

Niggli, Alois

Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 244-250



Quellenangabe/ Reference:

Niggli, Alois: Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 244-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134580 - DOI: 10.25656/01:13458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134580>

<https://doi.org/10.25656/01:13458>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Alois Niggli

In einer professionsorientierten Ausbildung für künftige Lehrkräfte ist der subjektive Austausch von Wissen grundlegend, weil gesicherte Handlungsanleitungen nicht vermittelt werden können. Mentorpersonen fällt deshalb die Aufgabe zu, entsprechende Förderungsbeziehungen aufzubauen. Andererseits gelten sie auch als Teil des Systems, das mittels Mentoring-Programmen seine Interessen implementieren will. Diese beiden präskriptiven Ausrichtungen konfliktieren nicht selten und lassen sich wohl nie optimal gegeneinander ausbalancieren. Mit dem folgenden Modell wird der Anspruch vertreten, zum Umgang mit dieser Spannung einen Beitrag zu leisten. Vorgeschlagen werden drei strategische Bearbeitungsbereiche.

Die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz ist ein schwieriges Unterfangen, wenn man jeweils nie genau wissen kann, ob man nun richtig oder falsch gehandelt hat. Alle, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, wissen, dass Unterrichts- und Erziehungsarbeit jedoch nie sicheren Erfolg zeitigt. Jede Lehre realisiert sich in Form einer Beziehungspraxis. Sachliche Ziele lassen sich infolgedessen immer nur tendenziell erreichen (vgl. Combe, 1997, S. 10.). Studierende in Lehrbildungsgängen haben nicht selten Schwierigkeiten, diese komplexe Situation zu akzeptieren. Legitimerweise verlangen sie von ihrer Ausbildung Gewissheit. Sie möchten die Aufgaben, vor die sie im institutionellen Kontext von Schule gestellt werden, erfolgreich bewältigen können. Wenn berufliches Wissen jedoch nie sicheren Erfolg verbürgt, dann kann professionelles Handeln nicht durch deduktive Anwendung von erworbenem Fachwissen der wissenschaftlichen Disziplin gekennzeichnet sein. Die Lehrerbildung ist grundsätzlich nicht in der Lage, die eingeforderte Sicherheit zu vermitteln. Aus diesem Grunde sollte Lernen wenn immer möglich reflexiv und situiert arrangiert werden. Interne Regulationen müssen bedeutsam werden. Mentoring¹ ist eine Möglichkeit, diesem Anspruch nahe zu kommen. In untenstehender Abbildung (vgl. Abb. 1) wird ein sogenanntes 3-Wege-Modell zum Mentoring vorgestellt, das den genannten Grundvoraussetzungen Rechnung trägt. Im theoretischen Kontext einer Ausbildung zur Profession wird auf Seiten der Lernenden eine wissensorientierte Kompetenz- und eine Steuerungsebene der Person unterschieden. Auf beiden Ebenen begleiten Mentorinnen und Mentoren Lernende in ihrer Entwicklung. Diese Begleitung erfolgt im Rahmen einer förderlichen Beziehung.

Auf der Kompetenzebene entsteht eine professionelle Entwicklung aus der Auseinandersetzung mit dem erwähnten Nicht-Perfektsein, wenn dieses nicht nur wahrgenommen, sondern im Rahmen der in der Ausbildung vertretenen Kompetenzprofile auch als bearbeitbar erlebt wird (s. Bauer, 1998, S. 355). Mentorinnen und Mentoren unterstützen diese Bearbeitbarkeit. Dabei müssen sie auch das Kompetenzprofil der

¹ Mentor (oder Mentee) ist in der griechischen Mythologie der Freund des Odysseus. Er kümmert sich während der Irrfahrten des Königs um seinen Sohn Telemach, und wird zur emotionalen und intellektuellen Leitfigur des Jünglings. In dieser Eigenschaft wird er ein Vorbild für Erzieher und zum 'Vater' des modernen 'Mentoring' in Wirtschaft und Wissenschaft (Strasser & Schliesselberger, 2000, S. 13).

Organisation glaubwürdig verkörpern. Sie können nicht einfach unterstützen, was Lernende für richtig halten. Im Modell werden zwei Wissensbereiche unterschieden, die gemeinsam bearbeitet werden können: der Tätigkeitsbereich ('knowing how'), in welchem Können manifest wird und das Erklärungswissen ('knowing what') (vgl. auch Heitzmann & Messner, 2001, S. 14). Den Entwicklungsaufgaben in diesen zwei Wissensbereichen werden im Rahmen eines Mentoring spezifische Förderungsmodi (als Gesprächstypen) zugeordnet, nämlich (a) das Feedback erweiternde Praxisgespräch und (b) das reflexive Praxisgespräch. Die beiden Wissensformen bedingen jeweils eine andere Behandlung, weil Erklärungswissen erst in Können transformiert werden muss.

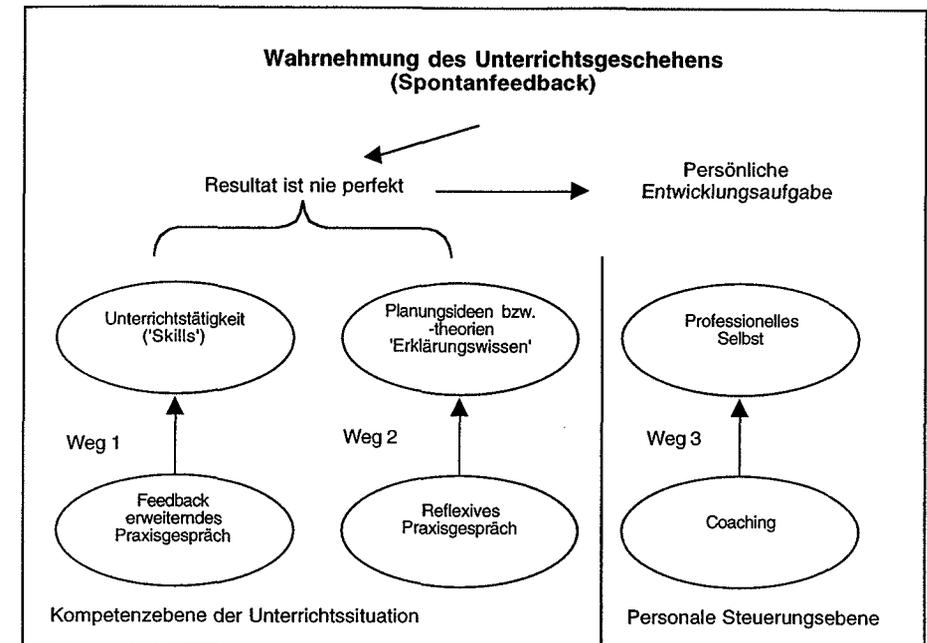


Abbildung 1: Modell des 3-Wege Mentoring (3WM)

Diese Entwicklung hat andererseits aber auch über den Aufbau eines beruflichen Selbst² zu erfolgen. Unter dem beruflichen Selbst wird in Anlehnung an Bauer (1998, S. 344) ein Bewusstsein verstanden, das die persönlichen Entwicklungsaufgaben steuert, die jedem künftigen Pädagogen gestellt sind. Auf dieser Ebene setzen Lernende ihre Ziele selbst. Sie sind Gegenstand der Selbstwahrnehmung, denn durch

² Dieser Begriff mag zwar wenig präzise sein. Allerdings eröffnet er Anschluss an Entwicklungsaufgaben, welche die Person in ihrem So-Sein betreffen und nicht lediglich einzelne berufliche Kompetenzen kennzeichnen.

die erlebten Unsicherheiten werden sie in ihrem beruflichen Selbstverständnis ständig herausgefordert. Lernende müssen sich neue Ziele setzen, ihr Wissen erneuern, generell ihre Entwicklung zur Profession steuern. Im vorliegenden Mentoringkonzept wird diese Selbststeuerung durch Coaching begleitet. Durch diese Unterstützung soll das individuelle Potential bewusst und zugänglich gemacht werden, damit der/die Coachee aktiv und möglichst erfolgreich die ausbildungsbezogenen Herausforderungen bewältigen kann. Coaching wird im vorliegenden Modell auf diese eher non-direktive Beziehung eingeschränkt.

Eine Mentorin oder ein Mentor muss sich darüber im Klaren sein, auf welchem Weg Lernende jeweils begleitet werden sollen.

Weg 1: Entwicklung im Tätigkeitsbereich

Aufgrund der unsicheren Resultate erzieherischen Handelns sind angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf Hinweise über die Wirkung ihrer unterrichtlichen Tätigkeit in hohem Masse angewiesen. Diese Informationen sind für ihre Selbsteinschätzung und vor allem für ihre Selbstwirksamkeit (Hertrampf & Herrmann, 1999) von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Der Lehrer(innen)beruf zeichnet sich generell durch ein hohes Mass an Selbstdefinition bei gleichzeitig institutionell bedingter 'Rückmeldearmut' aus (Schaefers & Koch, 2000, S. 614). Referenzpunkt auf Weg 1 ist deshalb die konkret wahrnehmbare Unterrichtstätigkeit. Sie wird als 'knowing-how' (Ryle, 1969) gesehen. Wegleitend sind praxiswirksame (im weiteren Sinne technische) Regeln, die auf intensiven Erfahrungen beruhen. Dieses Handlungswissen ist für eine aussenstehende Beobachter-Mentorperson nie in seiner Gesamtheit, sondern lediglich an der Oberfläche als 'Skill' wahrnehmbar. Dabei handelt es sich um Basishandlungen, die sich im Kontext eines Ganzen ereignen, von dem sie selber Teil sind. Je nach Kontextbezug kann man eher geschlossene oder offenere Skills unterscheiden. Geschlossene Skills haben wenig Kontext. Sie sind algorithmisch beschreib- und lernbar (z.B.: 'Einen verständlichen Kurzvortrag halten'). Offene, komplexe Skills haben mehr Kontext (z. B.: Kooperativen Unterricht adäquat einsetzen). Sie beinhalten unterschiedliche Absichten, die unterschiedliche Funktionen erfüllen können (s. Tomlinson, 1998, S. 15).

Die Behandlung von 'Skill-Ausschnitten' der beobachtbaren Unterrichtstätigkeit kann in der Ausbildungspraxis über konkretes Feedback erfolgen. Von Feedbackweiterung kann deshalb gesprochen werden, weil Lehrpersonen über ihre Selbstwahrnehmung des Unterrichts immer auch spontanem Feedback ausgesetzt sind. Die Rückmeldung der Mentorperson orientiert sich darüber hinaus jedoch an vereinbarten praxiswirksamen Standards. Vereinbart sind Standards deshalb, weil Wirksamkeit nicht 'objektiv' begründbar ist. Sie unterscheiden sich in ihrer Konkretheit, je nachdem ob offene oder eher geschlossene Skills beobachtet werden sollen. Mit ihrem Feedback sollten Mentorpersonen zu allererst versuchen, das Können der Lernenden herauszuschälen. Übereinstimmende Wahrnehmungen können dann zu mehr Gewissheit über erfolgreiche oder gegebenenfalls über zu verändernde Strategien verhelfen. Diskrepanzen bedürfen der anschliessenden Klärung. Diese kann in einem reflexiven Praxisgespräch herbeigeführt werden.

Die Befolgung bestimmter Regeln im Rahmen des 'knowing how' kann darüber hinaus manchmal intuitiv geschehen. Das obgenannte Unterrichtsverhalten kann dann die Form eines impliziten 'tacit knowledge' (Neuweg, 1999) haben, dessen Hebung ins Bewusstsein (s. Weg 2) als 'knowing what' besonderer Anstrengung bedarf. Dies ist eine Voraussetzung, dass Veränderungen überhaupt erst in Angriff genommen werden.

Weg 2: Entwicklung des Erklärungswissens

Referenzpunkt auf Weg 2 ist das Wissen, das mehr oder weniger losgelöst von der abgelaufenen Tätigkeit existiert. Geht es um dieses Hintergrundwissen, dann muss ein Gespräch anders strukturiert sein, als wenn man sich über die Wahrnehmung konkreter Tätigkeiten einigt. Nach der Terminologie von Ryle (1969) handelt es sich bei diesem Hintergrundwissen um 'knowing what' (Erklärungswissen über die Praxis). Dieses Erklärungswissen kann aus unterschiedlichen Quellen stammen (vgl. Shulman, 1986, 1987). Es umfasst u.a. sowohl nomologisches Wissen der wissenschaftlichen Disziplinen wie auch das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen.

Das zugeordnete Reflexive Praxisgespräch zielt auf Verständigung über das Erklärungswissen. Reflexion soll zu einer Ausdifferenzierung des Hintergrundwissens beitragen. Es hat sich als praktikabel erwiesen, entsprechende Gespräche wie folgt zu strukturieren (vgl. Abb. 2).

1. Beschreibung	2. Analyse		3. Synthese	4. Optionen
Beschreibung der abgelaufenen Ereignisse auf die man sich bezieht	Informieren 'knowing-what' klären	Konfrontieren Zusätzliche Perspektiven einbringen	Rekonstruieren Ist 'knowing-what' zu modifizieren?	Schlussfolgerungen ziehen/ Umsetzungsziele festlegen
Mentor/in und Mentee	Mentee	Mentor/in	Mentor/in und Mentee	i. d. R. Mentee

Abbildung 2: Phasen im Reflexiven Praxisgespräch

Vorerst wird die wahrgenommene Realität von beiden Partnern deskriptiv dargestellt. Die Mentorin/der Mentor gibt anschliessend Anstösse zur Klärung von Hintergrundwissen (z.B. 'Welche Vorannahmen haben Sie zum Vorwissen der Lernenden getroffen?'). Die Realität wird dabei unter dem Anspruch untersucht, selbst neues Erklärungswissen zu generieren. Inspirationen der Mentorperson beim Konfrontieren können Offerten sein, die von den Handelnden angenommen oder auch verworfen werden können. Die Geltung entsprechender Erklärungsansätze ist allein in der Inter-subjektivität der Verständigung begründet. In der Synthesephase wird das Hintergrundwissen allenfalls neu strukturiert (z. B. 'Gibt es Dinge, die Sie anders sehen als zu Beginn des Gesprächs?'). Erst dann werden mögliche neue Zielsetzungen vereinbart. Dies ist deshalb notwendig, weil Reflexion allein für die berufliche Entwicklung nicht hinreichend ist. Praxiswirksam wird das erzeugte Wissen erst im Kontext der

konkreten Unterrichtstätigkeit. Darüber sollen die Lernenden jedoch Feedback erhalten und nicht nur reflektieren müssen.

Weg 3: Entwicklung des Professionellen Selbst

Bei den oben beschriebenen Wissenskomplexen handelt es sich um funktionale Anforderungen, die notwendig sind, um einen Beruf kompetent auszuführen. Daneben ist eine Lehrkraft aber quasi immer auch auf einer persönlichen Steuerungsebene, in ihrem beruflichen Selbst herausgefordert (vgl. Bauer, 1998). Es geht dabei nicht primär um Qualifizierung, sondern um Subjektwerdung. Konkret bedeutet dies u. a.:

- sich als Veränderungsprojekt zu verstehen und entsprechend zu handeln,
- eigenes Lernen reflektiert zu begleiten,
- Lernanlässe selbst festzustellen, zu steuern und in Gang zu setzen.

Diese Selbstbeobachtung hat überprüfende Funktion. Sie sollte nicht dazu führen, sich auf Unzulänglichkeiten zu fixieren. Ansätze, die sich unter dem Sammelbegriff 'Coaching' etabliert haben, können diesen Prozess begleiten und unterstützen. Das zugeordnete Coaching-Gespräch fördert somit das Verständnis 'über mich selbst'. Dieser Erkenntnisprozess wird in zwei Schleifen strukturiert (vgl. Abb. 3).

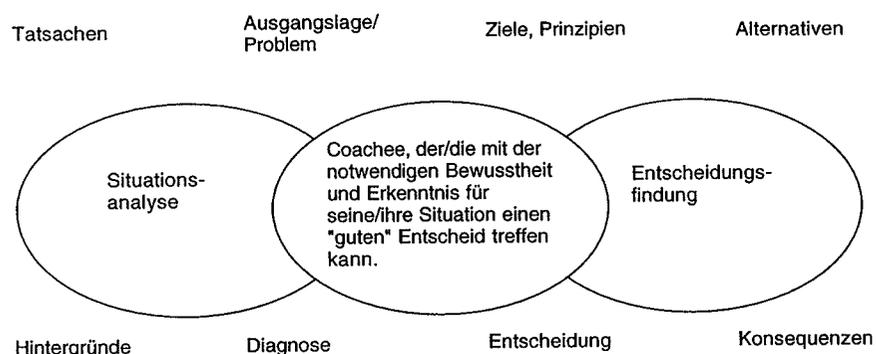


Abbildung 3: Erkenntnisprozess im Coaching (Furter, 2000)

Der Erkenntnisprozess geht von einer aktuellen Frage-/Problemstellung in der Gegenwart aus und verläuft in einer 'Schleife' in die Vergangenheit, um die gewordene Situation und deren Ursachen zu verstehen. Der Weg kehrt zum/zur Coachee als Entscheider/in zurück: die Konklusion ist nun in seinem/ihrer Bewusstsein und für ihn/sie relevant. Der Prozess der Entscheidungsfindung nimmt seinen Ausgang bei Zielen und Prinzipien, die der/die Coachee festlegt und macht jetzt eine 'Schleife' in die Zukunft: wie könnten die künftige(n) Situation(en) aussehen, und welches wären die Konsequenzen? Der Weg kehrt dann wiederum zum/zur Coachee zurück, der/die schließlich eine Entscheidung trifft. Die Aufgabe des Coachs besteht nun darin, den/die Coachee durch diese Schleifen zu begleiten und dabei die verschiedenen Pha-

sen zu strukturieren. Sein wichtigstes Arbeitsinstrument findet der Coach in der Fragetechnik der offenen Frage.

Können Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner die berufliche Entwicklung Studierender auf den vorgeschlagenen drei Wegen jedoch überhaupt fördern? Diese Frage zielt in letzter Konsequenz auf die Effizienz der im Modell vertretenen Massnahmen. In diesem Problemkontext hat die theoretische Arbeit von Vygotsky in den letzten Jahren zunehmende Beachtung gefunden (s. Reiman, 1999). Der Prozess der kognitiven Konstruktion vollzieht sich nach Vygotskys Annahmen nicht von selbst. Notwendig sind soziale Interaktionen. Entwicklung resultiert damit aus ständigen Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum. Aus diesen Grundannahmen leitet sich ab, dass Mentorpersonen eine aktive Rolle zu spielen haben. Kompetente Expertenpersonen können die Entwicklung fördern, indem sie angemessene Anforderungen stellen. Mit dem vorgeschlagenen 3-Wege-Modell lassen sich diese Anforderungen bereichsspezifisch differenzieren und moderieren. Die Herausforderung für Ausbilderinnen und Ausbilder wird deshalb darin zu sehen sein, auf den drei vorgeschlagenen Wegen Unterstützung bei der Bewältigung kognitiver Verunsicherung einerseits zu gewähren, andererseits kognitives Ungleichgewicht aber auch auszulösen. Das angemessene Pendeln zwischen diesen Polen könnte letzten Endes eine Kunst sein, die hohe diagnostische Sensibilität voraussetzt. Es ist eingebettet in ein Coaching, das ein Bemühen unterstützt, das der Selbstentwicklung Gestalt geben soll. Feedback annehmen, reflektieren, sich beruflich entwickeln zu müssen stellt für Lernende immer auch eine Zumutung dar, nämlich die Zumutung, 'die Welt, meine Tätigkeiten und mich selbst anders zu sehen und zu deuten als ich es gerne möchte' (Reichenbach, 2000, S. 803). Mentorinnen und Mentoren begleiten die Lernenden dabei als kritische Freunde.

Literatur

- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343-359.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphus. *Pädagogik*, 1994/4, 10-14.
- Furter, R. (2000). *Das Coachinggespräch als Bewusstseins-, Erkenntnis-, und Entscheidungshilfe*. Internes Papier. Universität Freiburg. Departement Erziehungswissenschaften.
- Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die Berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5-16.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). 'Lehrer' - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2*. Weinheim/München: Juventa.
- Niggli A. (2000). *Materialien zum feedbackerweiternden Praxisgespräch*. Internes Papier. Universität Freiburg. Departement Erziehungswissenschaften.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. München: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2000). Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 795-807.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.

- Schaefers, Ch. & Koch, S. (2000). Neue Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Strasser, S. & Schliesselberger, E. (2000). Integration oder Abhängigkeit? Zur Ambivalenz von Mentoring als politische Praxis in der Wissenschaft. *Karriere von Akademikerinnen Bern*: (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft).
- Tomlinson, P. (1998). *Understanding Mentoring*. Buckingham: Open University Press.