

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Daniela Freisler-Mühlemann, Anja Winkler,

Yves Schafer und Larissa Böhlen:

Die Bedeutung des Mentorats

für die Reflexivität von Lehrpersonen

am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 96-105.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

09

*Daniela Freisler-Mühlemann,
Anja Winkler, Yves Schafer und
Larissa Böhlen*

Die Bedeutung des Mentorats
für die Reflexivität
von Lehrpersonen am Anfang
ihrer beruflichen Laufbahn

Das Mentorat im Berufseinstieg

Im Rahmen der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz in den 2000er Jahren und ihrer Ausrichtung auf das lebenslange Lernen steht nicht mehr ausschließlich die Ausbildung von Lehrpersonen im Vordergrund, sondern zunehmend auch deren Weiterbildung und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf die gesamte Berufsbiografie. Diese Perspektivenerweiterung hat dazu geführt, dass an vielen Schulen in der ganzen Schweiz in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen Mentorate für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingeführt wurden (Vögeli-Mantovani, 2011). Im Kanton Bern besteht die Funktion dieses schulinternen Begleitangebots darin, Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase an die Schulkultur heranzuführen, sie bei der Erweiterung und Vertiefung ihrer Handlungskompetenzen zu unterstützen und ihre Reflexivität zu fördern (PHBern, 2012).

Reflexivität gilt in der Professionsforschung als eine Schlüsselkompetenz, weshalb die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum Initiativen zum Aufbau von Reflexionskompetenz ergreift (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Reflexivität bedeutet die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln, den eigenen Haltungen und Kontextbedingungen (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Dieses Verständnis von Reflexivität impliziert, dass durch Reflexion eine Veränderung im Sinne einer Neustrukturierung des Denkens stattfindet, die der eigenen Professionalisierung und damit dem eigenen beruflichen Handeln dient, zum Umgang mit Herausforderungen und Unsicherheiten sowie zur Erhaltung und Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht beiträgt (Wyss, 2013). Um die Reflexivität zu fördern, ist eine gezielte Unterstützung der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase immanent wichtig (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumer, 2011). Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseinstiegsphase erfahren zwar in einigen Bereichen einen hohen Kompetenzzuwachs, nicht aber in der Theorie- und Unterrichtsreflexion, was zeigt, wie wichtig eine professionelle Unterstützung vor Ort ist. Dafür „scheint im Berufsalltag weniger Dringlichkeit oder Zeit zur Verfügung zu stehen“ (Oelkers, 2012, S. 10). An den Schulen fungieren Mentorinnen und Mentoren deshalb als Begleitperson bei Herausforderungen und Unsicherheiten und unterstützen gleichzeitig die Reflexivität, damit Lehrerinnen und

Lehrer, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, grundlegende Handlungsfähigkeit und -sicherheit für den Schulalltag gewinnen (Helsper, 2002).

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag mit einem Mixed-Method-Design die Bedeutung des Mentorats für die Professionalisierung von berufseinsteigenden Lehrpersonen untersucht, um dadurch Rückschlüsse auf die Reflexion im Mentorat ziehen zu können.

Ausgewählte Ergebnisse einer Berufseinstiegsstudie

In unserer Studie wurde durch den *quantitativen Zugang* die Reflexivität nicht direkt abgefragt, aber wir untersuchten deskriptiv, ob Lehrpersonen mit Mentorat ($N = 62$; 59 Frauen und drei Männer; Durchschnittsalter 24,2 Jahre) und ohne Mentorat ($N = 31$; alles Frauen, Durchschnittsalter 24 Jahre) ihre Kompetenzen am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres unterschiedlich einschätzten. Auffällige Veränderungen in den Kompetenzbereichen der beiden Gruppen können einen Einblick in den Einfluss der Reflexion im Mentorat auf die Professionalisierung der Lehrpersonen geben. Es liegen Einschätzungen für insgesamt zwölf Kompetenzbereiche vor, die sich auf die Ebenen Unterricht, Schule und Lehrperson beziehen. Die befragten Lehrpersonen schätzten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 (*gar nicht kompetent*) bis 7 (*sehr kompetent*) anhand von 48 Items ein.

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen mit Mentorat schätzten ihre Kompetenzen auf der Ebene des Unterrichts und auf der Ebene der Lehrperson am Ende des Studiums mit Ausnahme des Bereichs *Diagnostik und Beurteilung* höher ein als am Ende des ersten Berufsjahres. Umgekehrt schätzten sie ihre Kompetenzen auf der Ebene der Schule am Ende des ersten Berufsjahres gleich hoch oder höher ein als am Ende des Studiums. Diese Unterschiede sind signifikant für die Einschätzungen der Kompetenzen in den Bereichen *Unterrichtsplanung, Zusammenarbeit Kollegium, Elternzusammenarbeit* und *Unterrichtsreflexion*. Wenn alle Unterschiede in den Kompetenzbereichen über die beiden Messzeitpunkte summiert werden, ist die Einschätzung am Ende des ersten Berufsjahres um 0.1 höher als am Ende des Studiums. Die Kompetenzeinschätzungen bleiben damit insgesamt relativ stabil, verändern sich aber in den einzelnen Bereichen unterschiedlich stark.

Tab. 1 Kompetenzeinschätzungen am Ende des Studiums und des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen mit und ohne Mentorat

Professionelle Kompetenzen	MM T ₀	MM T ₂	Δ_1	OM T ₀	OM T ₂	Δ_2	Δ_3
	N	62	62	93	31	31	93
Ebene Unterricht							
1 Unterrichtsplanung	5.5	5.2	-0.3 *	5.5	5.2	-0.3 *	0
2 Unterrichtsdurchführung	5.4	5.2	-0.2 +	5.4	5.4	0	-0.2
3 Begleitung und Beratung	5.4	5.2	-0.2 +	5.2	5.2	0	-0.2
4 Klassenführung	5.4	5.2	-0.2 +	5.3	5.3	0	-0.2
5 Diagnostik und Beurteilung	5.0	5.2	0.2	4.9	5.1	0.2	0
Ebene Schule							
6 Zusammenarbeit Schulleitung	5.4	5.5	0.1	5.4	5.9	0.5 +	-0.4
7 Zusammenarbeit Kollegium	5.2	5.6	0.4 *	5.2	5.6	0.4 *	0
8 Administration und Organisation	4.7	4.9	0.2	4.8	5.2	0.4 *	-0.2
9 Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung	4.7	4.7	0	4.5	4.8	0.3	-0.3
10 Elternzusammenarbeit	4.3	5.0	0.7 *	4.3	4.7	0.4	0.3
Ebene Lehrperson							
11 Berufsreflexion	5.6	5.5	-0.1	5.3	5.5	0.2	-0.3
12 Unterrichtsreflexion	5.5	5.1	-0.4 *	5.3	5.0	-0.3 +	-0.1
Summe	62.0	62.1	0.1	61.1	62.7	1.8	-1.6

Anmerkungen: MM: Mit Mentorat im ersten Berufsjahr; OM: Ohne Mentorat im ersten Berufsjahr. T₀: Befragung am Ende des Studiums; T₂: Befragung am Ende des ersten Berufsjahres. Δ_1 : Differenz Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen mit Mentorat; Δ_2 : Differenz Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen ohne Mentorat; Δ_3 : Differenz von Δ_1 und Δ_2 . Alle Werte sind auf eine Dezimalstelle gerundet. Signifikanzniveau für t-Tests: * $p < .05$, + $p < .1$

Die berufeinsteigenden Lehrpersonen ohne Mentorat schätzten ihre Kompetenzen am Ende des ersten Berufsjahres mit Ausnahme der Bereiche *Unterrichtsplanung* und *Unterrichtsreflexion* gleich hoch oder

höher ein als am Ende des Studiums. Die Unterschiede sind signifikant für die Einschätzungen der Kompetenzen in den Bereichen *Unterrichtsplanung*, *Zusammenarbeit Kollegium* und *Administration und Organisation*. Addiert man alle Unterschiede in den Kompetenzbereichen über die beiden Messpunkte, ergibt sich am Ende des ersten Berufsjahres mit einem Wert von 1.8 eine deutlich höhere Einschätzung der Kompetenzen als am Ende des Studiums. Auch hier verändern sich die Kompetenzeinschätzung in den einzelnen Bereichen unterschiedlich stark, insgesamt zeigen sie aber einen deutlichen Anstieg.

Vergleicht man die Kompetenzeinschätzungen zwischen den beiden Gruppen, so zeigt weder die Erhebung am Ende des Studiums (T_0) noch die Erhebung am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Mentorat. Allerdings ist der Gesamtzuwachs über beide Messzeitpunkte von Lehrpersonen mit Mentorat deutlich geringer als der von Lehrpersonen ohne Mentorat. Eine Ausnahme bildet die Kompetenz im Bereich *Elternzusammenarbeit*. Hier ist die Kompetenzzunahme bei Lehrpersonen mit Mentorat höher als bei Lehrpersonen ohne Mentorat (+0.3). Erstaunlich ist, dass Lehrpersonen ohne Mentorat im ersten Berufsjahr insgesamt eine deutliche Steigerung ihrer Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen mit professioneller Unterstützung vor Ort erfahren. Um diese Ergebnisse differenzierter zu untersuchen, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt.

Um vertiefte Einblicke in die Reflexion im Rahmen des Mentorats zu gewinnen, untersuchten wir auch die Bedeutung des Mentorats für den Berufseinstieg von Lehrpersonen mit einem *qualitativen Zugang*. Es wurden Interviews mit 24 Personen über ihr erstes Jahr im Beruf geführt. Von diesen 24 Personen nutzten 21 das schulinterne Begleitangebot des Mentorats.

Im Hinblick auf die Bedeutung des Mentorats für den Berufseinstieg, schrieben 14 der Gesamtteilnehmenden dem Mentorat eine große Bedeutung zu, insbesondere im Bereich des Austauschs. Im Mentorat wurden nicht nur Anliegen in Bezug auf den Unterricht, sondern auch persönliche Herausforderungen und Unsicherheiten besprochen. Dieses schulinterne Begleitangebot ist eine Anlaufstelle, an die man sich ohne Hemmungen wenden kann, da die Mentorin bzw. der Mentor für ihre Hilfe entschädigt wird und dementsprechend die Aufgabe hat, sich Zeit für die Beratung zu nehmen. Auf diese Weise ist es möglich, professionelle Unterstützung zu erhalten, ohne andere zu belasten:

„Und, ja, man ist hier nicht allein an der Schule, also man hat eine fixe Ansprechperson. So konnte ich auch, wie Fragen, die nicht so dringend waren oder wo ich wusste, das braucht dann länger und da brauche ich wirklich jemand, der sich auch Zeit nehmen kann und nicht schnell bei jemandem Fragen gehen und sagen: Eh, du hast du schnell Zeit?“ (LP82).

Die Unterstützung für die Berufseinsteigenden liegt insbesondere darin, eine Person zur Seite zu haben, die:

„einen unterstützt. Und der einem Dinge vielleicht auch abnimmt und danach auch mal sagt, wie man das Ganze auch angehen kann und nicht nur Floskeln oder Theorien, sondern durch die Berufserfahrung sagen kann“ (LP172).

Neben dem Materialaustausch ist vor allem der Erfahrungsschatz der Mentorinnen und Mentoren für die Lehrpersonen zentral. Eine zugeleitete Anlaufstelle, fixe Zeitfenster für Anfragen und kompetente Informationen sind Qualitäten des Mentorats. Die Lehrpersonen fühlen sich weniger allein und können sich bei Fragen oder Schwierigkeiten an eine kompetente Kollegin bzw. Kollegen wenden.

Im Hinblick auf die Reflexion verdeutlicht das folgende Zitat die Bedeutung des Mentorats:

„Ja und auch der Austausch über Herausforderungen, wie das die andere Lehrperson machen würde“ (LP281).

Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexion zeigt sich darin, dass die Herausforderungen des Lehrberufs gemeinsam besprochen und der eigene Umgang mit ihnen hinterfragt wird. Der Austausch in einem kollaborativen Lernsetting regt an, sich mit dem eigenen Denken und Handeln auseinanderzusetzen. Eine Lehrperson, für die das Mentorat nicht optimal verlief, erwähnte Aspekte, die sie nicht mit ihrer Mentorin besprechen konnte:

„Ich konnte nicht wirklich Fragen klären, oder irgendwie über allgemeine interessante Fragen, der Arbeit, der Profession, weiss nicht was, sprechen, nein, das ging gar nicht“ (LP25).

Die vertiefte Reflexion über verschiedene Themen mit der Mentorin bzw. dem Mentor scheint ein wichtiges Bedürfnis von Lehrpersonen zu sein, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen. Auch die Einführung in die Schulkultur wird hervorgehoben:

„Ich finde es auch gut, ist es eben jemand, der an dieser Schule ist, der die Abläufe kennt, denn so viele Dinge sind auf genau diese Schule bezogen

und das an einem anderen Ort ganz anders ist. Die ganze Kultur, die man lernen muss und so viele Sachen werden einem nicht gesagt, weil es einfach so ist. Und das muss man dann für sich merken und da hilft so eine Mentorin natürlich extrem“ (LP86).

Das Mentorat gibt Antworten auf Fragen zu Schule, Berufspraxis, Herausforderungen und Chancen. Daraus lässt sich eine Tendenz erkennen, dass die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren eine Gelegenheit zur vertieften Reflexion bietet.

Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dieser Einblick in unsere Forschung macht deutlich, dass das Mentorat nicht primär die Aufgabe hat, die Reflexivität von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase zu fördern, sondern sie auch in die Schulkultur einführt und die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Hilfestellungen unterstützt (PHBern, 2012). Das Mentorat eröffnet demnach neben anderem auch wichtige Reflexionsmöglichkeiten.

Die quantitativen Daten zeigen in den zwölf Kompetenzbereichen keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit oder ohne Mentorat, weder in der Befragung am Ende des Studiums (T_0) noch in der Befragung am Ende des ersten Berufsjahres (T_2). Innerhalb dieser Gruppen gibt es jedoch signifikante Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. In beiden Gruppen gibt es Kompetenzeinschätzungen, die nach dem ersten Berufsjahr signifikant niedriger (z. B. im Bereich *Unterrichtsplanning*) oder höher (z. B. im Bereich *Zusammenarbeit Kollegium*) sind als am Ende des Studiums. Interessant ist, dass der Gesamtzuwachs in den zwölf Kompetenzbereichen über beide Messzeitpunkte bei Lehrpersonen mit Mentorat deutlich geringer ist als bei Lehrpersonen ohne Mentorat. Eine mögliche Erklärung für den beachtlich geringeren Lernfortschritt der Lehrpersonen mit Mentorat könnte darin liegen, dass die spezifische Fähigkeit, Situationen immer wieder neu zu kontextualisieren, im ersten Berufsjahr noch wenig ausgeprägt ist und Lehrpersonen daher ihr eigenes berufliches Handeln durch das Mentorat verstärkt hinterfragen (Helsper, 2002). In einem professionellen Setting, wie das Mentorat, werden die eigenen Kompetenzen relativiert und in ein brei-

teres Repertoire an Handlungskompetenzen eingeordnet als die eigenen. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Zusammenarbeit im Mentorat den Aufbau von funktionalen Routinen hemmt und die eigene Wirksamkeitswahrnehmung durch eine negative oder erhöhte Sensibilisierung zur Reflexion beeinflusst (Altrichter & Posch, 2007). Diese Thesen sollten in weiteren Studien weiterverfolgt werden.

Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen sich auch in den qualitativen Daten: Die Reflexivität wird durch eine enge und intensive Zusammenarbeit sowie den Austausch mit der Mentorin beziehungsweise dem Mentor gefördert. Obwohl Reflexion als spezifische Aufgabe und Inhalt des Mentorats in den Interviews nicht explizit erwähnt wird, zeigen die Aussagen, dass das Begleitangebot an den Schulen die vertiefte Reflexion der angehenden Lehrpersonen unterstützt. Auch Lehrpersonen ohne Mentorat möchten diese Lerngelegenheit für ihre Professionalisierung nutzen. Feste Zeiträume ermöglichen es den jungen Lehrpersonen, die schulische Herausforderungen, mit denen sie im beruflichen Umfeld unweigerlich konfrontiert werden, zu reflektieren und für ihr professionelles Handeln zu nutzen. Eine zuständige Ansprechperson mit Erfahrung und Interesse an der Begleitung von berufseinsteigenden Lehrpersonen erleichtert den Austausch über Herausforderungen und bietet professionelle Unterstützung. Dadurch werden Räume geschaffen, in denen Theorie- und Unterrichtsreflexion stattfinden kann.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 109-122.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W.
- Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2012). *Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland*. Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

- PHBern (2012). Schulinterne Begleitung (Mentorat) von Berufs- und Wiedereinsteigenden. Verfügbar unter <https://www.phbern.ch/berufseinstieg/berufseinstieg/schulinterne-begleitung.html> [11.01.2021].
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumer, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Paper 6. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion – Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Daniela Freisler-Mühlemann, Prof. Dr.,
Leiterin Schwerpunktprogramm
Forschung und Entwicklung, PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerinnen- und Lehrerbildungs- und
Professionsforschung, Professionalität und
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Berufseinstieg

daniela.freisler@phbern.ch



Anja Winkler, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin und Dozentin,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
berufsbiografische Professionsforschung,
Schulpraktische Ausbildung

anja.winkler@phbern.ch



Yves Schafer, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter und Dozent,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Berufseinstieg, Berufseignung

yves.schafer@phbern.ch



Larissa Böhlen, B.Sc., Hilfsassistentin,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
berufsbiografische Professionsforschung,
Schulpraktische Ausbildung

larissa.boehlen@phbern.ch

