

Christian Reintjes  
Gabriele Bellenberg  
Grit im Brahm (Hrsg.)

# Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen

# Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft  
für Schulpraktische Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Julia Košinár  
Gabriele Bellenberg  
Tobias Leonhard  
Silvia Kopp-Sixt  
Jörg Korte  
Gabriele Kulhanek-Wehlend  
Christian Reintjes  
Andrea Seel  
Ulrike Weyland

Band 3

Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg,  
Grit im Brahm (Hrsg.)

# Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen



Waxmann 2018  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 3**

Print-ISBN 978-3-8309-3894-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8894-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm*

Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung..... 7

## Teil I: Theoretische und empirisch gestützte Konzeptualisierungen

*Annamarie Ryter*

Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung  
Eine erste Bestandsaufnahme ..... 23

*Urban Fraefel*

Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika  
Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen  
und Strategien der Transformation..... 41

*Julia Košinár*

Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung –  
eine empirie- und theoriebasierte Konzeption..... 67

*Eva S. Becker und Fritz C. Staub*

Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching  
Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung ..... 85

*Sina Schatzmann, Fritz C. Staub und Alois Niggli*

Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbildnerinnen  
und Lehrpersonenbildner  
Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich ..... 103

## Teil II: Forschungsbeiträge

*Simone Krächter*

Kompetenzentwicklung durch Coaching?  
Wirkungen der „Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen“  
(POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst..... 119

*Simone Herzog und Tobias Leonhard*

Studierende im Mentorat  
Erkundungen zur Vollzugswirklichkeit der Gesprächseröffnungen ..... 143

<i>Christian Reintjes, Kerstin Bäuerlein und Gabriele Bellenberg</i> Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentorinnen und Mentoren .....	161
<i>Andreas Bach, Thomas Fischer und Kathrin Rheinländer</i> Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester .....	189
<i>Johannes Brandau, Peter Studencnik, Hubert Schaupp und Silvia Kopp-Sixt</i> Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen Validität eines Inventars für Stile und Ebenen des Mentorings im schulischen Unterrichtskontext .....	207
Autorinnen und Autoren.....	227

*Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm*

## **Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung**

In den letzten zwei Jahrzehnten hat aufseiten der Anforderungen an pädagogische Professionalität und deren Ziele ein erheblicher Klärungsprozess stattgefunden. International orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig stark an Standards und Kompetenzordnungen, um das intendierte professionelle Handeln von Lehrpersonen zu beschreiben und zu beurteilen. Weniger gut geklärt ist die Frage nach der Genese und der Entwicklung der intendierten Handlungskompetenzen und hier im Besonderen die Frage nach den *institutionellen*, *curricularen* und *personellen* Bedingungen, die Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrpersonen in der Phase der Ausbildung zwischen den unterschiedlichen Lernorten – von der Hochschule über die in Deutschland etablierten „Zentren für schulpraktische Lehrerbildung“ bis hin zur Schule – ermöglichen sollen (vgl. Jünger & Reintjes, 2017).

Im Zuge einer zunehmenden Kompetenzorientierung wird in der Debatte zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kritisch hinterfragt, ob die Lehramtsstudiengänge (staatlich oder nicht staatlich, ein- oder zweiphasig) hinreichend auf das Berufsfeld ausgerichtet sind (u.a. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Angesichts empirischer Befunde, welche die Wirksamkeit bloßer Praxiserfahrungen für die Professionalisierung zum Teil infrage stellen und zum Teil sogar auf negative Effekte hinweisen (vgl. Hascher, 2011), stellt sich somit die Frage, wie sich Professionalisierungsprozesse *institutionell*, *curricular* und *personell* zielführend gestalten lassen.

### **1 Institutionalisierte Professionalisierung**

Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte ist eine zentrale Aufgabe der Qualifikation von Lehrpersonen. Den Studierenden stellen sich sowohl in ein- wie auch in zweiphasigen Qualifikationsmodellen multiple Herausforderungen im Professionalisierungsprozess. Einerseits gilt es, sich das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Grundlagenwissen aus zwei oder gar mehreren (Unterrichts-)Fächern anzueignen. Hinzu tritt die Erziehungswissenschaft als eigene Referenzdomäne, in der angehende Lehrpersonen das für die kompetente Berufsausübung bedeutsame pädagogische Wissen (u.a. effektive Klassenführung, Prinzipien des Diagnostizierens etc.; vgl. Baumert & Kunter, 2006) erwerben sollen. Gleichzeitig sollen diese Ansprüche an das Wissen eine sichtbare Wirkung in der Schulpraxis zeigen. In den Schulpraktika sollen die Studierenden sukzessive die Komplexität be-

ruflichen Handelns kennenlernen und dabei lernen, dieses Handeln eigenverantwortlich zu gestalten.

In der Tradition der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgt die wissenschaftliche Ausbildung an einer Universität. Das Bindeglied dieser Phase zur schulpraktischen Ausbildung im mindestens einhalb Jahre dauernden Vorbereitungsdienst stellen wenige Praxisphasen während des Studiums dar (vgl. Bellenberg & Reintjes, 2015). Der Vorbereitungsdienst stellt als Sozialisationsprozess in seminaristischer Ausbildung die zweite Stufe in der Entwicklung von Professionalität dar und ist als Rückkopplungsmodell aus erfahrungsbasiertem und theoriegestützt-reflektierendem Lernen charakterisierbar (vgl. Reintjes, 2007). Diese zweite Phase mit zunehmend eigenverantwortlicher Unterrichtsverpflichtung ist in der Gestaltung weitgehend unabhängig von den Universitäten. Die Struktur der Zweiphasigkeit ermöglicht es den Hochschulen somit scheinbar, die Verantwortung für die Anbahnung von Berufsfähigkeit an die zweite Phase (Vorbereitungsdienst) zu delegieren. Hier nun unterscheidet sich eine zweiphasige Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einer einphasigen Struktur, wie sie in der Schweiz und in Österreich üblich ist. Der Richtungsstreit (vgl. Radtke & Webers, 1998; Weyland, 2010; Weyland & Wittmann, 2010) zwischen Eignungsprüfung und dem Erwerb elementarer Handlungsfähigkeit einerseits und kritischer Distanzierung im Modus wissenschaftlicher Hinwendung zum Gegenstand „Schulpraxis“ andererseits lässt sich für eine Professionshochschule im einphasigen System, die tatsächlich beiden Referenzsystemen verpflichtet ist, folgendermaßen beantworten:

Wer nach sechs bis zehn Semestern über elementare Handlungsfähigkeit im Berufsfeld verfügen soll, muss in diesem aktiv handelnd tätig gewesen sein, und zwar in voller Einlassung auf die zukünftige Berufsrolle. Er oder sie muss dabei Grundformen pädagogischen Handelns nicht nur erprobt, sondern sich darin auch bereits als grundlegend fähig erwiesen haben. Das ist die Funktion des Praktikums an einer Professionshochschule. (Leonhard et al., 2016, S. 90)

## 2 Schulpraktische Professionalisierung

Begleitete Unterrichtspraktika gelten sowohl aus lerntheoretischer als auch aus empirischer Sicht als für die Kompetenzentwicklung bedeutsame Lerngelegenheiten. Die zukünftigen Lehrpersonen erhalten hier Gelegenheiten, durch die reflexive Verknüpfung von Erfahrungen in authentischen Kontexten und theoriebasierten Wissensbeständen ihre Kompetenzen zu erweitern. Dieser Voraussetzung wird etwa in Deutschland derzeit Rechnung getragen, indem die Anteile praxissituierter Studienmodule diversifiziert und in verschiedenen Bundesländern Praxissemester implementiert wurden. In Österreich sind gegenwärtig für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen die Curricula auch bezüglich der Praxisanteile im Umbruch. In der Schweiz wiederum bearbeiten Studierende aller Lehrämter 20 bis 30 Prozent der ein-

phasigen Ausbildung in schulbasierten Lernumgebungen, wobei dieser Anteil für die Volksschullehrpersonen traditionell bereits sehr hoch war und für die Lehrpersonen der Sekundarstufe II vor rund zehn Jahren ebenfalls erhöht wurde.

Die schulischen Praktika dienen vor diesem Hintergrund der Entwicklung eines doppelten Habitus, nämlich des Habitus praktisch-pädagogischen Handelns und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper, 2001). In der Professionsforschung ist in diesem Kontext hinreichend gezeigt worden, dass die lineare, „technologisch verstandene Transmission von Theoriewissen in die Schulpraxis zumeist an der Komplexität und Kontingenz realer Handlungssituationen“ scheitert (Fraefel, 2018, S. 17) und diese Vorstellung folglich keine besonders tragfähige Konzeption für die intendierten Ziele einer „unterstützten eigenverantwortlichen Professionalisierung“ ist (Radtko & Webers, 1998, S. 205). Eine simple und oft herbeigewünschte „Anwendbarkeit“ wissenschaftlichen Wissens ist beispielsweise nicht gegeben, weil jede pädagogische Situation nichts weniger „als ein situatives und individuelles Fallverstehen voraussetzt“ (Radtko & Webers, 1998, S. 205). Erfolgreiche Lehrpersonen haben ihr Wissen so organisiert, dass sie – ähnlich wie Schachspielerinnen und Schachspieler – eine bedeutungsvolle Konstellation schnell erkennen, weil sie über ein reiches Fallwissen in Form von Aktivitätsszenarien verfügen, welche die relevanten Faktoren miteinander in Beziehung setzen (vgl. Koch-Priewe, 1997). Das Wissen, auf welches sich dieses situative Handeln stützt, reicht in die verschiedensten Wissensdomänen hinein, wird aber in der konkreten Situation „gleichzeitig“, „in integrierter Form“ und als komplexe Handlungskompetenz benötigt. Aus diesen Gründen muss sich für ein ganzheitliches Bild der Entwicklung pädagogischer Professionalität neben die strukturelle Dimension des Aufbaus und der Gliederung von Wissen und Können auch eine prozessuale Sicht gesellen (vgl. Jünger & Reintjes, 2017).

Studierende haben die Erwartung, in schulpraktischen Studien stabile Handlungsmuster für die Praxis aufzubauen, um im Berufseinstieg zu bestehen. Zwar messen sie dem Theoriestudium ebenfalls Bedeutung bei, jedoch eine vergleichsweise geringere (vgl. Blömeke, Müller & Felbrich, 2006). Als dominierendes Qualitätskriterium fungiert vornehmlich das erfolgreiche Bewältigen von unterrichtlichen Situationen auf der Sichtebeine. Von Universitätsseite besteht hingegen begründete Skepsis gegenüber rezepthaften Praxisroutinen, die sich einer theoretischen Fundierung und empirischen Wirkungsanalyse entziehen (vgl. Reintjes & Bellenberg, 2016). Der Vorrang nur situativ funktionierender Muster, die im Praxisfeld tradiert werden, unterläuft den Anspruch wissenschaftsbasierter Professionalisierung für den Lehrberuf (vgl. Jünger & Reintjes, 2017). Ohne die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Kenntnisstand würde das Handeln auf der Basis konzeptuellen Wissens nicht gelingen, da prozedurales Wissen zu stark betont würde und somit die Gefahr beliebigen Handelns ohne Bezugnahme auf Wissen bestünde (vgl. Cramer, 2014). Schulpraktische Studien bieten Studierenden daher einerseits die Möglichkeit, die konkreten Anforderungen beruflicher Praxis zu erfahren, und andererseits fördern sie die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Handeln auf der Basis des verfügbaren Wissens wei-

terzuentwickeln, zu begründen und bezüglich seiner Wirkungen zu hinterfragen (vgl. Bellenberg & Reintjes, 2015).

Der Prozess des Lehrerinwerdens bzw. Lehrerwerdens wird zurzeit, so kann man zusammenfassen, als Prozess interpretiert, bei dem die Lehrperson als Gestalterin der eigenen Berufsbiografie angesehen wird und damit für ihren Professionalisierungsprozess selbst Verantwortung übernimmt (Keller-Schneider, 2012, S. 102). Dabei spielen sowohl personen- als auch situationsspezifische Faktoren eine Rolle (vgl. Terhart, 2002). In der institutionalisierten Lehrpersonenausbildung geht es unter anderem darum, diesen „berufsbiographischen Entwicklungsprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen“ (Blömeke, 2002, S. 83), oder anders gesagt darum, angehende Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie Theorie und Praxis in der Ausbildung miteinander in Beziehung setzen und so einen Reflexionsprozess vollziehen können, der den Kompetenzaufbau unterstützt. Damit die eigenen Schulerfahrungen von Studierenden und die bildungsbiografisch erworbenen Überzeugungen nicht unhinterfragt handlungsleitend bleiben, muss neben wissenschaftsgestütztem Basiswissen auch die Grundlage für eine kritisch-analytische Begegnung mit der Praxis geschaffen werden. Für den intendierten Kompetenzerwerb bzw. den intendierten Professionalisierungsprozess sind folglich die institutionell offerierten (z. B. mentorierten) Lerngelegenheiten wichtig (vgl. Reintjes & Bellenberg, 2016).

Die damit angesprochene Eigenverantwortung entlässt die Institutionen der Lehrpersonenausbildung dabei nicht aus der Pflicht, den Professionalisierungsprozess durch hochschulische und berufspraktische Lerngelegenheiten zu unterstützen. Der Zeitraum, den die angehenden Berufspersonen an der Hochschule verbringen, fällt bei allen Lernenden in eine spezifische (berufs)biografische Entwicklungsphase, die es hochschulseitig mit geeigneten Aufgaben zum Kompetenzaufbau sowie zur Integrierung unterschiedlicher Wissensdimensionen zu einer tragfähigen pädagogischen Professionalität zu unterstützen gilt. Damit wird die Frage virulent, welche Art von „Handeln“ in dieser Phase und an den jeweiligen Lernorten eigentlich der Professionalisierung dienen kann (u. a. Jünger & Reintjes, 2017).

### 3 Selbstverantwortete Professionalisierung durch „Reflexion“

In Praxisphasen ein- und zweiphasiger Ausbildungsmodelle soll der Professionalisierungsprozess durch eine Stärkung der von Mentorinnen und Mentoren angeleiteten Reflexion, welche als wichtiger Mediator zwischen Wissen und Können angenommen wird, verbessert werden. Spätestens seit Schön (1983) sowie Zeichner und Liston (1987) ist die bewusste und zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln, den eigenen Überzeugungen und kontextuellen Bedingungen zu einem zentralen Prinzip der schulpraktischen Professionalisierung geworden.

Der (selbst)kritisch-reflexive Ansatz eröffnet Studierenden in Praxisphasen und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern im Vorbereitungsdienst gleichermaßen neue Wege, um von der technologischen Rationalität durchgeplanten beruflichen

Handelns abzuweichen, über dessen Angemessenheit nachzudenken und auch situativ die eigenen Handlungspläne zu korrigieren („reflection-in-action“; Schön, 1983).

Das Essentielle des Reflexionsansatzes ist das *Ernstnehmen der realen Praxis*: Praktisches Handeln ist eine wertvolle Wissensform (bei Schön „knowing-in-action“, 1983), und die Verbesserung beginnt immer *bei der Praxis selber*. Das mitunter unbequeme Erkennen falscher Vorstellungen und unzureichenden Handelns ist der produktivste Ausgangspunkt für deren Reflexion und Transformation. Im Prozess der Reflexion außerhalb des konkreten Handlungszusammenhangs („reflection-on-action“) können sich theoretische Konzepte zudem als hilfreiche Ressource erweisen, weil sie einen maßgeblichen Beitrag dazu leisten, Praxis neu zu sehen, angemessener zu beschreiben und auf dieser Basis neue Handlungsoptionen zu entwickeln. (PH FHNW, 2015, S. 5)

Hierzu sind in den Praxisphasen der einphasigen wie auch der zweiphasigen Lehrpersonenausbildung unterschiedliche Varianten institutionalisiert: Selbstreflexionsbögen, zum Beispiel in Portfolios (*individuelle Verarbeitung von Erfahrungen*), und Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen mit den schulischen Mentorinnen und Mentoren (bzw. schulischen Praxislehrpersonen) sowie – in der zweiphasigen Lehrpersonenausbildung – mit den Seminaarausbilderinnen und Seminaarausbildern der „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ nach Unterrichtsbesuchen (*kollegiale Verarbeitung*).

#### 4 Mentoring und Coaching als Formate angeleiteter Professionalisierung

Mentoring stellt in der Begleitung von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine international gängige Praxis dar (für Deutschland vgl. Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014). Als zentrales Charakteristikum wird zumeist die Interaktion zwischen einer berufserfahrenen und einer weniger berufserfahrenen Person erachtet (vgl. Kemmis & Heikkinen, 2012, S. 145). Darüber hinaus wird der Begriff des Mentorings divers verwendet (vgl. Wittek, Ruohotie-Lyhty & Heikkinen, 2017). Nach Wittek et al. (2017) lassen sich drei Formen der Umsetzung unterscheiden: professionelle, personenbezogene und soziale Begleitung. Die entsprechenden Maßnahmen des Mentorings beziehen sich dabei vornehmlich auf Formate des Coachings, der Beratung in verschiedenen Gruppenkonstellationen, des Trainings oder der Anleitung zur Selbstreflexion (Wittek et al., 2017):

Ein einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen fehlt ebenso wie ein konsensuales Begriffsverständnis. Dies liegt [...] weniger an einem Mangel theoretischer Bezüge als eher an der Pluralität eben dieser. So wird Mentoring v.a. in psychologischen Ansätzen [...], in sozialpsychologischer Tradition

[...], als Thema in der Personalentwicklung [...] oder im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie [...] verhandelt. Zu bedenken sind zudem die unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrerbildung in den jeweiligen Ländern, bspw. in Bezug auf die Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildungsstruktur, sowie die entsprechenden Folgen für das Mentoring-Angebot vor Ort. (Wittek et al., 2017, S. 45)

Der vorliegende Band versammelt Beiträge des zweiten internationalen Kongresses der Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (IGSP), der im März 2017 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand. Zahlreiche Tagungsbeiträge haben gezeigt, dass länderübergreifend unterschiedliche Praxiskonzepte vorliegen, in denen Mentoring eine unterschiedliche Funktion einnimmt (z. B. Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen, Peer-Coaching, Co-Planning und Co-Teaching, Portfolio etc.). Es werden *theoretisch-konzeptionelle Beiträge* von *Forschungsbeiträgen* unterschieden. Dabei ist festzustellen, dass die Beiträge, die sich mit dem Thema „Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ befassen, gegenüber Beiträgen zum Thema „Coaching“ deutlich in der Überzahl sind. Dieses Ungleichgewicht verdeutlicht das nach wie vor bestehende Desiderat, die in der Entstehung befindlichen Konzepte sowie Vollzugswirklichkeiten von Coaching intensiver in den Blick zu nehmen.

*Annamarie Ryter* eröffnet den ersten Teil des Bandes mit ihrem Beitrag „Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme“. In ihrem Beitrag bietet sie eine grundlegende Herleitung und Auseinandersetzung mit der Zielstellung und der Leistungsfähigkeit dieses Beratungsformats, welches zunächst außerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert wurde. Kern des Coachings ist eine durch die Coachees selbst gewählte Zielstellung, die in mehreren Treffen, welche nach einem vergleichbaren Schema ablaufen, bearbeitet wird und auf Handlungsstrategien zielt. Coaching wird mit der Zunahme seiner Verbreitung in unterschiedlichen Berufsfeldern und Lebenszusammenhängen auch vermehrt zum Forschungsgegenstand. Dieser zeigt, so fasst Ryter den allgemeinen Forschungsstand zusammen, sowohl beabsichtigte Wirkungen als auch Gefahren, beispielsweise diejenige einer Selbstoptimierungsstrategie, bei der systemische Probleme individualisiert werden. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden die Begriffe „Coaching“ und „Mentoring“ nicht trennscharf verwendet und stehen zumeist in einem inhaltlichen Zusammenhang mit Schulpraktika und deren Begleitung. Ryter stellt die Potenziale von Coaching für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen dar und begründet dies einerseits mit Forschungsbefunden und andererseits mit eigenen Erfahrungen sowohl für Deutschland als auch für die Schweiz. Der Beitrag bietet einen fundierten Einblick in bedeutsame Coaching-Themen sowie in die Voraussetzungen für erfolgreiches Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Der Beitrag von *Urban Fraefel* mit dem Titel „Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika“ beschreibt und begründet ausgehend von Desideraten der bisherigen Mentoring-Praktiken, wie sie im internationalen wie auch im deutschsprachigen Forschungsstand offenbar werden, die notwendige Weiterentwicklung die-

ser Form der Praktikumsbegleitung in Richtung eines kollaborativen Mentorings. Dieses erweist sich aufgrund der Nutzung vielfältiger Wissensressourcen und deren Integration in ein konsolidiertes Professionswissen als besonders wirkungsvoll. Fraefel leitet aus der Forschung zentrale Ecksteine dieser besonderen Form des Mentorings ab. Zu den zentralen Ansätzen gehört, dass in den Praktika die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler der realen Praktikumsklassen im Zentrum stehen. Wichtige professionalisierende Lerngelegenheiten in einem solchen Praktikum sind Co-Planning und Co-Teaching, die auf einer symmetrischen Kooperation von Praxislehrpersonen und Studierenden in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Feldern beruhen, da auf diese Weise ein breit abgestütztes Professionswissen und wirkungsvolle Praktiken bei den Studierenden aufgebaut werden. Dies setzt zugleich eine gelingende Partnerschaft aller am Praktikum beteiligten Institutionen sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Mentoring-Konzepts voraus. Der Beitrag liefert damit forschungsgesättigte Hinweise zur wirkungsvollen Weiterentwicklung von Mentoring-Konzepten.

*Julia Košinár* begründet in ihrem Beitrag „Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption“ die hochschuldidaktische Neugestaltung der Konzepte in den berufspraktischen Studien am Institut Primarstufe der Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Košinár beruft sich erstens in der Konzeption auf ein durch Keller-Schneider und Hericks (2011) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar gemachtes berufsbiografisches Modell, welches die individuelle Deutung von Anforderungen als Ausgangspunkt für mögliche Entwicklungsprozesse und somit auch für die Professionalisierung sieht. Auf dieser Grundlage belegt sie zweitens mithilfe einer dokumentarisch ausgewerteten Interviewstudie mit Schweizer Studierenden ( $N = 25$ ) am Ende ihrer dreijährigen Ausbildung zur Primarlehrperson (Klassen 1 bis 6), dass die Deutung und die Bearbeitung beruflicher Anforderungen durch die Studierenden von der individuellen Bedeutungszuschreibung des Praktikums abhängen. Die neue Mentoratskonzeption an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz verfolgt daher über ein zirkuläres Vorgehen das voraussetzungsreiche Ziel, Studierenden durch die Verknüpfung verschiedener Ausbildungsformate sowie bestimmte hochschuldidaktische Verfahren einen Zugang zu ihren individuellen Überzeugungen und Orientierungen zu ermöglichen.

Die folgenden beiden Beiträge bieten einen Einblick in Fortbildungsangebote für schulische Mentorinnen und Mentoren bzw. Praxislehrpersonen, die es ihnen ermöglichen, ihre Tätigkeit als Lehrpersonenbilderinnen und Lehrpersonenbilder weiterzuentwickeln.

*Eva Becker und Fritz Staub* stellen in ihrem Beitrag „Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching“ eine mit einer halbtägigen Präsenzveranstaltung verknüpfte Blended-Learning-Umgebung vor, welche der Weiterbildung von Mentorats- und Praxislehrpersonen auf der Grundlage von wissenschaftsbasierten Ansätzen wie dem Fachspezifischen Unterrichtscoaching dient und im Rahmen des Forschungsprojekts COPRA („Coaching im Praktikum“) an vier Standorten der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung eingesetzt wird. Bei der in der Schweiz entwickelten Fortbildungsmaßnahme wird insbesondere bei der ko-konstruktiven Unterrichtsvorbesprechung und der Durchführung von Unterricht angesetzt. Sie bietet eine videogestützte Reflexion des eigenen Handelns in Unterrichtsbesprechungen und basiert derzeit auf Vignetten für das Fach Deutsch. Die Verknüpfung mit der Theorie erfolgt durch die in Präsenzphasen angeleitete Reflexion eines Rollenspiels. Die bisher vorliegende fragebogengestützte Evaluation bezieht sich auf die erste Erhebungswelle an zwei Standorten in Bezug auf die subjektiven Einschätzungen von 28 Teilnehmenden. Die Teilnehmenden schätzten das Konzept als hilfreich und nützlich ein und begrüßten insbesondere die zeitlich flexible Nutzbarkeit durch das Format einer Online-Plattform. Als entwicklungsbedürftig erweist sich hingegen die Verknüpfung von Präsenz- und Blended-Learning-Formaten.

*Sina Schatzmann, Fritz Staub und Alois Niggli* stellen in ihrem Beitrag „Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner: Ein Beitrag zur Professionalisierung der berufspraktischen Ausbildung“ den Schweizer Weiterbildungsstudiengang „Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner“ an den Universitäten Fribourg und Zürich vor. Der Studiengang richtet sich an Lehrpersonenbilderinnen und Lehrpersonenbilder wie auch zusätzlich an Praxislehrpersonen mit besonderem Interesse am und Qualifizierungswunsch im Bereich „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Er wurde für eineinhalb Jahre konzipiert und verknüpft Kursinhalte mit dem persönlichen beruflichen Erfahrungsfeld der Teilnehmenden. Vorgesehen sind 21 bis 23 Präsenztage. In der ersten Phase werden die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Coaching- und Mentoring-Ansätzen sowie mit relevanten technologischen Werkzeugen und ihrer Nutzung zur Reflexion und Entwicklung von Unterrichtsqualität vertraut gemacht. Hochschuldidaktisch bietet der Studiengang Theorievermittlung, Demonstration und praktische Übungen. Eingesetzt werden Fallanalysen, videografierte Lehr- und Besprechungssequenzen sowie ein kooperatives Portfolio. Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigen, dass die Forschungsfundierung des Angebots, die Anwendungsorientierung wie auch die Durchmischung der Teilnehmenden Stärken darstellen.

Im zweiten Teil dieses Herausgeberbandes sind Beiträge, die einen empirisch-forschenden Zugang zu den Themenfeldern des Coachings und Mentorings verfolgen, zusammengestellt.

Den Auftakt macht der Beitrag „Kompetenzentwicklung durch Coaching?“ von *Simone Krächter*, der sich mit den Wirkungen der sogenannten „Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) – einem neuen Element der zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen – befasst. Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, eine reflexive Auseinandersetzung mit individuell relevanten Themen der eigenen Professionalisierung anzuregen und diesen Prozess systematisch zu begleiten. Professionalisierung wird dabei im Kontext der Kompetenzorientierung betrachtet und im Rückgriff auf den im organisationalen Bereich bereits vielfach erprobten Kompetenzatlas von Erpenbeck (z. B. Heyse & Erpenbeck, 2009) operationa-

lisiert, der Wissen, Qualifikationen sowie interiorisierte Werte und Normen (Haltungen) als zentrale Elemente von Kompetenzen als individuelle Handlungsdispositionen in komplexen, mitunter unklaren Situationen konzeptualisiert. Die Studie erfasst die subjektiven Perspektiven von 21 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern auf die wahrgenommene Wirksamkeit der POB-C für die eigene Professionsentwicklung in leitfadenbasierten Konstruktinterviews und wertet diese strukturiert-inhaltsanalytisch auf der Folie eines aus dem Kompetenzatlas abgeleiteten Kategoriensystems deduktiv aus. So leitet die Autorin aus den Analysen deutliche Wirkungen der POB-C in Bezug auf die individuelle (auch langfristige) Entwicklung professioneller Haltungen und Handlungsoptionen in potenziell allen beruflich relevanten Kompetenzbereichen ab und stellt die POB-C als professionalisierungswirksames Instrument im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst heraus.

Die nachfolgenden vier Beiträge widmen sich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen dem Mentoring bzw. Mentoring-Gesprächen und betrachten diese als unterstützende Elemente des Professionalisierungsprozesses in Schulpraxisphasen.

So beleuchtet der Beitrag von *Simone Herzog und Tobias Leonhard* mit dem Titel „Studierende im Mentorat. Erkundungen zur Vollzugswirklichkeit der Gesprächseröffnungen“ das Mentoring als unterstützendes Element individueller Professionalisierungsprozesse im Kontext des sechssemestrigen Bachelorstudiums am Institut Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Die im Beitrag vorgestellten Analysen stellen dabei einen kleinen Ausschnitt einer größer angelegten Studie zur sozialen Praxis sowie zur Wahrnehmung der Wirksamkeit von Mentoratsgesprächen dar, die in der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Bachelorstudium als obligatorisches, aber bewertungsfreies Ausbildungselement implementiert wurden. Im vorliegenden Beitrag arbeiten die Autorin und der Autor in einer kontrastiven, objektiv-hermeneutischen Fallanalyse von zwei audiografisch erfassten und transkribierten Eröffnungssequenzen zentrale antinomisch angelegte Strukturlogiken dieser Gesprächsformate heraus. Die sequenzanalytische Fokussierung der Adressierungspraktiken in situ der Mentoratsgespräche zeigt unterschiedliche Spannungsverhältnisse (beispielsweise bezogen auf den Grad der Formalität oder der Direktionalität) auf, die einerseits Rückschlüsse auf die jeweilige Ausdeutung der Zielstellung von Mentoratsgesprächen durch die Mentorinnen und Mentoren, andererseits aber auch implizite Ansprüche an die Mentees als angehende Lehrpersonen formulieren. Damit lenkt der Beitrag den Blick insbesondere auf die Vollzugswirklichkeit von Mentoratsgesprächen.

Die Ausgestaltung von Mentoring-Situationen fokussieren auch *Christian Reintjes, Kerstin Bäuerlein und Gabriele Bellenberg* in ihrem Beitrag „Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenbildung: Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentorinnen und Mentoren“, der sich auf eine Evaluationsstudie bezieht, die der Autor und die Autorinnen am Institut für Waldorf-Pädagogik in Witten-Annen (Deutschland) durchgeführt haben. Nach einem Einblick in die einphasige, nicht staatlich verantwortete Waldorf-Lehr-

personenausbildung konzentrieren sie sich in ihrem Beitrag auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung von 69 Mentorinnen und Mentoren auf die Frage der Ausgestaltung von Mentoring-Situationen im Sinne von unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten und untersuchen mögliche Zusammenhänge mit Personenmerkmalen der Mentorinnen und Mentoren wie Geschlecht, Alter und Lehrerfahrung sowie nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen. Die quantitativen Analysen verdeutlichen, dass sich die Mentorinnen und Mentoren als mitverantwortliche Akteurinnen und Akteure in der Ausgestaltung der Professionalisierungsprozesse der angehenden Lehrkräfte wahrnehmen und das Mentorat entsprechend intensiv durch Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen ausgestalten. Zudem bieten die Daten Einblicke in die Inhalte der Mentoring-Gespräche und bestätigen damit die zentrale Valenz, methodische Fragen, Aspekte der Verlaufsplanung sowie die Zielsetzungen der Unterrichtsstunden reflexiv bearbeiten zu wollen. Vertiefende Analysen verdeutlichen darüber hinaus, dass insbesondere die Berufserfahrung der Mentorinnen und Mentoren sowie deren Selbstwirksamkeit in einem Zusammenhang mit einem zeitungsfähig längeren und inhaltlich breiteren Angebot von mentorierenden Gesprächsanlässen zur Unterrichtsvorbereitung stehen. Damit leistet die Studie einen zentralen Beitrag im Hinblick auf die Deskription der (inhaltlichen) Ausgestaltung von Mentoring-Gesprächen im Zusammenspiel mit ausgewählten Personenmerkmalen.

Die Relevanz von Personenmerkmalen der Mentorinnen und Mentoren, und zwar spezifisch von subjektiven Einstellungen, für die Gestaltung, die Intensität und die Qualität der Lernbegleitung der Studierenden in Praxisphasen betonen auch *Andreas Bach, Thomas Fischer und Kathrin Rheinländer* in ihrer Studie, die sich auf die Lehrpersonenausbildung in Deutschland, konkreter noch auf das Bundesland Schleswig-Holstein, bezieht. Ihr Beitrag mit dem Titel „Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekten auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester“ geht auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung von 223 schulischen Mentorinnen und Mentoren der Frage nach, ob es einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und der Betreuungsintensität bzw. Betreuungshäufigkeit gibt. Wenngleich die Daten auch aufgrund ihrer Beschränkung auf einen einzigen Hochschulstandort nicht generalisiert werden können, so zeigen die Auswertungen doch einen erkennbaren Zusammenhang zwischen der Einschätzung, dass im Lehramtsstudium Schulpraxis auf der Grundlage von Theorien reflektiert werden sollte (Theorieorientierung), und der Häufigkeit, mit der Studierende im Praxissemester von ihren Mentorinnen und Mentoren unterstützt werden. Dieser Befund stützt die Annahme, dass die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren im Sinne handlungsleitender Kognitionen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Unterstützungsangebote nehmen, welche die Studierenden im Praxissemester an den Schulen von den Mentorinnen und Mentoren erhalten, und begründet damit einerseits dieses Feld als wertvolles Forschungsdesiderat und regt andererseits auch dazu an, bei der Rekrutierung und der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren de-

ren Einstellungen und somit nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale mitzubersichtigen.

Der vierte und damit letzte Beitrag des zweiten Teils beschäftigt sich unter dem Titel „Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen“ mit der Erfassung insbesondere der Beschaffenheit der Beziehungen zwischen Mentorin oder Mentor und Mentee. *Johannes Brandau, Peter Studencnik, Hubert Schaupp und Silvia Kopp-Sixt* legen eine Validierungsstudie des ersten deutschsprachigen Inventars zur Erfassung von Mentoring-Stilen im Kontext von Mentoring-Prozessen im schulischen Unterricht vor. Dabei geht es den Autoren und der Autorin um die Validierung von fünf Stildimensionen (professionelle Unterstützung, partnerschaftliche Kollegialität, Arbeits- und Lernebene, Vertrauen und Direktivität) anhand von quantitativen Daten zur Selbsteinschätzung von 206 Mentorinnen und Mentoren, wobei die Stildimensionen bereits auf der Basis einer Stichprobe von Mentees zur Fremdeinschätzung des Mentorings gewonnen worden waren (vgl. Brandau, Studencnik & Kopp-Sixt, 2017). Die analysierten Daten stammen aus Schulpraktika an drei österreichischen Pädagogischen Hochschulen. Die (weitgehend) erfolgreiche Replikation der fünf Dimensionen des Mentorings aus der Fremdeinschätzung durch Mentees und der Selbsteinschätzung der Mentorinnen und Mentoren bietet das Potenzial, das Inventar zukünftig zur Erfassung der erlebten Mentoring-Qualität sowie für Rückmeldungs- (und gegebenenfalls auch Schulungs-) Prozesse für die Mentorinnen und Mentoren zu nutzen. Es bietet somit eine empirisch fundierte Grundlage zur Qualitätssicherung professioneller Mentoring-Prozesse, die dazu beitragen sollen, Schulpraxisphasen in ihrer qualitativen Ausgestaltung zu reflektieren und zu entwickeln.

Der vorliegende Band und der vorausgegangene zweite Kongress der IGSP wären ohne die Unterstützung der Ruhr-Universität Bochum und der dortigen Professional School of Education nicht möglich gewesen. Den jeweils Verantwortlichen danken wir an dieser Stelle sehr herzlich. Ebenfalls danken möchten wir den Autorinnen und Autoren, dem Lektorat sowie dem Waxmann Verlag für die wohlwollende, sorgfältige und verlässliche Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Bands. Des Weiteren richten wir unseren Dank an die Gutachterinnen und Gutachter, die sich für das Review zur Verfügung gestellt und mit ihrem kritischen Blick die Qualität der eingereichten Manuskripte noch weiter gesteigert haben. Und nicht zuletzt gilt unser Dank auch Monika Flohr für die kompetente, umsichtige und zuverlässige Koordination der Herausgeberschrift.

Der Herausgeber und die Herausgeberinnen des 3. IGSP-Bandes  
Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm

## Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bellenberg, G. & Reintjes, Ch. (2015). Lehrer wird man erst im Beruf. Zentrale Herausforderungen an die Professionalisierung. *Schulverwaltung spezial*, Nr. 5, 35–37.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 178–189.
- Brandau, J., Studencnik, P. & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and levels of mentoring: Empirical findings of the first German inventory and implications for future practice. *Global Education Review*, 4 (4), 5–19.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Denkräume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8–15.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining. 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis* (2. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jünger, S. & Reintjes, Ch. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum – Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 102–121.
- 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.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 20–31.
- 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. Tynj (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 144–182). London: Routledge.
- Koch-Priewe, B. (1997). Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 139–164). Wiesbaden: Springer.
- 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), 79–98.

- PH FHNW. (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien*. Brugg-Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90 (1), 199–216.
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: ZKL.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer-Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: DIPF.
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H. L. T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 43–57.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 23–49.



**Teil I:**  
**Theoretische und empirisch  
gestützte Konzeptualisierungen**



*Annamarie Ryter*

## **Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

### **Eine erste Bestandsaufnahme**

#### **Zusammenfassung**

Coaching ist ein spezifisches, ziel- und handlungsorientiertes Beratungsformat, das beabsichtigt, die Reflexionsfähigkeit und die Selbststeuerung der Coachees zu erhöhen. Es scheint für die Ausbildung von Lehrpersonen sehr geeignet zu sein, ist doch das Berufshandeln von Lehrpersonen von hoher Komplexität und Ungewissheit geprägt. Zwar taucht der Begriff „Coaching“ im Kontext der Professionalisierungsdiskussion seit einigen Jahren auf – meist in Kombination mit Mentoring. Eine fundierte Auseinandersetzung damit, was „Coaching“ präzise bedeutet und was der spezifische Gewinn für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein könnte, fehlt jedoch weitgehend. Dieser Beitrag will zu einer Diskussion anregen. Er fokussiert eine klare Begrifflichkeit von „Coaching“ und referiert Erfahrungen mit diesem Beratungsformat. Zum Schluss wird skizziert, wie und unter welchen Bedingungen Coaching in der Ausbildung und in der Berufseinstiegsbegleitung einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten könnte.

**Schlagwörter:** Coaching, Professionalisierung von Lehrpersonen, Lerncoaching

### **Coaching as a recent trend in teacher education: An overview**

#### **Summary**

Coaching is a specific goal- and action-oriented model of consulting that seeks to increase client reflexivity and self-direction. It lends itself well to teacher training since teachers are faced with a high degree of complexity and uncertainty in their daily professional practice. Although the term “coaching” has featured in the discourse on teacher professionalism for a number of years – frequently in combination with “mentoring” – a thorough discussion of the precise definition and the potential specific benefit for future teachers is still largely lacking in the literature. This article is intended to launch a discussion on how to define the term and reports on experiences made with this consulting model. The article concludes by outlining how and under what conditions coaching can support professionalization of trainee and early-career teachers.

**Keywords:** coaching, teacher professionalization, educational coaching

## **1 Coaching als zeitgemäßes Beratungsformat in der Moderne**

Coaching gilt als Beratungsformat mit Zukunftsperspektiven; der Coaching-Markt boomt, die Zahl der Coaching-Ausbildungen wächst, sodass Fachpersonen bereits vor einigen Jahren kritisch fragten: „Ist die Welt vercoacht?“ (Vogelauer, 2009). Die Breite der Praxisfelder, in denen sich Coaching etabliert hat, ließ eine