

**Mentorinnen und Mentoren als Modell – eine qualitative Evaluation des Beratungshandelns von
Mentorinnen und Mentoren**

Autor: Johannes Abel
Kontakt: j.abel@lmu.de

Erstveröffentlichung: Bibliotheksexemplar, Landesinstitut für Schule Bremen, 2013.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
1.1 Thema.....	2
1.2 Relevanz	2
1.3 Aufbau der Arbeit.....	3
2. Erschließung der Evaluationskriterien und empirische Untersuchung	4
2.1 Zur Theorie der professionellen Beratung im schulischen Kontext.....	4
2.1.1 Das erfolgreiche Beratungshandeln nach Schlee.....	4
2.1.2 Probleme der Theorie Schlees.....	7
2.1.3 Die pädagogische Haltung als Grundlage des Beratungshandelns nach Neveling.....	9
2.1.4 Probleme der Theorie Nevelings	11
2.2 Konsequenzen für diese Untersuchung.....	12
2.3 Vorgehensweise und Pretest.....	14
2.4 Empirische Untersuchung.....	16
3. Schlussfolgerungen.....	20
3.1 Bewertung der Untersuchung.....	20
3.2 Beantwortung der Fragestellung.....	21
3.3 Kompetenzzuwachs.....	21
3.4 Ausblick	22
Literaturverzeichnis.....	23
Anhang.....	25
A. Anschreiben.....	25
B. Fragebogen und Grundauswertung des Pretests.....	26
C. Fragebogen und Grundauswertung der Umfrage.....	28

1. Einleitung

1.1 Thema

Das zentrale Motiv meiner Entscheidung, im Rahmen dieser Arbeit das Beratungshandeln von Mentoren¹ qualitativ zu evaluieren, liegt in einer eigenen Erfahrung mit vermutlich fehlender Beratungskompetenz eines Mentors zu Beginn meines Referendariats, welche ich zum damaligen Zeitpunkt aber nicht theoretisch einordnen konnte.

Mit dieser Arbeit weise ich Kompetenzen im Bereich „Innovieren“ nach. Ich werde „Rückmeldungen anderer“², in diesem Fall Rückmeldungen von Referendaren zur Beratungskompetenz ihrer Mentoren, dazu nutzen, meine „pädagogische Arbeit zu optimieren.“³ Indem ich den bisher unbekanntem Status quo der Beratungskompetenz von Mentoren exemplarisch aufzeige und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge darlege, leiste ich an diesem Punkt einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung. Dazu erhoffe ich mir, die Dimension des Lehrerberufs als „ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung“⁴ besser zu verstehen, um meine „persönlichen [...] Wertvorstellungen und Einstellungen“⁵ reflektieren zu können.

1.2 Relevanz

Um die Ziele von Schule „auf einem hohen Qualitätsniveau umzusetzen“⁶, benötigen Lehrer „persönliche, pädagogische, didaktische und fachliche Voraussetzungen.“⁷ Zukünftige Lehrer erwerben einen wesentlichen Teil dieser Kompetenzen im Referendariat, wobei der Beratungskompetenz eine zentrale Rolle zukommt. „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre [...] Beratungsaufgabe [...] kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.“⁸ Normative Begriffe wie „gerecht“ und „verantwortungsbewusst“ deuten hier bereits an, dass Beratungskompetenz im Sinne einer Beratungstechnik allenfalls notwendig, aber keineswegs hinreichend ist. Referendare sollen lernen, „unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht“⁹ einzusetzen. Dies lernen sie auch an den Schulen, denen, insbesondere den Mentoren, ein wesentlicher Teil der Ausbildungsverantwortung übertragen wurde.¹⁰ Insofern ist die These, der Qualitätsbereich 1 sei von der Schule nicht beeinflussbar,¹¹

nicht korrekt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist eine qualitative Evaluation des Beratungshandelns von Mentoren, um eine erste Antwort auf die Frage zu finden, ob Mentoren ihrer Ausbildungsverantwortung in Bezug auf den pädagogischen Modellcharakter ihres Beratungshandelns gerecht werden.

Zur Erarbeitung eines theoretischen Rahmens, der die relevanten Begriffe klären und Evaluationskriterien aufzeigen soll, wird die Theorie des erfolgreichen Beratungshandelns nach Jörg Schlee in ihrer Darstellung in dem vom Landesinstitut für Schule herausgegebenen offiziellen Leitfaden für Mentoren rekonstruiert, ihre funktionalistische Argumentationsfigur im pädagogischen Kontext problematisiert und unter Zuhilfenahme der Arbeit Alexander Nevelings zum Begriff der „Haltung“ um die in Begriffen wie „gerecht und verantwortungsbewusst“¹² enthaltene normative Dimension als Grundlage des pädagogisch-professionellen Beratungshandelns erweitert. Nicht Teil dieser Arbeit sind Rekonstruktion und argumentative Prüfung der Moralphilosophie Immanuel Kants, auf der die Arbeit Nevelings vorbehaltlos aufbaut. Auf ein Grundproblem dieses Fundaments soll jedoch hingewiesen und eine provisorische Lösung vorgeschlagen werden.

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rahmens soll mithilfe eines durch einen Pretest verbesserten Onlinefragebogens die tatsächliche Beratungskompetenz von Mentoren durch Befragung von Referendaren evaluiert werden. Da Beratung eine „sehr anspruchsvolle Tätigkeit“¹³ ist, es für Lehrer, Fachleiter und Mentoren aber „kaum Qualifikationsmaßnahmen“¹⁴ gibt, lautet meine Forschungshypothese, dass die Ergebnisse einer qualitativen Evaluation des Beratungshandelns von Mentoren nicht ausreichend ausfallen werden. Dabei muss sich jedoch erst zeigen, ob prinzipielle methodische Schwierigkeiten der empirischen Perspektive auf pädagogisches Handeln im Rahmen dieser Arbeit überhaupt überwindbar sind.

2. Erschließung der Evaluationskriterien und empirische Untersuchung

2.1 Zur Theorie der professionellen Beratung im schulischen Kontext

2.1.1 Das erfolgreiche Beratungshandeln nach Schlee

Schlee beginnt die Darstellung seiner theoretischen Überlegungen im „offiziellen“ Leitfaden für Bremer Mentoren mit einer Auflistung von Mindestanforderungen an Beratungssituationen: Beratung benötigt einen Beratungsraum¹ und einen Ablaufplan. Aufgaben, Erwartungen und Ziele müssen explizit formuliert sein. Der gesamte Prozess bedarf eines theoretischen Fundaments. Darüber hinaus gehören Respekt, absolute Vertraulichkeit und völlige Freiwilligkeit zu diesen Mindestanforderungen.²

Hier zeigt sich nach Schlee das Problem, dass die letztgenannten beiden Aspekte im schulischen Kontext häufig nicht gegeben sind.³ Mentoren werden Referendaren oft institutionell zugewiesen und unterstützen die Schulleitung beim Verfassen des abschließenden Gutachtens. Schlees Lösungsvorschlag, diese Schwierigkeiten beratungstechnisch durch einen Ablauf nach einem transparenten, visualisierten Plan zu minimieren,⁴ scheint überzeugend. Aufgrund seiner vielfältigen Aufgaben und Funktionen gegenüber dem Referendar, z. B. die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das emotionale Unterstützen, das Ermahnen und Kritisieren und auch das Bewerten und Beurteilen, sollte der Mentor Schwierigkeiten dadurch minimieren, dass er seine jeweilige Aufgabe und Funktion metakommunikativ transparent macht.⁵

Zur Klärung des Beratungsbegriffs unterscheidet Schlee zwischen zwei „Beratungsformen“⁶, der vertikalen und der horizontalen Beratung. Vertikale Beratung bedeutet, dass ein Ratsuchender bei einem über Fach- und Sachwissen verfügenden Berater Ratschläge und Hinweise erfragt. In diesem Beratungsprozess liegt die Hauptaktivität beim Berater. Horizontale Beratung hingegen bedeutet, dass die Aufgabe des Beraters nicht das Erteilen von Ratschlägen, sondern in erster Linie das aufmerksame Zuhören und das Stellen der richtigen Fragen ist, um so den Ratsuchenden bei dessen eigenen Überlegungen zu unterstützen und ihm neue

Sichtweisen und Handlungsalternativen zu eröffnen.⁷ Die Ausbildung von Referendaren umfasst nach Schlee beide Beratungsformen, wobei es wichtig sei, zwischen ihnen unterscheiden zu können.⁸

Schlees nun folgenden Thesen zur Klärung von Menschenbildannahmen⁹ sowie sein konstruktivistisches Bild vom Menschen als subjektivem Theoretiker¹⁰ werden im folgenden Kapitel ausführlich problematisiert. Das Ziel von Beratung ist laut Schlee die Veränderung subjektiver Theorien¹¹, wobei er zwischen kumulativer Veränderung durch umfangreichere Kenntnisse¹², evolutionärer Veränderung durch Theoriewechsel¹³ und revolutionärer Veränderung durch Paradigmenwechsel unterscheidet.¹⁴

Auf den ersten Blick scheint dieses wissenschaftsanaloge Modell für den schulischen Beratungskontext brauchbar zu sein. Unklar ist, warum kumulative Prozesse Wissen, evolutionäre Prozesse Sichtweisen und Haltungen und revolutionäre Prozesse Grundüberzeugungen betreffen.¹⁵ An dieser Stelle verliert auch die wissenschaftstheoretische Analogie ihre Berechtigung. Wissenschaft zielt immer auf Wissen und Wahrheit ab.

Die nun daraus scheinbar abgeleitete These, vertikale Beratung ziele auf kumulative Veränderung subjektiver Theorien ab, während horizontale Beratung auf evolutionäre Veränderung abziele,¹⁶ begründet Schlee nicht. Es ist unklar, warum ein vertikales Beratungsgespräch nicht subjektive Theorien evolutionär oder sogar revolutionär ändern kann. Letztlich würde das bedeuten, dass ein Mensch seine Haltung und seine Überzeugungen nur durch angeleitete Selbstreflexion ändern kann. Genau an dieser Stelle liegt das Problem Schlees konstruktivistischer Theorie, auf welches im Laufe der Arbeit noch weiter eingegangen wird. Da der Referendar den Paradigmenwechsel zum Lehrer vollziehen muss,¹⁷ kommt in Schlees Theorie der horizontalen Beratung in der Lehrerausbildung eine wesentliche Rolle zu. Die Irrelevanz der vertikalen Beratung für die Haltungsebene hat Schlee aber nicht begründet.

Eine Kernthese von Schlee ist, dass das Herstellen und Sichern von transparenten Strukturen Aufgabe der Mentoren sei.¹⁸ Der Nutzen von Visualisierungen sei empirisch belegt.¹⁹ Die Ergebnisse des Beratungsgesprächs sollten schriftlich festgehalten werden, und es müsse ein institutionalisiertes Feedback von

Referendaren an die Mentoren geben.²⁰

Als zentraler Indikator einer nicht gelungenen Beratung nach Schlee zeigt sich das Fehlen der Ebene der Metakommunikation,²¹ da diese Ebene für die Reflexion auf den Beratungsprozess notwendig ist. Der Mentor macht metakommunikativ seine Aufgabe und die Struktur des Prozesses transparent. Daneben ist aber auch die Erläuterung von pädagogischer Theorie durch den Mentor wichtig,²² da, wie oben bereits gesagt, die theoretische Fundierung des Beratungsprozesses eine Mindestanforderung ist, welche auf diese Weise dem Referendar bewusst und transparent gemacht und auch zur Diskussion gestellt wird. Eine darüber hinaus wesentliche Kompetenz eines Mentors ist das Zuhören.²³

Als zentrale Gelingensbedingungen für den Beratungsprozess nennt Schlee „psychische Sicherheit und Vertrauen“ auf der einen sowie „Skepsis und Konfrontation“²⁴ auf der anderen Seite. Es ist weder die Aufgabe des Mentors, ausschließlich für das psychische Wohlbefinden des Referendars zu sorgen, noch ihn ausschließlich zu kritisieren. Der Status dieser Werte als „Gelingensbedingungen“²⁵ wird im folgenden Kapitel kritisch betrachtet.

Schlee vermittelt den Eindruck, dass das Vorhandensein von Mindestbedingungen, der angemessenen Beratungsmethode und von Gelingensbedingungen allein garantiert, dass sich subjektive Theorien in die „richtige“ Richtung verändern werden. Aber was ist die richtige Richtung? Das Ziel von Beratungen kann nicht lediglich in der Existenz von Veränderungsprozessen liegen. Dies wirft die Frage nach dem Ziel von Schule an sich auf.

Es kann nach Schlee nicht von einer professionellen Beratung gesprochen werden, wenn Referendare versuchen, sich gut darzustellen, taktieren²⁶ oder sich bemühen, „eine an ihren Fachleitern [oder Mentor/innen] orientierte Didaktik zu erlernen.“²⁷ Aber was ist der inhaltliche Maßstab der Beratung jenseits einer möglichen Beliebigkeit der „Vorstellungen“²⁸ von Mentoren und Fachleitern?

Schlee versucht, dies mit seinen Ausführungen zu Menschenbildern und Zielen theoretisch zu greifen. Das Scheitern dieser Ausführungen in einem schulischen Kontext soll im Folgenden erläutert werden.

2.1.2 Probleme der Theorie Schlees

Der Systembegriff bezeichnet also etwas, was wirklich ein System ist.

Niklas Luhmann

Der Ansatz, sich Gedanken über anthropologische Prämissen zu machen, ist richtig. Durch die konkreten Beispiele Schlees wird deutlich, wie sehr das Bild, das Lehrer von Schülern haben, bzw. die Analogie, die sie wählen würden (z. B. Affen, Gehirne, Teufel, Marionetten, pawlowsche Hunde)²⁹, das Lehrerhandeln beeinflusst.

In Bezug auf die Grundlage des Beratungshandelns sowie des Unterrichts überhaupt sagt Schlee nun, kein Menschenbild sei falsch. Man müsse sich entscheiden.³⁰ Die These begründet er mit einer Hinwendung zum „Konstruktivismus“³¹, einer erkenntnistheoretischen Position, nach welcher der Begriff der Wahrheit im Sinne der Systemtheorie stets systemrelativ und nicht objektiv ist.

Hier tut sich ein Feld von Problemen auf: Der Vollzug einer ‚autopoietischen Wende‘ einer sich mit Schule beschäftigenden Wissenschaft hin zu Konstruktivismus und Systemtheorie hat radikale Konsequenzen, denn, wie Luhmann betont, die Systemtheorie kann nicht einfach nach Belieben als methodisches Werkzeug eingesetzt werden. Die Systemtheorie impliziert ein Menschenbild: Menschen sind dann „wirklich“ Systeme.³² Schlee scheint hier, ohne weitere Begründung, einen pädagogischen Konstruktivismus als evident vorauszusetzen. Dass es kein Richtig und kein Falsch gibt, beweist Schlee aber nicht.³³

Wenn nun Schlee mit der These fortfährt, man müsse sich für ein Menschenbild entscheiden, dann stellt sich sofort die Frage nach dem Entscheidungskriterium, und es kommt der Verdacht auf, dass in diesem Kriterium selbst normative³⁴ Prämissen enthalten sind, welche dann wiederum zu begründen wären. Genau das ist der Fall: Schlee sucht ein „leistungsfähiges Menschenbild“³⁵. Die Begründung des Bildes vom Menschen als rationalem und autonomem Wesen liegt in der „Praktikabilität“³⁶ und „Leistungsfähigkeit“³⁷ dieser Prämissen.³⁸ Die Dimension der „Wertvorstellungen“³⁹ umfasst bei Schlee kein darüber hinausgehendes objektives Kriterium.

Der Verweis auf den Menschen als potenziell kommunikatives, rationales, reflexives, autonomes Wesen⁴⁰ geht in die richtige Richtung, aber die Begründung dieses

Menschenbildes ist, wie noch zu zeigen sein wird, für einen pädagogischen Kontext nicht hinreichend. Diese Annahmen sind nach Schlee letztlich kontingent. Auch der Verweis auf Ruth Cohns Bild des Menschen als psycho-biologische Einheit und Teil des Universums⁴¹ genügt nicht. Es ist mehr als fraglich, ob Cohn einem biologischen Determinismus theoretisch entkommen und ein normatives Fundament gegenüber einer faktischen Pluralität der Wertvorstellungen begründen könnte.

Folgerichtig fehlt Schlees Menschenbild eine mit dem Grundgesetz konforme kantische Begründungsstruktur, so dass er seine Entscheidung anderweitig rechtfertigen muss und dies auch tut: *Schlees Entscheidung für das Menschenbild als potenziell kommunikativem, rationalem, reflexivem, autonomem subjektivem Theoretiker liegen funktionalistische Entscheidungskriterien zugrunde. Sein Menschenbild ist kontingent und von seinem Ziel, dem erhofften Beratungserfolg, abhängig, nicht aber das Ziel selbst von einem begründeten Menschenbild.* Dadurch ist Schlees Ziel einer erfolgreichen Beratung auch sehr vage formuliert. Nutzenmaximierung und Funktionalismus werden zu normativen Maßstäben für pädagogische Fragen.

Die Würde des Referendars ist von Schlee nicht als Wert an sich begründbar, sondern ein abgeleitetes Prinzip, funktionalistisch durch auf diesem Wege erhofften Beratungserfolg begründet.⁴² Ebenso wird die Notwendigkeit psychischer Sicherheit funktionalistisch begründet.⁴³ Es ginge also auch anderes, wenn das praktikabler wäre. Wertschätzung ist „sehr förderlich“⁴⁴, also ebenso wie psychische Sicherheit ein Mittel zum Zweck.

„Formulierungen [...] würden [...] doch nicht die gewünschten Auswirkungen ergeben, wenn ihm die gleichfalls erforderlichen Einstellungen und Haltungen [des Respekts und der Wertschätzung] fehlen würden.“⁴⁵ Haltungen des Respekts und der Wertschätzung sind also für Schlee eine Technik, ein Instrument, um „Auswirkungen“ und Resultate zu erzielen. Der „pädagogische Laie“⁴⁶ wird nun einwenden, dass die Begründung von Werten unerheblich ist. Ob die Würde des Referendars nun ein instrumenteller Wert oder ein Wert an sich ist – Mentoren als Berater tun doch dasselbe. Aber sie tun genau nicht dasselbe, auch wenn es aus empirischer Perspektive so aussehen mag. Das für Bildungsprozesse Wesentliche

fehlt.

Hinter den sich an Zweck-Mittel-Relationen orientierenden Begründungsfiguren steht letztlich die gesamte Ausrichtung pädagogischen Handelns auf Verwertbarkeit.⁴⁷

Ein Psychologe wie Schlee kann, jenseits der Stabilität und ggf. des „Fortschritts“ biologischer, psychischer und sozialer Systeme, kein Ziel von Schule nennen. Der in seiner Argumentation enthaltene Verwertbarkeitsgedanke wird letztlich zur einzigen Norm. Ein „technologisches Pädagogikverständnis“⁴⁸ ist aber notwendigerweise ein ökonomisches und verfehlt somit das, worum es in der Schule eigentlich gehen sollte. In dem Fall, in dem der Mentor sich also der richtigen Beratungstechnik bedient, aber dies nicht aus dem pädagogisch richtigen Grund tut, verfehlt er seinen Modellcharakter.

Einem kantischen Bildungsbegriff zufolge, dessen Rekonstruktion weit über den Rahmen dieser Arbeit hinausreichen würde,⁴⁹ ist, wie Neveling ausführt, das Ziel von Schule in erster Linie nicht der Lernerfolg.⁵⁰ Ziel sei es, ein Subjekt etwas wollen zu lassen.⁵¹ Ein Schüler soll die Tragweite dessen erfassen, was es bedeutet, sich in der noumenalen Welt⁵² als autonomes Subjekt zu verstehen.⁵³ Pädagogischer Zweck und pädagogische Mittel müssen dem Schüler in seiner Subjekthaftigkeit gerecht werden, für eine Erziehung in und zur Freiheit.⁵⁴

Hoff-Bergmann zufolge konstruiert eine als (Natur-)Wissenschaft verstandene Pädagogik ihren Gegenstand, den Menschen, als Naturobjekt.⁵⁵ Das bedeutet, dass empirische Wissenschaften den Subjektcharakter des Menschen verfehlen. Dieses Problem kann Schlee wissenschaftstheoretisch nicht lösen und dadurch ist seine Beratungstheorie für den schulischen Kontext unzureichend. In der Pädagogik bestimmt der Gegenstand das Ziel und nicht umgekehrt.⁵⁶ Der Mensch, seine Freiheit und seine Würde müssen das Beratungshandeln bestimmen.

2.1.3 Die pädagogische Haltung als Grundlage des Beratungshandelns nach Neveling

Schlees konstruktivistisches Bild von Mentor und Referendar als psycho-biologische subjektive Theoretiker mag als „Modell zur Rekonstruktion menschlicher Kognition“⁵⁷ vielleicht „ausreichend zur psychologischen Beschreibung einer Handlung“⁵⁸ sein. Da subjektive Theorien jedoch aufgrund ihres

wissenschaftstheoretischen Hintergrundes notwendigerweise die Ebene „kausaltheoretische[r] Begründungen empirischer Ereignisse“⁵⁹ nicht überwinden können, ist diese Theorie im pädagogischen Kontext, welcher den Menschen als freies Subjekt zum Gegenstand hat, nicht hinreichend. Genau in dieser Freiheit des Subjekts, die Schlee theoretisch nicht fassen kann, liegen, der kantischen Argumentationslinie folgend, normative Ansprüche begründet, denen es im Beratungshandeln gerecht zu werden gilt.⁶⁰

Als Modell zur Beschreibung der Handlung eines freien Subjekts erweitert Neveling die Theorie des Menschen als subjektivem Theoretiker um den Begriff der Haltung, wobei er Haltung als kognitive Instanz versteht, „welche den nicht der Kausallogik unterliegenden Aspekt des Handelns erfasst,“⁶¹ welche also dem Subjektcharakter der Menschen im kantischen Sinne gerecht zu werden versucht. Begriffe wie „kognitive Instanz“ oder „zielbezogen-dispositionelle Voraussetzung“⁶² bleiben an dieser Stelle jedoch unklar, was aber der Tatsache geschuldet ist, dass genau das, was die menschliche Freiheit ausmacht – die Subjekthaftigkeit des Menschen –, der Wissenschaft nicht zugänglich ist.

Die pädagogische Haltung ist nun genau nicht subjektiv kontingent, sondern normativ inhaltlich dadurch bestimmt, dass, so Neveling, wenn das Erfassen der Tragweite, ein autonomes Subjekt zu sein, welches aus Einsicht pflichtgemäß handelt, nach Kant Ziel des Bildungsprozesses sei, sich der Lehrer selbst diesem Anspruch stellen müsse.⁶³ Dabei liegt die Begründung letztlich aber nicht in der Funktion des Lehrers als Lehrer, sondern in der Subjekthaftigkeit des Lehrers selbst. Das, worauf der Lehrer abzielt, muss er selbst sein – sonst kann er nicht darauf abzielen. Aber er muss es nicht aus dem Grund sein, weil er darauf abzielt.

Genau dieses Prinzip gilt für das Beratungshandeln von Mentoren, für welches, im pädagogischen Kontext, dieselben Grundsätze gelten wie für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Wenn das Ziel von Beratung durch die Freiheit des Referendars bestimmt ist, dann muss der Berater selbst frei sein, und nach der kantischen Theorie der Imperative⁶⁴ handelt **nur** derjenige frei, der das Richtige aus dem richtigen Grund tut. *Das heißt, der Mentor wählt Ziele und Methoden des Beratungshandelns aus den richtigen Gründen, also nicht als technische Mittel, sondern aufgrund des*

Selbstzweckcharakters der Freiheit des Referendars.

Hier unterscheidet sich das professionelle Beratungshandeln in der Schule vom Alltagshandeln: Während für das Handeln des Alltagsmenschen, so Neveling, subjektive Moralvorstellungen und subjektive Theorien ausreichend sind, sei es die Aufgabe des Pädagogen, eine universellen Normen entsprechende Haltung herauszubilden und wissenschaftliche Theorien in seine subjektiven Theorien zu transformieren.⁶⁵

Bei Jörg Schlee gibt es weder auf der Ebene der Beratungstechnik noch auf der Ebene der Beratungshaltung oder des Beratungsziels einen sicheren objektiven Referenzpunkt für subjektive Theorien. Aus diesem Grund gelingt Schlee die normative Abgrenzung der Pädagogik von Systemtheorie, Funktionalismus und auch Utilitarismus⁶⁶ nicht. Vielleicht zielt Schlee auf diese Abgrenzung ab, aber er kann sie theoretisch prinzipiell nicht fassen, und dadurch fehlt seiner Beratungstheorie für den pädagogischen Kontext das Fundament. Für Schlee ist die Lehrerhaltung ein letztlich kontingentes Mittel.

„Lehr- und lernbar sind aber [...] nur die Fertigkeiten. Das Vorhandensein der entsprechenden Haltungen wird dabei vorausgesetzt.“⁶⁷ Da Schlee erkennt, dass Haltungen nicht im Sinne von reproduzierbarem Lehrbuchwissen erlernbar sind, in seiner Theorie aber für das freie Subjekt und einen objektiven normativen Anspruch als Grundlagen des Bildungsprozesses wissenschaftstheoretisch kein Raum ist, schlägt Schlee als einzigen Ausweg die Selbstreflexion im horizontalen Beratungsgespräch vor.⁶⁸ Diese Selbstreflexion des Referendars bleibt aber orientierungslos,⁶⁹ wenn der Referendar als Subjekt nicht im Beratenden selbst ein Modell im Sinne Nevelings sieht, welches sich an objektiven Normen orientiert und diese im Idealfall auch theoretisch begründen kann.

2.1.4 Probleme der Theorie Nevelings

Nevelings Theorie erweitert die Theorie Schlees um eine wesentliche pädagogische Komponente, wobei Neveling von einer mit objektivem, normativem Begründungsanspruch auftretenden kantischen Position her argumentiert, während Schlee diese Dimension fehlt. Was Neveling nicht problematisiert, ist die Gefahr des

Irrtums, welche auf der Ebene wissenschaftlicher Theorien allgemein akzeptiert ist, spätestens seit dem 19. Jahrhundert aber auch die Ebene normativer Maßstäbe erfasst hat. Wissenschaftliches Wissen ist extrem unsicher, und zentrale Begriffe der kantischen Moralphilosophie wie „Vernunft“⁷⁰ oder „Subjekt“⁷¹ wurden und werden von allen Seiten theoretisch angegriffen.

Die Art und Weise, in der Neveling in einem wissenschaftlichen Aufsatz mit objektivem Anspruch ein kohärentes kantisches Weltbild präsentiert, wird der Theorieentwicklung der vergangenen 200 Jahre vielleicht nicht gerecht. Ein Lehrer muss mit mehr Unsicherheit leben können. Auf der anderen Seite versucht auch Schlee, ein für den Referendaren kohärentes Weltbild zu erzeugen. Damit Referendare im Schulalltag funktionieren, wird es bei Schlee explizit zur Aufgabe der Mentoren,⁷² theoretische Kontroversen von ihnen fernzuhalten.⁷³ Dieser Vorschlag ist sehr gefährlich.

Während Neveling tugendethische Positionen, vielleicht vorschnell, als „veraltet“⁷⁴ abtut, so würde vielleicht Schlee genau dies über Kant sagen. Als provisorische Lösung schlage ich mit Blick auf den Kontext dieser Untersuchung, Bremer Schulen im Jahr 2012, den Verweis auf das Grundgesetz der BRD vor, dessen universalistischer Anspruch im Wesentlichen die normative Position Nevelings stützt und nach dem die Position Schlees sicher nicht haltbar ist. Schlees Versuch, auf der „Höhe der Wissenschaften“ konstruktivistisch zu argumentieren und einen systemrelativen Wahrheitsbegriff theoretisch zu integrieren, führt ihn dahin, dass ihm das Fundament, das, worum es dem Anspruch von Schule nach eigentlich gehen sollte, fehlt. Dieses theoretische Grundproblem ist nicht durch simple Gegenthesen⁷⁵ aufzulösen.

2.2 Konsequenzen für diese Untersuchung

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen bestätigen die in der Einleitung von den KMK Standards abgeleitete Hypothese, dass ein **technisch-professionelles Beratungsverständnis** im pädagogischen Kontext notwendig ist, diese erste Dimension modellhaften Beratungshandelns aber um eine zweite, normative Dimension einer **pädagogischen-professionellen Haltung** erweitert werden muss,

welche als Qualitätsziel der Lehrerbildung und damit auch als Evaluationskriterium für diese Untersuchung vorrangig ist.⁷⁶ Es gilt also herauszufinden, ob der Mentor die richtige Beratungstechnik aus dem richtigen Grund verwendet.

Hinsichtlich der ersten Dimension ist, wie bereits angedeutet, das Fehlen der Ebene der Metakommunikation, welche notwendig für die Transparenz von Aufgaben, Struktur und Zielen ist, ein zentraler Indikator dafür, dass hier kein technisch-professionelles Beratungsverständnis vorliegt. Gleiches gilt für das Fehlen von expliziter theoretischer Begründung des Beratungshandelns und eines geschützten Raums als *Mindestbedingungen*. Während ein selbst gewählter Mentor dem Aspekt der Freiwilligkeit als Qualitätskriterium eher gerecht zu werden scheint als ein institutionell zugewiesener, ist aber fraglich, ob ein Referendar zu Beginn seiner Dienstzeit über die hier notwendige Entscheidungskompetenz verfügt.

In Bezug auf die zweite Qualitätsdimension soll herausgefunden werden, ob der Mentor seine Beratungstechnik aus funktionalistischen oder aus pädagogischen Gründen anwendet. Da sich nun aber wohl jeder Lehrer dem Begriff „Pädagogik“ zuordnen würde, ist es an dieser Stelle notwendig, wenngleich methodisch äußerst schwierig, zu versuchen, die hinter dem Beratungshandeln stehende Haltung hermeneutisch zu erschließen. Modellhaft handelt der Mentor, wenn er dem Referendar in maximaler Freiheit zur Einsicht in das Richtige verhilft und dabei dies selbst aus dem richtigen Grund tut – der Achtung der Freiheit als Grund der Würde des Referendars, welche keinem weiteren Ziel dient. *Dies ist etwas wesentlich Anderes als funktionalistisch begründete „Gelingensbedingungen“ nach Schlee.*

Der Mentor verfehlt seinen Vorbildcharakter, wenn er als professioneller Berater die Freiheit des Referendars unangemessen einschränkt, so dass der Referendar, bewusst oder unbewusst, sich darstellen oder willkürlichen Vorgaben gerecht werden muss. Auch handelt der Mentor aus den falschen Gründen, wenn es ihm letztlich um ihn selbst geht, um z. B. Selbstdarstellung oder seine Karriere, und der Referendar hier lediglich Mittel ist. Die Würde des Referendars ist zudem immer dann verletzt, wenn die Stabilität und das Funktionieren von Systemen⁷⁷ der letzte Zweck des professionellen Beratungshandelns ist, wenn also der Grund der Anwendung der Technik nicht in der Achtung der Person liegt. Der Gegenbegriff zu modellhaftem

Beratungshandeln, welches methodisch reflektiert und aus dem richtigen Grund auf die freie Einsicht des Referendars in das Richtige auf dem Wege zum „Lehrerstatus“⁷⁸ abzielt, ist der schnelle „Tipp“ im Sinne von „*so muss man das machen, damit es funktioniert*“ als wesentliche Leistung des beratenden Mentors.

2.3 Vorgehensweise und Pretest

Meine Aufgabe lautet, das Beratungshandeln von Mentoren hinsichtlich der Dimensionen Beratungstechnik und Beratungshaltung zu evaluieren. Ich befrage die Referendare meines Fachseminars Philosophie und meines bildungswissenschaftlichen Seminars, da diese zum einen unterschiedliche Schulen und Fächer abbilden, zum anderen aber über ein professionelles Beratungsverständnis nach Schlee und Erfahrung in kollegialer Beratung als „gemeinsame Wissensbasis“⁷⁹ verfügen. Methodisch entscheide ich mich für die Erhebung einer relativ kleinen Datenmenge⁸⁰ mit Hilfe eines mit der Software Graftstat⁸¹ erstellten Onlinefragebogens, da die Methode absolute Anonymität gewährleistet⁸² und angesichts der geringen mir zu Verfügung stehenden Ressourcen praktikabel ist.⁸³ Dabei werde ich hinsichtlich der Dimension des technisch-professionellen Beratungshandelns mit geschlossenen und damit leicht auswertbaren⁸⁴ Fragen arbeiten, während ich mit einer offenen Frage versuche, auf die dahinterstehende Haltung zu schließen. Hier gebe ich jedem Referendar den softwaretechnisch maximal möglichen Antwortraum⁸⁵ von 20 Zeilen pro Mentor.

Problematisch ist zum einen, dass die Erstellung eines Fragebogens eine „ausgesprochen anspruchsvolle“⁸⁶ Tätigkeit ist und ich keinerlei Vorerfahrung sowie kaum Lernmöglichkeiten habe. Zum anderen stehe ich vor dem Grundproblem der unvollständigen empirischen Erfassbarkeit der Mikroebene pädagogischen Handelns.⁸⁷ Diese beiden Probleme versuche ich durch einen Pretest mit ausgewählten Referendaren eines Fachseminars Deutsch und einer anschließenden Überarbeitung meines Fragebogens bestmöglich zu minimieren.

Der Bitte der Fachleiterin Frau Hoff-Bergmann, an meinem Pretest teilzunehmen, folgten lediglich zwei Referendare (Rücklaufquote etwa 7 %).⁸⁸ Dennoch konnte ich meinen Fragebogen verbessern.

Im Zuge der Auswertung der geschlossenen Fragen kam ich zu dem Schluss, dass ich auch bei der wesentlichen Frage nach der Ebene der Metakommunikation⁸⁹ eine Skalierung (immer, häufig, selten, nie) anbieten muss. Ohne diese Skalierung sind die Antworten in einer Filteranalyse keine validen Ausschlusskriterien. Auch die einhundertprozentige Antwort „immer“ oder „häufig“ auf die Frage nach der Begründung des Beratungshandelns durch den Mentor⁹⁰ deutet auf eine mangelhafte Validität dieser Frage hin und bewog mich dazu, meine Frage zu präzisieren, und explizit nach der Erläuterung theoretischer Grundlagen zu fragen.

Auf die Beratungshaltung versuchte ich im Pretest mit der Frage „Inwiefern hilft dir diese [als hilfreich erlebte] Beratung“ zu schließen, wobei diese Frage auf eine Begründungsstruktur abzielte. Die Antwort des Referendars⁹¹ „Hilfe bei ...“ gefolgt von einer Aufzählung von Mentorentätigkeiten⁹² ist keine Antwort auf diese Frage und substantivierte Verben wie „Klärung“, „Beurteilung“, „Erstellung“ lassen nicht auf die Beratungshaltung schließen. Der zweite Referendar⁹³ benutzt durchgehend Formulierungen, bei denen ich gern nachgefragt hätte, was denn das „Wesentliche“ ist, warum Kritik „konstruktiv“ ist, was das Ziel der „zielführend[en]“ Gesprächsführung ist, und was „zeigt Sorge (im Positiven [sic] Sinne) um die Person“ genau bedeutet. Um von einer relativ positiv wirkenden Beratungstechnik auf die dahinterliegende Beratungshaltung zu schließen, hätte hier ein Gespräch anknüpfen müssen, womit sich prinzipielle methodische Schwierigkeiten des Untersuchens von Haltungen bereits andeuten.

Als Konsequenz des Pretests verbessere ich meine offene Frage, indem ich zum einen das potenziell missverständliche Adverb „inwiefern“ in der Frage nach der Begründung, warum diese Beratung als hilfreich erlebt wurde, durch die einfacher verständliche Formulierung „warum genau“ ersetze, sowie zum anderen, indem ich explizit mit der Formulierung „für deine pädagogische Ausbildung hilfreich“ den pädagogischen Gesamtkontext des Beratungshandelns benenne.

2.4 Empirische Untersuchung

Meine Befragung der Referendare in den Fachseminaren Philosophie und Bildungswissenschaft kommt zu folgenden Ergebnissen: Bei einer Rücklaufquote von 50 % (11 von 22), wobei einer der 11 Referendare keine Mentoren hat, ein wesentlicher Teil seiner Ausbildung also gar nicht stattfindet, habe ich Daten von 10 Referendaren über das Beratungshandeln von 20 Mentoren erhoben. Das Beratungshandeln von 18 dieser 20 Mentoren (90 %) wird von den Referendaren als für ihre pädagogische Ausbildung hilfreich erlebt. Inwiefern dieses Beratungshandeln aber objektiven wissenschaftlichen und normativen Kriterien genügt, werden ich anhand der zwei Dimensionen im Folgenden evaluieren.

In einem ersten Schritt komme ich durch eine softwaregestützte Filteranalyse in Bezug auf die erste Dimension zu dem Ergebnis, dass 12 von 20 Mentoren (60 %) mit Sicherheit über kein technisch-professionelles Beratungsverständnis verfügen, da sie nie das Beratungsgespräch metakommunikativ strukturieren, nie die theoretischen Grundlagen ihres Beratungshandelns erläutern und selten oder nie für einen geschützten Beratungsraum sorgen. Gestützt wird diese methodische Vorgehensweise durch die Tatsache, dass, bis auf eine Ausnahme, alle qualitativen Antworten, aus denen hervorgeht, dass der „Tipp“ die wesentliche Beratungsleistung des Mentors ist, mit diesem Filter herausfallen.⁹⁴ Es bleiben demnach noch **acht Mentoren**,⁹⁵ deren Beratungshandeln nun weiter evaluiert wird.

In einem zweiten Schritt habe ich versucht, im Anlehnung an Mayring⁹⁶ aus den qualitativen Antworten induktiv Kategorien zu erschließen, um mit Blick auf sowohl die Dimension der Beratungstechnik⁹⁷ als auch die Dimension der Beratungshaltung weitere ihrer Ausbildungsverantwortung nicht gerecht werdende Mentoren auszuschließen. Nach Erschließung von Kategorien wie „Tipps“, „Beurteilungserleben“ und „technischer Disziplinierungsbegriff“ hat sich im Zuge der Auswertung jedoch gezeigt, dass in Kombination mit der Filteranalyse des ersten Schritts die Kategorie der „Fokussierung der Beratung auf Unterrichtsbesuche⁹⁸ und Lehrproben“ alle Mentoren ausschließt, welche auch durch die drei vorab erschlossenen Kategorien ausgeschlossen worden wären. Insofern kann ich den

zweiten Schritt der Analyse auf diese Kategorie beschränken.

Während eine gute Beratung für Prüfungssituationen sicher sinnvoll ist, so sollte dies nicht im Zentrum der Ausbildung stehen. Man erkennt an den Antworten⁹⁹ die Fokussierung auf als kontingent erlebte Vorgaben im Gegensatz zu dem Ideal methodischer Vorschläge, welche sich an wissenschaftlichen und normativen Kriterien orientieren. Mentoren halten hier Referendare eindeutig dazu an, ihr Handeln daran zu orientieren, es anderen recht zu machen, anstatt in erster Linie subjektive Theorien auf ihren objektivierbaren Gehalt hin zu prüfen. Die Konzentration auf die Frage „Was wollen die Fachleiter in der Lehrprobe sehen?“¹⁰⁰ verfehlt sicher das Ziel der Ausbildung. In anderen Antworten werden Vorgaben als „neuste Anforderungen“¹⁰¹ bezeichnet und, so wird deutlich, nicht als wissenschaftlicher Fortschritt der Unterrichtsforschung, sondern als willkürlich erlebt. Mentoren helfen hier dem Referendar, den als willkürlich erlebten Vorgaben gerecht zu werden, anstatt ihn im Wesentlichen bei der Suche nach objektiven Anknüpfungspunkten zur Verbesserung des eigenen Unterrichts zu unterstützen.

Da ich über zwei weitere Mentoren jenseits ihrer Funktion als Ansprechpartner keine weiteren Informationen habe,¹⁰² **verbleiben nun lediglich drei Mentoren**,¹⁰³ deren Beratungshandeln ich in einem dritten Schritt hinsichtlich seines Modellcharakters evaluieren werde.

In Bezug auf die erste Dimension finde ich in keiner der drei qualitativen Antworten einen Hinweis darauf, dass hier, nachdem Metakommunikation, theoretische Reflexion und ein geschützter Rahmen bereits gegeben sind, nicht auch weitere Mindestanforderungen einer technisch-professionellen Beratung in einem zumindest ausreichenden Maße erfüllt werden. Eine Qualifikation als Supervisor¹⁰⁴ ist ein deutlicher Indikator für technisch-professionelle Beratung, ebenso der Fachbegriff „kollegial“¹⁰⁵ und Begriffe wie „Wege aufzeigen“,¹⁰⁶ „konstruktiv“¹⁰⁷, „Feedback“¹⁰⁸, „Rolle“¹⁰⁹, „Wertschätzung“¹¹⁰, „absolute Vertraulichkeit“¹¹¹ und das Setzen von Schwerpunkten durch den Referendar.¹¹²

In Bezug auf die Dimension der pädagogisch-professionellen Haltung werde ich nun in den Aussagen über diese drei Mentoren nach Anknüpfungspunkten für das unter 2.2 formulierte normative Ideal des Verhelfens zur Einsicht in das Richtige bei

maximaler Freiheit suchen, welches nur dann hinreichend ist, wenn es nicht im Sinne einer „Gelingensbedingung“ funktionalistisch begründet ist.

Der erste dieser Mentoren¹¹³ spricht Beobachtungsschwerpunkte ab, besucht den Unterricht „auf Wunsch“, zeige Wege bei Konflikten auf und achtet auf die Wahrung der Interessen des Referendars „innerhalb der Schulstrukturen“. Hier zeigt sich ein grundsätzlicher Respekt vor der Sphäre des Referendars, der etwas mit Achtung zu tun hat. Das Aufzeigen von Wegen bewahrt im Gegensatz zu scheinbar sofort umsetzbaren Tipps seine maximale Handlungsfreiheit. Auch vermittelt die Antwort den Eindruck, dass der Referendar hier explizit im Zentrum des Beratungshandelns steht, dass es letztlich um ihn geht. Warum dieser Mentor aber so handelt, ist aus der Antwort nicht ersichtlich. Hier wäre ein Gespräch notwendig, welches an den Begriff der „Supervisionen“¹¹⁴ anknüpft und nach dessen theoretischer Fundierung fragt.

Der zweite dieser drei Mentoren¹¹⁵ hat laut Referendar „kein vorgefertigtes Bild“ über den Unterricht des Referendars. Im Mittelpunkt steht der explizit „eigene“ Unterricht des Referendars, dem der Mentor offensichtlich Freiraum lässt. Auch lässt der Mentor den Referendaren selbst über Umfang und Schwerpunkt seiner Beratung entscheiden, lässt ihm also auch an diesem Punkt explizit seine Handlungsfreiheit. Ein ebenso wichtiger Aspekt ist das Eintreten „mit Vehemenz“ für die Interessen des Referendars auf der Ebene der schulischen Rahmenbedingungen, anstatt den Referendar lediglich bei der Bewältigung von Vorgaben zu beraten. Der Mentor demonstriert vorbildhaft die Einflussnahme auf die für den pädagogischen Handlungsspielraum als wesentlich erkannte Ebene der Rahmenbedingungen und Strukturen, welche Freiheit erst ermöglichen. Auch lässt er sich durch den Unterricht des Referendars „inspirieren“, tritt also dem Berufsanfänger mit einer grundsätzlichen Achtung gegenüber und sieht sich selbst nicht als ‚allwissend‘, sondern im professionellen Sinne als Lernenden. Der Referendar bezeichnet dies mit dem Begriff der „Wertschätzung“. Er selbst legt „Schwerpunkte“ und vermittelt den Eindruck, dass er ausdrücklich im Zentrum einer Beratung steht, in welcher ihm der Berater mit Achtung begegnet und ihm seine Freiheit lässt. Es wäre sehr interessant, diesen Mentor in einem Anschlussgespräch zu fragen, worauf genau er abzielt und worin er den Maßstab dieses Ziel begründet sieht.

Das Beratungshandeln des dritten Mentors¹¹⁶ wird durch den Referendar mit Formulierungen wie „Mein Mentor ermöglicht mir“ und „Ich kann jederzeit“ beschrieben, welche auch hier eine Achtung seiner Freiheit andeuten. Begriffe wie „konstruktiv“ und „Feedback“ bedürften allerdings weiterer Nachfrage. Auch dieser Mentor setzt sich ausdrücklich und „bereitwillig“ für die Interessen des Referendars ein, so dass auch hier der Eindruck gewonnen wird, der Referendar und sein Handlungsspielraum stehen im Mittelpunkt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, während die befragten Referendare in 90 % der Fälle die Beratung durch ihren Mentor als für ihre pädagogische Ausbildung hilfreich einschätzen, es aber am Ende lediglich drei Mentoren gibt, die technisch-professionell beraten und dabei die Freiheit der Referendare in einer Form achten, hinter der eine pädagogisch-professionelle Haltung stehen könnte. Ob sie jedoch wirklich aus einer pädagogisch-professionellen Haltung heraus handeln oder aber hinter diesen Werten doch eine funktionalistische Begründungsstruktur steht, kann mit dieser Untersuchung nicht geklärt werden.

Weitere sich aus dieser Untersuchung ergebende Korrelationen sind, dass zwei der drei zuletzt analysierten Mentoren von Referendaren selbst gewählt wurden, während insgesamt 60 % der evaluierten Mentoren institutionell zugewiesen wurden. Auch bieten zwei der drei feste Beratungszeiten an, während dies insgesamt bei 45 % der Mentoren der Fall ist. Zuletzt sind diese drei Mentoren bei dringenden Problemen immer zeitnah erreichbar, während dies wiederum lediglich für 45 % der Mentoren insgesamt gilt. Angesichts der Tatsache, dass lediglich drei Positivbeispiele vorliegen, haben diese Zahlen aber keinen repräsentativen Wert.

Im Zuge meiner qualitativen Auswertung haben sich beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Reflexionskompetenz der Referendare auf Beratungsprozesse gezeigt, welche ich im Nachhinein als wesentliche Einschränkung meiner Untersuchung insgesamt bewerte. Ein starker Indikator sind hier Korrelationen zwischen evaluiertem (vermutetem) Beratungshandeln von zwei Mentoren desselben Referendars.¹¹⁷

3. Schlussfolgerungen

3.1 Bewertung der Untersuchung

Im Zuge der Untersuchung ist es mir gelungen, mit einem verbesserten Fragebogen Mentoren auszuschließen, die sicher weder über ein technisch-professionelles Beratungsverständnis als notwendige Bedingung, noch über eine pädagogisch-professionelle Haltung als hinreichende Bedingung für Beratung mit Modellcharakter verfügen.

Hinsichtlich der Beratungshaltung kann ich aber nicht ausschließen, dass es in den drei Fällen gelungener Beratung für den Empiriker lediglich so aussieht, als ob dort Beratung auch normativen Kriterien gerecht wird. Das, worum es mir also eigentlich ging – mit einer qualitativen Evaluation jenseits des Beobachtbaren auf der Ebene der Haltung zwischen funktionalistischer und pädagogisch-normativer Begründungsstruktur zu unterscheiden – ist mir nicht gelungen. Vielleicht wäre dieses Ziel mit einem besseren Fragebogen oder mit der methodischen Alternative des Interviews zu erreichen. Der Begriff „pädagogisch“ hat vermutlich nicht in dem erhofften Maße zur Reflexion auf die eigene Ausbildungssituation angeregt. Aufgrund bereits angesprochener methodischer Grundprobleme im Bereich der empirischen Forschung auf der Mikroebene der Pädagogik bleibt aber die Frage offen, ob sich die Haltung des Gegenübers nicht doch am ehesten in einem Gespräch zeigt, welches keine wissenschaftliche Untersuchungsmethode ist.¹

Die meine Methodik wesentliche begründende Prämisse einer „gemeinsamen Wissensbasis“² der von mir befragten Referendare mit Blick auf den professionellen Beratungsbegriff hat sich als falsch erwiesen. Die unterschiedlichen Reflexionskompetenzen der Referendare auf Beratungsprozesse, möglicherweise auch ihre unterschiedlichen Haltungen, schränken meine Ergebnisse stark ein und zeigen sich selbst als ein vielleicht mit dieser Methode erschließbarer Untersuchungsgegenstand. Man könnte Referendare anonym direkt fragen, was sie lernen wollen.

3.2 Beantwortung der Fragestellung

Während die befragten Referendare in 90 % (18 von 20) der evaluierten Fälle das Beratungshandeln des Mentors als für ihre pädagogische Ausbildung hilfreich einschätzen, genügt lediglich das Beratungshandeln dreier Mentoren objektiven wissenschaftlichen Kriterien, wobei in drei weiteren Fällen zu wenige Informationen vorliegen. Ob diese Mentoren auch über eine pädagogisch-professionelle Haltung verfügen, konnte nicht sicher gezeigt werden.

Meine Untersuchung zeigt deutlich das Problem auf, dass Referendare in vielen Fällen eine Ausbildung, die objektiven Kriterien nicht genügt, subjektiv als durchaus positiv und hilfreich bewerten.

Insgesamt ist das Ergebnis, bezogen auf die Qualitätsansprüche an die Ausbildung zukünftiger Lehrer, sicher nicht als ausreichend zu bewerten. Mentoren werden vielfach ihrer Ausbildungsverantwortung hinsichtlich modellhaftem Beratungshandeln nicht gerecht.

3.3 Kompetenzzuwachs

Da ich nun anhand von „Rückmeldungen anderer“³ systematisch evaluiert habe, dass das Beratungshandeln von Mentoren im Regelfall nicht objektiven Kriterien genügt, kann ich meine Erfahrungen zu Beginn des Referendariats jetzt besser einordnen und meine „pädagogische Arbeit“⁴ dahingehend „optimieren“⁵, dass ich nun eine empirisch begründete Wissensgrundlage habe, auf welcher ich Referendare und Kollegen in ähnlichen Situationen „kollegial“⁶ beraten kann und welche ich durch eine Veröffentlichung in der Bibliothek des Landesinstituts für Schule auch anderen zur Verfügung stellen werde. Die Kompetenz, Rückmeldungen mithilfe eines Onlinefragebogens einzuholen und systematisch auszuwerten, werde ich zudem für Feedbackgespräche nutzen.

Durch Auseinandersetzung mit der kantischen Position Nevelings wurden mir noch einmal die hohen normativen Ansprüche an den Lehrerberuf als ein „öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung“⁷ bewusst. Ich frage mich, inwieweit ich diesen Ansprüchen gerecht werde und, angesichts des Untersuchungsergebnisses, inwieweit es überhaupt möglich ist, ihnen unter den gegebenen Bedingungen gerecht zu

werden.

Einen nicht antizipierten Innovationskompetenzzuwachs erzielte ich im Bereich des ökonomischen Einsatzes meiner Arbeitszeit.⁸

3.4 Ausblick

Durch die Veröffentlichung meiner Ergebnisse in der Bibliothek des Landesinstituts für Schule werde ich diese allen im Bremer Bildungssystem Beschäftigten zugänglich machen.

Damit Schulen ihrer Ausbildungsverantwortung nachkommen können, fehlt es an Qualifikationsmaßnahmen, damit Mentoren ein technisch-professionelles Verständnis von Beratung gewinnen und sich die notwendigen Kompetenzen aneignen können. Hier sollte es möglich sein, im Rahmen der bestehenden Strukturen durch gezielte Fortbildungen zumindest zu Verbesserungen zu gelangen.

Um aber ein wirklich pädagogisches „hohes Qualitätsniveau“⁹ zu erreichen, welches normativen Kriterien genügt, müssen Veränderungen auch die Haltungen der Mentoren erreichen. Die Reflexion auf das eigene Handeln und auf „berufsbezogene Wertvorstellungen und Einstellungen“¹⁰ benötigt, wie Bildungsprozesse allgemein, Ressourcen – vor allem Zeit. Dies scheint nur durch massive staatliche Investitionen in das Bildungssystem erreichbar zu sein.

Ein erster Schritt wäre eine mit mehr Ressourcen ausgestattete, umfassendere Evaluation des Status quo, welcher aber notwendigerweise eine Verständigung über die Evaluationskriterien vorausgehen müsste. Die vorliegende Untersuchung könnte diesbezüglich als erster Ausgangspunkt genommen werden.

Literaturverzeichnis

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Der Bremer Orientierungsrahmen zur Schulqualität, 09/2007, in: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/orientierungsrahmen-schulqualitaet.pdf>, Zugriff: 31.10.2012.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Verordnung über die Ausbildung der Lehramtsreferendarinnen und -referendare im Vorbereitungsdienst und über die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen, (Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrämter), vom 14. Februar 2008, geändert durch Verordnung vom 7. März 2012 (Brem.GBl. S. 103), in: http://712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/813_01.htm, Zugriff: 31.10.2012.

Fichten, Wolfgang, Uta Wagener, Ulf Gebken, Tim Beer, Carola Junghans, Hilbert Meyer, Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung, Oldenburger VorDrucke 487, Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 2007.

Hoff-Bergmann, Daniela, Grenzen der Kompetenzorientierung, Zur Bedeutung der pädagogischen Haltung in der Lehrer/innen/ausbildung, in: Seminar 3/2009, BAK-Vierteljahresschrift, 15. Jahrgang, Beraten – Beurteilen – Prüfen in neuen Horizonten, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 2009, 34-38.

Kultusministerkonferenz, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss vom 16.12.2004, in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Zugriff: 31.10.2012.

Luhmann, Niklas, Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt: Suhrkamp, 1987.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 2, Art. 20, in: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>, Juni 2000, Zugriff: 31.11.2012.

Neveling, Alexander, Probleme und Risiken nutzenorientierter Berufspädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 64. Jahrgang, 2 /2010, Landau: Peter Lang, 2010, 197-226.

Schlee, Jörg, Materialien für die Einübung von Gesprächs- und Beratungsfertigkeiten, Praxisteil zu den konzeptionellen Grundlagen für den Erwerb von Beratungskompetenz, Bremen: Landesinstitut für Schule, 2004.

Schlee, Jörg, Mentorinnen und Mentoren beraten Referendarinnen und Referendare, Theoretische Grundlagen und praktischer Leitfaden, Bremen: Landesinstitut für Schule, 2004.

Spaemann, Robert, Reinhard Löw, Natürliche Ziele, Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens, Stuttgart: Klett-Cotta, 2005.

Steigleder, Klaus, Kants Konzeption der Moralphilosophie als „Metaphysik der Sitten“, in: Adrian Holderegger, Jean-Pierre Wils (Hg.), Interdisziplinäre Ethik, Grundlagen, Methoden und Bereiche, Festschrift für Dietmar Mieth, Fribourg (CH): Universitätsverlag, Freiburg (D): Herder, 2001, 101-123.

Anhang

A. Anschreiben¹

1.1 E-Mail Anschreiben:

Liebe Mitreferendare,

unter folgendem Link findet ihr den Fragebogen, auf den ich im Seminar hingewiesen habe, bzw. hoffentlich hinweisen werde:

<http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/johannes.abel/befragung1.htm>

Es würde mich sehr freuen, wenn ihr diesen Fragebogen bis zum 17.12.2012 online ausfüllen würdet.

Viele Grüße und vielen Dank.

Johannes Abel

1.2 Anredetext auf der Homepage:

Eine qualitative Evaluation des Beratungshandelns von Mentor/innen

Liebe Referendarinnen und Referendare des Fachseminars Bildungswissenschaft (Fachleitung: Agnes Christ-Fiala) und des Fachseminars Philosophie (Fachleitung: Daniela Hoff-Bergmann),

im Rahmen meiner Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung mit dem Titel „Mentorinnen und Mentoren als Modell – Eine qualitative Evaluation des Beratungshandelns von Mentor/innen“ führe ich eine Befragung durch. Mein Ziel ist dabei, aus euren Antworten auf den Vorbildcharakter des Beratungshandelns von Mentor/innen zu schließen. Die Teilnahme erfolgt anonym. Es würde mich sehr freuen, wenn ihr diesen Fragebogen bis zum 17.12.2012 online ausfüllen würdet.

Vielen Dank für eure Mitarbeit.

Johannes Abel

B. Fragebogen und Grundausswertung des Pretests²

Frage 1: Hast du Mentor/innen?		
Ja, in beiden Unterrichtsfächern.	2	(100%)
Ja, in einem Fach.	0	(0%)
Nein, in keinem meiner Fächer.	0	(0%)

Frage 2 & Frage 10: Meine erste Mentorin / mein erster Mentor Meine zweite Mentorin / mein zweiter Mentor		
... wurde mir von der Schule zugewiesen.	1	(25%)
... wurde von mir selbst gewählt.	3	(75%)

Frage 3 & Frage 11: ... bietet mir feste Beratungszeiten an.		
ja	2	(50%)
nein	2	(50%)

Frage 4 & Frage 12: ... ist bei dringenden Problemen zeitnah erreichbar.		
immer	3	(75%)
häufig	1	(25%)
selten	0	(0%)
nie	0	(0%)

Frage 5 & Frage 13: ... sorgt für einen geschützten Beratungsraum.		
immer	0	(0%)
häufig	4	(100%)
selten	0	(0%)
nie	0	(0%)

Frage 6 & Frage 14: ... strukturiert metakommunikativ das Beratungsgespräch.		
ja	2	(50%)
nein	2	(50%)

Frage 7 & Frage 15: ... begründet mir gegenüber ihr / sein Beratungshandeln.		
immer	1	(25%)
häufig	3	(75%)
selten	0	(0%)
nie	0	(0%)

Frage 8 & Frage 16: Die Beratung durch meine Mentorin / meinen Mentor ist für mich grundsätzlich hilfreich.		
ja	4	(100%)
nein	0	(100%)

Frage 9: Falls ja: Inwiefern hilft dir diese Beratung?		
<2/4> Hilfe bei...		
...Klärung von organisatorischen Fragen (Anzahl zu schreibender Arbeiten, schulinterne feste Termine usw.)		
...der Beurteilung meiner Unterrichtsentwürfe (Hinweise auf mögliche Probleme, alternative Methoden, Aufgabenstellungen usw.)		
...der Auswertung des eigenen Unterrichtes (Entwicklung von Lösungsansätzen bei aufgetretenen Problemen)		
...Materialsuche.		
...Erstellung von Klausuren/Tests.		
Darüber hinaus sind hilfreich: Lob einer erfahreneren Lehrkraft, Zuspruch bei Problemen, die Tatsache einen Ansprechpartner zu haben.		
<3/5> verschafft neue Einblicke, gibt gute Anregungen		
lenkt Blick auf Wesentliches		
unterstützt durch Materialien, konstruktiver Kritik und Verständnis für Fehler/eigene Meinungen		
hinterfragt Absichten		
zeigt seine Sorge (im positiven Sinne) um eine Person und unterstützt auch mental		

Frage 17: Falls ja: Inwiefern hilft dir diese Beratung?		
<2/4> Hilfe bei der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben wie Klausurkorrekturen.		
<3/5> verschafft neue Einblicke, gibt gute Anregungen		
lenkt Blick auf Wesentliches		
unterstützt durch Materialien, konstruktiver Kritik und Verständnis für Fehler/eigene Meinungen		
hinterfragt Absichten		
unterstützt auch mental		
führt zielführend durch das Beratungsgespräch, während Mentor 1 das Beratungsgespräch sich entwickeln lässt		

C. Fragebogen³ und Grundausswertung der Umfrage

Frage 1: Hast du Mentor/innen?		
Ja, in beiden Unterrichtsfächern.	10	(90,91%)
Ja, in einem Fach.	0	(0%)
Nein, in keinem meiner Fächer.	1	(9,09%)

Frage 2 & Frage 10: Meine erste Mentorin / mein erster Mentor Meine zweite Mentorin / mein zweiter Mentor		
... wurde mir von der Schule zugewiesen.	12	(60%)
... wurde von mir selbst gewählt.	8	(40%)

Frage 3 & Frage 11: ... bietet mir feste Beratungszeiten an.		
ja	9	(45%)
nein	11	(55%)

Frage 4 & Frage 12: ... ist bei dringenden Problemen zeitnah erreichbar.		
immer	9	(45%)
häufig	9	(45%)
selten	2	(10%)
nie	0	(0%)

Frage 5 & Frage 13: ... sorgt für einen geschützten Beratungsraum.		
immer	12	(60%)
häufig	2	(10%)
selten	5	(25%)
nie	1	(5%)

Frage 6 & Frage 14: ... strukturiert metakommunikativ das Beratungsgespräch.		
immer	3	(15%)
häufig	4	(20%)
selten	6	(30%)
nie	7	(35%)

Frage 7 & Frage 15: ... erläutert mir die theoretischen Grundlagen ihres / seines Beratungshandelns.		
immer	1	(5%)
häufig	6	(30%)
selten	3	(15%)
nie	10	(50%)

Frage 8 & Frage 16: Die Beratung durch meine Mentorin / meinen Mentor ist für meine pädagogische Ausbildung hilfreich.		
ja	18	(90%)
nein	2	(10%)

Frage 9: Falls ja: Warum genau ist die Beratung durch deine Mentorin / deinen Mentor für deine pädagogische Ausbildung hilfreich?		
<p><1/1> Gerade bei pädagogischen Fragen kann mir mein Mentor in [...]⁴ gut helfen (Disziplinierung der SuS, Korrektur von Klausuren). Bei fachdidaktischen Fragen, die sich auf die Unterrichtsplanung beziehen, kann er mir weniger gut helfen, da sich die Referendarsausbildung im Laufe der Jahre verändert hat und nun zum Teil andere didaktische Prinzipien eine Rolle spielen, z.B. Leitfrage, kooperatives Lernen usw.</p> <p><2/2> gibt mir gute Tipps, die ich nachvollziehen und direkt umsetzen kann</p> <p><3/3> Es gibt einen Ansprechpartner für die alltäglichen Fragen des Unterrichts- und Schulbetriebs.</p> <p><4/4> Mein Mentor hat zwar erst zweimal bei mir hospitiert, aber bei der ersten Stunde konnte er mir erklären, wieso es für die SuS so schwierig war einen Text zu verstehen (ich hatte zu wenig vorentlastet). Das war hilfreich. Allerdings ist er sehr kritisch und ich sehe seine Kritik ein wenig wie einen weiteren UB.</p> <p><5/5> - gibt Tipps für die Unterrichtsvorbereitung</p> <p><6/6> Gibt mir Hinweise zu Unterrichtsgestaltung und Hilfestellung bei Problemen</p> <p><7/7> - gibt mir hilfreiche Tipps in Bezug auf die Verbesserung des Unterrichts</p> <p>- gibt mir hilfreiche Tipps in Bezug auf die Lehrprobe (z.B. Was wollen die Fachleiter sehen?)</p> <p>- berät mich bei "Problemen" mit Eltern und stärkt mir den Rücken</p> <p>- Hospitiert meine Stunden und gibt mir Tipps</p> <p>- wohnt Hospitationen meiner Fachleiter bei und resümiert mit mir die Reflexion ==> was wollen die Fachleiter in der Lehrprobe sehen?</p> <p><8/8> Meine Mentorin/ Mein Mentor berät mich kollegial in allen Belangen des Unterrichtens. Sie/ Er besucht auf Wunsch meinen Unterricht und spricht Beobachtungsschwerpunkte vorher mit mir ab. Außerdem ist meine Mentorin/ mein Mentor vertraut in der Durchführung von Supervisionen und kann daher gute Hilfen/ Wege bei Konfliktsituationen aufzeigen. Auch achtet sie/ er darauf, dass meine Interessen innerhalb der Schulstrukturen nicht zu kurz kommen und vermittelt bereitwillig. Sie/ Er nimmt an Unterrichtsbesuchen und den anschließenden Beratungen teil.</p> <p><11/11> - wenn ein Unterrichtsbesuch ansteht</p>		

- wenn ein fachliches Problem im Unterricht auftaucht
- wenn ein pädagogisches Problem im Unterricht auftaucht
- Beratung für die Lehrprobe

Frage 17: Falls ja: Warum genau ist die Beratung durch deine Mentorin / deinen Mentor für deine pädagogische Ausbildung hilfreich?

<1/1> Meine Mentorin in [...] ⁵ hat ihr Referendariat erst kürzlich absolviert und ist daher mit den neuesten Anforderungen vertraut.

<2/2> betrachten Unterricht aus anderen Blickwinkeln, sodass ich meinen Unterricht besser reflektieren kann

<3/3> Es gibt einen Ansprechpartner für die alltäglichen Fragen des Unterrichts- und Schulbetriebs.

<4/4> Meine Mentorin hat erst einmal zugesehen. Sie hat mir generelle Tipps und Literaturtipps gegeben, die hilfreich waren. Die Betreuung ist gut und baut nicht weiteren Druck auf.

<5/5> - gibt Tipps für die Unterrichtsvorbereitung

<6/6> Gibt mir Rückmeldung zu Unterrichtsentwürfen (wenn Zeitnah möglich) und Vorschläge für alternative herangehensweisen. Manchmal auch Material bzw. Ideen um ein Problem (Sachlage) lösen zu können.

<8/8> Meine Mentorin/ Mein Mentor ermöglicht mir regelmäßig am Ausbildungsunterricht teilzunehmen. Ich kann jederzeit den Unterricht übernehmen und werde dabei vorher und nachher beraten. Meine Mentorin/ Mein Mentor berät mich konstruktiv in der Planung meines Unterrichts. Sie/ Er besucht mich wenn möglich im Unterricht und gibt mir ein Feedback sowohl fachlich als auch bezüglich meiner Rolle. Sie/ Er nimmt an Unterrichtsbesuchen und den anschließenden Beratungen teil. Sie/ Er setzt sich bereitwillig für meine Interessen ein.

<9/9> Meine Mentorin hat kein vorgefertigtes Bild darüber, wie (mein) Unterricht gestaltet werden sollte. Sie lässt sich auf all meine Interessen, Fragen und Probleme ein. Sie hat im Vorfeld mit Vehemenz dafür gesorgt, dass unsere beiden Stundenpläne gut konform gehen und dass wir parallel die gleiche Jahrgangstufe unterrichten (Vergleichbarkeit der Lerngruppen, Möglichkeiten, Unterschiede). Sie hat also bereits im Vorfeld auf struktureller Ebene für eine gute Ausbildung gesorgt.

Sie ist stets ansprechbar, lässt sich auch durch meinen Unterricht inspirieren (Wertschätzung!) und hat stets Dinge im Auge, die ich in meiner Rolle teilweise noch nicht antizipieren kann (z.B. auf welchen Zeitraum legt man am geschicktesten die Lehrprobe - vor oder nach den Ferien, gibt es evtl. vorher Unterrichtsausfall usw.). Ich habe den Eindruck, dass meine Äußerungen bei ihr absolut vertraulich behandelt werden.

Wir sprechen auch sehr viel über überfachliche Dinge - Atmosphäre an der Schule, Konferenzen, pädagogische Strategien...)

Vor allem: Sie lässt mich darüber entscheiden, wieviel Aufmerksamkeit sie mir wo widmen soll (z.B. soll ich lieber bei ihr im Unterricht hospitieren, sie zu mir kommen, wir Beratungsgespräche führen oder gemeinsam Fachleiterbesuche vorbereiten). Ich kann den Schwerpunkt legen - und das ist sehr entspannend und hilfreich.

Ich wünsche Dir viel Erfolg bei Deiner Examensarbeit!

<11/11> - wenn ein Unterrichtsbesuch ansteht

- Thema zur Lehrprobe

- 1 Zu Gunsten eines besseren Leseflusses werde ich mich im Folgenden bei Personenbezeichnungen auf maskuline Formen beschränken, welche immer auch weibliche Personen einschließen.
- 2 Kultusministerkonferenz, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss vom 16.12.2004, in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Zugriff: 31.10.2012, im Folgenden zitiert als „KMK Standards“, 12.
- 3 KMK Standards, 12.
- 4 KMK Standards, 12.
- 5 KMK Standards, 12.
- 6 Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Der Bremer Orientierungsrahmen zur Schulqualität, 09/2007, in: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/orientierungsrahmen-schulqualitaet.pdf>, Zugriff: 31.10.2012, im Folgenden zitiert als „Bremer Orientierungsrahmen“, 5.
- 7 Bremer Orientierungsrahmen, 5.
- 8 KMK Standards, 3.
- 9 KMK Standards, 11.
- 10 Vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Verordnung über die Ausbildung der Lehramtsreferendarinnen und -referendare im Vorbereitungsdienst und über die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen, (Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrämter), vom 14. Februar 2008, geändert durch Verordnung vom 7. März 2012 (Brem.GBl. S. 103), in: http://712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/813_01.htm, Zugriff: 31.10.2012, § 5.
- 11 Vgl. Bremen Orientierungsrahmen, 1.
- 12 KMK Standards, 3.
- 13 Schlee, Jörg, Mentorinnen und Mentoren beraten Referendarinnen und Referendare, Theoretische Grundlagen und praktischer Leitfaden, Bremen: Landesinstitut für Schule, 2004, Im Folgenden zitiert als „Schlee, Mentorinnen“, 3.
- 14 Schlee, Mentorinnen, 3.
- 1 Vgl. dazu auch: Schlee, Mentorinnen, 27.
- 2 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 5, 6.
- 3 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 3.
- 4 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 30.
- 5 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 8.
- 6 KMK Standards, 11.
- 7 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 11.
- 8 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 11, 12.
- 9 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 12 f.
- 10 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 16.
- 11 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 20.
- 12 Schlee, Mentorinnen, 20.
- 13 Schlee, Mentorinnen, 20.
- 14 Schlee, Mentorinnen, 21.
- 15 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 23.
- 16 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 23.
- 17 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 22.
- 18 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 28.
- 19 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 29.
- 20 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 32, 33.
- 21 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 30, 38.
- 22 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 37.
- 23 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 37.
- 24 Schlee, Mentorinnen, 26.
- 25 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 26.
- 26 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 7.
- 27 Schlee, Mentorinnen, 18.
- 28 Schlee, Mentorinnen, 18.
- 29 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 13, 14.
- 30 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 13.
- 31 Schlee, Mentorinnen, 15.
- 32 Vgl. Luhmann, Niklas, Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt: Suhrkamp, 1987, 30.
- 33 Man könnte Schlee an dieser Stelle im Sinne von Apel/Habermas fragen, ob er allein mit dem Verfassen eines Leitfadens nicht schon implizit einen objektivierbaren Unterschied zwischen wahr und falsch vorausgesetzt hat, welchen auch die Systemtheorie von ihrer Metaebene aus behaupten muss.
- 34 „Normativ“ hier im Sinne der Frage nach dem Beurteilungsmaßstab, nicht im Sinne von „normativ richtig“.
- 35 Schlee, Mentorinnen, 17.
- 36 Schlee, Mentorinnen, 15.
- 37 Schlee, Mentorinnen, 17.
- 38 Diese Entscheidung ist mit der Systemtheorie als Metatheorie begründbar.

- 39 Schlee, Mentorinnen, 15.
- 40 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 15.
- 41 Schlee, Jörg, Materialien für die Einübung von Gesprächs- und Beratungsfertigkeiten, Praxisteil zu den konzeptionellen Grundlagen für den Erwerb von Beratungskompetenz, Bremen: Landesinstitut für Schule, 2004, im Folgenden zitiert als „Schlee, Materialien“, 9.
- 42 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 3.
- 43 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 23.
- 44 Vgl. Schlee, Materialien, 17.
- 45 Vgl. Schlee, Materialien, 11.
- 46 Neveling, Alexander, Probleme und Risiken nutzenorientierter Berufspädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 64. Jahrgang, 2 /2010, Landau: Peter Lang, 2010, 197–226, im Folgenden zitiert als „Neveling, Probleme“, 205.
- 47 Bei Schlee zeigt sich damit die Verknüpfung zwischen pädagogischem Konstruktivismus und Ökonomisierung von Schule.
- 48 Neveling, Probleme, 212.
- 49 Für eine meiner Interpretation zugrunde liegende Darstellung der kantischen Moralphilosophie vgl. Steigleder, Klaus, Kants Konzeption der Moralphilosophie als „Metaphysik der Sitten“, in: Adrian Holderegger, Jean-Pierre Wils (Hg.), Interdisziplinäre Ethik, Grundlagen, Methoden und Bereiche, Festschrift für Dietmar Mieth, Fribourg (CH): Universitätsverlag, Freiburg (D): Herder, 2001, 101–123.
- 50 Vgl. Neveling, Probleme, 219.
- 51 Vgl. Neveling, Probleme, 205.
- 52 In der kantischen Erkenntnistheorie ist durch die Unterscheidung zwischen phänomenaler Wirklichkeit (die Welt der Erscheinungen) und noumenaler Wirklichkeit (die Dinge an sich) die Freiheit des Menschen „an sich“ bei gleichzeitiger Sicherheit der Grundbedingungen von Erkenntnis in der phänomenalen Wirklichkeit möglich, auf welche sich die Reichweite der Erkenntnis dann jedoch notwendigerweise beschränkt.
- 53 Vgl. Neveling, Probleme, 219.
- 54 Vgl. Neveling, Probleme, 210, 220.
- 55 Hoff-Bergmann, Daniela, Grenzen der Kompetenzorientierung, Zur Bedeutung der pädagogischen Haltung in der Lehrer/innen/ausbildung, in: Seminar 3/2009, BAK-Vierteljahresschrift, 15. Jahrgang, Beraten – Beurteilen – Prüfen in neuen Horizonten, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 2009, 34–38, im Folgenden zitiert als „Hoff-Bergmann, Grenzen“, 37, zitiert nach Neveling, Probleme, 215.
- 56 Vgl. Neveling, Probleme, 209.
- 57 Neveling, Probleme, 215.
- 58 Neveling, Probleme, 216.
- 59 Neveling, Probleme 217
- 60 In der kantischen Moralphilosophie liegt in der Freiheit des Menschen in der noumenalen Wirklichkeit letztlich die Begründung seiner Würde als **unbedingter** Wert, da er über die Fähigkeit der Zwecksetzung unabhängig von Neigungen verfügt. In der Schlee'schen Argumentation ist die Würde des Einzelnen durch die Praktikabilität dieser Annahme, ggf. erweitert durch intuitive, aber kontingente Wertvorstellungen, **bedingt** begründet.
- 61 Neveling, Probleme 217
- 62 Neveling, Probleme 221
- 63 Vgl. Neveling, Probleme 219
- 64 Technischen Imperativen und Imperativen der Klugheit (Ziel: Glückseligkeit) gemäß handeln wir nach Kant quasi „automatisch“, unserer sinnlichen Natur folgend. Erst die pflichtgemäße Handlung aus Pflicht setzt einen von dieser Natur unabhängigen Zweck und ist somit frei, während diese unbedingte Pflicht letztlich wiederum in der Achtung genau dieser Fähigkeit begründet liegt.
- 65 Vgl. Neveling, Probleme, 221.
- 66 An das Nutzenmaximierungsprinzip der utilitaristischen Ethik knüpft wiederum die klassische Ökonomie (Smith, Ricardo) an.
- 67 Schlee, Materialien ,12.
- 68 Vgl. Schlee, Mentorinnen, 23.
- 69 Hier besteht die Gefahr, dass der Referendar sich an kontingenten subjektiven Theorien oder an funktionalistischen Kriterien orientiert, ohne dass ihm dies bewusst ist.
- 70 Vgl. Neveling, Probleme, 209.
- 71 Vgl. Neveling, Probleme, 209.
- 72 Vgl. Schlee, Materialien, 11.
- 73 Dieser Aufruf zur Bevormundung ist dadurch zu erklären, dass Schlee nicht davon ausgeht, dass dem Referendariat ein Universitätsstudium im eigentlichen Sinne vorausgeht.
„[...] denn meistens haben sie [Referendare] während des Studiums keine Kriterien gelernt, ob und wie man verschiedene Theorien aufeinander beziehen darf.“ (Schlee, Materialien, 11)
- „In der ersten Ausbildungsphase an der Universität hatten für sie die im Studium erlernten Kenntnisse nämlich hauptsächlich den Zweck, damit in den Prüfungen gute Noten eintauschen zu können.“ (Schlee, Mentorinnen, 20)
- 74 Vgl. Neveling, Probleme, 218.
- 75 Vgl. Schlee, Mentorinnen ,16, 17.

- 76 Vgl. Neveling, Probleme, 213, vgl. auch Hoff-Bergmann, Grenzen, 36, zitiert nach Neveling, Probleme, 214.
- 77 Beispiele für psychische und biologische Systeme sind Referendar, Lehrer und Schüler. Beispiele für soziale Systeme sind Einzelschule oder Gesamtgesellschaft.
- 78 Schlee, Mentorinnen, 22.
- 79 Vgl. Fichten, Wolfgang, Uta Wagener, Ulf Gebken, Tim Beer, Carola Junghans, Hilbert Meyer, Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung, Oldenburger VorDrucke 487, Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 2007, im Folgenden zitiert als Fichten, Methoden-Reader, 35.
- 80 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 42.
- 81 Weitere Informationen finden sich unter <http://www.grafstat.de/>.
- 82 Ich stelle den Fragebogen auf eine selbst erstellte Homepage. Ein Referendar füllt den Fragebogen dort online aus und sendet die Daten von der Homepage aus an einen Datensammelpunkt. Nach dem 17.12.2012 hole ich die passwortgeschützten Daten online vom Datensammelpunkt ab. Das Verfahren benötigt also weder Papier noch E-Mail.
- 83 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 45.
- 84 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 38.
- 85 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 42.
- 86 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 11.
- 87 Vgl. Neveling, Probleme, 201.
- 88 Die softwaregestützte Grundausswertung des Fragebogens des Pretests, die natürlich auch die Fragen selbst beinhaltet, findet sich im Anhang.
- 89 D. h. bei Frage 6 bzw. 14; im Folgenden wird Frage mit F abgekürzt.
- 90 F7 bzw. F15.
- 91 Beide Mentoren dieses Referendars beraten laut nicht-valider Filteranalyse nicht technisch professionell.
- 92 Vgl. Frage 9, Antwort Nr. 2/4 des Pretests im Anhang, im Folgenden abgekürzt in der Form F9-2/4; F17-2/4
- 93 F9-3/5, F17-3/5 – Beide Mentoren dieses Referendars beraten laut nicht-valider Filteranalyse technisch professionell.
- 94 Vgl. Frage 9, Antwort Nr. 2/2 der Umfrage im Anhang, im Folgenden abgekürzt in der Form F9-2; F9-5, F17-4, F17-5. Durch den Verweis auf Frage 9 oder 17 und die Antwortnummer ist jeweils genau ein Mentor definiert, der im Folgenden auf diese Weise bezeichnet wird.
- 95 F9-1, F9-3, F9-7, F9-8, F17-1, F17-3, F17-8, F17-9.
- 96 Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 1, No. 2, Art. 20, in: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>, Juni 2000, Zugriff: 31.11.2012.
- 97 Es hat sich im Zuge der Kategorienbildung als sinnvoll angedeutet, das qualitative Datenmaterial grundsätzlich auch mit Blick auf die erste Dimension zu nutzen.
- 98 Problematisch ist dies in dem Fall, in dem der Unterrichtsbesuch nicht als Beratungssituation erlebt wird. Das ist aus den Antworten, auf die ich hier verweise und die im Anhang nachzulesen sind, deutlich zu erschließen.
- 99 F9-1, F9-7, F17-1.
- 100 F9-7 Die Antwort beinhaltet zudem dreimal den Begriff „Tipps“ als weiteres Ausschlusskriterium.
- 101 F17-1, F9-1 (Die Antwort F9-1 beinhaltet zudem eine Gleichsetzung des Pädagogikbegriffs mit einem technischen Disziplinierungsverständnis als weiteres Ausschlusskriterium. Den Einwand, dies seien die Begrifflichkeit des Referendars, kann man mit dem Verweis auf die Modellfunktion des Mentors teilweise entkräften.)
- 102 F9-3, F17-3.
- 103 F9-8, F17-8, F17-9.
- 104 F9-8.
- 105 F9-8.
- 106 F9-8.
- 107 F17-8.
- 108 F17-8.
- 109 F17-8.
- 110 F17-9.
- 111 F17-9.
- 112 F9-8, F17-9.
- 113 F9-8.
- 114 F9-8.
- 115 F17-9.
- 116 F17-8.
- 117 Dies trifft insbesondere auf F9-8 und F17-8 zu, aber auch auf F9-1 und F17-1.
- 1 Vgl. Spaemann, Robert, Reinhard Löw, Natürliche Ziele, Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens, Stuttgart: Klett-Cotta, 2005, 12.
- 2 Vgl. Fichten, Methoden-Reader, 35.
- 3 KMK Standards, 12.
- 4 KMK Standards, 12.
- 5 KMK Standards, 12.
- 6 KMK Standards, 12.

- 7 KMK Standards, 12.
- 8 Vgl. KMK Standards, 12.
- 9 Bremen Orientierungsrahmen, 5.
- 10 KMK Standards, 12.
- 1 Zudem habe ich in beiden Fachseminaren auf die Befragung und den Link hingewiesen und um Teilnahme gebeten.
- 2 Angesichts der Tatsache, dass jeder Referendar zwei Mentoren hat, welche ich getrennt evaluieren, die Ergebnisse aber zusammenfassen möchte, habe ich nur die Möglichkeit gesehen, dieselben Fragen zwei Mal zu stellen.
- 3 Der Fragebogen ist unter <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/johannes.abel/befragung1.htm> einsehbar.
- 4 Das genannte Unterrichtsfach habe ich wegen der Anonymität der Befragung gelöscht.
- 5 Das genannte Unterrichtsfach habe ich wegen der Anonymität der Befragung gelöscht.