

# ERGEBNISSE DER EVALUATION DER BERLINER MENTORING- QUALIFIZIERUNG

Susanne Wagner, Caroline Körbs,  
Diemut Ophardt, Heike Schaumburg  
Berlin 2018

## Inhaltsverzeichnis

Executive Summary .....	3
1 Einleitung .....	7
2 Das Lernbegleitungskonzept im Rahmen des Praxissemesters.....	9
3 Die Mentoring-Qualifizierung .....	11
3.1 Ziele, Inhalte und Implementation der Qualifizierung.....	11
3.2 Aufbau der Qualifizierung .....	12
4 Die Evaluation der Mentoring-Qualifizierung.....	12
4.1 Ziele und Zielgruppen der Evaluation .....	12
4.2 Methode.....	15
5 Bewertung der Mentoring-Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmer/innen .....	17
5.1 Beschreibung der Stichprobe .....	17
5.2 Implementation der Qualifizierung.....	18
5.3 Ergebnisse und Wirkungen der Qualifizierungen aus Sicht der Teilnehmer/innen.....	20
5.3.1 Zufriedenheit der Teilnehmer/innen und selbst eingeschätzter Kompetenzgewinn	20
5.3.2 Einschätzung des Fachspezifischen Unterrichtskoachings .....	23
5.3.3 Durchführung und Akzeptanz von Orientierungsgesprächen.....	24
5.3.4 Veränderungen von Einstellungen zur Lernbegleitung.....	26
5.3.5 Zusammenfassung .....	28
6 Bewertung der Lernbegleitung aus Sicht der Studierenden.....	30
6.1 Beschreibung der Stichprobe .....	30
6.2 Durchführung von Orientierungsgesprächen .....	31
6.3 Einschätzungen zu Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen.....	34
6.3.1 Bewertung der Unterrichtsvorbesprechungen .....	34
6.3.2 Bewertung der Unterrichtsnachgespräche .....	40
6.4 Effekte der Lernbegleitung.....	44
7 Fazit .....	46
8 Literatur.....	48

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsweise der Mentoring-Qualifizierung (Eigene Darstellung).....	13
Abbildung 2: Integration des Ansatzes des Fachspezifischen Unterrichtscoachings in fachdidaktische Module (n=676) .....	18
Abbildung 3: Reflexion von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten zum Coachingprozess (n=387) .....	19
Abbildung 4: Bewertung der Qualifizierung I (n=676) .....	21
Abbildung 5: Bewertung der Qualifizierung II (n=387) .....	22
Abbildung 6: Das Fachspezifische Unterrichtscoaching (n=676) .....	23
Abbildung 7: Orientierungsgespräche mit den Studierenden (n=387).....	25
Abbildung 8: Veränderungen der Einstellungen hinsichtlich der Relevanz von Vorgesprächen .....	27
Abbildung 9: Veränderungen der Einstellungen hinsichtlich des ko-konstruktiven Ansatzes	28
Abbildung 10: Durchführung von Orientierungsgesprächen bei Studierenden mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung .....	32
Abbildung 11: Bewertung der Orientierungsgespräche .....	33
Abbildung 12: Durchführung von Unterrichtsvorgesprächen bei Studierenden mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung .....	35
Abbildung 13: Anzahl der durchgeführten Unterrichtsvorgespräche .....	36
Abbildung 14: Bewertung der Unterrichtsvorbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung I .....	38
Abbildung 15: Bewertung der Unterrichtsvorbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung II .....	40
Abbildung 16: Bewertung der Unterrichtsnachbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung I .....	42
Abbildung 17: Bewertung der Unterrichtsnachbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung II .....	43
Abbildung 18: Effekte der Unterrichtsbesprechungen .....	45

## Executive Summary

Die Einführung des Praxissemesters in Berlin wurde mit der Hoffnung auf eine signifikante Verbesserung der Ausbildung verbunden. Es bietet den Rahmen für die Anbahnung vielfältiger professionsbezogener Kompetenzen in der universitären Ausbildungsphase, von der Anbahnung praxisgesättigten unterrichtsbezogenen Handlungswissens über die Vermittlung ganzheitlicher Einblicke in ein großes Spektrum außerunterrichtlicher Aufgaben bis zum Erwerb von Kompetenzen forschenden Lernens, der kollegialen Weiterentwicklung und der Selbstregulation. Des Weiteren soll das Praxissemester die Gelegenheit bieten, erste Tuchfühlung mit der zweiten Ausbildungsphase aufzunehmen.

Um die anspruchsvollen Erwartungen an den Kompetenzerwerb der Studierenden zu erfüllen, wurde flankierend zur Einführung des Praxissemesters ein ambitioniertes Lernbegleitungskonzept entwickelt. Dieses Konzept soll sicherstellen, dass das Handeln der an der Ausbildung Beteiligten aus Schule, Universität und Vorbereitungsdienst – normalerweise weitestgehend unabhängig voneinander funktionierende Systeme – sinnvoll ineinander greift. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Lernbegleitungskonzept ist die Qualifizierung der Lehrkräfte durch Angehörige der Universitäten nach einem berlinweit einheitlichen Konzept, dem Fachspezifischen Unterrichtscoaching, mit dem sie auf ihre Tätigkeit als Mentorinnen und Mentoren vorbereitet werden. Mit der Umsetzung und Wirksamkeit dieser Mentoring-Qualifizierung beschäftigt sich der vorliegende Evaluationsbericht.

Im Einzelnen betrachten die Evaluation folgende Fragen:

- Wie erfolgt die Umsetzung/Durchführung der Qualifizierung? Wurde die Qualifizierung konzeptionsgerecht umgesetzt?
- Wie wird die Qualifizierung im Hinblick auf ausgewählte Aspekte (wie z.B. Zufriedenheit, erworbenes Wissen zur Betreuung) bewertet? Wie schätzen die Teilnehmer/innen den Nutzen der Qualifizierung ein?
- Inwiefern wird der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings von den teilnehmenden Lehrkräften angenommen? Sind Veränderungen der Überzeugungen hinsichtlich des Fachspezifischen Unterrichtscoachings festzustellen?

- Wie wirkt sich die Qualifizierung auf die Lernbegleitung der Studierenden aus? Profitieren die Studierenden von der Qualifizierung der Mentor/innen? Im Fokus der Untersuchung der Implementation in der Schule stehen dabei:
  - die Durchführung von Orientierungsgesprächen
  - die Einschätzungen zu Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen
  - die Effekte der Unterrichtsbesprechungen aus Sicht der Studierenden

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden 676 Lehrkräfte befragt, die vom WS 2016/17 bis zum WS 2017/18 an den Qualifizierungen teilgenommen haben. Weiterhin wurden die Antworten von 399 Studierenden ausgewertet, die im Rahmen von Studierendenbefragungen zum Praxissemester 2017/18 gewonnen wurden. Alle Befragungen wurden mithilfe von (teil-)standardisierten Fragebögen durchgeführt.

Zusammenfassend können die oben formulierten Leitfragen wie folgt beantwortet werden:

*Wie erfolgt(e) die Umsetzung/Durchführung der Qualifizierung? Wurde die Qualifizierung konzeptionsgerecht umgesetzt?*

- Wichtig für das Berliner Modell der Mentoring-Qualifizierung ist, dass der Grundgedanke der Qualifizierung – die Vermittlung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings – nicht ausschließlich in den dafür vorgesehenen Modulen umgesetzt, sondern in die fachdidaktischen Module integriert wird. Dies konnte im Rahmen der Umsetzung gelingen, so dass die Teilnehmer/innen durch ein konsistentes Qualifizierungsangebot unterstützt werden konnten. Zudem erfolgte mehrheitlich der Einsatz von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten, um den Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings zu erproben. Aus Sicht der Teilnehmer/innen wird dies sehr geschätzt bzw. die Videoreflexion als hilfreich bewertet.

*Wie wird die Qualifizierung im Hinblick auf ausgewählte Aspekte bewertet? Wie schätzen die Teilnehmer/innen den Nutzen der Qualifizierung ein?*

- Die Umsetzung der Qualifizierung wird aus Sicht der Teilnehmer/innen überwiegend positiv bewertet. Die Zufriedenheit bezieht sich dabei sowohl auf die Qualifizierung als Ganzes, wie auch auf einzelne mit der Qualifizierung zusammenhängende Aspekte. So konnten die Teilnehmer/innen durch die Qualifizierung ihr Wissen zum Thema Betreuung erweitern und sich neue Kompetenzen zur Praxisbetreuung aneignen. Die

Teilnehmer/innen schätzen darüber hinaus insbesondere den Austausch mit den Kolleg/innen und äußern sich hinsichtlich der selbst wahrgenommenen Lerneffekte positiv.

- Auch das Orientierungsgespräch wird als sinnvoll erachtet und die Teilnehmer/innen sind überzeugt davon, dieses erfolgreich umsetzen zu können. Die positive Einstellung spiegelt sich in der praktischen Tätigkeit als Mentor/in wider: So führte die Mehrheit der Teilnehmer/innen ein Orientierungsgespräch mit den Studierenden durch.
- Die Qualifizierung wirkt sich auch hinsichtlich einer besseren Verzahnung der Ausbildung im Praktikum und an der Universität aus. Die befragten Teilnehmer/innen geben an, durch die Qualifizierung mehr über die Voraussetzungen der Studierenden, die an die Schule kommen, zu erfahren und zu wissen, welche Erwartungen an die Schulen gestellt werden.

*Inwiefern wird das Fachspezifische Unterrichtscoaching von den teilnehmenden Lehrkräften angenommen? Sind Veränderungen der Überzeugungen hinsichtlich des Fachspezifischen Unterrichtscoachings festzustellen?*

- Der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings, der von einem voraussetzungsreichen Verständnis der Unterrichtsexpertise ausgeht und daher hohe Ansprüche an Lernbegleitung stellt sowie ein Umdenken der Lehrkräfte erfordert, wird von den Mentorinnen und Mentoren sehr gut akzeptiert und die Mehrheit ist davon überzeugt, den Ansatz in Zukunft umsetzen zu können.
- Das vielfach identifizierte Problem von Reformwiderständen in der Schulpraxis und die daraus abgeleitete Annahme, der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings überfordere die Lehrkräfte und stoße aufgrund der innovativen Elemente auf Widerstände, kann nicht bestätigt werden.
- Die Ergebnisse der Vor- und Nachbefragung belegen darüber hinaus, dass sich Einstellungen mit Blick auf die Rolle von Unterrichtsvorbesprechungen und des ko-konstruktiven Ansatzes im Laufe der Qualifizierung veränderten, so dass von einer Wirkung der Fortbildungsmaßnahme ausgegangen werden kann.

*Wie wirkt sich die Qualifizierung auf die Lernbegleitung der Studierenden aus? Profitieren die Studierenden von der Qualifizierung der Mentor/innen?*

- Über die positiven Einschätzungen der Qualifizierungsteilnehmenden hinausgehend zeigen die Ergebnisse der Studierendenbefragung, dass sich die Qualifizierung auf die praktische Umsetzung der Lernbegleitung an den Schulen auswirkt und die Kompetenzentwicklung der Studierenden von der Qualifizierung profitiert. Im Vergleich zu Studierenden ohne qualifizierte Mentor/innen
  - führen Studierende mit einer/em qualifizierten Mentor/in statistisch signifikant häufiger (mindestens) ein Orientierungsgespräch,
  - erleben sie die Unterrichtsvorbesprechungen signifikant häufiger als konstruktive Besprechungen, in denen sie verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung diskutieren und ihren Unterrichtsplan begründen müssen,
  - schätzen sie die Unterrichtsvorbesprechungen signifikant häufiger als lehrreich ein,
  - schätzen sie ihren Kompetenzgewinn hinsichtlich ihres fachdidaktischen Wissens, ihrer Planungs- und Reflexionsstrategien höher ein,
  - sind sie zufriedener mit ihrem Mentor und erleben diesen als kompetentere/n Lernbegleiter/in.
- In der Bewertung der Unterrichtsnachgespräche fallen die Unterschiede weniger deutlich aus und sind teilweise statistisch nicht signifikant. Dies lässt sich mit der Konzeption der Qualifizierung begründen, deren Fokus auf die Vorbesprechung des Unterrichts gerichtet ist. Insofern kann dieses Ergebnis als weiteres Indiz für die Wirksamkeit der Qualifizierung gewertet werden.

Zusammenfassend belegen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Einführung einer das Praxissemester flankierenden Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren eine wichtige Entscheidung darstellte, um die Qualität der Berliner Lehramtsausbildung zu verbessern. Dabei erweist sich der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings als ein Konzept, das eine breite Akzeptanz bei allen beteiligten Akteuren findet, die Qualität der Lernbegleitung wirksam erhöht und – durch die Verbindung allgemeiner und fachdidaktischer Coaching-Module – positiv zur Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrenden an Schule und Universität beiträgt.

## 1 Einleitung

Im Zuge der Reform der Berliner Lehrerbildung sind – ähnlich wie in anderen Bundesländern – die praxisbezogenen Lerngelegenheiten neu strukturiert und verändert worden. Zentraler Bestandteil des Berliner Modells ist dabei das neu eingeführte Praxissemester, welches von den Studierenden im dritten Mastersemester absolviert wird. Dabei handelt es sich um eine jährlich von Anfang September bis Ende Januar andauernde Phase des Unterrichtspraktikums, in der die Lehramtsstudierenden i.d.R. drei Tage pro Woche an der Schule und einen Tag an der Universität verbringen (LBiG 2014).

Durch das Praxissemester wird sowohl eine strukturelle als auch eine individuelle Ebene berührt: Auf *struktureller Ebene* zielt das sechsmonatige Praxissemester darauf ab, die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten, den Schulen und dem Vorbereitungsdienst im Sinne einer stärkeren konstruktiven Verzahnung der Ausbildungsphasen zu intensivieren. Auf *individueller Ebene* steht vor allem die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Fokus: So sollen Studierende unterrichtsbezogene Handlungskompetenzen sowie Kenntnisse in den Bereichen forschendes Lernen, der kollegialen Weiterentwicklung und der Selbstregulation erwerben. Darüber hinaus erfahren Studierende – so das Ziel – Einblicke in außerunterrichtliche Aufgaben der Schule und die Bedingungen der zweiten Ausbildungsphase (vgl. Ophardt et al. i. Dr.; FU et al.: Leitfaden Praxissemester).

Um zu einer stärkeren Verknüpfung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung zu gelangen und die Studierenden im Erwerb professioneller Kompetenzen zu unterstützen, wurde ein Lernbegleitungskonzept, das alle relevanten Akteur/innen der beiden Ausbildungsphasen miteinbezieht, erarbeitet und mit Einführung des Praxissemesters eingeführt. Die Konzeptionierung und Implementation des Lernbegleitungskonzeptes erfolgte unter Beteiligung der vier lehrkräftebildenden Universitäten Berlins (Freie Universität Berlin, Humboldt Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin und Universität der Künste Berlin) sowie der Berliner Senatsbildungsverwaltung.

Das Mentoring der Studierenden, basierend auf den Konzepten von Kreis und Staub (u.a. 2011), stellt einen wesentlichen Bestandteil der Lernbegleitung im Praxissemester dar und steht im Mittelpunkt des vorliegenden Berichtes. Der Fokus richtet sich dabei auf erste Aussagen zur Umsetzung, Zielerreichung und Wirkungsweise dieser Form der Lernbegleitung.

Im Folgenden wird daher zuerst der Mentoringansatz des Berliner Lernbegleitungskonzeptes dargestellt. Anschließend erfolgt die Darlegung zentraler Bausteine des Evaluationsdesigns, um darauf aufbauend erste Ergebnisse der Evaluation vorzustellen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Für eine ausführliche Beschreibung des Lernbegleitungskonzeptes und der Mentoring-Qualifizierung siehe: Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (i. Dr.). Lernbegleitungskonzept und Mentoring-Qualifizierung des Berliner Praxissemesters.

## 2 Das Lernbegleitungskonzept im Rahmen des Praxissemesters

Aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen, die die Bedeutung der Qualität der Lernbegleitung für die Kompetenzentwicklung im Rahmen von Praktika betonen (vgl. u.a. Gröschner & Seidel 2012), wurde im Zuge des neu eingeführten Praxissemesters ein Lernbegleitungskonzept erarbeitet und implementiert. Kennzeichnend dabei ist, dass Studierende von verschiedenen Akteur/innen der ersten und zweiten Ausbildungsphase in unterschiedlichen Bereichen begleitet und unterstützt werden. Dabei handelt es sich um die Unterstützung und Begleitung durch Fachdidaktiker/innen der beteiligten Universitäten und Fachberater/innen aus den Studienseminaren, zum anderen durch Mentor/innen, die an den Praktikumsschulen als Fachlehrer/innen tätig sind.

### **Unterstützung und Begleitung durch Fachdidaktiker/innen und Fachberater/innen**

Fachdidaktiker/innen der Universitäten führen Lehrveranstaltungen zum Praxissemester durch und besuchen die Studierenden an den Schulen. Kollegen/Kolleginnen aus dem Bereich der Pädagogik unterstützen und beraten die Studierenden bei der Durchführung eines Lernforschungsprojekts. Darüber hinaus erfolgt eine Unterstützung durch sogenannte Fachberater/innen aus dem Vorbereitungsdienst. Der Leitidee einer besseren Verknüpfung von Universität und Schulpraxis folgend, arbeiten die ausgewählten Fachseminarleiter/innen eng mit den Universitätsdozierenden zusammen; unter anderem gestalten sie mindestens ein bis zwei Seminarsitzungen der vorbereitenden Lehrveranstaltung gemeinsam. Darüber hinaus führen die Fachberater/innen die Studierenden in das kollegiale Unterrichtscoaching ein und bieten ihnen Einblicke in den Vorbereitungsdienst. Zudem laden sie die Studierenden in ihren Unterricht ein, stellen die jeweilige Stundenplanung vor und reflektieren den Unterricht anschließend zusammen mit den Studierenden.

### **Unterstützung und Begleitung durch Mentor/innen**

Im Rahmen des Lernbegleitungskonzeptes nimmt die Begleitung durch sog. Mentor/innen eine besondere Stellung ein. Mentor/innen sind Lehrkräfte an den Praktikumsschulen. Sie sind die zentralen Kontaktpersonen für die Studierenden vor Ort und unterstützen diese in allen

schulischen Aktivitäten, insbesondere durch Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts. Für diese Unterrichtsbesprechungen wurde als theoretische Grundlage das von Fritz Staub und Annelies Kreis entwickelte Konzept des Fachspezifischen Unterrichtacoachings (u.a. Staub 2004, Kreis & Staub 2011) implementiert. Der Ansatz zielt darauf ab, durch „ko-konstruktive Unterrichtsbesprechungen“ und dialogische Techniken die Planungs- und Reflexionsstrategien der Studierenden zu verfeinern. Das Konzept betont dabei die besondere Rolle von Unterrichtsvorbesprechungen für den Kompetenzerwerb von Studierenden. So wurde im Rahmen von quasi-experimentellen Studien belegt, dass sich insbesondere Unterrichtsvorbesprechungen positiv auf die Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz der Studierenden hinsichtlich ihres von Unterrichts auswirkt. Ko-Konstruktion bedeutet, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Mentor/innen und Studierenden gemeinsam konstruiert wird (vgl. Kreis & Staub 2011). Dies impliziert, dass sich erfahrene Lehrkräfte zum Beispiel im Rahmen der Unterrichtsvorbesprechung zurücknehmen und der Gestaltungsarbeit der Studierenden mehr Raum lassen, um so die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zu schaffen. Für die Mentor/innen bedeuten der ko-konstruktive Ansatz und die Rolle der Unterrichtsvorbesprechungen oftmals eine Umstellung, da diese Form der Lernbegleitung im Rahmen der eigenen Ausbildung nicht vermittelt wurde.

Die Mentor/innen nehmen neben der Durchführung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen auch die Gestaltung von Orientierungsgesprächen mit den Studierenden wahr. Mit dem Ziel der Förderung der Selbstregulation werden zu Beginn und am Ende des Praktikums allgemeine und persönliche Entwicklungsziele festgelegt und reflektiert.

Die Elemente Mentoring, Fachberatung und Betreuung durch die Fachdidaktiken dienen dazu, die an der Lernbegleitung Beteiligten stärker mit- und aufeinander abzustimmen und zu vernetzen. Ziel ist es, den Praktikant/innen eine umfangreiche Unterstützung bei der Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz zu ermöglichen (FU et al.: Leitfaden Praxissemester 2018).

## 3 Die Mentoring-Qualifizierung

### 3.1 Ziele, Inhalte und Implementation der Qualifizierung

Um die Mentor/innen hinsichtlich der Lernbegleitungsaufgaben zu professionalisieren, wurde die sog. Mentoring-Qualifizierung implementiert, die die Lehrkräfte absolvieren. Die Berliner Mentoring-Qualifizierung zielt übergreifend darauf ab, Kompetenzen zur Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden zu vermitteln und einen Anschluss an die Fachdidaktik der universitären Ausbildung herzustellen. Basierend auf dem von Kreis und Staub entwickelten Konzept steht das Fachspezifische Unterrichtscoaching im Mittelpunkt der Qualifizierung. So lernen die Teilnehmenden Strategien kennen, wie Unterricht ko-konstruktiv vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wird. Im Zuge des Qualifizierungsprogramms erproben sie das Konzept auf kollegialer Ebene und wenden es teilweise auch direkt mit Studierenden im Praxissemester an. Grundprinzip des Fachspezifischen Unterrichtscoachings ist, dass dies in den Kontext des spezifischen Fachunterrichts gestellt wird. Dies erfordert von den Mentor/innen eine Reflexion und Weiterentwicklung der fachdidaktischen Unterrichtsexpertise mit Blick auf zentrale fachliche und fachdidaktische Studieninhalte. Hinzu kommt die Förderung von Kompetenzen zur Durchführung von Orientierungsgesprächen (vgl. Ophardt et al. i. Dr.) .<sup>2</sup>

Wie schon beim Lernbegleitungskonzept erfolgte auch die Entwicklung der Mentoring-Qualifizierung in universitätsübergreifender Zusammenarbeit. Die Umsetzung des Programms zur Mentoring-Qualifizierung wird aus Mitteln der Senatsbildungsverwaltung und der Senatskanzlei finanziert.

Die Qualifizierungsmaßnahme wurde für Lehrkräfte konzipiert, die im Rahmen des Praxissemesters Lehramtsstudierende betreuen bzw. betreuen werden. Die Fortbildung wird von allen Berliner Universitäten angeboten und von abgeordneten Lehrkräften und Fachdidaktiker/innen an den entsprechenden Zentren für Lehrkräftebildung durchgeführt.

Ausgehend von ersten Pilotprojekten im Jahr 2013 wurde das Konzept für die Mentoring-Qualifizierung schrittweise auf weitere Fächer und Universitäten ausgeweitet. Bisher (Stand

---

<sup>2</sup> Darüber hinaus wurde eine Qualifizierung der Fachberatung implementiert (vgl. dazu Körbs, Harke & Wagner 2018).

Juni 2018) implementierten die beteiligten Universitäten die fachspezifischen Mentoring-Qualifizierungen in 39 Fächern. Beteiligt waren in diesem Zeitraum 128 Dozentinnen und Dozenten aus den jeweiligen Fachdidaktiken und den entsprechenden Fachseminaren, die insgesamt 1.266 Mentor/innen qualifizierten. Im Rahmen der Pilotphase erfolgte die Qualifizierung von insgesamt 373 Mentor/innen (2013-2016). Seit dem Wintersemester 2016/17 wurden insgesamt 893 Mentor/innen qualifiziert.

### 3.2 Aufbau der Qualifizierung

Die Mentoring-Qualifizierung umfasst sechs Module im Umfang von insgesamt 19,5 Stunden. In zwei Modulen erhalten die Teilnehmer/innen eine Einführung in den Ablauf und die Durchführung von Orientierungsgesprächen. Darüber hinaus erfolgt die Vermittlung von theoretischen Grundlagen des Fachspezifischen Unterrichtscoachings. In den vier weiteren Modulen stehen die Einführung in fachdidaktische Konzepte sowie deren Übertragung auf das Fachspezifische Unterrichtscoaching im Vordergrund. Dies beinhaltet unter anderem die Analyse von Gesprächsvideographien sowie erste, eigene Coachings von Praxissemesterstudierenden, die in die Qualifizierung einbezogen werden. Wichtig für das Berliner Modell ist dabei, dass die Vermittlung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings nicht separat, also als fachunabhängige Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen, erfolgt, sondern in die fachdidaktischen Module integriert werden.

## 4 Die Evaluation der Mentoring-Qualifizierung

### 4.1 Ziele und Zielgruppen der Evaluation

Die Mentoring-Qualifizierung wird seit dem ersten Durchgang des in Berlin neu eingeführten Praxissemesters (im Wintersemester 2016/2017) universitätsübergreifend fortlaufend evaluiert. Auf der Grundlage der Ziele und Inhalte der Qualifizierung erfolgte die Erarbeitung eines Evaluationsdesigns, das verschiedene Ebenen des Mentorings und der Qualifizierung in den Blick nimmt und zum anderen Einschätzungen unterschiedlicher Akteur/innen einbezieht.

Abbildung 1 stellt die Wirkungsweise der Mentoring-Qualifizierung modellhaft dar und verdeutlicht die im Rahmen der Evaluation erhobenen Aspekte.

Input	Prozess/ Umsetzung	Output	Outcome/Impact
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Voraussetzung der teilnehmenden Lehrkräfte: Alter, bisherige Betreuungserfahrungen</li> <li>– Anzahl und Qualifikation der Dozent/innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vermittlung des ko-konstruktiven Ansatzes</li> <li>– Schulung in der Durchführung von Vor- und Nachbesprechungen</li> <li>– Schulung in der Durchführung von Orientierungsgesprächen</li> <li>– Einsatz und Reflexion von Videostudien</li> <li>– Integration des FUC in fachdidaktische Module</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zufriedenheit mit der Qualifizierung (z.B. hinsichtlich der Inhalte, Methoden, Organisation)</li> <li>– Anzahl der Lehrkräfte, die die Qualifizierung absolvieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Durchführung v. Vor- und Nachbesprechungen mit den Studierenden auf Basis des ko-konstruktiven Ansatzes</li> <li>– Durchführung von Orientierungsgesprächen mit den Studierenden</li> <li>– Veränderungen der Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Lernbegleitung</li> <li>– Akzeptanz und Anwendung des ko-konstruktiven Ansatzes durch die Lehrkräfte</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stärkung der Selbstregulation der Studierenden durch die geführten Orientierungsgespräche</li> <li>– Zufriedenheit der Studierenden mit der Qualität der Lernbegleitung</li> <li>– Stärkung der Kompetenzen der Studierenden</li> </ul>

Abbildung 1: Wirkungsweise der Mentoring-Qualifizierung (Eigene Darstellung)

Im Wesentlichen zielt die Evaluation darauf ab, Aussagen zur Umsetzung und zur Wirkung der Mentoring-Qualifizierung zu erheben. Zum einen können darauf aufbauend Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden, die den beteiligten Akteur/innen für die weitere Arbeit zurückgemeldet werden. Zum anderen leisten die Ergebnisse einen Beitrag für die Implementation weiterer Mentoring-Projekte (z.B. in anderen Bundesländern).

Um empirisch belastbare Aussagen zur Implementation und Wirkung der Qualifizierung zu erhalten, sieht die Evaluation eine Befragung der Teilnehmer/innen vor, die die Qualifizierung absolvieren, sowie eine Befragung der Studierenden, die von Mentor/innen betreut und begleitet werden.

### **Befragung der Teilnehmer/innen der Qualifizierung**

Im Mittelpunkt der Befragung der Teilnehmer/innen, die eine Mentoring-Qualifizierung absolvieren, steht neben der Erhebung personenbezogener Angaben (wie Alter, bisherige Betreuungserfahrungen) die Untersuchung der **Prozessqualität** aus Sicht der Teilnehmer/innen. So wird im Sinne eines „Implementations-Checks“ überprüft, inwiefern die Veranstaltungen zur Qualifizierung der Mentor/innen entsprechend ihrer Konzipierung umgesetzt wurden. Dies ist insofern von Interesse, als angesichts der hohen Zahl an mitwirkenden Dozierenden sowie der gegebenen Autonomiespielräume Abweichungen vom Grundkonzept durchaus entstehen könnten. Daher wird beispielsweise erhoben, inwiefern die Integration des Ansatzes des fachspezifischen Unterrichtscoachings in die fachdidaktischen Module gelungen ist, oder auch in welchem Maße die Reflexion von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten zum Coachingprozess durchgeführt wird. Darüber hinaus erfolgt die Untersuchung der Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte mit der Qualifizierung insgesamt sowie die Analyse der Bewertung der fachdidaktischen und der allgemein-pädagogischen Lernbegleitungsmodule hinsichtlich ausgewählter Kriterien.

Auf der **Wirkungsebene** wird zum einen überprüft, inwiefern der Ansatz des fachspezifischen Unterrichtscoachings von den Teilnehmenden als sinnvoll und überzeugend akzeptiert wird. Dies umfasst die Frage, in welchem Ausmaß Diskrepanzen zur vorherigen Betreuungspraxis wahrgenommen werden und wie zuversichtlich die Lehrkräfte sind, das Konzept in Zukunft selbst umsetzen zu können. Da davon auszugehen ist, dass die Praxis des fachspezifischen Unterrichtscoachings ein Umdenken für alle Beteiligten erfordert, erfolgt darüber hinaus die Untersuchung möglicher Veränderungen der Einstellungen der teilnehmenden Mentor/innen hinsichtlich der Lernbegleitung von Studierenden im Laufe der Qualifizierung.

### **Befragung der Studierenden des Praxissemesters**

Die Befragung der Studierenden des Praxissemesters zielt im Wesentlichen darauf ab, empirisch belastbare Aussagen zur Wirksamkeit der Lernbegleitung zu erheben. Im Fokus der Untersuchung steht erstens, inwiefern sich die Studierenden durch die Mentor/innen unterstützt fühlen. Dies beinhaltet beispielsweise Aussagen zu den Inhalten und der Häufigkeit von durchgeführten Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen sowie die Frage/n zur Durchführung von Orientierungssprachen. Zweitens wird untersucht, wie die

Studierenden die Qualität der Betreuung hinsichtlich ausgewählter Kriterien bewerten und ob sie selbst Effekte der Unterrichtsbesprechungen im Hinblick auf ihre eigene Kompetenzentwicklung festgestellt haben.

## 4.2 Methode

Um quantitativ belastbare Daten zu erhalten, erfolgte eine (teil-)standardisierte Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte zu Beginn und am Ende der Qualifizierung. Neben standardisierten Rückmeldungen hatten die Befragten in diesem Fragebogen die Möglichkeit, ihre Antworten zu erläutern, sowie Lob und Kritik auch in Form offener Antworten zurückzumelden. Für einen möglichst hohen Rücklauf wurde der Fragebogen von den Lehrkräften in direkter Verbindung mit den Qualifizierungen vor Ort ausgefüllt. Die Freie Universität (FU) und die Humboldt-Universität (HU) führten eine Vorher-Nachher-Befragung durch, während die Technische Universität (TU) und die Universität der Künste (UdK) die Teilnehmer/innen einmalig zum Ende der Qualifizierung befragten.

Um herauszufinden, in welcher Weise sich die Mentoring-Qualifizierung auf die Betreuungsqualität im Praxissemester ausgewirkt hat, sieht das Evaluationsdesign neben der Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte eine (teil-)standardisierte Befragung der Studierenden am Ende des Praxissemesters vor. Die Befragung der Studierenden im Praxissemester erfolgt sowohl online (Software Unizensus) als auch in mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens. Die Befragung der Studierenden im Praxissemester wurde an der FU, an der HU und an der TU durchgeführt.<sup>3</sup> Da die Studierenden der UdK eines ihrer Fächer an einer der anderen Berliner Universitäten studieren, wurden diese durch die Befragung ebenfalls erfasst.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der Mentoring-Qualifizierung vorgestellt. Dabei sollten folgende Leitfragen beantwortet werden:

- Wie erfolgt die Umsetzung/Durchführung der Mentoring-Qualifizierung? Wurde die Qualifizierung konzeptionsgerecht umgesetzt?

- Wie wird die Mentoring-Qualifizierung im Hinblick auf ausgewählte Aspekte (z.B. Zufriedenheit, erworbenes Wissen zur Betreuung) bewertet? Wie schätzen die Teilnehmer/innen den Nutzen der Qualifizierung ein?
- Inwiefern wird das Fachspezifische Unterrichtskoaching von den teilnehmenden Lehrkräften angenommen? Sind Veränderungen der Überzeugungen hinsichtlich des Fachspezifischen Unterrichtskoachings festzustellen?
- Wie wirkt sich die Qualifizierung auf die Lernbegleitung der Studierenden aus? In welchem Maße profitieren die Studierenden von der Qualifizierung der Mentor/innen? Im Fokus der Untersuchung stehen dabei:
  - die Durchführung von Orientierungsgesprächen
  - die Einschätzungen zu Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen
  - die Effekte der Unterrichtsbesprechungen aus Sicht der Studierenden

Die Evaluation wurde im Wintersemester 2016/17 und 2017/18 durchgeführt. Bei den im Folgenden berichteten Ergebnissen werden in der Regel die Antworten der Befragten beider Evaluationsdurchläufe zusammengefasst. Allerdings wurde nach dem ersten Durchlauf der Evaluation im Wintersemester 2016/17 der Fragebogen nochmals überarbeitet, einzelne Fragen gestrichen und andere ergänzt. Teilweise beruhen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse deshalb nur auf der Teilstichprobe derjenigen Teilnehmer/innen, denen das jeweilige Item vorgelegt wurde. Hierauf wird jeweils bei der Darstellung der Ergebnisse hingewiesen.

Eine für die Evaluation der Mentoring-Qualifizierung relevante Gruppe bilden die Teilnehmer/innen der Mentoring-Qualifizierung, die während der Qualifizierung eine/n Lehramtsstudierende/n an der Schule betreuten. Auf Basis der Befragungsergebnisse im WS 2017/2018 waren dies 163 der insgesamt 387 Befragten des zweiten Durchgangs (Anteil von 42 %). Die Teilnehmer/innen, die angaben, im Rahmen der Qualifizierung eine/n Studierende/n zu betreuen wurden zu den durchgeführten Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen und den geführten Orientierungsgesprächen befragt, um so Aussagen zur Umsetzung des Konzeptes zu erhalten.

## 5 Bewertung der Mentoring-Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmer/innen

### 5.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Befragung zur Mentoring-Qualifizierung haben 676 Lehrkräfte teilgenommen.<sup>4</sup> Das entspricht einer Rücklaufquote von 76%. Nachstehende Tabelle zeigt die Anzahl der Teilnehmer/innen der Qualifizierung sowie deren Verteilung auf die einzelnen Universitäten seit dem WS 2016/2017.

Universität	Teilnehmer/innen	TN, die an Befragung (Post) teilgenommen haben	Rücklaufquote
FU (13 Fächer)	352	323	92 %
HU (18 Fächer)	416	246	59 %
TU (4 Fächer)	72	65	90 %
UdK (4 Fächer)	53	42	79 %
<b>GESAMT</b>	<b>893</b>	<b>676</b>	<b>76 %</b>

Tabelle 1: Übersicht der Teilnehmer/innen der Mentoring-Qualifizierung

Die Befragten verteilen sich mit 47,8 % auf die FU, 36,4 % auf die HU, 9,6 % auf die TU und 6,2 % auf die UdK. Befragt wurden Teilnehmer/innen des ersten Qualifizierungsdurchgangs ab Wintersemester 2016/2017 (42,8 % aller Befragten) und des zweiten Qualifizierungsdurchgangs ab Wintersemester 2017/2018 (57,2 % der Befragten).

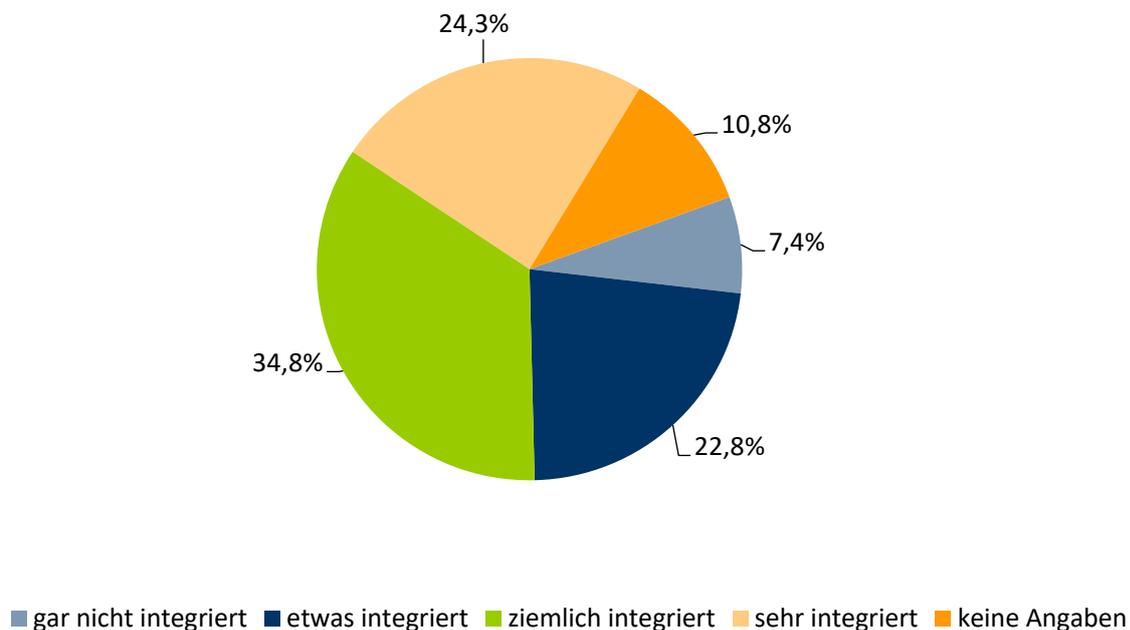
---

<sup>4</sup> Im ersten Durchgang wurden insgesamt 289, im zweiten Durchgang 387 teilnehmende Lehrkräfte befragt.

## 5.2 Implementation der Qualifizierung

Im Rahmen der Befragung der Teilnehmer/innen wurde im Sinne eines „Implementations-Checks“ zunächst die Umsetzung der Qualifizierung in den Blick genommen. Wichtig für das Berliner Modell ist, dass der Grundgedanke der Qualifizierung – die Vermittlung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings – nicht ausschließlich in den dafür vorgesehenen Modulen umgesetzt, sondern in die fachdidaktischen Module integriert wird. Wie nachstehende Abbildung 2 verdeutlicht, nehmen etwa 80 % der Befragten die Module als integriert wahr. Knapp ein Viertel der Teilnehmer/innen schätzen das Ausmaß der Integration sogar als „sehr integriert“ ein.

Abbildung 2: Integration des Ansatzes des Fachspezifischen Unterrichtscoachings in fachdidaktische Module (n=676)

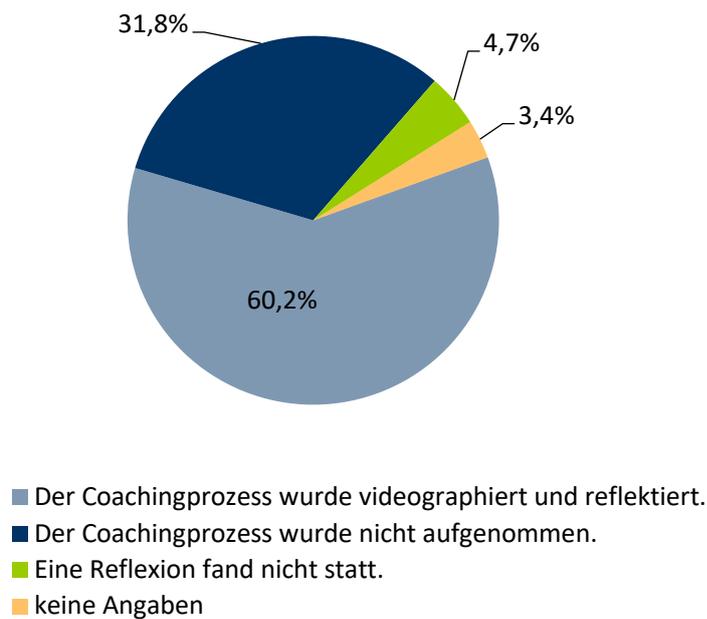


Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2016/17 und 2017/2018

Entsprechend der Konzeption von Kreis und Staub sieht das Berliner Modell den Einsatz von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten zum Coachingprozess vor, um den Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings zu erproben. Wenngleich die Arbeit mit selbst erstellten Videodokumenten immer mit zeitlichen und organisatorischen Aufwand verbunden

ist, fand dieses Instrumentarium im Rahmen der Qualifizierung laut Angabe von zwei Dritteln der Befragten Anwendung (siehe Abbildung 3).<sup>5</sup>

Abbildung 3: Reflexion von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten zum Coachingprozess (n=387)



Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2017/2018

Aus Sicht der Befragten wird der Einsatz von selbst aufgezeichneten Videomitschnitten und deren Reflexion sehr geschätzt. So bewerten insgesamt 93 % die Videoreflexion als hilfreich, davon ca. 61 % als ziemlich bzw. sehr hilfreich. Dass insbesondere der Einsatz von Videomitschnitten und deren Reflexion im Rahmen der gesamten Qualifizierung sehr geschätzt wird, bestätigt auch die Auswertung der offenen Antworten der Teilnehmer/innen, wo ebenfalls einige Befragte in wertschätzender Weise auf die Arbeit mit Videos hinweisen.

<sup>5</sup> Dieser Aspekt wurde erst im 2. Durchgang erhoben (WS 2017/2018). Daher fällt die Fallzahl hier geringer aus.

## 5.3 Ergebnisse und Wirkungen der Qualifizierungen aus Sicht der Teilnehmer/innen

### 5.3.1 Zufriedenheit der Teilnehmer/innen und selbst eingeschätzter Kompetenzgewinn

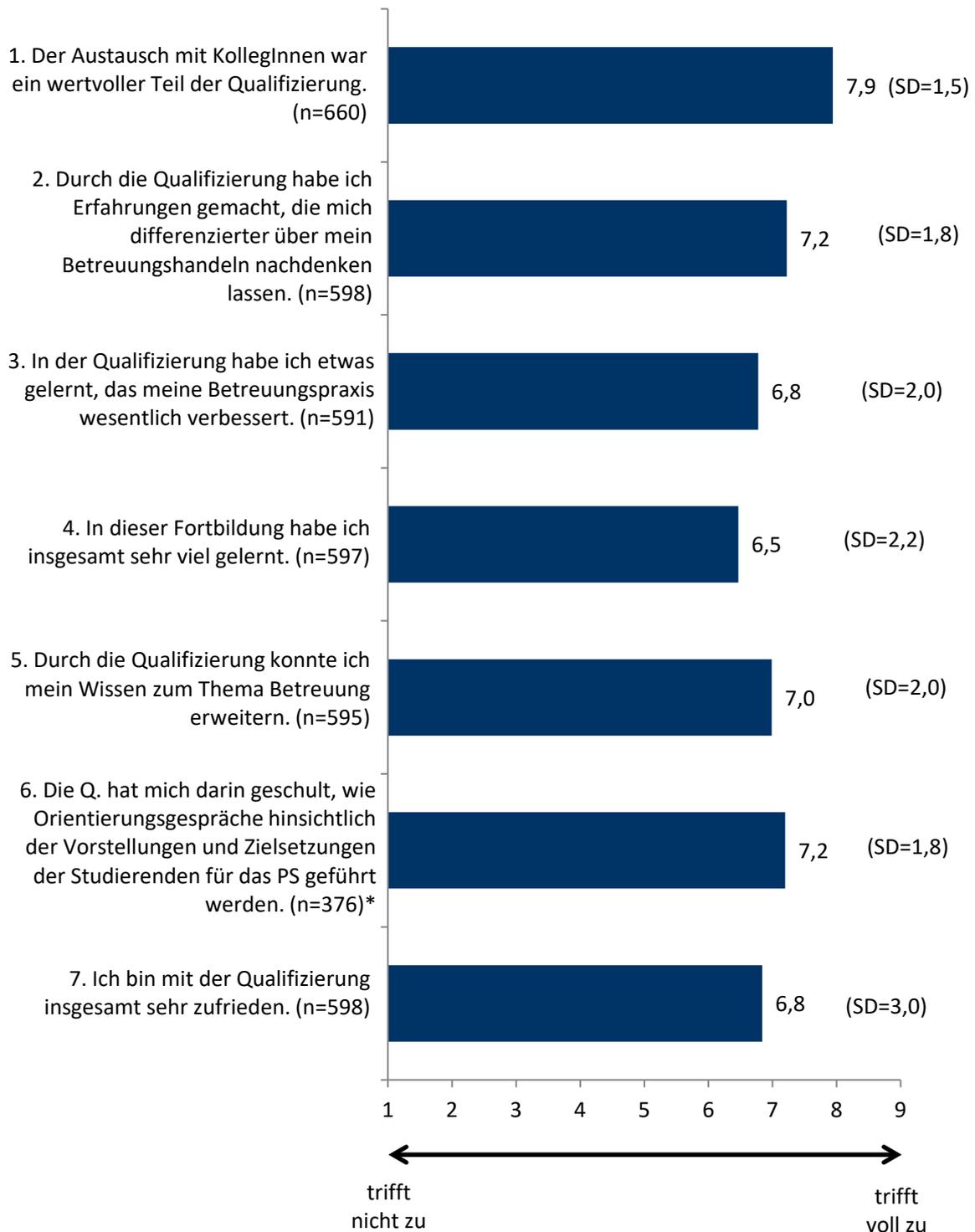
Im Hinblick auf die Bewertungen der Qualifizierung (siehe Abbildung 4) zeigen die Befragungsergebnisse, dass die Zufriedenheit mit der Qualifizierung im Durchschnitt hoch ausgeprägt ist. Die Zufriedenheit wird sowohl in der Gesamteinschätzung deutlich (Item 7) als auch hinsichtlich einzelner mit der Qualifizierung zusammenhängender Aspekte. So schätzen die Teilnehmer/innen insbesondere den Austausch mit den Kolleg/innen als einen wertvollen Teil der Qualifizierung (Item 1). Auch hinsichtlich der selbst wahrgenommenen Lerneffekte äußern sich die Lehrkräfte mehrheitlich positiv, sowohl was die Ebene des Wissens („Durch die MQ konnte ich mein Wissen zum Thema Betreuung erweitern“) als auch die Ebene der Kompetenzen betrifft („Durch die MQ konnte ich mir neue Kompetenzen zur Praxisbetreuung aneignen“). Darüber hinaus geben die Befragten an, durch die Qualifizierung Erfahrungen gemacht zu haben, die sie differenzierter über ihr Betreuungs Handeln nachdenken lassen (Item 2).

Im Rahmen der Qualifizierung sollen die Lehrkräfte darüber hinaus im Führen von Orientierungsgesprächen geschult werden, um die Studierenden im Praxissemester auch diesbezüglich bestmöglich unterstützen zu können. In diesem Zusammenhang äußern sich die Teilnehmer/innen im Mittel positiv (Item 6).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Die Erhebung dieses Items erfolgt erst im 2. Durchgang. Daher fällt die Fallzahl hier geringer aus.

Abbildung 4: Bewertung der Qualifizierung I (n=676)

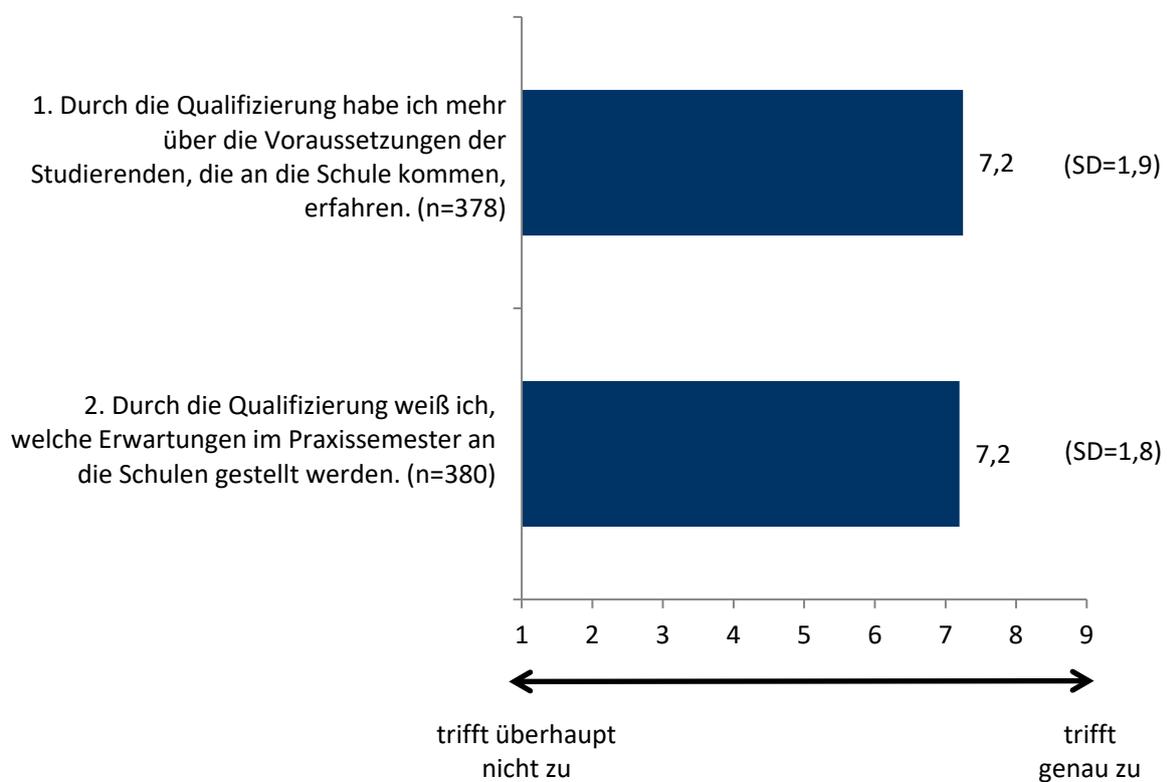


Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2016/17 und 2017/2018

\* Die Erhebung dieses Items erfolgte erst im 2. Durchgang. Daher fällt die Fallzahl hier geringer aus.

Wie Abbildung 5 verdeutlicht, wirkt sich die Qualifizierung auch hinsichtlich einer besseren Verknüpfung von Schulpraxis und Universität aus. So stimmen die Teilnehmer/innen im Mittel zu, durch die Qualifizierung mehr über die Voraussetzungen der Studierenden, die an die Schule kommen, zu erfahren (Item 1) und zweitens zu wissen, welche Erwartungen im Praxissemester an die Schulen gestellt werden (Item 2).

Abbildung 5: Bewertung der Qualifizierung II (n=387)<sup>7</sup>



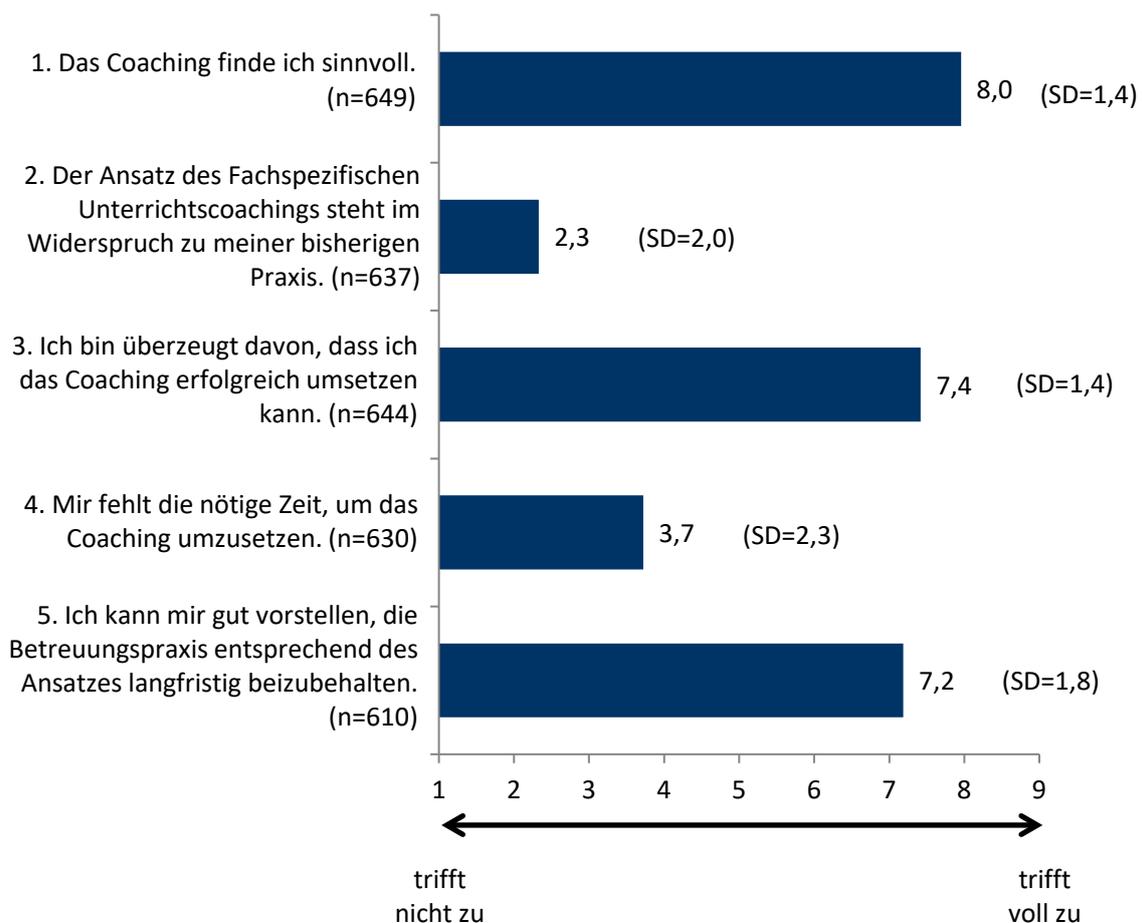
Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2017/2018

<sup>7</sup> Die Erhebung dieser Items erfolgte erst im 2. Durchgang. Daher fällt die Fallzahl hier geringer aus.

### 5.3.2 Einschätzung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings

Neben ausgewählten Aspekten der Qualifizierungsumsetzung und der Beurteilung der Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmer/innen untersucht die Evaluation, inwiefern das Fachspezifische Unterrichtscoaching von teilnehmenden Lehrkräften angenommen wird. Ausgangspunkt war die Annahme, dass der Ansatz aufgrund der innovativen Elemente eine Neubewertung der bisherigen Praxis erforderlich macht und auf Widerstände stoßen könnte (Ophardt et al. i. Dr.). Diese Annahme lässt sich empirisch nicht bestätigen. Ganz im Gegenteil - die Teilnehmer/innen bewerten das Fachspezifische Unterrichtscoaching überwiegend sehr positiv.

Abbildung 6: Das Fachspezifische Unterrichtscoaching (n=676)



Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2016/17 und 2017/2018

Die Lehrkräfte stimmen der Aussage „Der Ansatz des Unterrichtscoachings steht im Widerspruch zu meiner bisherigen Praxis“ (Item 2) nur in eher geringem Ausmaß zu. Zudem sind die Lehrkräfte eher überzeugt davon, dass sie das Coaching umsetzen können (Item 3) und dass zeitliche Ressourcen hierbei kaum einen Hinderungsgrund darstellen (Item 4). Die meisten Lehrkräfte können sich gut vorstellen, die Betreuungspraxis langfristig beizubehalten (Item 5).

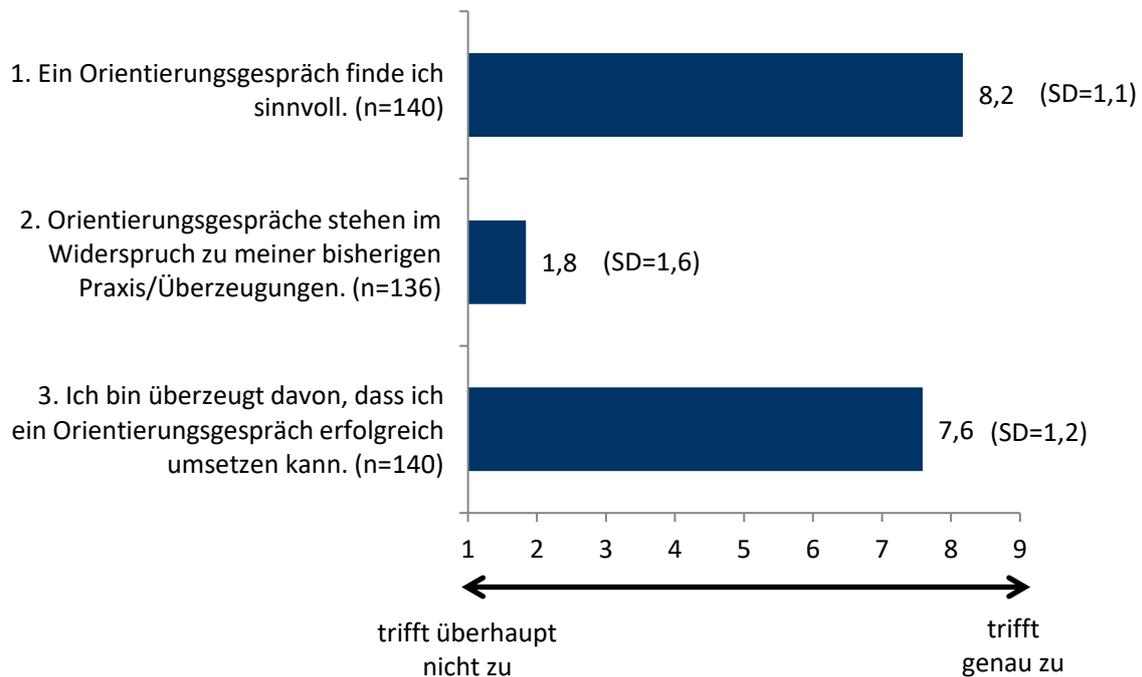
Um Aussagen zu Umsetzung des Konzeptes zu erhalten, sollten die Teilnehmer/innen im 2. Durchgang (WS 2017/2018, n=387) Stellung zu den durchgeführten Unterrichtsvorbesprechungen beziehen. Von den Befragten, die ein/e Studierende/n im Rahmen des Praxissemesters betreuen (n=163), geben 78 % an, Unterrichtsvorbesprechungen mit den Studierenden geführt zu haben. Wenngleich diese quantitativen Angaben noch keine Aussagen über die Betreuungsqualität der Studierenden zulassen, so kann dies dennoch als Hinweis auf eine erfolgreiche Umsetzung gewertet werden.

### 5.3.3 Durchführung und Akzeptanz von Orientierungsgesprächen

Die Qualifizierung zielt neben der Vermittlung des Ansatzes des fachspezifischen Unterrichtscoachings auch darauf ab, die teilnehmenden Lehrkräfte in der Durchführung von Orientierungsgesprächen zu schulen, um die Studierenden in ihrer Selbstregulationsfähigkeit zu unterstützen.

Insgesamt geben 86 % der Befragten, die während des Praxissemesters eine/n Studierende/n betreuen (n=163), an, ein Orientierungsgespräch mit dem/der Studierenden geführt zu haben. Wie Abbildung 7 verdeutlicht, schätzen die Teilnehmer/innen das Orientierungsgespräch mehrheitlich als sinnvoll ein (Item 1) und sind überzeugt davon, dieses erfolgreich umsetzen zu können (Item 3). Das Orientierungsgespräch steht dabei nicht im Widerspruch zu bisherigen Praxis der Teilnehmer/innen (Item 2).

Abbildung 7: Orientierungsgespräche mit den Studierenden (n=387)<sup>8</sup>



Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2017/2018

Insgesamt 86 % der Befragten im WS 2017/2018, die einen Studierenden im Praxissemester betreuen (n=163), geben an, zu Beginn des Semesters ein Orientierungsgespräch durchgeführt zu haben. Gegenstand der Orientierungsgespräche sind v.a. die Reflexion persönlicher Ressourcen und Ziele im Allgemeinen (82 %), während die Entwicklung von Teilzielen und Entwicklungsschritten, die am Ende des Semesters überprüft werden, nur von knapp 40 % der Mentor/innen erfolgt.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Dieser Aspekt wurde erst im zweiten Durchgang erhoben, so dass die Fallzahl geringer ausfällt. Vor dem Hintergrund, dass grundsätzliche Einstellungen zum Orientierungsgespräch erhoben werden sollten, wurden *alle* Teilnehmer/innen des zweiten Durchgangs (n=387) zu diesem Aspekt befragt, unabhängig davon, ob die Teilnehmer/innen eine/n Studierende/n betreuten oder nicht.

<sup>9</sup> Unter den Lehrkräften, die ein Orientierungsgespräch führten, kreuzen 24 % „andere Inhalte“ an. Eine erste qualitative Auswertung dieser Daten deutet allerdings darauf hin, dass diese Befragten ebenfalls Gespräche zu persönlichen Ressourcen und Zielen durchführten.

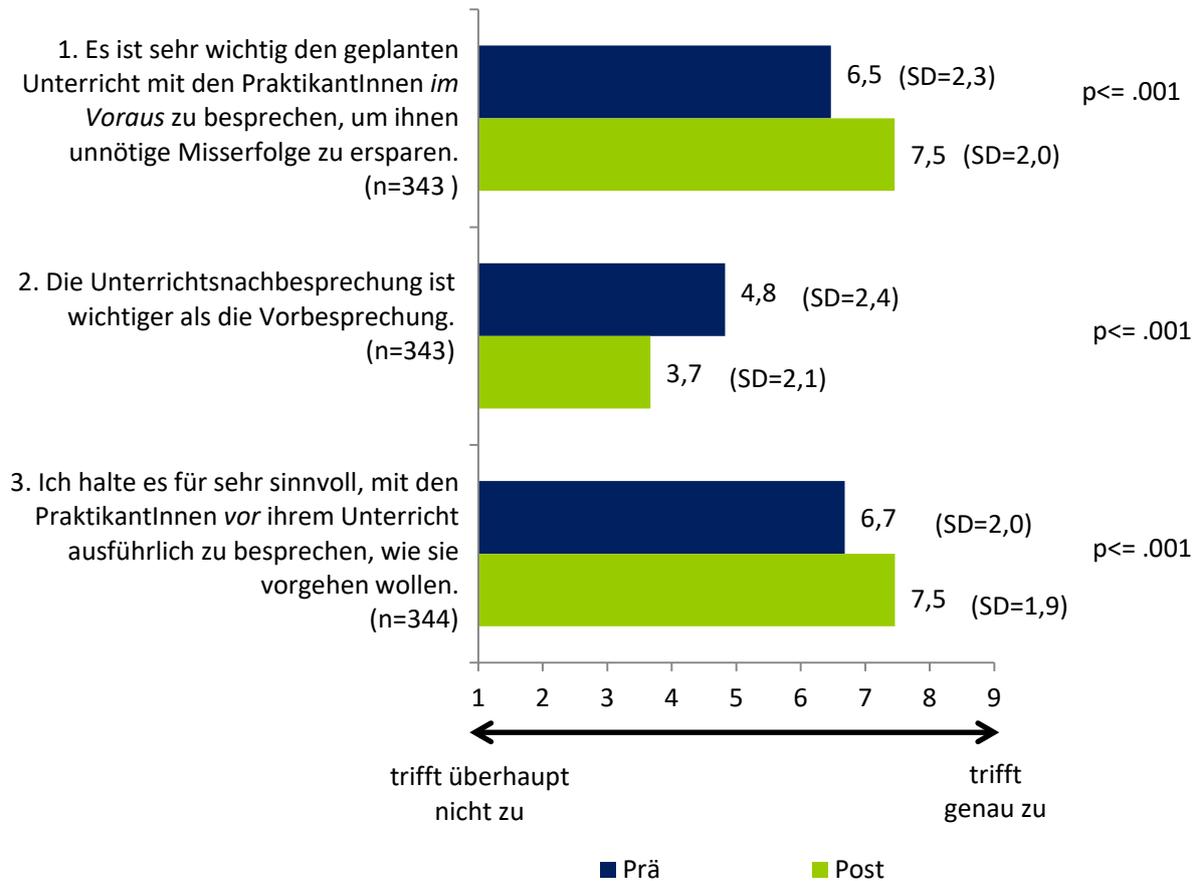
#### 5.3.4 Veränderungen von Einstellungen zur Lernbegleitung

Wie bereits angeführt, stößt der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings mehrheitlich auf Akzeptanz der teilnehmenden Lehrkräfte. Im Rahmen der Untersuchung möglicher Wirkungen stellt sich dabei die Frage, ob sich die Einstellungen zum Lernbegleitungskonzept durch die Qualifizierungen veränderten oder davon ausgegangen werden kann, dass bestimmte Einstellungen bereits schon vor Beginn der Qualifizierung vorhanden waren.

Um Veränderungen hinsichtlich der Einstellungen zum Fachspezifischen Unterrichtscoaching zu erheben, wurden an der FU und der HU die Teilnehmer/innen zu Beginn und am Ende der Qualifizierung zu Aspekten der Ko-Konstruktivität und der Rolle von Vorbesprechungen befragt. Wie Abbildung 8 verdeutlicht, ist eine Veränderung sowohl mit Blick auf den Aspekt der Ko-Konstruktivität als auch auf die Rolle von Vorbesprechungen festzustellen.

So stimmen die Teilnehmer/innen nach der Qualifizierung stärker den Aussagen zu, die die Bedeutung der Unterrichtsvorbesprechung betonen (Item 1 und 3). Zudem widersprechen mehr Teilnehmer/innen der Aussage „Die Unterrichtsnachbesprechung ist wichtiger als die Vorbesprechung“ nach der Qualifizierung in stärkerem Maße als vorher. Die Veränderungen sind dabei alle hoch signifikant (alle  $p < .001$ ).

Abbildung 8: Veränderungen der Einstellungen hinsichtlich der Relevanz von Vorgesprächen

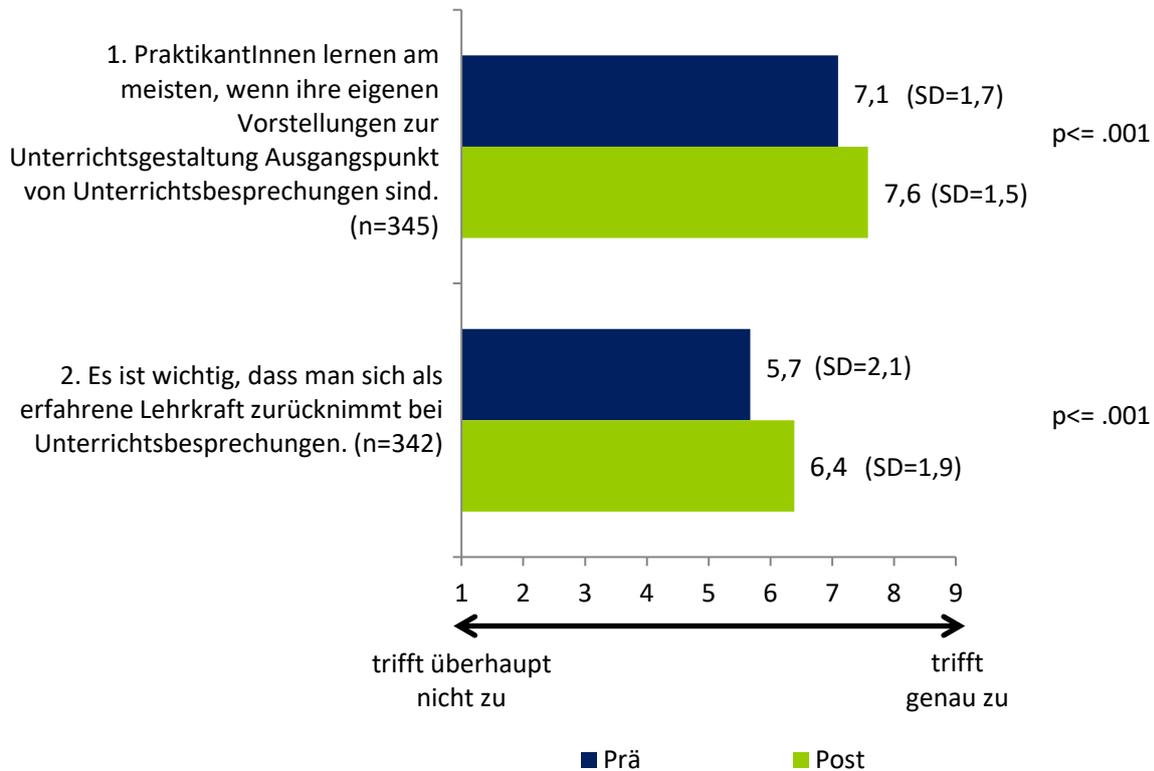


Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2017/2018

Die Einstellungen zur *Art* der durchgeführten Vorbesprechungen, in Form eines konstruktiven Austausches, veränderten sich im Laufe der Qualifizierung ebenfalls signifikant, wie Abbildung 9 zu entnehmen ist.

So teilen die Teilnehmer/innen nach der Qualifizierung stärker als zu Beginn die Annahme, dass Studierende am meisten lernen, wenn ihre eigenen Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung Ausgangspunkt von Unterrichtsbesprechungen sind (Item 1). Zudem sind sie nach der Qualifizierung stärker von der Notwendigkeit überzeugt, sich als erfahrende Lehrkraft zurückzunehmen (Item 2).

Abbildung 9: Veränderungen der Einstellungen hinsichtlich des ko-konstruktiven Ansatzes



Quelle: Befragung der Teilnehmer/innen 2017/2018

### 5.3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmer/innen überwiegend positiv bewertet wird. Durch die Qualifizierung konnten die Teilnehmer/innen wichtige Kompetenzen für die Lernbegleitung der Studierenden erlangen, um diese in ihren Aufgaben im Rahmen des Praxissemesters zu unterstützen. So wird der Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtsscoachings von den Teilnehmer/innen angenommen und die Mehrheit ist davon überzeugt, diesen Ansatz in Zukunft auch umsetzen zu können. Die Ergebnisse der Vor- und Nachbefragung belegen darüber hinaus, dass sich Einstellungen mit Blick auf die Rolle von Unterrichtsvorbesprechungen und des ko-konstruktiven Ansatzes im Laufe der Qualifizierung verändert haben, so dass von einer diesbezüglichen Wirkung der Fortbildungsmaßnahme ausgegangen werden kann.

Die insgesamt positive Bewertung ist insofern überraschend, als davon auszugehen ist, dass insbesondere das Fachspezifische Unterrichtscoaching gegenüber der etablierten Mentoringpraxis durch den ko-konstruktiven Ansatz eine Veränderung darstellt. Erfreulicherweise nehmen die Lehrkräfte in diesem Punkt jedoch keinen Konflikt zu ihren bestehenden Einstellungen wahr, was dafür spricht, dass das Konzept im Rahmen der Qualifizierung überzeugend vermittelt wurde und anschlussfähig an die Vorstellungen der Lehrkräfte zur Betreuung der Studierenden an den Schulen ist.

Im Rahmen der weiteren Untersuchung stellen sich nun folgende Fragen: Inwiefern wirkt sich die Qualifizierung auf die Lernbegleitung der Studierenden aus? In welchem Maße können die (qualifizierten) Mentor/innen den Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings im Rahmen der Begleitung der Studierenden tatsächlich umsetzen und in welchem Umfang werden sie dies realisieren? Zudem ist mit Blick auf die Wirkung des Qualifizierungsprogramms zu untersuchen, inwiefern sich diese Art der Lernbegleitung auf Kompetenzen der Studierenden, z.B. bzgl. ihrer Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz, auswirken. Die Beantwortung dieser wirkungsbezogenen Fragestellungen erfordert die Einbeziehung der Studierenden-Perspektive und deren Einschätzung zur Qualität der Lernbegleitung. Vor dem Hintergrund, dass sich unter den Studierenden im Praxissemester sowohl Studierende befinden, die durch eine/n qualifizierte/n Mentor/in unterstützt werden als auch solche, die durch eine/n Mentor/in ohne eine entsprechende Qualifizierung begleitet werden, kann ein Vergleich der jeweiligen Lernbegleitung erfolgen, um Aussagen zur Wirkung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings treffen zu können.

## 6 Bewertung der Lernbegleitung aus Sicht der Studierenden

### 6.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Studierendenbefragung nahmen im Wintersemester 2017/18 insgesamt 399 Studierende im Praxissemester teil. Die Befragung erfolgte an der FU, der HU und der TU. Studierende der UdK wurde durch die Befragung über ihr Zweitfach an einer dieser Universitäten erfasst. Die Verteilung gestaltet sich wie folgt:

<b>Universität</b>	<b>Anzahl absolut</b>	<b>Anteil</b>
<b>FU</b>	182	45,6 %
<b>HU</b>	177	44,4 %
<b>TU</b>	40	10 %
<b>Gesamt</b>	<b>399</b>	<b>100 %</b>

Tabelle 2: Studierende nach Universität

Von den insgesamt 399 Studierenden ist die deutliche Mehrheit im Lehramtsmaster für Gymnasium eingeschrieben (66,4 %). 15 % der Befragten sind im Studiengang Integrierte Sekundarschule, 15 % im Lehramt für Grundschule und 10 % im Lehramt für berufliche Schulen immatrikuliert.

95 % der Befragten gaben an, von mindestens einem/einer Mentor/in betreut worden zu sein<sup>10</sup>. 84 % wurden, wie es das Lernbegleitungskonzept vorsieht, durch zwei, resp. in der Grundschule drei Mentor/innen in ihren verschiedenen Fächern unterstützt. Um den Aufwand bei der Erhebung handhabbar zu gestalten, wurden die Studierenden nach der Qualifizierung der Mentorin/des Mentors und der durch sie erlebten Lernbegleitung ausschließlich in ihrem ersten oder Kernfach befragt.<sup>11</sup>

Von den Studierenden, die angeben, im ersten Studienfach von einer, bzw. einem Mentor/in betreut worden zu sein, geben 157 (39,3 %) Studierende an, dass dieser an der Mentoring-

---

<sup>10</sup> 2 % der Befragten geben an, durch keine/n Mentor/in betreut worden zu sein, 3 % machen hierzu keinen Angaben.

<sup>11</sup> Bei den Studierenden im Lehramtsmaster Grundschule wurde das von ihnen erstgenannte Fach als „Erstfach“ bewertet.

Qualifizierung teilgenommen habe. 123 (32 %) Studierende geben an, im Fach 1 von einer/m nicht qualifizierten Mentorin unterstützt worden zu sein. Die verbleibenden Befragten (27 %) machten hierzu keine Angaben oder wussten nicht, ob der/die Mentor/in an der Qualifizierung teilgenommen hat. Um empirisch fundierte Aussagen hinsichtlich der Wirkung der Mentoring-Qualifizierung zu generieren, werden im Folgenden die Aussagen der beiden erstgenannten Gruppen in Beziehung zueinander gesetzt. Die Antworten der Studierenden, die keine Angabe zur Qualifikation ihrer Mentor/innen machen konnten, werden von den nachfolgenden vergleichenden Analysen ebenso ausgeschlossen, wie diejenigen, die angaben, im ersten Fach nicht von einer Mentorin oder einem Mentor betreut worden zu sein.

## 6.2 Durchführung von Orientierungsgesprächen

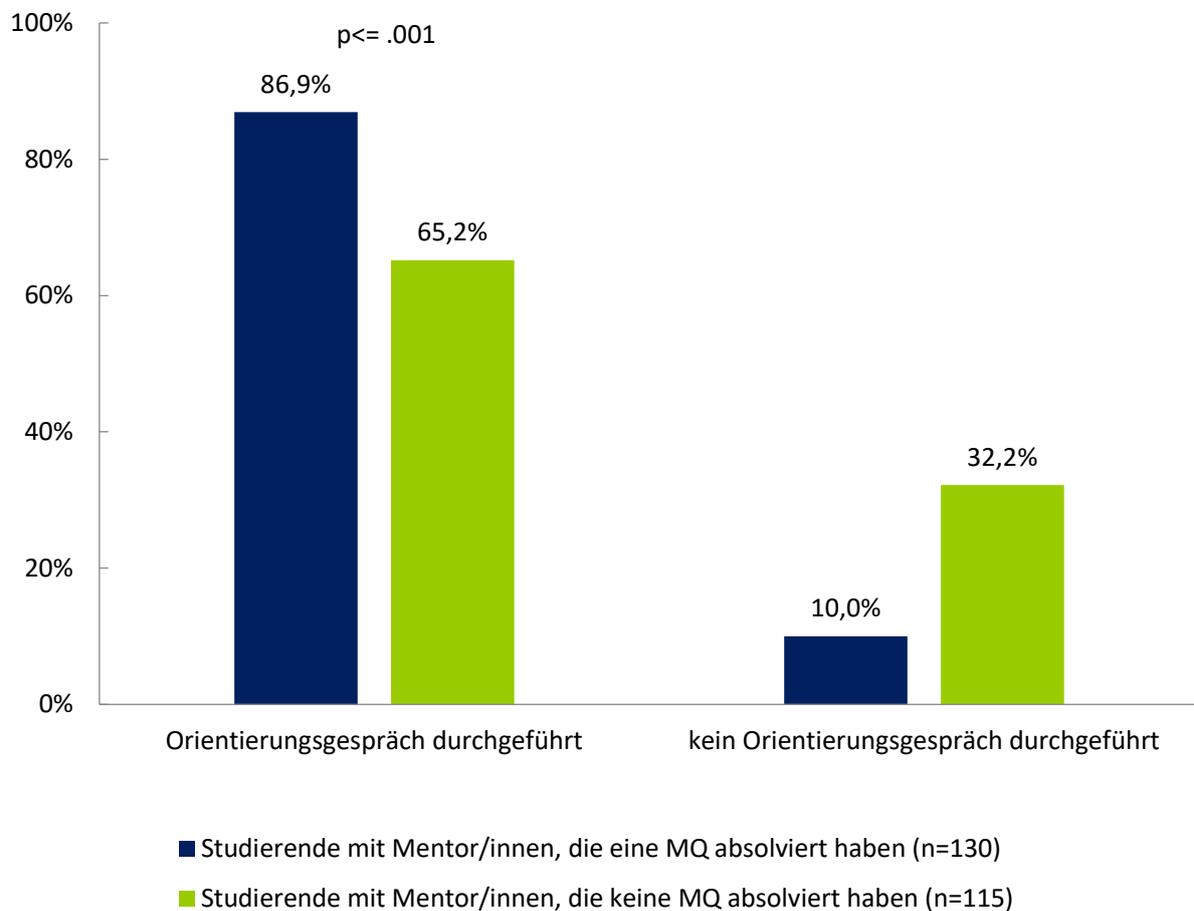
Die deutliche Mehrheit der Befragten (73 %) gibt an, mit dem/der Mentor/in Orientierungsgespräche zu den Zielen im Praxissemester und der professionellen Entwicklung als Lehrer/in geführt zu haben.<sup>12</sup> Erfolgt eine Differenzierung nach Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren mit und ohne Qualifizierung, kommt man zu dem Ergebnis, dass ein mittelschwacher Zusammenhang zwischen qualifiziertem/qualifizierter bzw. nichtqualifiziertem/nichtqualifizierter Mentor/in und der Durchführung von Orientierungsgesprächen besteht. In der Bewertung der Qualität der Gespräche von Seiten der Studierenden sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Von den Studierenden, die durch einen Mentor bzw. eine Mentorin, die an der Qualifizierung teilgenommen haben, unterstützt wurden, geben knapp 87 % an, mindestens ein Orientierungsgespräch durchgeführt zu haben. Bei der Gruppe der Studierenden mit Mentor/in ohne Qualifizierung fällt dieser Anteil mit 65 % deutlich geringer aus. Der Zusammenhang zwischen qualifizierten/nichtqualifizierten Mentor/innen und der Durchführung von Orientierungsgesprächen ist statistisch hoch signifikant ( $p < .001$ ), wengleich der Zusammenhang nur mittelschwach ausfällt ( $\Phi = 0,278$ ).

---

<sup>12</sup> Ca. 19 % der Studierenden geben an, keine Orientierungsgespräche mit dem/der Mentor/in geführt zu haben.

Abbildung 10: Durchführung von Orientierungsgesprächen bei Studierenden mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung



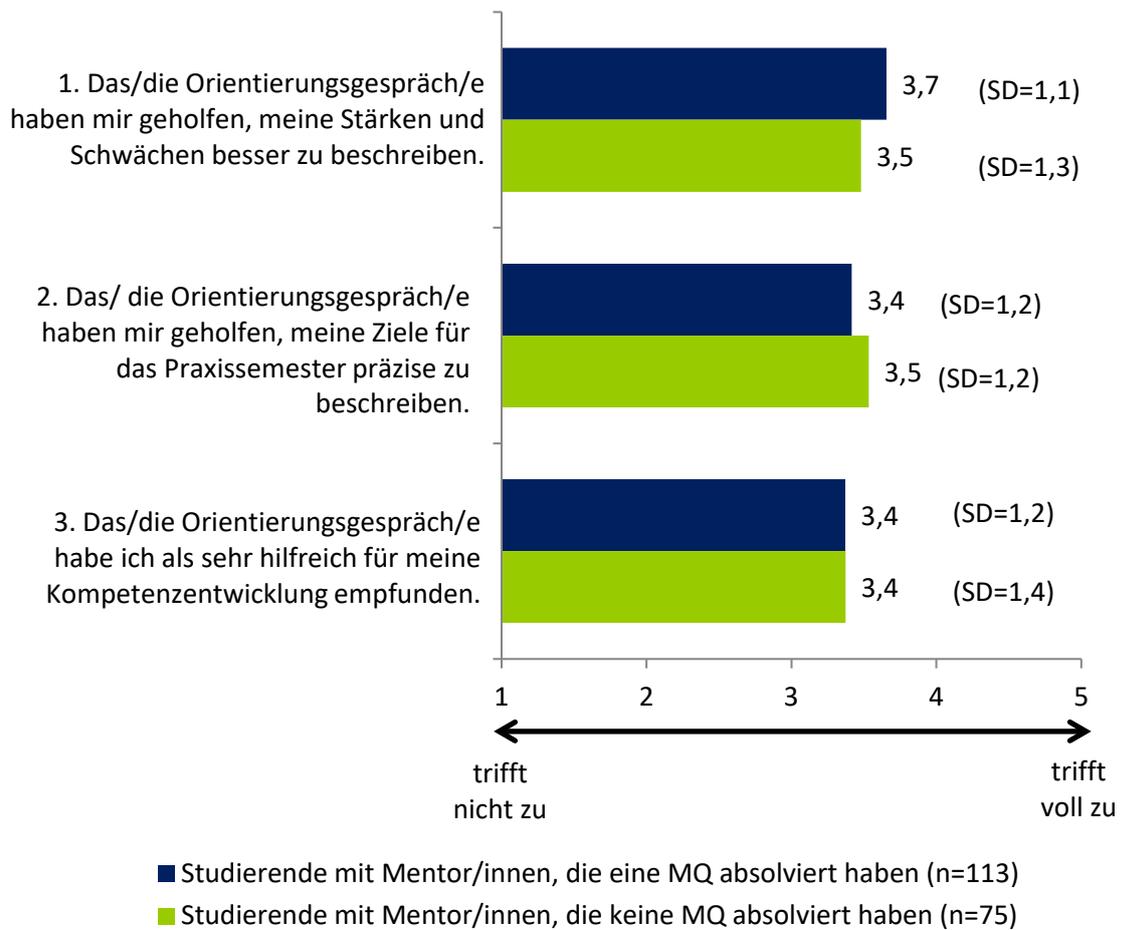
Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

Während bei der Frage, ob Orientierungsgespräche überhaupt stattfinden, bei beiden untersuchten Gruppen durchaus unterschiedlich ist, zeigt sich bei der Bewertung der Qualität der Gespräche eine weitgehende Übereinstimmung (vgl. Abbildung 11). Die Studierenden schätzen die Orientierungsgespräche insgesamt v.a. hinsichtlich der Stärkung der eigenen Selbstregulation hilfreich ein. So haben diese den Studierenden geholfen, die Stärken und Schwächen besser zu beschreiben (Item 1), sowie die eigenen Ziele für das Praxissemester präzise zu beschreiben (Item 2). Insgesamt schätzen die Studierenden die Orientierungsgespräche als hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung (Item 3). Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass die Qualität der Orientierungsgespräche nicht von der Qualifizierung der Mentor/innen abhängt.<sup>13</sup> Vor dem Hintergrund der eher kleinen

<sup>13</sup> Der Unterschied in der Bewertung ist nicht signifikant.

Fallzahl sollte dieser Aspekt im Rahmen der noch ausstehenden Untersuchungen vertieft untersucht werden.

Abbildung 11: Bewertung der Orientierungsgespräche



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

## 6.3 Einschätzungen zu Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen

### 6.3.1 Bewertung der Unterrichtsvorbesprechungen

Die Lernbegleitung der Studierenden durch die Mentor/innen sieht neben der Durchführung von Orientierungsgesprächen auch, wie bereits dargelegt, persönliche Gespräche zur Vor- und -nachbesprechung des eigenen Unterrichts vor. Entsprechend des Konzeptes von Kreis und Staub richtet sich der Fokus dabei v.a. auf die Unterrichtsvorbesprechungen.

#### **Anzahl der durchgeführten Unterrichtsvorbesprechungen**

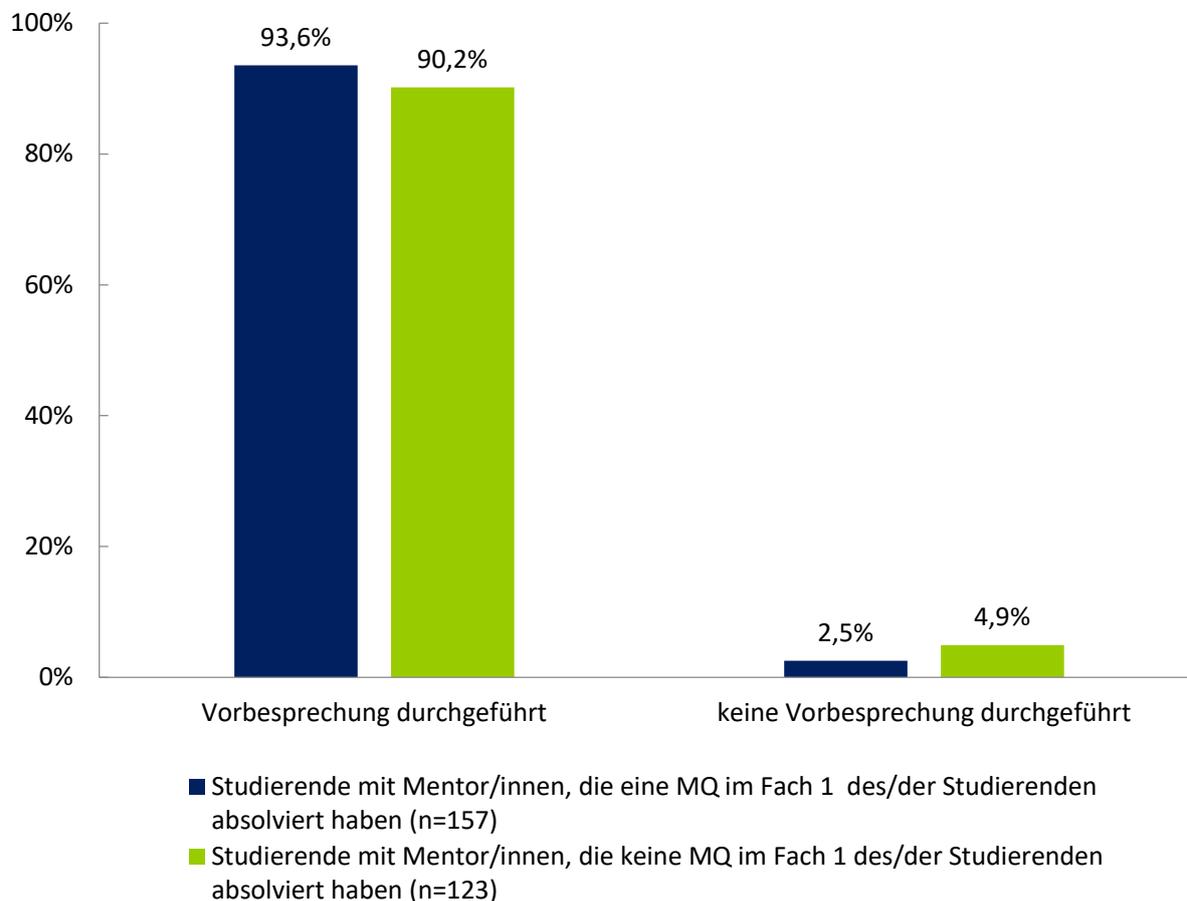
Mit Blick auf die Quantität der Vorbesprechungen ist zusammenfassend festzustellen, dass sowohl Studierende, die von einem/einer qualifizierten Mentor/in unterstützt werden, als auch Studierende mit einem/einer Mentor/in ohne diese Qualifizierung von den Gesprächen profitieren. Die Gespräche, durchgeführt von qualifizierten Mentor/innen, werden aus Sicht der Studierenden im Durchschnitt allerdings etwas positiver bewertet als die, die von Mentor/innen ohne Qualifizierung durchgeführt wurden.

Wie nachstehende Abbildung 12 verdeutlicht, haben fast alle Studierenden mit ihren Mentor/innen persönliche Gespräche zur Vorbesprechung des eigenen Unterrichts durchgeführt: Knapp 94 % der Studierenden mit einem/einer qualifizierten Mentor/in geben an, solche Gespräche durchgeführt zu haben. Bei der Gruppe der Studierenden, die von einem/einer Mentor/in ohne Qualifizierung unterstützt werden, sind dies 90 %. Dementsprechend fällt der Anteil derjenigen, die angaben, keine Unterrichtsvorbesprechungen durchgeführt zu haben, sehr gering aus (2,5 % bzw. 4,9 %).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Die verbliebenden 3,4 bzw. 4,9% machten hierzu keine Angaben.

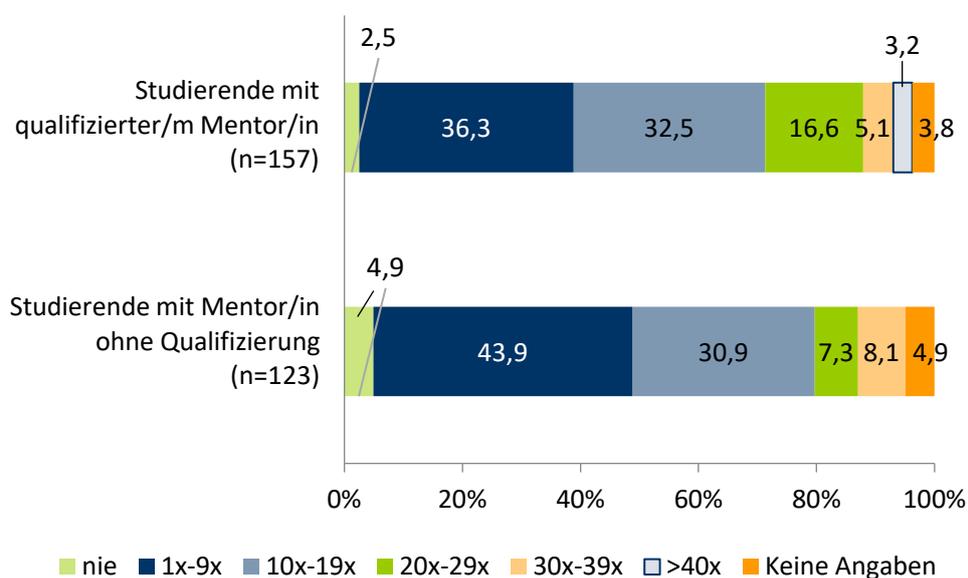
Abbildung 12: Durchführung von Unterrichtsvorgesprächen bei Studierenden mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

Mit Blick auf die Häufigkeit ist festzustellen, dass der größte Anteil beider Gruppen zwischen einem und neun Unterrichtsvorgespräche durchführte (36 % der Studierenden mit qualifiziertem/qualifizierter Mentor/in, 44 % der Studierenden mit einem/einer Mentor/in ohne Qualifizierung). Knapp 25 % der Studierenden mit qualifiziertem/qualifizierter Mentor/in geben an, 20 und mehr Unterrichtsvorgespräche im Praxissemester durchgeführt zu haben. Bei der Gruppe der Studierenden mit einem/einer Mentor/in ohne Qualifizierung sind dies mit 15 % deutlich weniger.

Abbildung 13: Anzahl der durchgeführten Unterrichtsvorgespräche



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

Ein statistischer Zusammenhang zwischen qualifizierten bzw. nichtqualifizierten Mentor/innen und der Anzahl von Unterrichtsvorgesprächen kann zunächst nicht festgestellt werden.

### Bewertung der Qualität der Unterrichtsvorgespräche

Im Rahmen der Befragung hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Unterrichtsvorgespräche im Hinblick auf bestimmte Merkmale zu bewerten. Vor dem Hintergrund des Konzeptes des Fachspezifischen Unterrichtscoachings richtete sich der Fokus zunächst auf die „Ko-Konstruktion“ im Unterrichtsvorgespräch.

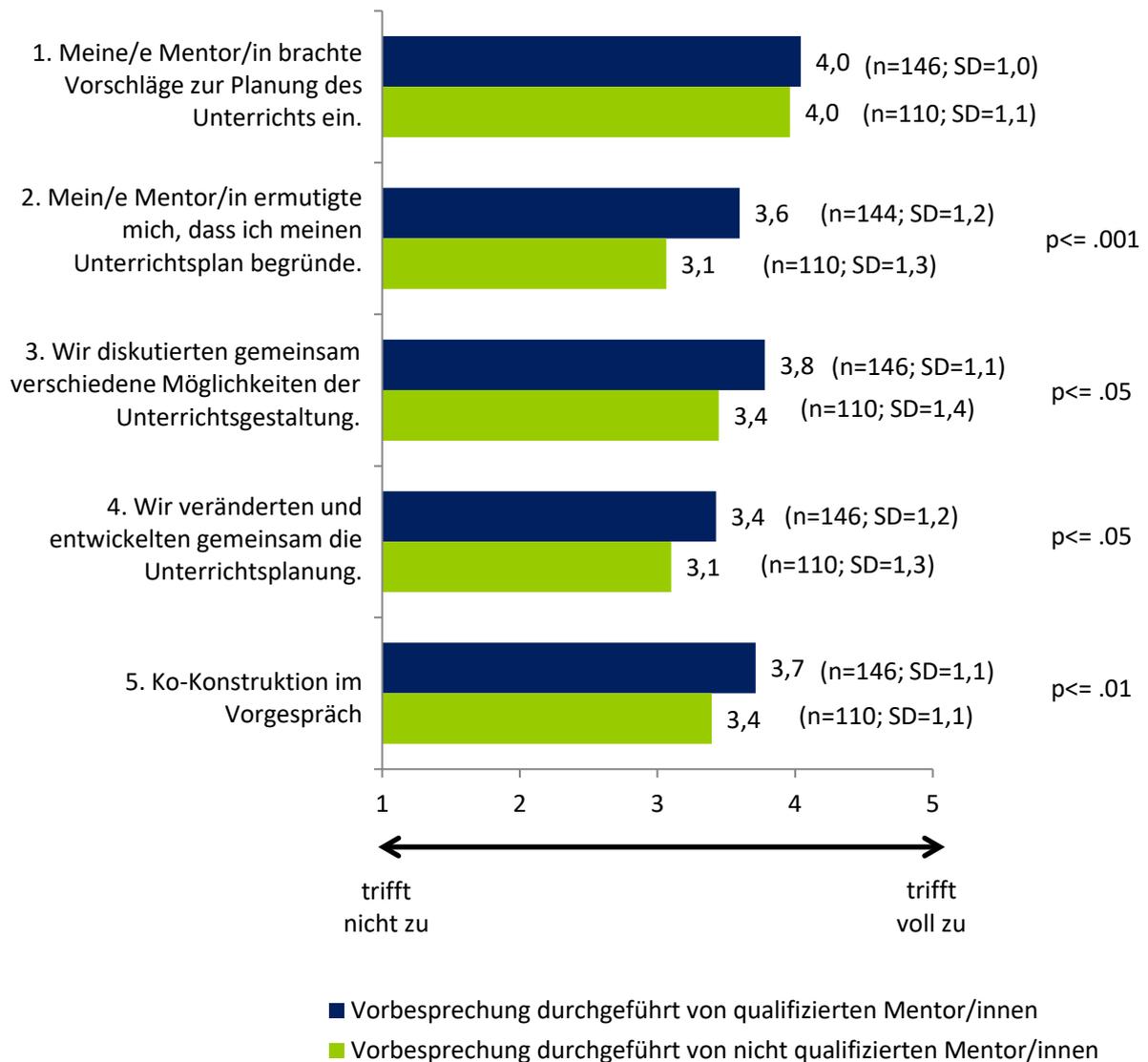
Zur Erfassung des ko-konstruktiven Ansatzes wurden den Studierenden verschiedene Items zu diesem Aspekt vorgelegt und die Ergebnisse im Index „Ko-Konstruktion im Vorgespräch“ zusammengeführt.<sup>15</sup>

Wie nachstehende Abbildung 14 veranschaulicht, zeichnen sich die Unterrichtsvorgespräche der Studierenden mit einem/einer qualifizierten Mentor/in stärker durch den ko-

<sup>15</sup> Die Items stammen aus der von u.a. von Annelies Kreis durchgeführten Befragung von Lehramtsstudierenden im Projekt KUBeX (Wagner, Kreis u.a. 2014).

konstruktiven Ansatz aus, als dies bei der Gruppe der Studierenden mit einem/einer Mentor/in ohne zusätzliche Qualifizierung zu beobachten ist. So stimmen die Studierenden mit qualifiziertem/qualifizierter Mentor/in stärker der Aussage zu, dass gemeinsam verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung diskutiert wurden (Item 3) und gemeinsam die Unterrichtsplanung verändert und entwickelt wurde (Item 4). Zudem werden Studierende mit qualifiziertem/qualifizierter Mentor/in stärker ermutigt, ihren Unterrichtsplan zu begründen als dies bei der Vergleichsgruppe der Fall ist (Item 2). Der Aussage „Mein/e Mentor/in brachte Vorschläge zur Planung des Unterrichts ein“ stimmen beide Studierendengruppen gleichermaßen zu (Item 1). Die Mittelwertunterschiede sind mit Ausnahme des ersten Items alle statistisch signifikant.

Abbildung 14: Bewertung der Unterrichtsvorbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung I



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

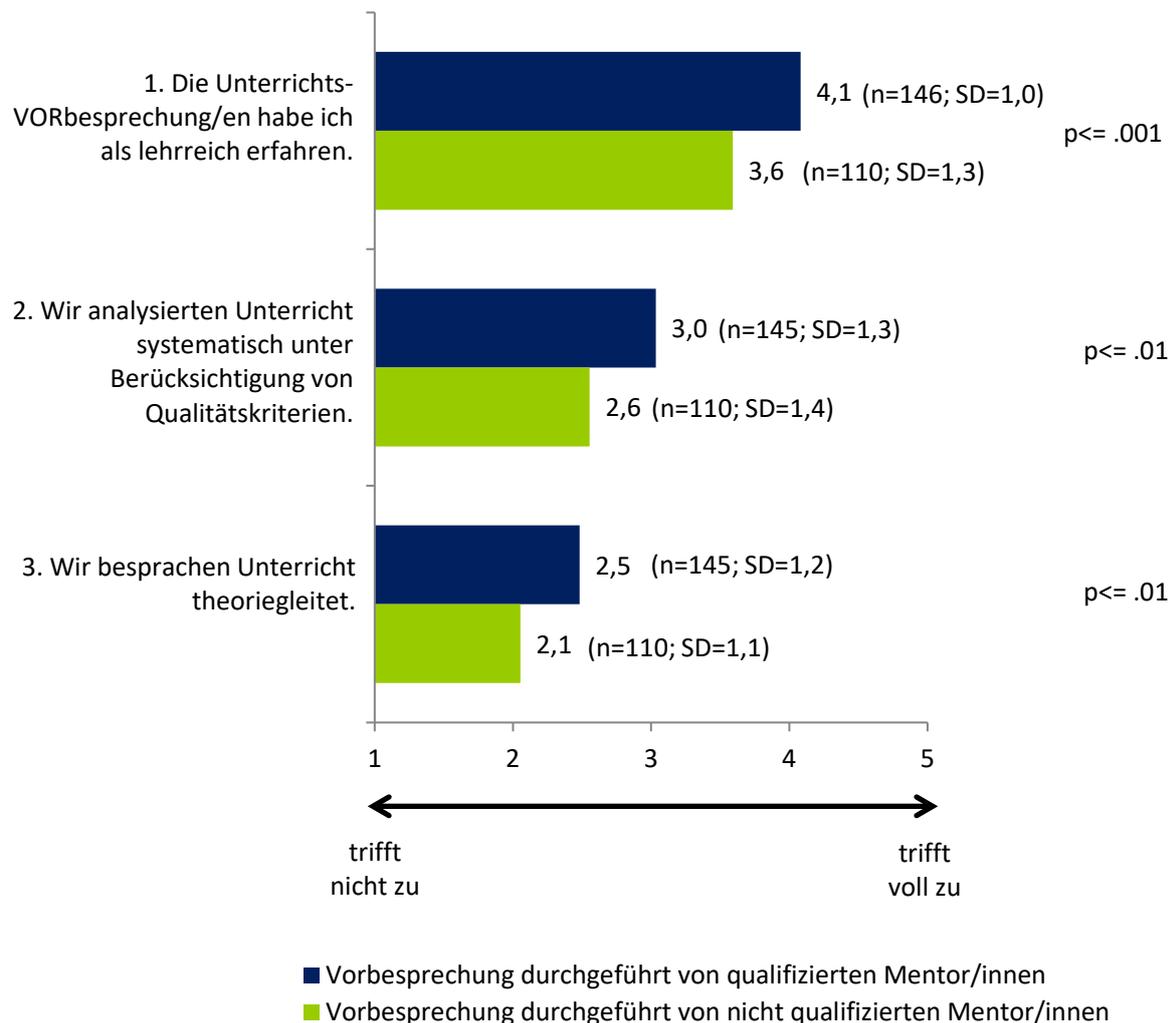
Ausgehend von den Bewertungen der einzelnen Items fällt der Zustimmungswert zum Index „Ko-Konstruktivität im Vorgespräch“<sup>16</sup> bei der Gruppe der Studierenden mit qualifiziertem/qualifizierter Mentor/in etwas höher aus als bei der Vergleichsgruppe; wengleich der Mittelwertunterschied nicht sehr groß erscheint, verweist die Prüfung auf einen statistisch signifikanten Unterschied.

<sup>16</sup> Der Index ist meinem einen Wert von Cronbach's  $\alpha = .84$  intern konsistent.

Neben der Skala „Ko-Konstruktivität im Vorgespräch“ wurden in der Befragung der Studierenden auch weitere Aspekte wie der theoriegeleitete Unterricht und die Berücksichtigung von Qualitätskriterien erfasst. Wie Abbildung 15 zu entnehmen, stimmen auch hier die Studierenden mit einem/einer qualifizierten Mentor/in den Aussagen im stärkerem Maße zu als die Gruppe der Studierenden mit einer/m Mentor/in ohne Qualifizierung. So stimmten die Studierenden, die Unterrichtsvorbesprechungen, mit qualifizierten Mentor/innen durchgeführten in stärkerem Maße zu, dass der Unterricht systematisch unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien analysiert wurde (Item 2) und eine theoriegeleitete Besprechung des Unterrichts erfolgte (Item 3).

Die durchgängig positiven Zustimmungswerte spiegeln sich auch in der Gesamteinschätzung wider. So schätzen Studierende, deren Betreuung durch eine/n qualifizierte/n Mentor/in erfolgte, die Unterrichtsvorbesprechungen im Durchschnitt als lehrreicher ein als die Studierenden, die von einem/einer Mentor/in ohne zusätzliche Qualifizierung betreut wurden (Item 1). Der Mittelwertunterschied ist dabei statistisch signifikant.

Abbildung 15: Bewertung der Unterrichtsvorbereitung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung II



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

### 6.3.2 Bewertung der Unterrichtsnachgespräche

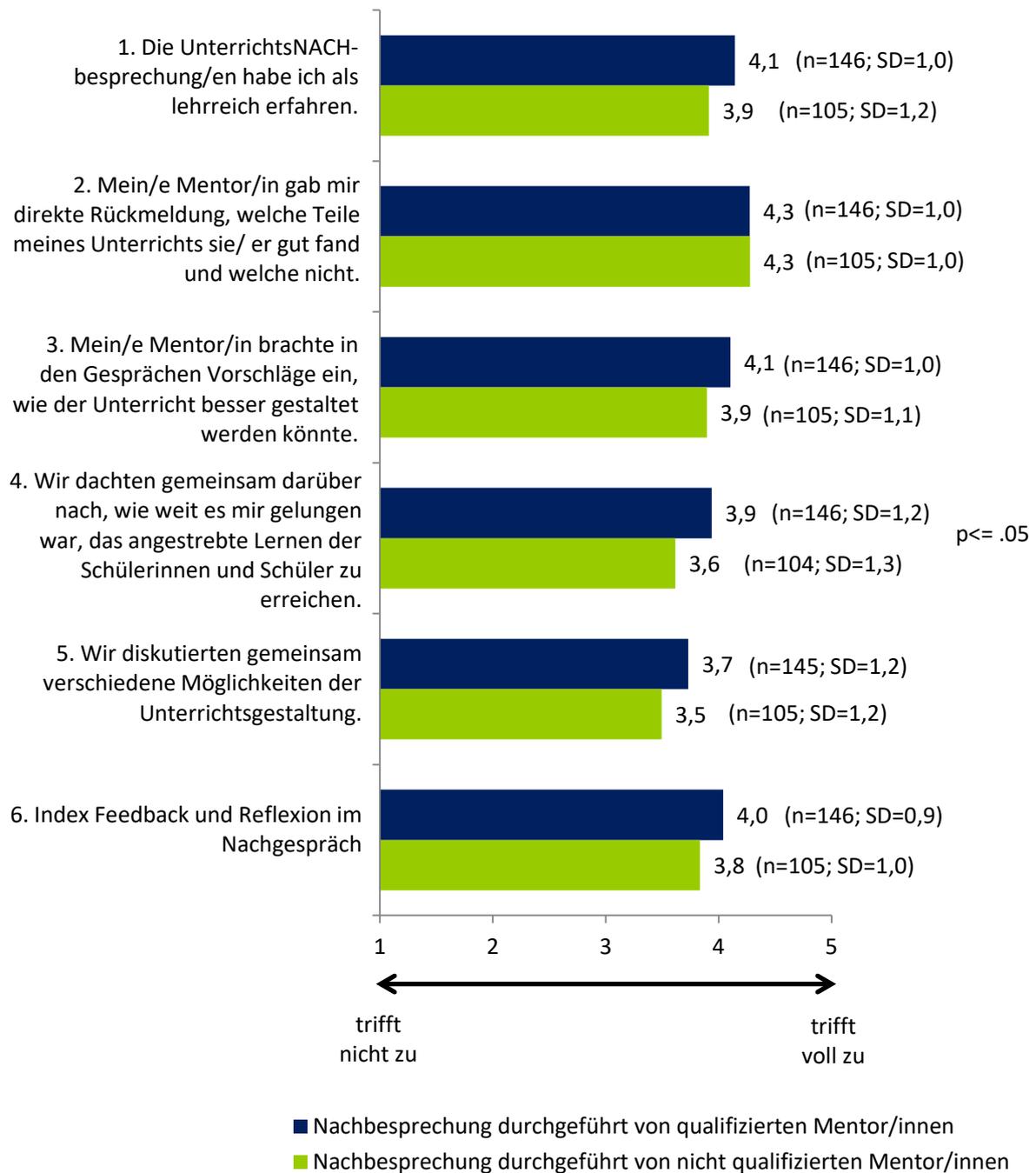
Zur Erfassung der Qualität der Nachgespräche wurden den Studierenden Einzelitems zum Feedback und der Reflexion vorgelegt und anschließend in einem entsprechenden Index zusammengeführt (Abbildung 16).<sup>17</sup>

Wie nachstehende Abbildung verdeutlicht, schätzen die Studierenden mit einem/einer zusätzlich qualifizierten Mentor/in die Nachbesprechungen als etwas lehrreicher ein (Item 1); statistische Signifikanz liegt nicht vor. Ähnlich verhält es sich beim Antwortverhalten der

<sup>17</sup> Der Index ist mit einen Wert von Cronbach's  $\alpha = .94$  intern konsistent.

weiteren Einzelitems: So zeichnen sich die Studierenden mit einem/einer qualifizierten Mentor/in bei der Einschätzung des Feedbacks und der Reflexion zwar durch ein positiveres Antwortverhalten aus, statistische Signifikanz bzgl. der Mittelwertunterschiede dieser Items kann allerdings mit einer Ausnahme nicht festgestellt werden. Die Ausnahme zeigt sich bzgl. der Zustimmung zur Aussage „Wir dachten gemeinsam darüber nach, wie weit es mir gelungen war, das angestrebte Lernen der Schüler/innen zu erreichen“. Der Unterschied ist hier statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Abbildung 16: Bewertung der Unterrichtsnachbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung I

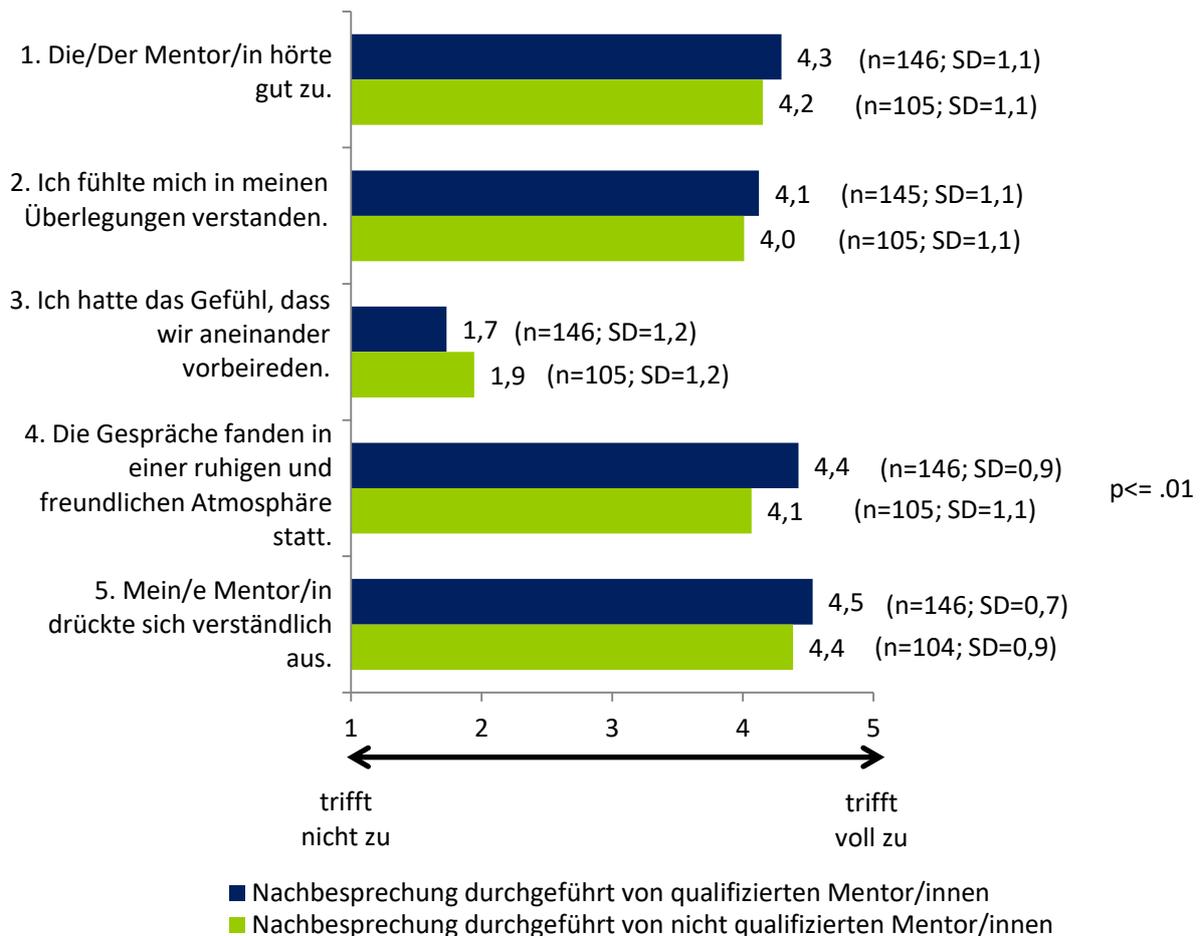


Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

Zur Erfassung der Qualität der Nachbesprechung bewerteten die Studierende weitere, in Abbildung 17 dargestellte Items. Es zeigt sich auch hier, dass die Studierenden, die durch

eine/n qualifizierte/n Mentor/in unterstützt werden, die Qualität zwar etwas positiver bewerten; die Unterschiede fallen allerdings eher gering aus und sind mit eine Ausnahme nicht statistisch signifikant.

Abbildung 17: Bewertung der Unterrichtsnachbesprechung mit Mentor/innen mit und ohne Qualifizierung II



Quelle: Studierendenbefragung WS 2017/2018

Die in der Gesamtschau deutlich positivere Einschätzung der Qualität der von qualifizierten Mentor/innen durchgeführten Unterrichtsvorbesprechungen im Vergleich zu den Gesprächen von Mentor/innen ohne Qualifizierung setzt sich also in der Tendenz auch in der Bewertung der Unterrichtsnachgespräche fort. Allerdings fallen die Unterschiede weniger deutlich aus und sind Großteils statistisch nicht signifikant. Der geringere Unterschied in der Beurteilung der Nachgesprächen von geschulten und nicht geschulten Mentor/innen ist insofern plausibel,

als in der Qualifizierung ein besonderes Augenmerk auf die Vorbesprechung des Unterrichts gelegt wird – mithin hier auch die größten Effekte intendiert waren. Insofern kann dieses Ergebnis auch als ein Indiz für eine gelungene Qualifizierung gewertet werden.

#### 6.4 Effekte der Lernbegleitung

Mit Blick auf die Wirkung der Mentoring-Qualifizierung stellt sich schließlich die Frage, ob Effekte hinsichtlich der Kompetenzen der Studierenden festzustellen sind. Vor diesem Hintergrund wurden die Studierenden gebeten, ihren eigenen Kompetenzgewinn, verursacht durch die Unterrichtsvor- und/oder -nachbesprechung einzuschätzen.

Wie Abbildung 18 darstellt, schätzen Studierende ihren eigenen Kompetenzgewinn unterschiedlich ein, je nachdem, ob ihr/e Mentor/in qualifiziert sind oder nicht.

So schätzen Studierende, die durch eine/n qualifizierte/n Mentor/in unterstützt wurden, die Weiterentwicklung ihres fachdidaktischen Wissens sowie die ihrer Planungs- und Reflexionsstrategien durch die Unterrichtsbesprechungen positiver ein als dies Studierende rückmelden, die von einem/einer Mentor/in ohne zusätzliche Mentoring-Qualifizierung betreut wurden (Items 1, 2 und 3). Die jeweiligen Mittelwertunterschiede sind mit  $p < .001$  hoch signifikant.



## 7 Fazit

Die Umsetzung eines Praxissemesters als kohärentes Lernarrangement stellt Institutionen, Organisationen und Mitwirkende vor vielfältige Herausforderungen. Die vorliegende Evaluation zeigt, dass die Mentoring-Qualifizierung in mehrfacher Hinsicht zum Gelingen des Praxissemesters beiträgt. Hier kommen Akteurinnen und Akteure verschiedener Institutionen und Phasen der Lehrkräftebildung (Mentoringlehrkräfte, Universitätslehrende) in einem Reflexionskontext zusammen, um sich gemeinsam mit fachdidaktischen Kernkonzepten und Kompetenzen der Lernbegleitung auseinanderzusetzen. Die Evaluation der bisherigen Durchläufe zeigt, dass – entgegen der zuvor vielfach geäußerten Bedenken - das anspruchsvolle Konzept der Qualifizierung von den Teilnehmenden mehrheitlich positiv wahrgenommen wird und zu einer Veränderung der Lernbegleitungspraxis der Studierenden beiträgt, die diese als lernwirksam und gewinnbringend für ihre Kompetenzentwicklung erleben.

Ungeachtet dieser positiven Zwischenbilanz stellen sich in der nächsten Phase der Umsetzung des Praxissemesters weitere Herausforderungen, auf die abschließend kurz eingegangen werden soll.

- Erstens wird sich erst in der Zukunft zeigen, ob im Unterschied zur Anfangsphase, die durch die Beteiligung eher innovationsfreudiger Mitwirkender (Teilnehmende und Dozierende) geprägt war, bei der Ausweitung des Programms nun auch zunehmend mit Widerständen und Vorbehalten umzugehen sein wird. Die Frage stellt sich, ob auch unter den Bedingungen der Skalierung die positiven Effekte weiterhin erkennbar sind.
- Zweitens wird deutlich, dass im Sinne einer nachhaltigen Wirkung positiver Effekte der Mentoring-Qualifizierung der systematische Aufbau von Netzwerkstrukturen sinnvoll wäre, in denen die Beteiligten sich über die praktischen Erfahrungen bei der Lernbegleitung austauschen und auf diesem Wege die Weiterentwicklung des Praxissemesters vorantreiben könnten. Es wäre sinnvoll, entsprechende Strukturen zu entwickeln und die hierfür erforderlichen Ressourcen perspektivisch einzuplanen.
- Drittens zeichnet sich ab, dass in bestimmten Fächern (v.a. im Grundschulbereich) die Qualifizierungsdichte noch Lücken aufweist. Für die weitere Ausbreitungsstrategie muss dies berücksichtigt werden.

Mit der erfolgreichen Implementierung der Mentoring-Qualifizierung ist die Arbeit also nicht beendet. Vor uns liegt nun die Aufgabe der Weiterentwicklung und Verstetigung des Lernbegleitungskonzepts. Dabei ist schon jetzt absehbar, dass die Qualifizierung von Mentoring-Lehrkräften und die damit verbundene institutionelle Verzahnung von Universität und Schule sowie erster und zweiter Ausbildungsphase nur dann langfristig erfolgreich sein können, wenn sie kontinuierliche Elemente des Praxissemesters bilden. Im Dienste der Kohärenz einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung gehört hierzu auch, den Ansatz des ko-konstruktiven Unterrichtscoachings über die erste Phase der Ausbildung hinaus im Vorbereitungsdienst und in die Arbeitsprozesse an den Schulen zu integrieren. Erst damit wäre das Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Lehrkräftebildung erreicht.

## 8 Literatur

Freie Universität, Humboldt Universität zu Berlin, Technische Universität, Universität der Künste: Leitfaden Praxissemester. Online abrufbar auf den Seiten der Universitäten, z. B.: [https://www.fu-berlin.de/sites/dse/master/praxissemester/praxissemester-downloads/Praxissemester-Leitfaden-18\\_19.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/dse/master/praxissemester/praxissemester-downloads/Praxissemester-Leitfaden-18_19.pdf) (zuletzt geprüft am: 20.08.2018).

Gröschner, A; & Seidel T. (2012): Lernbegleitung Im Praktikum - Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth et al. [Hrsg.]: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Springer Fachmedien Wiesbaden.

Gröschner, A.; Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 27 (1-2), 77-86.

Gröschner, A. (2015): Praxisphasen im Lehramtsstudium. Ausgewählte Befunde zur Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In: Barsch, S. [Hrsg.]: Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Fokus Praxissemester. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung (Zfl) (2015) S. 41 -49.

Gröschner, A.; Müller, K. ; Bauer, J. et al. (2015): Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 18, Nr. 4, 2015, S. 639-665.

Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: S. 130-148. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51).

Körbs, C., Harke, S. & Wagner, S. (2018): Konzeption und Wirksamkeit der Fachberatung als Element der Lernbegleitung im Berliner Praxissemester. Symposiumsvortrag auf dem 11. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools of Education 08.03 & 09.03.18, Flensburg.

Kreis, A. & Staub, F. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum - eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (1), 61-83.

Kreis, A. & Staub, F. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching: Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link.

LBiG (2014): Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG): Vom 7. Februar 2014. Online unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (zuletzt geprüft am: 20.08.2018).

Ophardt, D. & Pfitzner-Eden, F. (2014): Konzeption und Evaluation einer Mentoringqualifizierung für Lehrkräfte: Veränderung von Beliefs durch kognitiven Konflikt? Symposiumsvortrag auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 23.06. – 25.06.2014, Luzern.

Ophardt, D.; Schaumburg, H.; Terzer, E.; Richter-Haschka, A.; Körbs, C.; Wagner, S. (i. Dr.): Lernbegleitungskonzept und Mentoring-Qualifizierung des Berliner Praxissemesters. In: Tagungsband der Bergischen Universität Wuppertal.

Staub, F. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 113-141.

Wagner, S.; Kreis, A., Schnebel, S; Deiringer, L.; Wyss, C. (2014): Skalenhandbuch zur Befragung von Lehramtsstudierenden (Projekt KUBeX - Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen). Unveröffentlichtes Skalenhandbuch.