

Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung



Inga Püster

Mentoringgespräche über Englischunterricht

Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential
von Praxisphasen

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Inga Püster

Mentoringgespräche über Englischunterricht

Eine rekonstruktive Studie zum
Professionalisierungspotential von Praxisphasen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2020 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter dem Titel „Mentoringgespräche über Englischunterricht: Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen“ (eingereicht unter dem Geburtsnamen Inga Rosemann) als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Andreas Bonnet, Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Thomas Zabka.

Tag der Disputation: 11.12.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: © ngupakarti / depositphotos.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5906-6 Digital

ISBN 978-3-7815-2470-5 Print

Zusammenfassung

In Deutschland ist ein anhaltender Trend zur Ausweitung schulischer Praxisphasen in der universitären Lehrer*innenbildung zu beobachten. Allerdings liegen bisher nur unzureichende Erkenntnisse darüber vor, welche Prozesse sich darin ereignen, und welchen Einfluss sie auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen haben. Die vorliegende Arbeit knüpft an den Stand der Mentoringforschung und der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung an. Sie generiert erstmals Erkenntnisse bezüglich *fremdsprachendidaktischer* Professionalisierungsprozesse Studierender in Mentoringgesprächen in der zweiphasigen Lehrer*innenbildung in Deutschland.

Das Forschungsinteresse gilt der Frage, welche Wissensbestände Studierende und schulische Mentor*innen in Mentoringgespräche über Englischunterricht einbringen und wie die jeweiligen Wissensbestände zu denen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen in Relation gesetzt werden. Den theoretischen Rahmen stellen der strukturtheoretische und der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung dar. Es wird die Prämisse zugrunde gelegt, dass sich Professionalisierung nicht nur auf der Ebene expliziten Wissens, sondern ganz wesentlich auch auf der des impliziten Wissens sowie in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen diesen beiden Wissens Ebenen ereignet.

Die Datengrundlage bilden Transkripte von Mentoringgesprächen über Englischunterricht, die mittels der dokumentarischen Methode analysiert werden. Es werden Orientierungen der Praktikant*innen und Mentor*innen in Bezug auf *Unterricht, Sprachenlernen und Spracherwerb* und die *Mentoringbeziehung* rekonstruiert. Die Analyse mündet in einer Typologie von Mentoringgesprächen über Englischunterricht, in der zwischen vier Typen unterschieden wird.

Die Ergebnisse werden anschließend unter professionstheoretischen, diskursethischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten diskutiert. Die normative Ebene des Diskurses erweist sich als ein entscheidendes Kriterium dafür, ob Mentoringgespräche professionalisierungsförderlich oder -hinderlich sind. Insbesondere der Umgang mit Normen der Institution Schule und des Vorbereitungsdienstes, der entgegen curricularer Intentionen bereits innerhalb der universitären Phase als relevanter Bezugspunkt wahrgenommen wird, stellt eine Herausforderung für die Praktikant*innen und Mentor*innen dar. Schließlich werden aus den Ergebnissen Implikationen für die Gestaltung von Mentoring in schulischen Praxisphasen abgeleitet.

Abstract

There is an ongoing tendency towards an extension of school placements within the so-called 'first phase' of teacher education in Germany. However, we know very little about which processes occur within them, and how they affect teacher professionalization. This study builds on the state of research on mentoring and on foreign language teacher professionalization. For the first time, it provides us with insights into how mentoring conversations can play a role in teacher professionalization from a TEFL (Teaching English as a Foreign Language) point of view.

The research questions were: What kind of knowledge do students and mentor teachers contribute to mentoring conversations about English lessons? How do they relate their knowledge to that of the other interlocutors? The research is framed by theories of teacher professionalization, especially structural theory and the praxeological sociology of knowledge. It is founded on the premise that professionalization takes place not only on the level of explicit knowledge, but also on the level of implicit knowledge. Moreover, it is assumed that teachers become professional by dealing with tensions between these two levels of knowledge.

In order to explore the research questions, transcripts of mentoring conversations are analysed using the documentary method. The reconstruction shows the students' and their mentors' orientations towards *instruction, language learning and acquisition* as well as the *mentoring relationship*. The analysis results in a typology of mentoring conversations about EFL lessons which differentiates between four different types.

The discussion addresses the question in how far these four types can be considered functional regarding theories of teacher professionalization, ethics of discourse and from a TEFL point of view. As a result, the normative level of discourse is crucial for the question whether mentoring conversations promote or hinder teacher professionalization. Students and mentors face the challenge of dealing with norms related to school as an institution as well as to probationary training (the second phase of teacher education in Germany after students have taken their M.Ed. degrees), which is viewed as a relevant point of reference contrary to curricular intentions within the first phase. The study concludes with implications for mentoring during school placements.

Inhalt

Danksagung	11
Einleitung	13
I Theoretische Überlegungen	19
1 Mentoring in schulischen Praxisphasen	20
1.1 Theoretische Bezugspunkte für das Lernen angehender Lehrpersonen durch Mentoring	22
1.2 Forschungsstand	27
1.2.1 Inhalte von Mentoringgesprächen über Unterricht	27
1.2.2 Positive Effekte von Mentoring	29
1.2.3 Bedingungen für das Gelingen von Mentoring	32
1.2.4 Begrenzende Faktoren und potentielle negative Effekte von Mentoring ..	38
1.2.5 Gesprächsführung	40
1.2.6 Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Mentoring	42
2 Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen	46
2.1 Professionelles Wissen von Lehrpersonen	46
2.2 Der kompetenztheoretische, berufsbiographische und strukturtheoretische Ansatz der Lehrerprofessionsforschung	49
2.3 Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen	55
3 Mentoring aus professionstheoretischer Perspektive: Erkenntnisinteresse dieser Arbeit	65
II Methodologie und Methode	67
4 Methodologische Überlegungen: Die praxeologische Wissenssoziologie	68
5 Empirischer Zugang zu den Forschungsfragen	72
5.1 Präzisierung der Fragestellung	72
5.2 Projektkontext und Feldzugang	72
5.3 Datenerhebung: Audiographie von Mentoringgesprächen	73
5.4 Überblick über die Datengrundlage	74
6 Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode	78
6.1 Analyseschritte: thematische Gliederung, formulierende und reflektierende Interpretation	79
6.2 Die Analyse der Diskursorganisation	81
6.3 Die Analyse von Spannungsverhältnissen zwischen Norm und Habitus	82
6.4 Typenbildung	84

III Analyse der Mentoringgespräche	87
7 Exemplarische Einzelfalldarstellung	88
7.1 Informationen zum Fall Extr-V und zum Gesprächssetting	88
7.2 Exemplarische Interpretation ausgewählter Passagen	88
7.2.1 Analyse der Eingangspassage	88
7.2.2 Analyse der Passage „Angst und Mut“	95
7.2.3 Analyse der Passage „present perfect“	100
7.3 Zwischenfazit zum Fall Extr-V	101
8 Mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung	103
8.1 Fallvergleich in der Dimension Mentoringbeziehung	103
8.1.1 Hierarchischer Typus	104
8.1.2 Ko-konstruktiver Typus	115
8.1.3 Heteronomer Typus	122
8.1.4 Reziproker Typus	136
8.2 Fallvergleich in der Dimension Unterrichtsbild	148
8.2.1 Fokus auf die Lehrperson	149
8.2.2 Fokus auf den Stoff	156
8.2.3 Fokus auf die Schüler*innen	163
8.3 Fallvergleich in der Dimension Sprachenlernen und Spracherwerb	172
8.3.1 Form	172
8.3.2 Kommunikation und Interaktion	174
8.3.3 Sprachenlernen nachrangig	175
8.3.4 Verdichtung des Typus ‚Kommunikation und Interaktion‘	178
8.3.5 Verdichtung des Typus ‚Form‘	182
8.3.6 Verdichtung des Typus ‚Sprachenlernen nachrangig‘	187
8.4 Ergebnisse der mehrdimensionalen sinngenetischen Typenbildung	194
9 Relationale Typenbildung	196
9.1 „keine Stolpersteine aufstellen“ – Mentoringgespräche als Pendant zu Unterrichtsbesuchen im Vorbereitungsdienst	198
9.2 „wir müssen unbedingt im Blick behalten dass man dieses Buch soweit wie möglich einmal durcharbeitet“ – Mentoringgespräche als Eintauchen in eine institutionelle Progressionslogik	200
9.3 „so mutig war ich noch nie, da wart ihr mutiger als ich [...] und habt’s gemacht und ich find es hat es hat gut geklappt“ – Mentoringgespräche als Ort des Hinterfragens von Routinen	203
9.4 „is beides möglich versuch nur nochmal euch zu zeigen dass ihr euch [...] bewusst für eins entscheiden sollt“ – Mentoringgespräche als Ort des gemeinsamen Abwägens	204
9.5 Ergebnis der relationalen Typenbildung	206

IV Diskussion der Ergebnisse	207
10 Professionstheoretische, diskursethische und fachdidaktische Diskussion der rekonstruierten Typen	208
10.1 Bewertungsorientierung und Risikovermeidung als Hemmnisse für Professionalisierung (Typ I)	209
10.2 Gefahr einer Stabilisierung konservativer Normen und Praktiken (Typ II)	213
10.3 Das Potential von Mentoring für eine Innovation der Praxis (Typ III)	217
10.4 Zwischen einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus und der Gefahr der Überforderung durch Hyperkontingenz (Typ IV)	222
11 Homologie zwischen der Mentoringbeziehung und den Orientierungen bezüglich Unterricht und Sprachenlernen	225
12 Rückbindung der Ergebnisse an die Mentoringforschung	230
13 Ausblick: Implikationen für die Gestaltung von Mentoring in schulischen Praxisphasen	234
Verzeichnisse	241
Literaturverzeichnis	241
Tabellenverzeichnis	249
Abbildungsverzeichnis	249
Abkürzungsverzeichnis	250
Anhang	251
Transkriptionsrichtlinien	251
Tabellarische Übersicht über in der Darstellung verwendete Passagen	252
Liste der aus der Dissertation hervorgegangenen Publikationen	253

Danksagung

Mein Dank gebührt zuerst den Praktikant*innen und Mentor*innen für ihr Vertrauen und die Bereitschaft, mich an ihren Gesprächen teilhaben zu lassen.

Meinem ‚Mentor‘ Andreas Bonnet möchte ich meinen herzlichen Dank für die großartige Betreuung während meiner Promotionszeit aussprechen. Danke, dass du stets ein offenes Ohr für mich und mein Projekt hattest und mir immer genau das richtige Verhältnis aus Unterstützung und Autonomie gewährt hast. Danke zudem für die vielen bereichernden Gespräche auf der gemeinsamen Heimfahrt im IC.

Uwe Hericks gilt mein Dank für seine hilfreichen Kommentare zu meiner Arbeit in unsren Kolloquien. Durch deinen klaren Blick hast du mir immer wieder geholfen, im rekonstruktiven Dickicht den Wald vor lauter Bäumen zu sehen.

Ich danke Thomas Zabka und den Kolleg*innen des Handlungsfelds 4, die mein Projekt von Beginn an mitverfolgt und mit ihren Rückmeldungen unterstützt haben.

In höchstem Maße geschätzt habe ich die angenehme und produktive Arbeitsatmosphäre in der Interpretationsgruppe zur Dokumentarischen Methode. Es war mir eine Freude, mittwochs mit euch über den Transkripten zu brüten. Ebenso danke ich allen Mitgliedern des fremdsprachendidaktischen Kolloquiums und des Kolloquiums Bildungsgangforschung für die konstruktiven Kommentare, die mich immer wieder produktiv irritiert haben.

Ein großes „Dankeschön!“ geht an Christiane und Carina von der Kindertagespflege für die kompetente, zuverlässige und liebevolle Betreuung unseres Sohnes. Weil ich weiß, wie gern er jeden Tag zu Euch in die Gruppe kommt, konnte ich meine Gedanken täglich für ein paar Stunden ganz auf meine Arbeit richten.

Meiner Kollegin Anja Wilken danke ich von Herzen für die vielen motivierenden Gespräche beim Mittagessen, bei Joggingrunden und auf Skype. Es tat gut, mit dir gemeinsam vom Startschuss bis zum Endspurt dabei zu sein. Meiner Freundin Martina gebührt mein tiefer Dank für die vielfältige Hilfsbereitschaft, als in der Abschlussphase meiner Arbeit unser Alltag durch die „Coronakrise“ zum Erliegen kam.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern für ihre selbstlose Unterstützung, auch wenn mich mein Weg bis in den ‚hohen Norden‘ geführt hat.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie. Ihr habt wesentlich dazu beigetragen, dass meine Promotionszeit eine glückliche und unbeschwerter Zeit war.

Einleitung

Seit etwa zehn Jahren ist in Deutschland ein deutlicher Trend zur Ausweitung schulischer Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung zu beobachten. Laut Weyland und Wittmann (2015) gab es zum Zeitpunkt ihrer Bestandsaufnahme in etwa zwei Dritteln der Bundesländer Langzeitpraktika, Tendenz steigend. Wegweisend hierfür war der Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2005, in dem im Zusammenhang mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt für eine Ausweitung schulischer Praxisphasen sowie für deren bessere curriculare Einbettung in das Studium plädiert wurde (vgl. ebd.).

In den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen bildungswissenschaftlichen (KMK 2004) sowie fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2008), die in Deutschland die „Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung“ (KMK 2004, S. 2) der Lehrer*innenbildung darstellen, wird zwar nicht dezidiert auf die Rolle von Praxisphasen eingegangen. Allerdings wird darin die Notwendigkeit eines „systematische[n], kumulative[n] Erfahrungs- und Kompetenzaufbau[s]“ (S. 4) betont, der Lehrpersonen für ihre „Kernaufgabe“, „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ (S. 3) qualifizieren soll. Auch in der Forderung nach „anschlussfähige[m] Fachwissen“ (KMK 2008, S. 3) wird deutlich, dass die Erste Phase der Lehrer*innenbildung keineswegs auf den Aufbau theoretischen Wissens beschränkt ist, sondern dass die Herstellung von Praxisbezüge eine wesentliche Anforderung darstellt. Praxisphasen wird dabei eine zentrale Rolle für die Verknüpfung von theoretischem Wissen und Praxiserfahrungen zugeschrieben (vgl. Arnold 2010).

Die Einführung von Langzeitpraktika, häufig in Form sogenannter Praxissemester, erfolgte somit in der Mehrzahl der Bundesländer, obwohl durchaus kritische Stimmen bezüglich der strukturellen und curricularen Voraussetzungen laut wurden. So riet beispielsweise die Expertenkommission zur Ersten Phase der Ausbildung von Lehrer*innen in Nordrhein-Westfalen unter dem Vorsitz Jürgen Baumerts ausdrücklich von einer Ausweitung schulischer Praxisphasen ab (vgl. MIWFT 2007). Ein Problemfeld betrifft die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen zur Herstellung von curriculärer Kohärenz. Zudem wird die mangelnde Vorbereitung und Qualifikation der Mentor*innen für die immer größer werdende Verantwortung bei der Betreuung Studierender kritisiert (z.B. Gröschner und Häusler 2014; Schnebel 2014). Im Rahmen neu eingeführter Langzeitpraktika wird je nach Standort auf unterschiedliche Weise versucht, diesen Herausforderungen zu begegnen.

Trotz dieser bildungspolitischen Entwicklungen „ist die Empirie zu Langzeitpraktika, insbesondere was deren tatsächliche Wirkung betrifft, nach wie vor unterbelichtet“ (ebd., S. 8). Erst in den letzten Jahren nehmen Forschungsarbeiten zu Praxisphasen in Deutschland zu, unter anderem befeuert von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, einem von Bund und Ländern beschlossenen Förderprogramm zur Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung an den Hochschulen (BMBF 12.04.2013). Die Vielfalt unterschiedlicher Konzeptionen von Praxisphasen spiegelt sich auch in der Vielfalt der empirischen Zugänge in der Forschungslandschaft wider. Neben qualitativen Interviewstudien zu Anforderungen an Studierende in Praxisphasen (z.B. Košinár und Schmid 2017) finden sich Befragungen zur Zufriedenheit der Studierenden (z.B. Elsner 2010) sowie Selbst- oder Fremdeinschätzungen der Kompetenzentwicklung im Praktikum (z.B. Gröschner et al. 2013).

Zwar berichten Studierende in Selbsteinschätzungen zu Praxisphasen meist von Kompetenzzuwächsen im Bereich des Unterrichtens, allerdings betrachten sie in der Retrospektive den Lernerfolg kritischer (vgl. Weyland und Wittmann 2015). Zudem gilt es als abgesicherter Befund, dass die meist sehr positive Selbsteinschätzung in der Regel eine *Überschätzung* darstellt (vgl. ebd.). Des Weiteren wird in der Forschungsliteratur problematisiert, dass die Fokussierung der Studierenden auf das Ausbilden unterrichtspraktischer Routinen der eigentlichen curricularen Zielsetzung, der theoretischen Reflexion von Praxis und der Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischem mit erfahrungspraktischem Wissen, entgegenzustehen scheint (vgl. ebd.). Hascher (2012) stellt zudem heraus, dass die Studierenden großen Wert auf die Anerkennung durch die Mentor*innen legen, „was sich nicht nur in erwünschtem Modelllernen, sondern sogar in unerwünschtem Anpassungsverhalten widerspiegelt“ (S. 123).

Es ist also festzuhalten, dass Praxisphasen einen wichtigen und zudem populären Bestandteil der Ersten Phase der Lehrer*innenbildung ausmachen. Zugleich kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass eine Ausweitung der Praxisphasen automatisch mit einer Qualitätssteigerung der Ausbildung einhergeht. Insbesondere Mentoringgesprächen wird zwar normativ ein großes Potential für die wissenschaftliche Reflexion schulpraktischer Erfahrungen zugeschrieben (vgl. Staub 2014), jedoch kommen bestehende Forschungsarbeiten im Hinblick auf Theorie-Praxis-Bezüge in Mentoringgesprächen zu ernüchternden Resümées (Schnebel 2011; Hobson et al. 2009; Schüpbach 2007). Hinzu kommt, dass fachspezifische Perspektiven auf Praxisphasen rar sind. Es liegt bisher keine Studie vor, die Mentoringgespräche im Kontext des deutschen, zweiphasigen Lehrerbildungssystems aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive fokussiert.

Forschungsinteresse

*Wie sprechen Studierende und Mentor*innen in Praxisphasen über Englischunterricht, und was ist dabei für sie relevant?* Diese zunächst sehr offene Frage bildete den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. In persönlicher Hinsicht wurde mein Interesse daran durch meine Tätigkeit als Lehrende geweckt, während der ich hauptsächlich mit der universitären Begleitung Studierender in Praxisphasen betraut war. Während manche Studierende von einer intensiven und hilfreichen Betreuung durch ihre Mentor*innen an der Schule berichteten, so bemängelten andere, dass ihnen zu wenig Autonomie gewährt werde, oder dass sie Diskrepanzen zwischen den im universitären Begleitseminar behandelten Inhalten und dem schulischen Handeln beobachteten. Auch im Rahmen von Hospitationen und anschließenden Gesprächen wurde ich für Unterschiede im Zusammenspiel zwischen Mentor*innen und Studierenden sensibilisiert. Es bildete sich der Eindruck heraus, dass die Art der Interaktion zwischen Praktikant*innen und Mentor*innen auch mit den jeweiligen Vorstellungen von Sprachenlernen sowie mit den institutionellen Kontexten an Schule und Universität zusammenhängt.

In Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht müssen Praktikant*innen und Mentor*innen¹ ihre jeweiligen Perspektiven auf Lernen und Lehren verbalisieren und gegebenenfalls unterschiedliche Sichtweisen miteinander aushandeln, um so bestenfalls zu einer gemeinsamen Entscheidung zu gelangen. Zugleich ist die Interaktion im Mentoring aufgrund des beruflichen Erfahrungsgefälles zwischen Mentor*innen und Mentees häufig von einer Hierarchie geprägt (vgl. Futter 2017; Hennissen et al. 2008). Erschwerend kommt hinzu, dass die Akteur*innen primär unterschiedlichen Institutionen angehören, welche jeweils unterschiedliche Anforder-

¹ In dieser Arbeit wird Wert auf eine genderneutrale Schreibweise gelegt. Lediglich längere Komposita werden zugunsten der Lesbarkeit nicht gendert.

rungen an sie stellen. Praxisphasen liegen in der Regel in der Verantwortung der Universitäten und haben als Studienelemente meist eine „Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit [...] bis hin zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung mittels Forschenden Lernens“ (Weyland und Wittmann 2015, S. 14) bei den Studierenden zum Ziel. Die schulischen Mentor*innen sind vorrangig jedoch Lehrpersonen, die die Verantwortung für das Lernen ihrer Schüler*innen (entsprechend der ministeriellen Vorgaben und Lehrpläne) sowie für dessen Beurteilung tragen. In Mentoringgesprächen kommt es also darauf an, den verschiedenen Anforderungen in geeigneter Form zu begegnen. Allerdings ist bisher wenig darüber bekannt, wie solche Aushandlungsprozesse zwischen Studierenden und Mentor*innen im Detail vonstattengehen und welche unterschiedlichen Formen sie annehmen können.

Ein besonderes Augenmerk dieser Arbeit liegt auf der Rolle des *Unterrichtsfachs Englisch*. Dabei wird die Prämisse zugrunde gelegt, dass die jeweiligen Sichtweisen auf fachliche und fachdidaktische Aspekte Anlass für Aushandlungsprozesse in Mentoringgesprächen bieten, die je nach Passung oder Nicht-Passung zwischen den Gesprächsteilnehmenden mehr oder weniger konfliktuell ausfallen können. In eine ähnliche Richtung verweisen die wenigen vorliegenden Studien auf diesem Feld (vgl. Bradbury und Koballa 2008; Brown 2001). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wird demnach der Frage nachgegangen, *welche Wissensbestände die Akteur*innen in Bezug auf Englischunterricht in die Gespräche einbringen und wie sie diese zu den Wissensbeständen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen in Relation setzen*.

Professionstheoretischer Rahmen

Bei all diesen Überlegungen zur Wirksamkeit von Praxisphasen ist die normative Annahme impliziert, dass sich Studierende darin in einer noch näher zu bestimmenden Form professionalisieren sollen. Diese Arbeit geht zunächst von dem strukturtheoretischen Ansatz der Professionsforschung aus, in dem von einer grundlegenden Differenz zwischen wissenschaftlichem Reflexionswissen und praktischem Erfahrungswissen ausgegangen wird. Während ersteres auf Theoriebildung und Abstraktion ausgerichtet ist, zielt letzteres auf die Herstellung eines möglichst reibungslosen Handlungsflusses ab. Da pädagogisches Handeln zudem „hochgradig komplex, antinomisch strukturiert, kontingent und ungewiss“ (Helsper 2008, S. 163) ist, kann wissenschaftliches Wissen nicht einfach technologisch auf die Handlungspraxis übertragen werden. Allerdings benötigen Lehrpersonen aufgrund ihrer pädagogischen Verantwortung wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände, um ihre Handlungspraxis zu überprüfen und zu begründen (vgl. Helsper 2001). Sie benötigen somit einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd.), den sie im Verlauf der mehrphasigen Lehrer*innenbildung kontinuierlich erwerben müssen.

Dies erscheint umso wesentlicher, als die Anforderungen an Lehrpersonen und deren Reflexionsvermögen aufgrund sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen beständig zunehmen (vgl. KMK 2004; 2008). Aus unserer hochgradig komplexen, globalisierten und digitalisierten Gesellschaft erwachsen immer neue Ansprüche an Lehrpersonen, mit diesen Entwicklungen schrittzuhalten, sich zu ihnen zu positionieren und die Schüler*innen angemessen bei ihren jeweils eigenen Auseinandersetzungen mit diesen Phänomenen zu unterstützen. Zunehmende Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie der Ruf nach einem inklusiven Schulsystem sind Herausforderungen, die es heute mehr denn je erforderlich machen, dass Lehrpersonen in der Lage sind, unter Rückgriff auf gesicherte wissenschaftlich-theoretische Wissensbestände das eigene Handeln kritisch zu reflektieren.

Einen solchen wissenschaftlich-reflexiven Habitus können Lehrpersonen allerdings nicht unter den Bedingungen praktischen Handlungsdrucks erwerben; vielmehr benötigen sie hierzu einen „eigenen Raum, in dem diese reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz generiert und langfristig als professionelle Kompetenz grundgelegt werden kann“ (Helsper 2001, S. 12). Mentoringgespräche könnten einen ebensolchen Raum zur Überprüfung und Begründung unterrichtlichen Handelns darstellen. Inwiefern sie tatsächlich eine solche Gelegenheit zur Professionalisierung bieten, ist im Zuge dieser Arbeit empirisch zu klären. Dabei wird Wert auf eine zunächst streng fallverstehende, normativ entlastete Herangehensweise gelegt, um erst anschließend aus der Strukturtheorie und der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie abgeleitete, normative Ansprüche an die Ergebnisse heranzutragen. Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich die Verortung der vorliegenden Arbeit an der Schnittstelle zwischen schulpädagogischer Professionsforschung und Fremdsprachendidaktik.

Methodologische Prämissen und empirisches Vorgehen

In methodologischer Hinsicht verfolgt die Untersuchung einen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz, indem sie darauf ausgerichtet ist, die alltägliche Praxis von Praktikant*innen und ihren Mentor*innen in Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht zu rekonstruieren. Sie zielt darauf ab, die von den Akteur*innen in diese Gespräche eingebrachten Wissensbestände sowie potentielle Relationierungsprozesse zwischen diesen Beständen, insbesondere zwischen implizitem und explizitem Wissen, herauszuarbeiten. Wissen wird dabei nicht als objektive Entität, sondern als soziales Konstrukt betrachtet. Zudem wird angenommen, dass das Wissen von Lehrpersonen nicht nur auf expliziter Ebene vorliegt, sondern zu einem großen Teil implizit, also in das Sprechen und Handeln der Akteur*innen eingelassen, ist (vgl. Bonnet und Hericks 2019).

Als Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt 26 Mentoringgespräche zur Vor- und Nachbesprechung von Englischunterricht audiographiert und transkribiert. Die Interpretation erfolgt mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013), da diese einen systematischen Zugang zu den expliziten und impliziten Wissensbeständen der Akteur*innen ermöglicht. Auf diese Weise wird herausgearbeitet, über welche *Orientierungen* die Studierenden und ihre Mentor*innen in Bezug auf *Unterricht* sowie auf *Sprachenlernen und Spracherwerb* verfügen. Im Zuge der Rekonstruktion wird zudem deutlich, dass die in Mentoringgesprächen ablaufenden Relationierungsprozesse als Bearbeitung des *Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und von den Akteur*innen wahrgenommenen Normen* beschrieben werden können (vgl. Bohnsack 2014a; Bonnet und Hericks 2019). So werden in Mentoringgesprächen Normen verbalisiert, die nicht nur das Kerngeschäft des Unterrichtens (im Fach Englisch) betreffen, sondern auch wahrgenommene Anforderungen der Institution Schule im Allgemeinen sowie – entgegen curricularer Intentionen in der Ersten Phase – des Vorbereitungsdienstes im Besonderen zum Ausdruck bringen, der den Lehramtsstudierenden erst in der Zweiten Ausbildungsphase bevorsteht. Zu diesen Normen positionieren sich die Akteur*innen in ihrem Sprechen, indem sie sie beispielsweise als selbstverständliche Handlungsgrundlage behandeln, oder sich von ihnen distanzieren. Über eine Analyse der Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004) wird zudem beschrieben, wie die Studierenden und ihre Mentor*innen ihre jeweiligen Sichtweisen zu denen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen in Relation setzen und interaktiv verhandeln.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. *Teil I* ist den theoretischen Überlegungen zu Mentoring (Kap. 1) und zu Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen (Kap. 2) gewidmet. Aus der anschließenden Zusammenführung dieser beiden gegenstandstheoretischen Schwerpunkte (Kap. 3) resultiert einerseits eine vorläufige professionstheoretische Bestimmung des Professionalisierungspotentials von Mentoringgesprächen, andererseits wird in der komprimierten Zusammenschau des Forschungsstands ein Forschungsdesiderat bezüglich einer fremdsprachendidaktischen Betrachtung von Mentoringgesprächen herausgestellt.

In *Teil II* werden die methodologischen und methodischen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Zunächst erfolgt eine Einführung in die praxeologische Wissenssoziologie als methodologischen Rahmen (Kap. 4). Auf dieser Basis werden die Forschungsfragen präzisiert und das Vorgehen bei der Datenerhebung erläutert (Kap. 5). Daran anknüpfend werden die Analyseschritte der dokumentarischen Interpretation von der formulierenden und reflektierenden Interpretation bis hin zur Typenbildung dargestellt (Kap. 6).

In *Teil III* erfolgt die dokumentarische Interpretation ausgewählter Passagen der Mentoringgespräche über Englischunterricht. In einer exemplarischen Einzelfalldarstellung (Kap. 7) wird zunächst das empirische Vorgehen ausführlich Schritt für Schritt vollzogen, um es für die Leser*innen transparent zu machen. In den darauffolgenden Kapiteln wird die Interpretation zunehmend verdichtet dargestellt. Im Zuge der mehrdimensionalen sinngenetischen Typenbildung (Kap. 8) werden typische Orientierungsrahmen in Bezug auf die drei Vergleichsdimensionen *Mentoringbeziehung*, *Unterrichtsbild* und *Sprachenlernen und Spracherwerb* herausgearbeitet. In der anschließenden relationalen Typenbildung (Kap. 9) werden typische Zusammenhänge zwischen den Orientierungsrahmen in diesen drei Dimensionen rekonstruiert. Die Analyse mündet in einer Typologie von Mentoringgesprächen über Englischunterricht, in der zwischen vier Typen unterschieden wird.

Die Diskussion der rekonstruierten Typen erfolgt in *Teil IV*, und zwar im Hinblick auf professionstheoretische, diskursethische und fachdidaktische Erwägungen. Dazu werden zunächst die jeweiligen normativen Bezugspunkte transparent gemacht, bevor nacheinander die jeweiligen Potentiale und Risiken der Typen von Mentoringgesprächen in Bezug auf die Professionalisierung der Studierenden diskutiert werden (Kap. 10). Daran anschließend wird als ein übergreifendes Ergebnis dargestellt, dass eine Homologie zwischen der Mentoringbeziehung und den Orientierungen bezüglich Unterricht und Sprachenlernen besteht (Kap. 11). Hierbei wird die besondere Relevanz des Umgangs mit Normen herausgestellt. Die Ergebnisse werden daraufhin an den Stand der Mentoringforschung rückgebunden (Kap. 12). Nach einer abschließenden Zusammenfassung des empirischen Vorgehens und der zentralen Ergebnisse der Arbeit werden daraus Implikationen für die Gestaltung von Mentoring in schulischen Praxisphasen abgeleitet (Kap. 13).

Wie sprechen Praktikant*innen und ihre schulischen Mentor*innen gemeinsam über Englischunterricht? Welche Wissensbestände bringen sie in Mentoringgespräche ein? Und wie setzen sie diese zu denen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen in Relation?

Diesen Fragen geht die rekonstruktive Studie auf der Basis von 26 audiographierten Vor- und Nachbesprechungen von Englischunterricht nach. Sie generiert erstmals Erkenntnisse bezüglich fremdsprachendidaktischer Professionalisierungsprozesse Studierender in Mentoringgesprächen in der zweiphasigen Lehrer*innenbildung in Deutschland. Es werden vier Typen von Mentoringgesprächen über Englischunterricht rekonstruiert, anhand derer professionalisierungsförderliche sowie -hinderliche Praktiken diskutiert werden. Dabei erweist sich letztlich die Frage als zentral, ob Normen als verhandelbar oder als feststehend konzeptualisiert werden.



Die Autorin

Inga Püster (geb. Rosemann), Jahrgang 1987, hat Englisch und Latein für das Lehramt an Gymnasien studiert. Nach dem Vorbereitungsdienst war sie zunächst am Chair of TEFL der Westfälischen Wilhelms-Universität tätig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Englischdidaktik der Universität Hamburg begleitete sie Englischstudierende in Praxisphasen und wirkte in einem interdisziplinären Projekt zur Förderung der phasenübergreifenden Kooperation zwischen Universität und Schule mit. Ihre Schwerpunkte liegen in der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung und in rekonstruktiven Methoden.

978-3-7815-2470-5

