
Martina KRIEG¹ (Einsiedeln) & Annelies KREIS (Kreuzlingen)

Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos?

Zusammenfassung

Reflexion gilt als zentrales Element von Mentoringgesprächen. Sie soll zwischen Praxiserfahrungen und bereits vorhandenem Wissen vermitteln und somit Kompetenzerweiterung, persönliche Entwicklung sowie professionelles Handeln unterstützen. Im Beitrag wird ein theoriebasiertes Modell vorgestellt, mit dem Mentoringgespräche analysiert werden können in Bezug auf Reflexionstiefe und die Bedeutung von Fragen für Reflexionsprozesse. 16 mit Video aufgezeichnete Nachbesprechungen von Unterricht zwischen Mentorinnen und Mentoren und Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten wurden einer pragmalinguistischen Gesprächsanalyse unterzogen. Die Studie entstand im Rahmen einer Interventionsstudie, mit der ein Modell zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren mit fachspezifischem Unterrichtscoaching erprobt wurde. Es zeigt sich, dass zumeist auf tiefen Ebenen reflektiert wird, Reflexion auf höheren Ebenen jedoch durch gezielte Fragen und durch eine Weiterbildungsintervention mit Mentorinnen und Mentoren angeregt werden kann.

Schlüsselwörter

Mentoring, Coaching, Reflexion, Lehrerbildung, Praktikum

Reflection in mentoring – a myth?

Abstract

Reflection is expected to be a key element of mentoring. Practical experiences and theoretical knowledge should be integrated by reflective processes, with the aim of enhancing professional competencies. This article offers a theory-based model, which is used to analyse mentoring dialogues with respect to levels of reflection and the significance of different question types in this process. Sixteen video-recorded, post-lesson mentoring dialogues were analysed using a pragmalinguistic discourse analysis. The study was conducted with data from an intervention study, in which Content-Focused Coaching was studied for the qualification of mentors. Results show that reflection only rarely occurs on high levels, but that purposeful questions can activate higher levels of reflection, which can be fostered by the professional development of mentors.

Keywords

Mentoring, coaching, reflection, teacher education, practicum

¹ E-Mail: martinakrieg@erwachseneundbildung.ch

1 Einleitung

Praktika in der Lehrerbildung werden als Schnittstelle der Relationierung von Theorie und Praxis betrachtet. Durch von der Mentorin bzw. vom Mentor angeleitete Reflexionsprozesse sollen Studierende ihr theoriebasiertes, an der Universität erworbenes Wissen mit Erfahrungen verknüpfen und ihre unterrichtsrelevanten Kompetenzen erweitern (GRUBER & REHRL, 2005; NEUWEG, 2011). Mentoring wird dabei als eine „förderliche Beziehung“ verstanden mit dem Ziel, die Entwicklung professionellen Handelns anzuregen (NIGGLI, 2005, S. 16) und die berufliche Sozialisation zu begleiten (MULLEN, 2005 S. 1). Die Gespräche sollen in einem dialogischen Prozess der gemeinsamen Konstruktion des neuen Wissens ablaufen (BECK, 2003, S. 52). Obschon heute Einigkeit darüber besteht, dass Reflexionsfähigkeit zentral ist, um aus Praxiserfahrungen zu lernen, sind Erkenntnisse, wie Reflexion als differenzierter Prozess in Besprechungen stattfindet, noch kaum vorhanden. Studien zu Mentoring im Unterrichtspraktikum weisen außerdem darauf hin, dass Reflexion eher selten stattfindet (z. B. SCHÜPPBACH, 2007). Im Beitrag wird ein Modell von Reflexionsprozessen entwickelt, das zur Analyse des Auftretens von Reflexionsmomenten in Besprechungen zwischen Mentees und ihren Mentorinnen und Mentoren eingesetzt werden kann. Videos von Unterrichtsnachbesprechungen einer vorangegangenen Interventionsstudie (KREIS & STAUB, 2011) wurden einer pragmalinguistischen Gesprächsanalyse (GRAESSER, PERSON & HUBER, 1992; HENNE & REHBOCK, 2001; LINKE, NUSSBAUMER & PORTMANN, 2004; DEPPERMANN, 2008, in KREIS, 2012, S. 95) unterzogen.

Die Mentoringbesprechungen werden hinsichtlich folgender Fragestellungen untersucht:

- Welche Kategorien von Fragen stellen Mentorinnen und Mentoren?
- Auf welche Kategorien von Fragen folgen welche Ebenen von Reflexion?
- Welche Ebenen von Reflexion finden sich in den Nachbesprechungen und welchen Anteil der Gesprächsdauer nehmen sie ein?

Damit differenziert die Studie das in praxisbasierten Ausbildungselementen so zentrale Konzept der Reflexion theoretisch und empirisch.

2 Reflexion als Faktor im Prozess des Kompetenzerwerbs

Reflexion wird von REUSSER & WYSS (2009, S. 9) als zentrales Element professioneller Qualifikation von Lehrpersonen bezeichnet. Durch Reflexion sollen schulpraktische Erfahrungen analysiert und neue Erkenntnisse für nachhaltig wirksames Handlungswissen umgesetzt werden (ebd.). Mentorinnen und Mentoren nehmen eine zentrale Rolle in Praktika ein, indem sie Mentees ermöglichen, ihr Wissen und Handeln zu erproben. Aus sozio-konstruktivistischer Sicht wird der Wissenserwerb in dialogisch-konstruktiven Mentoringgesprächen über Unterrichtshandeln unterstützt (STAUB, 2004). Gespräche zwischen Mentor/in und Mentee sind dabei nicht nur als Ort des Lernens bezüglich Unterrichtskompetenz

im engeren Sinn bedeutsam, sondern auch als Übungsfeld für Reflexion. SCHÜPBACH (2007, S. 23) bezeichnet es als Aufgabe der Lehrerbildung, „das nötige, wissenschaftlich fundierte Theoriewissen – auch in seiner Bedeutung als „Denkinstrument“ für die Reflexion – aufzubauen und verfügbar zu machen“. Der Begriff Reflexion ist populär. Differenzierte Definitionen finden sich vor allem in normativer Literatur (KORTHAGEN & VASALOS, 2005; ALTRICHTER & POSCH, 2007; MOON, 2007; FLECK, 2012), finden sich jedoch kaum in empirischen Studien wieder. Nach DEWEY (1933, S. 9), der in fast allen Definitionen beigezogen wird, ist ein reflektiver Gedanke ein „active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“. Laut SCHÖN (1983) erlaubt sich eine Praktikerin bzw. ein Praktiker durch Reflexion „to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation“ (SCHÖN, 1983, S. 68).

MEZIROU (2000) schreibt, dass Menschen oft für sie irritierende Situationen erleben, die als Reiz wirken können, eine Handlung zu hinterfragen. Er bezeichnet das Lernen Erwachsener als „transformatives Lernen“ und als Prozess, in welchem bestehende, durch kulturelle Assimilierung und idiosynkratische Einflüsse angeeignete Denkweisen angepasst und modifiziert werden (ebd., S. 16). Viele dieser gespeicherten Denkweisen münden in subjektive Theorien (WAHL, 2000), auch als Alltagstheorien (FÜGLISTER et al., 1985) oder als Überzeugungen oder Beliefs (z. B. STAUB & STERN, 2002) bezeichnet. Studierende sind sich ihrer subjektiven Theorien oft nicht bewusst. Im Gespräch über Praxisereignisse können Mentorinnen und Mentoren ihre Mentees anregen, unhinterfragte Interpretationen zu überprüfen (GRAHAM, 1993) und Probleme aus möglichst vielen Perspektiven zu betrachten (ACHINSTEIN & ATHANASES, 2005). Ziel eines reflektierten Mentoringgesprächs ist somit, Handlungsrountinen zu hinterfragen und zu transformieren.

Die Bedeutung von Reflexionsprozessen für die Kompetenzentwicklung legt die Notwendigkeit eines Instruments nahe, mit welchem erfassbar gemacht werden kann, *wie* und auf *welche Weise* Reflexionsprozesse verlaufen. Mit dem Prozessmodell ‚ERTO‘ für Reflexion (Abb. 1) werden Aspekte unterschiedlichen Reflexionshandelns auf verschiedenen Ebenen als Zyklus strukturiert. ‚ERTO‘ ist maßgeblich beeinflusst vom Ansatz KORTHAGENS et al. (KORTHAGEN et al., 2001; erweitert in KORTHAGEN & VASALOS, 2005). Dabei steht ‚ERTO‘ für den Zyklus von **E**reignis, **R**eflexion, **T**ransformation und **O**ption für eine neue Handlung. In den beiden Bereichen ‚Reflexion‘ und ‚transformative Reflexion‘ werden jeweils spezifische Ebenen reflexiven Handelns strukturiert.

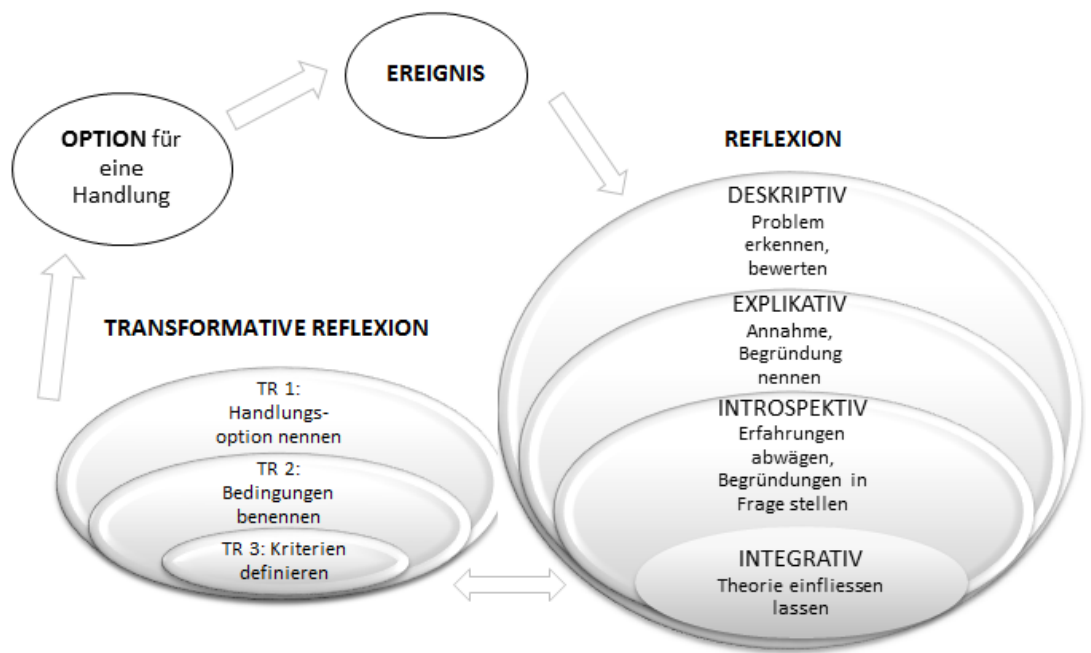


Abb. 1: Prozessmodell ‚ERTO‘ für Reflexion

EREIGNIS: Zu Beginn des Reflexionszyklus steht ein Ereignis, in dem die angewendete Handlungsroutine als nicht zufriedenstellend erlebt wird. Dadurch werden Irritation, Verunsicherung, Fragen, vielleicht gar Ärger ausgelöst. Darauf kann ein Reflexionsprozess auf unterschiedlichen Ebenen folgen. Erfolgt nur eine Schilderung über ein Ereignis ohne weitere Elaboration oder Bewertung, ist dies eine ‚reine Beschreibung‘. Dies wird in ERTO nicht als ‚Reflexion‘ verstanden.

DESKRIPTIVE REFLEXION (vgl. MOON, 2007; FLECK, 2012) bezeichnet die rückblickende Schilderung eines Ereignisses, die über eine reine Beschreibung hinausgeht und mindestens eine Bewertung der Situation oder ein Erkennen eines Problems oder beides enthält, ohne dass sich die bzw. der Mentee über Ursachen oder Gründe der Bewertung äußert.

EXPLIKATIVE REFLEXION: Es wird eine Annahme, Ursache oder ein Grund für das Auftreten eines geschilderten Ereignisses genannt.

INTROSPEKTIVE REFLEXION (vgl. KEMBER et al., 1999): Es kommen verschiedene Begründungen zur Sprache, verschiedene Annahmen werden miteinander abgewogen und/oder angereichert durch die Schilderung vergangener Erfahrungen.

INTEGRATIVE REFLEXION: Es werden wissenschaftliche Theorien zur Bearbeitung des Ereignisses hinzugezogen.

TRANSFORMATIVE REFLEXION (vgl. FLECK, 2012): Ziel von Reflexion ist es, Handlungsalternativen (VON FELTEN, 2005) oder neue Aktionsideen (ALTRICHTER, 1994) zu gewinnen, um die künftige Praxis zu verbessern. Dieser Prozess wird von FLECK (2012) als ‚transformative Reflexion‘ bezeichnet. Diese kann auf allen Ebenen des Reflektierens parallel zum Reflexionsprozess auftreten. Idealerweise mündet sie in die Einigung auf eine neue Handlungsoption. Angelehnt

an Kriterien gemäß MAGER (1994), der diese für die Operationalisierung von Lernzielen verwendet, werden folgende drei Ebenen transformativer Reflexion (TR) differenziert: Beschreibung des Endverhaltens (in ERTO TR 1 genannt), Bedingungen, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll (TR 2), und Kriterien, nach denen das Erreichen des Lernziels beurteilt werden kann (TR 3).

3 Methodisches Vorgehen

In dieser Untersuchung wurden 16 Mentoringbesprechungen analysiert, die aus der vom Schweizer Nationalfonds geförderten Studie „Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisches Coaching“ (KREIS & STAUB, 2011) stammen, die an der Pädagogischen Hochschule Thurgau von 2004 bis 2009 realisiert wurde. Im Rahmen der multimethodischen Interventionsstudie wurden Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen hinsichtlich gesprächsanalytischer Merkmale und des damit verbundenen Lernertrags für die Praktikantinnen und Praktikanten untersucht. Die Mentorinnen und Mentoren der Interventionsgruppe nahmen an einer Weiterbildung zu fachspezifischem Unterrichtscoaching (KREIS & STAUB, 2013; STAUB, 2001, 2004; WEST & STAUB, 2003) sowie Mathematikdidaktik teil (KREIS, 2012; KREIS & STAUB, 2011).² Im fachspezifischen Unterrichtscoaching agiert der Mentor nicht nur als Gesprächspartner in der Vor- und Nachbesprechung von Unterricht, sondern ist als Coach auch mitverantwortlich am Unterricht beteiligt. Die Aufgabe des Mentors – STAUB nennt ihn Coach – ist es, eine „kognitions-psychologisch fundierte pädagogisch-didaktische Planung und Reflexion von fachspezifischem Unterricht auszulösen und zu unterstützen“ (STAUB, 2001, S. 176). Schwerpunktmäßig werden das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ von Unterricht bearbeitet; Coachees sollen aber auch lernen, die tieferliegende Ebene des ‚Warum‘ zu erörtern (STAUB, 2001, S. 190 ff.). Angeregt werden entsprechende Prozesse durch sogenannte Gesprächsmoves der Coaches. Die Kontrollgruppe nahm nicht an der erwähnten Weiterbildung teil (KREIS & STAUB, 2011). In der vorliegenden Studie wurden auf der Grundlage einer früheren Studie von KREIS (2012) 16 Nachbesprechungen vertiefend bezüglich Reflexion untersucht. Als Kriterium für das Sampling diente die Rangfolge der Anzahl in Interviews inhaltlich differenziert berichteter Lernereignisse bezüglich einer Mentoringbesprechung (KREIS, 2012, S. 203). Berichtete Lernereignisse wurden als einer von drei Indikatoren verwendet, um das methodisch schwierig zu fassende Phänomen Lernen auszuleuchten (KREIS & STAUB, 2012). Um eine möglichst große Varianz zu erhalten, wurden zwei Extremgruppen von je acht Fällen mit der größten (HL) sowie geringsten Anzahl berichteter Lernereignisse (GL) analysiert.

Die Analyse der Nachbesprechungen erfolgte mittels einer pragmlinguistischen Gesprächsanalyse (KREIS, 2012). Die Videos und die Transkripte wurden mit Transana, einer Software zur Unterstützung videobasierter Gesprächsanalyse

² Auf einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen wird hier verzichtet. Positive Effekte auf das und auf das Gesprächshandeln der Mentorinnen und Mentoren und das Lernen der Studierenden der Interventionsgruppe konnten gezeigt werden (vgl. hierzu KREIS & STAUB, 2011, 2012).

(FASSNACHT & WOODS, 2005), analysiert. Als erstes wurde ein theoriegeleiteter Codierleitfaden entwickelt, der anhand der Daten bis zur theoretischen Sättigung (GLASER & STRAUSS, 1967, S. 61) und reliablen Anwendbarkeit ausdifferenziert wurde. Um Fragentypen zu erfassen, wurde weitgehend die Taxonomie von GRAESSER, PERSON & HUBER (1992) übernommen (Tab. 1).³ GRAESSER et al. (1992) kategorisieren Fragen gemäß deren Funktion hinsichtlich der erwarteten Antwort.

Fragen, welche eine kurze Antwort erwarten lassen, werden als ‚short answer‘-Fragen bezeichnet. Fragen, welche eine lange Antwort implizieren, sind meist von Gesprächsbeiträgen gefolgt, die mehrere Sätze umfassen (GRAESSER & PERSON, 1994, S. 112) und werden als ‚long answer‘-Fragen bezeichnet (ebd.). Das Codesystem der Fragekategorien umfasst 34 Codes (17 je für Mentor/in und Mentee). Im Weiteren wurden 51 Codes definiert, welche die Gesprächshandlungen auf den unterschiedlichen Reflexionsebenen nach dem ERTO-Modell differenzieren (12 Codes für deskriptiv, 9 für explikativ, 12 für introspektiv, 9 für integrativ, 9 für transformativ).

Tab. 1: Modifiziertes Kategoriensystem von Fragen nach GRAESSER, PERSON & HUBER (1992)

<i>‚short answer‘ – Fragen</i>	formalisiertes Beispiel	<i>‚long answer‘- Fragen</i>	formalisiertes Beispiel
<i>Einstieg</i>	Wie geht es dir?	<i>Definitionen</i>	Was bedeutet X?
<i>Überprüfung</i>	Ist x passiert?	<i>Beispiel</i>	Was ist ein Beispiel für X?
<i>Trennung</i>	Stimmt x od. y?	<i>Kausale Beziehung</i>	Was führte dazu, dass...?
<i>Komplementierung</i>	Wer?, was?, wo?, wann?	<i>Konsequenz</i>	Was wird sein, wenn...?
<i>Eigenschaften klären</i>	Welche Qualitäten hat x?	<i>Verfahren</i>	Welches Vorgehen erreicht x?
<i>Verständnis</i>	Verstehst du x?	<i>Befähigung</i>	Was könnte helfen, dass...?
		<i>Annahme</i>	Was sind die Gründe für...?
		<i>Zielorientierung</i>	Was willst du damit erreichen?
		<i>Versichern</i>	Kannst du nochmals erklären?
		<i>Urteilen</i>	Was denkst du über?
		<i>Optimierung</i>	Zu verbessern/ändern?

In einem zweiten Schritt wurde eine detaillierte Sequenzanalyse der Unterrichtsnachbesprechungen durchgeführt. Analyseeinheiten waren Sequenzen der Besprechungen, in welchen semantisch distinkte ‚Projekte‘ (BANGERTER & CLARK, 2003, in KREIS, 2012) bearbeitet wurden, diese können einen oder mehrere Gesprächsschritte umfassen. Üblicherweise wird diese Funktion in Folgebeiträgen

³ Weggelassen wurden ‚Quantification‘, ‚Comparison‘ und ‚Request/Directive‘, hinzugefügt ‚Einstieg‘, ‚Verständnis‘ und ‚Optimierung‘.

erfüllt. Mit dem Begriff „Folgestruktur“ bezeichnen HENNE & REHBOCK (2001, S. 183 ff.) die Verknüpfung von Gesprächsschritten. Diese Systematik basiert auf der pragmalinguistischen Grundannahme, dass Gesprächshandeln immer eine Funktion hat, die meist erfüllt wird, womit eine zu erwartende Abfolge von Gesprächsschritten antizipiert werden kann. Diese verläuft zumeist in drei Schritten: 1. Anrede, 2. Erwiderung der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners auf die Anrede und 3. Reaktion der ersten Sprecherin bzw. des ersten Sprechers auf diese Erwiderung. Innerhalb dieser Folgestruktur werden ‚Projekte‘ bearbeitet. Ein Projekt umfasst eine Gesprächssequenz – ein Gesprächsschritt oder eine Abfolge von Schritten –, in der ein bestimmtes Thema bearbeitet wird (BANGERTER & CLARK, 2003). Die Grenzen zwischen den Analyseeinheiten werden durch sogenannte Gesprächsmarker wie z. B. ‚okay‘ oder eine lange Pause signalisiert oder durch eine neue Idee, welche keine direkte Verbindung zur vorhergehenden Idee aufweist. Diese Codierungen wurden bezüglich Häufigkeit und Dauer quantifiziert.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden in den 16 Nachbesprechungen von Unterricht 116 Mentorenfragen codiert, im Mittel 7.25 Fragen pro Besprechung. Tabelle 2 zeigt die Anzahl der gestellten Mentorenfragen und die mittlere Dauer darauf folgender Mentee-Antworten. Die Fragen ‚Eigenschaften klären‘ und ‚Komplementierung‘ traten nicht auf.

Tab. 2: Häufigkeit der Mentorenfragen pro Kategorie und mittlere Dauer der darauffolgenden Antworten der Mentees

‚short answer‘-Fragen	M in s	Häufigkeit total	‚long answer‘-Fragen	M in s	Häufigkeit total
Einstieg	69	14	Definition	66	1
Überprüfung	30	8	Beispiel	29	3
Trennung	52	19	Kausale Beziehung	76	10
Verständnis	2	1	Konsequenz	82	2
			Verfahren	72	7
			Befähigung	97	6
			Annahme	139	3
			Zielorientierung	76	1
			Versichern	5	1
			Urteil	46	34
			Optimierung	90	6

Die Mentorinnen und Mentoren der Gruppe mit hoher Anzahl berichteter Lernerereignisse (HL) stellten fast dreimal (54 Fragen) so viele ‚long answer‘-Fragen wie jene, deren Mentees eine geringe Anzahl Lernereignisse (GL) nannten (20 Fragen). Beide Gruppen stellten fast gleich viele ‚short answer‘-Fragen (HL=18, GL=20).

Studierende äußerten sich zwar in Besprechungen, stellten jedoch kaum Fragen. In 16 Besprechungen wurden insgesamt 25 Fragen verzeichnet, wovon 13 als ‚Komplementierung‘ codiert wurden und Verständnis sichernde Nachfragen sind. Neun

Fragen von Studierenden fallen in die Kategorie der ‚long answer‘-Fragen und lassen eine vertiefte Antwort der Mentorinnen und Mentoren erwarten. Diese wurden von lediglich zwei der 16 Mentees gestellt.

Um zu ermitteln, auf welcher Reflexionsebene die Menteeantwort auf eine Mentorenfrage ausfällt, wurde erstere mit einem von 51 Codes gemäß des ERTO-Modells codiert und anschließend quantifiziert (vgl. Abb. 2 und 3) (KRIEG, 2013).⁴ Auf ‚short answer‘-Fragen folgt 12 Mal eine ‚reine Beschreibung‘, d. h. eine Schilderung oder ein Statement über ein Ereignis ohne weitere Elaboration oder Bewertung. Häufiger (17 Mal) wurde mit deskriptiver Reflexion geantwortet, es wird ein Problem genannt und/oder die Situation bewertet. Die als ‚Einstieg‘ codierte Frage wird zu Beginn des Gesprächs von der Mentorin bzw. vom Mentor gestellt und dient als Einladung, das Erlebte zu schildern. Auf diese Frage folgt vor allem deskriptive Reflexion. Die Frage ‚Überprüfung‘ zielt auf eine Bestätigung ab (z. B.: War es richtig?), hier folgen Antworten auf der deskriptiven Reflexionsebene. Bei der Frage ‚Trennung‘ (z. B.: Da habe ich dich gestört, oder?) muss sich die bzw. der Mentee entscheiden. Die Antworten erfolgen zumeist als reine Beschreibung oder als deskriptive Reflexion.

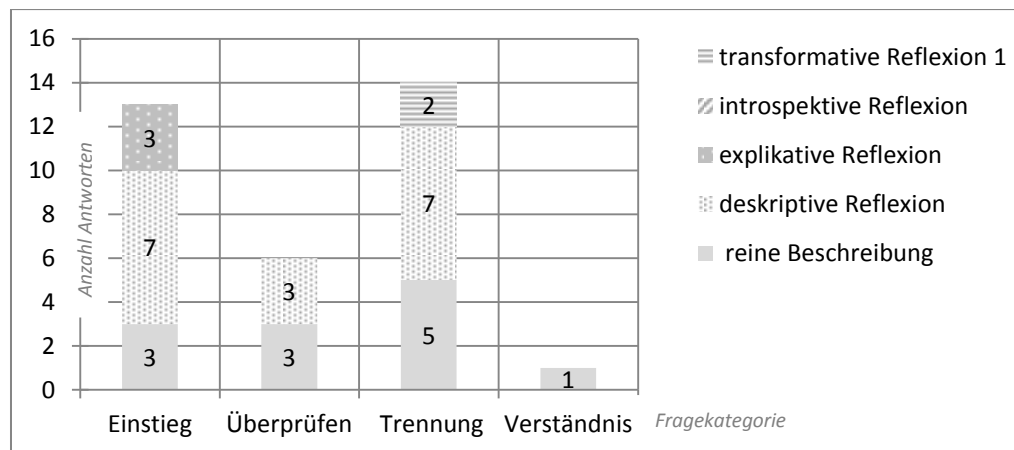


Abb. 2: Ebene der Reflexion der Mentee-Antworten auf Mentorenfragen der Kategorie ‚short answer‘

⁴ Wenn Mentorinnen und Mentoren eine Frage selber beantworteten oder eine Frage komplementierten, wurde sie in Abb. 2 und 3 nicht erfasst, was die Unterschiede zwischen den Tabellen erklärt.

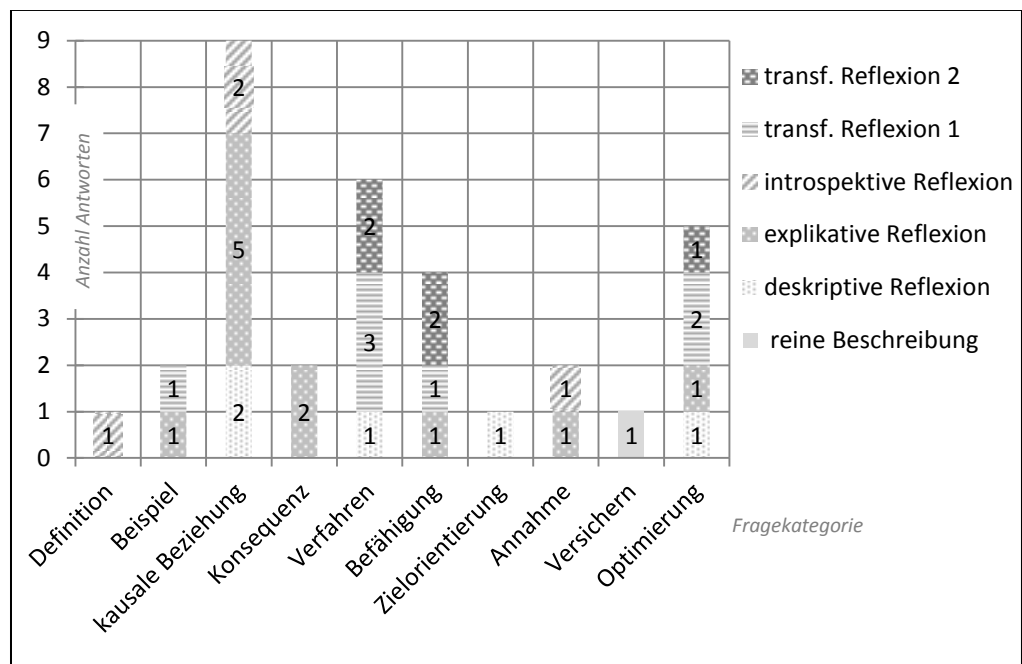


Abb. 3: Ebene der Reflexion der Mentee-Antworten auf Mentorenfragen der Kategorie ‚long answer‘ (ohne Frage nach ‚Urteil‘)

Die am häufigsten codierte Mentorenfrage fällt in die Kategorie ‚Urteil‘ (z. B.: Was denkst du über...?). Sie wurde 34 Mal gestellt. Weil deren Darstellung die Grafik sprengen würde, ist sie in Abbildung 3 nicht berücksichtigt. Einige Mentorinnen und Mentoren haben eine Vorliebe für diese Fragen: In zwei Fällen wurden sechs solche Fragen gestellt, in zwei anderen je drei. Über die Hälfte dieser Fragen wurde von vier der 16 Mentorinnen und Mentoren gestellt. Drei Mal antworteten Mentees auf der Ebene ‚reiner Beschreibung‘, 16 Mal auf der deskriptiven, acht Mal auf der explikativen und sechs Mal auf der transformativen Ebene.

Um wiedergeben zu können, zu welchen Anteilen die Ebenen von Reflexion in den Besprechungen auftreten, wurde für sämtliche Codierungen der Mentoren- und Menteebeiträge pro Reflexionsebene der Anteil an der gesamten Besprechungsdauer berechnet. 100 % entsprechen der Besprechungsdauer abzüglich der Zeit für Fragen. Abbildung 4 stellt dar, welchen Anteil die einzelnen Reflexionsebenen in den Besprechungen in der HL- und GL-Gruppe im Mittel einnehmen.

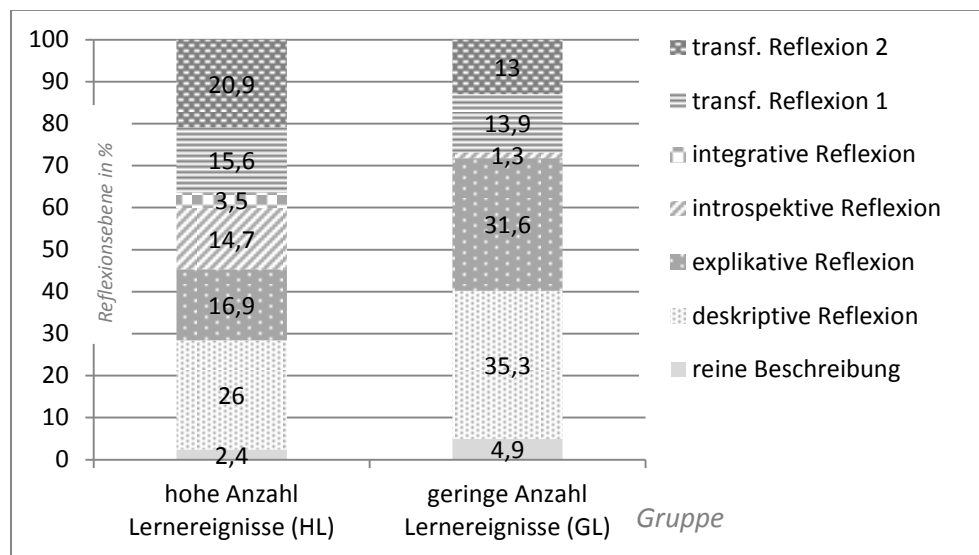


Abb. 4: Mittel der Anteile der unterschiedlichen Reflexionsebenen in den Mentoringbesprechungen der Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG)

Es zeigt sich, dass die HL-Gruppe geringere Anteile deskriptiver Reflexion, dafür höhere Anteile vertiefter Reflexion (introspektiv und integrativ) anwendet. Die Anteile transformativer Reflexion betragen in der HL-Gruppe 36 %, in der GL-Gruppe 27 %. ‚Transformative Reflexion 3‘ erscheint gar nicht.

5 Diskussion

Für diese Untersuchung wurden Fragenkategorien von GRAESSER et al. (1992) adaptiert und für die Analyse von Mentorenfragen in Nachbesprechungen über Unterricht modifiziert. Die Fragen ‚Einstieg‘ und ‚Trennung‘ gehören aufgrund der Ergebnisse in die Kategorie ‚long answer‘, die Fragen ‚Beispiel‘ und ‚Versichern‘ in die Kategorie ‚short answer‘. Ansonsten haben sich die angepasste Version der Fragenkategorien sowie das entwickelte Codesystem zum Erfassen von Reflexionsebenen in der Analyse bewährt. Den Mentees, die in der Untersuchung von KREIS (2012) mehr Lernereignisse berichteten (HL-Gruppe), wurden auch mehr ‚long answer‘-Fragen gestellt. Dies deutet auf die Relevanz von ‚long answer‘-Fragen für das Lernen aus Nachbesprechungen von Unterricht.

Obschon Besprechungen Gelegenheit bieten würden, das Wissen erfahrener Lehrpersonen nachzufragen, fragen Mentees ihre Mentorinnen und Mentoren kaum (ZANTING, VERLOOP & VERMUNT, 2003). Ein Grund hierfür könnte sein, dass Studierende im Praktikum meist bewertet werden und sich eventuell mit Fragen zurückhalten, weil diese als Hinweis auf Kompetenzdefizite verstanden werden könnten. Dies legt die Einführung nicht bewerteter, explizit als Lerngelegenheit definierter Praxisphasen nahe. Es wäre zudem zu untersuchen, ob Praktikantinnen und Praktikanten gezielter auf Mentoringbesprechungen vorbereitet werden könnten, um den Stellenwert von Fragen zu erkennen und diese entsprechend einzusetzen.

„short answer“-Fragen lösen kurze Antworten aus, die größtenteils in reiner Beschreibung oder deskriptiver Reflexion bestehen. Die „long answer“-Fragen nach „kausaler Beziehung“, „Befähigung“, „Annahme“, „Definition“ und „Konsequenz“ hingegen lösen lange Antworten auf höheren Reflexionsebenen aus. Die Folgerwartung dieser Fragen wird erfüllt und sie sind offenbar besonders geeignet, die bzw. den Mentee zum tiefgreifenden Reflektieren anzuregen. CRAIG et al. (2006, S. 1) bezeichnen dies als „Deep-Level-Reasoning-Question-Effect“. Erklärungen und Begründungen für thematisierte Probleme, und damit eine höhere Ebene von Reflexion (explikativ bis introspektiv), werden insbesondere durch Fragen nach „kausaler Beziehung“ (Was führte dazu, dass...?), „Konsequenz“ (Was wird geschehen, wenn du...?), „Befähigung“ (Was könnte helfen, dass...?), „Annahme“ (Was sind die Gründe für...?) ausgelöst. Mentees können mittels dieser Fragen ihre Gefühle oder Befürchtungen ergründen sowie Annahmen und Erwartungen kritisch hinterfragen. Die Frage „Urteil“ löst ganz unterschiedliche Reflexionsebenen aus. In einem Viertel der nachfolgenden Gesprächsschritte tritt explikative Reflexion auf, die Hälfte bleibt auf der deskriptiven Ebene. Wenn Mentees nach einer Bewertung gefragt werden, ist es naheliegend, dass sie diese in ihren Erwidern äußern. Hier könnten Mentorinnen und Mentoren mit Fragen nach dem „Warum“ (z. B. Frage „Annahme“) anknüpfen, um vertiefte Reflexion anzuregen. Introspektive Reflexion findet sich in 15 % der Gesprächsdauer in der HL-Gruppe. Eine Steigerung dieses Anteils ist wünschenswert, da entsprechende Gesprächssequenzen die angestrebte Relationierung neuer Erlebnisse mit bestehendem Wissen unterstützen würden. Die Bezugnahme auf frühere Erfahrungen und auf Vorwissen würde zudem Optionen zur Verknüpfung wissenschaftlichen Theoriewissens mit praktischen Erfahrungen – und somit zu integrativer Reflexion – eröffnen, wie sie in der Gruppe mit höherem Lernertrag häufiger auftritt.

Die „long answer“-Fragen nach „Verfahren“, „Befähigung“ und „Optimierung“ rufen Antworten auf der transformativen Ebene hervor. Sie sind besonders geeignet, um Mentees zum Nachdenken über Handlungsoptimierung anzuregen. Auffallend in Abbildung 4 ist der erfreulich hohe Anteil transformativer Reflexion der Ebene 1 (Handlungsalternativen nennen) und 2 (Bedingungen). Kein einziges Mal wurde die Ebene „transformative Reflexion 3“ verzeichnet. Diese Ebene würde beinhalten, dass für Handlungsoptionen mögliche Kriterien benannt werden, an denen erkannt werden kann, ob das Ziel erreicht ist. Würden diese Kriterien besprochen, könnten sie in der auf eine entsprechende neue Praxiserfahrung folgende Nachbesprechung nachgefragt werden.

6 Fazit und Ausblick

Diese Untersuchung zeigt, dass „long answer“-Fragen nicht nur längere Antwortdauern auslösen, sondern die Antworten auch auf höheren Reflexionsebenen ausfallen. Mentees können, angeregt durch gezielte „long answer“-Fragen ihrer Mentorinnen und Mentoren, einen aktiven Part bei der Lösungsfindung einnehmen, und ihr Lernen wird gefördert. Eine offene Frage bleibt, wie Mentorinnen und Mentoren und Mentees dazu animiert werden könnten, vermehrt wissenschaftliche Theoriemodelle für Erklärungen von aufgetretenen Praxisproblemen beizuziehen, wenn

Praktika weiterhin als Schnittstelle zwischen theorie- und praxisbasierter Ausbildung verstanden werden sollen. Das hier berichtete und explorativ empirisch überprüfte Modell zu Reflexionsprozessen ERTO strukturiert entsprechende Prozesse differenziert. Es kann als Referenzmodell für die Analyse von Mentoringgesprächen auch in anderen Ausbildungskontexten als der Ausbildung von Lehrpersonen verwendet werden. Noch zu leisten ist eine Überprüfung der Reliabilität des Co-dierleitfadens.

7 Literaturverzeichnis

- Achinstejn, B. & Athanases, S. Z.** (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Altrichter, H.** (1994). Lehrertätigkeit als Forschung im Kontext der Praxis. Argumente und Vorschläge für eine reflektierende Lehrerbildung. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), *Bericht zum Seminar „Practiciens-checheur“*. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau (S. 21-44).
- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bangerter, A. & Clark, H. A.** (2003). Navigating joint projects with dialogue. *Cognitive Science*, 27(2), 195-225.
- Beck, E.** (2003). Training, Coaching oder Mentoring? *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(4), 52-56.
- Craig, S. D., Sullins, J., Witherspoon, A. & Gholson, B.** (2006). The Deep-Level-Reasoning-Question Effect: The Role of Dialogue and Deep-Level-Reasoning Questions During Vicarious Learning. *Cognition and Instruction*, 24(4), 55-591.
- Deppermann, A.** (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking of the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Fassnacht, G. & Woods, D.** (2005). *Transana V2.12 Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System*. <http://www.transana.org>, Stand vom 28. August 2013.
- Fleck, R.** (2012). Rating reflection on experience: a case study of teachers' and tutors' reflection around images. *Interacting with Computers*, 24(6), 439-449.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H.** (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht: NFP EVA.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: de Gruyter.
- Graesser, A. C., Person, N. K. & Huber, J.** (1992). Mechanisms that generate questions. In T. E. Lauer, E. Peacock & A.C. Graesser (Hrsg.), *Questions and information systems* (S. 167-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Graesser, A. C. & Person, K.** (1994). Question Asking During Tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.
- Graham, P.** (1993). Curious positions: Reciprocity and tensions in the student teacher/cooperating teacher relationship. *English Education*, 25(4), 213-230.
- Gruber, H. & Rehr, M.** (2005). Praktikum statt Theorie? *Journal für LehrerInnenbildung. Lernprozesse in Praktika*, 8-16.
- Gustafson, K. & Bennett, J.** (2002). Promoting Learner Reflection. *College Teaching*, 57(1), 15-22.
- Henne, H. & Rehbock, H.** (2001). *Einführung in die Gesprächsanalyse* (4. überarbeitete Auflage). Berlin: de Gruyter, Sammlung Göschen.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Cebb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E.** (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T.** (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kreis, A.** (2012). Produktive Unterrichtsbesprechungen. *Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 61-83.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209-226). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(1), 8-13.
- Krieg, M.** (2013). *Reflexion im Mentoring – gefordert und gefördert?* Unveröffentlichte Masterarbeit. IBH, Masterstudiengang Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R.** (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. erweiterte Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Moon, J.** (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200.
- Mager, R. F.** (1994). *Lernziele im Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mezirow, J.** (2000). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow et al. (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass 2000.

- Mullen, C. A.** (2005). *Mentorship primer*. New York: Peter Lang.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung. Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 17-25.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Reusser, K. & Wyss, H.** (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 7-16.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9(2), 175-198.
- Staub, F. C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7*, 113-141.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Wahl, D.** (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner, *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155-168). Hohengehren: Schneider.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D.** (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge? *Teachers and Teaching*, 9(3), 197-211.

Autorinnen



M. A. Martina KRIEG || PH Weingarten || Blüemenen 14, CH-8840 Einsiedeln

martinakrieg@erwachseneundbildung.ch



Prof. Dr. Annelies KREIS || PH Thurgau || Unterer Schulweg 3, CH-8280 Kreuzlingen 2

www.phtg.ch

annelies.kreis@phtg.ch