

Michaela RÜCKL¹ & Barbara MACKINGER (Salzburg)

Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen in Mentoring-Tandems: eine Win-win-Situation für Lehramtsstudierende und Schüler/innen

Zusammenfassung

Auf Basis von aktuellen Forschungsergebnissen und eigenen Lehrerfahrungen entwickelten die Autorinnen eine einführende fachdidaktische Lehrveranstaltung, die Mentoring-Tandems integriert, um von Anfang an komplexe, berufsrelevante Handlungskompetenzen aufzubauen, die nur in enger Verzahnung von Theorie und Praxis möglich sind. Der Artikel beschreibt das Konzept und gibt Einblick in die Evaluierungsergebnisse.

Schlüsselwörter

Kompetenzerwerb, Mentoring, Theorie-Praxis-Verzahnung, Fachdidaktik, Lehrer/innenrolle

¹ E-Mail: michaela.rueckl@sbg.ac.at

Acquiring professional competences with the support of mentoring tandems: A win-win situation for students and student teachers

Abstract

This paper describes an introductory course to teaching methodology based on the latest research and personal teaching experience. The course adopts an action-oriented approach that connects theory and practice by integrating mentoring tandems in order to support the development of highly relevant professional competences. This paper describes the course concept and presents the results of the evaluation.

Keywords

Acquisition of competences, mentoring, link between theory and practice, teaching methodology, teachers' role

1 Einleitung

Die Lehramtsstudierenden von heute unterrichten die Jugend von morgen. Um der hohen gesellschaftlichen Relevanz ihrer Ausbildung gerecht zu werden, stützt sich die „Lehrer/innen/ausbildung NEU“, die derzeit an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gleichermaßen implementiert wird, auf eine forschungsgeleitete Lehre in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis (VORBEREITUNGSGRUPPE PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU, 2011). Im Zuge der Umstellung auf die Bologna-Struktur wurden sowohl die fachdidaktische als auch die pädagogische und schulpraktische Ausbildung aufgewertet. Die interdisziplinäre Vernetzung dieser Bereiche und die curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis sind aufgrund von zeitlichen und organisatorischen Beschränkungen aber eine große Herausforderung. In vielen Studienrichtungen ist es nicht möglich, einführende fachdidaktische Lehrveranstaltungen durch

Praxisphasen zu begleiten (vgl. z. B. Curricula am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg (PLUS, 2013)).

Die vorgestellte Pilotlehrveranstaltung „Fachdidaktik Italienisch (ante Schulpraktikum) mit integriertem Mentoring“, bietet daher Praxisphasen in Form von Mentoring-Tandems an. Dabei arbeiten die Lehramtsstudierenden als Mentorinnen/Mentoren mit Schülerinnen/Schülern als Mentees zusammen, um sie beim Erwerb von Italienisch als Fremdsprache zu unterstützen. Da sie bezüglich ihrer Sprach- und Lernkompetenz eine Vorbildwirkung haben, fungieren die Lehramtsstudierenden dabei einerseits als Rollenmodelle für die Schüler/innen, was soziale und personale Dimensionen des Lehrberufs unmittelbar spürbar macht. Indem sie Lehr-/Lernmaterialien zum Erwerb von Wortschatz und Grammatik für ihre Mentees entwickeln, übernehmen sie andererseits schon zu Beginn ihres Studiums auch Aufgaben von Lehrenden. Dies ermöglicht Studierenden, sowohl auf spezifische Bedürfnisse von Lernenden einzugehen und konkrete Lernsituationen zu gestalten, als auch Erfahrungen mit der Rolle als Lehrer/in zu sammeln. Durch die begleitende Supervision werden sie zusätzlich angeregt, den Wechsel zwischen der Lernenden- und der Lehrenden-Rolle zu reflektieren. Dies kann grundlegende Voraussetzungen für den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenz sowie von berufsrelevanter Handlungskompetenz schaffen.

Ziel des vorliegenden Werkstattberichts ist es, anhand der Evaluierung angestrebter Lernergebnisse, das Potential des Lehrveranstaltungskonzepts und seine Transfermöglichkeiten transparent zu machen: Das im Studienfach Italienisch pilotierte hochschuldidaktische Setting scheint aufgrund der nunmehr homogenen, kompetenzbasierten curricularen Vorgaben, die sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientieren, auch auf fachdidaktische Lehrveranstaltungen anderer Studienbereiche übertragbar zu sein.

2 Eckpunkte des Lehrveranstaltungskonzepts

2.1 Inhaltliche Zielsetzungen

Das Proseminar „Fachdidaktik Italienisch (ante Schulpraktikum) mit integriertem Mentoring“ führt in die Prinzipien lerner/innenzentrierter und handlungsorientierter Fremdsprachenvermittlung ein, die in österreichischen Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe gefordert werden (BMBF, 2015). Diese Lehrpläne basieren auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS), der als international anerkanntes Schlüsseldokument zur Förderung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen Basis für die Entwicklung von Curricula ist (ZYDATISS, 2005).

Konkret führt das Lehrveranstaltungsprogramm in die pädagogisch-didaktischen Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs ein und leitet zur Analyse von gängigen Unterrichtsmethoden und -techniken sowie von Lehrplänen und Lehrwerken an. Auf dieser Basis entwickeln die Studierenden theoriegeleitete Lehr-/Lernmaterialien, die auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Mentees abgestimmt sind.

Wesentlich für das Verständnis von Lernen, Lehren und Beurteilen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist ein vielschichtiger Kompetenzansatz, der davon ausgeht, dass in spezifischen Handlungsfeldern nicht nur sprachliche, sondern auch kommunikative Aufgaben zu bewältigen sind. Er „berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.“ (EUROPARAT, 2001, S. 21)

„Mentoring“, das ZIEGLER als „eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ ihrem/r weniger erfahrenen Mentee“ charakterisiert, das „durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt“ ist (2009, S. 5), impliziert eine Win-win-Situation: nicht nur Mentees, auch Mentorinnen/Mentoren profitieren (GHOSH & REIO, 2013), weil sie neben

Fach- und Methodenkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz aufbauen können.

In der vorgestellten Lehrveranstaltung erproben die Studierenden Lehr-/Lernformen, die typisch für Mentoring sind, und bekommen dazu Feedback der Mentees: Es geht um Modelllernen (z. B. durch Vorleben von Sprach- und Lernkompetenz), Instruktionlernen (z. B. durch Entwicklung von Grammatik- und Wortschatzaufgaben) und Anbieten von Erfahrungsgelegenheiten (z. B. um individuelle Lernstrategien aufzubauen, vgl. dazu die Lerntriade im Mentoring von ZIEGLER, 2009). In Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenz geht es um Beziehungsqualität, Vertrauenswürdigkeit und Motivationsfähigkeit (vgl. Abb. 2 und 8).

Als unterstützende Maßnahme sind zwei Gruppensupervisionseinheiten vorgesehen, ein Instrument, um Beziehungsarbeit zu professionalisieren, dessen Wirksamkeit durch Meta-Analysen zu Mentoring belegt werden konnte (DUBOIS et al., 2002; MILLER, 2007). Es wird ein Interaktionsmodell eingeführt (BIERHOFF & JONAS, 2011), das als theoretischer Rahmen für die Beziehungsarbeit im Mentoring-Tandem dienen kann. Erfahrungen in Bezug auf die vielschichtige Mentor/innenrolle werden ausgetauscht und reflektiert.

2.2 Angestrebte Lernergebnisse

Der konsequente Aufbau von berufsfeldbezogener Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, Bereiche die der deutsche Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) als grundlegende Aspekte der Hochschulbildung definiert hat (KOPF, LEIPOLD, & SEIDL, 2010; RYSCHKA, SOLGA, & MATTENKLOTT, 2008; BRAUN, 2007), legt die Basis für einen erfolgreichen Berufseinstieg und eine kontinuierliche Anpassung an die Anforderungen der Arbeitswelt.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), an dem sich die aktuellen Lehr- und Lerncurricula orientieren, sieht nicht nur vor, theoretische „Kenntnisse“, sondern auch deren praktische Umsetzung („Fertigkeiten“) während des Studiums aufzubauen. Erst wenn Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten im Sinne einer „Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit“ genutzt werden, wird im EQR von

„Kompetenzen“ gesprochen (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND EUROPARAT, 2008).

Im nachstehenden Raster sind die konkret angestrebten Lernergebnisse, die sich systematisch am internationalen Kompetenzprofil des „Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung“ orientieren (NEWBY et al., 2007, S. 10-12; 16-17; 28-29; 33-34; 35-45; 43; 45; 60-62), den verschiedenen Bereichen des EQR zugeordnet. Die Einträge unter der Rubrik „Kompetenzen“ (Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit) zeigen, dass Kompetenzaufbau im Sinne des EQR Praxisphasen voraussetzt.

Integrierte Mentoring-Tandems bieten Studierenden die Möglichkeit, im Eins-zu-eins-Setting mit Schülerinnen/Schülern als Rollenmodell zu fungieren sowie fremdsprachenerwerbstheoretische und psychologische Konzepte einzusetzen, um jugendliche Lerner/innen selbstständig und verantwortlich zu fördern.

Lernergebnisse nach dem EQR	Kenntnisse	Fertigkeiten (Handlungsbezogene Kompetenzen)	Kompetenzen (Übernahme von Selbstständigkeit und Verantwortung)
Fachkompetenz	Kenntnis relevanter Forschungsergebnisse und Theorien bezüglich Sprache, Kultur und Lernen	Planung von Unterrichtsaktivitäten, die die Wechselwirkung von Sprache und Kultur hervorheben	Entwicklung und Erprobung spezifisch ausgerichteter Lehr-/Lernmaterialien für die Bereiche Wortschatz und Grammatik
Methodenkompetenz		Anwendung von Diagnoseinstrumente zur Ermittlung von Lernpräferenzen und -schwierigkeiten, Anwendung von Interaktionstechniken	Analyse, Auswahl und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken, um den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten und Lernstrategien zu begleiten
Sozialkompetenz			Kennenlernen von Bedürfnissen und Motivationen der Mentees für das Erlernen von Italienisch als Fremdsprache (Perspective Taking)
Selbstkompetenz			Auslotung und Reflexion eigener Einstellungen zum Lehrberuf (Identität), Annahme von Feedback zu eigenem Vorgehen, um weiteres Vorgehen darauf abzustimmen

Abb. 1: Lernergebnisse im Kontext des EQR

2.3 Durchführungsmodalitäten und Leistungsbeurteilungskriterien

In den Lehrveranstaltungseinheiten setzen sich die Studierenden aktiv mit den vermittelten Inhalten auseinander. Sie erweitern ihre Kenntnisse durch selbstständige Lektüreaufgaben und Materialanalysen. Wissenschaftstheoretische Grundlagen werden durch die Erarbeitung von individualisierten Lehr-/Lernmaterialien praktisch umgesetzt. Vier der fünfzehn doppelstündigen Sitzungen werden im Team-Teaching gehalten, um interdisziplinär relevante Inhalte, wie Perspektiven-

wechsel und Interaktion, aus psychologischer und didaktischer Sicht zu beleuchten. Diese Sitzungen flankieren die zweistündigen Mentoring-Treffen zu den Bereichen:

- Lernstile kennenlernen und reflektieren
- Erwartungen an den Italienischunterricht und an das Italienischlehrwerk formulieren und reflektieren
- Lernstrategien fördern und individuelle Aktivitäten zum Wortschatzerwerb entwickeln
- Lernstrategien fördern und individuelle Aktivitäten zum Grammatikerwerb entwickeln (nur im SoSe 2014).

Das Proseminar hat prüfungsimmanenten Charakter. Der Leistungsnachweis erfolgt durch mündliche und schriftliche Beiträge sowie durch eine schriftliche Prüfung und ein Leistungsportfolio mit den entwickelten Lehr-/Lernmaterialien und Logbüchern zur Dokumentation der Mentoring-Arbeit.

3 Hinweise auf eine qualitative Verbesserung der Lehrer/innenausbildung

3.1 Evaluierungsinstrumente und Stichprobe

Die Pilotlehrveranstaltungen im SoSe 2014 und 2015 wurden im Rahmen einer Vollerhebung unter Einsatz der folgenden Instrumente mehrperspektivisch evaluiert:

- Anonyme Online-Feedbackbögen für Studierende (Mentorinnen/Mentoren) und Schüler/innen (Mentees)
- Logbücher der Mentorinnen/Mentoren

Die Stichprobe (N=52) setzt sich aus je 16 Mentorinnen/Mentoren und Mentees im SoSe 2014 und je 10 im SoSe 2015 zusammen. Der Rücklauf für Mentorin-

nen/Mentoren beträgt 100 %, für Mentees 87,5 % im SoSe 2014 und 50 % im SoSe 2015. Die Lehrveranstaltungen wurden getrennt ausgewertet. Mittels Online-Fragebogen wurde erhoben, ob die integrierten Mentoring-Tandems für die Mentorinnen/Mentoren und die Mentees einen Mehrwert in Bezug auf angestrebte Lernergebnisse darstellten, wobei der Fokus auf Beziehungsqualität, Motivationsfähigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien und Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien lag. Die in Abb. 2 angeführten fünf Konstrukte wurden anhand von 17 Items für Mentorinnen/Mentoren und 15 für Mentees erhoben. Die Skalen wurden selbst entwickelt, wobei sich die Skala zur Vertrauenswürdigkeit an MAYER & DAVIS (1999) orientiert. Den Grad der Zustimmung schätzten die Befragten auf einer 5-stufigen Likertskala ein. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Online-Fragebögen sowie die häufigsten Antworten auf zwei der vier offenen Fragen werden in Abschnitt 3.2 näher erläutert.

Konstrukte	Beispielitems (Mentees)	Beispielitems (MentorInnen)
Beziehungsqualität	Ich habe mich auf die Treffen mit meinem Mentor/ meiner Mentorin gefreut. Items gesamt: 5	Ich habe den Eindruck, dass ich eine gute Arbeitsatmosphäre herstellen konnte. Items gesamt: 5
Vertrauenswürdigkeit des Mentors/ der Mentorin	Meinem Mentor/ meiner Mentorin waren meine Wünsche und Bedürfnisse sehr wichtig. Items gesamt: 6	Ich tat mein Möglichstes, um meinen/ meine Mentee beim Italienischlernen zu unterstützen. Items gesamt: 6
Motivationsfähigkeit	Mein Mentor/ meine Mentorin konnte gut zur Mitarbeit motivieren. Gesamtanzahl: 2	Ich konnte den / die Mentee gut zu Sprachaktivitäten motivieren. Items gesamt: 2
Lernstrategien aufbauen	Mein Mentor/ meine Mentorin konnte mich dabei unterstützen, eigene Lernstrategien zu entwickeln. Items gesamt: 2	Ich konnte meinen/ meine Mentee anleiten, individuelle Lernprozesse zu reflektieren. Items gesamt: 2
Lernmaterialien entwickeln	Items gesamt: 0	Ich kann angepasst an die Lernstrategien meines/ meiner Mentee Lernmaterial zum Lexikonwerb zusammenstellen. Items gesamt: 2

Abb. 2: Konstrukte und Beispielitems

3.2 Auswertung der Ergebnisse aus der Sicht der Mentees

Im ersten Pilotkurs 2014 schätzten die Mentees die Kompetenzen der Mentorinnen/Mentoren in allen Bereichen sehr hoch ein. Ganz vorne rangierten „Beziehungsqualität“ ($M = 4.62$; $SD = 0.48$) und „Motivationsfähigkeit“ ($M = 4.57$; $SD = 0.43$), gefolgt von „Vertrauenswürdigkeit der Mentorinnen/Mentoren“ ($M = 4.44$; $SD = 0.39$) und „Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien“ ($M = 4.29$; $SD = 0.55$). Alle Mittelwerte befanden sich im Bereich zwischen 4 und 5, der höchsten Stufe der eingesetzten Likertskalen (vgl. Abb. 3).

Im Sommersemester 2015 zeigte sich ein ähnliches Bild, nur fielen die Ausprägungen höher aus (vgl. Abbildung 4): „Beziehungsqualität“ erreichte erneut den höchsten Wert ($M = 4.88$; $SD = 0.18$), diesmal gefolgt von „Vertrauenswürdigkeit der Mentorinnen/Mentoren“ ($M = 4.80$; $SD = 0.30$), „Motivationsfähigkeit“ ($M = 4.70$; $SD = 0.45$) und „Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien“ ($M = 4.57$; $SD = 0.43$).

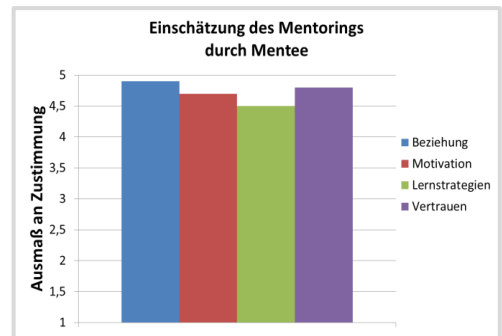
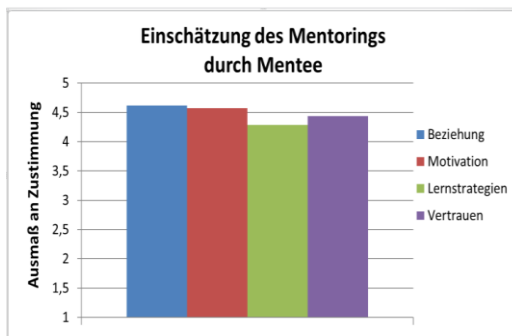


Abb. 3 und 4: Einschätzung des Mentorings durch die Mentees:
Mittelwerte für SoSe 2014 (links) und SoSe 2015 (rechts)

Die Auswertung der offenen Fragen, die wir aus Platzgründen nicht im Detail präsentieren können, ergab für den Pilotkurs 2014, dass alle Mentees den Mentoring-Treffen einen Mehrwert in Bezug auf Lernfreude, Lernstrategien und Lernerfolg

attestierten. Auch im Sommersemester 2015 bezeichneten die Mentees den Mehrwert als sehr hoch und gaben Beispiele dafür an.

3.3 Auswertung der Ergebnisse aus der Sicht der Mentorinnen/Mentoren

Im SoSe 2014 schätzten die Mentorinnen/Mentoren ihre Fähigkeiten ebenfalls gut ein, waren jedoch deutlich kritischer als ihre Mentees. Ähnlich wie diese stufen sie „Beziehungsqualität“ als besonders gut ein ($M = 4.22$; $SD = 0.44$). Das gilt auch für „Vertrauenswürdigkeit“ ($M = 4.08$; $SD = 0.31$), „Motivationsfähigkeit“ ($M = 4.00$; $SD = 0.56$) und „individuelle Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien“ ($M = 3.56$; $SD = 0.60$). Ihr Kompetenzerleben bei der Entwicklung individualisierter Lehr-/Lernmaterialien war hoch ($M = 4.25$; $SD = 0.45$, vgl. Abb. 5).

Wie bei den Mentees fielen auch bei den Mentorinnen/Mentoren die Einschätzungen im SoSe 2015 tendenziell höher aus (vgl. Abb. 6). Besonders hoch war die Einschätzung der eigenen „Vertrauenswürdigkeit“ ($M = 4.44$; $SD = 0.47$). Zudem erlebten sich die Mentorinnen/Mentoren bereits als sehr erfolgreich, wenn es darum ging, ihre Mentees zu motivieren ($M = 4.19$; $SD = 0.70$) und mit ihnen in Beziehung zu treten ($M = 4.13$; $SD = 0.62$). Die Einschätzung der eigenen Lehrkompetenzen wurde ebenso hoch eingestuft: „Entwicklung von Lernmaterialien“ ($M = 4.06$; $SD = 0.68$) und „Aufbau von Lernstrategien“ ($M = 3.88$; $SD = 0.69$).

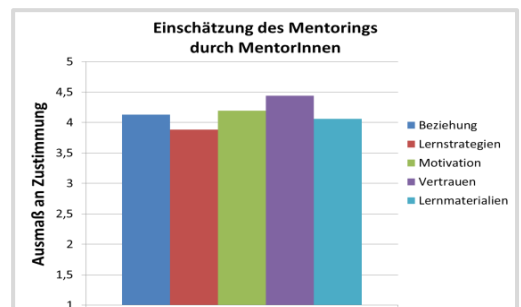
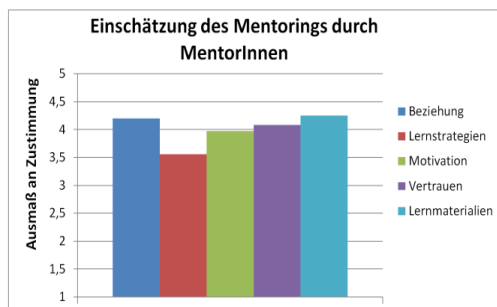


Abb. 5 und 6: Einschätzung des Mentorings durch die Mentorinnen/Mentoren: Mittelwerte für SoSe 2014 (links) und SoSe 2015 (rechts)

Im SoSe 2014 gaben 87 % der Studierenden an, dass die integrierten Mentoring-Tandems einen Mehrwert für sie darstellten, 2015 waren es sogar 100 %, wobei der Praxisbezug als nützlich für den Lehrberuf beurteilt wurde. Die Detailantworten sind in Abbildung 7 auszugsweise zusammengefasst:

1. Gab es Schwierigkeiten bezüglich der Treffen mit Ihrem Mentee?			
2014	100% nein	0 % ja	Wenn ja welche? ---
2015	62,5 % nein	37,5 % ja	<i>Mentee war wenig motiviert / forderte viele Extraaufgaben / Terminfindung war schwierig</i>
2. Stellen die integrierten Treffen mit dem/der Mentee einen Mehrwert für die Lehrveranstaltung dar?			
2014	12,5 % nein	87,5 % ja	Wenn ja welchen? Was davon können Sie gut für Ihren zukünftigen Lehrer/innen/beruf brauchen? <i>Arbeitsmaterial individuell erstellen / individuelle Bedürfnisse berücksichtigen / Aufgaben können konkret "getestet" werden / auf verschiedene Lerntypen Rücksicht nehmen / direktes Feedback aus einem anderen Blickwinkel / erste richtige Unterrichtserfahrung, auch wenn nur mit einer Person / schön langsam in die Lehrerrolle hineinschlüpfen können / enorme Bereicherung der LV / realitätsnahe Erfahrungen und authentisches Feedback zur Lexikon- und Grammatikarbeit / sich in eine andere Person versetzen müssen</i>
2015	0 % nein	100% ja	<i>das Lehren im kleinen Rahmen ausprobieren / ein direktes Feedback bekommen, ob die Lehr-/Lernmaterialien effizient und verständlich sind / generell eine sehr tolle Erfahrung: hatten bis jetzt noch nicht viele Möglichkeiten zu üben und zu unterrichten / Hilfestellung für das nächste Praktikum / Situationen erleben, die später in einer Schule alltäglich sein werden / Lernmaterialien an die Bedürfnisse der SchülerInnen anpassen / Bedürfnisse erkennen, Lernstrategien kennenlernen / sich langsam in die Lehrerrolle einfinden / Treffen verliefen einfach nett und gemütlich / praktische Anwendung der Unterrichtstheorie</i>

Abb. 7: Detailantworten Mentorinnen/Mentoren (Auszüge)

3.4 Aussagekraft der Logbücher

In ca. 500 Wörtern pro Treffen erläuterten die Studierenden Themen, Dauer und Setting, beschrieben den konkreten Ablauf und die angewandten Techniken, kommentierten das Feedback der Mentees und hielten die daraus resultierenden Fragen und Ideen für die nächsten Treffen fest.

Die eingereichten Logbücher, die auf individuelle Weise, sehr detailreich und sorgfältig den Verlauf der Treffen dokumentieren, zeigen beispielhaft, wie die Studierenden erarbeitete psychologische und fremdsprachendidaktische Konzepte und Instrumente einsetzten, mit welchen Problemen sie sich konfrontiert sahen und an welchen Kriterien sie ihr Kompetenzerleben festmachten. Insofern sind sie eine interessante Quelle für eine weiterführende qualitative Datenanalyse. Abbildung 8 illustriert anhand einiger Beispiele die thematische Vielfalt und die individuellen Zugänge zur Reflexion, die das vorgestellte Lehrveranstaltungs-konzept anstoßen kann.

Lernergebnisse nach dem EQR	Fertigkeiten (Handlungsbezogene Kompetenzen)	Kompetenzen (Übernahme von Selbstständigkeit und Verantwortung)
Fachkompetenz	<p><i>Auf die Lösung dieser Arbeitsaufgabe war ich besonders gespannt, weil ich sie für durchwegs fordernd halte. (PB1966BP)</i></p> <p><i>Mir fiel sofort auf, dass die Grammatikerklärung sehr unübersichtlich war und es nicht ausreichende Erklärungen über den Imperativ gab. (EP1956AB)</i></p>	<p><i>Das Problem dabei ist, dass X bisher offensichtlich nicht in die Lage geführt wurde, sich über ihr Lernverhalten entsprechende Gedanken zu machen und diese eventuell zu optimieren. (AS1967SA)</i></p> <p><i>Während sie gearbeitet hat, habe ich gemerkt, dass sie die Anweisungen und Arbeitsaufträge gar nicht liest, sondern einfach auf gut Glück anfängt die Übungen zu machen. Sie versteht zwar einzelne Wörter, kann aber den zusammenhängenden Sinn nicht ableiten, wenn ihr ein oder zwei Wörter nicht bekannt sind. (EK1964OB)</i></p>
Methodenkompetenz	<p><i>Ich führte sowohl den SILL-Test als auch einen Test zur Analyse der eigenen Rezeptionstypen durch. (MJ1952HA)</i></p> <p><i>Schülerin X findet es eine ausgesprochen gute Lernmethode. Sie meint, dass es auf diese selbstentdeckende Art sogar einfacher wird, Grammatik zu verstehen und anzuwenden. (KH1949SC)</i></p>	<p><i>Wie im letzten Treffen schon erwähnt, fällt es meinem Mentee besonders schwer, sich für das Grammatiklernen zu motivieren. Daher liegt es jetzt besonders in meinem Interesse, zuerst einen Überblick zu geben und damit die Sinnhaftigkeit der Grammatikregel in Bezug auf die Anwendung bestmöglich zu vermitteln, um die Motivation von X anzuregen. (MJ1952HA)</i></p> <p><i>Interessant ist zu beobachten, dass eine grammatische Schwierigkeit sich oft ausräumen lässt, wenn man den Grund für diese Unregelmäßigkeit erklärt. (UM1956HA)</i></p>
Sozialkompetenz		<p><i>All diese Punkte zeigten mir, dass X zum Lernen eine falsche Einstellung hat und ich beim nächsten Treffen Informationen zum „richtigen“ Lernen mitnehmen sollte. (MM1966WE)</i></p>
Selbstkompetenz	<p><i>Ich bin mir sicher, dass ich meine Lexikonarbeit sowie meine Grammatikarbeit später in der Schule anwenden werde und es war eine enorme Hilfe, bereits jetzt Feedback von einer Schülerin dafür zu bekommen. (BW1967ZE)</i></p>	<p><i>Wir werden uns dahingehend noch besprechen und uns wahrscheinlich auch in den Ferien ab und zu zum gemeinsamen Lernen treffen, was auch für mich „auf dem Weg zu Lehrerin“ hilfreich ist. (KH1949SC)</i></p> <p><i>Mich freut besonders, dass sich X für die Erarbeitung der Grammatik motivieren und begeistern ließ. Laut ihrer Aussage, hat sie das Erlernen von Regeln als lustig empfunden, was mich im Hinblick auf meine Arbeit bestärkt und bestätigt hat. [...] Auf den Schwierigkeitsgrad muss ich in Zukunft sensibler reagieren. (MJ1952HA)</i></p>

Abb. 8: Illustrationsbeispiele aus den Logbüchern

4 Fazit

Als Lehrveranstaltungsleiter/innen haben wir die Aufgabe, Studierende beim Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen zu unterstützen. Der vorliegende Werkstattbericht zeigt, dass integrierte Mentoring-Tandems ein Lernumfeld bieten können, das eine Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglicht und, im Fall der Lehramtscurricula, eine Studierenden-Schüler-Relation anbahnt.

Im für Mentoring-Tandems typischen Eins-zu-eins-Setting können Studierende individualisierte Förderdiagnosen und -maßnahmen (er)stellen, was in heterogenen Klassen, die heute der Unterrichtsrealität entsprechen, immer wichtiger wird. Dazu müssen sie Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten eigenverantwortlich und selbstständig nützen, was im Sinne des EQR Voraussetzung für Kompetenzaufbau ist.

Mit der Ausrichtung aller Lehramtscurricula am EQR scheint das vorgestellte Konzept auch auf (fachdidaktische) Lehrveranstaltungen anderer Studienbereiche transferierbar zu sein. Zudem ist die Integration von Mentoring-Tandems mit geringem organisatorischem Aufwand verbunden, besonders, wenn Studierende die Option bekommen, Mentees selbst zu rekrutieren, was sie lt. Umfrageergebnissen bevorzugen.

Die Evaluationsergebnisse stützen den postulierten Mehrwert von Mentoring-Tandems in Bezug auf die Erreichbarkeit komplexer Lernergebnisse. Sowohl Studierende als auch Schüler/innen erlebten die Zusammenarbeit als gewinnbringend und die „realitätsnahe Erfahrung“ (Abb.7) als nützlich und bereichernd.

Die kleine Stichprobengröße und die fehlende Kontrollgruppe schränken die Aussagekraft der Evaluationsergebnisse jedoch ein und können das Potential des Lehrveranstaltungskonzepts statistisch nicht belegen. Es ist daher geplant, die Untersuchung auszuweiten, Kontrollgruppen einzuführen (Parallelkurse ohne Mentoring) und im Rahmen eines Mixed-Method-Designs die Logbücher, als qualitative Datenquellen, inhaltsanalytisch auszuwerten.

5 Literaturverzeichnis

Bierhoff, H. W. & Jonas, E. (2011). Soziale Interaktion. In D. Frey & H. W. Bierhoff (Hrsg.), *Bachelorstudium Psychologie: Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe* (S. 131-159). Göttingen: Hogrefe.

BMBF (2015). *Lehrpläne der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Österreich*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html und https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_bbs.html, Stand vom 20. August 2015.

Braun, E. (2007). Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation: Das Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse* (S. 73-82) Lengerich: Pabst Science Publisher.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.

Europäisches Parlament und Europarat (2008). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-ecqf/files/journal_de.pdf, Stand vom 20. August 2015.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Ghosh, R. & Reio, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116.

Kopf, M., Leipold, J. & Seidl, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. Mainz: ZQ.

Mayer, R. C. & Davis, J. H. (1999). The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment. *Journal of applied psychology*, 84(1), 123-136.

Miller, A. (2007). Best practice for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A multiple perspectives approach* (S. 307-324). Oxford: Blackwell.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*. Graz: ECML.

PLUS (2013). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt an der Universität Salzburg (Version 2013)*. <http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=30467&MP=44700-200607%2C200731-200747%2C107-44803>, Stand vom 20. August 2015.

Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (Hrsg.) (2011). *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Wiesbaden: Gabler.

Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (2011). Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF. http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf, Stand vom 3. November 2015.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimker (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendung* (S. 7-29). Lengerich: Pabst Science Publisher.

Zydati, W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Autorinnen



Ass.-Prof. Mag. Dr. Michaela RÜCKL || Universität Salzburg,
Fachbereich Romanistik und School of Education || Erzabt-Klotz-
Straße 1, A-5020 Salzburg

www.uni-salzburg.at/index.php?id=30308&MP=44700-200607%2C200731-200747%2C107-44803

michaela.rueckl@sbg.ac.at



Mag. Dr. Barbara MACKINGER || Universität Salzburg, Abtei-
lung Sozialpsychologie || Hellbrunnerstraße 34, A-5020 Salzburg

www.uni-salzburg.at/index.php?id=29464

barbara.mackinger@sbg.ac.at