ebd.;5), dann kann dies zu Problemen führen.

Sätze wie, „Schau mich an, wenn ich mit dir rede“, höre ich immer wieder von Kollegen, aber auch von den Studierenden. Sie empfinden es als respektlos, wenn sie einen Schüler zurechtweisen und er schaut auf den Boden. Man muss aber wissen, in manchen Kulturen ist es üblich auf den Boden zu sehen, wenn man etwas angestellt hat und eine ältere Person einen zurechtweist. (ebd.)

Deutlich wird diese Nähe ebenso in den Aussagen einer weiteren Diskutantin, die das interkulturelle Wissen bezüglich der Kommunikation aufgreift.

Die Schüler aus unterschiedlichen Ländern kommunizieren ja auch anders. Die deutsche Mentalität ist so direkt und auch in der Kommunikation, wir kommen auf den Punkt. In osteuropäischen Ländern ist es aber so, da redet man erst einmal um den heißen Brei herum. Da muss man sensibel sein, vor allem mit den Kindern, aber auch den Eltern. Darüber muss man die Praktikanten informieren und sie müssen da auch sensibel unterscheiden können. (ebd.)

Ebenso sei es ein Thema in der Beziehung und Zusammenarbeit mit den Studierenden, über die „noch immer vorherrschenden Rollenbilder in anderen Kulturen zu reden“ (ebd.;6). So müsse den PraktikantInnen verständlich gemacht werden, dass Jungs teilweise mit weiblichen Studierenden oder Lehrkräften anders umgehen als mit männlichen (GD_12). Dieses kulturelle Hintergrundwissen bezogen auf Rollenbilder zeigt sich in einem weiteren Beispiel:

Es gibt oft schwache türkische Mädchen in der Klasse, von denen man sich fragt, warum diese auf der Mittelschule sind und nicht auf der Förderschule. Da gehören sie eigentlich hin. Dazu muss man wissen, dass ein türkisches Mädchen nicht mehr verheiratbar ist, wenn es auf die Förderschule gegangen ist. Wenn man das weiß, dann geht man anders mit der Situation um. Das erkläre ich meinen Studierenden. (ebd.;13)

Fehlen den Mentees diese Informationen, so ist es für eine gelungene Betreuung in besonders heterogenen Klassen wichtig, dieses in gemeinsamen Gesprächen zu erwerben. Die MentorInnen müssen hierzu ihr Wissen mit den PraktikantInnen teilen (u. a. GD_3;62; GD_7;5; GD_8;6; GD_11;10).

Bringen die Studierenden nicht bereits kulturelles Wissen mit, so kann es auch förderlich sein, wenn die Praktikumslehrkraft für diese kulturellen Unterschiede sensibilisiert.

Ich hatte einen Studenten der ist [...] behütet aufgewachsen und hat einen homogenen deutschen Freundeskreis und für ihn war die Lebenswelt meiner Schüler was ganz Neues. Er wusste sehr wenig über die Kultur und Religion meiner Schüler und hat nicht verstanden, warum meine Schüler so reagieren und manchmal so agieren. (GD_7;2)

Nachdem er sich über die Kultur der Schüler informiert hatte, konnte er einen Zugang zu den Kindern finden und auch einige Handlungen [der Lehrkraft] in bestimmten Situationen besser nachvollziehen (ebd.;5).

Des Weiteren sei es neben dem Wissen bezogen auf die herkunftsbedingte Heterogenität der SchülerInnen wichtig, dass die *Rollenerwartungen* (n=13) beider am Mentoring beteiligten Parteien klar kommuniziert werden. „In einem klärenden Gespräch sollte man die Erwartungen der Studierenden abfragen und deutlich seine eigenen formulieren“ (ebd.;3), dies wird von einer Mentorin als Basis für eine gelungene Kommunikation dargestellt.

Manche Dinge, die man für selbstverständlich hält, sind nicht bei allen so [...]. Gerade für Heterogenität, muss man schauen, dass man für jeden etwas erwischt, aber grundsätzlich bringen Struktur und gerade Linien in einer heterogenen Klasse sehr viel, da jeder Schüler weiß, wie etwas läuft. Somit sollte das auch von den Praktikantinnen vorgelebt werden. Vor allem in heterogenen Klassen sind klare Regeln und klare Strukturen wichtig. (GD_10;4)

Hierzu sei es notwendig, die Erwartungen klar zu kommunizieren. Werden die Erwartungen nicht bereits zu Beginn des Praktikums offen ausgetauscht, so kann es zu belastenden Situationen im Mentoring kommen.

Da setzt man manche Dinge als selbstverständlich voraus. [...] Aber wenn die Praktikantinnen vor den Schüler das Handy rausholen oder während des Unterrichts essen, geht das nicht. Für mich ist es eine unangenehme Position, mit dem Zeigefinger erhoben bei der Besprechung zu sagen, dass das nicht geht, eben weil wir als Lehrkraft eine Vorbildfunktion inne haben. Dabei hat die Diskutantin für sich mitgenommen, dass sie bei ihren nächsten Praktikanten gleich zu Beginn äußert, was sie sich

wünscht und was für sie nicht geht, um dann nicht nachjustieren zu müssen.
(GD_10;4)

Eine weitere Teilnehmerin bzw. ein weiterer Teilnehmer ergänzt, dass

[er/sie] gerne vor dem ersten Praktikumstag mit den Studierenden vorab telefoniert und [seine/ihre] Erwartungen sagt und die Basics klärt, was die Regeln im Klassenzimmer betrifft unter anderem. Es ist wichtig, dass man das gleich am Anfang macht
(GD_7;3),

um eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen (ebd.).

Ein Bezug zu heterogenen Kontexten wird nicht explizit hergestellt, nur in einem Beispiel wird auf die Bedeutung für die Arbeit mit heterogenen Klassen eingegangen. Die Rollenerwartungen klar zu kommunizieren, stellt somit eine allgemeine Gelingensbedingung im schulpraktischen Mentoring dar.

Deutlicher auf den heterogenen Betreuungskontext geht die Kategorie *Differenzierungsmaßnahmen* (n=11) ein.

Studierende haben oft ein ganz unterschiedliches Vorwissen in Bezug auf Differenzierung und didaktisches Basiswissen. Studierende mit mehr Vorwissen können oft besser mit heterogenen Klassen umgehen bzw. diesen fällt der Umgang mit den Kindern leichter. (GD_4;30)

Für eine gelungene Zusammenarbeit sei es laut einer Praktikumslehrkraft wichtig, „sich mehr Zeit zu nehmen, um die besonderen Situationen zu besprechen“ (GD_7;2). Sie gibt an, dass beispielsweise bezogen auf die Differenzierung Absprachen getroffen und das Differenzierungsmaterial begutachtet und eventuell gemeinsam konzipiert werde (ebd.).

Die Verschiedenheit der Schüler bringt es mit sich, dass man in jeder Hinsicht differenzieren muss, um jedem [ein] Erfolgserlebnis zu vermitteln. Ich muss jeden Schüler da abholen, wo er steht. Das schaffe ich nur, wenn ich die Schüler mit verschiedenen Aufgaben betraue und das muss [mit den PraktikantInnen] thematisiert werden. (GD_12;65)

Eine weitere Teilnehmerin macht noch einmal deutlich, dass ihrer Meinung nach das Praktikum in einer heterogenen Klasse anspruchsvoller ist. Sie spricht hier davon, dass „man immer mitdenken [muss], weil die Differenzierungsmöglichkeiten so verschieden sind“ (GD_8;7). Um den Überblick nicht zu verlieren, müssen die MentorInnen ihr ExpertInnenwissen mit den Mentees teilen (ebd.).

Eine weitere Subkategorie stellt die *Zusammensetzung der Klasse* (n=7) dar. Eine mentorierende Lehrkraft gibt an, dass sie es als wichtig empfinde, den Studierenden bereits vor Beginn des Praktikums einen Überblick über die Klasse zu vermitteln (GD_4;53). Hierzu beschreibt sie „die aktuelle Situation bzw. Ausgangslage der Klasse, um den Studierenden einen Eindruck zu vermitteln, was alles auf sie zukommen kann“ (ebd.).

In der Besprechung dieser Gelingensbedingung gingen die DiskutantInnen vor allem auf die Hintergründe und die Klassensituation ein und gaben zu Protokoll, dass sie diese wichtigen Informationen mit den PraktikantInnen austauschen müssen, damit diese sich auf besondere Situationen und Herausforderungen in einem gewissen Maße vorbereiten könnten. (GD_7;9)

Werden diese wichtigen Informationen ausgetauscht und die Mentees auf die Besonderheiten der Klassenzusammensetzung hingewiesen, kann dies dazu beitragen, dass die Studierenden während der Durchführungen ihrer Unterrichtsversuche nicht in herausfordernde Situationen geraten (u. a. ebd.; GD_8;1).

Die in der Theorie zur Heterogenitätsforschung beschriebenen *Herkunftseffekte* wurden in den Diskussionen von den TeilnehmerInnen auf der Ebene des Informationsaustausches nicht thematisiert.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Hintergrundwissen“

Es wird deutlich, dass es als vorteilhaft angesehen wird, wenn die MentorInnen ihr Fachwissen mit den angehenden Lehrkräften teilen. Insbesondere das Hintergrundwissen über die Herkunft der SchülerInnen steht dabei im Fokus der Beratungsgespräche. Kulturelles Wissen wird von den Praktikumslehrkräften als wichtig betrachtet, um angemessen auf herausfordernde Situationen und kulturelle Unterschiede in der Kommunikation reagieren zu können. Sie betonen, dass dies seitens der Studierenden vorhanden sein sollte.

Weniger selbstverständlich wird erwartet, dass die PraktikantInnen bereits ein Basiswissen im Bereich der Differenzierung mitbringen. Die Lehrkräfte geben an, dass sie gemeinsam mit den Studierenden Maßnahmen der Differenzierung und Förderung thematisieren und diesen Möglichkeiten aufzeigen.

Darüber hinaus kommunizieren die mentorierenden Lehrkräfte die Klassenzusammensetzung und aktuelle Situationen in Bezug auf die gesamte Klasse. Dieses Wissen wird als wichtig angesehen, damit die Studierenden nicht in unangenehme Situationen geraten oder angemessen darauf reagieren können.

Die Weitergabe von ExpertInnenwissen und die klare Kommunikation von Erwartungen an die Studierenden in ihrer Rolle als PraktikantInnen werden als förderlich für die Gestaltung der Mentoring-Beziehung identifiziert.

*Transparente Kommunikation (n=*56)*

Um einen Wissensaustausch auf der Informationsebene zu ermöglichen, ist es notwendig, die Kommunikation vertrauensvoll und transparent zu gestalten. Die Basis für diese Transparenz stellt das *Vertrauen* (n=20) dar. Hier wird eine Beziehungsgestaltung zwischen MentorInnen und Mentee beschrieben, welche darauf aufbaut, dass zum einen Inhalte der Besprechung nicht nach außen getragen werden (GD_6;4) und zum anderen die Studierenden mit ihren Problemen und Sorgen offen auf die Praktikumslehrkräfte zugehen können und von diesen ernst genommen werden (GD_10;3).

Wenn eine Situation so ist, dass sie die Studierenden überfordert, sie eine Ohnmacht empfinden, dann kann es sein, dass wir eine Vertrauensebene schaffen müssen. Ein Schock war im Raum. Wenn die Vertrauensebene gut ist, dann konnten wir mit Schocksituation umgehen lernen. Die Seite gibt es im Beruf, heute flogen Tische und Stühle in der Nachbarklasse. Wenn das die Studierenden erleben, ist das ein Schock [...]. Man muss die Studierenden in die ganze Schleife einbinden, wie mache ich Elternarbeit, welche Konsequenzen haben solche Situationen für die Schüler/innen, dann wird es ein konstruktives Konstrukt. (GD_9;74)

Eine DiskutantIn gab an,

da muss ein Vertrauen da sein [...]. Die [Anm. PraktikantInnen] müssen mir vertrauen können, dass wir ein Team sind, dass wir gemeinsam reflektieren, dass ich für sie da bin, ihnen helfe [...] dass wir eine gute Basis haben, von der alle profitieren. (ebd.;51)

Es wird deutlich, dass Lernen oder die Erweiterung von Kompetenzen „immer auch eine Beziehungssache ist und [...] auf gegenseitigem Vertrauen [beruht]“ (GD_4;25). Von den Praktikumslehrkräften wird hier auf zwei Beziehungen verwiesen. Zum einen braucht es „zwischen den Studierenden und den Kindern [und zum anderen] zwischen der Lehrkraft und den Studierenden [...] eine Vertrauensbasis und erst dann kann Lernen stattfinden“ (ebd.).

Um eine vertrauensvolle Beziehung zu gestalten, bedarf es transparenter Kommunikation. „Freie Kommunikation geht in beide Richtungen und hängt mit enger Zusammenarbeit und Vertrauen zusammen [...]. Es geht [...] darum, dass man da transparent ist“ (GD_8;3). „Je

vertrauensvoller, desto effektiver und wirkungsvoller ist die Betreuung“ (ebd.;2). Offene und transparente Kommunikation „hängt auch eng mit Kritikfähigkeit zusammen“ (GD_6;2).

Offene/Konstruktive Kritik (n=18) wird allgemein als Anforderung an den LehrerInnenberuf beschrieben: „Zu Kritikfähigkeit gehört zu lernen, dass immer wieder im Lehrerberuf Situationen auftreten, die nicht gelingen“ (GD_5;28). Wichtig sei es, „den Studenten immer wieder [zu sagen,] jeder darf Fehler machen und wird sie immer machen“ (ebd.). Für eine gewinnbringende Zusammenarbeit sei es aber notwendig, „dass die PraktikantInnen ganz grundsätzlich offen sind für Kritik“ (GD_3;24). Ist diese Fähigkeit nicht gegeben, kann sich dies negativ auf die Beziehung zur Betreuungslehrkraft und den SchülerInnen auswirken (u. a. GD_5; GD_6; GD_11; GD_12).

Eine Studierende war überhaupt nicht kritikfähig, weder wenn ich etwas gesagt habe noch wenn die Schüler was gesagt haben. Die Schüler waren sehr wertschätzend in der Kritik. Natürlich ist es nicht schön für Studierende, wenn sie von Schülern kritisiert werden. Aber das gehört zum Praktikum dazu. Das Praktikum ist dazu da, dass man einen Fuß in die Tür des zukünftigen Berufs bekommt. Dazu gehört auch, was die Schüler sagen. (GD_12;34)

In der Diskussion dieser Gelingensbedingung wurde auch auf das Kompetenzgefälle von den TeilnehmerInnen eingegangen. Es wurde darauf verwiesen, dass die Praktikumslehrkraft „einen reichen Erfahrungsschatz“ (GD_8;5) aufweist und die Studierenden „sich deshalb etwas sagen lassen und Verbesserungen annehmen [sollen]“ (ebd.). „Studierende müssen das Feedback der Praktikumslehrkraft annehmen, auch wenn sie das häufig nicht wollen und nicht machen“ (GD_12;9).

In Bezug auf die Betreuung wird verdeutlicht, dass offene/konstruktive Kritik auch bedeuten kann, dass die Lehrkraft in der Lage ist, das Feedback direkt und verständlich zu kommunizieren.

Die Studierenden müssen kritikfähig sein und bereit sein Verbesserungsvorschläge anzunehmen. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie manchmal sehr direkt ihre Kritik kommunizieren muss, damit die Studierenden diese auch verstehen. (GD_4;42)

Auf die Nachfrage der Moderatorin, ob sich dies in heterogenen Kontexten als besonders belastend oder bereichernd herausstellt, gaben die TeilnehmerInnen an, dass das Setting keine Rolle spiele. Konstruktive Kritik wird als allgemeine Gelingensbedingung im Praktikum identifiziert.

Grundsätzlich ist nach Meinung der Teilnehmenden Kritikfähigkeit eine grundlegende Kompetenz, die allgemein und nicht nur speziell im heterogenen Kontext wichtig ist. Die Studierenden und auch die Praktikumslehrkraft müssen kritikfähig sein. (GD_1;20)

Es käme überwiegend „auf die Persönlichkeit der Studenten an“ (GD_11;6). Dies beziehe sich auch darauf, ob sie die Tipps und das Feedback annehmen oder nicht (ebd.).

An dieser Stelle wird auch die Nähe zur Kategorie *Lerngelegenheit/Ausprobieren* deutlich. Die erfahrenen Lehrkräfte gaben an, es sei „toll, wenn die Studierenden sich ausprobieren und dann versuchen, die konstruktive Kritik auch umzusetzen“ (ebd.;2). „Es ist schön, wenn man sieht, dass Dinge berücksichtigt werden, also eine Verbesserung stattfindet“ (ebd.;6).

Eine transparente und offene Kommunikation im Mentoring zeichnet sich laut den DiskutantInnen zudem durch ein *gegenseitiges Feedback* (n=18) aus. Eine Lehrperson gibt an, dass sie ihren Studierenden die Möglichkeit gibt, auch ihr als Lehrkraft Kritik zu geben, denn so würde auch sie vom Mentoring profitieren (GD_6;2). Viele weitere TeilnehmerInnen gaben es ebenso als Bereicherung an, „da man manchmal auch etwas betriebsblind wird [...] dabei [Anm. im Mentoring] kann [die Lehrkraft] für sich selbst etwas mitnehmen und blinde Flecken für sich entdecken, die [sie] ändern möchte“ (GD_8;8).

Ich als Praktikumslehrkraft finde es schön, mal eine andere Meinung zu hören. Als Lehrkraft bekommt man nie Feedback, es gibt kaum Hospitation und kollegiales Feedback. Ich finde es schön, von den Studierenden Feedback zu bekommen. Das ist die einzige Möglichkeit, die man als Lehrer hat, mal aus dem Tunnelblick rauszukommen. (GD_12;11)

Dies erfordere von den Lehrkräften eine gewisse Offenheit gegenüber den Beobachtungen der Praktikantinnen (GD_8;2). Ein Mentor bzw. eine Mentoring gab an, als Praktikumslehrkraft sei es schwer, Kritik von PraktikantInnen anzunehmen (GD_12;38).

Wenn dann mal einer kritisiert, dann muss ich erst mal schlucken und ich muss mir sagen, das ist wichtig, das muss ich machen (ebd.).

„Diese Reflexion mit den Studierenden gemeinsam ist sehr hilfreich“ (GD_4;53) und wirkt sich positiv auf die Gestaltung der Mentoringbeziehung aus.

Zusammenfassung der Hauptkategorie „transparente Kommunikation“

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Mentoring ist eine offene und transparente Kommunikation entscheidend. Diese setzt eine Vertrauensbasis voraus, die es den Studierenden

ermöglicht, ihre Sorgen und Probleme offen anzusprechen und sich vertrauensvoll an die MentorInnen zu wenden. Im Gegenzug erwarten die Praktikumslehrkräfte Verschwiegenheit und einen vertrauensvollen Umgang mit den SchülerInnen. Dieses Vertrauen bildet auch die Grundlage für ein gegenseitiges Feedback. Dafür ist Kritikfähigkeit sowohl auf Seiten der MentorInnen als auch der Mentees erforderlich.

Um das Mentoring für alle Beteiligten gewinnbringend zu gestalten, sollten die erfahrenen Lehrkräfte ihr ExpertInnenwissen teilen und gleichzeitig Verbesserungsvorschläge und Kritik der PraktikantInnen annehmen, um ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Auf der anderen Seite sollten die angehenden Lehrkräfte bereit sein, Kritik anzunehmen, zu reflektieren und sie gegebenenfalls in konkrete Handlungsweisen umzusetzen. Wenn diese Aspekte berücksichtigt werden, kann dies zu einer transparenten Kommunikation beitragen, die es den MentorInnen und Mentees ermöglicht, offen Informationen auszutauschen und gegenseitiges Lernen zu fördern.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie II: Informationsebene

Auf der Ebene der Informationen werden Kategorien zusammengefasst, die sich auf den Wissensaustausch zwischen MentorInnen und Mentees beziehen. Dabei stellt das Hintergrundwissen die Oberkategorie mit den meisten Nennungen dar. Das am häufigsten genannte Hintergrundwissen bezieht sich auf die Herkunft der SchülerInnen. Für eine erfolgreiche Betreuung in heterogenen Klassen ist es wichtig, dass die Lehrkräfte ihr Wissen über familiäre Situationen, Migrationserfahrungen oder individuelle Schwierigkeiten mit den Studierenden teilen. Fehlt den PraktikantInnen wichtiges Hintergrundwissen bezogen auf die Herkunft der SchülerInnen, kann dies dazu führen, dass sie in herausfordernden Situationen nicht angemessen reagieren können.

Ähnlich verhält es sich mit dem kulturellen Wissen. Wenn die Studierenden nicht bereits über interkulturelles Einfühlungsvermögen oder Sensibilität verfügen, ist es notwendig, auf die kulturellen Unterschiede hinzuweisen. Werden kulturelle Hintergründe nicht bekannt gemacht oder angemessen darauf reagiert, kann dies auch in der Kommunikation mit den SchülerInnen zu Problemen führen.

Ebenso kann es zu Konflikten in der Betreuung kommen, wenn die gegenseitigen Erwartungen an die am Mentoring beteiligten Personen nicht klar kommuniziert werden. Die MentorInnen gaben an, dass diese bereits vor oder spätestens zu Beginn des Praktikums geklärt werden sollten, um nicht später korrigierend eingreifen zu müssen, was sich negativ auf die Beziehung auswirken kann.

Weiterhin sollte auf der Informationsebene das Wissen über Differenzierungsmaßnahmen mit den Studierenden geteilt werden. Die erfahrenen Lehrkräfte sollen hier auf die verschiedenen Möglichkeiten der Förderung eingehen und gemeinsam mit den angehenden Lehrkräften individuelle Maßnahmen für die SchülerInnen besprechen. Dazu ist es auch notwendig, auf die Zusammensetzung der Klasse einzugehen.

Neben dem Hintergrundwissen wird auf der Ebene der Informationen auch die transparente Kommunikation als Voraussetzung für den Erfolg identifiziert. Um den Austausch von Wissen zu ermöglichen, muss zunächst eine Vertrauensbasis vorhanden sein oder geschaffen werden. Aufbauend auf dieser können Informationen und konstruktive Kritik miteinander geteilt werden. Hierbei ist der Aspekt der Gegenseitigkeit zu beachten. Für ein erfolgreiches Mentoring sollen beide Parteien voneinander lernen und sich gegenseitig Feedback geben. Dazu bedarf es einer offenen und konstruktiven Kritik.

7.2.3 Ordnungskategorie III: Handlungsebene

Die Handlungsebene im schulpraktischen Mentoring umfasst die Faktoren des Handelns. Sowohl Studierende als auch Praktikumslehrkräfte zeigen vielfältige Handlungsmuster in der Betreuung und Anleitung während des Praktikums. Auf dieser Ebene haben die mentorenden Lehrkräfte Verhaltensmuster diskutiert, die in besonders heterogenen Settings relevant sind und sich positiv auf die Beziehung in heterogenen Betreuungskontexten auswirken. Zusätzlich werden auf dieser Ebene Fördermodi beschrieben, die zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität anleiten sollen.

Tab. 13 Haupt- und Subkategorien der ORDNUNGSKATEGORIE III Handlungsebene (GD)

ORDNUNGSKATEGORIE III: Handlungsebene	
Hauptkategorien inklusive Subkategorien	Anzahl der Nennungen
Kompetenzentwicklung	*122
Kontextsensibles Begleiten	*67
in herausfordernde Situationen	19
thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit	19
thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede	17
thematisch bezogen auf Differenzierungs-/Fördermaßnahmen	12
Berufswunsch überprüfen	24
Lerngelegenheit/Ausprobieren	20
Heterogenitätssensibles Handeln	11
Kooperation	*111
Arbeiten auf Augenhöhe	28
Emotionale Unterstützung (i)	26
Wertebasierte Gesprächsführung	18
Input der Mentees	18

Gemeinsame Vor-/Nachbereitung	12
Kooperation mit der Hochschule (i)	9
Rollenübernahme	*66
Eigenverantwortliches Arbeiten	25
Perspektivwechsel	19
Zuverlässigkeit (i)	12
Authentizität (i)	10
Praktikum als Schonraum(i)	*35
Fehleroffenheit/Fehlerkultur	25
Feedback	10

*Kompetenzentwicklung (n=*122)*

Wie in den Critical Incidents stellt die Kompetenzentwicklung in den Aussagen der Gruppendiskussionen die größte Kategorie mit den meisten Nennungen dar. Auch hier wurden Handlungsweisen identifiziert, welche den Kompetenzerwerb sowie eine gewinnbringende Gestaltung der Mentoringbeziehung begünstigen und zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität beitragen.

Eine Rolle nimmt hierbei das *kontextsensible Begleiten* (n=*67) ein. Diese Kategorie lässt sich wiederum in vier weitere Subkategorien ausdifferenzieren, welche nun sortiert nach der Häufigkeit der Nennungen dargestellt werden.

Eine der mit am häufigsten genannten Subkategorien stellt die kontextsensible Begleitung in *herausfordernden Situationen* (n=19) dar. Eine Mentorin gibt an, „dass die Studierenden manche problematischen Situationen nicht erkennen und erst von der Lehrkraft darauf aufmerksam gemacht werden müssen“ (GD_4;22). Dies sei besonders in heterogenen Klassen wichtig, „wenn alles in der Klasse so breit und bunt ist und gleichzeitig auch so schnell eskaliert, brauchen Studierende Anleitung“ (GD_8;6) um mit den herausfordernden Situationen besser umgehen zu können. Ebenso geben die TeilnehmerInnen an, dass es wichtig sei, bereits bevor diese Situationen entstehen, den Studierenden die Thematik deutlich zu machen und ihnen vorab Handlungsweisen an die Hand zu geben (u.a. GD_2; GD_4; GD_8).

Eine Teilnehmerin unterrichtet in einer Klasse mit Kindern, die eine sehr geringe Frustrationstoleranz und eine hohe Aggressionsbereitschaft haben. Sie bespricht mit den Studierenden gemeinsam, wie man sich in bestimmten Situationen am besten verhalten kann. (GD_1;53)

Zudem werden mit den Studierenden „konkrete Anweisungen, wie diese in bestimmten Situationen am besten reagieren können“ (GD_4;51) besprochen. Hierzu kann es hilfreich sein,

wenn der Mentor bzw. die Mentorin den PraktikantInnen erklärt, „welche Rituale sie etabliert hat, wie sie selbst mit schwierigen Situationen umgeht und wie sie bei bestimmten Verhaltensauffälligkeiten reagiert“ (ebd.;32). Herausforderende Situationen seien ein Bestandteil des Schulalltags und somit auch des Praktikums, so dass „man [...] das schon thematisieren“ (GD_2;10) muss. Dies alles trägt zu einem professionelleren Umgang mit den herausfordernden Situationen im Kontext der Heterogenität bei (u. a. GD_1; GD_4).

Mit 19 Nennungen wurde die kontextsensible Begleitung *thematisch bezogen auf die Mehrsprachigkeit* (n=19) der SchülerInnen gleich häufig genannt, wie die Begleitung bzw. Anleitung in herausfordernden Situationen. Die Mehrsprachigkeit wird ebenso als Herausforderung in der Betreuung in heterogenen Klassen genannt (GD_2;9).

Hier müsste ebenfalls mehr Besprechungszeit aufgebracht werden, da man die Studierenden für eine exakte Wortschatzarbeit sensibilisieren müsse. Auch die Lehrersprache steht hier im Mittelpunkt, damit alle SchülerInnen dem Unterricht folgen können. (ebd.)

Die TeilnehmerInnen gaben an, dass Mehrsprachigkeit in der Betreuung ein wichtiger Punkt sei. „An manchen Stellen [werde diese] explizit aufgegriffen“ (GD_2;10) aber meist „spiele diese immer unterschwellig mit [...] die Heterogenität ist immer da und [die Lehrkraft] versuche ein gutes Vorbild zu sein“ (ebd.). Die Studierenden werden in den Besprechungen dazu angehalten, die in der Klasse etablierten Regeln zur Mehrsprachigkeit (z.B. einfacher Wortschatz; reden in ganzen Sätzen) einzuhalten und in ihren Unterrichtsversuchen aufzugreifen (ebd.).

Mehrsprachigkeit ist immer ein Punkt in der Beratung, da besonders in heterogenen Klassen viele Schüler nicht Deutsch als Erstsprache haben. Daher werden hier von den Studierenden viele Fragen gestellt, wie man damit umgehen könne und es wird hier auch direkt angeleitet beispielsweise immer in ganzen Sätzen zu sprechen. (GD_7;10)

Die Mehrsprachigkeit wird auch im Hinblick der Kompetenzentwicklung und der Überprüfung des Berufswunsches thematisiert.

Die Studierenden müssen den Alltag erleben im Praktikum und da spielt die Sprache eine große Rolle. Wir haben in jeder Klasse Schüler, die kein Wort Deutsch sprechen und wir müssen damit umgehen und alles nebenbei machen. Während ich etwas anderes mit der Klasse machen, können die Schüler mit von mir gestaltetem Material

am Wortschatz arbeiten. Das muss man aber alles selbst und nebenbei machen, während man zum Beispiel Mathematik unterrichtet. Das müssen die Studierenden auch lernen. (ebd.)

Zu differenzieren sei in der kontextsensiblen Anleitung hinsichtlich der Mehrsprachigkeit zwischen

Schülern, die kein Deutsch sprechen und mehrsprachigen Schülern. Diese Unterscheidung beruht auf verschiedenen Herangehensweisen an die SchülerInnen, ihre Förderung und die damit verbundene Haltung. (GD_12;73)

Eine Lehrperson beschreibt, „ich muss Studierende anleiten, mit den Kindern zu arbeiten, die sich nicht artikulieren können. Es gibt auch Kinder, die kein Deutsch können“ (ebd.;20). Hier wird von den Studierenden eine andere Vorgehensweise gefordert als bei Schülerinnen, welche seit mehreren Jahren bereits in Deutschland leben, aber noch Probleme mit der Grammatik haben (ebd.;73).

Schüler, die gar kein Deutsch sprechen, sind natürlich ein Thema im Praktikum. Ich habe da viel Material, beispielsweise die akustischen Analyse. Diese Materialien erkläre ich den Studierenden, damit sie sie einsetzen können. Das ist für die Studierenden oft nicht leicht zu verstehen, dass man so was braucht. Ich sage dann, dass der beste Unterricht nicht hilft, wenn die Kinder ein Wort nicht aussprechen können. (ebd.;75)

Insgesamt sind sich alle DiskutantInnen einig, dass Sprache und Mehrsprachigkeit als großes Thema im Praktikum und der Betreuung der angehenden Lehrpersonen angesehen wird (u. a. GD_1; GD_3; GD_5; GD_7; GD_8; GD_10; GD_11).

Neben dem Umgang mit Mehrsprachigkeit, muss man die Studierende laut mentorierender Lehrkräfte auch hinsichtlich kultureller Unterschiede besonders anleiten. Die kontextsensible Begleitung *thematisch bezogen auf kulturelle Unterschiede* (n=17) wird von den MentorInnen als Förderung im Umgang mit Heterogenität identifiziert. Als Herausforderung in heterogenen Klassen werden die kulturellen Unterschiede der SchülerInnen beschrieben (u. a. GD_2; GD_5; GD_10; GD_12).

[Manche SchülerInnen] verhalten sich [Anm. aufgrund ihrer Herkunftskultur] anders, zurückhaltend oder auffällig. Studierende schätzen diese schnell als bockig ein, was diesen Schülern nicht gerecht wird. Auch das muss Teil der Anleitung sein, Studierende dabei zu unterstützen, solche Schüler angemessen einschätzen zu können, um sie auch angemessen behandeln zu können. (GD_5;76)

Wichtig ist es in der Betreuung diese kulturellen Unterschiede zu thematisieren und den Studierenden Handlungsweisen aufzuzeigen mit diesen umzugehen. „Man muss die Studierenden so gut es geht darauf vorbereiten“ (GD_9;69). „Spezielle Anleitungen bekommen die PraktikantInnen“ (GD_10;8) auch hinsichtlich des Umgangs mit Konfliktsituationen, welche sich aus den unterschiedlichen kulturellen Wertevorstellungen ergeben können.

Ich habe 21 Schüler aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen [...]. Die Kinder verhalten sich unterschiedlich in Abhängigkeit von der Kultur. Es gibt auch Verhaltensweisen, die für andere anstoßend sind. Ein Beispiel ist, dass sich männliche Schüler abwertend gegenüber weiblichen Praktikantinnen äußern. Solche Kinder müssen lernen, dass solche Verhaltensweisen nicht gehen. Das geht aber nur, wenn man den Kindern das erklärt. Die meisten Praktikantinnen ziehen sich zurück, wenn sie abwertend behandelt werden. Sie haben zwar kein Verständnis dafür, dass sie so behandelt werden, aber sie sagen das nicht. Wichtig ist, dass die Praktikantinnen genau dann bei den Schülern nachfragen, warum sie sich so verhalten. Dieses Nachfragen ist nicht respektlos, im Gegenteil, genau das ist kulturelle Sensibilität, weil dieses Nachfragen in einer eigentlich schwierigen Situation Interesse an kulturellen Hintergründen zeigt. Das müssen die Praktikanten lernen. (GD_5;10)

Eine weitere Herausforderung, welche durch die Praktikumslehrkräfte benannt wurde, ist die „besondere Förderung in besonders heterogenen Klassen“ (GD_4;51). Eine Lehrkraft gibt an, dass sie „den PraktikantInnen immer auch [...] sagt, welche Kinder in speziellen Bereichen noch besondere Förderung benötigen“ (ebd.). Es wird somit eine kontextsensible Begleitung *thematisch bezogen auf Differenzierungs-/Fördermaßnahmen* (n=12) als Gelingensbedingung und Aspekt der Förderung des Umgangs mit Heterogenität identifiziert.

Eine [...] Teilnehmerin äußert, dass Stunden, die bereits von den Studierenden sehr schön vorbereitet wurden, zusammen mit ihr anhand unterschiedlicher Formen der Differenzierung durchgesprochen werden. In der Klasse der Teilnehmerin sind sowohl Schüler, die mit geistiger Entwicklung größere Schwierigkeiten haben, aber auch Schüler, die kurz vor dem Übertritt auf die Mittelschule stehen. Daher ist es besonders wichtig, dass jedes Kind im Unterricht abgeholt und mitgenommen wird. Dahingehend gibt die [Lehrkraft] oft mal noch Anleitungen [...]. (GD_10;8)

Es sei zudem wichtig, den Studierenden „Tipps, wie man verständlichen Unterricht für alle SchülerInnen halten kann“ (GD_1;54) an die Hand zu geben. Besonders in heterogenen Klassen stellt die Differenzierung eine besondere Herausforderung dar. Eine DiskutantIn

gibt an, dass diese mit den Studierenden thematisiert werden müsse (GD_4;51), hierzu erklärt sie den PraktikantInnen „welche Kinder in speziellen Bereichen noch besondere Förderung benötigen [...] [und] welche besonderen Aufgaben speziell in einer heterogenen Klasse auf sie zukommen werden“ (ebd.). Besonders die Arbeitsaufträge für die SchülerInnen müssten vorab mit den Mentees immer wieder besprochen werden, dies sei wichtig (GD_2;9). Es wird als „besondere Herausforderung identifiziert, da Studierende hier besonders differenzieren müssten und dies [bedarf] einer ausführlichen Anleitung und Beratung“ (ebd.).

Viele Kinder haben Lerndefizite. Zum Beispiel: Kind versteht den 10er-Übergang nicht. Dann sage ich der Praktikantin ganz genau, wie sie mit dem Kind arbeiten muss. Sie muss genau das machen, was ich sage. Da gibt es keine Diskussion.
(GD_12;63)

Hier wird von den TeilnehmerInnen angegeben, dass sie den Studierenden klar kommunizieren, „worauf sie achten sollen und was sie mit den [SchülerInnen] machen können, wenn mal etwas nicht funktioniert oder wie das Material sinnvoll eingesetzt werden kann“ (GD_8;7). Es wird deutlich, dass die MentorInnen die Mentees hier in einem besonderen Maße anleiten und begleiten.

Die hier aufgeführten Subkategorien der *kontextsensiblen Begleitung* können zusammenfassend als besondere Maßnahmen der Anleitung und Begleitung in heterogenen Settings beschrieben werden, welche unterschiedlich Schwerpunkte in der Beratung setzen.

Im Rahmen der Kompetenzentwicklung stellt auch die Möglichkeit den *Berufswunsch* zu *überprüfen* (n=24) eine Gelingensbedingung dar. Die Betreuung wird als gewinnbringend beschrieben, wenn die Mentees „reale Berufssituationen sehr frühzeitig mitbekommen“ (GD_3;49).

Eine homogene Klasse gibt es ja [...] nicht mehr, [...] daher wäre es schon wichtig, seinen Berufswunsch auch in Settings, die einen zum Handeln zwingen, zu erproben
(GD_2;8).

Ein Teilnehmer gibt an, dass die eigenen Grenzen frühzeitig zu erleben und „zu erfahren, wie man mit Heterogenität umgeht“ (GD_11;7) für die Berufsfindung sehr wichtig sei und in heterogenen Klassen viel einfacher sichtbar werde (ebd.). Zudem werde es in diesen Settings schneller deutlich, ob die eigenen Erwartungen an den Beruf sich mit den gemachten Erfahrungen decken (u. a. GD_2; GD_4; GD_8; GD_11).

[Eine Lehrkraft] findet, dass [d]ie Berufseignung in einer heterogenen Klasse schneller festgestellt werden kann, da die Erfahrung, dass es drunter und drüber gehen kann und man flexibel sein muss sehr wichtig sei [...]. Man weiß dann, was es bedeutet Lehrer zu sein. (GD_11;7)

Die Überprüfung des Berufswunsch sei laut GruppenteilnehmerInnen ein allgemeines Ziel des Praktikums, jedoch sei es besonders mit der zunehmenden Heterogenität „wichtig, wenn man schon merkt ich kann und will nicht mit Kinder umgehen, die eine besondere Behandlung bedürfen“ (GD_2;8).

Die Studierenden müssen die Bereitschaft mitbringen, sich mit diesen Kindern zu beschäftigen und nicht nur im Unterricht Wissen zu vermitteln. Im Praktikum können die Studierenden erkennen, ob sie dafür geeignet. (GD_4;47)

Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Praktikumslehrkraft und Studierende werden in diesen Zusammenhang nicht genannt.

Eine inhaltliche Nähe zur Kategorie *Berufswunsch überprüfen* kann der Unterkategorie *Lerngelegenheiten/Ausprobieren* (n=20) zugeschrieben werden, da auch hier von einer Bereitschaft ausgegangen wird, die LehrerInnen-Rolle zu übernehmen und somit Erfahrungen zu sammeln, welche der Überprüfung des Berufswunsch dienlich sein können. Dieser Kategorie wurden jedoch explizit Aussagen zugeordnet, welche darauf abzielen, dass Studierende die Gelegenheiten wahrnehmen, sich im Praktikum auszuprobieren, die Theorie in der Praxis anzuwenden oder gemeinsam mit der Lehrkraft neue Maßnahmen zu entwickeln. Hier kommt es auch zu inhaltlichen Überschneidungen mit den Kategorien *Arbeiten auf Augenhöhe* und *Fehleroffenheit*.

Positiv auf die Beziehung zwischen der erfahrenen und angehenden Lehrperson wirkt es sich aus, wenn neue Handlungsalternativen gemeinsam erarbeitet und/oder ausprobiert werden (u.a. GD_3, GD_1; GD_8).

[Sich Ausprobieren] heißt auch, dass Studierende und Lehrkräfte zusammen etwas ausprobieren, wenn Situationen auftreten, für die auch Lehrkräfte noch keine Ideen oder Methoden haben. Beispiel: Wir hatten ein Problem mit zwei Kindern in der zweiten Klasse, die nicht integriert waren. Wir haben lange diskutiert, wie wir die Schüler in die Klassen einbinden können. Eines der Kinder ist aus Indien, sie ist sehr laut, hochsensibel, sie fühlt sich dauernd gemobbt. Wir haben versucht, Lösungen zu finden, wie wir das Kind einbinden können. Ich hatte Ideen, die Studenten hatte Ideen, wir waren aber alle unsicher, ob das funktioniert. Das habe ich den Studenten gesagt ‚Probiert es aus, ich weiß es auch nicht besser‘. Gerade dieses Ausprobieren

ist in heterogenen Klassen deutlich mehr gefordert, da es mehr Situationen gibt, in denen man Ausprobieren muss, weil man es nicht besser weiß. (GD_3;25)

Eine MentorIn gibt an, „man helfe den PraktikantInnen gerne und würde sie auch beraten und anleiten, aber man freue sich eben auch, wenn man merken würde, dass die Studentinnen sich selber ausprobieren wollen“ (GD_11;5). Der Großteil der DiskutantInnen beschreibt es als eine wichtige Aufgabe des Mentorings, Studierende an dieses Ausprobieren heranzuführen und ihnen darüber hinaus zu vermitteln, dass man in heterogenen Klassen noch mehr ausprobieren muss (GD_5;38).

Dieses Lerngelegenheiten zu ergreifen, erfordere von den Studierenden „die Bereitschaft [...] ständig zu reflektieren und sich neu an[zu]passen, vor allem auch im Hinblick auf Heterogenität“ (GD_8;5). Die Vielfalt der SchülerInnen und deren unterschiedliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, sollte bei den Studierenden zu heterogenitätssensiblen Handlungsweisen führen.

Dieses *heterogenitätssensibles Handeln* (n=11) wird von den mentorierenden Lehrkräften aufgegriffen. Es sei besonders in heterogenen Settings notwendig, alle SchülerInnen einzubinden (u. a. GD_2; GD_7). Im Hinblick auf diese „sollten PraktikantInnen das Gespür dafür haben, was die SchülerInnen brauchen, wie man ihnen weiterhelfen kann, wie man sie am besten unterstützen kann“ (GD_8;5).

[G]erade im Kontext von Heterogenität versucht man durch verschiedene Methoden alle Schüler zu bedienen und abzuholen, man kann schriftliche, sprachliche oder emotionale Inhalte mal in den Vordergrund stellen. Jeder Schüler springt auf etwas anderes an und je unterschiedlicher meine Schüler sind, desto größer muss auch die Vielfalt meiner Methoden sein, nur so kann ich garantieren, dass auch jeder Schüler etwas lernt. (GD_7;7)

Von den Studierenden wird dies ebenso erwartet, wie auch die Fähigkeit, eigene Handlungsweisen an die unterschiedlichen Situationen und Herausforderungen anzupassen (u. a. GD_2; GD_8).

Auch wenn man immer wieder einen Rückschlag erlebt und das Kind etwas einfach nicht versteht, gehe ich immer wieder positiv und tolerant auf das Kind zu und probiere etwas ganz anderes oder gehe einen neuen Weg, damit es das Kind besser versteht. (GD_4;27)

Manchmal müssen die Studierenden dann auch über ihren eignen Schatten springen und offen sein neue Wege zu gehen, wenn dies das Kind braucht (ebd.;11).

Fehlt es an heterogenitätssensiblen Handlungsweisen, kann das in der Betreuung zu Konflikten mit den MentorInnen, aber auch mit den SchülerInnen führen (u. a. GD_2; GD_4; GD_8).

Eine Diskutantin gab als Beispiel eine Situation an, in der eine Studentin sich immer wieder sehr ungeduldig im Umgang mit den SuS zeigte. Sie habe mit Aussagen wie „jetzt mach mal“ einen Schüler unter Druck gesetzt. Bei ihm bringen harte Töne [...] nichts und ich musste die Studentin mehrfach darauf hinweisen, man muss kürzere Sätze sprechen, sonst kann er [Anm. der Schüler] ihr nicht folgen. Die Praktikantin konnte sich trotz mehrfacher Gespräche nicht in die Situation des Schülers hineinversetzen oder sensibel auf seine sprachlichen Schwierigkeiten reagieren. Ihr war zudem nicht bewusst, dass ihre Sprache [lange komplizierte Sätze, die er nicht verstehen kann] unangemessen war und zu einem wiederkehrenden Konflikt führte. Das muss sie [Anm. die Studentin] aber anerkennen und sensibler auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren, beschreibt die LK die Konfliktsituation in der Betreuung. (GD_2;7)

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Kompetenzentwicklung“

Im Rahmen eines erfolgreichen Mentorings während des Praktikums sollen die Studierenden von den MentorInnen kontextsensibel begleitet werden, insbesondere in herausfordernden Situationen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Förderung von Handlungskompetenzen und die Vermittlung von Strategien zur Bewältigung schwieriger Situationen.

Der Umgang mit Heterogenität erfordert eine thematische Anleitung zu Mehrsprachigkeit und kulturellen Unterschieden, wobei diese als Bereicherung betrachtet und im Unterricht aufgegriffen werden sollten. Die MentorInnen sollten auf kulturelle Unterschiede hinweisen und die Sensibilität der Studierenden dafür fördern.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Differenzierung, bei der Maßnahmen zur Förderung besprochen und umgesetzt werden sollen. Die gezielte Anleitung im Praktikum dient auch dazu, den Berufswunsch zu überprüfen und eine realistische Einschätzung in Bezug auf die Anforderungen des Lehrerberufs zu ermöglichen.

Lerngelegenheiten im Praktikum, wie das Erproben neuer Methoden oder das Umsetzen theoretischer Konzepte in die Praxis, fördern die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität. Der professionelle Umgang sollte bereits im Praktikum durch heterogenitätssensibles Handeln eingeschult werden, wobei die MentorInnen als Vorbild

dienen und die Studierenden gezielt angeleitet werden sollten, die individuellen Unterschiede der SchülerInnen zu berücksichtigen.

*Kooperation (n=*111)*

Für die gelungene Zusammenarbeit im schulpraktischen Mentoring sei es zudem wichtig, dass eine Kooperation zwischen den Mentees und MentorInnen entsteht. Um dies zu gewährleisten, ist eine reziproke Arbeitsbeziehung Voraussetzung. „Die Relevanz enger Zusammenarbeit“ (GD_8;3) wird als besonders hoch angegeben. Von den TeilnehmerInnen wird dies als *Arbeiten auf Augenhöhe* (n=28) identifiziert. Für die gelungene Beziehung „bedarf es einer Kooperationsbereitschaft von beiden Seiten“ (ebd.;5). Eine Lehrkraft gibt an, dass das „Verhältnis zwischen ihr und den Studierenden auf Augenhöhe sein muss“ (GD_4;40). Besonders in heterogenen Klassen spiele diese Bedingung eine große Rolle und es ist wichtig, dass die MentorInnen und Mentees als Team wahrgenommen werden (u. a. GD_2; GD_3; GD_4; GD_10).

Die Kinder merken genau, wer der Boss ist. Die Schüler finden schnell heraus, ob die Studierenden die gleiche Stellung wie die Klassenlehrkraft haben. Besonders sozial auffällige Schüler testen gerne ihre Grenzen aus und testen, ob die Studierenden und die Lehrkraft auf Augenhöhe miteinander umgehen bzw. eine Einheit bilden. (GD_4;40)

Eine weitere Teilnehmerin gibt an, dass sie mit den SchülerInnen auch auf Augenhöhe umgeht und deswegen „selbstverständlich auch mit den Studierenden auf Augenhöhe arbeitet“ (GD_1;41). Es wird zudem deutlich, dass die Dimension „Arbeiten auf Augenhöhe“ nicht nur in der Interaktion mit den SchülerInnen und den am Mentoring beteiligten Personen, sondern aber auch im Umgang mit anderen Lehrkräften erwartet wird (GD_5;51). Durch die dadurch entstehende „Kollegialität [...] haben die Kinder die Studenten als eigene Lehrer bewusst wahrgenommen“ (GD_2;8). Für eine gelungene Kooperation ist es wichtig die Studierende als vollwertige PartnerInnen anzuerkennen und ihnen das Gefühl von Gleichberechtigung zu vermitteln (u. a. GD_2; GD_5; GD_6, GD_12), „man [kann] dann Aufgaben ganz einfach delegieren“ (GD_8;4), was in der Gestaltung der Betreuung als große „Entlastung“ (GD_12;28) von den MentorInnen empfunden wird, da man als „Team“ (GD_4;38) auftritt.

Arbeiten auf Augenhöhe ist ein wichtiger Aspekt, damit die Studierenden erkennen, dass sie vollwertige LehrerInnen sind. Den Studierenden muss das Gefühl gegeben

werden, dass, auch wenn sie noch am Anfang stehen, sie vollwertige Lehrkräfte sind.

(GD_6;5)

Arbeiten auf Augenhöhe wird somit als gewinnbringend für die Gestaltung der Beziehung identifiziert. Zugleich sollen die mentorierenden Lehrkräfte im Sinne der Kooperation Studierende darin anleiten.

Im Durchgang des Materials wurden Aussagen identifiziert, welche sich nicht eindeutig einer deduktiven Kategorie zuordnen ließen. Im Rahmen der induktiven Erweiterung wurde die Subkategorie *emotionale Unterstützung (i)* (n=26) der Kategorie *Kooperation* hinzugefügt. Diese lässt sich zur zuvor beschriebenen Kategorie *Arbeiten auf Augenhöhe* abgrenzen, da die hier zugeordneten Aussagen sich auf unterstützende Maßnahmen beziehen, welche ein Kompetenzgefälle deutlich machen. Hierunter ist zu verstehen, dass der Mentor bzw. die Mentorin aufgrund seiner bzw. ihrer Erfahrungen dem Mentee Sicherheit und Rückhalt bietet. Dies kann in Form von gemeinsamen Gesprächen stattfinden oder dem Eingreifen der Praktikumslehrkraft in schwierigen Situationen (u. a. GD_3; GD_6; GD_7; GD_9; GD_10). Diese emotionale Unterstützung zeigt sich in verschiedenen Ausdifferenzierungen. Eine inhaltliche Nähe zur Kategorie *Vertrauen* besteht.

Rückhalt und emotionale Unterstützung wird für mich zu Vertrauen gerechnet. Ich will das den Studierenden vermitteln, dass sie sich ausprobieren vor der Klasse. Wenn es nicht gut läuft, dann laufen sie nicht ins offene Messer. Deswegen stehe ich hinter ihnen, sie wissen, sie können sich auf mich verlassen, ich greife auch ein, aber ich untergrabe nicht ihre Autorität, sonst gehen sie mit wehenden Fahnen unter, das ist nicht Sinn und Zweck der Sache, also ich greife auch ein. (GD_9;60)

Es sei besonders im Praktikum wichtig „schwierige Situationen mit emotionaler Unterstützung abzufangen, damit zu arbeiten, warum was ist da passiert“ (ebd.;61). Eine „positive Auswirkung auf die MentorIn-Mentee-Beziehung habe es, wenn eine gewisse [...] Unterstützung vorhanden sei“ (GD_2;3), dies sei „gerade in heterogenen Klassen wichtig“ (GD_8;4).

[...] wenn die PraktikantInnen während ihrer Unterrichtsversuche bestärkende Blicke von der Praktikumslehrkraft bekommen, dann fühlen sich die Studierenden auch sicherer und dann kann man es trotzdem gut auffangen, sollte doch mal etwas schief gehen. Wenn man sich gegenseitig den Rücken stärkt, ist das alles nur halb so schlimm. (GD_10;6-7)

Mit den veränderten Anforderungen und den Herausforderungen, welche im Zusammenhang mit der Arbeit in heterogenen Klassen beschrieben werden, sei es wichtig, emotionale Unterstützung zu geben und aufzuzeigen, dass man auch Hilfe annehmen kann.

Gemeinsame Gespräche seien wichtig, um zu zeigen, dass man unterstützend an der Seite steht. Ich erzähle meine Studenten dann auch, wann es mal Situationen gab wo ich als Frau nicht anerkannt wurde und wo ich von Freunden und Kollegen Hilfe und Unterstützung gebraucht habe. Die Studierenden würden so auch eher auf der emotionalen Ebene nach Unterstützung fragen bzw. diese besser annehmen, wenn man selbst auch zugibt, dass man Hilfe annehmen kann. (GD_7;8)

Eine weitere Handlungsweise, welche im Rahmen der Kooperation zu einer gelungenen Beziehungsgestaltung beitragen kann, ist die *wertebasierte Gesprächsführung* (n=18). „Das Schaffen einer positiven Atmosphäre bzw. eine Lobatmosphäre ist ein ganz wichtiger Aspekt“ (GD_10;3), in der Gestaltung der Mentoringbeziehung. Zum einen wird hier auf den „gegenseitigen Respekt“ (GD_8;3) zum anderen auf einen „offenen Umgang miteinander“ (GD_4;44) verwiesen. „Ein offener Umgang miteinander führt zu einer gelungenen Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Studierenden“ (GD_4;44). Ebenso wird von einer Lehrkraft angeführt, „eine gemeinsame und erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Studierenden [kann] nur stattfinden, wenn man sich gegenseitig respektiert und annimmt“ (GD_7;6). Es ist zudem wichtig die Betreuung „wertschätzend zu gestalten“ (GD_10;2-3) und diese Wertschätzung auch zu kommunizieren.

Es ist eine Bereicherung, wenn PraktikantInnen da sind und das wird den Studierenden auch so mitgegeben, genauso wie den Schülern (ebd.;2).

Findet diese Wertschätzung im Umgang mit der Praktikumslehrkraft oder den SchülerInnen nicht statt, kann sich dies laut MentorInnen negativ auf die Mentoringbeziehung auswirken.

Ich hatte dieses Jahr eine Praktikantin, die den Schüler[n] gegenüber sehr von oben herab war. Das hat auch unsere Beziehung sehr beeinflusst. Wir haben viele Gespräche darüber geführt. Ich habe ihr Verhalten immer wieder thematisiert. [...]. Mir ist es zunehmend schwergefallen, mit der Studierenden zusammenzuarbeiten. Sie war so von oben herab, hatte bei den Schülern so den Daumen drauf. Irgendwann ging es nicht mehr, wir konnten nicht mehr zusammenarbeiten. (GD_12;15)

Die Kooperation zwischen MentorInnen und Mentees wird zudem als gelungen beschrieben, wenn die Studierenden eigene Ideen oder Methoden einbringen. Der *Input der Mentees* (n=18) wird „als besondere Bereicherung“ (GD_11;9) beschrieben.

[Z.B.] ein Kind verzweifelt an einer Aufgabe, [legt] den Kopf schon auf de[n] Tisch, weint [...] hier lasse ich die Studentinnen ran, um das anschließend zu besprechen [...] Es könne ja auch immer sein, dass die Studierenden tolle Ideen haben oder einen neuen Zugang, der mir nicht gelungen wäre. Es [ist] immer schön, wenn solche Situationen passieren und positiv ausgehen. (GD_11;9)

Eine DiskutantIn gibt an, dass sie sich immer sehr darüber freue, wenn „die Studierenden Methoden aus der Uni mitbringen, die sie noch nicht kannte“(GD_8;8). Ebenso gaben MentorInnen an, dass sie sich selbst als „festgefahren“ (GS_11;9) erlebten und der „frische Wind durch die Studenten eine Entlastung“ (ebd.) sei. Die Lehrkräfte haben keinen „Anspruch, dass nur [bekannte] Ideen oder Methoden richtig sind [...], sie seien dankbar für die tolle Abwechslung, die durch den neuen Input der Studierenden [entsteht]“ (ebd.;2).

Die PraktikantInnen brächten auch neue Ideen und Methoden aus der Universität mit und somit würde ein wechselseitiger Austausch stattfinden, von den beide Seiten profitieren könnten, was sich wiederum positiv auf die Beziehung auswirkt [...] (GD_2;4).

Die Offenheit gegenüber dem Input der Mentees und die Bereitschaft der Studierenden, eigene Ideen einzubringen, werden als allgemeine Gelingensbedingung identifiziert. Der heterogene Kontext spielt hier keine besondere Rolle.

Im Rahmen der Kooperation wird auch die *gemeinsame Vorbereitung/Nachbereitung* (n=12) als Kategorie benannt. „Als Betreuungslehrkraft unterstützt [man] dann bei der Ausarbeitung der Stunde oder bei allen Fragen“ (GD_2;2-3), hierbei werden die „Stunden anhand von Lehrplan und Schulbuch genau mit Blick auf Differenzierung vorbesprochen, sodass die PraktikantInnen dies in Unterricht, Artikulationsschema und Arbeitsblätter integrieren kann“ (GD_3;28). Neben der Unterrichtsgestaltung werden auch „Möglichkeiten an außerschulischen Aktivitäten mit der Klassen“ (GD_1;37) thematisiert. Eine Lehrkraft gibt an, dass sie „ganze Unterrichtssequenzen mit den Studierenden gemeinsam [plant] und sie ermutigt, eigene Ideen einzubringen“ (ebd.).

Allgemein wurde darauf eingegangen, dass es sich hierbei vor allem um einen Erfahrungsaustausch handle, wie man eine Unterrichtsstunde aufbaue aber auch wie man mit den Kindern umgehe. Die DiskutantInnen gaben an, dass sie bei der Ausarbeitung eines Unterrichtsversuches Tipps geben würden und in der anschließenden Reflexion bzw. Unterrichtsnachbesprechung noch einmal. (GD_2;4)

Die wenigsten Nennungen erhielt die ebenfalls induktiv erweiterte Kategorie *Kooperation mit der Hochschule* (n=9). Mit neun Nennungen stellt sie die kleinste Subkategorie im Bereich der Kooperation dar, sie wurde jedoch mit in das Kategoriensystem aufgenommen, da hier eine Unterscheidung zwischen dem Input der Mentees und der Zusammenarbeit mit der Universität deutlich gemacht werden soll. In den Aussagen der MentorInnen wird deutlich, dass sie sich mehr Feedback von Seiten der Dozierenden wünschen würden (u. a. GD_2; GD:3; GD_6).

Eine weitere Teilnehmerin gab an, dass sie sich, was den Austausch mit der Universität an dieser Stelle angehe, etwas mehr Transparenz und Zusammenarbeit wünschen würde. Dozierende würden die Unterrichtsstunden kaum besuchen und somit würde sie auch kein Feedback erhalten, ob das überhaupt alles so richtig ist, was wir hier machen. (GD_2;4)

Für die Zusammenarbeit mit den Studierenden gaben die Lehrkräfte an, dass sie sich für die PraktikantInnen mehr Anerkennung durch die Hochschulen wünschten (GD_6). Eine engere Zusammenarbeit mit den Dozierenden der Begleitseminare könnte auch zu mehr Nachhaltigkeit bezogen auf die Kompetenzerweiterung führen.

Besonders dann, wenn die Studierenden eine eigene Stunde halten, würde [ich] es wichtig finden, dass von Seiten der Universität jemand im Unterricht mit dabei ist, der die Studierenden im Laufe des Studiums noch länger begleitet (ebd.;3).

Auch wenn Probleme in der Zusammenarbeit mit den PraktikantInnen auftreten wünschen sich die MentorInnen mehr Rückhalt von den Hochschulen. „Hier wäre es schön, wenn es eine Kultur gibt, so etwas an der LMU zu melden“ (ebd.).

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Kooperation“

Basierend auf einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe wird Kollegialität in der Mentoringbeziehung als entscheidend angesehen. Die erfahrenen Lehrkräfte bieten den Mentees emotionalen Rückhalt und Sicherheit in schwierigen Situationen. Eine wertschätzende Gesprächsführung schafft eine Atmosphäre, in der Fehler offen angesprochen und eigene Ideen diskutiert werden können. Die Einbeziehung der Studierenden wird als bereichernd empfunden und in gemeinsamen Vor- und Nachbesprechungen gefördert, um eine beidseitige Kompetenzerweiterung zu ermöglichen. Im Falle von Komplikationen im Mentoring wird eine bessere Kommunikation mit der Hochschule und eine engere Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praktikumsschulen gewünscht.

*Rollenübernahme (n=*66)*

Die Übernahme der LehrerInnenrolle als eine Gelingensbedingung im schulpraktischen Mentoring zeichnet sich in den Aussagen der DiskussionsteilnehmerInnen vor allem durch das *eigenverantwortliche Arbeiten* (n=25) aus. Hier geht es vor allem darum, dass die Studierenden „Eigenengagement mitbringen“ (GD_10;4) und „in kooperatives Arbeiten eingebunden werden“ (GD_5;57).

Es wäre eine große Bereicherung und Entlastung in der Beziehung zwischen MentorIn und Mentee, wenn diese Interesse zeigten und auch bereit wären in eigener Verantwortung Aufgaben zu übernehmen und diese dann auch zuverlässig und eigenständig durchzuführen (GD_7;4).

In heterogenen Settings tritt der Vorteil der Eigenständigkeit noch deutlicher in Erscheinung. Hier sei „der Bedarf an Unterstützung einfach größer“ (GS_2;3) und somit eine positive Auswirkung auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und PraktikantInnen erkennbar, „wenn die Studierenden [eigenständig] auf die entsprechenden Kinder auch mal zugehen, wenn sie Hilfe brauchen, weil die Lehrkraft nicht alles erkennt gerade“ (eba.). Eine weitere Teilnehmerin ergänzt, „dass sich Studierende auch verantwortlich fühlen müssen, wenn sie diesen Überblick haben und bei Bedarf auch eingreifen in Situationen. Die Studierenden sollen sich im Praktikum einbringen und verantwortlich fühlen“ (GD_4;21). Insgesamt herrschte große Einigkeit, dass das Interesse und das eigenverantwortliche Arbeiten als Grundvoraussetzung von den Studierenden mitgebracht werden müsse (u.a. GD_7;4).

Hierzu sei es notwendig „die Studierenden weg von der Schülerrolle hin zum Kollegenstatus zu führen“ (GD_5;53). Für die Übernahme der Rolle der Lehrkraft muss ein *Perspektivwechsel* (n=19) erfolgen.

Studierende haben [Anm. im Praktikum] die Rolle des Wissensvermittlers und manchmal nehmen sie aber noch die Rolle des Kumpels ein. Hier ist es wichtig in der Beratung zu verdeutlichen, dass ein Rollenwechsel vollzogen werden muss. (GD_7;4)

Die Aufgabe der MentorInnen besteht an dieser Stelle darin, direkt zu Beginn des Praktikums die Mentees anzuleiten die Perspektive der Lehrkraft einzunehmen (u. a. GD_5; GD_7; GD_9; GD_10; GD_11). Es wird von den TeilnehmerInnen verdeutlicht, „dass es eine zentrale Aufgabe der Praktikumslehrkräfte [sei], den PraktikantInnen zu vermitteln, dass sie auf der Lehrerseite stehen und nicht auf der Schülerseite“ (GD_5;32). Dieser Perspektivwechsel müsse in der Betreuung angesprochen werden, „wenn er nicht von selbst stattfindet,

da man zusammen als Kollegen arbeitet und nicht noch weiter, ich sage mal, Schüler hinten drin sitzen hat“ (GD_7;4).

Hierzu stellen die MentorInnen die PraktikantInnen auch als Kollegen im Lehrerzimmer vor (GD_5;54), dies fördere die Übernahme der LehrerInnenrolle, „da die PraktikantInnen als KollegInnen und nicht als PraktikantInnen behandelt werden“ (GD_10;3). Eine Teilnehmerin ergänzt, dass sie diesen Perspektivwechsel aktiv von den Mentees einfordere.

Sie sage ihnen am Anfang, dass es ihr wichtig sei, dass sie nicht sitzen, sondern aktiv sind. Ich sag ihnen geh hin, wenn du was siehst, agiere, mach mit. Dieses Vorgehen hat bisher auch immer gut funktioniert und die Studierenden hätten sich hilfsbereit gezeigt. (GD_11;4)

Hier wird die inhaltliche Nähe zur Kategorie *Arbeiten auf Augenhöhe* deutlich. Der Perspektivwechsel kann auch als Voraussetzung für kooperative Prozesse angesehen werden.

Die Übernahme der LehrerInnenrolle erfordere zudem *Zuverlässigkeit (i)* (n=12) von den Studierenden. Die MentorInnen verweisen explizit an mehreren Stellen darauf, „dass sie dies in heterogenen Klassen als wichtiger empfänden“ (GD_2;8) als in Klassen mit einer eher homogenen Zusammensetzung. Bei dieser Gelingensbedingung gehe es „darum Aufgaben zu übernehmen, auch in heterogenen Gruppen [...] und vor allem darum diese Aufgaben dann auch zuverlässig auszuführen“ (ebd.;7).

Es wäre besonders dann in heterogenen Settings ein Problem, wenn zuvor vereinbarte Differenzierungsangebote nicht durchgeführt werden oder unzureichend vorbereitet wurden, da dies den Lernzuwachs des Kindes beeinträchtigt (ebd.;8).

Eine Belastung bzw. Herausforderung stellte es für die Teilnehmerinnen dar, wenn Studierende die vereinbarten Aufgaben nicht erledigten oder Stunden nicht halten konnten. „Oftmals haben sich meine Studenten auch auf mich verlassen, wenn sie mit ihrem Unterrichtsinhalt weit vor den vereinbarten 45 min fertig waren [...], dass ich dann einspringe und den Rest der Stunde spontan übernehme“. (GD_2;8). Dies kann sich langfristig auch negativ auf die Kooperationsbereitschaft der MentorInnen auswirken.

Wenn keine Reaktion der Studierenden kommt oder die Studierenden die Unterrichtsvorbereitungen zu spät an mich schicken, sodass ich keine Zeit mehr habe, Rückmeldung zu geben, dann mache ich es lieber allein (GD_6;4-5).

Da die mentorierenden Lehrkräfte hier immer wieder explizit auf die Zuverlässigkeit der Mentees eingingen, wurde die Kategorie *Rollenübernahme* induktiv durch die Unterkategorie *Zuverlässigkeit* ergänzt, um zu verdeutlichen, dass dies eine Gelingensbedingung in der Beziehungsgestaltung darstellt.

Ebenso induktiv ergänzt wurde die Kategorie *Authentizität (i)* (n=10). Eine Mentorin gibt an, „dass wenn Praktikanten ins Klassenzimmer kommen man sich auch darauf einlassen muss [...] dem Praktikanten viel von sich selbst zeigen [muss], aber auch andersrum“ [GD_8;1). Neben den Betreuungslehrkräften wird auch von den Studierenden erwartet, dass sie „viel von sich preisgeben und [sich] offen zeigen“ (ebd.). Sie sollen erfahren, dass „Lehrkräfte auch nicht perfekt sind [...] das ist auch ganz wichtig für die Studierenden und gehört zum Beruf dazu“ (ebd.). „In manchen Situationen kann man viel mit Menschlichkeit wegmachen“ (GD_7;3). So müssen Mentees und MentorInnen auch immer wieder dazulernen.

Fehler, die gemacht würden (auf beiden Seiten) kann man wieder wegmachen, wenn man einfach zeigt ich bin auch nur ein Mensch, wir alle machen Fehler. Dies würde sich positiv auf die Beziehung zu den Praktikanten auswirken. (ebd.)

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Rollenübernahme“

Die Übernahme der LehrerInnenrolle durch die Studierenden wirkt sich positiv auf die Zusammenarbeit mit den MentorInnen aus. Es wird als bereichernd und entlastend empfunden, wenn die angehenden Lehrkräfte eigenständig und eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen und sich aktiv an der Unterrichtsplanung und -durchführung beteiligen. Hierfür ist ein Perspektivwechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnenrolle notwendig, den die Studierenden idealerweise eigenständig vollziehen. Falls nicht, versuchen die Betreuungslehrkräfte, sie dazu anzuleiten, da ein fehlender Perspektivwechsel die Beziehung belasten kann. Zuverlässigkeit ist eine weitere wichtige Gelingensbedingung, da Nicht-Einhaltung von Absprachen sich negativ auf die Kooperation auswirken und im schlimmsten Fall zur vorzeitigen Beendigung der Betreuung führen kann. Es ist wichtig, den Studierenden zu vermitteln, dass Fehler normal sind und durch das authentische Aufzeigen eigener Schwächen eine vertrauensvolle Beziehung entstehen kann.

*Praktikum als Schonraum (i) (n=*35)*

Das Machen von Fehlern stellt im Rahmen von Lerngelegenheiten eine Chance zur Kompetenzerweiterung dar. Es wird in den Diskussionen immer wieder darauf eingegangen, den Studierenden eine Fehlerkultur zu vermitteln, welche Fehler als Lernchancen aufgreift. Das

Praktikum als solches soll einen Schonraum darstellen, indem die angehenden LehrerInnen sich ausprobieren dürfen. Um dies zu verdeutlichen, wurde das Kategoriensystem der Gruppendiskussionen während des Materialdurchgangs um die Hauptkategorie *Praktikum als Schonraum (i)* (n=*35) erweitert.

Hierunter ist zu verstehen, dass die Studierenden im Praktikum Erfahrungen sammeln und sich ausprobieren sollen, ohne durch eine Bewertungssituation eingeschränkt zu werden. Hierzu ist es notwendig, sich gegenüber Fehlern offen zu zeigen und diese als Lernchancen zu verstehen. Es wird eine Kultur der Fehleroffenheit gefordert. Die *Fehleroffenheit/Fehlerkultur (i)* (n=25) wurde somit induktiv dem Kategoriensystem hinzugefügt. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, welche deutlich machen, dass die MentorInnen und Mentees offen für die Handlungsweisen der jeweils anderen Person sein sollen.

Wenn Studierende Unterrichtsphasen machen, sehen diese anders aus, als wenn ich als Lehrerin das selbst gemacht hätte. Wenn die Praktikanten den Unterricht machen, muss man akzeptieren, dass dieser anders ist. (GD_12;6)

Wichtig ist den MentorInnen, „wenn PraktikantInnen vor der Klasse stehen, sollen sie ihre eigenen Entscheidungen treffen, dabei können auch Fehler gemacht werden“ (GD_6;5). Die DiskutantInnen sprechen in diesem Zusammenhang häufig von einem „Schonraum“ (GD_2; GD_6; GD_8) und der „Fehleroffenheit“ (u. a. GD_4; GD_6; GD_8).

Schonraum und Fehleroffenheit ist ein sehr wichtiger Punkt. Es erwartet niemand, dass Unterrichtsstunden perfekt ablaufen [...] [ich] finde es gut, wenn Stunden mal nicht perfekt ablaufen, weil man dadurch gut reflektieren kann und daraus lernt. Bestimmte Sachen passieren dann einem kein zweites Mal mehr. (GD_8;5)

In heterogenen Klassen sei die Fehlertoleranz hier auch entscheidend, gab eine Teilnehmerin an. „Manche Fehler müssen Studierende einfach machen [...], wenn die Praktikanten dann in einer bestimmten Situation sind, dann müssen sie selbst überlegen, was sie jetzt machen sollen“ (GD_2;4). Als Mentor bzw. als Mentorin sei es die Aufgabe diese Situationen zu begleiten und deutlich zu machen, „es kann nicht immer alles perfekt sein, aber man gibt sein bestes, so gut es eben geht“ (GD_8;1). Diese Fehleroffenheit muss klar kommuniziert werden, damit ein Schonraum entstehen kann (ebd.;5).

Positiv kann sich dies auf die Zusammenarbeit auswirken, wenn die PraktikantInnen „ohne die Fehlerorientierung motiviert aus dem Unterricht rausgehen. Mir ist ganz wichtig, dass die Studierenden auch stolz sind“ (ebd.;4). „In der Beziehung zwischen Mentor und Mentee sei eine Fehlertoleranz somit auch als Gelingensbedingung zu identifizieren“ (GD_2;4).

Ebenfalls der Kategorie *Praktikum als Schonraum (i)* kann das *Feedback* (n=10) zugeordnet werden. Hier geht es nicht um die Kritikfähigkeit oder Bereitschaft zur Selbstreflexion, auch nicht um die transparente Kommunikation der offenen bzw. konstruktiven Kritik, sondern darum, den Mentees in einem geschütztem Rahmen eine Rückmeldung zu geben. Die Unterkategorie bezieht sich auf das Teilen von Erfahrungen.

Haben die Studierenden eine bestimmte Erfahrung während ihrer Unterrichtsstunde gemacht, so könne man danach über seine persönlichen Erfahrungen sprechen und somit gemeinsam alternative Handlungsweisen überdenken (GD_2;4).

Der Kategorie werden zudem Handlungsweisen zugeordnet, die Rückmeldungen im Rahmen einer wertschätzenden Fehlerkultur dem institutionalisierten Feedback vorziehen.

Eine Lehrkraft hat z. B. den Eindruck, dass die vorgeschriebenen Beobachtungsbögen ihr Feedback an die Studierenden „stark einengt und nicht immer unterstützend wirkt“ (GD_4;36). Oft schreibt sie auf die Rückseite dieser Bögen ein eigenes Feedback zu der beobachteten Unterrichtsstunde. Diese persönliche Rückmeldung der Lehrkraft „gibt den Studierenden mehr Rückmeldung als die Kreuzchen auf dem Beurteilungsbogen“ (ebd.). Oft müsse sie die Studierenden auf diesen Bewertungsskalen schlecht bewerten und das bestärkt die Studierenden dann nicht in ihrem Selbstvertrauen. Hier macht die Diskutantin deutlich, dass das Praktikum als Schonraum zu verstehen sei und sie in der Gestaltung der Mentoringbeziehung auf wertschätzendes Feedback zurückgreift. „Konstruktives Feedback ist für eine gelungene Beziehung zwischen den Studierenden und der Praktikumslehrkraft allgemein sehr wichtig“ (ebd.). Das Feedback soll „nett und offen gestaltet [sein] und eine Feedbackkultur etabliert [werden]“ (GD_6;2).

Zusammenfassung der Hauptkategorie „Praktikum als Schonraum (i)“

Die Beziehung im schulpraktischen Mentoring soll eine Feedbackkultur etablieren, welche durch Offenheit gegenüber Fehlern geprägt ist. Die Rückmeldungen sollen wertschätzend formuliert werden. Ein konstruktives Feedback kann sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirken.

Zusammenfassung der Ordnungskategorie III: Handlungsebene

Die MentorInnen betonen die Notwendigkeit einer kontextsensiblen Begleitung im Umgang mit heterogenen Klassen, wobei die Diversität der Schülerschaft berücksichtigt wird. Es ist wichtig, dass die Studierenden bereits heterogenitätssensibel sind und die individuellen Un-

terschiede der SchülerInnen in ihre Arbeit einbeziehen. Die MentorInnen schaffen Lerngelegenheiten, in denen die Studierenden selbstständig neue Methoden anwenden und alternative Handlungsweisen erkunden können.

Kooperatives Handeln und Arbeiten auf Augenhöhe sind weitere Schlüsselaspekte für ein erfolgreiches schulpraktisches Mentoring. Die MentorInnen legen Wert darauf, dass die Studierenden die LehrerInnenrolle übernehmen und eigenverantwortlich Aufgaben übernehmen. Eine offene Fehlerkultur wird gefördert, in der Fehler als Lernchancen betrachtet und konstruktives Feedback gegeben wird.

Die MentorInnen betonen auch die Bedeutung einer Zusammenarbeit mit der Hochschule sowie die Schaffung eines Schonraums im Praktikum, in dem sich die Studierenden ausprobieren können. Ein Perspektivwechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnen-Rolle wird als notwendig erachtet, um eine erfolgreiche MentorIn-Mentee-Beziehung aufzubauen.

7.3 Zusammenführung der Ergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Critical Incidents und der Gruppendiskussionen anhand von Beschreibungen und Ankerbeispielen dargestellt. Das folgende Kapitel greift die Ergebnisse erneut auf und führt diese zusammen. Hierbei rücken die Forschungsfragen in den Fokus. Anhand der drei Ebenen des THIBsS-Modells sollen die Gelingensbedingungen für die Gestaltung einer MentorIn-Mentee-Beziehung zusammengeführt werden. Ebenso werden aus den Ergebnissen Faktoren herausgearbeitet, welche sich als hemmend auf die Zusammenarbeit zwischen MentorIn und Mentee auswirken können.

Im Anschluss werden die Ergebnisse im THIBsS-Modell veranschaulicht. Hieraus werden Bedingungen abgeleitet, welche besonders positive Effekte auf die Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität haben.

7.3.1 Zusammenführung der Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung

Die Dissertation fokussiert sich auf die Untersuchung ausgewählter Bedingungen, die die Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring beeinflussen. Durch eine strukturierte Datenanalyse konnten mehrere wichtige Faktoren identifiziert werden, die sich förderlich auf die Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und PraktikantInnen auswirken.

Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale

Die vorliegende Studie untersucht, welche Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale eine gelungene Zusammenarbeit zwischen MentorIn und Mentee fördern. Es wurden Gelingensbedingungen zur Beziehungsgestaltung identifiziert, ebenso wie Faktoren, die eine Zusammenarbeit hemmen bzw. sich negativ auf die Beziehung auswirken.

In Bezug auf förderliche Faktoren wurden verschiedene Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale herausgearbeitet. Dazu gehört insbesondere die *Heterogenitätssensibilität*, die die Bereitschaft umfasst, sich mit Diversität auseinanderzusetzen und diese als Chance zu begreifen. Im Kontext schulpraktischer Studien bedeutet dies, dass die PraktikantInnen sich der Vielfalt in einer Gruppe bewusst werden und diese Unterschiede als Bereicherung ansehen. Beispielsweise werden die verschiedenen kulturellen Hintergründe der SchülerInnen erkannt und diese Perspektive in den Unterricht integriert, um das Lernen zu bereichern (u. a. ML_3_7; ML_10_3; GD_3; GD_4; GD_12).

Ebenso wichtig ist die *SchülerInnenzugewandtheit*, die sich sowohl in physischer als auch in mentaler Offenheit gegenüber den SchülerInnen äußert. Es wird hier eine Haltung beschrieben, bei der die Mentees sowohl körperlich präsent als auch emotional und mental für die SchülerInnen da sind (u. a. ML_6_2; ML_8_11; GD_4; GD_5; GD_8).

Des Weiteren wurde die *Reflexionsbereitschaft* der PraktikantInnen als entscheidend erachtet, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten. Das eigene Verhalten und seine Handlungen kritisch zu hinterfragen und daraus zu lernen steht hier im Mittelpunkt (u. a. ML_1_5; ML_4_8; GD_1; GD_6).

Die Bereitschaft zur *Eigeninitiative* und zur *Übernahme von Verantwortung* wurde ebenfalls als förderlich für die Kooperation angesehen. Mentees sollen proaktiv Aufgaben übernehmen und selbstständig arbeiten, anstatt nur auf Anweisungen zu warten. Eigenständig durchgeführte Unterrichtssequenzen oder Projekte können die Zusammenarbeit bereichern (u. a. ML_2_6; ML_8_11; GD_6; GD_8).

Zudem spielte die *Offenheit gegenüber fremden Kulturen* eine bedeutende Rolle, ebenso wie die *Offenheit gegenüber den individuellen Voraussetzungen* der SchülerInnen (u. a. GD_2; GD_5; GD_11; GD_12).

Eine *mangelnde Reflexionsbereitschaft* hingegen kann als ein hemmender Faktor identifiziert werden, der die Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung beeinträchtigen kann. Die

MentorInnen gaben an, dass wenn Mentees nicht bereit sind, ihre eigenen Praktiken zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln, dies zu einer stagnierenden Dynamik führen und das Potenzial des Mentoring-Prozesses beeinträchtigen kann. Wenn Mentees nicht bereit sind, sich selbst kritisch zu hinterfragen und offen für Feedback und konstruktive Kritik sind, kann dies das Vertrauen und die Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Mentees beeinträchtigen (u. a. ML_1_1; ML_4_7; GD_1; GD_10).

Zusätzlich weisen die mentorierenden Lehrkräfte darauf hin, dass *Ablehnung gegenüber Diversität* und Unterschiedlichkeit seitens der Mentees den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mit den MentorInnen erschweren kann. Wenn die Studierenden nicht bereit sind, sich auf die Vielfalt der SchülerInnen einzulassen und ihre eigene Praxis entsprechend anzupassen, kann dies zu Frustration und Entfremdung seitens der MentorInnen führen (u. a. GD_3; GD_7; GD_8; GD_12).

Es wird deutlich, dass förderliche und hemmende Faktoren identifiziert werden konnten, die die Beziehungsgestaltung auf der Ebene der beliefs beeinflussen können.

Wissensaustausch auf der Informationsebene

Die vorliegende Untersuchung widmet sich ebenso der Frage, ob der heterogene Kontext im Bildungsbereich einen Wissensaustausch auf der Informationsebene erfordert und in welcher Weise dieser gestaltet werden kann, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein solcher Austausch von entscheidender Bedeutung ist und verschiedene Schlüsselfaktoren umfasst. Zunächst wird deutlich, dass ein fundiertes *Hintergrundwissen zur Herkunft* und den familiären Situationen der SchülerInnen essenziell ist. Dies ermöglicht es den MentorInnen, angemessen auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen und eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen (u. a. ML_3_4; ML_9_6; GD_4; GD_8; GD_10).

Des Weiteren wird betont, dass ein *offener und konstruktiver Umgang mit Kritik* wesentlich ist. Dies erfordert von den Studierenden die Bereitschaft, Rückmeldungen der erfahrenen Lehrkräfte anzunehmen und daraus zu lernen (u. a. ML_6_6; GD_4; GD_8; GD_12).

Eine Klärung der *Rollenerwartungen* wird ebenfalls als entscheidend erachtet, um Konflikte in der Zusammenarbeit zu vermeiden (u. a. ML_4_7; ML_7_4; ML_12_11). Ein gemeinsames *Rollenverständnis* und klare Kommunikation darüber sind hierbei von zentraler Bedeutung (u. a. ML_9_5; GD_4; GD_5; GD_7).

Darüber hinaus spielt das *Vertrauen* eine wichtige Rolle (u. a. GD_6; GD_8; GD_9). Eine *transparente Kommunikation* und eine *vertrauensvolle Atmosphäre* ermöglichen es den Beteiligten, offen miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig zu unterstützen (u. a. ML_12_1; GD_4; GD_6; GD_8; GD_9).

Gegenseitiges Feedback wird als bereichernd für die Beziehungsgestaltung betrachtet und fördert einen offenen Austausch zwischen den MentorInnen und den Studierenden.

Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass ein Verständnis für kulturelle Unterschiede und die Sensibilisierung dafür von großer Bedeutung sind. Der Austausch von *kulturellem Wissen* und die Berücksichtigung dieser Unterschiede tragen dazu bei, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen (u. a. GD_2; GD_3; GD_5; GD_7).

Schließlich wird der Austausch über *Differenzierungsmaßnahmen und Förderungsmöglichkeiten* als notwendig erachtet, um sicherzustellen, dass alle SchülerInnen im Unterricht angemessen unterstützt werden (u. a. ML_1_2; ML_5_2; GD_2; GD_5; GD_12).

Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse die Bedeutung eines Wissensaustauschs auf der Informationsebene im heterogenen Bildungskontext und zeigen verschiedene Strategien auf, wie dieser gestaltet werden kann, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen

Kompetenzerweiterung auf der Handlungsebene

Die Handlungsebene im Kontext des heterogenen Bildungsumfelds bietet eine Vielzahl von Handlungsweisen, die sich besonders positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen MentorInnen und Studierenden auswirken können.

Eine *kontextsensible Begleitung* der Studierenden durch die MentorInnen steht hierbei an erster Stelle. Es geht darum, die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen des Unterrichts in heterogenen Klassen zu berücksichtigen und den Studierenden entsprechende Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Mehrsprachigkeit und den kulturellen Unterschieden innerhalb der Schülerschaft. Die Studierenden werden angeleitet, diese Vielfalt wertschätzend zu integrieren und als Bereicherung zu betrachten (u. a. ML_3_4; ML_9_7; GD_1; GD_3; GD_10).

Den eigenen *Berufswunsch überprüfen* ist nicht nur eines der Ziele des pädagogisch-didaktischen Blockpraktikums, sondern wurde von den MentorInnen auch als Gelingensbedingung identifiziert. Hier wird auf den heterogenen Kontext verwiesen. Es sei besonders för-

derlich, wenn die Studierenden aufgrund der zunehmenden Vielfalt in Klassenzimmern bereits im Praktikum überprüfen könne, ob sie in diesen Settings arbeiten möchten (u. a. GD_2; GD_4; GD_8; GD_11).

Des Weiteren spielen das *Arbeiten auf Augenhöhe* und die Förderung von *eigenverantwortlichem Handeln* eine entscheidende Rolle. Indem die MentorInnen die Studierenden als KollegInnen betrachten und sie in die Gestaltung des Unterrichts einbinden, wird eine kooperative Zusammenarbeit aufgebaut, die die Beziehung stärkt (u. a. GD_3; GD_4; GD_8; GD_12). Ein *Perspektivwechsel* wird ebenfalls angestrebt, um die Studierenden zur Übernahme der LehrerInnenrolle zu ermutigen und ihnen Sicherheit im Umgang mit den Anforderungen des Berufs zu geben (u. a. ML_2_7; ML_10_8; GD_4; GD_5).

Darüber hinaus wird die *emotionale Unterstützung* der Studierenden als wichtig erachtet, insbesondere in herausfordernden Situationen (u. a. GD_1; GD_2; GD_4; GD_9). Ein offener Umgang mit Fehlern und die Etablierung einer *Fehlerkultur* im Mentoring tragen dazu bei, dass die Studierenden sich sicher fühlen und aus ihren Erfahrungen lernen können (u. a. GD_2; GD_6; GD_8; GD_12).

Die *gemeinsame Vor- und Nachbereitung* von Unterrichtsstunden sowie die *Zuverlässigkeit* der Studierenden im Einhalten von Absprachen und Übernehmen von Aufgaben werden ebenfalls als unterstützende Handlungsweisen identifiziert, die die Zusammenarbeit und Beziehungsgestaltung positiv beeinflussen können (u. a. ML_6_2; ML_7_4; GD_3; GD_6; GD_9).

Insgesamt verdeutlichen diese Erkenntnisse die Bedeutung von handlungsorientierten Ansätzen im heterogenen Bildungskontext, um eine effektive und unterstützende Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Studierenden zu fördern.

Fazit

In Anbetracht der analysierten Daten und Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass die Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring von einer Vielzahl von Determinanten beeinflusst wird. Sowohl auf der Ebene der beliefs, als auch auf der Ebene des Wissensaustauschs und der Handlungsmöglichkeiten spielen verschiedene Faktoren eine entscheidende Rolle.

Insgesamt verdeutlichen diese Erkenntnisse die Komplexität der Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring und die vielfältigen Ansatzpunkte, um eine effektive Zusam-

menarbeit zwischen MentorInnen und Studierenden zu fördern. Während viele der Gelingensbedingungen einen allgemeingültigen Charakter aufweisen, konnte in einigen Kategorien ein expliziter Bezug zum heterogenen Kontext hergestellt werden.

In der Abbildung 20 im Rahmen des THIBsS-Modells, werden die Ergebnisse, welche einen konkreten Bezug zum heterogenen Kontext aufweisen noch einmal veranschaulicht und auf der jeweiligen Ebene dargestellt.

Durch die Berücksichtigung dieser Gelingensbedingungen kann nicht nur die Qualität des Mentorings in heterogenen Betreuungskontexten verbessert, sondern auch die Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität vorangetrieben werden.

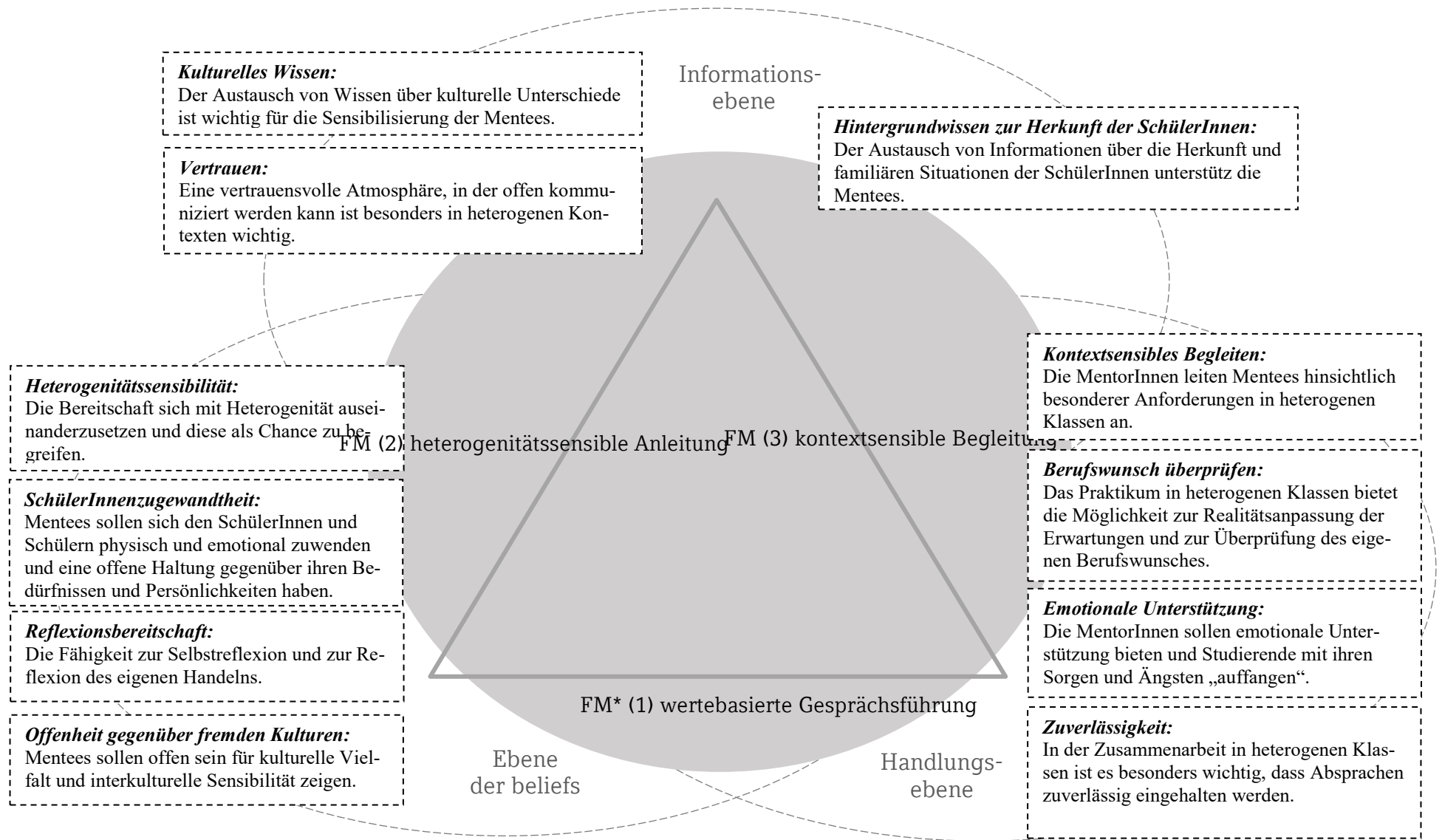


Abb. 21 Veranschaulichung der Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung mit Bezug zum heterogenen Kontext im THIBsS-Modell

7.3.2 Zusammenführung der Ergebnisse zur Professionalisierung im Rahmen des THIBsS-Modells

Das THIBsS-Modell, wie bereits im Kapitel 3.2 beschrieben, veranschaulicht die komplexe Vielfalt der Aspekte, die bei der Berücksichtigung von heterogenen Betreuungskontexten eine Rolle spielen können. Zusätzlich werden Fördermodi (FM) identifiziert, die zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität beitragen sollen.

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Kategorie *Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale* mit 112 Nennungen auf der Ebene der beliefs sowie die Kategorie der *Kompetenzentwicklung* mit 122 Nennungen auf der Handlungsebene als besonders wichtig einzustufen sind. Innerhalb dieser Kategorien ist die *Heterogenitätssensibilität* (n=53 bei *Überzeugungen u. Persönlichkeitsmerkmalen* und n=67 bei *Kompetenzentwicklung*) sowie die Kooperation (n=111 bei *Kompetenzentwicklung*) besonders hervorzuheben, was auf ihre Relevanz hinweist.

Darüber hinaus zeigt die Abbildung, dass *Hintergrundwissen* (n = 72) in seinen verschiedenen Aspekten als bedeutsam für die Auseinandersetzung mit Heterogenität betrachtet wird. Die verschiedenen Unterpunkte in jeder Kategorie zeigen eine breite Palette von Themen, die von der *Herkunft der SchülerInnen* bis hin zur *Flexibilität* der Lehrkräfte reichen.

Zusätzlich zur Darstellung der Ergebnisse auf den einzelnen Dimensionen lassen sich Querverbindungen und dimensionale sowie inhaltliche Überschneidungen bezogen auf die Fördermodi im Modell ablesen. Dabei können Gelingensbedingungen identifiziert werden, welche im Rahmen der Professionalisierung einem Fördermodus zugeordnet werden können. Diese Zugehörigkeit wurde im Modell durch eine einheitliche Färbung veranschaulicht.

So können beispielsweise auf der Ebene der beliefs (*Reflexionsbereitschaft*), der Informationsebene (u. a. *Rollenerwartungen, offene/konstruktive Kritik, Vertrauen*) sowie auf der Handlungsebene (u. a. *Arbeiten auf Augenhöhe, emotionale Unterstützung*) Gelingensbedingungen wirksam werden, welche im Rahmen des Fördermodus der *wertebasierten Gesprächsführung* zum Tragen kommen. Dies lässt sich auf die zwei weiteren Fördermodi ebenso anwenden.

Im Anschluss sollen die Fördermodi in Bezug auf die Ergebnisse der Datenerhebung genauer beschrieben werden.

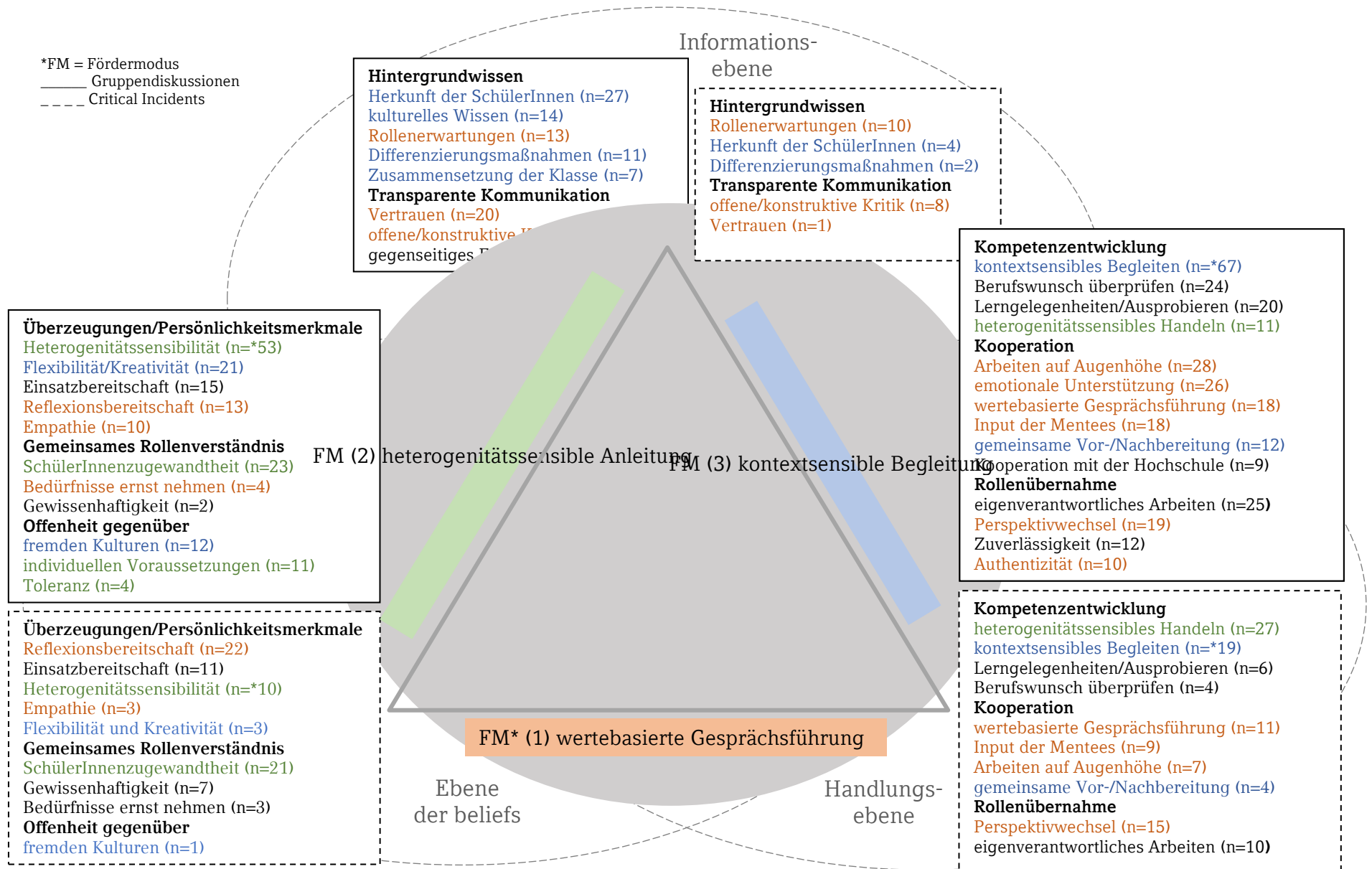


Abb. 22 Veranschaulichung ausgewählter Ergebnisse zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im THIBs-Modell inklusive Zuordnung zu den Fördermodi

Die wertebasierte Gesprächsführung als Fördermodus zur Professionalisierung FM (1)

Die wertebasierte Gesprächsführung als Fördermodus zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität kann dazu beitragen, die persönlichen Einstellungen, Überzeugungen, Ziel- und Handlungsorientierung miteinander zu verknüpfen. Die Prinzipien der wertebasierten Gesprächsführung werden in der Betreuung von PraktikantInnen berücksichtigt.

Die *Reflexionsbereitschaft* ist ein wesentliches Prinzip der wertebasierten Gesprächsführung, das im Rahmen von Professionalisierungsprozessen eine zentrale Rolle spielt. Es betont die Bedeutung, dass beide Kommunikationspartner verstehen, dass das Handeln einer Person auf ihren individuellen Erfahrungen und Einstellungen beruht. Diese bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Einstellungen erfordert ein kontinuierliches Nachdenken über das eigene Handeln und Denken.

In der Praxis des schulpraktischen Mentorings haben MentorInnen die Reflexionsbereitschaft als eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit identifiziert. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion ermöglicht es den Mentees, in einen konstruktiven Dialog mit ihren MentorInnen zu treten. Dadurch wird nicht nur professionelles Wissen weitergegeben, sondern auch reflektiert und an die individuellen Bedürfnisse angepasst. Letztlich bildet die Reflexionsbereitschaft die Grundlage für den Aufbau einer starken Mentoringbeziehung, die durch offenen Austausch, gegenseitiges Verständnis und kontinuierliche Weiterentwicklung geprägt ist und somit zur Professionalisierung beiträgt (u. a. ML_1_5; ML_10_4; GD_2; GD_5).

Das Prinzip des *"Arbeitens auf Augenhöhe"* ist ebenso ein zentraler Bestandteil der wertebasierten Gesprächsführung im Mentoring. Es betont die Notwendigkeit, dass der Mentee als angehende Lehrkraft im Mentoring-Prozess wertgeschätzt wird, um eine kooperative Zusammenarbeit und einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess zu ermöglichen. Dies bedeutet, dass der Mentee nicht nur als Lernender betrachtet wird, sondern als gleichwertiger Partner bzw. gleichwertige Partnerin in die Entscheidungsprozesse einbezogen wird.

In den Aussagen und Beschreibungen der mentorierenden Lehrkräfte zeigt sich, dass sie darauf achten, den Mentee in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und ihm Verantwortung zu übertragen. Dies schafft eine Atmosphäre des Vertrauens und der Wertschätzung, die es ermöglicht, auf Augenhöhe miteinander zu arbeiten. Durch diese gegenseitige Anerkennung und Respekt entsteht eine partnerschaftliche Beziehung, die den Professionalisierungsprozess des Mentees fördert und ihm ermöglicht, seine Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln (u. a. ML_7_5; ML_12_1, GD_3; GD_4; GD_8; GD_10).

Die *wertebasierte Gesprächsführung* ist nicht nur ein Fördermodus, der in den Daten erkennbar ist, sondern auch ein Prinzip zur Gestaltung von Gesprächssituationen im Mentoring. Die MentorInnen stellen dabei die Mentees in den Mittelpunkt der Beratung und akzeptieren sie als individuelle Personen mit eigenen Bedürfnissen und Anliegen. Dieser personenorientierte Ansatz schafft eine positive Atmosphäre, die von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.

Die Gestaltung der Beratungsgespräche zielt darauf ab, eine offene und unterstützende Umgebung zu schaffen, in der sich die Mentees frei äußern können. Dabei ermöglicht die wertebasierte Gesprächsführung den Mentees, ihre eigenen Anliegen einzubringen und aktiv an der Beratung teilzunehmen. Diese Form des Dialogs trägt dazu bei, dass die Mentees sich gehört und verstanden fühlen und dass ihre individuellen Bedürfnisse und Ziele berücksichtigt werden (u. a. ML_8_11; ML_9_7; GD_3; GD_7; GD_8; GD_10).

Ein weiterer entscheidender Aspekt der wertebasierten Gesprächsführung im Mentoring ist die *emotionale Unterstützung*. Diese beinhaltet Sicherheit und Rückhalt für die Mentees, um sie in herausfordernden Situationen zu unterstützen. Eine wesentliche Komponente davon ist das echte Zuhören seitens der MentorInnen, die sich sowohl gedanklich als auch emotional auf die Anliegen der Mentees einlassen und diesen Raum zur Aufarbeitung geben. Die MentorInnen können dazu beitragen, indem sie auf die individuellen Bedürfnisse und Gefühle der Mentees eingehen und sie ermutigen, ihre Emotionen offen zu teilen.

Diese emotionale Unterstützung fördert nicht nur die Professionalisierung der Mentees, sondern stärkt auch ihr Vertrauen in die Mentoring-Beziehung und in ihre eigenen Fähigkeiten. Letztendlich trägt sie dazu bei, dass die Mentees sich sicher und unterstützt fühlen, was wiederum ihre Kompetenzerweiterung im Mentoring-Prozess begünstigt (u. a. GD_1; GD_3; GD_4; GD_9; GD_10).

In diesem Kontext wird auch die zwischenmenschliche Kommunikation berücksichtigt. Diese spielt eine entscheidende Rolle dafür, wie eine Botschaft von einer Person aufgenommen wird. Im schulpraktischen Mentoring sollten die Rückmeldungen der mentorierenden Lehrkräfte daher im Rahmen dieses Ansatzes wertschätzend formuliert werden. Die MentorInnen geben hierzu an, dass sie *Kritik offen und konstruktiv kommunizieren* (u. a. ML_6_7, GD_4; GD_10).

Der Beziehungsaspekt ist entscheidend dafür, wie sachlich-inhaltliche Rückmeldungen aufgenommen werden. Wenn die erfahrenen Lehrkräfte dieses Prinzip der wertebasierten Gesprächsführung nicht beachten, kann dies die Beziehung belasten und somit Prozesse der Kompetenzerweiterung oder Professionalisierung be- bzw. verhindern.

Die vorliegenden Ergebnisse der Datenerhebungen legen nahe, dass die Prinzipien der wertebasierten Gesprächsführung in der Betreuung von PraktikantInnen aktiv berücksichtigt werden sollten. MentorInnen zeigen eine Förderung der Selbstreflexion, eine Etablierung einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe, die Bereitstellung emotionaler Unterstützung sowie die Anwendung offener und konstruktiver Kritik. Diese Prinzipien tragen maßgeblich zur Schaffung einer positiven Lernumgebung bei und erleichtern eine wirksame Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Mentees sowie die Anregung von Professionalisierungsprozessen.

Die heterogenitätssensible Anleitung als Fördermodus zur Professionalisierung FM (2)

Diese Arbeit basiert auf der Hypothese, dass kulturelle Überzeugungen und Voreingenommenheit bezüglich herkunftsbedingter Heterogenität das Verhalten von Lehrkräften im Umgang damit beeinflussen. Es wird untersucht, ob das schulpraktische Mentoring dazu beiträgt, diese Einstellungen bewusst zu machen und zu einem sensibleren Umgang mit Heterogenität zu führen. Darüber hinaus sollen Bedingungen identifiziert werden, die im Rahmen des Mentoring-Prozesses Professionalisierungsprozesse anregen oder unterstützen.

Eine zentrale Voraussetzung für den professionellen Umgang mit Heterogenität ist die Entwicklung von *Heterogenitätssensibilität*. Die MentorInnen betonen, wie wichtig es ist, dass Studierende offen auf die Vielfalt der SchülerInnen zugehen und deren individuelle Unterschiede anerkennen. Sie ermutigen dazu, sich aktiv mit Heterogenität auseinanderzusetzen, sei es durch das Einbringen neuer Unterrichtsmaterialien oder durch Reflexion (u. a. ML_3_7; ML_10_7; GD_1; GD_4; GD_6). Praktikumslehrkräfte fordern ihre Mentees auf, sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen und Herausforderungen nicht zu scheuen (u. a. GD_7; GD_12). Sie ermuntern die angehenden Lehrkräfte, Vielfalt als Bereicherung zu verstehen und im Unterricht aktiv zu nutzen (u. a. GD_4; GD_5; GD_7). Die MentorInnen geben den Studierenden Raum, die SchülerInnen selbst zu beobachten und ein eigenes Verständnis zu entwickeln, bevor herkunftsbedingte Unterschiede thematisiert werden (u. a. GD_4; GD_12). Diese aktive Auseinandersetzung mit Heterogenität auf der Ebene der beliefs bildet die Basis für ein sensibles Handeln in der Praxis und trägt so zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt bei.

Auf der Handlungsebene beschreiben die MentorInnen Verhaltensweisen, die in heterogenen Umgebungen erfolgversprechend sind. Sie betonen die Bedeutung, dass Mentees beispielsweise verschiedene Unterrichtsmethoden einsetzen, um alle SchülerInnen angemessen zu erreichen (u. a. ML_8_12; ML_11_12; ML_13_3; GD_4; GD_8). Die MentorInnen betonen in ihrer Betreuung die Notwendigkeit, Handlungen an die unterschiedlichen Herausforderungen anzupassen, die sich aus der Heterogenität ergeben (u. a. ML_13_5; GD_4).

Es wird als wichtig erachtet, auf herkunftsbedingte Unterschiede sensibel zu reagieren und beispielsweise sprachliche Barrieren zu überwinden (u. a. ML_4_3; ML_5_2; GD_1; GD_2; GD_8). Dieses *heterogenitätssensible Handeln* wird als Schlüssel für Professionalisierungsprozesse angesehen, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen und individuelle Lernbedürfnisse effektiv zu adressieren.

Ebenso wichtig ist es, dass die Lehramtsstudierenden sich den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen zuwenden (inhaltliche Nähe zur Kategorie *SchülerInnenzugewandtheit* auf der Ebene der beliefs). Die betreuenden Lehrkräfte betrachten die *Offenheit gegenüber individuellen Voraussetzungen* als entscheidend für die Gestaltung der Beziehung zu den SchülerInnen.

Im Rahmen des heterogenitätssensiblen Anleitens wird deutlich, dass erfahrene Lehrkräfte die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die individuellen Unterschiede lenken (u. a. GD_3; GD_4; GD_8; GD_9; GD_12). Dabei werden von den MentorInnen SchülerInnen berücksichtigt, und obwohl der Kontext der Herkunft nicht explizit angesprochen wird, ist er implizit enthalten, wenn von den Mentees eine offene Haltung gegenüber den individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen gefordert wird.

Zusammenfassend werden Ansätze der heterogenitätssensiblen Anleitung im schulpraktischen Mentoring erkannt. MentorInnen ermutigen die Studierenden, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen und entsprechend zu handeln. Themen wie kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit und individuelle Bedürfnisse werden diskutiert und in der Betreuung berücksichtigt, um eine angemessene Unterstützung der SchülerInnen sicherzustellen und einen professionellen Umgang mit Heterogenität anzuleiten.

Die kontextsensible Begleitung als Fördermodus zur Professionalisierung FM (3)

Die Frage, ob die kontextsensible Begleitung in heterogenen Betreuungskontexten wirksam für den Umgang mit der Vielfalt der SchülerInnen eingesetzt wird, ist von zentraler Bedeutung. Wie bereits im generischen Prozessmodell verdeutlicht wurde, spielt der Kontext in

den theoretischen Annahmen während aller Phasen des Mentorings eine entscheidende Rolle und sollte daher kontinuierlich berücksichtigt werden.

Die Aussagen der MentorInnen zur kontextsensiblen Begleitung können in den folgenden Ergebnissen gefunden werden und lassen sich im Rahmen der Professionalisierung wie folgt zusammenfassen.

Die Daten deuten darauf hin, dass die Diversität der Schülerschaft in der Praktikumsbetreuung berücksichtigt wird. Die MentorInnen tauschen Informationen zum Kontext mit den Mentees aus und setzen verschiedene thematische Schwerpunkte in der begleitenden Unterstützung. Einerseits geben sie *Anleitungen für den Umgang mit herausfordernden Situationen*, indem konkrete Handlungsweisen zur angemessenen Reaktion auf bestimmte Verhaltensauffälligkeiten vermittelt werden oder Rituale etabliert werden, um einen professionelleren Umgang mit Heterogenität zu fördern (u. a. ML_3_4; ML_9_7; GD_1; GD_4; GD_8).

Neben den herausfordernden Situationen konzentrieren sich die MentorInnen thematisch auch auf die *Mehrsprachigkeit*, die in den Daten häufig als eine Herausforderung in der Betreuung genannt wurde. Um professionell damit umzugehen, werden die Studierenden ermutigt, die in der Klasse etablierten Regeln zur Mehrsprachigkeit einzuhalten und diese in ihren eigenen Unterrichtsversuchen aufzugreifen (u. a. ML_9_4; GD_2; GD_5; GD_11; GD_12).

Ebenso werden die Mentees angeleitet, unterschiedliche Herangehensweisen bei SchülerInnen mit keinen oder rudimentären Deutschkenntnissen und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen (u. a. GD_3; GD_7; GD_12). Die Sprache und Mehrsprachigkeit werden in der Betreuung auf der Informationsebene ausführlich behandelt, wobei die Studierenden kontextsensibel begleitet werden, um ein professionelles Handeln zu fördern.

Darüber hinaus sind Unterschiede nicht nur bezogen auf die Sprache, sondern auch auf die verschiedenen *kulturellen Hintergründe* der Schülerschaft erkennbar. Die MentorInnen betonen die Notwendigkeit einer besonderen Anleitung der PraktikantInnen im Umgang mit Konfliktsituationen, die sich aus den unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen ergeben können. Sie vermitteln den Studierenden Handlungsmöglichkeiten, um angemessen mit diesen Situationen umzugehen und die SchülerInnen entsprechend einzuschätzen und zu behandeln (u. a. ML_4_9; ML_9_4; ML_12_12; GD_5; GD_9; GD_10). Hierbei wird deutlich, dass eine Erweiterung der Kompetenzen im Umgang mit herkunftsbedingten Unterschieden sowohl auf der Informations- als auch auf der Handlungsebene angestrebt wird.

Eine weitere kontextsensible Begleitung findet thematisch im Bereich der *Differenzierung und Förderung* statt. Die erfahrenen MentorInnen teilen Hintergrundinformationen zu Differenzierungs- und Fördermaßnahmen mit den Studierenden und erläutern, welche SchülerInnen besondere Aufgaben oder Förderung benötigen und wie dieses Material effektiv eingesetzt werden kann (u. a. ML_6_4; ML_13_7; GD_8; GD_12). Durch diesen Erfahrungsaustausch kann es zu einer Erweiterung der Kompetenzen im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft kommen.

Die Herkunft der SchülerInnen ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der kontextsensiblen Begleitung wirksam berücksichtigt wird. Die MentorInnen geben an, dass sie den Studierenden Hintergrundinformationen über die *Herkunft der SchülerInnen* und deren familiäre Situationen zur Verfügung stellen, um sie angemessen im Umgang mit Vielfalt anzuleiten und zu begleiten (u. a. ML_9_6; GD_3; GD_7; GD_8). Dabei werden verschiedene Aspekte behandelt, einschließlich familiärer Hintergründe und möglicher Störungsbilder sowie sonderpädagogischer Förderbedarfe (u. a. ML_3_4; GD_2; GD_3; GD_6; GD_7; GD_8).

Die MentorInnen kommunizieren den Mentees deutlich, wie sie auf diese unterschiedlichen Aspekte reagieren sollen (u. a. GD_3; GD_7; GD_8; GD_10). Dieser explizite Wissensaustausch kann nach Aussage der Lehrkräfte dazu beitragen, dass die Studierenden sich im Umgang mit der heterogenen Klasse angemessen verhalten.

Die Betrachtung des *kulturellen Wissens* stellt eine bedeutsame Ergänzung zur Auseinandersetzung mit der Herkunft der SchülerInnen dar. Während im vorherigen Abschnitt die MentorInnen die Bereitstellung von Informationen über familiäre Hintergründe und Störungsbilder betonen, lenken sie hier den Fokus auf die Bedeutung eines fundierten kulturellen Verständnisses. Die Lehrkräfte geben an, dass die Studierenden über ein solides kulturelles Verständnis verfügen müssen, um professionell mit Heterogenität umgehen zu können (u. a. GD_3; GD_5; GD_7; GD_12).

Falls die Studierenden dieses Wissen nicht mitbringen, ermutigen die erfahrenen Lehrkräfte sie dazu, sich dieses anzueignen oder tauschen ihre eigenen Erfahrungen mit den Mentees aus (u. a. GD_7; GD_8). Die MentorInnen sind der Ansicht, dass ein fundiertes kulturelles Verständnis zu mehr Einfühlungsvermögen und Sensibilität führen kann und somit die Professionalisierung unterstützt (u. a. GD_7; GD_8).

Die Professionalisierung im Umgang mit Leistungsunterschieden spielt ebenso eine bedeutende Rolle im schulpraktischen Mentoring. Die erfahrenen Lehrkräfte beteiligen sich aktiv

an der *Beurteilung und Entwicklung differenzierter Unterrichtsmaterialien* in Zusammenarbeit mit den Mentees (u. a. ML_5_2; GD_4; GD_8; GD_12). Dabei ist es entscheidend, dass die MentorInnen ihr ExpertInnenwissen teilen und die angehenden Lehrkräfte kontextsensibel für die Vielfalt der Leistungsniveaus anleiten (u. a. ML_1_2; GD_2; GD_4; GD_5; GD_8).

Die *Offenheit gegenüber fremden Kulturen* wird im kontextsensiblen Mentoring als weitere Gelingensbedingung identifiziert. Die erfahrenen Lehrkräfte betonen die Bedeutung einer offenen Haltung der Mentees gegenüber verschiedenen Kulturen und der Bereitschaft, sich mit ihnen aktiv auseinanderzusetzen (u. a. ML_6_8; GD_2; GD_6; GD_8). Sie sehen eine Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität eng verbunden mit einem interkulturellen Einfühlungsvermögen oder der Offenheit für kulturelle Vielfalt (u. a. GD_5, GD_7).

Die MentorInnen ermutigen die Mentees zu einer toleranten Grundhaltung, die auch die kulturellen Wertevorstellungen und äußerlichen Unterschiede berücksichtigt. Sie betonen die Bedeutung, sich für die kulturellen Hintergründe der SchülerInnen zu interessieren, um einen professionellen Umgang mit Heterogenität zu gewährleisten (u. a. GD_6; GD_7; GD_8).

Kontextsensible Begleitung ist entscheidend für den Umgang mit Vielfalt in heterogenen Betreuungskontexten. MentorInnen tauschen relevante Informationen aus und unterstützen die Studierenden bei der Bewältigung herausfordernder Situationen. Sie fördern interkulturelles Verständnis und eine offene Haltung gegenüber kultureller Vielfalt, um eine professionelle Betreuung der SchülerInnen zu gewährleisten und somit zur Professionalisierung der Mentees beizutragen.

Fazit

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Bedeutung von drei Fördermodi zur Professionalisierung im schulpraktischen Mentoring untersucht: die wertebasierte Gesprächsführung, die heterogenitätssensible Anleitung und die kontextsensible Begleitung. Jeder dieser Fördermodi trägt auf seine Weise dazu bei, angehende Lehrkräfte auf die vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag vorzubereiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen.

Die wertebasierte Gesprächsführung legt den Fokus auf die Reflexionsbereitschaft der Mentees und fördert eine offene und kooperative Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Mentees. Durch echtes Zuhören, emotionale Unterstützung und konstruktive Kritik wird eine positive Lernumgebung geschaffen, die es den angehenden Lehrkräften ermöglicht, sich weiterzuentwickeln und ihre Fähigkeiten zu verbessern.

Die heterogenitätssensible Anleitung konzentriert sich darauf, angehende Lehrkräfte für die Vielfalt in heterogenen Klassenräumen zu sensibilisieren. Die MentorInnen ermutigen die Mentees, sich aktiv mit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Hintergründen ihrer SchülerInnen auseinanderzusetzen und entsprechend zu handeln. Dies trägt dazu bei, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen und individuelle Lernbedürfnisse effektiv zu adressieren.

Die kontextsensible Begleitung stellt sicher, dass die Diversität der Schülerschaft im schulpraktischen Mentoring berücksichtigt wird. Die MentorInnen tauschen relevante Informationen aus und unterstützen die Studierenden dabei, herausfordernde Situationen zu bewältigen. Sie fördern interkulturelles Verständnis und eine offene Haltung gegenüber kultureller Vielfalt, um eine professionelle Betreuung der SchülerInnen sicherzustellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Förderung durch wertebasierte Gesprächsführung, heterogenitätssensible Anleitung und kontextsensible Begleitung wesentliche Bausteine für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im schulpraktischen Mentoring darstellen. Diese Fördermodi tragen dazu bei, dass Mentees sich in heterogenen Schulen zurechtfinden, eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt entwickeln und sich kontinuierlich weiterentwickeln können, um den Anforderungen des LehrerInnenberufs gerecht zu werden.

8. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Dissertation besteht darin, zu untersuchen, wie die Beziehung zwischen MentorInnen und Mentees in heterogenen Betreuungskontexten effektiv gestaltet werden kann. Des Weiteren soll erforscht werden, ob das aus der Theorie abgeleitete THIBsS-Modell, einschließlich der ausgewählten Fördermodi zur Anregung von Professionalisierungsprozessen im Umgang mit Heterogenität beitragen kann.

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Diskussion der Ergebnisse und der Identifizierung von Implikationen im Hinblick auf das aktuelle Forschungsumfeld und zukünftige Forschungsprojekte. Während in der Zusammenfassung der Befunde, aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit, bereits Limitationen einzelner ausgewählter Ergebnisse aufgegriffen werden, sollen eher allgemein gültige Limitationen, bezogen auf das Forschungsdesign, in einem eigenen Kapitel (*Kap. 8.3*) dargestellt werden. Dies gilt auch für Ansätze zur weiterführenden Forschung (*Kap. 8.4*).

Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit als Grundlage dienen, um Fördermaßnahmen für das schulpraktische Mentoring in heterogenen Kontexten zu entwickeln. Ein weiteres Anliegen dieser Untersuchung ist es, Impulse für die Anwendung des THIBsS-Modells in der Praxis und Möglichkeiten der Evaluation bzw. Weiterentwicklung des Modells aufzuzeigen.

8.1 Zusammenfassung der Befunde und Einordnung in den Forschungskontext

Das erste Unterkapitel widmet sich der Beziehungsgestaltung in heterogenen Betreuungskontexten. Hier werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Rolle der MentorInnen und den Formen der Mentoring-Beziehung diskutiert. Das zweite Unterkapitel widmet sich der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im Rahmen des schulpraktischen Mentorings. Hier werden ausgewählte Ergebnisse diskutiert.

8.1.1 Thesen zur Beziehungsgestaltung in heterogenen Betreuungskontexten

Die folgenden drei Thesen sind aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie abgeleitet. Während der Auswertung der Daten wurde deutlich, dass die befragten MentorInnen überwiegend allgemeine und übergreifende Bedingungen zur Gestaltung einer gelungenen MentorIn-Mentee-Beziehung formulierten. Der heterogene Kontext wurde nur selten explizit herausgestellt und findet sich daher nur in den Ausführungen einzelner Ergebnisse wieder.

Im Folgenden werden die relevantesten Ergebnisse thesenartig zusammengefasst und diskutiert.

1. Rollenkonformität als Voraussetzung gelungener Mentoringprozesse

Tab. 14 Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Rollenkonformität

Rollenerwartungen
Eine klare Kommunikation der Rollenerwartungen ist wichtig, um Konflikte in der Zusammenarbeit zu vermeiden.
Rollenübernahme
Die Mentees sollten zur Übernahme der LehrerInnen-Rolle angeleitet werden, um aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Eigeninitiative und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung werden als bereichernd für die Zusammenarbeit angesehen.
Gemeinsames Rollenverständnis
Mentees sollten sich den SchülerInnen physisch und emotional zuwenden und eine offene Haltung gegenüber ihren Bedürfnissen und Persönlichkeiten haben.

Im schulpraktischen Mentoring können role taking und role making angewendet werden, um die Dynamik und Entwicklung der MentorInnen-Mentee-Beziehung besser zu verstehen (Higgins, 2006). Der strukturell-funktionale Ansatz postuliert, dass spezifische Verhaltensweisen in bestimmten Situationen als eingeübte Muster auftreten (Gollwitzer & Schmitt, 2006; Ziegler, 2008). Im Gegensatz dazu betrachten Vertreter des symbolischen Interaktionismus Rollenstrukturen als soziale Konstrukte (Jahnke, 2006). Diese Prozesse von role taking und role making im schulpraktischen Mentoring zeigen, wie MentorInnen und Mentees sich gegenseitig beeinflussen und verschiedene Rollen einnehmen (Haas, 2021; Mullen, 2009; Ragins & Cotton, 1999). Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass eine Kombination beider Ansätze die Realität des Mentoringprozesses widerspiegelt (Ziegler, 2008). Es ist daher entscheidend, ein gemeinsames Rollenverständnis zu entwickeln und die damit verbundene Verantwortung anzuerkennen (Schmid & Haasen, 2011).

Diese theoretischen Ansätze lassen sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung bestätigen. Die MentorInnen nehmen eine eindeutige Rolle als Anleiter und Unterstützer ein und kommunizieren ihre Erwartungen klar, um Konflikte zu vermeiden (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016; Rothland, 2013; Schmid & Haasen, 2011). Eine Erklärung für diese Ergebnisse könnte sein, dass die mentorierenden Lehrkräfte Präkonzepte und vorgefertigte Vorstellungen zur Betreuung in das Mentoring einbringen. Diese Erwartungen der MentorInnen an die Studierenden können sich möglicherweise auf verschiedene Aspekte beziehen, wie etwa Lernmethoden oder pädagogische Ansätze (Gergen, 2019). Zudem sollten laut den

befragten Lehrkräften Erwartungen transparent kommuniziert werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Es ist anzunehmen, dass es, wenn die Rollenerwartungen nicht transparent und offen kommuniziert werden, zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen in der Betreuung kommen kann. Möglicherweise verstehen oder interpretieren die Mentees die Rollenanforderungen falsch. Dies kann dazu führen, dass diese nicht angemessen reagieren oder die Erwartungen nicht erfüllen können (Bonsen & Fröhlich-Gildhoff, 2018). Gergen (2019) stellte bereits fest, dass eine unklare Kommunikation ebenso zu Unsicherheit bei den PraktikantInnen führen kann, welche sich möglicherweise weniger motiviert fühlen, sich zu engagieren oder Verantwortung zu übernehmen (Gergen, 2019). Des Weiteren kann es zur Beeinträchtigung des Vertrauensverhältnisses kommen, wenn die Mentees das Gefühl haben, dass ihre Bedürfnisse und Ziele nicht ausreichend unterstützt werden. Dies kann möglicherweise zu einem Vertrauensverlust und einer Verschlechterung der Mentoringbeziehung führen, wie empirische Ergebnisse belegen (Bonsen & Fröhlich-Gildhoff, 2018).

Die Auswertung der Daten legt nahe, dass eine einseitige Betonung der Erwartungen der MentorInnen zu einem unvollständigen Bild führen kann. In der Literatur lassen sich Hinweise finden, dass es für ein gelungenes Mentoring das Ziel sein sollte, ein Kooperations-system aufzubauen, indem MentorInnen und Mentees sich beide mit ihren Erwartungen und Vorstellungen wiederfinden (Schmid & Haasen, 2011). In den vorliegenden Daten konnten keine Aussagen identifiziert werden, welche deutlich machen, ob die Rollenerwartungen der Mentees an die Betreuungslehrkräfte auch Teil des Aushandlungsprozesses sind. Dies könnte zum einen daran liegen, dass die Fragestellung nicht explizit genug auf diese Prozesse eingeht und ausschließlich die Sicht der MentorInnen abzeichnet, zum anderen wird angenommen, dass die MentorInnen die Gelingensbedingungen external attribuierten und daher auf Erwartungen eingingen, welche sie an die Studierenden stellen. Möglicherweise hätten Nachfragen der ModeratorInnen hier zu einem differenzierteren Bild geführt.

Eine erfolgreiche Implementierung des Mentoring im schulpraktischen Kontext wird als wahrscheinlicher angesehen, wenn sowohl die MentorInnen als auch die Mentees ihre Erwartungen und Ziele in Bezug auf das Mentoring klar und transparent kommunizieren. Es wäre förderlich für die Entwicklung der Beziehung, wenn die MentorInnen ihre Erwartungen und Vorstellungen deutlich formulieren und die Studierenden gleichzeitig Gelegenheits-

halten, ihre eigenen Erwartungen und Bedürfnisse zu äußern. Dadurch entstünde ein umfassenderes Verständnis der Rollenerwartungen und ein produktiverer Rahmen für die Zusammenarbeit.

Liegt dem Mentoring ein gemeinsames Rollenverständnis zugrunde und wurden die Rollenerwartungen transparent kommuniziert, so ist es für die gelungene Gestaltung der Mentoringbeziehung notwendig, dass die übertragene Rolle und die damit verbundenen Verantwortung übernommen wird (Schmid & Haasen, 2011). Diese *Rollenübernahme* erfordert von den Studierenden, dass sie die Rolle der SchülerInnen ablegen und einen Perspektivwechsel vollziehen.

Die Praktikumslehrkräfte gaben an, dass sie mit der Übertragung der Rolle als LehrerIn eigenverantwortliches Arbeiten erwarten. Dieser Befund steht im Einklang mit der Literatur und überrascht nicht, da eine klare Absprache der Ziele, Aufgabenbereiche und des methodischen Vorgehens sich positiv auf die Mentoringbeziehung auswirken kann (Bonsen & Fröhlich-Gildhoff, 2018; Gergen, 2019; Graf & Edelkraut, 2017; Schmid & Haasen, 2011). Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen an dieser Stelle keine eindeutigen Rückschlüsse darauf zu, ob dies in reziproken Prozessen ausgehandelt wird oder ob die erfahrenen Lehrkräfte die Aufgaben im Sinne eines ExpertInnen-NovizInnen-Gefälle direktiv an die PraktikantInnen verteilen.

Für die Gestaltung der Beziehung hingegen lässt sich aus den Daten identifizieren, dass es sich negativ bzw. belastend auswirkt, wenn getroffene Absprachen nicht zuverlässig eingehalten werden. Hier gehen die MentorInnen jedoch lediglich auf die Mentees ein. Inwiefern es Auswirkungen auf das Mentoring hätte, wenn das Verhalten der mentorierenden Lehrkräfte durch Unzuverlässigkeit gekennzeichnet wäre, wird nicht aufgegriffen.

Für den Verlauf der Zusammenarbeit kann angenommen werden, dass ähnlich wie nach den Befunden von Pflaum (2017) für den betrieblichen Kontext, die Mentoringbeziehung abgebrochen oder die Zusammenarbeit auf ein Minimum reduziert werden kann, wenn die Erwartungen der Beteiligten nicht dauerhaft erfüllt werden. Ein Abbruch des Praktikums erfolgte in den vorliegenden Beschreibungen und Aussagen ausschließlich von Seiten der Mentees. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte sein, dass ein vorzeitiges Beenden von Seiten der MentorInnen durch einen bürokratischen Aufwand gekennzeichnet wäre, da das pädagogisch-didaktische Blockpraktikum für die Studierenden verpflichtend ist und eine

Beendigung des Praktikums-Verhältnisses durch das Praktikumsamt der Hochschule vorgenommen werden müsste. Daher wird angenommen, dass die MentorInnen eher darauf zurückgreifen, die Beratung einzustellen oder zu reduzieren.

Insgesamt trägt die Einhaltung von Rollenkonformität im schulpraktischen Mentoring dazu bei, die Qualität der Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verbessern und ihre professionelle Entwicklung zu fördern. Durch eine klare Definition und transparente Kommunikation der Rollen und Erwartungen sowie durch die Bereitstellung von Feedback und Unterstützung können MentorInnen einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Integration von Studierenden in den Schulalltag leisten

2. Vom „Advisor“ zum „Encourager“

Die multiperspektivische Rolle der MentorInnen

Tab. 15 Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur multiperspektivischen MentorInnen-Rolle

Kontextsensibles Begleiten
Die MentorInnen teilen ihr Fachwissen häufig im Sinne tradierter MeisterInnen-Lehrlings-Modelle mit den weniger erfahrenen Mentees. In der kontextsensiblen Begleitung übernehmen die MentorInnen eine LehrmeisterInnen-Rolle. Sie setzen verschiedene Beratungsschwerpunkte und leiten die Mentees gezielt an. Hierbei stehen sie selbst als Modell zur Verfügung.
Lerngelegenheiten/Ausprobieren
Die MentorInnen ermutigen Studierende, sich im Praktikum auszuprobieren und neue Maßnahmen zu entwickeln, während sie reziproke Prozesse der Reflexion und Anpassung fördern, besonders in heterogenen Kontexten.

Die Förderung einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Studierenden im schulpraktischen Mentoring ist von entscheidender Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. Führer und Cramer (2020b; 2021) betonen die zentrale Rolle der MentorInnen bei der fachlichen Anleitung von Studierenden, die Planung und Durchführung von Unterricht, die Vermittlung didaktischer und methodischer Kenntnisse sowie die Reflexion über Unterrichtserfahrungen. Dieser kooperative Ansatz beruht auf einer Arbeitsbeziehung, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert und eine gleichberechtigte Partnerschaft in Lehr- und Lernprozessen ermöglicht (Haas, 2021). Die Interaktion zwischen MentorInnen und Lehramtsstudierenden ist dabei maßgeblich für den Erfolg des Mentoringprozesses verantwortlich, ebenso wie die multiperspektivische Rollenübernahme (Beck & Kosnik, 2002; Führer & Cramer, 2021; Haas, 2021).

Die Rolle der MentorInnen im schulpraktischen Mentoring ist vielschichtig und kann verschiedene Ausprägungen annehmen (Haas, 2021). So lassen sich in den Aussagen und Beschreibungen der Praktikumslehrkräfte präskriptive bis weniger präskriptive Rollenzuschreibungen identifizieren. Ähnlich wie in den Ergebnissen der Reviewstudien von Clarke et al. (2014) geben die MentorInnen in der Untersuchung an, besonders zu Beginn des Praktikums, eine LehrmeisterInnen-Rolle einzunehmen, die sich an einem traditionellen MeisterInnen-Lehrlings-Modell orientiert. Sie bieten direkte Anleitung und geben Ratschläge, um den Studierenden bei der Bewältigung von Herausforderungen im Unterricht zu unterstützen. Diese Ergebnisse finden sich auch in der Literatur (Crasborn et al., 2011; Dunne & Bennett, 1997; Timperley, 2001; Wang et al., 2004).

Die MentorInnen vermitteln dabei vor allem fachspezifisches Wissen und betonen das Kompetenzgefälle zwischen ihnen und den Studierenden. Sie agieren als ExpertInnen, die ihr Wissen und ihre Erfahrung an die angehenden Lehrkräfte weitergeben. Bereits Wang und Odell (2002) sowie Ellis et al. (2020) konnten dies bestätigen.

Diese Rolle des Experten bzw. der Expertin wird durch kontextsensible Anleitung und die Bereitstellung von Modellierungsmöglichkeiten in herausfordernden Unterrichtssituationen in den Aussagen der DiskutantInnen deutlich. Auch wenn nicht in allen Aussagen explizit der Kontext der Heterogenität benannt wurde, so lassen sich in den Beschreibungen jedoch Hinweise finden, dass sich aufgrund der heterogenen Schülerschaft vermehrt Herausforderungen ergeben. Dies liegt in Einklang mit bereits bekannten Forschungsbefunden (Crasborn et al., 2011; Dunne & Bennett, 1997; Haas, 2021; Hascher & de Zordo, 2015; Timperley, 2001; Wang et al., 2004).

Es wird daher angenommen, dass in als besonders herausfordernd beschriebenen Situationen häufiger auf asymmetrische, hierarchische Mentoring-Strategien zurückgegriffen wird (Wang & Odell, 2002). Auch in den vorliegenden Daten lassen sich hierzu Hinweise finden.

Die MentorInnen gaben an, dass sie in besonders anspruchsvollen Situationen vermehrt auf direktive Mentoring-Strategien zurückgreifen. Zum einen geschieht dies bezogen auf den Umgang mit Leistungsunterschieden bei SchülerInnen. Zu Beginn des Praktikums erkennen Studierende oft noch nicht die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der SchülerInnen. Daher bieten MentorInnen klare Anleitungen zur Differenzierung an. Dies zeigt sich auch im Kontext der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Hier geben MentorInnen konkrete Vorgaben, wie PraktikantInnen Sätze formulieren sollen und welches Material sie einsetzen sollten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Bewältigung von kulturellen Unterschieden. Die MentorInnen leiten ihre Mentees direktiv an, um Konflikte aufgrund unterschiedlicher kultureller Herkunft zu erkennen und zu vermeiden. Diese Herangehensweise basiert auf der Annahme, dass die PraktikantInnen als NovizInnen noch nicht über die notwendige kulturelle Sensibilität verfügen, um solche Herausforderungen eigenständig zu bewältigen.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass MentorInnen in kritischen Situationen und vor allem zu Beginn des Praktikums eher eine aktive und direktive Rolle einnehmen, um die Studierenden bestmöglich zu unterstützen und auf die vielfältigen Anforderungen im schulischen Kontext vorzubereiten

Eine mögliche Erklärung für dieses anfänglich direktive Verhalten der MentorInnen könnte darin liegen, dass sie die Studierenden als NovizInnen betrachten, die noch nicht über das erforderliche Wissen und die Erfahrung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft verfügen.

Auch wenn in den Aussagen der Praktikumslehrkräfte hier nicht immer explizit auf den heterogenen Kontext verwiesen wird, so kann dennoch angenommen werden, dass sich gerade in der Arbeit mit einer besonders diversen Schülerschaft immer wieder herausfordernde Situationen ergeben, die ein kompetentes Handeln und Eingreifen erfordern. Die MentorInnen sehen es daher als ihre Aufgabe an, die Lehramtsstudierenden anzuleiten und ihnen konkrete Handlungsweisen zu vermitteln, um sie nicht zu überfordern.

Allerdings besteht die Gefahr, dass das bloße Erteilen von Ratschlägen langfristig zur Deprofessionalisierung beitragen kann (Hascher, 2012; König & Rothland, 2018). Es ist wichtig, dass MentorInnen ihre Studierenden zur Reflexion anregen und Prozesse des Nachdenkens und Reflektierens fördern (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2021; Haas, 2021; Rippon & Martin, 2006). Dies steht im Kontrast zu dem beschriebenen direktiven Rollenverhalten der MentorInnen. Dieser Gegensatz kann auch in den vorliegenden Daten identifiziert werden.

Neben dem direktiven Anleiten durch die Praktikumslehrkräfte wird in der Literatur immer wieder darauf verwiesen, dass für eine erfolgreiche Zusammenarbeit Kooperationssysteme zwischen MentorInnen und Mentees aufgebaut werden sollten. Diese können eine wechselseitige Entwicklung ermöglichen (Clarke et al., 2014; Ellis et al., 2020; Führer & Cramer, 2020a; Rippon & Martin, 2006; Schmid & Haasen, 2011; Wang & Odell, 2002). MentorInnen können verschiedene Mentoring-Strategien einsetzen, um die angehenden Lehrpersonen bestmöglich zu unterstützen und sie auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten (Schmid &

Haasen, 2011). Es ist wichtig, dass mentorierende Lehrkräfte nicht nur fachliche Anleitung bieten, sondern auch emotionale Unterstützung und Sicherheit vermitteln (Clarke et al., 2014).

Diese Erkenntnis spiegelt die Betonung der Interaktion und des Dialogs zwischen MentorInnen und Mentees wider, wobei insbesondere der Typ des Encouragers, wie von Hennissen et al. (2008) beschrieben, eine wichtige Rolle einnimmt. Die Rolle der MentorInnen wird durch ein zurückhaltendes Verhalten und geringe nicht-direktive Redebeiträge charakterisiert (Hennissen et al., 2008). Im Vordergrund der Dialoggestaltung steht somit die Ermutigung. Die Mentees bringen die Themen in die Beratung mit ein. Ähnlich wie in der themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1984, 2013) und dem personzentrierten Ansatz (Rogers, 1961, 2009) geht die mentorierende Lehrkraft auf die vom Praktikanten bzw. von der Praktikantin eingebrachten Anliegen und Bedürfnisse gezielt ein (Hennissen et al., 2008). In der Literatur lassen sich Hinweise finden, dass Studierenden von ihren MentorInnen nicht nur fachliche Anleitung erwarten, sondern auch emotionale Unterstützung und Sicherheit bei der Bewältigung ihrer Aufgaben (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2021).

In den Aussagen und Beschreibungen der MentorInnen der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass diese ebenso als emotionale Stütze fungieren und ein unterstützendes Lernumfeld schaffen, um den Studierenden zu ermöglichen, ihr volles Potenzial zu entfalten. Dies unterstreicht die Bedeutung humanistischer Annahmen im Mentoring-Prozess (Ellis et al., 2020; Wang & Odell, 2002), welche die emotionale Unterstützung und die Beziehungsqualität fokussieren. Dies lässt sich durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigen. Die MentorInnen gaben an, dass sie in Bezug auf die Kooperation emotionale Unterstützung, Sicherheit und Rückhalt bieten. Die angehenden Lehrkräfte können mit ihren Fragen und Sorgen vertrauensvoll auf sie zukommen und es wird gemeinsam eine Lösungsalternative erarbeitet

Hierzu greifen die Praktikumslehrkräfte teilweise auf humanistic assumptions (Wang & Odell, 2002.) zurück. Die angehende Lehrkraft wird durch die erfahrene Lehrkraft bei ihren ersten Unterrichtsversuchen begleitet. Die Praktikumslehrkräfte gaben an, dass sie den Studierenden auf einer kollegialen Ebene begegnen und das Arbeiten auf Augenhöhe ermöglichen. Hierbei nehmen sie eine beratende oder sogar kollegial freundschaftliche Rolle ein, um das Selbstvertrauen der angehenden Lehrkräfte zu stärken. Dies deckt sich weitestgehend mit den Ergebnissen bekannter Untersuchungen (Beck & Kosnik, 2002; Führer & Cramer, 2021; Rippon & Martin, 2006).

Auf der Handlungsebene ermöglichen sie es den Mentees zusätzlich, sich auszuprobieren und eigene Lernerfahrungen zu machen. In ihrer Rolle als Encourager ermutigen sie die Studierenden, eigene Ideen in die Beratung oder die gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen einzubringen (Haas, 2021; Hennissen et al., 2008) und regen somit gegenseitige Entwicklungsprozesse an (Schmid & Haasen, 2011), was sich förderlich auf den Kompetenzerwerb im Mentoring auswirkt (Harrison et al., 2005; Kreis & Staub, 2011). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen nahe, dass MentorInnen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Kooperationsstrategien im schulischen Kontext spielen. Insbesondere fokussieren sie sich auf symmetrische und reziproke Mentoring-Strategien, wenn es um die Unterrichtsplanung und -gestaltung geht. Symmetrische Mentoring-Strategien kommen insbesondere im späteren Verlauf des Praktikums zum Tragen, wenn die Studierenden als kompetent eingeschätzt werden. In der gemeinsamen Unterrichtsvor- und Nachbereitung haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Methoden aus der Universität einzubringen und eigene Ideen zu entwickeln. Diese symmetrische Gestaltung fördert einen partnerschaftlichen Austausch zwischen MentorInnen und Studierenden.

Reziproke Mentoring-Strategien werden von den Praktikumslehrkräften eingesetzt, wenn die Mentees von kleinen Fördereinheiten oder die Differenzierung in Kleingruppen übernehmen. Durch diese Strategien wird nicht nur das Wissen der Studierenden gefördert, sondern auch die Reflexion und Weiterentwicklung der MentorInnen selbst. Hierzu geben die DiskutantInnen an, dass sie einen Schonraum für die Studierenden schaffen, indem sie sich ausprobieren können. Sie stehen ihnen jederzeit mit emotionaler Unterstützung zur Verfügung und fangen auf, wenn es zu Konfliktsituationen kommt. Sie geben an, dass die Mentees immer mit ihren Sorgen und Fragen auf sie zukommen können.

Ein möglicher Erklärungsansatz für das Bieten von Sicherheit durch die MentorInnen im Mentoring-Prozess, könnte in der psychologischen Theorie des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit liegen. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das sich auf das Verlangen nach sozialen Beziehungen, Unterstützung und Verbundenheit mit anderen bezieht. Im Kontext des Mentoring könnte die Erwartung der Studierenden an emotionale Unterstützung und Sicherheit darauf zurückzuführen sein, dass sie sich während ihres Lernprozesses in einer neuen Umgebung und in einer Situation befinden, in der sie sich unsicher fühlen könnten. Insbesondere in der LehrerInnen-Ausbildung, wo die Studierenden oft mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind und sich in einem Übergangsprozess von der Theorie

zur Praxis befinden, kann das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung und Sicherheit stark ausgeprägt sein.

Eine Einschränkung im Hinblick auf die Professionalisierung kann jedoch identifiziert werden, wenn möglicherweise der Fokus auf die Beziehung und emotionale Unterstützung dazu führen könnte, dass die Vermittlung von Professionswissen zu standardbasiertem Unterricht vernachlässigt wird (Wang & Odell, 2002). Dies bedeutet, dass angehende Lehrkräfte möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet werden, die Anforderungen der Schule und den damit verbundenen Aufgaben zu erfüllen. Zudem ist es entscheidend, dass Lehrkräfte über ein fundiertes Verständnis von standardbasierten Unterrichtsmethoden verfügen, um den Lernbedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden und erfolgreiche Lernergebnisse zu erzielen.

Eine weitere Limitation stellt gegebenenfalls eine fehlende reflektierende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Vorstellungen bezüglich des Unterrichts aus der eigenen Schulzeit dar (Hascher et al., 2004; Wang & Odell, 2002). Dies könnte bedeuten, dass angehende Lehrkräfte ihre eigene pädagogische Praxis noch nicht kritisch hinterfragen und verbessern. Indem sie sich nicht aktiv mit den Wissensbeständen und Vorstellungen aus ihrer eigenen schulischen Erfahrung auseinandersetzen, könnten sie dazu neigen, unbewusst Methoden und Praktiken aus ihrer eigenen Schulzeit zu übernehmen, ohne diese kritisch zu hinterfragen oder zu adaptieren (Hascher, 2012; Hascher et al., 2004; König & Rothland, 2018).

Insgesamt tragen symmetrische und reziproke Mentoring-Strategien dazu bei, eine kooperative und lernförderliche Atmosphäre im Praktikum zu schaffen. Die enge Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Studierenden ermöglicht einen effektiven Wissenstransfer und fördert die professionelle Entwicklung beider Seiten.

Es wird deutlich, dass in den vorliegenden Daten ein Gegensatz in der Beziehungsgestaltung identifiziert werden kann. MentorInnen greifen in besonders anspruchsvollen Situationen oder zu Beginn des Praktikums, wenn die Studierenden noch mehr als NovizInnen betrachtet werden, vermehrt auf direktive Mentoring-Strategien zurück. Es kann aber auch zu einem Rollenwechsel der MentorInnen kommen. Sie wechseln möglicherweise von der Rolle der Advisor zur Rolle der Encourager. Symmetrische Mentoring-Strategien kommen z. B. im späteren Verlauf des Praktikums bei der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung zum Tragen, wenn die Studierenden als kompetent eingeschätzt werden.

Daher ist es wichtig, dass Mentoring-Programme im LehrerInnen-Bildungsbereich einen ausgewogenen Ansatz verfolgen, der sowohl die persönliche Entwicklung der angehenden Lehrkräfte als auch die Vermittlung von professionellem Wissen und Fähigkeiten umfasst. Nur durch eine Ausbildung, die zwischen einem direktiven Anleiten und einem mehr reziproken, symmetrischen Handeln abwägt, können Lehrkräfte optimal auf ihre zukünftige berufliche Rolle vorbereitet werden und den vielfältigen Anforderungen im Schulalltag gerecht werden.

Insgesamt betont diese Diskussion die Komplexität der MentorInnen-Rolle im schulpraktischen Mentoring und die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise, um die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen. Die gezielte Förderung von Interaktion, emotionalem Support sowie Reflexion und die Flexibilität in der Rollengestaltung sind dabei entscheidende Faktoren für ein erfolgreiches Mentoring.

3. Etablieren einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe

Die wertebasierte Gesprächsführung als Türöffner für kooperative Prozesse

Tab. 16 **Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Förderung kooperativer Prozesse**

Wertebasierte Gesprächsführungsstrategien
MentorInnen stellen die Mentees in den Mittelpunkt der Beratung und schaffen eine positive Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung.
Transparente Kommunikation
Offene und ehrliche Kommunikation fördert das Vertrauen und ermöglicht Missverständnisse zu vermeiden und gemeinsame Ziele zu definieren.
Reflexion und Feedback
Die regelmäßige Reflexion über die gemeinsame Arbeit sowie konstruktives Feedback unterstützen die Weiterentwicklung der Arbeitsbeziehung und fördern ein gegenseitiges Lernklima.
Emotionale Unterstützung und Empathie
MentorInnen sollten die Perspektive ihrer Mentees verstehen und deren Bedürfnisse und Herausforderungen einfühlsam berücksichtigen.
Kooperation
MentorInnen fördern eine kooperative Zusammenarbeit, indem sie Studierende aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen und als gleichwertige KollegInnen betrachten.

Im schulpraktischen Mentoring spielen wertebasierte Gesprächsführungsstrategien eine Rolle bei der Förderung von kooperativen Prozessen zwischen MentorInnen und Mentees. Die Etablierung einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe ist dabei von zentraler Bedeutung,

um eine vertrauensvolle und unterstützende Umgebung für den Austausch und die professionelle Entwicklung zu etablieren. Dies kann durch regelmäßige Reflexion, konstruktives Feedback und die Förderung einer offenen Kommunikation erreicht werden.

Die Diskussion um eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe im Mentoring ist von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Prozesses und die Zufriedenheit der Beteiligten (Haas, 2021). Eine solche Beziehung ist geprägt von Gleichwertigkeit, Respekt und Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen und Perspektiven. Dies schafft Raum für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, in der sowohl MentorInnen als auch Mentees voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können (Hellwig, 2016; Wong, 2004). Es ist anzunehmen, dass eine solche Beziehung, wie auch von den DiskutantInnen dieser Untersuchung dargelegt, einen zentralen Faktor für den Erfolg des Mentoring-Prozesses darstellt und zur beruflichen Entwicklung und Zufriedenheit der Beteiligten beiträgt (Barrera et al., 2010; Johnson, 2002; Niggli et al., 2008).

Die Praktikumslehrkräfte, wie aus den ausgewerteten Daten hervorgeht, stellen die Mentees in den Mittelpunkt der Beratung, indem sie eine positive Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung schaffen. Dies deutet darauf hin, dass die MentorInnen eine unterstützende Umgebung schaffen, in der sich die Studierenden weiterentwickeln können. Es ist von Bedeutung, dass mentorierende Lehrpersonen sich aktiv für die Entwicklung der angehenden Lehrkräfte einsetzen und sie dabei unterstützen, ihr volles Potenzial zu entfalten (Gergen, 2019). Durch diesen Fokus auf die Mentees können MentorInnen gezielt auf deren Bedürfnisse eingehen und eine maßgeschneiderte Unterstützung bieten. Hier kommen *wertbasierte Gesprächsstrategien* zum Tragen.

Jedoch zeigt sich in der Praxis eine Tendenz zu einer einseitigen Berücksichtigung der Bedürfnisse der Studierenden. Vielmehr sollten in der Beratung ebenso der Kontext und die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen thematisiert werden. Ein wertschätzender Umgang sollte somit nicht nur bezogen auf die Mentoring-Beziehung zwischen MentorIn und Mentee herrschen, sondern auch für die Zusammenarbeit der PraktikantInnen mit der Schülerschaft angeleitet werden.

Für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe und somit auch für die Initiierung kooperativer Prozesse ist die offene und ehrliche Kommunikation entscheidend (Cameron-Jones & O'Hara, 1997; Hoffman et al., 2015; Stanulis & Russel, 2000). Durch *transparente Kommunikation* können Missverständnisse vermieden und gemeinsame Ziele definiert werden (Knapp et al., 2014).

Ein wichtiger Punkt, der in dieser Diskussion herausgestellt werden soll, ist die Rolle transparenter und offener Kommunikation beim Aufbau von Vertrauen zwischen MentorInnen und Mentees. Wie die Analyse der Daten zeigt, wird es durch die Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens den Mentees ermöglicht, sich frei zu äußern und ihre Gedanken und Gefühle offen zu teilen. Es wird angenommen, dass dies dazu beiträgt, die Interaktion zwischen den Beteiligten zu fördern und auch die Qualität der Mentoringbeziehung zu verbessern. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass transparente Kommunikation es den Studierenden und Betreuungslehrkräften ermöglicht, klar und deutlich ihre Erwartungen, Bedenken und Ideen zu äußern, was wiederum dazu beiträgt, Konflikte und Missverständnisse im Mentoringprozess zu minimieren, wie es bereits von Barrera et al. (2010) sowie Hascher und Moser (2001) konstatiert wurde. Darüber hinaus kann ehrliche Kommunikation eine klare Ausrichtung auf gemeinsame Ziele erreichen und somit zur Effektivität des Mentoringprozesses beitragen (Wang & Odell, 2002).

Die Ergebnisse unterstreichen auch die Notwendigkeit, Mechanismen zur Förderung offener und ehrlicher Kommunikation zu identifizieren und anzuwenden. Ein solcher Ansatz beinhaltet die Schaffung eines sicheren und unterstützenden Umfelds, in dem die Mentees sich wohl und frei fühlen können, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern (Haas, 2021). Es können keine Aussagen aus den Ergebnissen über die Festlegung klarer Kommunikationsrichtlinien gemacht werden, welche von Bedeutung sind, um sicherzustellen, dass alle Beteiligten die gleichen Erwartungen und Standards für die Kommunikation im Mentoringprozess haben.

Zusammengefasst wird in den Aussagen der MentorInnen die Wichtigkeit offener und transparenter Kommunikation als Schlüsselfaktor für den Erfolg des schulpraktischen Mentorings betont. Durch Mechanismen wie Empathie, Einfühlungsvermögen und ehrliche Kommunikation können MentorInnen und Mentees eine partnerschaftliche Zusammenarbeit etablieren und eine unterstützende Umgebung schaffen, die die berufliche Entwicklung und Zufriedenheit der Beteiligten fördert. Diese aus den Ergebnissen abgeleiteten Befunde überraschen nicht. Sie stehen im Einklang mit bereits etablierten Forschungsergebnissen (Richter et al., 2013; Voss & Kunter, 2019).

Des Weiteren sind *Reflexion* und *konstruktives Feedback* wichtige Bestandteile der Arbeitsbeziehung im Mentoring. Beginnend mit der Reflexion über die gemeinsame Arbeit, betonen verschiedene Quellen die Wichtigkeit dieses Prozesses (Futter, 2017; Haas, 2021; Landwehr, 2003; Niggli, 2005; von Felten, 2005). Hellwig (2016) argumentiert, dass die Reflexion dazu dient, Erfahrungen, Erwartungen und Ziele zu besprechen, was eine Grundlage

für die Klärung von Missverständnissen und die Entwicklung einer gemeinsamen Vision bildet. Hier sind Übereinstimmungen mit den vorliegenden Ergebnissen zu erkennen. Die mentorierenden Lehrkräfte legten dar, dass eine unzureichende Bereitschaft zur Reflexion die Dynamik der Beziehung beeinträchtigen kann, was auf eine stagnierende Entwicklung hindeutet.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im Kontext des ExpertInnen-NovizInnen-Gefälles liegen, das sich zwischen den Betreuungslehrkräften und den weniger erfahrenen Studierenden manifestiert. Es ist anzunehmen, dass erfahrene Lehrkräfte gelegentlich eine Erwartungshaltung entwickeln, dass ihre Studierenden ihr ExpertInnenwissen einfach akzeptieren sollen. In diesem Zusammenhang könnte es sein, dass die Lehrkräfte erwarten, dass die PraktikantInnen ihre Hinweise zur Reflexion annehmen, ohne dass sie über spezifische Fachkenntnisse zur Anleitung von Reflexionsprozessen verfügen.

Diese Sichtweise hebt die Reflexion als ein Mittel zur frühzeitigen Erkennung und Lösung potenzieller Konflikte hervor (Johnson, 2002). In dieser Perspektive könnte die regelmäßige Reflexion als eine Art Selbstkalibrierung betrachtet werden, die es den Beteiligten ermöglicht, sich aufeinander abzustimmen und die Effektivität ihrer Zusammenarbeit zu maximieren. Dabei ist zu beachten, dass das Feedback respektvoll und konstruktiv formuliert sein sollte, um eine positive Lernumgebung aufrechtzuerhalten (Futter, 2017; Niggli, 2005; Staub et al., 2014). Konstruktives Feedback unterstützt die MentorInnen und Mentees dabei, ihre Stärken und Schwächen besser zu verstehen und ihre Arbeitsweise zu verbessern (Wong, 2004). Ebenso kann es, sinnvoll eingesetzt, die Motivation der Beteiligten fördern und ihnen helfen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Eine Limitation besteht jedoch hinsichtlich der Frage nach der Umsetzung. Die vorliegenden Daten bieten keinen umfassenden Einblick in die Reflexionspraktiken der mentorierenden Lehrkräfte. Zwar gehen sie auf die Reflexionsbereitschaft und Kritikfähigkeit der Studierenden ein, jedoch bleibt unklar, inwieweit die MentorInnen ihre eigenen Handlungsweisen und ihr Betreuungsverhalten reflektieren und zur Diskussion stellen. Es ist anzunehmen, dass möglicherweise vereinzelt Selbstreflexionsprozesse stattfinden, jedoch ist nicht geklärt, ob diese mit den Studierenden aktiv thematisiert werden. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die Rolle der Selbstreflexion der MentorInnen im Mentoring-Prozess genauer zu beleuchten.

In den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich Hinweise auf die Notwendigkeit *emotionaler Unterstützung* und *Empathie* als weitere Aspekte zur Etablierung einer

Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe finden. Durch Verständnis für die Bedürfnisse und Herausforderungen der Mentees, schaffen die Betreuungslehrkräfte eine unterstützende und förderliche Umgebung, die es den Studierenden ermöglicht, sich frei zu äußern und, wie bereits aufgegriffen, ihr Entwicklungspotenzial zu entfalten. Dies lies sich bereits in vielen Studien und Veröffentlichungen bestätigen (Ellis et al., 2020; Hascher et al., 2004; Hellwig, 2016; Hoffman et al., 2015; Rippon & Martin, 2006; Wong, 2004).

Es wird angenommen, dass die mentorierenden Lehrkräfte durch die einfühlsame Berücksichtigung der Bedürfnisse und Herausforderungen der Studierenden Unterstützungsmaßnahmen individualisieren und anpassen können, sowie die angehenden Lehrkräfte auf ihren Entwicklungs- und Lernweg begleiten. Dies wiederum kann zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Mentees beitragen.

Die Förderung einer *kooperativen Zusammenarbeit* zwischen MentorInnen und Studierenden im schulpraktischen Mentoring ist möglicherweise von großer Bedeutung und erfordert eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe (Hellwig, 2016; Wong, 2004). MentorInnen streben danach, die Studierenden nicht nur als Lernende, sondern als gleichberechtigte PartnerInnen in den Lehr- und Lernprozessen zu betrachten (Clarke et al., 2014; Hoffmann et al., 2015; Stanulis & Russel, 2000).

Dieser Ansatz reflektiert sich in den Aussagen der MentorInnen der vorliegenden Untersuchung, die die Einbindung der Mentees in die Unterrichtsgestaltung und das Übernehmen von Verantwortung für Aufgaben und Entscheidungen als wesentlich erachten, um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sich aktiv in den Berufsalltag einzubringen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Die Förderung der Eigenverantwortung wird dabei als grundlegend angesehen, um die Studierenden effektiv auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkräfte vorzubereiten und ihnen ein Gefühl der Sicherheit im beruflichen Kontext zu vermitteln.

Ein möglicher Erklärungsansatz für die Bedeutung einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Mentorinnen und Studierenden im schulpraktischen Mentoring könnte in der pädagogischen Theorie der sozialen Konstruktion des Wissens liegen (Reich, 1996). Diese Theorie besagt, dass Wissen nicht nur durch individuelle Erfahrungen erworben wird, sondern auch durch soziale Interaktion und gemeinsame Konstruktion in einer sozialen Umgebung entsteht. Indem Betreuungslehrkräfte und Studierende in einer kooperativen Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe zusammenarbeiten, ermöglichen sie einen offenen Austausch von Ideen, Perspektiven und Erfahrungen. Dadurch können Studierende nicht nur von den Erfahrungen ihrer MentorInnen lernen, sondern auch aktiv an der Konstruktion von Wissen teilnehmen.

Dies stärkt ihr Verständnis für die Herausforderungen und Komplexitäten des Lehrberufs und ermöglicht es ihnen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in einem realen Umfeld zu entwickeln (Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2001).

Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe das Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung zwischen MentorInnen und Mentees fördert. Dies schafft eine unterstützende und ermutigende Umgebung, in der Studierende sich sicher fühlen, Fragen zu stellen, Feedback zu geben und Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren. Letztendlich trägt dies dazu bei, das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken und sie besser auf ihre zukünftige Rolle als Lehrkräfte vorzubereiten

Zusammenfassend kann die wertebasierte Gesprächsführung als Türöffner für kooperative Prozesse im schulpraktischen Mentoring dienen, indem sie die Grundlage für eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe schafft. Die Etablierung einer solchen Beziehung erfordert Empathie, transparente Kommunikation und Reflexion seitens der MentorInnen und Mentees. Durch die Beachtung dieser Mechanismen kann das Mentoring zu einer gelungenen und bereichernden Erfahrung für alle Beteiligten werden, die langfristig zur professionellen Entwicklung und Zufriedenheit im schulischen Kontext beiträgt.

8.1.2 Die Professionalisierung in heterogenen Kontexten des schulpraktischen Mentorings

Dieses Kapitel der Diskussion beleuchtet die Ergebnisse zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im schulpraktischen Mentoring und den Einsatz ausgewählter Fördermodi. Die Studie analysiert die Rolle von MentorInnen auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt. Die Ergebnisse bieten Einblicke in die Wirksamkeit von ausgewählten Fördermodi und leiten Empfehlungen für zukünftige Praktiken ab, um den Herausforderungen einer diversen Schülerschaft gerecht zu werden.

1. Vermittlung relevanter Hintergrundinformationen und Handlungsempfehlungen

Kontextsensibles Begleiten als wissensbasierte Förderung

Tab. 17 Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur kontextsensiblen Begleitung

Begleitung in herausfordernden Situationen
MentorInnen begleiten angehende Lehrkräfte dabei, Probleme in heterogenen Klassen zu erkennen und bieten konkrete Handlungsempfehlungen zur Bewältigung dieser Herausforderungen.
Begleitung thematisch bezogen auf Mehrsprachigkeit
MentorInnen unterstützen angehende Lehrkräfte dabei, sich auf Mehrsprachigkeit vorzubereiten, damit sie angemessen auf die Bedürfnisse nicht deutschsprachiger SchülerInnen eingehen können.
Anleitung zur Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden
MentorInnen sollen angehende Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden anleiten, um angemessen mit verschiedenen Verhaltensweisen umzugehen und Konflikte aufgrund unterschiedlicher kultureller Wertvorstellungen zu erkennen und zu bewältigen.
Thematisierung von Differenzierungsmaßnahmen
MentorInnen müssen angehende Lehrkräfte aktiv dabei unterstützen differenzierte Unterrichtsmethoden anzuwenden und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen angemessen zu fördern, indem sie umfassende Anleitung und Beratung bereitstellt.

Die vorliegende Diskussion der Ergebnisse legt den Fokus auf die Bedeutung kontextsensiblen Mentorings für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im schulischen Kontext. MentorInnen spielen eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen, um angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen eines vielfältigen Klassenzimmers vorzubereiten (Bullough & Draper, 2004; Clark et al., 2014; Haas, 2021; Hennissen et al., 2008). Die in der Literatur aufgeführten Ergebnisse lassen sich durch die vorliegende Auswertung der Daten bestätigen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass MentorInnen in heterogenen Betreuungskontexten eine Vielzahl von Strategien anwenden, um angehende Lehrkräfte im Umgang mit der Diversität der Schülerschaft zu unterstützen. Insbesondere wird deutlich, dass die Berücksichtigung des Kontextes in allen Phasen des Mentorings von entscheidender Bedeutung ist. Dies ist ein bereits bekannter Befund in der Mentoring-Forschung (Bakker et al., 2010; Hobfoll, 2001; Ingersoll & Strong, 2011).

Die Analyse der Daten verdeutlicht die Notwendigkeit einer gezielten Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf *herausfordernde Situationen* im Klassenzimmer. MentorInnen spielen

hierbei eine zentrale Rolle, indem sie konkrete Anweisungen und bewährte Praktiken vermitteln. Dieser Befund steht im Einklang zur Literatur (Clark et al., 2014; Crasborn et al., 2011; Henissen et al., 2008; Wang et al., 2004). Die Bedeutung von praxisnahem Coaching und der Integration von realen Unterrichtssituationen in die LehrerInnen-Ausbildung wird hier betont.

Die Aussagen der befragten Praktikumslehrkräfte zeigen auf, dass die MentorInnen den Mentees dabei helfen, auf herausfordernde Situationen vorbereitet zu sein, indem sie ihnen konkrete Anweisungen und Strategien zur Bewältigung solcher Situationen vorgeben. Dies könnte darauf hinweisen, dass angehende Lehrkräfte, aus Sicht der Betreuungslehrkräfte, möglicherweise nicht ausreichend auf solche Situationen vorbereitet sind und sich daher überfordert fühlen könnten, wenn sie mit ihnen konfrontiert werden.

Die Diskrepanz zwischen dem erworbenen Wissen und den tatsächlichen Anforderungen des LehrerInnenberufs könnte zu einer Überforderung der Mentees führen. Ohne ausreichende praktische Erfahrung und Anleitung könnten sie sich unsicher fühlen und Schwierigkeiten haben, angemessen auf herausfordernde Situationen zu reagieren.

Des Weiteren wird in den Ergebnissen die Bedeutung der Berücksichtigung von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht hervorgehoben. Die MentorInnen setzen gezielt Schwerpunkte auf die Förderung interkultureller Kompetenzen und die Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für die Bedürfnisse von SchülerInnen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund. Diese Ergebnisse sind kongruent zu den Forderungen nach einer diversitätssensiblen Lehrkräftebildung und Unterrichtspraxis (Banks, 2004; Gay, 2010; Hachfeld, 2013; Voss et al., 2011).

Die vorliegende Diskussion beleuchtet hier die Thematik der *Mehrsprachigkeit*. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mentees oft nicht ausreichend auf die sprachlichen Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft vorbereitet sind und daher eine gezielte Unterstützung in diesem Bereich benötigen.

Diese Befunde stehen im Einklang mit einer Reihe von Publikationen, die die Bedeutung einer angemessenen Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt betonen (Allemann-Ghionda, 2006; Chlosta & Fürstenau, 2010; Gogolin & Lange, 2010; Hachfeld, 2013; Leisen, 2010). In der vorliegenden Studie hoben die DiskussionsteilnehmerInnen hervor, dass eine differenzierte Betrachtung der Mehrsprachigkeit erforderlich

ist, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden. Eine heterogene Schülerschaft weist unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe auf, die individuell berücksichtigt werden müssen (García & Kleifgen; 2010).

Eine potenzielle Betrachtung für die Herausforderungen, denen die Studierenden beim Umgang mit Mehrsprachigkeit gegenüberstehen, könnte in der Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung liegen. Oftmals erhalten angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildung zwar umfassende Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität, jedoch fehlt es möglicherweise an konkreten Erfahrungen und Handlungsstrategien für den Umgang mit dieser Vielfalt im realen Klassenzimmer. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Mentees möglicherweise nicht über effektive Lehrstrategien für eine sprachlich heterogene Schülerschaft verfügen.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, ist es entscheidend, dass die LehrerInnen-Ausbildung verstärkt auf die Verbindung von theoretischem Wissen mit praktischer Erfahrung setzt. Indem angehende Lehrkräfte frühzeitig in reale Unterrichtssituationen eingebunden werden und von erfahrenen MentorInnen unterstützt werden, können sie ihre Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt entwickeln und Selbstsicherheit gewinnen. Zusätzlich könnten spezifische Weiterbildungsprogramme und Lehrmaterialien zur Förderung sprachlicher Vielfalt dazu beitragen, die Überforderung der Mentees zu verringern und ihre Professionalisierung zu unterstützen (Chlosta & Fürstenau, 2010; Fürstenau & Gomolla, 2010; Gogolin, 2005; Heinrichs, 2019).

Eine weitere Erkenntnis dieser Studie betont die Notwendigkeit einer kontextsensiblen Begleitung angehender Lehrkräfte im *Umgang mit kultureller Vielfalt*. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden zusätzliche Herausforderungen für Lehrkräfte mit sich bringen kann, insbesondere wenn sie nicht angemessen darauf vorbereitet sind. Dies unterstreicht die Bedeutung einer umfassenden Unterstützung und Betreuung durch erfahrene Lehrkräfte während des Praktikums, um die psychische Belastung zu reduzieren und das Selbstvertrauen der angehenden Lehrkräfte zu stärken. Diese Befunde überraschen nicht, griffen bereits Krüger-Portatz (2011) und Mecheril (2008) diese Herausforderungen in ihren Publikationen auf.

Des Weiteren legen die Ergebnisse nahe, dass eine kultursensible Unterrichtsgestaltung entscheidend ist, um eine inklusive Lernumgebung für alle SchülerInnen zu schaffen (Alleman-Ghionda et al., 2006). Dies erfordert nicht nur ein Verständnis für und Wissen über

kulturelle Unterschiede (Bender-Szymanski, 2008), sondern auch die Fähigkeit, pädagogische Strategien anzupassen und individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang könnte die Integration von interkulturellen Schulungen und Fortbildungen in die LehrerInnen-Ausbildung dazu beitragen, angehende Lehrpersonen besser auf die Herausforderungen einer zunehmend diversen Schülerpopulation vorzubereiten. Solche Schulungen könnten ihnen helfen, kulturelle Sensibilität zu entwickeln und effektive Unterrichtsmethoden für eine vielfältige Schülerschaft zu erlernen (Allemann-Ghionda et al., 2006; Auernheimer, et al., 1996; Banks, 2004).

Die Verwendung von Apprenticeship-Konzepten durch MentorInnen in der kontextsensiblen Begleitung von angehenden Lehrkräften (Arnold, 2014; Biederbeck & Rothland, 2018; Kocher et al., 2010) wirft zudem interessante Fragen auf. Die Betonung des Wissensaustauschs und des Lernens am Modell legt nahe, dass die befragten MentorInnen ein Kompetenzgefälle zwischen sich als ExpertInnen und den Mentees als NovizInnen wahrnehmen. Ihr Ziel ist es, den Mentees ein Modell dafür zu bieten, wie sie mit der Vielfalt der Schülerschaft umgehen können. Dieses direkte Anleiten konnte bereits in vielen Studien und Untersuchungen bestätigt werden (u.a. Clarke et al., 2014; Ellis et al., 2020; Hennissen et al., 2008; Reintjes, et al., 2021; Wang & Odell, 2002). Diese Herangehensweise könnte jedoch auch dazu führen, dass die Studierenden lediglich die Verhaltensweisen der MentorInnen adaptieren, anstatt eine reflektierte Kompetenzerweiterung zu erfahren (Hascher, 2012).

Es fehlt an Langzeituntersuchungen, die untersuchen, ob sich im Verlauf des Praktikums die Wahrnehmung der Mentees als erfahrener ändert und ob die Anleitung dann zurückgenommen wird, um den Mentees mehr Freiraum zur Entwicklung ihres eigenen Umgangs mit Heterogenität zu geben (Terhart, 2018). Solche Studien könnten Aufschluss darüber geben, ob die MentorInnen tatsächlich darauf abzielen, die Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit der Mentees zu fördern, oder ob sie eher dazu neigen, ihre eigenen Praktiken zu replizieren.

Des Weiteren wäre es interessant zu untersuchen, wie die Balance zwischen Modelllernen und eigenständiger Reflexion im schulpraktischen Mentoring optimiert werden kann, um den angehenden Lehrkräften eine authentische und nachhaltige Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dies könnte durch gezielte Schulungen und Reflexionsphasen für MentorInnen und Mentees unterstützt werden, um sicherzustellen, dass die Mentoringbeziehung wirklich

als kooperatives Lernumfeld wahrgenommen wird, das auf Gegenseitigkeit und gemeinsamen Lernprozessen basiert (Degeling et al., 2019; Führer & Cramer, 2021; Haas, 2021; Lee & Chen, 2019).

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die kontextsensible Begleitung durch MentorInnen eine effektive Form der wissensbasierten Förderung angehender Lehrkräfte darstellt. MentorInnen spielen eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Wissen und Strategien für vielfältige Klassenzimmer. Die Integration von praktischer Erfahrung und theoretischem Wissen sind entscheidend. Diese Form der Begleitung bietet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte und kann dazu beitragen ihre Kompetenzen im Umgang mit der Heterogenität im Schulalltag zu stärken.

2. Reflexionsprozesse anleiten und begleiten

Reflexion herkunftsbezogener Einstellungen und Überzeugungen als reflexionsbasierter Förderung

Tab. 18 **Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Reflexion herkunftsbezogener Einstellungen und Überzeugungen**

Reflexionsbereitschaft
Die Reflexion eigener herkunftsbezogener Einstellungen im schulpraktischen Mentoring ist entscheidend für den professionellen Umgang mit Heterogenität, da sie Mentees hilft, Vorurteile zu erkennen und zu überwinden.
Herkunftsbezogene Einstellungen und Überzeugungen
Herkunftsbezogene Einstellungen und Überzeugungen sowie Heterogenitätssensibilität sind wichtig für den professionellen Umgang mit Heterogenität, da sie helfen die individuellen Bedürfnisse und Potenziale aller SchülerInnen zu erkennen und angemessen darauf einzugehen.
Empathie
Empathie spielt eine Rolle, um Verständnis für die individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Die *Reflexion* der eigenen *herkunftsbezogenen Einstellungen* und *Überzeugungen* im schulpraktischen Mentoring spielt eine entscheidende Rolle für den professionellen Umgang mit Heterogenität. Der biografische Ansatz der Professionalisierung legt dabei besonderen Wert darauf, die individuellen Erfahrungen, Hintergründe und Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu verstehen und in den Professionalisierungsprozess einzubeziehen (Bonnet & Herick, 2014; Keller-Schneider, 2010).

Um die biografischen Anteile professionellen Handelns kontrollier- und nutzbar machen zu können, benötigen Lehrpersonen eine selbstreflexive Auseinandersetzung (Cramer, 2020).

Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, da das Bewusstsein über persönliche Vorurteile und kulturelle Bias dazu beiträgt, stereotype Denkmuster zu erkennen und zu überwinden (Schmitz et al., 2020a; Schmitz & Simon, 2018).

In der vorliegenden Untersuchung konnte festgestellt werden, dass MentorInnen Studierende während ihrer ersten praktischen pädagogischen Erfahrungen begleiten und die damit verbundene Reflexion anleiten. Die Rolle der MentorInnen ist hierbei entscheidend für die Förderung der Reflexion herkunftsbezogener Einstellungen und Überzeugungen. Sie schaffen eine unterstützende Lernumgebung, in der offene und ehrliche Gespräche über herkunftsbedingte Einstellungen und Vorannahmen möglich sind. Durch gezielte Impulse können Betreuungslkräfte den Reflexionsprozess anregen und die Studierenden dabei unterstützen, ihre eigenen Einstellungen kritisch zu hinterfragen (Gu & Day, 2013; Leshem, 2012).

Die Bedeutung der Reflexion eigener herkunftsbezogener Einstellungen im schulpraktischen Mentoring könnte darin liegen, dass Lehrkräfte in der Ausbildung oft mit einer Vielzahl von SchülerInnen unterschiedlicher kultureller, sozialer und sprachlicher Hintergründe konfrontiert werden. Diese Vielfalt kann zu Vorurteilen und Stereotypen führen, die den professionellen Umgang mit Heterogenität behindern (Allport, 1971; Hachfeld & Syring, 2020; Schmitz & Simon, 2018; Schmitz et al., 2019).

Durch die Reflexion ihrer eigenen Einstellungen können angehende Lehrkräfte diese Vorurteile erkennen und reflektieren, was wiederum zu einem offeneren und sensibleren Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer führen kann. Dies ermöglicht es den Mentees, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der alle SchülerInnen gleichermaßen unterstützt und gefördert werden können. Eine weitere Erklärung liegt in der Erkenntnis, dass kulturelle Diversität eine bereichernde Ressource darstellt, die es zu würdigen und zu nutzen gilt, um eine positive Lernumgebung zu schaffen und das Lernen für alle Beteiligten zu fördern.

Die Wichtigkeit der Reflexion der eigenen kulturellen Hintergründe und die Anerkennung von Diversität als entscheidende Faktoren für effektiven Unterricht in heterogenen Klassen wird auch in der Literatur betont (Bürger, 2019; Eckerlein & Lutz, Esefeld et al., 2019; Gorski, 2009; Hericks, 2021; Sleeter & Grant, 2007). Diese Berücksichtigung der Reflexionsbereitschaft hinsichtlich herkunftsbezogener Einstellungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte ist auch im Einklang mit den Empfehlungen verschiedener pädagogischer Ansätze, wie z. B. dem cultural responsiveness framework (Ladson-Billings, 1995), welche die Integration von kulturellem Wissen und die Anerkennung der Vielfalt als zentrale Komponenten für eine wirksame pädagogische Praxis hervorheben.

Es ist wichtig anzumerken, dass die Reflexion über herkunftsbezogene Einstellungen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die SchülerInnen betrifft. Die Sensibilität der Lehrkräfte für kulturelle Vielfalt ist eng mit dem Bildungserfolg von SchülerInnen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen verknüpft (Bonefeld et al., 2017; Villegas & Lucas, 2002). Somit trägt diese Reflexion nicht nur zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei, sondern auch zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit und zum Abbau von Bildungsungleichheiten.

Allerdings handelt es sich bei einer solchen Heranführung, welche auf eine Änderung von Einstellungen abzielt, um einen langwieriger Prozess, der kontinuierliche Unterstützung und Anleitung seitens der MentorInnen erfordert (Gröschner & Hascher, 2019; Lawson et al., 2015). Darüber hinaus kann die Wirksamkeit von individuellen Faktoren, wie der Offenheit und Bereitschaft der Mentees zur Selbstreflexion, abhängen.

Insgesamt verdeutlicht die Diskussion die Bedeutung der Reflexion über Einstellungen im schulpraktischen Mentoring für einen professionellen Umgang mit Heterogenität und unterstreicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Unterstützung in diesem Bereich.

Die Rolle von *Empathie* im schulpraktischen Mentoring wird zudem deutlich, da sie es angehenden Lehrkräften ermöglicht, sich in ihr Gegenüber hineinzusetzen und dessen Bedürfnisse und Erfahrungen besser zu verstehen. Eine solche empathische Haltung kann dazu beitragen, eine unterstützende und förderliche Lernumgebung zu schaffen, die den individuellen Lernprozessen gerecht wird (Faber, 2022; Hargreaves, 2000).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass im MentorIn-Mentee-Verhältnis Empathie relevant zu sein scheint, da es erforderlich ist, die Situation und Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen. Es wird von den mentorierenden Lehrkräften als vorteilhaft angesehen, wenn beide Seiten ähnliche Einstellungen und Vorstellungen zur Gestaltung des Praktikums, aber auch ähnliche heterogenitätsbezogene Überzeugungen teilen. Zusätzlich wird betont, dass Studierende auch eine Beziehung zu ihren SchülerInnen entwickeln sollten (*SchülerInnenzugewandtheit*), um erfolgreich zu sein. Insgesamt wird aufgezeigt, dass Empathie eine grundlegende Haltung ist, die von beiden Seiten, sowohl Lehrkräften als auch Studierenden in den Mentoring-Prozess, aber auch in die Gestaltung der unterrichtlichen Interaktion, miteingebracht werden muss.

Auch wenn an dieser Stelle von den befragten Praktikumslehrkräften nicht immer ein expliziter Bezug zum heterogenen Kontext hergestellt wurde, so kann dennoch angenommen werden, dass besonders in Klassen, welche eine hohe Diversität in der Schülerschaft aufweisen,

eine empathische Grundhaltung zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen als Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit dieser Heterogenität angesehen werden kann.

Bestätigt wird dies durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen, welche belegen, dass Lehrpersonen, die empathisch sind, eine engere Beziehung zu ihren SchülerInnen aufbauen können, was sich wiederum positiv auf deren Lernergebnisse auswirken kann (Faber, 2022). Durch Empathie sind Lehrkräfte besser in der Lage, die Bedürfnisse von SchülerInnen zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren, sei es durch individuelle Unterstützung, Anpassung des Unterrichts oder die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen (Faber, 2022; Barnett, 2015).

Die vergleichsweise geringe Anzahl von Erwähnungen der Kategorie Empathie, im Vergleich der Gesamtanzahl der Codings, könnte so interpretiert werden, dass Empathie als selbstverständlich angesehen wird. Die genannte Notwendigkeit, sich in der Beratung in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen, deutet darauf hin, dass Empathie als grundlegende Voraussetzung für effektive Kommunikation und Zusammenarbeit angesehen wird.

Zudem wird die Bedeutung von Empathie im MentorIn-Mentee-Verhältnis hervorgehoben, da sie eine unterstützende und vertrauensvolle Beziehung fördert. Die Benennung, dass Studierende auch eine empathische Beziehung zu ihren SchülerInnen entwickeln sollten (*SchülerInnenzugewandtheit*), verdeutlicht die Wichtigkeit von Empathie nicht nur im MentorIn-Mentee-Verhältnis, sondern auch für die pädagogische Praxis insgesamt.

Eine Limitation im Zusammenhang mit Empathie als Gegenstand des schulpraktischen Studiums könnte darin bestehen, dass die Betonung von Empathie in den Diskussionen möglicherweise nicht ausreicht, um die tatsächliche Bedeutung dieses Aspekts im Mentoringprozess angemessen zu reflektieren. Da das schulpraktische Studium aufgrund der vielen beteiligten Personengruppen und AdressatInnen stark von persönlichen Interaktionen und Beziehungen geprägt ist, könnte die Rolle von Empathie in der Praxis möglicherweise noch stärker sein, als es aus den Diskussionen hervorgeht.

Zudem könnten individuelle Unterschiede und subjektive Wahrnehmungen der Teilnehmenden dazu führen, dass die Bedeutung von Empathie im Mentoringprozess unterschiedlich bewertet wird, was die Aussagekraft der Diskussionsergebnisse einschränken könnte. Es ist daher wichtig, diese Limitation zu berücksichtigen und weitere Untersuchungen durchzuführen, um ein umfassenderes Verständnis für die Rolle von Empathie im schulpraktischen Studium zu erlangen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Reflexion eigener herkunftsbezogener Einstellungen eine entscheidende Rolle für den Umgang mit Heterogenität im schulpraktischen Mentoring spielt. Diese Selbstreflexion ermöglicht es angehenden Lehrkräften, stereotype Denkmuster zu erkennen und zu überwinden, was wiederum zu einem sensibleren Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer führen kann.

3. Sensibilisierung für Vielfalt

Heterogenitätssensibilität als Teilaspekt professioneller Kompetenz

Tab. 19 Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Heterogenitätssensibilität

Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Heterogenität
Die MentorInnen ermutigen die Mentees sich mit der Vielfalt im Klassenzimmer auseinanderzusetzen und die individuellen Unterschiede der SchülerInnen anzuerkennen und auf das individuelle Anforderungsniveau der SchülerInnen einzugehen.
Bereitschaft Heterogenität wahrzunehmen
Die MentorInnen leiten die Mentees an, die Vielfalt der Hintergründe in heterogenen Klassen und die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen wahrzunehmen, um angemessen darauf zu reagieren.
Heterogenität wertschätzen
Die mentorierenden Lehrkräfte vermitteln den Mentees eine Grundhaltung, welche Heterogenität und die positiven Effekte der Vielfalt der Schülerschaft als Chance und Bereicherung auffasst und wertschätzt.
Kulturelles Wissen
Verfügen die Studierenden nicht bereits über kulturelles Wissen, so ist es Aufgabe der MentorInnen die Mentees für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren.
Heterogenitätssensibles Anleiten
Die mentorierenden Lehrkräfte unterstreichen die Notwendigkeit des heterogenitätssensiblen Handelns und fordern PraktikantInnen auf, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie sie alle SchülerInnen in heterogenen Settings am besten unterstützen können.

Die vorliegende Arbeit untersucht unter anderem die Rolle des schulpraktischen Mentorings bei der Entwicklung von *Heterogenitätssensibilität* bei angehenden Lehrkräften. Heterogenitätssensibilität ist ein wesentlicher Teilbereich professioneller Kompetenz im schulpraktischen Mentoring, der eine zentrale Rolle bei der effektiven Unterstützung und Begleitung angehender Lehrkräfte spielt (Hachfeld, 2013; Schmitz et al., 2019). Diese Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Vielfalt und Diversität in Bildungskontexten wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren.

Die Hypothese, dass kulturelle Überzeugungen und Voreingenommenheit das Verhalten von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität beeinflussen (Schmitz et al., 2020a; Schmitz &

Simon, 2018), wird aufgegriffen und im Kontext des Mentorings untersucht. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse zeigen, dass MentorInnen eine zentrale Rolle spielen, Studierende für die Vielfalt im Klassenzimmer zu sensibilisieren und ihnen dabei zu helfen, heterogenitätssensible Überzeugungen und Handlungsweisen zu entwickeln, welche zur Professionalisierung beitragen. Dies steht im Einklang zu weiteren Forschungsergebnissen in der Literatur (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010; Brunner et al., 2006; Hachfeld, 2013; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011).

Eine Schlüsselkomponente des professionellen Umgangs mit Heterogenität, welche von den befragten Lehrkräften während den Diskussionen genannt wurde, ist die *Bereitschaft zur Auseinandersetzung* mit dieser. Besonders im heterogenen Kontext sei es laut den Praktikumslehrkräften wichtig, „dass jemand kommt der auch Lust darauf hat, der sich mit ihnen auseinandersetzt“ (GD_7;4). Die MentorInnen ermutigen die Mentees, sich mit Vielfalt auseinanderzusetzen und die individuellen Unterschiede der SchülerInnen anzuerkennen.

Dieses Bewusstsein für Heterogenität bildet die Grundlage für ein sensibles Handeln in der Praxis und trägt zur Schaffung einer inklusiven Lernumgebung bei. Ähnliche Ergebnisse lassen sich in weiteren Publikationen zu kulturellen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen finden (Allemann-Ghionda, 2006; Auernheimer, et al., 1996; Banks, 2004; Bender-Szymanski, 2008; Hachfeld, 2013).

Indem MentorInnen die Mentees dazu ermutigen, ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen und sich bewusst mit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Hintergründen der Schülerschaft auseinanderzusetzen, können diese ihre pädagogische Praxis besser an die individuellen Gegebenheiten anpassen.

Eine potenzielle Einschränkung dieses Ansatzes liegt darin, dass eine bloße Bereitschaft sich mit Vielfalt auseinanderzusetzen möglicherweise nicht ausreicht, um die vielfältigen Herausforderungen der Heterogenität in der schulischen Praxis vollständig zu bewältigen. Obwohl die Auseinandersetzung ein wichtiger erster Schritt ist, um das Bewusstsein für Vielfalt zu schärfen, bedarf es möglicherweise weiterer Maßnahmen und Schulungen, um effektiv auf die individuellen Bedürfnisse SchülerInnen eingehen zu können (Calderhead, 1996; König, 2012; Schoenfeld, 2006; Schmitz et al., 2019). Zu beachten ist hierbei auch, dass die Studierenden erst ganz am Anfang ihrer beruflichen Karriere stehen.

Neben der Auseinandersetzung mit Heterogenität konnte in der vorliegenden Datenmenge die Bereitschaft zur *Wahrnehmung* identifiziert werden. Im schulpraktischen Mentoring ist

es entscheidend, dass angehende Lehrkräfte lernen, heterogene SchülerInnengruppen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und individuelle Bedürfnisse sowie Potenziale jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin zu erkennen (Voss et al., 2011).

Dies erfordert ein Bewusstsein für die unterschiedlichen kulturellen, sozioökonomischen und sprachlichen Hintergründe der SchülerInnen sowie für diverse Lernbedürfnisse und -stile. Im Kontext herkunftsbedingter Heterogenität wird die Annahme aufgestellt, dass die Art und Weise wie Lehrkräfte, und somit auch MentorInnen und Mentees, die SchülerInnen wahrnehmen und auf sie zugehen, die Einschätzung der Leistungen und Fähigkeiten beeinflusst (Esser, 2016, S. 341; Hachfeld, 2013; Helbig & Morar, 2017; Maaz & Nagy, 2009; Scharf et al., 2020).

In den Daten der Gruppendiskussionen und Beschreibungen der Critical Incidents konnten auf der Ebene der beliefs kulturelle Einstellungen und Überzeugungen identifiziert werden, welche die Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenität beeinflussen und sich dadurch auch auf den Umgang mit der Vielfalt im Klassenzimmer auswirken, wodurch auch indirekte Effekte entstehen können. Auch der Forschungsstand zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer beschreibt häufig die Bedeutung der Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften (Braun & Mehringer, 2010; Bello et al., 2017; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011).

Die MentorInnen dieser Untersuchung geben an, dass sie im Rahmen der Professionalisierung von den PraktikantInnen erwarten, dass diese eine Bereitschaft mitbringen, die individuellen Unterschiede der SchülerInnen wahrzunehmen. Es ist festzuhalten, dass, ausgehend von den Annahmen des Konstrukts der Heterogenitätssensibilität, die Wahrnehmung als Grundlage der Verarbeitung von Informationen dient (Schmitz et al., 2020b). Die Erwartungen einer Lehrkraft gegenüber der Vielfalt und den Unterschiedlichkeiten einer Lerngruppe beeinflussen, wie differenziert diese wahrgenommen werden (Schmitz et al., 2020a; Schmitz & Simon, 2018; Seitz & Simon, 2021). Bringen die Mentees diese Bereitschaft mit, leiten die MentorInnen sie bei der praktischen Umsetzung des heterogenitätssensiblen Handelns an.

Die Lehrkräfte verdeutlichen, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Kompetenzerweiterung im Umgang mit Heterogenität gering ist, wenn die Sensibilität dafür auf der Ebene der beliefs fehlt. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass das eigene Handeln und die Unterrichtsgestaltung nicht entsprechend den Anforderungen eines professionellen Umgangs angepasst werden.

Die individuellen Grundüberzeugungen oder beliefs bezüglich Heterogenität und Vielfalt im schulischen Kontext könnten diese Beobachtung erklären. Diese Einstellungen und Überzeugungen können die Wahrnehmung und Interpretation von heterogenen Situationen maßgeblich beeinflussen (Allemann-Ghionda, 1996; Auernheimer et al., 1996; Schmitz et al., 2019, 2020a/b). Wenn die Studierenden nicht bereit sind, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen oder wenn ihre Grundüberzeugungen Vorurteile oder Stereotypen beinhalten, können sie möglicherweise die Vielfalt im Klassenzimmer nicht angemessen wahrnehmen oder wertschätzend darauf reagieren (Schmitz et al., 2020a; Seitz, 2008).

Zudem kann es schwierig sein, tief verwurzelte Einstellungen und Vorurteile vollständig zu überwinden (Fives & Buehl, 2012; Hachfeld, 2013; Kunter & Pohlmann, 2015), selbst durch eine kontinuierliche Reflexion. Weitere Forschung ist daher erforderlich, um herauszufinden, wie diese Reflexion in der Praxis am besten unterstützt und ergänzt werden kann, um eine stärker inklusive Bildungsumgebung zu schaffen.

Daraus folgt, dass Heterogenitätssensibilität und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Vielfalt auf der Ebene der individuellen Überzeugungen beginnen müsste. Ohne eine entsprechende Sensibilität auf dieser Ebene besteht die Gefahr, dass angehende Lehrkräfte nicht in der Lage sind, ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität zu erweitern. Dies könnte zu einer Diskrepanz zwischen ihrem eigenen Verständnis und den Anforderungen eines professionellen Umgangs mit Vielfalt im Unterricht führen, was letztendlich die Qualität der pädagogischen Praxis beeinträchtigen könnte.

Es ist anzumerken, dass die Erhebung und Analyse solcher Überzeugungen oft komplex ist und durch subjektive Einschätzungen oder Selbstpräsentationseffekte beeinflusst werden kann. Zudem könnten andere Faktoren, wie etwa persönliche Erfahrungen oder institutionelle Rahmenbedingungen (Hahn et al., 2010; Hachfeld, 2013), ebenfalls eine Rolle spielen, die in dieser Analyse nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Daher sollte diese Limitation bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, und weitere Forschung ist erforderlich, um ein umfassenderes Verständnis für die Rolle individueller Überzeugungen im schulischen Kontext zu entwickeln.

Damit verbunden wird das Professionswissen, insbesondere das *kulturelle Wissen*, als weiterer entscheidender Bestandteil professioneller Kompetenz im Umgang mit heterogenen Schülergruppen identifiziert (Borkenau & Ostendorf, 1989; Hachfeld, 2013; Hachfeld et al.,

2012;), an das Studierende herangeführt werden sollen. Dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) wird den vier Aspekten professioneller Kompetenz unter anderem das Professionswissen zugeordnet.

In den Aussagen der MentorInnen lassen sich Aussagen identifizieren, die deutlich machen, dass sie über ExpertInnenwissen verfügen, welches sie auf der Informationsebene mit den Mentees teilen. Zwar wird in der Literatur das Professionswissen als Zusammenspiel von spezifischem Fachwissen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischem Wissen bezeichnet (Baumert et al, 2011), in der Arbeit mit besonders heterogenen Klassen wird von den Betreuungslehrkräften jedoch deutlich gemacht, dass zu diesem auch kulturelles Wissen sowie Informationen über die Herkunft der SchülerInnen zählen kann. Bereits Hachfeld. (2013) konnten die Bedeutung kulturellen Wissens für den professionellen Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer bestätigen.

Den Daten lässt sich entnehmen, dass es besonders für die Beziehungsgestaltung im schulpraktischen Mentoring, aber auch für den professionellen Umgang mit der Diversität der SchülerInnen laut den erfahrenen Lehrkräften wichtig ist, dass die Studierende über dieses Wissen verfügen bzw. dieses im Rahmen ihrer Ausbildung erlernen.

Kulturelle Kompetenz und Sensibilität sind wichtige Faktoren für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse in heterogenen Klassen (Banks, 2004; Moosmüller, 2004, 2007). Indem angehende Lehrkräfte über ein fundiertes Verständnis der kulturellen Hintergründe ihrer SchülerInnen verfügen, bzw. dieses erlernen, können sie Beziehungen aufbauen, die das Lernen unterstützen und die SchülerInnen dazu ermutigen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (Gay, 2010).

Darüber hinaus betonen verschiedene Studien die Bedeutung von kulturellem Wissen und interkultureller Kompetenz für die LehrerInnenprofessionalisierung in heterogenen Kontexten (Hachfeld, 2013; Ladson-Billings, 2009; Nieto & Bode, 2012). Lehrkräfte, die sich der kulturellen Vielfalt bewusst sind und diese in ihre Unterrichtspraxis integrieren, können durch die Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt, Vorurteile abbauen und eine positive Einstellung zur Diversität fördern (Banks, 2015; Bennett, 2011; Schmitz et al., 2020a/b).

In diesem Sinne könnte das Hervorheben von kulturellem Wissen und Informationen über die Herkunft der SchülerInnen als Teil des Professionswissens darauf abzielen, Studierende auf die Herausforderungen und Chancen vorzubereiten, die sich aus der Diversität ihrer zukünftigen Klassen ergeben.

Eine mögliche Limitation dieses Erklärungsansatzes liegt in der Tatsache, dass kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz zwar als wichtige Faktoren für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse in heterogenen Klassen identifiziert wurden, jedoch möglicherweise nicht ausreichend in den LehrerInnen-Ausbildungsprogrammen berücksichtigt werden (Gay, 2010).

Studien haben gezeigt, dass viele angehende Lehrkräfte nur begrenzte Möglichkeiten erhalten, um ihre interkulturellen Fähigkeiten zu entwickeln und kulturelle Unterschiede zu verstehen (Deardorff, 2009; Nieto & Bode, 2012). Dies könnte dazu führen, dass angehende Lehrkräfte trotz ihres Bewusstseins für die Bedeutung von kulturellem Wissen und interkultureller Kompetenz möglicherweise nicht über ausreichende Ressourcen und Unterstützung verfügen, um diese in der Praxis umzusetzen. Daher könnte die effektive Integration von kulturellem Wissen in das Professionswissen angehender Lehrkräfte durch institutionelle Barrieren und begrenzte Lehrressourcen eingeschränkt sein.

Die Diskussion darüber, wie MentorInnen angehende Lehrkräfte auf Heterogenitätssensibilität hinweisen können, beinhaltet Ansätze des *heterogenitätssensiblen Anleitens*. Diese Ansätze sollen Studierende dazu ermutigen, individuelle Unterschiede wahrzunehmen, zu wertschätzen und sensibel auf kulturelle sowie sprachliche Unterschiede einzugehen (Schmitz et al., 2019; Voss et al., 2011).

Obwohl konkrete Aussagen zur Wirksamkeit dieser Anleitung fehlen, wird in den vorliegenden Protokollen betont, dass MentorInnen durch ihr eigenes Handeln als Vorbild dienen können. Dabei gehen sie auf herausfordernde Situationen ein und leiten die Studierenden an, Unterschiede eigenständig wahrzunehmen. Zudem zeigen sie in der Betreuung Handlungsweisen auf, wie sensibel auf herkunftsbedingte Unterschiede reagiert werden kann, beispielsweise auf sprachliche oder kulturell bedingte Schwierigkeiten oder Konflikte. Zudem werden entsprechende Unterrichtskonzepte aufgezeigt.

Es wird angenommen, dass dieses Anleiten Prozesse der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität anregt und somit zur Erweiterung der berufsspezifischen Kompetenzen beitragen kann. Diese Befunde befinden sich im Einklang mit der Literatur (Braun & Mehlinger, 2010; Bello et al., 2017; Hachfeld & Syring, 2020; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011).

Obwohl konkrete Aussagen zur Wirksamkeit der heterogenitätssensiblen Anleitung in den vorliegenden Daten fehlen, wird deutlich, dass die MentorInnen durch ihr Vorbildverhalten und ihr eigenes heterogenitätssensibles Handeln den angehenden Lehrkräften als Modell

dienen können. Die Wirksamkeit des heterogenitätssensiblen Anleitens durch MentorInnen kann mit der Theorie des sozialen Lernens nach Bandura (1977) erklärt werden, die darauf hinweist, dass Menschen durch Beobachtung und Nachahmung anderer lernen können, insbesondere wenn diese als positive Vorbilder fungieren.

Wenn MentorInnen heterogenitätssensibles Verhalten vorleben und ihre Studierenden dazu anleiten, individuelle Unterschiede wahrzunehmen und sensibel darauf zu reagieren, können diese Verhaltensweisen von den Studierenden übernommen und in ihrem eigenen pädagogischen Handeln umgesetzt werden. Durch das direkte Erleben und die Anleitung in heterogenitätssensiblen Praktiken können angehende Lehrkräfte neue Fähigkeiten erwerben und ihre Haltung und ihr Verhalten im Umgang mit Vielfalt weiterentwickeln (Bello et al., 2017; Vock & Gronostaj, 2017; Voss et al., 2011). Somit kann das heterogenitätssensible Anleiten durch MentorInnen als effektiver Fördermodus angesehen werden, um die berufsspezifischen Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität zu erweitern.

Insgesamt wird argumentiert, dass Heterogenitätssensibilität im schulpraktischen Mentoring von zentraler Bedeutung ist, um angehende Lehrkräfte auf die vielfältigen Herausforderungen des Lehrberufs vorzubereiten und eine inklusive Bildung zu gewährleisten. Weitere Forschung ist jedoch erforderlich, um die Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung von Heterogenitätssensibilität zu untersuchen und best practices im Mentoring zu identifizieren. Die Heterogenitätssensibilität kann somit im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes als Teilaspekt der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität bestimmt werden.

8.2 Implikationen für die Praxis

Die hier formulierten Implikationen leiten sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie ab. Es lassen sich Zielkriterien einer gelungenen Gestaltung der Mentoring-Beziehung im Rahmen der Professionalisierung im Kontext heterogener Klassen identifizieren. Im Folgenden werden Maßnahmen skizziert, die zum einen an der Gestaltung der Beziehung ansetzen und zum anderen Strategien zur Förderung des professionellen Umgangs mit der diversen Schülerschaft formulieren.

Zunächst werden die Implikationen dargestellt, welche sich ganz allgemein aus den Aussagen und Beschreibungen der MentorInnen ableiten lassen. Im Anschluss daran wird noch einmal auf das THIBsS-Modell zurückgegriffen. Aus den Ergebnissen der Untersuchung werden Maßnahmen zur praktischen Umsetzung des Modells herausgearbeitet. Ebenso soll darauf eingegangen werden, wie das Modell in Zukunft weiterentwickelt werden kann.

8.2.1 Maßnahmen zur Gestaltung der Mentoringbeziehung

Aktive Förderung von klarer Kommunikation und gemeinsamer Zielsetzung

Wie die vorliegende Studie gezeigt hat, sind eine umfassende und transparente Kommunikation sowie die Festlegung klarer Erwartungen grundlegend für den Erfolg des schulischen Mentorings, insbesondere im Kontext der Diversität in der Schule. MentorInnen spielen eine aktive Rolle bei der Förderung einer offenen Kommunikation von Anfang an und bei der Festlegung von klaren Zielen für den Mentoring-Prozess.

Es ist wichtig, dass Betreuungslehrkräfte sich der Tatsache bewusst sind, dass klare Kommunikation nicht nur aus verbalen Informationen besteht, sondern auch nonverbale Signale und eine unterstützende Haltung einschließt (Smith & Jones, 2019). Neben dem Teilen des ExpertInnenwissens ist es daher notwendig, auch durch Körpersprache eine emotionale Unterstützung zu signalisieren. Dies kann ein aufmunternder Blick sein oder eine Daumen-nach-oben-Geste. Der Mentor bzw. die Mentorin sollte sensibel für die Bedürfnisse und Anliegen der Lehramtsstudierenden sein, insbesondere im Hinblick auf ihre individuellen Herausforderungen in einem diversen schulischen Umfeld.

Das Festlegen von klaren Erwartungen und Zielen zu Beginn des Mentoring-Prozesses ist von entscheidender Bedeutung. Dies kann durch ein gemeinsames Gespräch über die Rolle des Mentees im Unterricht, die Ziele des Praktikums und die unterstützenden Maßnahmen seitens des Mentors oder der Mentorin erreicht werden (Brown & Jones, 2018). Es ist wichtig, dass sowohl die erfahrene Lehrkraft als auch die angehende Lehrperson Raum haben, um ihre eigenen Ziele und Erwartungen auszudrücken, um eine gegenseitige Anpassung zu ermöglichen. Dies scheint mit Blick auf die Vielfalt im Klassenzimmer immer wichtiger, da auch anzunehmen ist, dass die Gruppe der PraktikantInnen keine Homogenität aufweist. Jeder Mentee bringt individuelle Erwartungen und Bedürfnisse mit in das Mentoring, daher sollte auch diese Vielfalt im schulpraktischen Mentoring Berücksichtigung finden.

Ein regelmäßiger Austausch zwischen Praktikumslehrkraft und Studierenden ist ebenfalls von großer Bedeutung. Dies ermöglicht nicht nur die Überprüfung des Fortschritts, sondern auch die Anpassung der Unterstützung an aktuelle Bedürfnisse und Herausforderungen. Die MentorInnen sollten die Praktikantinnen dazu ermutigen, Fragen zu stellen, Feedback zu geben und gemeinsam Lösungen für auftretende Probleme zu erarbeiten. Besonders in hete-

rogenen Kontexten können immer wieder neue herausfordernde Situationen auftreten, welche es erfordern sich neue Handlungsalternativen zu überlegen bzw. bekannte zu adaptieren. Hier kann ein Austausch mit den Mentees neue Sichtweisen und Lösungswege eröffnen.

Insgesamt kann eine proaktive und unterstützende Rolle seitens der Mentorin oder des Mentors dazu beitragen, eine vertrauensvolle und effektive Mentoring-Beziehung aufzubauen (Führer & Cramer, 2021), insbesondere im Hinblick auf die Diversität in der Schule. Durch klare Kommunikation und die Festlegung von Erwartungen wird nicht nur die Qualität des Mentoring-Prozesses verbessert, sondern auch das Potenzial der Mentees zur beruflichen Weiterentwicklung und persönlichen Entfaltung gefördert.

Förderung von Interaktion und emotionalem Support

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen machen deutlich, dass die Förderung von Interaktion und emotionalem Support durch MentorInnen von zentraler Bedeutung für den Aufbau und die Stärkung erfolgreicher Mentoring-Beziehungen, insbesondere im heterogenen Betreuungskontexten ist.

MentorInnen können aktiv dazu beitragen, diese Elemente zu fördern, indem sie eine offene und unterstützende Kommunikationsebene schaffen, in der Studierende ermutigt werden, Fragen zu stellen, ihre Gedanken zu teilen und Herausforderungen anzusprechen (Smith & Johnson, 2018). Ein unterstützendes Umfeld, das auf gegenseitigem Respekt basiert, schafft eine Atmosphäre, in der Mentees Vertrauen fassen und sich sicher fühlen können, ihre Bedenken und Erfahrungen zu äußern (Tonna et al., 2017). Hierbei könnten personenzentrierte Ansätze oder Konzepte des personenorientierten Coachings (Rogers, 1961; Rogers, 2009; Schmid & Rogers, 2014) eine wichtige Rolle spielen. Diese Ansätze sind besonders relevant im Kontext der Diversität, da sie die Individualität und Einzigartigkeit jedes Studierenden respektieren und fördern.

Ebenso könnten MentorInnen regelmäßige Treffen oder Workshops organisieren, in denen sie und die angehenden Lehrkräfte zusammenkommen, um ihre Erfahrungen zu reflektieren und voneinander zu lernen (Haas, 2021). Ein Beispiel wäre ein monatliches Treffen, bei dem Betreuungslehrkräfte und Praktikantinnen über Unterrichtsherausforderungen diskutieren und gemeinsam nach Lösungen suchen. Durch strukturierte Reflexionsübungen könnten Studierende ihre Unterrichtspraxis reflektieren und Feedback von ihren MentorInnen sowie ihren Peers erhalten (siehe nächste Maßnahme: kollaborative reflexive Praxis) (Mullen, 2009).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass mentorierende Lehrpersonen ein offenes Ohr für die emotionalen Bedürfnisse ihrer Mentees haben und eine unterstützende Beziehung aufbauen, die es den Studierenden ermöglicht, sich bei Bedarf über ihre Ängste, Zweifel oder Erfolge auszutauschen (Clarke et al., 2014). MentorInnen könnten regelmäßige Einzelgespräche anbieten, in denen sie den Mentees die Möglichkeit geben, ihre persönlichen und beruflichen Herausforderungen zu besprechen und emotionalen Support anzubieten. Ein Beispiel könnte sein, dass MentorInnen die Mentees ermutigen, ein Erfolgstagebuch zu führen, um ihre Erfolge und Fortschritte festzuhalten und diese in den Gesprächen zu reflektieren. Dies kann Studierenden dabei helfen, ihre eigenen Stärken und Fortschritte zu erkennen, unabhängig von ihren individuellen Herausforderungen oder Hintergründen. Das Teilen und Reflektieren dieser Erfolge mit MentorInnen kann das Selbstbewusstsein und die Motivation der Studierenden stärken.

Eine unterstützende und effektive Mentoring-Umgebung hängt insgesamt davon ab, dass MentorInnen aktiv die Interaktion fördern und emotionalen Support bieten, insbesondere im Hinblick auf die vielfältigen Bedürfnisse und Erfahrungen der Studierenden in einer diversen Schulumgebung.

Etablierung kollaborativer reflektiver Praktiken

Die vorliegende Studie zeigt, dass die Etablierung kollaborativer reflektiver Praktiken zur Gestaltung einer gelungenen Mentoring-Beziehung beitragen kann. Die Implementierung kollaborativer Reflexionspraktiken, die MentorInnen und Mentees zusammenbringen, um ihre pädagogische Praxis zu evaluieren und zu verbessern, ist von entscheidender Bedeutung für die Förderung einer inklusiven Mentoring-Kultur in einer vielfältigen schulischen Umgebung. Diese Praktiken ermöglichen es den Beteiligten, unterschiedliche Perspektiven zu teilen und voneinander zu lernen (Beck & Kosnik, 2002; Brown & Clark, 2019; Clarke et al., 2014). Sie beruhen auf der Überzeugung, dass Reflexion ein sozialer Prozess ist, der durch den interkulturellen Austausch von Erfahrungen und Ideen bereichert wird (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2019).

Ein praktisches Beispiel hierfür könnte die regelmäßige Durchführung von Reflexionsgesprächen sein, bei denen MentorInnen und Studierende zusammenkommen, um gemeinsam konkrete Unterrichtssituationen zu analysieren und zu reflektieren. Diese strukturierten Gespräche bieten Raum für den Austausch von Erfahrungen, die Identifizierung von Heraus-

forderungen, welche sich aus der Heterogenität der Schülerschaft ergeben und die gemeinsame Entwicklung von Lösungsstrategien (Ellis et al., 2020; Führer & Cramer, 2021; Smith & Johnson, 2018).

Zusätzlich dazu könnten MentorInnen den Einsatz von Reflexionsinstrumenten wie Reflexionsjournale oder Selbstbeobachtungsprotokolle fördern, die es den Mentees ermöglichen, ihre eigenen pädagogischen Praktiken zu dokumentieren und zu reflektieren. Diese Werkzeuge bieten eine strukturierte Grundlage für die gemeinsame Analyse und Diskussion von Unterrichtserfahrungen, wodurch ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der Lernenden in der Schule entstehen kann (Gulzar, 2023; Ploj Virtic et al., 2023). Hier könnten beispielsweise eingesetzte Differenzierungsmaterialien oder Fördermaßnahmen gemeinsam bezüglich der Frage der Wirksamkeit diskutiert und dementsprechend adaptiert werden. Ebenso könnte ein interkulturell sensibler Umgang mit den SchülerInnen thematisch aufgegriffen und reflektiert werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung kollaborativer Reflexion ist die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Unterrichtsprojekten. Durch die Zusammenarbeit bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von Unterrichtseinheiten können MentorInnen und angehende Lehrkräfte verschiedene pädagogische Ansätze erforschen und anpassen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Hintergründen der diversen Schülerschaft gerecht zu werden (Brown & Jones, 2018). Diese Zusammenarbeit fördert nicht nur das kollaborative Lernen, sondern auch die Entwicklung eines professionellen Netzwerks (Brown & Jones, 2018).

Insgesamt betonen diese Ansätze die Bedeutung einer kollaborativen Herangehensweise an die Reflexion im Mentoring, insbesondere im Hinblick auf die Diversität in der Schule. Indem MentorInnen und Mentees zusammenarbeiten und ihre Erfahrungen teilen, können sie nicht nur ihre individuelle pädagogische Praxis verbessern, sondern auch eine inklusive Lernumgebung fördern, die die Vielfalt der SchülerInnen würdigt und unterstützt. Zudem kann die kollaborative Praxis zur Entwicklung von Empathie und interkultureller Kompetenz beitragen.

Einbauen regelmäßiger Feedbackschleifen

Wie die Untersuchung zeigt ist die Einbindung regelmäßiger Feedbackschleifen von grundlegender Bedeutung für eine effektive Unterstützung im schulpraktischen Mentoring in heterogenen Kontexten. Die Einbindung regelmäßiger Feedbackschleifen ist von grundlegender

Bedeutung für eine effektive Unterstützung im schulpraktischen Mentoring in heterogenen Kontexten. Diese Feedbackschleifen sollten eine strukturierte und konstruktive Rückmeldung über den Unterricht und die pädagogische Praxis ermöglichen (Miller & Brown, 2019) und erfüllen zudem die Funktion des "Einsozialisierens" in die Profession (Führer & Cramer, 2020). MentorInnen können dazu beitragen, indem sie Feedbackprozesse initiieren und moderieren, die den Lernprozess der Mentees unterstützen und verbessern (Braun et al., 2022). Ein praktisches Beispiel wäre die regelmäßige Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen durch Betreuungslehrkräfte, gefolgt von Feedbackgesprächen mit den Studierenden. MentorInnen können konkrete Beobachtungen über Unterrichtsstrategien, Schülerinteraktionen und Lernfortschritte des Praktikanten bzw. der Praktikantin machen und darauf basierend konstruktives Feedback geben (Miller & Brown, 2019; Tonna et al., 2017). Dies kann dazu beitragen, dass Mentees ihre eigene Praxis im Hinblick auf die Vielfalt der Schülerschaft überdenken, um den Bedürfnissen aller SchülerInnen gerecht zu werden.

Darüber hinaus könnten Betreuungslehrkräfte die Studierenden dazu ermutigen, Peer-Feedback einzuholen. Dies könnte beispielsweise durch die Einrichtung von Peer-Beobachtungen oder Feedbackgruppen geschehen, in denen PraktikantInnen gegenseitig Feedback zu ihren Unterrichtsstunden geben und konstruktiv diskutieren (Miller & Brown, 2019). Durch den Austausch von Perspektiven und Ideen zwischen den Studierenden können verschiedene Sichtweisen auf die pädagogische Praxis entstehen, die dazu beitragen können, dass Lehrmethoden inklusiver werden.

Das Einbinden regelmäßiger Feedbackschleifen ist nicht nur wichtig, um individuelle Lehrpraktiken zu verbessern, sondern auch, um auf die Vielfalt der Schülerschaft einzugehen. Indem MentorInnen und Mentees gemeinsam Feedbackprozesse gestalten, können sie sicherstellen, dass Lehrmethoden und pädagogische Ansätze die Bedürfnisse aller SchülerInnen berücksichtigen, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihren Fähigkeiten.

Initiieren kooperativer, reziproker Prozesse

MentorInnen spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung kooperativer und reziproker Prozesse in einer vielfältigen schulischen Umgebung. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen auf, dass die mentorierenden Lehrpersonen eine unterstützende Lernumgebung schaffen, die den Austausch von Wissen, Erfahrungen und Perspektiven ermöglicht (Führer & Cramer, 2020a/b, 2021). Diese aktive Einbindung kann beispielsweise durch die

Organisation regelmäßiger Austauschtreffen oder Workshops erfolgen, bei denen mentorierende und angehende Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsstrategien diskutieren, Lehrmaterialien analysieren und pädagogische Herausforderungen gemeinsam angehen.

Ein praxisnahes Beispiel wäre die Einrichtung von Peer-Learning-Gruppen, in denen Studierende sich gegenseitig bei der Überprüfung ihrer Unterrichtsplanung und -praxis unterstützen und konstruktives Feedback geben können. MentorInnen könnten diese Gruppen ins Leben rufen und moderieren, um den Austausch zwischen den Studierenden zu fördern und gleichzeitig ihr eigenes Fachwissen und ihre Erfahrungen einzubringen (Smith & Jones, 2019).

Darüber hinaus könnten Betreuungslehrkräfte die Mentees dazu ermutigen, an gemeinsamen Forschungsprojekten oder Unterrichtsentwicklungsinitiativen teilzunehmen. Durch die Zusammenarbeit an solchen Projekten können beide am Mentoring beteiligten Parteien nicht nur voneinander lernen, sondern auch neue Erkenntnisse generieren und zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beitragen.

Indem MentorInnen kooperative und reziproke Prozesse initiieren, tragen sie dazu bei, dass Studierende während ihres Mentoring-Prozesses nicht nur ihr eigenes Lernen fördern, sondern auch aktiv zur Weiterentwicklung der schulpraktischen Ausbildung beitragen. Diese kooperativen Ansätze stärken nicht nur die Lernenden in ihrer Entwicklung, sondern fördern auch ein gemeinschaftliches Verständnis und eine kollaborative Kultur in der Schule, die die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler würdigt und unterstützt.

Zusammenfassung der Maßnahmen zur Beziehungsgestaltung

Die Studie betont die Wichtigkeit klarer Kommunikation und Erwartungen im schulischen Mentoring, besonders in diversen Kontexten. MentorInnen sollten von Anfang an eine offene Kommunikation fördern und klare Ziele setzen. Regelmäßiger Austausch unterstützt den Fortschritt und passt die Unterstützung an.

Eine proaktive Rolle der MentorInnen fördert Vertrauen und unterstützt die Entwicklung der Mentees. Interaktion und emotionaler Support sind entscheidend, besonders in heterogenen Umgebungen. Kollaborative Reflexion und Feedbackschleifen helfen außerdem, die pädagogische Praxis zu verbessern.

Es wird also deutlich, dass kooperative Prozesse zwischen MentorInnen und Mentees eine unterstützende Lernumgebung schaffen und den Austausch von Wissen und Erfahrungen

fördern. Durch Zusammenarbeit können beide Seiten voneinander lernen und zur Entwicklung der Unterrichtspraxis beitragen.

8.2.2 Strategien zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität

Förderung kontextsensibler Begleitung und Anpassung der Mentoring-Strategien

Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass MentorInnen aktiv darauf achten sollen, sich bewusst auf die individuellen Kontexte und Bedürfnisse der Mentees, der SchülerInnen sowie der Schulgemeinschaft einzustellen und sensibel darauf zu reagieren (Bullough & Draper, 2004). Dies erfordert eine differenzierte Betrachtung der individuellen Hintergründe der Studierenden, der SchülerInnen, der Lehrpraktiken an der Schule und der Anforderungen des Lehrplans.

Ein praktisches Beispiel für die Förderung einer kontextsensiblen Begleitung wäre die Anpassung der Mentoring-Strategien an die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen, unter denen die Lehramtsstudierenden ihr Praktikum absolvieren (Königer & Greiten, 2022). Dies könnte bedeuten, dass mentorierende Lehrkräfte ihre Unterstützung je nach Schulstandort, SchülerInnenpopulation, institutioneller Kultur und Lehrkörperanforderungen variieren.

Des Weiteren könnten MentorInnen angehende Lehrkräfte dabei unterstützen, die besonderen Merkmale ihrer Schulumgebung zu verstehen und in ihren Unterricht zu integrieren. Dazu gehört beispielsweise die Förderung eines respektvollen Umgangs mit kultureller Vielfalt, die Berücksichtigung der sozioökonomischen Hintergründe der SchülerInnen sowie die Anpassung der Lehrpraktiken an die institutionellen Erwartungen und Ressourcen (ebd.).

Durch die Förderung einer kontextsensiblen Begleitung tragen Betreuungslehrkräfte dazu bei, dass angehende Lehrkräfte nicht nur ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, sondern auch in der Lage sind, effektiv im spezifischen schulischen Kontext zu agieren und die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen bestmöglich zu erfüllen.

Vermittlung interkultureller Kompetenzen und Sensibilität

Wie die vorliegende Studie gezeigt hat, übernehmen die MentorInnen im schulpraktischen Mentoring eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und der Stärkung kultureller Sensibilität. Durch gezielte Unterstützung können sie dazu beitragen, dass Studierende in der Lage sind, kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer angemessen anzuerkennen und zu nutzen.

Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit besteht darin, regelmäßige Workshops oder Seminare zu organisieren, die darauf abzielen, das Verständnis für verschiedene Aspekte von Vielfalt zu vertiefen. Diese Workshops könnten verschiedene Themen abdecken, darunter kulturelle Vielfalt, sprachliche Vielfalt, soziale Vielfalt und individuelle Unterschiede. Durch die Diskussion von Fallstudien, Literaturstudien und persönlichen Erfahrungen können angehende Lehrkräfte sensibilisiert werden und Strategien entwickeln, um die Vielfalt im Klassenzimmer zu berücksichtigen (Banks, 2004; Gay, 2010).

Des Weiteren können Betreuungslehrkräfte angehende Lehrpersonen dazu ermutigen, konkrete Strategien zur Förderung der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer zu entwickeln. Dies könnte die Integration von kulturell relevanten Inhalten in den Lehrplan, die Nutzung von diversen Unterrichtsmaterialien und die Einbeziehung von multikulturellen Perspektiven in den Unterricht umfassen (Hollins, 2015).

Ein weiteres Beispiel wäre die Förderung der interkulturellen Sensibilität durch praktische Erfahrungen. MentorInnen könnten Mentees die Möglichkeit geben, in kulturell vielfältigen Schulen oder Gemeinschaften zu hospitieren oder sich in interkulturellen Austauschprogrammen zu engagieren. Durch den direkten Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen können angehende Lehrkräfte ihre Perspektiven erweitern und interkulturelle Kompetenzen aufbauen (Bennett, 2009, 2011).

Ergänzend dazu haben mentorierende Lehrkräfte die Möglichkeit, Studierende bei der Bewältigung interkultureller Konflikte im Klassenzimmer zu unterstützen. Dies könnte die Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien, die Förderung von Empathie und Verständnis sowie die Einbeziehung der SchülerInnen in die Lösungsfindung umfassen. Durch die aktive Beteiligung am Umgang mit interkulturellen Konflikten können angehende Lehrkräfte wertvolle Erfahrungen sammeln und ihre interkulturellen Kompetenzen stärken (Hollins, 2015).

Insgesamt ist die Vermittlung interkultureller Kompetenzen und Sensibilität entscheidend, um angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, in diversen und multikulturellen Klassenzimmern erfolgreich zu agieren. Durch gezielte Unterstützung und praktische Erfahrungen können MentorInnen dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte ein tieferes Verständnis für kulturelle Vielfalt entwickeln und eine inklusive Lernumgebung für alle SchülerInnen schaffen.

Balancierte Verwendung von Modelllernen und eigenständige Reflexion

Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass MentorInnen durch ihre aktive Rolle als Vorbilder im Mentoring eine ausgewogene Nutzung von Modelllernen und eigenständiger Reflexion fördern, die die Diversität in der Schule berücksichtigt. Ihre gezielte Unterstützung ermöglicht es den Mentees, effektiv von verschiedenen Lernansätzen zu profitieren und ihre Unterrichtspraxis kontinuierlich zu verbessern.

Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit besteht darin, angehenden Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, verschiedene LehrerInnen mit unterschiedlichen Hintergründen und Lehrmethoden als Modelle zu betrachten. Die Praktikumslehrkräfte könnten beispielsweise Hospitationen in verschiedenen Klassenräumen organisieren, in denen angehende Lehrkräfte die Gelegenheit haben, verschiedene Unterrichtsstrategien und -methoden zu beobachten, die speziell auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft zugeschnitten sind. Anschließend könnten MentorInnen Reflexionsgespräche anbieten, um die gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und mögliche Anwendungen im eigenen Unterricht zu diskutieren (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Kocher et al. 2010; Schön, 1983, 1987).

Ein weiterer Ansatz besteht darin, angehende Lehrkräfte zu ermutigen, ihre eigenen Unterrichtsideen zu entwickeln und umzusetzen, wobei sie die Vielfalt in der Schule berücksichtigen. MentorInnen könnten beispielsweise Mentees die Gelegenheit geben, eine Unterrichtseinheit zu planen und durchzuführen, die auf den Bedürfnissen einer vielfältigen Schülerschaft basiert und verschiedene kulturelle Perspektiven integriert. Während des Prozesses könnten die Betreuungslehrkräfte unterstützendes Feedback und eine Anleitung bieten, um die Umsetzung zu optimieren und die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte zu stärken (Beckmann und Ehmke, 2020).

Dies könnte beispielsweise durch die Entwicklung von langfristigen Entwicklungsplänen erfolgen, die regelmäßige Selbstevaluationsphasen und klare Ziele zur Weiterentwicklung des Unterrichts umfassen, die auf die Diversität in der Schule abgestimmt sind. Mentorierende Lehrkräfte könnten dann die angehenden Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre Fortschritte zu überprüfen und neue Lernziele zu setzen, um ihre professionelle Entwicklung weiter voranzutreiben.

Die Förderung einer ausgewogenen Verwendung von Modelllernen und eigenständiger Reflexion, die die Vielfalt in der Schule berücksichtigt, kann dazu beitragen, angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre professionelle Identität zu entwickeln und effektiv auf die

Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft einzugehen. Dies ermöglicht es ihnen, ihre Unterrichtspraxis kontinuierlich zu verbessern und eine integrative Lernumgebung zu schaffen, die die Vielfalt als Stärke und Bereicherung betrachtet.

Bewusstmachen der eigenen herkunftsbezogenen Vorannahmen

Das Bewusstmachen der eigenen herkunftsbezogenen Vorannahmen, angeleitet durch MentorInnen, ist von entscheidender Bedeutung, um kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer angemessen anzuerkennen und auf sie zu reagieren, dies zeigt die vorliegende Studie auf.

Die Betreuungslehrkräfte können aktiv dazu beitragen, indem sie Mentees dazu ermutigen, ihre eigenen herkunftsbezogenen Vorannahmen zu identifizieren und zu reflektieren. Ein praktisches Beispiel hierfür könnte die Durchführung von Reflexionsworkshops sein, in denen angehende Lehrkräfte angeleitet werden, über ihre eigenen kulturellen Hintergründe nachzudenken und deren Einfluss auf ihre pädagogischen Entscheidungen zu erkennen. Diese Workshops könnten durch Fallstudien, Gruppendiskussionen oder Selbstreflexionsaufgaben unterstützt werden (Banks, 2004, 2015).

Außerdem haben MentorInnen die Möglichkeit, Lehramtsstudierende dabei zu unterstützen, ihre eigenen herkunftsbezogenen Vorannahmen hinsichtlich Unterrichtsentscheidungen und pädagogischer Praktiken zu hinterfragen. Ein Beispiel hierfür wäre die gemeinsame Analyse von Unterrichtsszenarien, bei der reflektiert wird, wie kulturelle Annahmen die Wahrnehmung und Reaktionen auf bestimmte Situationen beeinflussen können (Gay, 2010).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung eines offenen und respektvollen Dialogs über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im schulischen Umfeld. Mentorierende Lehrkräfte könnten Mentees dazu ermutigen, Gespräche mit ihren KollegInnen sowie mit SchülerInnen über kulturelle Themen zu führen und dabei verschiedene Perspektiven zu teilen. Dies könnte beispielsweise durch die Organisation von interkulturellen Austauschtreffen oder die Einbindung von kulturellen Themen in regelmäßige Teambesprechungen erfolgen (Bennett, 2011).

Darüber hinaus könnten MentorInnen die Studierenden dazu ermutigen, gezielt nach Fortbildungsmöglichkeiten zu suchen, die es ihnen ermöglichen, ihre interkulturelle Kompetenz zu verbessern und ihre herkunftsbezogenen Vorannahmen zu überdenken. Dies könnte die Teilnahme an interkulturellen Workshops, Konferenzen oder Fortbildungsprogrammen um-

fassen, die darauf abzielen, das Verständnis für kulturelle Vielfalt zu vertiefen und die Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu stärken (Hollins, 2015).

Insgesamt ist das Bewusstmachen der eigenen herkunftsbezogenen Vorannahmen entscheidend, um angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, eine kritische Haltung gegenüber kulturellen Stereotypen und Vorurteilen zu entwickeln. Durch gezielte Reflexion, offenen Dialog und gezielte Fortbildung können MentorInnen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften leisten.

Anleitung in heterogenitätssensiblen Praktiken

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen die Notwendigkeit einer Anleitung in heterogenitätssensiblen Praktiken. Der Mentor bzw. die Mentorin kann die PraktikantInnen ermutigen, ihren eigenen Unterricht kritisch zu analysieren und zu reflektieren, um herauszufinden, wie vielfältige Bedürfnisse und Hintergründe der SchülerInnen berücksichtigt werden können. Dies kann durch die Verwendung von Unterrichtsbeobachtungen, Selbstreflexionsprotokollen oder Videofeedback erreicht werden (Gay, 2010).

Praktikumslehrkräfte können LehramtsstudentInnen dabei unterstützen, differenzierte Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernstile der SchülerInnen eingehen. Dies kann durch gezielte Anleitung und gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten geschehen, bei der die Mentorin/der Mentor den Mentee dazu ermutigt, verschiedene pädagogische Ansätze zu berücksichtigen und anzupassen, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen (Tomlinson & Strickland, 2005). Darüber hinaus können erfahrende Lehrkräfte den Studierenden dabei helfen, alternative Bewertungsmethoden zu entwickeln, um den individuellen Lernfortschritt der SchülerInnen besser zu erfassen und angemessen zu fördern (Guskey & Bailey, 2001).

Ein weiterer Aspekt kann darin bestehen, Studierenden zu ermutigen, die SchülerInnen aktiv in den Unterricht einzubeziehen und ihre Perspektiven und Erfahrungen zu berücksichtigen. Dies kann durch Umfragen, Interviews, Gruppendiskussionen oder andere partizipative Methoden erfolgen, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen.

Schließlich ist es wichtig, dass MentorInnen und Mentees kontinuierlich über ihre Erfahrungen reflektieren und ihre Praktiken anpassen, um die Bedürfnisse aller SchülerInnen bestmöglich zu erfüllen. Hierfür sind regelmäßige Reflexionsgespräche, Unterrichtsanalysen und die Teilnahme an Fortbildungen zu Vielfalt und Inklusion sinnvoll.

Zusammenfassung der Strategien zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität

MentorInnen haben eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die Vielfalt im Schulalltag. Sie müssen sensibel auf individuelle Bedürfnisse eingehen und Lehrstrategien entsprechend anpassen. Dies umfasst auch die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, um angehende Lehrkräfte in multikulturellen Klassenzimmern erfolgreich agieren zu lassen. Durch eine ausgewogene Kombination von Modelllernen und eigenständiger Reflexion können sie eine integrative Lernumgebung schaffen. Es ist auch wichtig, dass sie angehende Lehrkräfte ermutigen, ihre eigenen kulturellen Vorannahmen zu reflektieren und interkulturelle Dialoge zu fördern. Letztendlich ist eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung der Praktiken entscheidend, um den Bedürfnissen aller SchülerInnen gerecht zu werden.

8.2.3 Aus- und Weiterbildung professioneller MentorInnen

Schulungen zur Gestaltung von Reflexionsphasen

Die Durchführung von Aus- und Weiterbildungen für MentorInnen zur Gestaltung von Reflexionsphasen ist von entscheidender Bedeutung, um die Qualität des schulpraktischen Mentorings zu verbessern und angehende Lehrkräfte in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen. Dies wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigt.

Um dies zu erreichen, könnten MentorInnen ihre Fähigkeiten in der Gestaltung und Durchführung von Reflexionsphasen durch Schulungen verbessern. Ein Beispiel hierfür wäre die Teilnahme an Workshops, die von erfahrenen Pädagogen geleitet werden und praktische Übungen zur Anleitung von Reflexionsprozessen beinhalten. Solche Schulungen könnten spezifische Techniken vermitteln, wie das Stellen offener Fragen, das Zuhören ohne Vorurteile und das Anwenden unterstützender Feedbacktechniken (Korthagen, 2017).

Des Weiteren könnten mentorierende Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen dazu angeleitet werden, Reflexionsphasen so zu gestalten, dass sie an den individuellen Bedürfnissen und Lernzielen der angehenden Lehrkräfte ausgerichtet sind. Ein praktisches Beispiel hierfür wäre die Entwicklung von Reflexionsinstrumenten, die es den Studierenden ermöglichen, ihre eigenen Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. MentorInnen könnten dann lernen, diese Instrumente effektiv zu nutzen und angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre persönlichen und beruflichen Ziele zu identifizieren (Braun et al., 2022).

Ein weiterer wichtiger Aspekt könnte die Sensibilisierung für die Bedeutung von Feedback und die Entwicklung einer unterstützenden Feedbackkultur sein. Betreuungslehrkräfte könnten beispielsweise lernen, wie sie konstruktives Feedback geben, das auf Beobachtungen und Evidenz basiert, sowie angehende Lehrkräfte dabei unterstützen, Feedback konstruktiv anzunehmen und für ihre Weiterentwicklung zu nutzen (Braun et al., 2022; Hattie & Timperley, 2007). Praktische Übungen könnten Feedbacksituationen simulieren, in denen MentorInnen lernen, Feedback zu formulieren und Studierende lernen, dieses anzunehmen und umzusetzen.

Ein weiteres Ziel der Schulungen könnte es sein, Reflexionsphasen als kontinuierlichen Prozess zu verstehen und in den Mentoringzyklus zu integrieren. Ein praktisches Beispiel ist dabei die Festlegung von regelmäßigen Reflexionsgesprächen zwischen MentorInnen und angehenden Lehrkräften, in denen Fortschritte, Herausforderungen und Ziele diskutiert werden. Dabei könnten mentorierende Lehrkräfte lernen, wie sie diese Gespräche strukturieren und angehende Lehrkräfte dazu ermutigen, ihre Lernerfahrungen kontinuierlich zu reflektieren (Braun et al., 2022; Korthagen & Vasalos, 2005).

Insgesamt ist die Durchführung von Schulungen für MentorInnen zur Gestaltung von Reflexionsphasen ein entscheidender Schritt, um die Qualität des Mentoringprozesses zu verbessern und angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, reflektierte PraktikerInnen zu werden.

Fortbildungen zur kultur- und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung

Die vorliegende Studie zeigt auf, dass die Teilnahme an Fortbildungen für MentorInnen zur kultur- und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung als wirksam betrachtet werden kann, um die Qualität des schulpraktischen Mentorings zu verbessern und angehende Lehrkräfte in ihrer Kompetenz zur Förderung kultureller Vielfalt zu stärken.

Mentorinnen können aktiv dazu beitragen, indem sie an Fortbildungen teilnehmen, die speziell darauf ausgerichtet sind, ihre Fähigkeiten in der Gestaltung eines kultur- und sprachsensiblen Unterrichts zu erweitern. Beispielsweise könnten MentorInnen an Workshops teilnehmen, die thematisch auf die Integration kultureller Vielfalt in den Unterricht eingehen. Diese Fortbildungen könnten verschiedene Themenbereiche abdecken, darunter kulturelle Sensibilität, Mehrsprachigkeit im Unterricht und die Integration interkultureller Inhalte (Gay, 2010).

Des Weiteren könnten die Betreuungslehrkräfte in den Schulungen dazu angeleitet werden, Unterrichtsmaterialien und -methoden zu entwickeln, die die kulturelle Vielfalt der Schülerpopulation berücksichtigen. Ein praktisches Beispiel hierfür wäre die Erstellung von differenzierten Unterrichtseinheiten, die verschiedene Lernstile, Sprachen und kulturelle Hintergründe der SchülerInnen einbeziehen. MentorInnen könnten lernen, wie sie authentische Materialien aus verschiedenen Kulturen einsetzen können, um den Unterricht zu bereichern und SchülerInnen zu motivieren (Villegas & Lucas, 2002).

Ebenso könnte die Sensibilisierung für kulturelle Stereotype und Vorurteile und wie diesen im Unterricht entgegengewirkt aufgegriffen werden. MentorInnen könnten lernen, wie sie SchülerInnen und Mentees dabei unterstützen können, Vorurteile zu erkennen und zu reflektieren, sowie Strategien zur Förderung eines respektvollen und inklusiven Klassenklimas zu entwickeln. Praktische Übungen könnten außerdem dabei unterstützen, Konflikte und Vorurteile zu thematisieren und gemeinsam Lösungsansätze zu erarbeiten (Banks, 2015).

Zusätzlich könnten MentorInnen in den Fortbildungen dazu ermutigt werden, ihre eigenen Vorstellungen und Annahmen bezüglich kultureller Vielfalt zu reflektieren und zu hinterfragen. Ein praktisches Beispiel hierfür wäre die Durchführung von Reflexionsübungen, in denen die mentorierende Lehrkraft über ihre eigenen kulturellen Hintergründe nachdenken und deren Einfluss auf ihre pädagogische Praxis reflektieren. Sie könnten dabei auch über ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer berichten und gemeinsam mit anderen MentorInnen Lösungsansätze erarbeiten (Bennett, 2009).

Zusammenfassend ist die Teilnahme an Fortbildungen zur kultur- und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung ein wichtiger Schritt, um MentorInnen dabei zu unterstützen, ihre Kompetenz im Umgang mit kultureller Vielfalt zu stärken und angehende Lehrkräfte für eine inklusive Unterrichtspraxis zu befähigen.

8.2.4 Implikationen für die praktische Umsetzung des THIBsS-Modells im schulpraktischen Mentoring

Das THIBsS-Modell (Kap. 3.2) bietet eine umfassende Struktur für die Gestaltung und Durchführung von Mentoring-Programmen in heterogenen Betreuungskontexten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen deutlich, dass für die Anwendung des Modells in der Praxis folgende konkrete Schritte zur Umsetzung förderlich sind:

Kontextsensible Begleitung: MentorInnen sollten den heterogenen Kontext der schulpraktischen Studien berücksichtigen und verschiedene Strategien anwenden, um die Mentees entsprechend zu unterstützen. Dies könnte die Integration von Praxisbeispielen aus verschiedenen Schulen und Klassen, die Förderung von differenzierten Unterrichtsmaterialien sowie die Einbindung von Hintergrundinformationen zur Diversität der Schülerschaft umfassen. MentorInnen könnten Mentees dazu ermutigen, Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die auf unterschiedliche Lernstile und Bedürfnisse der SchülerInnen zugeschnitten sind. Dies könnte durch die gemeinsame Analyse von Fallbeispielen aus der Praxis unterstützt werden, um den Mentees ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der SchülerInnen zu vermitteln. Darüber hinaus ist es unerlässlich, dass MentorInnen den kulturellen Kontext nicht außer Acht lassen und den Mentees dabei helfen, ein Verständnis für die kulturellen Hintergründe ihrer SchülerInnen zu entwickeln. Dies kann insbesondere durch einen offenen Austausch zwischen erfahrenen MentorInnen und weniger erfahrenen Mentees erfolgen, insbesondere wenn den Mentees das erforderliche kulturelle Wissen fehlt.

Heterogenitätssensible Anleitung: MentorInnen sollten gezielte Schulungen und Reflexionsübungen durchführen, um die Sensibilität der Mentees für Heterogenität zu stärken. Dies könnte die regelmäßige Diskussion von Einstellungen und Überzeugungen zur Vielfalt der Schülerschaft, die Entwicklung von heterogenitätssensiblen Unterrichtsmaterialien und die Einbindung von Heterogenitätsfragen in Praxisbeispiele umfassen. MentorInnen könnten Mentees dazu anleiten, Unterrichtspläne zu erstellen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Lernniveaus und Sprachfähigkeiten berücksichtigen. Anschließend könnten die Mentees in Gruppendiskussionen reflektieren, wie ihre Pläne noch besser an die Vielfalt der Schülerschaft angepasst werden können.

Wertebasierte Gesprächsführung: MentorInnen sollten wertebasierte Kommunikationstechniken anwenden, um eine unterstützende und respektvolle Lernumgebung zu schaffen. Dies könnte die Förderung von aktivem Zuhören, Empathie und konstruktivem Feedback umfassen, um das Selbstvertrauen und die professionelle Entwicklung der Mentees zu stärken.

Mentorierende Lehrkräfte könnten regelmäßige Feedback-Sitzungen mit den Lehramtsstudierenden organisieren, um deren Fortschritte zu besprechen und sie bei der Identifizierung und Bewältigung von Herausforderungen zu unterstützen. Durch konstruktive Rückmeldungen und positive Verstärkung können die Mentees ermutigt werden, sich weiter zu entwickeln und ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

Berücksichtigung der Rollenebene: Die Berücksichtigung der Rollenebene stellt eine weitere entscheidende Dimension im Mentoring dar. MentorInnen müssen ihre Herangehensweise an das Mentoring an den spezifischen Kontext und die individuellen Rollenwahrnehmungen der Mentees anpassen. Dabei ist es von großer Bedeutung, die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Mentees zu berücksichtigen und bei Bedarf individuelle Unterstützung anzubieten. Es ist jedoch auch wichtig, dass MentorInnen klare Rollenerwartungen kommunizieren und den Mentees ermöglichen, ihre Rolle flexibel zu gestalten. Flexible Mentoring-Modelle könnten entwickelt werden, die es den Mentees ermöglichen, ihre Rolle und ihre Lernziele je nach ihren individuellen Bedürfnissen anzupassen. Regelmäßige Reflexionsübungen und Einzelgespräche sind dabei von entscheidender Bedeutung, um den Mentees zu helfen, ihre beruflichen Ziele zu definieren und ihre Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln. Durch diese multifaktorielle Herangehensweise können MentorInnen eine effektive Unterstützung bieten und die Mentees dabei unterstützen, sich erfolgreich in ihrer zukünftigen beruflichen Rolle als Lehrkräfte zu entwickeln.

Möglichkeiten der Evaluation des THIBsS-Modells

Um die Wirksamkeit des THIBsS-Modells im schulpraktischen Mentoring zu evaluieren, können verschiedene Ansätze und Methoden herangezogen werden. Einige Möglichkeiten zur Untersuchung der Effektivität des Modells werden im Folgenden aufgezeigt:

Beobachtungen von Mentoring-Sitzungen: Durch direkte und/oder indirekte Beobachtungen der Mentoring-Sitzungen können ForscherInnen und Evaluierende Einblicke in die Qualität der Interaktionen zwischen MentorInnen und Mentees gewinnen. Sie könnten spezifische Beobachtungskriterien entwickeln, um die Umsetzung der THIBsS-Prinzipien zu bewerten. Durch die Analyse von Videoaufzeichnungen oder Live-Beobachtungen könnte beispielsweise aufgezeigt werden, wie gut die MentorInnen die Prinzipien des Modells umsetzen, wie effektiv sie auf die Bedürfnisse der Mentees eingehen und wie konstruktiv das Feedback während der Sitzungen ist (Rhodes, 2002; Spencer & Spencer, 2008).

Feedback von Mentees und MentorInnen: Regelmäßiges Feedback von den beteiligten Mentees und MentorInnen ist entscheidend, um die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmenden zu verstehen (Cramer & Führer, 2020; Crasborn et al., 2011; Futter, 2017; Kleinkecht und Gröschner, 2016). Dies könnte in Form von anonymen Umfragen, Fokusgruppen oder Einzelinterviews erfolgen, in denen die Teilnehmenden ihre Meinungen und Einschätzungen zur Wirksamkeit des Modells äußern können. Dabei sollten Fragen zur Umsetzung der THIBsS-Prinzipien, zur Zufriedenheit mit dem Mentoring-Prozess und zu möglichen Verbesserungsvorschlägen gestellt werden.

Selbstreflexionsaufgaben: Um die persönliche Entwicklung der MentorInnen im Rahmen des THIBsS-Modells zu verfolgen, könnten regelmäßige Selbstreflexionsaufgaben eingesetzt werden. Mentorierende Lehrkräfte könnten dazu angeleitet werden, regelmäßige Selbstreflexionsaufgaben durchzuführen, in denen sie ihre Lernerfahrungen, Herausforderungen und Fortschritte im Mentoring-Prozess dokumentieren. Die Auswertung dieser Selbstreflexionen kann Aufschluss darüber geben, inwiefern die MentorInnen die Prinzipien des Modells internalisieren und in ihrem Handeln umsetzen (Boud et al., 2013; Hatton & Smith, 1995; Kuhl, 2001; Schön, 1983,1987).

Standardisierte Fragebögen zur Bewertung von Einstellungen und Kompetenzen: Durch die Verwendung standardisierter Fragebögen können ForscherInnen und Evaluierende die Veränderungen in den Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzen der Mentees und MentorInnen im Laufe des Mentoring-Programms messen (Kunter & Baumert, 2006b; Lohmann & Mayer, 2011). Diese Fragebögen könnten Aspekte wie die Einstellung zur Diversität, die Wahrnehmung von Heterogenität und die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Vielfalt erfassen. Sie könnten vor und nach dem Programm eingesetzt werden, um Veränderungen im Denken und Handeln der Teilnehmenden zu identifizieren.

Langfristige Follow-up-Studien: Langfristige Studien könnten durchgeführt werden, um die nachhaltigen Auswirkungen des THIBsS-Modells auf die berufliche Entwicklung und Leistung der Mentees zu untersuchen. Dazu gehören Aspekte wie die berufliche Zufriedenheit, die Lehrkompetenzen und die langfristige Anwendung von heterogenitätssensiblen Praktiken im Unterricht. Diese Follow-up-Studien könnten auch die Auswirkungen des Mentoring-Programms auf die Lernergebnisse der SchülerInnen in den Klassen der ehemaligen Mentees untersuchen.

Durch die Verwendung einer Vielzahl von Evaluationsmethoden und die Integration von qualitativen und quantitativen Ansätzen können ForscherInnen ein umfassendes Bild von

der Wirksamkeit des THIBsS-Modells im schulpraktischen Mentoring erhalten. Diese multidimensionalen Einblicke sind entscheidend, um das Modell kontinuierlich zu verbessern und an die Bedürfnisse der Mentees und MentorInnen anzupassen.

Möglichkeiten der Weiterentwicklung

Das ursprüngliche THIBsS-Modell, das für eine "Themenzentrierte Handlungsorientierte Interaktion in Betreuungskontexten schulpraktischer Studien" steht, ist ein theoretisches Rahmenwerk, das darauf abzielt, die Implementierung von heterogenitätssensiblen Praktiken im Mentoring zu erleichtern. Es betont die Bedeutung transdisziplinärer Zusammenarbeit und Handlungsansätze, um eine heterogenitätssensible Bildung für alle Lernenden zu gewährleisten. Das Modell legt dabei einen Schwerpunkt auf die Förderung heterogenitätssensibler Handlungsansätze.

Für die Adaption des Modells wurde der Fokus auf die Frage nach der Gestaltung der Fördermodi gelegt. Die im Anschluss aufgeführten Fördermodi – *reflexionsorientierte, wissensbasierte, dialogorientierte* und *handlungsorientierte Förderung* – können als eine Weiterentwicklung und Ergänzung des THIBsS-Modells betrachtet werden (Abb. 23). Während das ursprüngliche Modell die Bedeutung der Einstellungen, der Zusammenarbeit und des Wissensaustausches betont, fokussieren die ergänzenden Fördermodi auf konkrete Ansätze und Strategien, um diese Ziele zu erreichen.

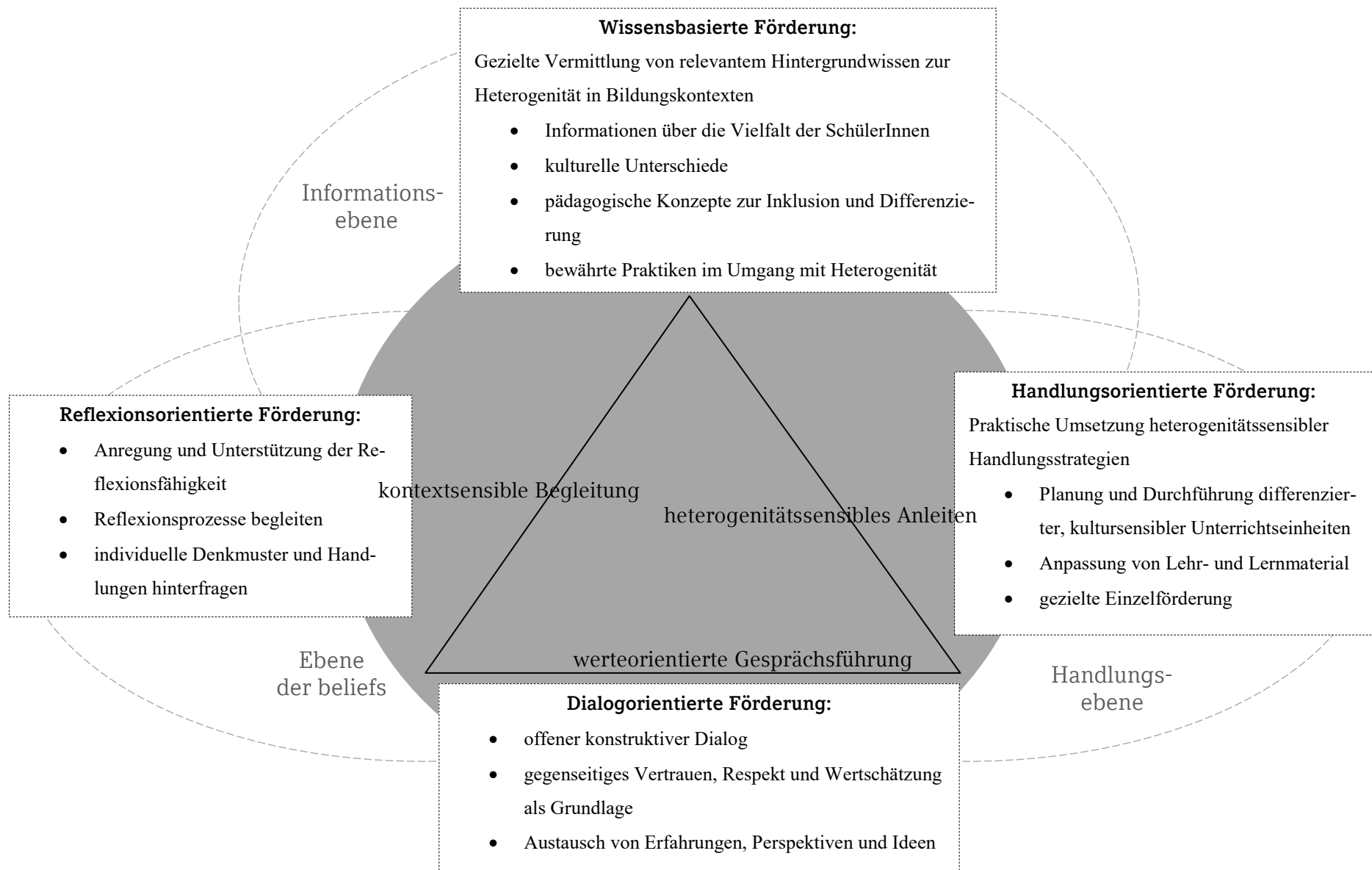


Abb. 23 Adaptiertes und weiterentwickeltes THIBsS-Modell - eigene Darstellung

Die *reflexionsorientierte Förderung* zielt darauf ab, die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei MentorInnen und Studierenden zu stärken. Diese Reflexion ist ein entscheidender Schritt, um persönliche Einstellungen und Überzeugungen im Hinblick auf Heterogenität zu identifizieren und zu analysieren. Durch diesen Prozess wird eine bewusstere pädagogische Praxis ermöglicht, die den Grundprinzipien der Inklusion entspricht. Dabei ist es wichtig, eine Heterogenitätssensibilität in die Reflexionsprozesse zu integrieren. Diese Sensibilität erfordert, dass die Teilnehmenden nicht nur ihre eigenen Vorurteile und Annahmen über Vielfalt reflektieren, sondern auch die vielfältigen Perspektiven und Bedürfnisse aller Lernenden in Betracht ziehen. Eine heterogenitätssensible Reflexion ermöglicht es den Teilnehmenden, ihre pädagogische Praxis gezielt anzupassen, um auf die individuellen Unterschiede und Diversitätsmerkmale ihrer SchülerInnen einzugehen und somit eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, die allen gerecht wird.

Die *wissensbasierte Förderung* vermittelt relevantes Hintergrundwissen zur Heterogenität in Bildungskontexten. Dies umfasst eine breite Palette von Themen, darunter die Vielfalt von SchülerInnen-Hintergründen, kulturelle Unterschiede, pädagogische Konzepte zur Inklusion und Differenzierung sowie bewährte Praktiken im Umgang mit Heterogenität. Dieses Fachwissen ist entscheidend, um fundierte Entscheidungen treffen zu können und angemessen auf die Bedürfnisse verschiedener Lerngruppen einzugehen. Es trägt dazu bei, das Verständnis für Vielfalt zu vertiefen und die Umsetzung inklusiver Bildungspraktiken zu erleichtern.

Bei der Vermittlung dieses Wissens ist eine *kontextsensible Begleitung* unerlässlich. Diese sollte sicherstellen, dass das vermittelte Hintergrundwissen nicht nur theoretisch verstanden, sondern auch praktisch anwendbar ist und den spezifischen Bedürfnissen und Herausforderungen des jeweiligen Bildungskontextes gerecht wird. Durch eine kontextsensible Begleitung können die Teilnehmenden befähigt werden, das erlernte Wissen effektiv in ihrem eigenen beruflichen Umfeld anzuwenden und somit aktiv zur Förderung von Vielfalt und Inklusion beizutragen.

Die *dialogorientierte Förderung* fördert einen offenen Austausch zwischen den verschiedenen AkteurInnen im Bildungswesen. Dieser Dialog ermöglicht es, Erfahrungen, Perspektiven und Ideen zu teilen, um gemeinsam Lösungsansätze im Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. Durch eine konstruktive Zusammenarbeit wird die Implementierung von heterogenitätssensiblen Praktiken gefördert. Die *wertebasierte Gesprächsführung* schafft eine Atmosphäre des Verständnisses und der Offenheit, die es den Teilnehmenden ermöglicht,

sich offen auszutauschen. Indem sie auf gemeinsamen Werten basiert, können die Beteiligten besser miteinander kommunizieren und kooperieren, um Herausforderungen anzugehen.

Die *handlungsorientierte Förderung* konzentriert sich darauf, konkrete Handlungsstrategien zur Förderung von Vielfalt und Inklusion umzusetzen. MentorInnen und Studierende werden dabei unterstützt, differenzierten und kultursensiblen Unterricht zu planen und durchzuführen sowie individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen. Diese praktische Umsetzung im Bildungsalltag trägt zur nachhaltigen Integration von Vielfalt und Inklusion im Bildungssystem bei.

Dabei ist es wichtig, eine *heterogenitätssensible Anleitung* zu verwenden, um sicherzustellen, dass die implementierten Handlungsstrategien die Vielfalt der Lernenden angemessen berücksichtigen. Diese Anleitung sollte darauf abzielen, dass MentorInnen und Studierende die Bedürfnisse und Hintergründe aller Lernenden verstehen und entsprechende Maßnahmen ergreifen können, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen, das jedem Schüler gerecht wird, unabhängig von kulturellen Unterschieden, individuellen Lernbedürfnissen oder anderen diversitätsbezogenen Faktoren.

Insgesamt können die beschriebenen Fördermodi als Weiterentwicklung des THIBsS-Modells betrachtet werden, da sie dessen Prinzipien und Ziele in konkrete Handlungsanweisungen und Strategien übersetzen. Sie bieten einen Rahmen für eine effektive und nachhaltige Unterstützung im schulpraktischen Mentoring und tragen zur Realisierung einer inklusiven Bildung für alle Lernenden bei.

8.3 Limitation der Ergebnisse

Die vorliegende Dissertation hat das Ziel, neue Erkenntnisse im Kontext der Gestaltung des schulpraktischen Mentorings in besonders heterogenen Klassen zu gewinnen und zum wissenschaftlichen Diskurs der Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt beizutragen. Dennoch ist es wichtig, die Grenzen der gewonnenen Erkenntnisse zu erkennen und zu reflektieren.

Während in der Diskussion der Ergebnisse bereits erste Limitationen der einzelnen Befunde aufgegriffen wurden, sollen in diesem Kapitel die eher allgemeinen Limitationen im Rahmen des Forschungsdesigns beleuchtet werden. Diese Limitationen sind entscheidend für die Interpretation der Ergebnisse und bieten Möglichkeiten zur Verbesserung und Erweiterung des Forschungsfeldes.

Limitationen der Stichprobe

Stichprobenverzerrungen gehören zu den am meisten diskutierten methodischen Schwächen von Forschungsarbeiten (Zapf et al., 1996). In der vorliegenden Studie besteht die Möglichkeit, dass das Sampling durch Selbstaktivierung die Ergebnisse verzerrt hat. Untersuchungen zu den Merkmalen freiwilliger TeilnehmerInnen zeigen, dass diese im Vergleich zu Nicht-Teilnehmern tendenziell kommunikativer sind, ein Bedürfnis haben, sich auszudrücken und sich eher als kompetent empfinden. Sie neigen dazu, geselliger zu sein, unkonventionelle Ansichten zu vertreten und zeigen eine geringere Neigung zu konformem Verhalten (Effler & Böhmeke, 1977; Rosenthal & Rosnow, 1975). Es ist denkbar, dass diese Lehrkräfte bereit waren, an der Studie teilzunehmen, um ihr empfundenes Fachwissen und ihre Expertise mit in das Forschungsfeld einzubringen. Dieser Effekte könnte zu Verzerrungen führen.

Des Weiteren besteht die Stichprobe überwiegend aus Grund- und MittelschullehrerInnen aus Bayern. Die Befunde der Studie weisen daher einen deutlichen Fokus auf Grund- und Mittelschule auf. Eine Vergleichbarkeit mit anderen Schularten oder Bundesländern ist teilweise eingeschränkt, da beispielsweise die Ausbildungssysteme sowie die Anzahl und Ausgestaltung der Praktika divergieren (Bach, 2020; Bennack & Jürgens, 2002; Reinhoffer & Dörr, 2008; Terhart, 2001). Zukünftige Untersuchungen könnten sich darauf konzentrieren, andere Schulformen sowie unterschiedliche Praktikumsarten genauer zu untersuchen, um schulartspezifische Maßnahmen für das schulpraktische Mentoring ableiten zu können.

Limitationen durch Selbstaussagen

In der vorliegenden Untersuchung basiert die Forschungsmethodik auf Selbstaussagen von Lehrkräften. Dieser Ansatz wird häufig kritisiert, da er anfällig für subjektive Verzerrungen der Daten ist (Trenberth & Dewe, 2004; Oesterreich, 2008). Demgegenüber steht jedoch die Argumentation, dass die befragten Personen am besten in der Lage sind, Auskunft über ihre eigenen Erfahrungen zu geben (Terhart et al., 2014).

Darüber hinaus ist anzumerken, dass Selbstaussagen oft von individuellen Faktoren wie Stimmung, Erinnerungsverzerrungen und sozialer Erwünschtheit beeinflusst werden können (Schwarz, 1999). Diese Einflüsse könnten die Zuverlässigkeit und Validität der erhobenen Daten beeinträchtigen und somit die Interpretation der Ergebnisse erschweren. Um dieser Kritik zu begegnen, könnten in zukünftigen Untersuchungen Fremdbeurteilungsverfahren von externen Personen (z.B. durch Beobachtungen der Betreuungsgespräche oder Videoaufzeichnungen) die Selbstaussagen der Befragten ergänzen. Ein Vergleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung könnte die Validität der Ergebnisse erhöhen.

Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung der Forschungsmethodik könnte darin bestehen, verschiedene Methoden der Datenerhebung zu kombinieren, um ein umfassenderes Bild zu erhalten. Zum Beispiel könnten neben Selbstaussagen auch Tagebuchaufzeichnungen oder Interviews verwendet werden, um die Selbstwahrnehmung der TeilnehmerInnen zu ergänzen (Bolger et al., 2003).

Limitationen der Methodik

Die Methode der *Gruppendiskussionen* kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit bestimmten Limitationen unterliegen. Die Gruppendynamik kann beispielsweise dazu führen, dass bestimmte DiskutantInnen dominieren, während andere möglicherweise weniger Gehör finden. Dies erfordert eine sorgfältige Moderation, um sicherzustellen, dass alle Stimmen gehört werden. Zudem könnten TeilnehmerInnen dazu neigen, ihre Meinungen anzupassen oder zurückzuhalten, um sozialen Normen zu entsprechen oder Konflikte zu vermeiden, was die Authentizität der Daten beeinträchtigen könnte (Lamnek & Krell, 2016).

Die besondere Situation der Online-Gruppendiskussion stellt zudem eine weitere Herausforderung dar, da möglicherweise externe Einflüsse weniger gut kontrolliert werden können (ebd.). Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Themen schneller abweichen und der Interviewer die Diskussion stärker steuern muss, was eine höhere Anforderung darstellt (Pfaff-Rüdiger, 2016). Darüber hinaus kann der Interviewer schlechter oder gar nicht auf non-verbale Methoden zur Steuerung der Gruppe zurückgreifen (Gnambs et al., 2011). Ebenso ist die Gruppendynamik für den Moderator/die Moderatorin weniger intensiv zu beobachten, möglicherweise aufgrund geringerer Emotionalität und Spontanität im Vergleich zu persönlichen Interaktionen (Kühn & Koschel, 2018; Lamnek & Krell, 2016).

Um die Gruppendiskussion zu verbessern, können verschiedene Ansätze verfolgt werden. Die Nutzung von unterstützenden Materialien wie visuellen oder schriftlichen Hilfsmitteln während der Diskussion kann die Interaktion anregen. Darüber hinaus kann die Kombination der Gruppendiskussion mit anderen Forschungsmethoden wie Einzelinterviews oder Beobachtungen dazu beitragen, die Validität der erhobenen Daten zu erhöhen.

Auch die zweite, in dieser Untersuchung eingesetzte Erhebungsmethode, die *Critical Incident Technique (CIT)* bringt bestimmte Limitationen mit sich. Eine dieser Limitationen ist die subjektive Interpretation von Ereignissen durch die Befragten, die möglicherweise zu Verzerrungen führen kann (Flanagan, 1954). Die retrospektive Natur der CIT bedeutet auch, dass Ereignisse von den Befragten erinnert werden müssen, was zu einer Um- oder Neuinterpretation führen kann (Gremler, 2004). Zudem können die erhobenen Daten aufgrund von

Selektionsbias unvollständig oder nicht repräsentativ sein, da die Befragten möglicherweise bestimmte Ereignisse bevorzugen oder vernachlässigen (Reinharz, 1979).

Darüber hinaus könnte die Validität der erhobenen Daten beeinträchtigt werden, wenn die Befragten Schwierigkeiten haben, sich an vergangene Ereignisse genau zu erinnern (Triandis, 1972). Die Critical Incident Technique (CIT) wird von Nerdinger et al. (2015) als aufwändig beschrieben, und die Validität der Daten wird von verschiedenen Autoren als umstritten angesehen, wenn bestimmte Qualitätskriterien nicht beachtet werden (Bitner et al., 1990; Gremler, 2004; Nerdinger et al., 2015). Ein Hauptkritikpunkt ist, dass die CIT dazu neigt, besonders positive und negative Aspekte zu dokumentieren, was möglicherweise nur Momentaufnahmen sind und andere zugrundeliegende Prozesse vernachlässigt (Fichter, 2018).

Zudem kann die subjektive Bewertung der Daten durch den Forscher bei der Auswertung zu Problemen führen, insbesondere bei der Zuordnung von kritischen Ereignissen zu Kategorien (Nerdinger et al., 2015). Unklare Kodierregeln und Mehrdeutigkeiten in den Daten können ebenfalls die Qualität der Ergebnisse beeinträchtigen (Bitner et al., 1990).

Bezugnehmend auf schulpraktisches Mentoring könnten diese Limitationen bedeutsam sein. Zum Beispiel könnten MentorInnen dazu neigen, negative Ereignisse zu bevorzugen und positive Ereignisse zu vernachlässigen, was zu einer verzerrten Darstellung ihrer Erfahrungen führen könnte. Die Zeit, die für eine detaillierte Beschreibung von Ereignissen benötigt wird, könnte auch eine Herausforderung für die mentorierenden Lehrkräfte darstellen, insbesondere wenn sie mit anderen Verpflichtungen im Schulalltag belastet sind.

Limitationen Forschungsdesign

Der *Zeitpunkt der Datenerhebung* könnte einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Die Datenerhebung während der Corona-Pandemie gestaltete sich schwierig, insbesondere, da die Befragten nur virtuell in Gruppendiskussionen befragt werden konnten. Es gibt mehrere mögliche Erklärungsansätze, warum die Daten in diesem Fall verfälscht sein könnten.

Die *Nutzung virtueller Plattformen* für Gruppendiskussionen kann technische Herausforderungen mit sich bringen, wie beispielsweise schlechte Internetverbindungen, Ton- oder Bildstörungen oder sogar Ausfälle während der Befragung. Diese Probleme könnten dazu führen, dass einige Teilnehmer nicht angemessen teilnehmen können oder ihre Antworten nicht korrekt übermitteln können (Lamnek, 2005).

In virtuellen Umgebungen könnten Teilnehmer Schwierigkeiten haben, eine angemessene Privatsphäre zu gewährleisten, um offen über sensible Themen zu sprechen. Dies könnte ihre Bereitschaft beeinträchtigen, persönliche Erfahrungen oder Meinungen zu teilen, die sie lieber für sich behalten möchten (Alsmadi & Rahman, 2020).

Insgesamt können diese Faktoren dazu führen, dass die während virtueller Gruppendiskussionen erhobenen Daten verfälscht oder unzuverlässig sind. Es ist wichtig, diese potenziellen Herausforderungen zu berücksichtigen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Qualität und Zuverlässigkeit der Daten zu verbessern, wie zum Beispiel die Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden oder die Implementierung von Kontrollmechanismen während der Befragung.

Es bietet sich zudem an, in weiteren Untersuchungen das schulpraktische Mentoring in heterogenen Kontexten in Deutschland mit internationalen Begleitungen schulpraktischen Studien zu vergleichen. Dies könnte zusätzliche Einblicke in Gelingensbedingungen und Strategien der Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität ermöglichen.

Die Limitationen bei der Interpretation empirisch erhobener Daten können auf den *Einfluss der Forscherin* auf die Studie zurückzuführen sein. Dies kann zu Verzerrungen bei der Fragestellung, der Auswahl der Methoden sowie der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse führen (Hammersley & Gomm, 2015).

Zunächst kann die Fragestellung selbst durch die Forscherin/den Forscher beeinflusst werden. Die Formulierung der Fragen kann bewusst oder unbewusst eine bestimmte Antwort oder Perspektive fördern und andere Aspekte vernachlässigen (Babbie, 2016; Hammersley & Goom, 2015). Dies könnte dazu führen, dass bestimmte Aspekte der Gelingensbedingungen im schulpraktischen Mentoring möglicherweise nicht angemessen berücksichtigt werden.

Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler subjektiv bei der Auswahl der Methoden vorgeht, was potenziell zu Verzerrungen führen kann. Beispielsweise könnten einige Datenquellen bevorzugt werden, während andere vernachlässigt werden, was die Breite der gesammelten Informationen einschränken könnte. Darüber hinaus kann die Auswahl der Stichprobe durch persönliche Präferenzen beeinflusst sein, wodurch bestimmte TeilnehmerInnen bevorzugt werden, die möglicherweise nicht repräsentativ für die Gesamtpopulation sind (Lamnek & Krell, 2016).

Zusätzlich könnten die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse beeinflusst werden. Vorurteile oder persönliche Überzeugungen könnten dazu führen, dass Daten selektiv interpretiert werden, um bestätigende Beweise für eine bestimmte Hypothese zu finden, während widersprechende Daten möglicherweise ignoriert werden. Dies könnte die Objektivität und Gültigkeit der Ergebnisse beeinträchtigen (Pronin et al., 2002).

8.4 Weiterführende Forschung

Angesichts der zunehmenden Vielfalt in Schulen ist das schulpraktische Mentoring zu einem wichtigen Instrument geworden, um angehende Lehrkräfte auf die Komplexität des Klassenraums vorzubereiten. Die Forschung in diesem Bereich hat sich in den letzten Jahren verstärkt, doch gibt es weiterhin zahlreiche Desiderate, die darauf warten, erforscht zu werden.

Unterstützung für MentorInnen

Es wird zunehmend anerkannt, dass MentorInnen nicht nur über fachliche Kompetenzen verfügen müssen, sondern auch angemessene Unterstützung benötigen, um ihre Aufgaben erfolgreich ausführen zu können (Kram, 1985). Diese Unterstützung umfasst unter anderem materielle Ressourcen, emotionale Unterstützung und Supervision.

Materielle Ressourcen spielen eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung von MentorInnen (Zachary, 2000). Dies umfasst finanzielle Mittel für Schulungen, Materialien und Technologien, die zur effektiven Anleitung der Mentees erforderlich sind. Darüber hinaus können materielle Ressourcen auch die Verfügbarkeit von Räumlichkeiten für Treffen und Aktivitäten sowie die Bereitstellung von Fachliteratur und Lehrmaterialien umfassen. Die bisherige Forschung konnte aufzeigen, dass ein Mangel an finanziellen Mitteln die Leistung der MentorInnen beeinträchtigen kann (Ragins & Cotton, 1999). Um den Zusammenhang zwischen materiellen Ressourcen und der Effektivität von MentorInnen zu untersuchen und die optimalen Bedingungen für ihre Bereitstellung zu identifizieren, bedarf es weiterer Forschung.

Emotionale Unterstützung ist ebenfalls entscheidend für MentorInnen, um ihre Aufgaben erfolgreich ausführen zu können (Allen & Eby, 2007). In der vorliegenden Arbeit wurde nur auf die Unterstützung eingegangen, welche die Mentees von den mentorierenden Lehrkräften erhalten. Es ist jedoch anzunehmen, dass der Umgang mit den Herausforderungen der Studierenden, das Bewältigen von Konflikten und das Aufrechterhalten einer positiven Be-

ziehung ein gewisses Maß an emotionaler Unterstützung fordern. Diese kann den MentorInnen von Vorgesetzten, KollegInnen oder speziell dafür ausgebildeten Fachkräften bereitgestellt werden. In anderen Kontexten konnte von Mullen (1999) bereits aufgezeigt werden, dass ein Mangel an emotionaler Unterstützung zu einem Burnout der mentorierenden Personen führen kann. Es bedarf weiterer Forschung, um die Auswirkungen emotionaler Unterstützung auf die Leistung und Zufriedenheit der MentorInnen im schulpraktischen Kontext zu untersuchen und effektive Strategien zu entwickeln, um diese zu fördern.

Für die Gewährleistung der Qualität der MentorInnenarbeit spielt die Supervision ebenfalls eine wichtige Rolle (Curtis & Ray, 2001). Durch regelmäßige Überprüfung, Feedback und Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten können MentorInnen ihre Effektivität steigern (Braun et al., 2022; Smith & Jones, 2019; Smith & Johnson, 2018) und potenzielle Probleme frühzeitig erkennen und lösen. Es ist wichtig, die verschiedenen Modelle und Ansätze der Supervision zu untersuchen und deren Auswirkungen auf die Leistung der MentorInnen zu bewerten. Darüber hinaus sollte die Entwicklung von Richtlinien und Standards für die Supervision im schulpraktischen Kontext weiter erforscht werden.

Insgesamt ist es evident, dass weitere Forschung erforderlich ist, um die Unterstützung für MentorInnen zu verbessern und ihre Wirksamkeit bei der Anleitung von Mentees zu maximieren. Es ist entscheidend, dass diese Forschung kontinuierlich durchgeführt wird, um den sich verändernden Anforderungen und Herausforderungen in verschiedenen Kontexten gerecht zu werden und die bestmögliche Unterstützung für MentorInnen zu gewährleisten.

Entwicklung kulturell sensibler Mentoring Ansätze

Während die Bedeutung kultureller Sensibilität für die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen anerkannt wird, gibt es noch viele offene Fragen und Forschungslücken in Bezug auf die Entwicklung kulturell sensibler Mentoring-Ansätze im schulpraktischen Kontext.

In heterogenen Umgebungen ist kulturelle Sensibilität unerlässlich, um effektive Beziehungen zwischen MentorInnen und Mentees aufzubauen und zu pflegen (Gloystein, 2020). Kulturell sensible Mentoring-Programme könnten dazu beitragen, kulturelle Missverständnisse zu vermeiden, das Vertrauen zwischen den Beteiligten zu stärken und den Erfolg der Studierenden zu fördern. Um solche Mentoring-Ansätze zu entwickeln, erfordert es eine enge Zusammenarbeit mit Vertretern verschiedener kultureller Gruppen (Jackson & Rudermann, 1999).

Die kulturelle Sensibilität ist ein dynamisches Konzept, das sich im Laufe der Zeit verändern kann. Daher ist es wichtig, dass Mentoring-Praktiken kontinuierlich reflektiert und angepasst werden, um den sich wandelnden kulturellen Kontexten gerecht zu werden (Gloystein, 2020). Dies erfordert eine offene und flexible Herangehensweise an Mentoring-Programme sowie die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Insgesamt ist es entscheidend, dass weitere Forschung zur kulturellen Sensibilität in Mentoring-Programmen durchgeführt wird. Durch die Entwicklung kulturell sensibler Mentoring-Ansätze und die enge Zusammenarbeit mit Vertretern und Vertreterinnen verschiedener kultureller Gruppen könnten Mentoring-Programme effektiver gestaltet werden, um den vielfältigen Bedürfnissen und Herausforderungen heterogener Umgebungen gerecht zu werden. Es ist zu hoffen, dass diese Forschung dazu beiträgt, die Qualität und Wirksamkeit von Mentoring-Programmen in diversen Kontexten zu verbessern und eine inklusive und unterstützende Umgebung für alle Teilnehmer zu schaffen.

Transfer von Mentoring-Erfahrungen

Während zahlreiche Studien die Effektivität von Mentoring in verschiedenen Bildungsbereichen nachweisen (Ellis et al., 2020; Führer & Cramer, 2021; Reintjes et al., 2018; Wang & Odell, 2002), gibt es noch beträchtliche Forschungslücken bezüglich des Transfers von Mentoring-Erfahrungen auf andere Bildungsbereiche oder -kontexte (Allen et al., 2006; te Poel et al., 2023). Dies lässt sich auch für den Kontext der schulpraktischen Studien festhalten.

Eine Untersuchung des Transfers von Mentoring-Erfahrungen könnte Aufschluss darüber geben, welche Elemente des Mentoring universell sind und welche spezifisch für bestimmte Bildungskontexte. Die Identifikation von Best-Practices in Mentoring könnte dazu beitragen, die Wirksamkeit von Mentoring in heterogenen Kontexten zu verbessern (Karcher, 2005). Durch die Analyse erfolgreicher Mentoring-Programme in verschiedenen Bildungsbereichen könnten bewährte Methoden und Strategien identifiziert werden, die auf andere Kontexte übertragen werden könnten.

Die Entwicklung von Leitlinien für Mentoring in heterogenen Kontexten könnte dazu beitragen, die Qualität und Konsistenz von Mentoring-Programmen zu verbessern (Mullen, 2009). Richtlinien könnten Empfehlungen für die Gestaltung von Mentoring-Programmen, die Auswahl von MentorInnen und Mentees, die Durchführung von Mentoring-Sitzungen und die Bewertung von Mentoring-Erfolgen umfassen.

Insgesamt ist es entscheidend, dass weitere Forschung zum Transfer von Mentoring-Erfahrungen durchgeführt wird, um das Potenzial von Mentoring in verschiedenen Bildungsbereichen und -kontexten voll auszuschöpfen.

Zusammenfassung

Das schulpraktische Mentoring hat sich als wesentliches Instrument zur Vorbereitung angehenden Lehrkräfte auf die Herausforderungen des Klassenraums etabliert. Trotz zunehmender Forschung bleibt jedoch eine Reihe von Bereichen für weitere Untersuchungen offen.

Die Unterstützung für MentorInnen, die Einbeziehung von Diversität in Mentoring-Konzepte, die Entwicklung kulturell sensibler Mentoring-Ansätze und der Transfer von Mentoring-Erfahrungen auf verschiedene Bildungsbereiche sind zentrale Themen, die weiterer Forschung bedürfen.

Die Fortführung dieser Forschung könnte dazu beitragen, Mentoring-Programme effektiver zu gestalten, den sich verändernden Anforderungen und Herausforderungen in verschiedenen Bildungskontexten gerecht zu werden und eine inklusive und unterstützende Umgebung für alle Beteiligten zu schaffen.

9. Abschlussfazit

In der vorliegenden Dissertation wurden zwei wichtige Forschungsstränge im Bereich des schulpraktischen Mentorings in besonders heterogenen Betreuungskontexten zusammengeführt. Die vorliegende Studie beleuchtet einerseits die Gestaltung von MentorIn-Mentee-Beziehungen in heterogenen Kontexten. Dabei wurden Einstellungen, Überzeugungen und Persönlichkeitsmerkmale untersucht, die zu einem gelungenen Wissensaustausch und geeigneten Handlungsweisen beitragen. Andererseits beschäftigt sich die Arbeit im Rahmen professionstheoretischer Perspektiven mit der Frage nach der Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt. Die Ergebnisse dieser Dissertation zeigen sich dabei anschlussfähig an bereits bestehende Befunde, weisen jedoch darüber hinaus auf bedeutsame Determinanten der Beziehungsgestaltung und der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen hin, welche bisher noch nicht im gemeinsamen Kontext untersucht wurden.

Die herausgearbeitete Rolle der MentorInnen ist von zentraler Bedeutung. Die Untersuchung verschiedener theoretischer Ansätze ermöglichte ein tiefgehendes Verständnis für die Gestaltung und Übernahme von Rollen im Mentoring-Prozess, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Bedeutung von Rollenkonformität gelegt wurde.

Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist die Hervorhebung der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Verständnisses bei der Gestaltung erfolgreicher MentorIn-Mentee-Beziehungen. Diese Aspekte wurden durch wertvolle Impulse für die Praxis des schulpraktischen Mentorings ergänzt, indem die Bedeutung klarer Kommunikation, gemeinsamer Zielsetzung, Interaktion, emotionalem Support und kooperativer Reflexion hervorgehoben wurde. Zudem wurde die Notwendigkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit Heterogenität betont, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen aller SchülerInnen gerecht wird.

Ein wichtiger Beitrag zur praktischen Umsetzung der Professionalisierung im Umgang mit Vielfalt wird durch das THIBsS-Modell geleistet, welches eine umfassende Struktur für die Gestaltung und Durchführung von Mentoring-Programmen in heterogenen schulpraktischen Studien darstellt. Die konkreten Schritte und Beispiele zur Umsetzung dieses Modells verdeutlichen die Bedeutung einer kontextbezogenen und heterogenitätssensiblen Herangehensweise im Mentoring-Prozess, um angehende Lehrkräfte bestmöglich auf ihre zukünftige Rolle vorzubereiten.

Insgesamt liefert diese Dissertation wertvolle Einblicke in die komplexe Rolle des Mentorings im schulpraktischen Kontext und bietet praxisrelevante Empfehlungen zur Förderung einer gelungenen MentorInnen-Mentee-Beziehung und einer heterogenitätssensiblen Professionalisierung. Sie trägt somit dazu bei, die Qualität der Ausbildung angehender Lehrkräfte zu verbessern und eine vielfältige, gerechte Bildungslandschaft zu schaffen, die den Bedürfnissen aller AkteurInnen im Schulsystem gerecht wird.

10. Literaturverzeichnis

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. & O'Brien, D. G.** (1995). Somebody to count on: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), (p. 173-188). [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2)
- Abs, H.J.** (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft), (S. 217-234).
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R.** (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Albert, H.** (1971). Theorie und Praxis. Max Weber und das Problem der Wertfreiheit und der Rationalität. In H. A. Topitsch & E. Topitsch (Hrsg.), *Werturteilsstreit*, (S. 200-236). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Allemann-Ghionda, C.** (1996). *Schule, Bildung, Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C.** (2002). Mut zur Pluralität. Interkulturelles Lernen als Handlungsfeld der allgemeinen Pädagogik. *Erwachsenenbildung (KBE)*, 48 (1), (S. 14-18).
- Allemann-Ghionda, C.** (2006). Beobachtungen und Beurteilungen in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51), (S. 250-266).
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G. & Grabbe, H.** (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, (S. 250-266). Weinheim u.a.: Beltz. doi: 10.25656/01:7381
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E.** (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft). Weinheim u.a.: Beltz.
- Allen, T. D., & Eby, L. T.** (2007). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 33 (3), (p. 377-401).
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E.** (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91 (3), (p. 567-578).
- Allport, G. W.** (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Verlag Kiepenheuer und Witsch.
- Alsmadi, I., & Rahman, S.** (2020). Security and Privacy Concerns of Zoom During the COVID-19 Pandemic. *Handbook of Research on Network Forensics and Analysis Techniques*, (p. 307-321). IGI Global. Link.
- Altichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M.** (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*, (S. 119-142). Wiesbaden: VS.
- Anders, Y., McElvany, N., & Baumert, J.** (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, (S. 313-330). Bonn, Berlin: BMBF.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R. & Ambady, N.** (2010). In blind pursuit of racial quality? *Psychological Science*, 20, (p. 1587-1592). doi: 10.1177/0956797610384741
- Apfelbaum, E. P., Sommers, S. R. & Norton, M.I.** (2008). Seeing race and seeming racist? Evaluating strategic colorblindness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, (p. 918-932). doi: 10.1037/a0011990

- Appelsmeyer, H. & Billmann-Mahecha E.** (Hrsg.) (2001). *Kulturwissenschaft. Felder einer prozeßorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Arnold, K.-H.** (2014). *Schulpraktische Studien im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T.** (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrandt, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, K.-J. & Weiß, M.** (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Bax-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B.** (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auernheimer, G.** (2006). Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, (S. 126-141). Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Auernheimer, G., von Blumenthal, V., Stübiger, H. & Willmann, B.** (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag: Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Babbie, E. R.** (2016). *The practice of social research*. Cengage Learning.
- Bach, A.** (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxishasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A.** (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (S. 621-628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baetson, G.** (1983). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Baetson, G.** (1987). *Geist und Natur*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E.** (2006). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), (p. 309–328).
- Bakker, A. B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D.** (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), (p. 274–284).
- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D.** (2010). Beyond the Demand-Control Model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9 (1), (p. 3–16).
- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J.** (1995). Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), (p. 297-307).
- BAMF** (2016). *Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete2016.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- BAMF** (2024). Aktuelle Zahlen. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-maerz-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=3

- Banks, J. A.** (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, (p. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A.** (2012). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. Wiley.
- Banks, J. A.** (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Barg, M. & Reckzeh-Schubert, T.** (2013). Von der klientenzentrierten Gesprächsführung zur Personenzentrierten Beratung in Deutschland. In S.B. Gahleitner, I. Maurer, E.O. Ploja & U. Straumann (Hrsg.), *Personenzentriert beraten: alles Roger? Theoretische und praktische Weiterentwicklung*, (S. 16-24). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Barnett, M.** (2015). Empathy and the development of affective skills. In M. Barnett (ed.), *The Routledge international handbook of learning*, (p. 273-285). Routledge.
- Barrera, A., Braley, R. T. & Slate J. R.** (2010). Beginning Teacher Success: An Investigation into the Feedback from Mentors of Formal Mentoring Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), (p. 61–74).
- Bass, B. M. & Avolio, B. H.** (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), (S. 469–520).
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al.** (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, (p. 133-180). doi:10.3102/0002831209345157
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., Bachsleitner, A., Köller, O., & Maaz, K.** (2018). Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70 (4), (S. 593–628).
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G.** (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, (S. 46–71).
- Bayer, A., Grossman, J. & DuBois, D.** (2015). School-Based Mentoring Programs: Using Volunteers to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students. SREE Spring. Conference Abstract Template. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545462.pdf>
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)** in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K).
- Bayerisches Staatsministeriums , f.** (2019). *Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I vom 14. Juni 2019 (BayMBl. Nr. 250)*. München.
- Bayerisches Staatsministerium, f.** (2020). Bayerns Schulen in Zahlen 2019/2020. In *Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 69, Dezember 2020*. München.
- Bayerisches Staatsministerium, f.** (2023). Bayerns Schulen in Zahlen 2022/2023. *Bildungsstatistik*, 75. München.
- Beck, C. & Kosnik, C.** (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), (p. 81-98).

- Becker, R.** (2009). Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4), (S. 563–593).
- Beckmann, H.-K.** (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Glumper & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*, (S. 97-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T., & Ehmke, T.** (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), (S. 191–209).
- Beer, R.** (2006). Der Beobachter im Milieu. Anmerkungen zum Verhältnis zwischen Bourdieu und Luhmann. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 31, (S. 3-23).
- Beierlein, C. & Preiser, S.** (2014). Ungerechtigkeitssensibilität. In F. Dorsch, M. A. Wirtz & J. Strohmer (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber.
- Bellenberg, G. & Reintjes, Ch.** (2015). Lehrer wird man erst im Beruf. Zentrale Herausforderungen an die Professionalisierung. *Schulverwaltung spezial*, 5, (S. 35-37).
- Bello, B., Leiss, D. & Ehmke, T.** (2017). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. *Beiträge zur Lehrerinne- und Lehrerbildung*, 32 (1), (S. 165-181).
- Ben-Peretz, M. & Rumney, S.** (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), (p. 517–530).
- Bender-Szymanski, D.** (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, (p. 229-250). doi: 10.1080/02619760120049120
- Bender-Szymanski, D.** (2002). Kulturkonflikte in der Schule: Die Bewältigungs- und Rechtfertigungsstrategien von Lehrern. In L. H. Eckensberger, B. Tröger & H. Zayer (Hrsg.), *Erinnerungen-Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, (S. 118-134). Frankfurt am Main: DIPF.
- Bender-Szymanski, D.** (2003). *Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln. Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um?* Ahlen: Xe-nos-Projekt Ahlen.
- Bender-Szymanski, D.** (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In, G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, (S. 201-227). Wiesbaden: VS.
- Bennack, J. & Jürgens, E.** (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*, (S. 143-160). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bennett, M. J.** (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective. In D K. Deardorff (eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (p. 121-140). London u.a.: SAGE.
- Bennett, M. J.** (2011). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Intercultural Press.
- Berelson, B.** (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Bloomington, IN, USA: Free Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M.** (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38 (2), (p. 185-206). doi: 10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x
- Bertaux, D. & Kohli, M.** (1984). The life story approach. A continental view. *Annual Review of Sociology*, 10, (p. 215-237).
- Besa, K.-S., & Büdcher, M.** (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, (S. 129-145). Münster: Waxmann.

- Betz, T.** (2004). *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-) Milieus*. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier, 84 (Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier; II-16). DOI: 10.25656/01:11848
- Betz, T., de Moll, F. & Kayser, L. B.** (2015). Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), (S. 377-395).
- Beyer, K., Wisbert, R., Plöger, W., Wasmuth, K.-U. & Anhalt, E.** (2006). *Schulpraktikum – Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion*. Stuttgart, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bhabha, H.** (1990). The third space. Johnathan Rutherford interviewing Homi Bhabha. In J. Rutherford, *Identity: Community, culture, difference*, (S. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Biederbeck, I. & Rothland, M.** (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, (S. 223-236). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biederbeck, I. & Rothland, M.** (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, (S. 7-14). Münster u.a.: Waxmann.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R.** (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 51, (S. 77-87).
- Biermann, J. & Powell, J.** (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UNBehindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), (S. 679–700).
- Bitner, M. J., Booms, B. H., & Tetreault, M. S.** (1990). The service encounter: Diagnosing favorable and unfavorable incidents. *Journal of Marketing*, 54 (1), (S. 71-84).
- Blömeke, S.** (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S.** (2012). Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teachers beliefs. In J. König (ed.), *Teachers` Pedagogical Beliefs*, (p. 15-33). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A.** (2006). Forschung - Theorie - Praxis. Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), (S. 178-189).
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G.** (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*, (S. 221-246). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A., Schmotz, S. & Lehmann, R.** (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), (S. 29-50).
- Blumer, H.** (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bock, J. K., & Mesterharm, M.** (2012). *Empathie und professionelles Handeln in pädagogischen Berufen*. Springer-Verlag.
- Boecker, S. K.** (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungs-perspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl, & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring - Wunsch und Wirklichkeit*, (S. 63-84). Opladen: Budrich.

- Bogler, R.** (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), (p. 662–683). <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bohl, T., Budde, J & Rieger-Ladich, M.** (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhme, H.** (1996). Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In R. Glaser & M. Luserke (Hrsg.), *Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven*, (S. 48-68). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Bohnsack, R.** (1997). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (S. 492–502). Weinheim u. a.: Juventa.
- Bohnsack, R.** (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205–218). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R.** (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A.** (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. Buber & H.-H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, (S. 493-506). Wiesbaden: Gabler.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E.** (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), (p. 579-616).
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K. & Dresel, M.** (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (1), (S. 11-23). <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a0000163>
- Bonnet, A. & Hericks, U.** (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, (S. 3-13).
- Bonsen, M. & Feldmann, J.** (2018). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrerbildung. *Seminar*, 24 (2), (S. 24–38).
- Bonsen, M. & Fröhlich-Gildhoff, K.** (2018). *Mentoring in der Lehrerbildung: Herausforderungen, Konzepte und Perspektiven*. Waxmann Verlag.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F.** (1989). Investigations of the five-factor model of personality and its assessment. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, (p. 239-251).
- Bortz, J. & Döring, N.** (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C.** (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förder-schulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D.** (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Boudon, R.** (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P.** (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2*, (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P.** (1985). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Braun, V. & Clarke, V.** (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, (S. 589-597). <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, C. & Mehringer, V.** (2010). Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, (S. 55-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, A., Weiß, S., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Kiel, E.** (2022). Du musst noch nicht die ganze Welt bewegen, du hast gerade erst angefangen. Feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, (S. 497-514).
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bromme, R.** (2008). Lehrerexpertise: eine psychologische Konzeption für die Entwicklung und Erforschung des Wissens und Könnens von Lehrern. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U** (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. & Moriss, P. A.** (2006): The Bioecological Modell of Human Development. In, R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology. Sixth Edition. Volume One: Theoretical Models of Human Development*, (p. 793–828).
- Brown, A., & Jones, B.** (2018). The role of expectations in mentoring relationships. *Journal of Educational Psychology*, 110 (3), (S. 359-369).
- Brunner, M., Kunter, M. & Krauss, S.** (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassen und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Büchner, P. & Brake, A.** (Hrsg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde J.** (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*, (S. 111-127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J.** (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (H. 2), Art. 16.
- Budde, J.** (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), (S. 522-540).
- Budde, J.** (Hrsg.) (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J.** (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, (S. 117-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M.** (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Budde, J.** (2017a). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, (S. 13-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J.** (2017b). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten - Notwendigkeiten - Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*, (S. 34-50). Münster: Waxmann.

- Bullough, R. V.** (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teachereducator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), (p. 143-155).
- Bullough, R. V. & Draper, R. J.** (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), (p. 271-288).
- Bürger, T.** (2019). Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*, Bd. 2, (S. 140-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burkard, A. W. & Knox, S.** (2004). Effect of therapist color-blindness on empathy and attributions in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 51, (S. 387-397). doi: 10.1037/0022-0167.51.4.387
- Burns, J. M.** (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N. & Maglio, A.-S.** (2005). Fifty years of the Critical Incident Technique: 1954 – 2004 and beyond. *Qualitative Research*, SAGE Publications, 4 (5), (S. 475–497).
- Büker, P. & Rendtorff, B.** (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problem-anzeige. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, (S. 101 -117). urn:nbn:de:0111-pedocs-152711
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, (p. 709-725). New York: Macmillan.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P.** (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4 (1), (p. 15–25). <https://doi.org/10.1080/0141192970230102>
- Carruthers, J.** (1993). The principles and practices of mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (eds.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*, (p. 62–75). London: Falmer Press.
- Chell, E.** (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, (p. 45-60). u.a. London: SAGE Publications.
- Cherian, F.** (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptional, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), (p. 25-46). London u. a.: SAGE Publications.
- Cherniss, C.** (2007). The Role of Emotional Intelligence in the Mentoring Process. In B. R. Ragins & K. E. Kram (eds.), *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research and Practice*, (p. 427-446). London: SAGE Publications.
- Chlosta, C. & Fürstenau, S.** (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung, *Die Deutsche Schule*, 102 (4), (S. 301-314).
- Cicourel, A. V.** (1970). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W.** (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), (p. 163-202). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>
- Cohn, R.** (1984). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R.** (2004). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R.** (2013). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H.** (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24 (4), (p. 345-380).
- Combe, A. & Helsper, W.** (2011): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 7. Nachdr. d. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Costa, A. L. & Garmston, R. J.** (1994). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood: Christopher Gordon.
- Costa, A. L. & Garmston, R.** (2002). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Kempten: Klinkhardt Verlag.
- Cramer, C.** (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), (S. 344–357).
- Cramer, C.** (2016a). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C.** (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf*, (S. 31-56). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C.** (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Schriftenreihe der Tübingen School of Education, Band 01)*, (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Drahmman, M.** (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), (S. 401-423).
- Crasborn, F., & Hennissen, P.** (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, (p. 377–397). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), (p. 320-331). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crisp, G.** (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34 (1), (p. 39-60).
- Curtis, D., & Ray, D.** (2001). Structured mentoring for teachers: A focus for staff development. *Journal of Staff Development*, 22 (1), (p. 36-40).
- Czerwenka, K.** (2009). Schulpädagogik und schulpraktische Studien: Der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Funktionen praxisbezogener Elemente in Lehramtsstudiengängen und in der Lehrerfortbildung. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft, Bd. II/1: Schule*, (S. 667-676). Paderborn: Schöningh.
- Dammer, I. & Szymkowiak, F.** (2008). *Gruppendiskussionen in der Marktforschung*. Köln: Rheingold.
- Daniel, U.** (1993). Kultur und Gesellschaft: Überlegungen zum Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte. *Geschichte und Gesellschaft*, 19, (S. 69-99).
- Deardorff, D. K.** (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), (S. 223-238).
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J.** (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:17264

- Demographie Netzwerk** (2019). Aufgerufen am 16.04.2020 unter: <https://www.demographie-netzwerk.de/praxis/wiki/wissensokonomie>
- de Hann, G.** (1993). Beratung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Band 1*, (S. 160-166). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- de Moll, F.** (2020). Sozialisatorisches und pädagogisches Handeln von Lehrkräften an Grundschulen mit privilegiertem und benachteiligtem Milieu. In N. Skoretz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*, (S. 111-115). Wiesbaden: Springer VS.
- Destatis** (2017). *Pressemitteilung Nr. 413 vom 16. November 2017*. Aufgerufen am 24.06.2021 unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/11/PD17_413_12521.html
- Destatis** (2021). *Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund*. Aufgerufen am 17.03.2023 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>
- Diehm, I. & Kodron, C.** (1990). *Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dietrich, G.** (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settineri, J.** (2017). Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? - Etwas! Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*, (S. 203–215). Münster: Waxmann.
- Dubs, R.** (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*, (S. 11-28). Münster u.a.: Waxmann.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M.** (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24 (Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive)*, (S. 141-165).
- Dunne, E. & Bennett, N.** (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, (p. 225–237).
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. & Allen, T. D.** (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*, (p. 7-20). Malden: Blackwell.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M.** (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung)*, 59, (S. 84–110).
- Edelmann, D.** (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), (S. 235-249).
- Effler, M. & Böhmeke, W.** (1977). Eine Analyse des Verweigererproblems mit Beinahe-Verweigerern. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 24, (S. 35-48).
- Ehmke, T. & Baumert, J.** (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In, PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, (S. 309-335). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Jude, N.** (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt*, (S. 231-254). Münster: Waxmann.

- Elliott, B.** (1995). Developing relationships: Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching*, 1 (2), (p. 247–264). <https://doi.org/10.1080/1354060950010207>
- Ellis, N.J., Alonzo, D. & Nguyen, H.T.M.** (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, Article ID: 103072.
- Emmerich, M. & Hormel, U.** (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94209-4
- Epp, A.** (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *FQS: Forum Qualitative Sozialforschung*, Volume 19, Nov, Art. 1.
- Eppenstein, T.** (2003). *Einfalt der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft (Reihe Migration und Kultur)*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Erichsen, S. & Kuhl, P.** (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lütgert, *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, (S. 107-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erickson, F.** (1987). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, (p. 119-161). London: MacMillan.
- Erikson, E. H.** (1959). *Young man Luther. A study in psychoanalysis and history*. London: Faber.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W.** (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W.** (2018). *Wertungen, Werte – Das Fieldbook für ein erfolgreiches Wertemanagement*. Berlin: Springer Verlag.
- Esefeld, M., Müller, K., Hackstein, P., von Stechow, E. & Klocke B.** (Hrsg.) (2019). *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esser, H.** (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*, (S. 331–396). Wiesbaden: Springer.
- Etzioni, A.** (1969). *Te Semi-Professions and their Organizations*. New York: Te Free Press.
- Evertson, C. & Smithey, M.** (2000). Mentoring Effects on Proteges' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), (p. 294-304).
- Eyal, O. & Roth, G.** (2011) Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), (p. 256–275). <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fabel, M., & Tiefel, S.** (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*, (S. 11-40). Wiesbaden: VS.
- Fabel-Lamla, M.** (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?*, (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faber, L.** (2022). Emphatisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4 (1), (S. 121-135).
- Faix, T. & Wiedekind, A.** (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch. Ganzheitliche Begleitung von Glaube und Leben*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H.** (2015). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, (S. 49-67). Bielefeld: transcript.

- Feiman-Nemser, S.** (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), (p. 63–74). <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M.** (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), (p. 255–273). [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90019-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90019-9)
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. & Zeichner, K.** (1992). *Are mentor teachers teacher educators? Research Project*. East Lansing, Michigan: The National Center for Research on Teacher Learning.
- Fend, H.** (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferrier-Kerr, J. L.** (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), (p. 790–797). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001#>
- Fichter, C.** (2018). Kunden. In C. Fischer (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie für Bachelor* (S. 59–70). Springer
- Fietze, B.** (2016). Coaching in der reflexiven Moderne. In R. Wegener, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & U. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen*, (S. 36-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Finn, R.** (1993): Mentoring – the effective route to school-based development. In H. Green (ed.), *The School Management Handbook*, (p. 62-88). London: Kogan Page.
- Fischer, D.** (2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 10 (1), (S. 38-40).
- Fischer, D. & van Andel, L.** (2002): *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE*, Warsaw, Poland.
- Fischer, D., van Andel, L., Cain, T., Žarkovič-Adlešič, B. & van Lakerveld, J.** (2008): *Improving school-based mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. Münster: Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M. M.** (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, (p. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flanagan, J. C.** (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), (p. 327–358).
- Flick, U.** (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Band 55694. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U.** (2017). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, (S. 18–26). Konstanz u. a.: UVK Verlagsgesellschaft.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I.** (Hrsg.) (2022). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraefel, U.** (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm, *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*, (S. 41-61). Münster u.a.: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzepte, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel, & A. Seel, *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung: Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate*, (S. 57-75). Münster: Waxmann.
- Fröhlich, W. D.** (2014). *Wörterbuch Psychologie* (dtv, 29., unveränd. Nachaufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D.** (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Froschauer, U & Lueger, M.** (2020). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.
- Früh, W.** (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Früh, W. & Mayring, P.** (2002). Inhaltsanalyse. In G. Endruweit & G. Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*, (S. 238-245). Stuttgart: Lucius & Lucius – UTB.
- Fuchs-Heinritz, W.** (1995). Soziale Sensibilität. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W.** (2005). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methode*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Fuge, J.** (2016). *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase. Eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft GmbH.
- Führer, F.-M.** (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, F.-M. & Cramer, C.** (2020a). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*, (S. 748-755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C.** (2020b). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung*, (S. 331–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C.** (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit, Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*, (S. 113-126). Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M. & Heller, V.** (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, P. Herzmann, A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*, (S. 113-127). Klinkhardt
- Führer, C. & Führer, F.-M.** (Hrsg.) (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M.** (2010). Einführung – Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, (S. 13-23). Wiesbaden: VS.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- García, O., & Kleifgen, J.** (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Garvey, D. J.** (2000). *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook*. The Alberta Teachers' Association. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>
- Gay, G.** (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S.** (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M.

M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 17. Daten, Beispiele und Perspektiven*, (S. 191-216). Weinheim & Basel: Beltz.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), (p. 358-377).

Geier, T. & Mecheril, P. (2017). Diversität. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, (S. 235-245). Weinheim: Beltz Juventa.

Gelbrich, K. (2007). Blueprinting, sequentielle Ereignismethode und Critical Incident Technique. Drei Methoden zur qualitativen Messung von Dienstleistungsqualität. In R. Buber (Hrsg.), *Lehrbuch. Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen*, (S. 617–633). Wiesbaden: Gabler.

Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, (S. 329-339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
doi: 10.25656/01:17285

Giesecke, H. (2003). Warum die Schule soziale Ungleichheiten verstärkt. *Neue Sammlung*, 43 (2), (S. 254-256).

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*, (S. 91-111). Stuttgart: Klett.

Gloystein, D. (2020). Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlagen für adaptive Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*, (S. 52-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gnambs, T., Appel, M., & Batinic, B. (2011). The impact of moderator and technical features of online discussions on learning outcomes. *Computers & Education*, 56 (1), (p. 715-726).

Godbersen, H. (2020). *Qualitative Forschung. Qualitative Interviews & Gruppendiskussionen in der explorativen Forschung. Buch zum Kompaktkurs*. https://Godbersen_2020_Qualitative_Forschung_Kompaktkurs.pdf

Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (3), (p. 417–437). doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00038-6

Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, (S. 13-24). Weinheim u.a.: Juventa.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, (S. 107-128). Wiesbaden: VS.

Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2006). *Sozialpsychologie*. Weinheim: Work Book.

Gorski, P. C. (2009). Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Interrogation of Intercultural Research Ethics. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Hrsg.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, (S. 17–35). Sage Publications.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.

- Graf, N. & Edelkraut, F.** (Hrsg.) (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Greif, S.** (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Greif, S.** (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog*, 2. Auflage, (S. 161-183). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Möller, H., & Scholl, W.** (2018). Coachingdefinitionen und -konzepte. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*, (S. 1–9). Berlin: Springer.
- Greiner, F.** (2019). Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht. (Dissertation; Sozial- und Verhaltenswissenschaft). Aufgerufen am 14.05.2021 von: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00046202/dissgreiner.pdf
- Gremler, D.** (2004). The Critical Incident Technique in service research. *Journal of Service Research*, 7 (1), (p. 65–89).
- Gresch, C.** (2012). Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande?. *WZB Brief Bildung*, 21. https://www.researchgate.net/publication/277069276_Migrantenkinder_auf_dem_Weg_zum_Abitur_Wie_kommen_die_Ubergangsempfehlungen_nach_der_Grundschule_zustande/citations
- Grewe, N.** (2015). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule*, (S. 17-45). Köln: Link.
- Griffith, J.** (2004) Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), (p. 333-356). <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B.** (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gröschner, A. & Hascher, T.** (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harrings, C. Rohlfis & M. Gläser-Ziduka (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 652-664). Münster u.a.: Waxmann.
- Gröschner, A., & Häusler, T.** (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher, *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, (S. 315-333). Münster u.a.: Waxmann.
- Gröschner, A. & Klaß, S.** (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. Koenig & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al.** (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), (S. 639–665).
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T.** (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, (S. 77-86).
- Gröschner, A. & Seidel, T.** (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna*, (S. 171–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Grossman, P., Ronfeld, M. & Cohen, J. J.** (2012). The power of settings: The role of field experience in learning to teach. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (eds.), *APA educational psychology handbook*, (p. 311-334). Washington: APA.

- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O.** (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 24 (2), (S. 124-145).
- Grüning, M., & Hascher, T.** (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), (S. 191-210).
- Gu, Q., & Day, C.** (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), (p. 22-44).
- Gulzar, N.** (2023). The Use of Written Feedback Strategies to Reduce Tensions in Mentoring Relationships: A Reflective Case Study, *British Journal of Teacher Education and Pedagogy* 2(1), (p. 12-22). doi:10.32996/bjtep.2023.2.1.2
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M.** (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Corwin Press Inc.
- Gutiérrez, A. S. & Unzueta, M. M.** (2010). The effect of interethnic ideologies on the likelihood of stereotypical vs. counterstereotypical minority targets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, (p. 775-784).
- Haas, E.** (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hachfeld, A.** (2013). Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. (Dissertation; Erziehungswissenschaft / Psychologie). <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-13096>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M.** (2011). *Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale*. *Teaching and Teacher Education*, 27, (p. 986-996). doi: 10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M.** (2012). Herkunft oder Überzeugungen? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, (S. 101-120). doi:10.1024/1010-0652/a000064
- Hachfeld, A. & Profanter, A.** (2018). *Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige* *Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol*. https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVI-02-18_25
- Hachfeld, A. & Syring, M.** (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, (S. 660-684). <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Hagger, H. & McIntyre, D.** (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of schoolbased teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg)** (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, A., Judd, C. M. & Park, B.** (2010). Thinking about Group Differences: Ideologies and National Identities. *Psychological Inquiry*, 21, (p. 120–126).
- Hammersley, M., & Gomm, R.** (2015). Bias in social research. *Sociology*, 29 (1), (p. 17-32).
- Hansen, G.** (2003). Pluralitätsrhetorik und Homogenisierungspolitik. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*, (S. 59-73). Münster u.a.: Waxmann.

- Hargreaves, A.** (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), (p. 811-826).
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T.** (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), (p. 1055–1067).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, A.** (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6 (3), (p. 419–441).
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, (S. 130-148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T.** (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher, & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing - zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogischpsychologischem Kontext*, (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T.** (2011). Vom "Mythos Praktikum" ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), (S. 8-15).
- Hascher, T.** (2012a). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklung in der Lehrer/inbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), (S. 109-129).
- Hascher, T.** (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), (S. 87–98).
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). „Forget about theory – practice is all?“ Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10 (6), (p. 623–637).
<https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hascher, T. & de Zoro, L.** (2015). Praktika und Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, (S. 165-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2016). Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, (p. 15-25).
- Hascher, T., & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (19), (S. 217-231).
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), (p. 81–112).
- Hatton, N., & Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), (p. 33-49).
- Hawkey, K.** (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), (p. 325–335).
<https://doi.org/10.1177/0022487197048005002> aufgerufen am 14.10.2022.
- Heimlich, U.** (2020). Schulen mit dem Profil Inklusion. In U. Heimlich, E. Kiel & S. Bjarsch (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*, (S. 210–221). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Heinrichs, P.** (2019). *Sprachstark – Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Handlungsfelder*. Köln: Bezirksregierung.

- Heinze, T.** (1987): *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F. & Prengel, A.** (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>
- Helbig, M., & Morar, T.** (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Projektgruppe der Präsidentin.
- Helfferrich, C.** (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung*, (S. 669-686). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hellmich, F. & Görel, G.** (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), (S. 227-240).
- Hellwig, C.** (2014). Theorie und Konzept des Personenzentriert-Integrativen Coachings. *Gesprächspsychologie und Personenzentrierte Beratung*, 45 (2), (S. 75–83).
- Hellwig, C.** (2016). *Wertebasierte Gesprächsführung. Wirkprinzipien des Personenzentrierten Ansatzes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helmke, A.** (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In U. Klinger (Hrsg.), *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Ergebnisse des KMK-Projekts for.mat – Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung*, (S. 34-54). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, aktualisierte Auflage*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), (S. 7–15).
- Helsper, W.** (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), (S. 303–308).
- Helsper, W.** (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, (S. 103-125). Münster u.a.: Waxmann.
- Helsper, W.** (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns)*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T.** (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), (p. 168-186).
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, (p. 1049-1058).
- Hentrich, S., Müller, A., Zimmer, A. & Künzli, H.** (2015). Zielerreichung im Coaching und die Rolle von Kontextfaktoren. Eine Feldstudie mit Führungskräften. *Coaching Theorie & Praxis*, 1, (S. 43-50).
- Hericks, N.** (2021). Schulpädagogik. In N. Hericks (Hrsg.) *Inklusion, Diversität und Heterogenität*, (S. 199-224). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32550-3_11
- Herrmann, T.** (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett.
- Hertel, S. & Schmitz, B.** (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herzmann, P. & Liegmann, A. B.** (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Themenheft. Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, 11 (1)*, (S. 46-63). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Herzog, W.** (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*, (S. 49–80). Zürich: Schneider Hohengehren.
- Higgins, M. C.** (2006). Conceptualizing mentoring and mentoring functions. In M. B. Rugins & K. E. Kram (eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, (p. 30–54). Sage Publications.
- Hinz, A.** (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (53), (S. 354–361).
- Hobfoll, S. E.** (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, (p. 337–370).
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), (p. 207-216).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzell, M., Maloch, B., Greeter E., Taylor, L., DeJulio, S. & Khan Vlach, S.** (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, (p. 99-112).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hollins, E. R.** (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Routledge.
- Holzbrecher, A.** (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Höhne, T., Kunz, T. & Radtke F.-O.** (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe Universität.
- Honneth, A.** (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, (S. 129-224). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopman, S.** (2009). Mind the gap: Dewey on educational bridge-building. *Journal of Curriculum Studies*, 41, (p. 7-11).
- Hornberg, S.** (2013). Interkulturelle Erziehung und Bildung. In L. Haar, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, (S. 388-403). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hradil, S.** (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hradil, S.** (1992). Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In S. Hradil (Hrsg.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung "objektiver" Lebensbedingungen und "subjektiver" Lebensweisen*, (S. 15-55). Opladen: Leske & Budrich.
- Hradil, S.** (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Huber, G. L.** (Hrsg.) (1994). *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Hudson, P.** (2013). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Journal of Mentoring and Tutoring*, (p. 1-25).
- Hüpping, B.** (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S.** (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkela-ker, K. U. Hugger, T. S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*

in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung, (S. 13–52). Opladen, Toronto: Budrich.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81* (2), (p. 201-233).

Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule. Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In H. Stöger, A. Ziegler, & D. Schminke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, (S. 193-206). Lengerich: Pabst.

Jackson, S. E., & Ruderman, M. (1999). *Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success. A Literature Review. *American Educational Research, 61* (4), (p. 505-532).

Jahnke, I. (2006). *Dynamik sozialer Rollen beim Wissensmanagement. Soziotechnische Anforderungen an Communities und Organisationen*. Wiesbaden: Universitätsverlag.

Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice, 33* (1), (p. 88-96).

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. White Plains: Longman.

Judd, C. M., Park, B., Ryan, C. S., Brauer, M. & Kraus, S. (1995). Stereotypes and ethnocentrism: Diverging interethnic perceptions of African American and White American youth. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, (p. 460-481). doi: 10.1037/0022-3514.69.3.460

Jünger, S. & Reintjes, Ch. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum - Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 7*, (S. 102-121).

Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.) (2013). *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim: Beltz.

Kähler, J., Hahn, I. & Köller, O. (2021). Naturwissenschaftliche Kompetenz in der Grundschule: Effekte von Familienmerkmalen und Klassenkompositionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 0*, (S. 1-15). doi:10.1024/1010-0652/a000308

Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (1), (S. 70-92).

Karcher, M. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools, 42* (1), (p. 65-77). doi:10.1002/pits.20025

Karing, C., Pfof, M. & Artelt, C. (2011). Hängt die diagnostische Kompetenz von Sekundarlehrkräften mit der Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? *Journal for educational research online, 3*, (S. 119-147).

Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, (S. 123-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster u.a.: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2012). "Nun bin ich im Beruf angekommen - aber es war anstrengend!" Prädiktoren der Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen Ende des ersten Berufsjahres. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*, (S. 221-238). Wien: LIT.

- Kemena, P. & Miller, S.** (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität - Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*, (S. 124-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T.** (2012). Future perspectives. Peer-group mentoring and international practices for teacher development. In H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & I. P. Tyni (eds.), *Peer-group mentoring for teacher development*, (p. 144-182). London: Routledge.
- Kessels, U., Corcoran, K., & Heiermann, L.** (2013). *Werden Kinder mit Migrationshintergrund anders beurteilt als Kinder ohne Migrationshintergrund? Eine experimentelle Studie zu Shifting Standards im schulischen Kontext*. Vortrag im Rahmen der GEBF 2013 an der CAU Kiel.
- Kiel, E.** (2022). *Schulpädagogik. Normen - Theorien - Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Hugo, J., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Weiß, S.** (2022). Emotionale Unterstützung in der professionellen Beziehung von Studierenden und Praktikumslehrkräften in Schulpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 22 (2), (S. 259-276).
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A.** (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, (p. 45-56).
- Klektau, C., Schütz, S., & Fett, A. J.** (2019). *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der individuellen Förderung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), (S. 805-818).
- Klinge, D.** (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, F.** (1967). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- KMK** (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019* (S. 14). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK** (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Aufgerufen am 12.07.2021 unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Knapp, M. L., Vangelisti, A. L., & Caughlin, J. P.** (2014). *Interpersonal Communication and Human Relationships*. Pearson.
- Knoll, F.** (2000). Beratung in der Schule. Unverzichtbarer Teil des Schulsystems. *Schulmagazin 5-10*, 11, (S. 51-54).
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M., & Edelmann, D.** (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), (S. 23-55).
- König, A.** (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- König, J.** (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation - connections to knowledge and performance - development and change*. Münster u.a.: Waxmann.
- König, J.** (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, (S. 127-148). Münster u.a.: Waxmann.

- König, J.** (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?*, (S. 62–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C.** (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, (S. 67-95). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Ligvoet, R., Klemenz, S. & Rothland, M.** (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, (p. 122-133).
- König, J. & Rothland, M.** (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper, *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*, (S. 1-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N.** (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Verlag.
- König, E. & Volmer, G.** (2012). *Handbuch Systemisches Coaching. Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer*. Weinheim: Beltz.
- König, E. & Volmer, G.** (2016). *Einführung in das systemische Denken und Handeln*. Weinheim: Beltz.
- König, E. & Zedler, P.** (Hrsg.) (1995). *Bilanz qualitativer Forschung. Band I und II*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Köninger, M. & Greiten, S.** (2022). (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung*, (S. 153-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F.** (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), (p. 387-405). doi: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Korthagen, F. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), (p. 47–71). <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krächter, S.** (2018). Kompetenzentwicklung durch Coaching? Wirkungen der "Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen" (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*, (S. 119-142). Münster / New York: Waxmann.
- Kraler, C.** (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht* 159 (1/2), (S. 187-197). https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler-entwicklungsaufgaben-e_u-2008.pdf
- Kraler, C.** (2012). *Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der Universitären Lehrer/innenbildung*. Sammelhabilitationsschrift. Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Innsbruck: Fakultät für Bildungswissenschaften Universität Innsbruck.
- Kram, K. E.** (1985). *Mentoring at work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview: Scott Foresman and Co.
- Kramer, R.-T.** (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35 (4), (S. 344–360).
- Kreis, A., & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), (S. 61-84).

- Kretschmer, H., & Stary, J.** (2011). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kriel, A, Beckmann, T. & Ehmke, T.** (2022). Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*, (S. 127-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krippendorff, K.** (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. California, CA: Sage.
- Kriz, J. & Lisch, R.** (1988). *Methodenlexikon; für Mediziner, Psychologen, Soziologen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Krohne, J. A., Meier, U. & Tillmann, K.-J.** (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), (S. 373-391). urn:nbn:de:0111-opus-48161
- Krueger, R. A. & Casey, M. A.** (2009). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Reserach*. Tousand Oaks u.a.: Sage.
- Krüger-Potratz, M.** (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, (S. 183-200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Krumm, V.** (1987). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*, (S. 17-40). Baden-Baden: Nomos.
- Kuckartz, U.** (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung*, (S. 441-456). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kuhl, J.** (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe Verlag.
- Kuhl, P., Siegle, T. & Lenski, A. E.** (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*, (S. 275–296). Münster u.a.: Waxmann.
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S.** (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015*, (S. 409-430). Münster u.a.: Waxmann.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V.** (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis Handbuch, 2. Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M.** (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22, (S. 107–112).
- Kunter, M., & Baumert, J.** (2006). Kompetenzen von Lehrkräften erfassen, verstehen, fördern: Ein Überblick zur aktuellen Lage und Perspektiven für die Zukunft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), (S. 220-244).
- Kunter, M. & Pohlmann, B.** (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-281). Berlin: Springer.
- Kunze, K.** (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kunze, K., & Stelmaszyk, B.** (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, (S. 821-838). Wiesbaden: Springer
- Künzli, H.** (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung – Supervision- Coaching*, 16 (1), (S. 1–19).
- Ladson-Billings, G.** (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3), (p. 159–165). <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lamnek, S.** (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*, 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz UTB.
- Lamnek, S.** (2010). *Qualitative Sozialforschung. Grundlagen Psychologie*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C.** (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C.** (2024). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Landwehr, N.** (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Lange, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A.** (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schrut, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, (S.315-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A.** (2012). Lehrerinnen und Habitus - Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 66, (S. 51-70).
- Lange-Vester, A.** (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), (S. 360-376).
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C.** (2014). Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H.** (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langer, A.** (2010): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (S. 515-526). München u.a.: Juventa
- Langer, E. J. & Roth, J.** (1975). Heads I win, tails it's chance: The illusion of control as a function of the sequence of outcomes in a purely chance task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, (p. 191-198).
- Langmaack, B.** (2011). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZ). Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lareau, A.** (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H.** (2015). Research on teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), (S. 392-407). doi: 10.1080/02619768.2014.994060 falscher Absatz
- Lee, S. H., & Chen, J. A.** (2019). Understanding the quality of mentoring relationships in school-based mentoring programs: A mixed-methods study. *Journal of Community Psychology*, 47 (2), (S. 262-277).

- Lee, J. C. K. & Feng, S.** (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15 (3), (p. 243–262).
<https://doi.org/10.1080/13611260701201760>
- Leisen, J.** (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.** (2006) Transformational school leadership for large-scale reform. Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), (p. 201–227). <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lemma, P.** (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), (p. 329–342).
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S. Košinár, J. Reintjes, Ch. & Richiger, B.** (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), (S. 79-98).
- Leshem, S.** (2012). The many faces of mentor-mentee relationships on a pre-service teacher education programme. *Creative Education*, 3 (4), (p. 413–421). <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34065>
- Levin, B. B.** (2015). The development of teacher's beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 48-65). New York: Routledge.
- Lewin, K.** (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K.** (1982). Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie. In Graumann C.-F. (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe. 4. Feldtheorie*, (S. 187-213). Bern u.a.: Huber/Klett-Cotta.
- Liegle, L.** (2005). Dialog der Kulturen. *Neue Sammlung* 45 (4), (S. 741-750). urn:nbn:de:0111-opus-26821
- Lindgren, U.** (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), (p. 251-263).
- Linton, R.** (1945) *The Cultural Background of Personality*. New York: Appleton-Century-Crofts Company, Inc.
- Lohmann, A., & Mayer, A. K.** (2011). Fragebogen zur Erfassung des professionellen Selbstkonzepts und der Kompetenzen von Lehrkräften (SEKK). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (3), (S. 159-171).
- Löhmer, C. & Standhart, R.** (2010). *TZI - Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loos, P. & Schäffer, B.** (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T.** (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), (p. 15-24).
- Lutz, H.** (2001). Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In H. Lutz & N. Wenninger (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft*, (S. 215-230). Opladen: Leske & Budrich.
- Lutz, H. & Wenning, N.** (2001). Differenzen über Differenzen - Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft*, (S. 11-24). Opladen: Leske & Budrich.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P.** (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*, (S. 129–151). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Magg-Schwarzbäcker, M.** (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N.** (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (S. 151-180). Bonn u.a.: BMBF.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J.** (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), (S. 299–327).
- Maaz, K. & Nagy, G.** (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 12, (S. 153-182).
- Maaz, K. & Nagy, G.** (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151-180). Bonn & Berlin: BMBF.
- Maag-Schwarzbäcker, M.** (2014). *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K.** (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), (p. 225-248).
- Mäthner, E., Jansen, A., & Bachmann, T.** (2005). Wirksamkeit und Wirkung von Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching (Bd. 3)*, (S. 55–76). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Matthies, A., & Stock, M.** (2020). Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?*, (S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Maynard, T., & Furlong, J.** (2013). Conceptions of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education*, (p. 69–146). Hoboken: Taylor and Francis.
- Mayring, P.** (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Mayring, P.** (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & E. Brunner** (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Pregel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (S. 323-334). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. & Decman, J. M.** (2016). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration and Leadership*, 44 (2), (p. 322-342). <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- McIntyre, D. & Hagger, H.** (1996). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (eds.), *Mentoring*, (p. 86–115). London: Kogan Page.
- Mead, G. H.** (1986). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P.** (2008). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, (S. 15-34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2
- Mecheril, P.** (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Meri, M.** (2014). Ist Mentoring ein effektives Werkzeug in der Lehrerbildung? Beispiel Finnland. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff, *Peer Learning durch Mentoring & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, (S. 147-154). Immenhausen: Prolog.
- Merk, S., Cramer, C., Dai, N., Bohl, T., & Syring, M.** (2018). Faktorielle Validität der Einstellungen von Lehrkräften zu heterogenen Lerngruppen. *Journal of Educational Research online*, 10 (2), (S. 34-53).
urn:nbn:de:011-pedocs-161349
- Meseth, W., & Proske, M.** (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, (S. 157-171).
- Miller, L., & Brown, A.** (2019). Providing effective feedback in mentoring relationships. *Journal of Educational Psychology*, 111 (2), (p. 245-255).
- Misoch, S.** (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin, Boston u.a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Mollenhauer, K.** (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K. & Müller, C. (Hrsg.): *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*, (S. 52-87). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. & Harland, J.** (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Moosmüller, A.** (2004). Das Kulturkonzept der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In H.-J. Lüsebrink (Hrsg.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*, (S. 45–67). St. Ingbert: Röhrig.
- Moosmüller, A.** (2007). *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Moschner, B., Kiper, H., & Kattmann, U.** (Hrsg.) (2003). *Perspektiven für Lehren und Lernen. PISA 2000 als Herausforderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mullen, C. A.** (2009). Mentoring for teacher development: Possibilities and cautions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7 (1), (p. 38–50).
- Müller, H.-P.** (1997). *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Müller, A., Mohr, G., & Rigotti, T.** (2004). Differenzielle Aspekte psychischer Beanspruchung aus Sicht der Zielorientierung. Die Faktorstruktur der Irritationsskala. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (4), (S. 213–225).
- Muñoz, V.** (2012). Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten. Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, K. & Ehmke, T.** (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, (S. 245-274). Münster u.a.: Waxmann.
- Mutzeck, W.** (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neller, K.** (2005). Kooperation und Verweigerung. Eine Non-Response-Studie. *ZUMANachrichten*, 57, (S. 9-36).
- Nerdinger, F. W., Neumann, C. & Curth, S.** (2015). Kundenzufriedenheit und Kundenbindung. In K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 119–138). Springer-Verlag.

- Neumann, M., Becker, M., & Maaz, K.** (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niehoff, B. P.** (2006). Personality predictors of participation as a mentor. *Career Development International*, 11 (4), (p. 321-333).
- Nieto, S., & Bode, P.** (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Niggli, A., Heitzmann, A., Messner, H., Pauli, C., Reusser, K., & Tremp, P.** (2008). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), (S. 123–125).
- Ninković, S. R. & Knežević Florić, O. Č.** (2018) Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (1), (p. 49–64). <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Nittel, D.** (2004): Die ›Veralltäglichung‹ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), (S. 342–357).
- Nixdorf, C. P.** (2020). *Handlungskompetenzen erfassen mit der Critical Incident Technique*. Hannover. [urn:nbn:de:0111-pedocs-192764](http://nbn:de:0111-pedocs-192764)
- Norman, P.J. & Feiman-Nemser, S.** (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, (p. 679-697).
- Nünning, A.** (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe. Aufgerufen am 22.03.2022 von: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/#footnote-target-6>.
- Nünning, A. & Nünning, V.** (Hrsg.) (2008). Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler.
- OECD** (2015a). *Immigrant students at school. Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2015b). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. <http://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OECD** (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Oerter, R.** (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, (S. 84-127). Weinheim: Beltz.
- Oettler, J.** (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifizierungsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker, S. Busse, G. Ehlert, S. Müller, (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*, (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J.** (1979). Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.

- Orland-Barak, L.** (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies. *Teaching and Teacher Education*, 44, (p. 180-188).
- Orland-Barak, L.** (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*, (2), (p. 105–141). Singapore: Springer.
- Orlinsky, D. E., & Howard, K. I.** (1986). Process and outcome in psychotherapy. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, (p. 311–384). New York: Wiley.
- Ort, C.-M.** (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*, (S. 19-38). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Pajares, F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), (p. 307-332).
- Park, B. & Judd, C. M.** (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review* (9), (p. 108-130). doi:10.1207/s15327957pspr0902_2
- Parsons, T.** (1951). *The Social System*. London u.a.: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Patry, J.-L.** (1994). Der Beitrag der Situationsspezifität zur Entstehung und Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung*, (S 46-52). Bern: Lang.
- Patry, J.-L.** (1997). Eine Person - mehrere Werte. Überlegungen zum intrapersonalen Wertpluralismus. *Pädagogische Rundschau*, 51, (S. 63-81).
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, (S. 30-44). Münster u.a.: Waxmann.
- Patry, J.-L.** (2000). Schulunterricht ist komplex - Kann da Theorie noch praktisch sein? *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 4 (1), (S. 43-59).
- Patry, J.-L. & Gastager, A.** (2011). Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In A. Gastager, J.-L. Patry & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in pädagogischen Handlungsfeldern*, (S. 13-25). Innsbruck: Studien Verlag.
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R.** (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pfaff-Rüdiger, S.** (2016). Einsatz von Online-Gruppendiskussionen in der Forschung. In C. Gaiser & A. Schorr (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung*, (S. 249-264). Springer.
- Pflaum, S.** (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Philipp, R. A.** (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (eds.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (p. 257-315). Charlotte, NC: NCTM/Information Age Publishing.
- Pietsch, S.** (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- PISA-Konsortium, D.** (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M. & Goren, M. J.** (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities?. *Psychological Science*, 20, (p. 444-446). doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x

- Ploj Virtic, M., Du Plessis, A. & Sörgo, A.** (2023). Development and validation of the „Mentoring for Effective Teaching Practicum Instrument“, *CEPS Journal 13 (3)*, (p. 233-260). https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27855/pdf/cepsj_2023_3_PlojVirtic_et_al_Development_and_validation.pdf
- Plummer, K.** (1983). *Documents of life*. London: Allen & Unwill.
- Polkinghorne, D.** (1983). *Methodology for the human sciences. Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Prengel, A.** (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A.** (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Preyer, G.** (2012). *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pronin, E., Lin, D. Y. & Ross, L.** (2002). The bias blind spot: Perceptions of bias in self versus others. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28 (3)*, (p. 369–381).
- Pungur, L.** (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (eds.), *Handbook of Teacher Education*, (p. 267–282). Dordrecht, NL: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_18
- Query, J. L. & Kreps, G. L.** (1993). Using the critical incident method to evaluate and enhance organizational effectiveness. In S. Herndon & G. Kreps (eds.), *Qualitative research: Applications in organizational communication*, (p. 63-77). Cresskill, NJ: Hampton.
- Radtke, F.-O.** (2017). Kategorie Kultur. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, (S. 61-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ragins, B. R. & Cotton, J. L.** (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 84 (4)*, (p. 529-550).
- Ragins, B. R. & Scandura, T. A.** (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 82 (6)*, (p. 945–953). doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.945
- Rahm, S. & Lunkenbein, M.** (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, (S. 237-256). Münster u.a.: Waxmann.
- Rauen, C.** (2001). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Raufelder, D. & Ittel, A.** (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2*, (S. 147-160).
- Reckwitz, A.** (2004). Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jäger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen*, (S. 1-20). Stuttgart u.a.: J.B. Metzler.
- Reckwitz, A.** (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, (S. 391-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K.** (1996). Systemisch-konstruktive Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden*, (S. 70-91). Neuwied: Luchterhand.
- Reinders, H.** (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. Berlin, Boston u.a.: De Gruyter Oldenburg.

- Reinharz, S.** (1979). *On becoming a social scientist: From survey research and participant observation to experimental analysis*. Jossey-Bass.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G.** (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform*, (S. 10-31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reintjes, Ch.** (2007). *Erziehungswissenschaft - ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen*. Münster: LIT.
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G.** (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte: Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In B. Hermstein, V. Manitius & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Facetten, Befunde und Kritik*, (S. 226-252). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & im Brahm, G.** (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G., & im Brahm, G.** (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheit zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*, (S. 7-17). Münster u.a.: Waxmann.
- Reintjes, Ch., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. V.** (Hrsg.) (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster u.a.: Waxmann. doi:10.25656/01:24791
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O.** (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reuschenbach, B.** (2000). *Grundlagen der Critical Incident Technique*. http://www.pflegewissenschaft.org/cit_methode.pdf aufgerufen am 14.07.2021.
- Reuschenbach, B.** (2008). *Einfluss auf von Expertise auf Problemlösen und Planen im komplexen Handlungsfeld Pflege*. Berlin: Logos.
- Reuß, N.** (2014). *Carl Rogers: Vom nicht-direktiven zum Personzentrierten Ansatz* (Bachelorarbeit, Hochschule Neubrandenburg. University of Applied Sciences). urn:nbn:de:gvb:519-thesis014-0158-4 ?
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 642-661). Münster u.a.: Waxmann.
- Rhodes, J. E.** (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Richeson, J. A. & Nussbaum, R. J.** (2004). The impact of multiculturalism versus colorblindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, (p. 417-423). doi:10.1016/j.jesp.2003.09.002
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J.** (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, (p. 166-177). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rippon, J. H. & Martin, M.** (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), (p. 84-99). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.004>
- Rhodes, J. E.** (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.
- Rogers, C. R.** (1961). *On Becoming A Person - A Psychotherapist View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C. R.** (1985). *Therapeut und Klient*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Rogers, C. R.** (1990). *Die Kraft des Guten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rogers, C. R.** (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG Verlag.
- Rogers, C. R.** (2004). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R.** (2009). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt: Fischer.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M.** (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), (p. 1091-1106).
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L.** (1975). *The volunteer subject*. New York: Wiley.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrer–Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, (2), (S. 21-39). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rothland, M.** (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 319-348). Münster u.a.: Waxmann.
- Rothland, M.** (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), (S. 386–397).
- Rychlak, J. F.** (Hrsg.) (1976). *Dialectic. Humanistic rationale for behavior and development*. Basel: Karger.
- Ryle, G.** (1970). *Begriffskonflikte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ryter, A.** (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*, (S. 23-36). Münster u.a.: Waxmann.
- Sander, A., Ohle, A., McElvany, N., Zander, L. & Hannover, B.** (2017). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, (S. 177–197).
- Sauerborn, P.** (2007). *Handbuch Schulpraxis. Grundlagen und Tipps für schulpraktische Ausbildungsphasen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Sauer, D.** (2013). Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, (S. 429-446). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sayler, W. M.** (1968). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung*. München: Reinhardt.
- Schäffer, B.** (2012). Gruppensikussionsverfahren und Focus Groups. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung*, (S. 347-362). Opladen: Budrich.
- Scharf, H., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M. & Maaz, K.** (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 23, (S. 1251-1282).
- Schaub, H. & Zenke, K. G.** (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: DTV.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U.** (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S.** (Hrsg.) (2002). *Staat – Schule – Ethnizität*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schmid, B. & Haasen, N.** (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Auer Verlag.
- Schmid, P. F.** (1989). *Personale Begegnung*. Würzburg: Echter Verlag.
- Schmid, P. F. & Rogers, C. R.** (2014). *PERSON-ZENTRIERT. Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Matthias Grünewald, Edition Psychologie und Pädagogik.
- Smith, J. & Johnson, R.** (2018). Enhancing mentoring relationships through structured feedback: Strategies and implications for practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26 (3), (p. 337-352).
- Smith, J. & Jones, K.** (2019). Effective mentoring in education: Strategies for communication and goal setting. *Educational Leadership*, 76 (2), (p. 45-51).
- Smith, K. & Levi-Ari, L.** (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), (p. 289-302).
- Schmitt, C., Tuidler, E. & Witte M. D.** (2015). Diversity-Ansätze - Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen. *Sozialmagazin 9-10*, (S. 6-13).
- Schmitz, L.** (2015). *Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstedes*. Bielefeld: transcript.
- Schmitz, L. & Simon, T.** (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A.** (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, (S. 171-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A.** (2020a). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*, (S. 113-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A.** (2020b). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schnautz, B. M.** (2014). *The effects of school-based mentoring on student achievement for junior high school students*. Submitted to the Office of Graduate and Professional Studies of Texas A & M University. <https://atrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/153847/SCHNAUTZ-RECORDOF-STUDY2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y> s. o. aufgerufen am 09.08.2022.
- Schnebel, S.** (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinholfer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl, *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*, (S. 67-65). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S.** (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, (S. 359-376). Münster u.a.: Waxmann.
- Schnebel, S.** (2018). Welche Qualifizierung brauchen Praxislehrpersonen? Überlegungen, Kenntnisse und Kompetenzen. *Journal für lehrerInnenbildung*, 18 (4), (S. 22-27).
- Schnebel, S. & Hubert, I.** (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren - eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinholfer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*, (S. 35-65). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Schön, D.** (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schoenfeld, A. H.** (2006). Mathematics teaching and learning. In P. A. Alexander & P. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology (2)*, (p. 479-510). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A.** (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, (S. 123-138). Münster u. a.: Waxmann.
- Schreckenberg, W.** (1984). *Der Irrweg der Lehrerausbildung. Über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein »guter« Lehrer zu werden und zu bleiben*. Düsseldorf: Schwann.
- Schroeder, J.** (2007): „Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie.“ In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterricht- und Schulentwicklung*, (S. 33-55). Frankfurt am Main: Fachbereich der Erziehungswissenschaft Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M.** (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. Perceived competency development during the student teaching semester and its impact on vocational orientation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, (S. 201-219). Münster u. a.: Waxmann.
- Schuchart, C. & Dunkake, I.** (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. Gefälligkeitsübersetzung: Social class stereotypes among teacher trainees. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (1), (S. 89-107).
- Schumacher, E.** (2000). Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung*, (S. 110-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumacher, E.** (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*, (S. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schrick, J. & Arnold, K.-H.** (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), (S. 23-40).
- Schulz von Thun, F.** (1999). *Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine Nahtstelle von Theorie und Praxis?* Bern: Haupt.
- Schüssler, R. & Schicht, S.** (2017). Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule - Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*, (S. 57-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Weyland, U.** (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*, (S. 19-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarz, N.** (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54 (2), (p. 93-105).
- Schwarzer, C. & Posse, N.** (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59 (59), (S. 575-612).

- Serrat, O.** (2017). The Critical Incident Technique. In O. Serrat (Hrsg.), *Knowledge Solutions*, (p. 1077 - 1083). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_123
- Seifert, A.** (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seifried, J.** (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Seitz, S.** (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion 1 (1)*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15> aufgerufen am 22.05.2022.
- Seitz, S. & Simon, T.** (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven, *Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (3)*. doi.10.1007/s42278-020-00096-2
- Shulman, L. S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15 (2)*, (p. 4–14).
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F.** (2008). *Beratung. Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V.** (2018). Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion: Einblicke in das Projekt FDQI-HU. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *IFO 2017. System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*, (S. 277–282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simpsons, T., Hastings, W. & Hill, B.** (2007). „I knew that she was watching me“: The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching, 13 (5)*, (p. 481–498). <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A.** (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. John Wiley & Sons.
- Solzbacher, C.** (2006). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I + II*, (S. 33-53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spencer, R. & Spencer, T. J.** (2008). Phenomenology and the qualitative method of inquiry. *The Qualitative Report, 13 (4)*, (p. 544-559).
- Spielmann, J.** (2014). Was ist TZI? In J. Spielmann, M. Schneider-Landolf & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*, (S. 15-17). Göttingen: Vandenhoeck.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M.** (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*, (S. 200–230). Münster u.a.: Waxmann.
- Stanat, P., Pant, H. A. & Richter, D.** (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster u. a.: Waxmann.
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D.** (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, (S. 123–149). Wiesbaden: Springer.
- Stanulis, R. N. & Russell, D.** (2000). “Jumping in”: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education, 16 (1)*, (p. 65–80). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2)*, (S. 175–198).

- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S.** (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, (S. 287-309). Münster u.a.: Waxmann.
- Stein, P.** (2006). *Lebensstile im Kontext von Mobilitätsprozessen. Entwicklung eines Modells zur Analyse von Effekten sozialer Mobilität und Anwendung in der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R.** (1991). Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R.** (2010). *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, A. L.** (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J.** (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B.** (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, (S. 209–226). Münster u.a.: Waxmann.
- Sturm, T.** (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, T.** (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5 (1), (S. 63-76).
- Sullivan, E. V.** (1984). *A critical psychology. Interpretation of the personal world*. New York: Plenum.
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T.** (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellung zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (2), (S. 201-219).
- Syring, M., Tillmann, T., Weiss, S. & Kiel, E.** (2018). Do open-minded student teachers have more favorable attitudes towards different dimensions of heterogeneity? *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8 (133). <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p133> aufgerufen am 12.06.2022.
- Tausch, R. & Tausch, A.** (1978). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- te Poel, K., Gollub, P., Siedenbidel, C. Greiten, S. & Veber, M.** (2023). Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien? Einblicke in offene Forschungsfragen, Desiderate und Diskursschwerpunkte. In K. te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien*, (S. 7-13). Münster u.a.: Waxmann.
- Terhart, E.** (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E.** (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), (S. 202–224).
- Terhart, E.** (2012). Wie wirkt Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), (S. 3–21).
- Terhart, E.** (2018a). Die Qualitätsentwicklung im Schulpraktikum. In E. Terhart, M. Mayrberger, & M. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualität in der Lehrerbildung*, (S. 159–170). Springer VS.

- Terhart, E.** (2018b). Boundary Crossings – Vielfalt in der Lehrerbildung – Ein Kommentar. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*, (S. 124–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M.** (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.
- Thomann, G.** (2003). Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. *Education Permanente*, 37 (1), (S. 40-43).
- Timperley, H.** (2001). Mentoring conversations designed to promote student teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (2), (p. 111-123).
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A.** (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E.** (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (3), (p. 210-227).
- Trautmann, M. & Wischer, B.** (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B.** (2020). *Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität*. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45592> aufgerufen am 15.01.2022.
- Trenberth, L. & Dewe, P.** (2004). Work stress and coping: drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (2), (p. 143–156).
- Triandis, H. C.** (1972). *The analysis of subjective culture*. Wiley.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S.** (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern - eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), (S. 241-256).
- Turban, D. B. & Lee, F. K.** (2007). The Role of Personality in Mentoring Relationships: Formation, Dynamics, and Outcomes. In B. R. Ragins & K. E. Kram (eds.), *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice*, (p. 21-50). London: Sage Publications.
- Turner, R. H.** (2001). Role Theory. In J. H. Turner (ed.), *Handbook of Sociological Theory*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36274-6_12
- Oesterreich, R.** (2008). *Validität und Verzerrung in der Umfrageforschung: Probleme und Lösungsansätze*. Springer Verlag.
- Udris, I.** (2007). Gesundheits- und verhaltensbezogene Intervention. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*, (S. 669–679). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Udris, I. & Rimann, M.** (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*, (S. 397–419). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Ulrich, D.** (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ulrich, I. & Gröschner, A.** (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A.** (2020). How Does the Practical Semester in the Teacher Training Program Affect Students? A Systematic Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, (S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T.** (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik 1* (28), (S. 83-92).

- Ve Wittig, M.-T.** (2014). *Heterogenität - Belastung oder pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen* (Dissertation, Erziehungswissenschaften/Wirtschaftspädagogik). urn:nbn:de:kobv:11-100228633
- Verden, N.** (1997). *Rollentheorie. Ein Abriss ihrer Hauptvertreter Ralf Dahrendorf, Talcott Parsons und Erving Goffman*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Vester, M., v. Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D.** (1993). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln: Bund-Verlag.
- Vester, M., v. Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D.** (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Villegas, A. M. & Lucas, T.** (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), (p. 20–32).
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vock, M. & Gronostaj A.** (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.
- Vogl, S.** (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (S. 695-700). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46
- von Au, C.** (2016). *Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. Leadership und Angewandte Psychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster u.a.: Waxmann.
- von Kanitz, A.** (2014). Einführung zu den Axiomen und Postulaten. In J. Spielmann, M. Schneider-Landolf & W. Zitterbarth (Hrsg.). *Handbuch Themenzentrierten Interaktion (TZI)*, (S. 78-79). Göttingen: Vandenhoeck.
- von Saldern, M.** (2007). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In, S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, (S. 42-51). Weinheim: Beltz.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A. & Sasaki, S.** (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, (p. 838-845). doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A.** (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, (S. 235-257). Münster u.a.: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M.** (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), (S. 187–223).
- Voss, T. & Kunter, M.** (2019). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 33(2), (p. 1–15). <https://doi.org/10.1177/0022487119839700> aufgerufen am 4.01.2022.
- Wagner, H.** (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. & Sommer, G.** (2000). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, (S. 46-65).
- Walgenbach, K.** (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Budrich.

- Walper, S. & Gniewosz, G.** (2019). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Potentiale von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22 (1), (S. 15-45).
- Walter, P.** (2001). Pädagogische Kompetenz und Erfahrung in kulturell heterogenen Grundschulen. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, (S. 111-139). Opladen: Leske & Budrich.
- Walter, P.** (2005). Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zukunft in der Einwanderungsgesellschaft*, (S. 55-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wang, J. & Odell, S. J.** (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54 (2), (p. 143–178).
- Wang, J., Strong, M. & Odell, S. J.** (2004). Mentor-novice conversation about teaching: A comparison of two U.S. and two Chinese cases. *Teacher College Record*, 106 (4), (p. 775–813).
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D.** (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Wenddorf, M.** (2018). *Führungstechniken, Führungsstile, Führungsmethoden für junge Führungskräfte. Führungskompetenz verstehen, lernen und entwickeln*. Wrocław: Amazon Fulfillment.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S.** (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), (S. 854–867).
- Weber, M.** (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Verlag.
- Weber, R. P.** (1990). *Basic content analysis*: Newbury Park u.a.: Sage.
- Wegener, R., Deplazes, S., Hänseler, M., Künzli, H., Neumann, St., Ryter, A. & Widulle, W.** (Hrsg.) (2018). *Wirkung im Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A.** (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung*, (S. 173-206). Braunschweig: Empirische Pädagogik, Sonderband.
- Weinert, F. E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, (S. 17-32). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, F. E.** (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies*, (p. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weingarten, E., Sack, F. & Schenkein, J.** (Hrsg.) (1976). *Ethnomethodologie - Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wernet, W.** (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Weiß, S.** (2012). Denken in Systemen. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen analysieren, gestalten*, (S. 17-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, S.** (2015). Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe? In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich*, (S. 16–38). Reihe Inklusion und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Welskop, N. & Moser, V.** (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*, (S. 19-29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. urn:nbn:de:0111-pedocs-190133

- Wenning, N.** (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, (S. 21 -31). Weinheim: Beltz.
- Wenz, K. & Cramer, C.** (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3 (1), (S. 28–43). <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.103>
- Werning, R. & Avci-Werning, M.** (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- West, C. & Fenstermaker, S.** (1995). Doing Differences. *Gender & Society*, 9 (1), (p. 8-37). DOI:10.1177/089124395009001002
- West, C. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Prosthmann: Heinemann.
- Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M. & McElvany, N.** (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 46, (p. 218–227).
- Weyland, U.** (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: LI.
- Whitmore, J.** (2006). *Coaching für die Praxis*. Staufen: allesimfuss.
- Wilmes, C. & Loebbert, M.** (2013). Coaching als Beratung. In M. Loebbert (Hrsg.), *Professional Coaching. Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder*, (S. 17-48). Stuttgart: Schäffler-Poesch.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J.** (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Winkler, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M.** (2002). *The Measurement and Consequences of Interethnic Ideology*. Boulder, CO: University of Colorado.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M.** (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, (p. 277-306). doi:10.1007/s11211-006-0014-8
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B.** (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, (p. 635-654). doi: 10.1037/0022-3514.78.4.635
- Wong, H. K.** (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NAESP Bulletin*, 88 (638), (p. 41-58).
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J.** (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (eds), *Handbook of educational psychology* (2), (p. 715-737). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Zapf, D., Dormann, C. & Frese, M.** (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, (p. 145-169).
- Zachary, L. J.** (2000). The role of action learning in building and enhancing relational capital. *Academy of Management Review*, 25 (4), (p. 755-776).
- Zech, L. K., Gause-Vega, C. L., Bray, M. H., Secules, T. & Goldman, S. R.** (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35 (3), (p. 207-217).

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), (p. 23-49).

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Stöger, A. Ziegler, & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, (S. 7-30). Lengerich: Pabst.

Ziegler, E. (2008). *Die Rollentheorie aus sozialpsychologischer Sicht*. Norderstedt: Grin Verlag.

Zulliger, S. & Tanner, S. (2013). Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), (S. 37-52).

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 01	<i>Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) - eigene Darstellung angelehnt an Bronfenbrenner (1981)</i>	20
Abb. 02	<i>Heterogenitätsmerkmale innerhalb des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner - eigene Darstellung angelehnt an Bronfenbrenner (1981)</i>	21
Abb. 03	<i>Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften - eigene Darstellung angelehnt an Baumert et al. (2011)</i>	45
Abb. 04	<i>Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität - eigene Darstellung angelehnt an Simon et al. (2018)</i>	50
Abb. 05	<i>Die Konstruktfacette der Vorannahmen. Nennung der Heterogenitätsdimensionen in Prozent - eigene Darstellung angelehnt an Schmitz et al. (2020a)</i>	52
Abb. 06	<i>Das Modell der interethnischen Ideologien - eigene Darstellung adaptiert nach Hahn et al. (2010)</i>	60
Abb. 07	<i>Zusammenhänge und Wirkungen kultureller und herkunftsbedingter Überzeugungen und Einstellungen - eigene Darstellung angelehnt an Hascher et al. (2013)</i>	67
Abb. 08	<i>Übersicht der Praktika für das Lehramt an Grund- und Mittelschule (Bayern) - eigene Darstellung</i>	74
Abb. 09	<i>Kontextuelle Einbettung des schulpraktischen Mentorings - eigene Darstellung angelehnt an Haas (2021)</i>	97
Abb. 10	<i>Das MERID-Modell - eigene Darstellung angelehnt an Hennissen et al. (2008)</i> ..	103
Abb. 11	<i>Typische Verläufe von Mentoring-Beziehungen - (Pflaum, 2017)</i>	112
Abb. 12	<i>Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn - eigene Darstellung angelehnt an Langmaack (2001)</i>	119
Abb. 13	<i>Ein generisches Prozessmodell für das Mentoring - eigene Darstellung adaptiert nach Orinsky & Howard (1986)</i>	123
Abb. 14	<i>Adaptiertes Modell der professionellen Kompetenz in heterogenen Kontexten - eigene Darstellung angelehnt an Hachfeld et al. (2012)</i>	135
Abb. 15	<i>Das THIBsS-Modell - eigene Darstellung</i>	138
Abb. 16	<i>Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität im Kontext schulpraktischer Studien - eigene Darstellung</i>	140
Abb. 17	<i>Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse - eigene Darstellung</i>	171
Abb. 18	<i>Matrix zur Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems - eigene Darstellung</i>	176
Abb. 19	<i>Deduktive Kategorienbildung auf der Ebene der beliefs - eigene Darstellung</i>	177
Abb. 20	<i>Deduktive Kategorienbildung auf der Handlungsebene - eigene Darstellung</i>	179
Abb. 21	<i>Veranschaulichung der Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung mit Bezug zum heterogenen Kontext im THIBsS-Modell</i>	260

Abb. 22	<i>Veranschaulichung ausgewählter Ergebnisse zur Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im THIBsS-Modell inklusive Zuordnung zu den Fördermodi...</i>	262
Abb. 23	<i>Adaptiertes und weiterentwickeltes THIBsS-Modell - eigene Darstellung</i>320

12. Tabellenverzeichnis

Tab. 01	<i>Mentoring-Formen – eigene Darstellung angelehnt an Kram (1985)</i>	88
Tab. 02	<i>Formen der LehrerIn-MentorIn-Mentee-Beziehung – eigene Darstellung nach Raufelder & Ittel (2012)</i>	92
Tab. 03	<i>Die Verbindung zwischen den intendierten Lernprozessen der Studierenden in den Praxisphasen und der Lernbegleitung und die erforderlichen Kompetenzen - eigene Darstellung angelehnt an Schnebel (2018)</i>	110
Tab. 04	<i>Ausgewählte Fragestellungen von MentorInnen zu Wirkungsprinzipien wertebasierter Gesprächsführung - eigene Darstellung adaptiert nach Haas (2021)</i>	128
Tab. 05	<i>Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht, Schulart und zugeordneter Gruppendiskussion</i>	155
Tab. 06	<i>Kategoriensystem Ergebnisse Critical Incidents</i>	182
Tab. 07	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE I Ebene der beliefs (CIT)</i>	183
Tab. 08	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE II Informationseben (CIT)</i>	193
Tab. 09	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE III Handlungsebene (CIT)</i>	198
Tab. 10	<i>Kategoriensystem Ergebnisse Gruppendiskussionen</i>	211
Tab. 11	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE I Ebene der beliefs (GD)</i>	213
Tab. 12	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE II Informationsebene (GD)</i>	225
Tab. 13	<i>Haupt- und Subkategorien ORDNUNGSKATEGORIE III Handlungsebene (GD)</i>	223
Tab. 14	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Rollenkonformität</i>	257
Tab. 15	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur multiperspektivischen MentorInnen-Rolle</i>	280
Tab. 16	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Förderung kooperativer Prozesse</i>	281
Tab. 17	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur kontextsensiblen Begleitung</i>	287
Tab. 18	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Reflexion herkunftsbezogener Einstellungen und Überzeugungen</i>	291
Tab. 19	<i>Zusammenfassung relevanter Ergebnisse zur Heterogenitätssensibilität</i>	295

13. Danksagung

Ich möchte meinen aufrichtigen Dank an all jene richten, die mich während meiner Arbeit an dieser Dissertation unterstützt und gefördert haben. Mein besonderer Dank gilt:

Meiner *Doktormutter Prof. Dr. Sabine Weiß*, für die ausgezeichnete Betreuung, geprägt von konstruktivem Feedback und wertvollen Denkanstößen, welche maßgeblich dazu beigetragen haben, dass diese Dissertation erfolgreich entstehen konnte. Ich bin dankbar für dein Vertrauen, deine Unterstützung und deinen fachlichen Rat, der jederzeit zur Verfügung stand und wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Prof. Dr. Ewald Kiel, mein herzlicher Dank gilt Ihnen für Ihre wertschätzende Begleitung, Beratung und Ermutigungen. Besonders schätze ich Ihre Bereitschaft, das Zweitgutachten dieser Arbeit zu übernehmen. Ihre Unterstützung war von immensem Wert und hat maßgeblich zum Erfolg dieser Dissertation beigetragen.

Prof. Dr. Elke Inckemann, für Ihre Bereitschaft zur Übernahme der Aufgabe der Drittprüferin möchte ich mich bedanken, ebenso bei *Prof. Dr. Reinhard Markowetz* und *Prof. Dr. Peter Zentel* für die Unterstützung im Rahmen des LMU Mentoring-Programms.

Dr. Jonas Scharfenberg, deine konstruktiven Rückmeldungen und die wertvollen inhaltlichen sowie methodischen Anregungen haben mich stets vorangebracht.

Meinen Mitdoktorandinnen und Mitdoktoranden, für die gemeinsame Reise und euer hilfreiches Feedback. Ebenfalls gebührt meinen *Kolleginnen und Kollegen*, insbesondere Magdalena Muckenthaler, meine Anerkennung für den kollegialen Zusammenhalt. Ganz besonders möchte ich mich in diesem Rahmen auch bei den „*Martianern*“- *Eva Kraft, Verena Scheuerer und Markus Pacher* - für das unterstützende Mitdenken und die produktiven Gespräche in der Mittagspause bedanken. Euer Beitrag und die gemeinsamen „Schreibsitzungen“ war von unschätzbarem Wert und haben wesentlich zum Fortschritt und Erfolg dieser Arbeit beigetragen.

Meinen Freundinnen und Freunden, für euer Verständnis, die wohlthuenden Auszeiten zwischendurch und die vielen netten Worte, die mich motiviert haben. Ihr alle habt einen wertvollen Beitrag dazu geleistet, dass ich diese Dissertation erfolgreich abschließen konnte.

Meinen Eltern Gisela und Rudi, für alles, was ihr mir auf meinem Lebensweg mitgegeben habt und dass ihr mich stets bei all meinen „Projekten“ unterstützt habt.

Meinem Bruder Oli und meinen Schwestern Carolin und Kerstin, dafür, dass ihr immer an mich geglaubt habt und mir manchmal auch mehr zugetraut habt als ich mir selbst.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem *Mann Alfons*, du hast nicht nur an der Namensgebung meines Modells mitgewirkt, sondern warst während der gesamten Zeit ein verständnisvoller Begleiter. Du warst Kraftspender, Motivator, Caterer und besonders in schwierigen Phasen mein großer Rückhalt. Ohne deine Unterstützung und deinen Glauben an mich wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen. Danke.