

Zur Perspektive von Mentor*innen auf Schulpraktika im Fach Sport

Eine Interviewstudie zum Potenzial von Mentoring
als Teil beruflichen Lernens von Sportlehrkräften

Jonas Wibowo^{1,*} & Claus Krieger²

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

² *Universität Hamburg*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften,
Sportpädagogik,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
wibowo@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Die vorliegende Untersuchung fokussiert Schulpraktika als Anstoß beruflicher Lernprozesse von Mentor*innen. Forschungsmethodisch ist die Studie in ein forschungsorientiertes Entwicklungsprojekt eingegliedert, in dem eine Maßnahme entwickelt wurde, durch die eine verstärkte Kooperation zwischen den Dozent*innen der universitären Begleitseminare zu den Praktika und den Mentor*innen erreicht werden soll. Dies wird als phasenübergreifende Kooperation bezeichnet (Wibowo & Krieger, 2019a). Zur Evaluation der Maßnahme wurden 13 Mentor*innen aus zwei Kohorten dazu interviewt, inwiefern phasenübergreifende Kooperation in Schulpraktika als Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Zustandekommen von beruflichen Lernprozessen durch die organisatorische und inhaltliche Flexibilität der Maßnahme, die Konkretheit des Seminarinhalts, die Passung der Inhalte zu individuellen Überzeugungen und das Abwägen eines Gesamt-Kosten-Nutzen-Verhältnisses beeinflusst wird.

Schlagwörter: Sportlehrkräfteforschung, Informelles Lernen, Schulpraktika, Diffusionsforschung, Grounded Theory



1 Einleitung

Beruflichem Lernen von Lehrkräften wird eine zentrale Rolle bei der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen und von Unterrichtsqualität zugeschrieben (Borko, 2004; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013). Dabei ist das Berufsleben von Sportlehrkräften durch vielfältige Lern- und Entwicklungsgelegenheiten geprägt. Diese treten u.a. in formalisierten Kontexten durch die Teilnahme an einem Bildungsangebot auf oder in informellen Kontexten, wie z.B. dem Gespräch mit Kolleg*innen oder bei der Recherche im Internet. Als ein möglicher Anlass für Lernprozesse von Lehrkräften werden auch Schulpraktika diskutiert (Putnam & Borko, 2000, S. 10), jedoch bestehen so gut wie keine Forschungsarbeiten, die Schulpraktika als Lerngelegenheiten für die Mentor*innen fokussieren, da zumeist die Lernprozesse der Studierenden in den Blick genommen werden. An diesem Desiderat setzt dieser Beitrag an und stellt Ergebnisse einer Interviewstudie mit Mentor*innen vor, die Hinweise darauf geben, inwiefern die Tätigkeit des Mentoring von den untersuchten Sportlehrkräften als (informelle) Lern- und Aneignungsgelegenheit wahrgenommen wird. Die Interviews wurden im Rahmen eines forschungsorientierten Entwicklungsprojektes zur Förderung phasenübergreifender Kooperation erhoben.

Im folgenden Kapitel werden zuerst theoretische Grundlagen zum informellen Lernen von Sportlehrkräften aufgegriffen (Kap. 2.1) und durch das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses als eine mögliche Struktur beruflichen Lernens von Sportlehrkräften ergänzt (Kap. 2.2). Weiterhin werden Befunde zur Rolle von Lehrkräften in Schulpraktika resümiert (Kap. 2.3). In Kapitel 3 wird das forschungsmethodische Vorgehen und in Kapitel 4 werden die Ergebnisse nach Auswertungskategorien dargestellt und interpretiert. Im fünften Abschnitt werden die Ergebnisse diskutiert sowie ein Ausblick skizziert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Berufliches Lernen von (Sport-)Lehrkräften

Theoretische Grundlagen für das berufliche Lernen von Lehrkräften werden vornehmlich in sozial-konstruktivistischen Ansätzen gesucht (Armour & Yelling, 2007; Lipowsky, 2014). Anders als Schüler*innen lernen Lehrkräfte jedoch in höherem Maße selbstgesteuert und weisen eine stark zielorientierte Motivation auf (Lipowsky, 2014). In der Literatur zum lebenslangen Lernen (Brödel, 2011) wird angenommen, dass im Erwachsenenalter nicht-formalisierte informelle Formen des Lernens an Bedeutung gewinnen und auch für die Kompetenzentwicklung von hoher Relevanz sind (Brödel, 2011; Krauss et al., 2020; Kunter et al., 2013). Seltrecht (2012, S. 532) beschreibt informelles Lernen als vorwiegend nicht strukturiert; es führe üblicherweise nicht zur Zertifizierung und sei in den meisten Fällen nichtintentional. Als typisches Feld informellen Lernens werden Problemlösungen bei Alltagstätigkeiten, z.B. am Arbeitsplatz oder im familiären Kontext, gesehen (Dohmen, 2001, S. 20; Molzberger & Overwien, 2004, S. 72; Seltrecht, 2012, S. 532). Der wissenschaftliche Diskurs um informelles Lernen zeichnet sich jedoch durch eine hohe Definitionsheterogenität aus (Seltrecht, 2012), wodurch die Unterscheidung formalen und informellen Lernens als schwierig angesehen und auch der analytische Gehalt der Kategorien in Frage gestellt wird. Es sei daher weniger wichtig, einen (empirischen) Sachverhalt, insbesondere Lernprozesse, als formal oder informell zu deklarieren, sondern es gehe vielmehr um die Beschreibung von Lernprozessen bzw. der entsprechenden Nutzung von Lerngelegenheiten. Die Unterscheidung informeller und formaler Lerngelegenheiten verliert auch dadurch an Bedeutung, dass Lernprozesse nicht an den Grenzen der Formalität aufhören bzw. neu beginnen, sondern ineinander übergehen (Dehnbostel, 2015; Molzberger & Overwien, 2004). Wird z.B. der Impuls einer Fortbildung für die Lösung eines beruflichen Problems im Arbeitsalltag genutzt,

kann dies als kontinuierlicher Lernprozess durch die Nutzung formaler (Fortbildungsangebot) und informeller (berufliches Problem im Arbeitsalltag) Lerngelegenheiten beschrieben werden.

Dieser strukturelle Aspekt der Verknüpfung formaler und informeller Lerngelegenheiten in Prozessen beruflichen Lernens wird auch in einer Studie von Armour und Yelling (2007) zur Professionalisierung von Sportlehrkräften deutlich. Als Problematik beruflichen Lernens wurde zum einen der Transfer der häufig kontextunspezifischen Inhalte formaler Angebote in den beruflichen Alltag identifiziert. Auch wenn informelle Lerngelegenheiten die Transferproblematik zum Teil zu kompensieren vermochten, bestand zum anderen bei Lerngelegenheiten in informellen Settings das Problem, dass unter Umständen auch ineffektive Verhaltensweisen erlernt wurden (vgl. auch Hansen, 2016).

Neben diesen strukturellen Aspekten beruflichen Lernens von Sportlehrkräften können auch einzelne Einflussfaktoren identifiziert werden. Kunter et al. (2013) verweisen in ihrem Modell der Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften auf drei wichtige Gruppen an Einflussfaktoren auf berufliches Lernen: die Qualität der Lerngelegenheiten, den Kontext und personenbezogene allgemeine Charakteristika.

Bezüglich der Qualität der Lerngelegenheiten werden das Vorhandensein und die Qualität von Medien und Arbeitsmaterialien als wichtiger Faktor beim Verlauf von Lernprozessen in informellen Kontexten angenommen (Gnahn, 2016; Patton & Griffin, 2008; Rohs, 2016). Weiterhin betont Gnahn (2016), dass für das Lernen in komplexen Berufsfeldern, wie dem Lehramt, die inhaltliche, zeitliche und räumliche Flexibilität von Bedeutung sind, da enge Zeitpläne und Effizienzdruck in solchen Berufsfeldern zu einer wohlbedachten Ressourcenaufteilung drängen. Diese Annahmen können auch durch eine Studie von Neumann, Finocchiaro & Stegmüller (2013) für das Lernen von Sportlehrkräften bestätigt werden. Aufgrund von 25 Interviews mit Sportlehrkräften wurden Einflussfaktoren auf die Akzeptanz des kompetenzorientierten Bildungsplans Sport in Baden-Württemberg untersucht. Als Einflussfaktoren auf die Akzeptanz werden Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Personal), der Umfang des Inhalts und das Eingehen von Verbindlichkeiten gesehen. Die wichtige Rolle der schulischen Rahmenbedingungen und der (unsicheren) Nutzenerwartung wird auch durch eine weitere Studie von Neumann und Zimmermann (2020) zur Akzeptanz von Sitzunterbrechungen¹ betont. Widerstände gegenüber dem Sich-Einlassen auf einen Lernprozess und der Veränderung alltäglicher Handlungsrountinen werden im (psychischen) Aufwand, den Einstellungen im Kollegium und der Praktikabilität bzw. der Umsetzbarkeit gesehen.

Den sozialen Kontext betonen sozial-konstruktivistisch begründete Ansätze zu professionellem Lernen von Lehrkräften (Armour & Yelling, 2007; Reusser, 2005). Dabei werden insbesondere der direkte Austausch mit Kolleg*innen, aber auch anderen Personen aus dem nahen sozialen Umfeld als wichtig erachtet (O'Sullivan & Deglau, 2006; Patton & Griffin, 2008).

Allgemeine personenbezogene Merkmale wie kognitive Fähigkeiten, Motivation und Persönlichkeitsmerkmale werden als dritte Gruppe von Einflussfaktoren auf berufliches Lernen gesehen und unter den Begriffen der Eignungshypothese und der „Deliberate-practice“-Hypothese diskutiert (Kunter et al., 2013). Der Eignungshypothese zufolge wird erfolgreiches Handeln von Lehrkräften weniger erlernt, sondern vor allem auf das Vorhandensein allgemeiner Dispositionen zurückgeführt. Im Sinne der Expertiseforschung bedeutet „deliberate practice“, dass hohe Fertigungsniveaus weniger von allgemeinen Dispositionen abhängen, sondern von einer langfristigen reflektierten Praxis in einer Inhaltsdomäne (Ericsson, 2006). Für den Bereich des fachdidaktischen Wissens von Sportlehrkräften sprechen Befunde von Heemsoth & Wibowo (2020) für eine höhere

¹ Mit Sitzunterbrechungen sind Bewegungsmöglichkeiten in solchen Fächern gemeint, in denen Schüler*innen primär sitzen, z.B. Bewegungspausen, methodisch induzierte Ortswechsel oder themenbezogenes Bewegen.

Bedeutung der Lernumgebung und von „deliberate practice“ gegenüber allgemeinen berufsunspezifischen Dispositionen.

Weitere Hinweise zum beruflichen Lernen finden sich in der Fachliteratur zur berufsbio-graphischen Entwicklung von Sportlehrkräften. In einem Modell zum „professionel-len Selbst“ von Sportlehrkräften etwa (Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 20) wird die unabdingbare Erforderlichkeit formalen und informellen Lernens in einer pluralisierten, differenzierten Welt auch für Sportlehrkräfte als Lernende konstatiert. In einem weiteren, an Huberman (1989) angelehnten heuristischen Modell zu berufsbio-graphischen Entwicklungsphasen von Sportlehrkräften (Miethling, 2020) wird v.a. in der mittleren Lebensphase der „beruflichen Fort- und Weiterentwicklung“ (ab dem fünften Berufs-jahr) ein hohes Potenzial an (informellen) Lerngelegenheiten gesehen (Miethling, 2020). Es kann davon ausgegangen werden, dass typabhängig (hierzu v.a. Volkmann, 2008) neben Phasen der Verfestigung des Bestehenden (und im negativen Fall auch eines eher resignierenden Rückzugs in konservative Muster) hier auch teilweise intensive Phasen der Neuorientierung, des Experimentierens und im weiteren Sinne des informellen Lernens stattfinden.

Darüber hinaus geben solche Arbeiten Aufschluss über Einflussfaktoren auf (infor-melle) Lernprozesse im Arbeitsalltag, die sich mit spezifischen Innovationen befassen. So untersuchte Bräutigam (1986) die Rezeption einer neuen Lehrplangeneration in Nord-rhein-Westfalen und kommt zu dem Schluss, dass diese das alltägliche Handeln von Sportlehrkräften kaum beeinflusste. Die planungsbezogene Berufstheorie der untersuch-ten Sportlehrkräfte zeichnete sich durch eine erhebliche Widerstandsfähigkeit und Selbstbezüglichkeit aus (vgl. auch Miethling, 2020). Auch die Arbeit von Lange (1984) spricht dafür, dass die alltäglichen Handlungsabläufe von Sportlehrkräften einer beacht-lichen Beharrlichkeit unterliegen und nicht leicht, z.B. durch Lernprozesse, verändert werden. Allerdings verweist Lange (1984) auch darauf, dass die täglichen Handlungs-orientierungen der untersuchten Sportlehrkräfte darauf ausgelegt waren, alltägliche Probleme zu lösen. Es ist daher auch plausibel anzunehmen, dass, wenn Sportlehrkräfte beispielsweise Hinweise auf eine „ökonomischere“ Problemlösung oder Lösungen für „neue“ Probleme (z.B. inklusiver Unterricht, Digitalisierung) wahrnehmen, sie diese im Rahmen eines Lernprozesses in ihre Handlungsroutinen einarbeiten.

Aufgrund der bisher eher diffusen theoretischen Konzeptualisierungen beruflichen Lernens von Sportlehrkräften und auch der wenigen empirischen Befunde wird im Fol-genden anhand des Innovations-Entscheidungsprozesses der Diffusionsforschung (Ro-gers, 2003) eine konzeptuelle Ergänzung vorgenommen. Dabei soll die Übernahme einer Innovation, wie sie durch das Innovations-Entscheidungsmodell abgebildet wird, als Heuristik dienen, um mögliche Verläufe und Einflussfaktoren auf berufliches Lernen zu konzipieren. Das Modell bietet sich aus unserer Sicht an, da es sich im Kern mit der Auseinandersetzung mit und der Übernahme von Innovationen im (beruflichen) Alltag befasst, auch wenn es bisher nur marginal im Kontext Schule eingesetzt wurde.

2.2 Der Prozess der Innovationsübernahme als Struktur beruflichen Lernens

Das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses bündelt Erkenntnisse der Diffusi-onsforschung über Faktoren, die die Übernahme oder die Ablehnung von Innovationen auf der Ebene des Individuums beeinflussen (Rogers, 2003, S. 168ff.). Diesem Modell zufolge sind die Auseinandersetzung eines Individuums mit einer Innovation (bspw. einer neuen Trendsportart oder einer neuen unterrichtlichen Vorgehensweise) und die letztendliche Übernahme oder auch Ablehnung in fünf Phasen unterteilt, wobei die Pha-sen auch in anderen Sequenzen auftreten und sich iterativ wiederholen können. In der ersten Phase (I) erlangt die Person Wissen über eine Innovation, wobei sich drei Stadien unterscheiden lassen: (1) Wissen über die Existenz bzw. Wahrnehmung einer Innova-tion, (2) Wissen über die Anwendung einer Innovation und (3) Grundlagenwissen über

eine Innovation. In der darauffolgenden (II) sogenannten Persuasionsphase wägt die Person Vor- und Nachteile einer Innovation ab und überdenkt Konsequenzen der Übernahme. Hierdurch entwickelt sich eine Einstellung zur Innovation. Neben der individuellen Auseinandersetzung wird nach sozialer Unterstützung im Umfeld gesucht. Eigenschaften der Innovation beeinflussen diesen Prozess maßgeblich. Dazu zählen (1) der relative Vorteil, (2) die Kompatibilität mit den Einstellungen des Praktikers bzw. der Praktikerin, (3) die Komplexität der Innovation, (4) die Prüfbarkeit, im Sinne einer Möglichkeit, die Innovation auszuprobieren, und (5) die Beobachtbarkeit. Die Übernehmer*innen suchen in dieser Phase nach Informationen, die die Unsicherheit bei der Übernahme der Innovation reduzieren (Rogers, 2003, S. 175). Im Anschluss an diese Phase (III) trifft die Person eine Entscheidung zwischen Übernahme und Ablehnung. In der vierten Phase (IV) der Implementation tritt eine Verhaltensänderung ein, in der die Innovation von der Person genutzt wird. Nun befasst sich die Person eher mit technischen Aspekten der Umsetzung, mit Einsatzmöglichkeiten und ggf. notwendigen Weiterentwicklungen. Der Endpunkt dieser Phase tritt ein, wenn die Innovation in Routinen übergegangen ist und damit den Status der Neuerung verliert. Nach der Implementation suchen Übernehmer*innen in einer darauffolgenden Phase (V) nach Bestätigung für ihre Entscheidung. Auch hier kann die Entscheidung für die Innovation zurückgenommen werden, wenn die Bestätigung ausbleibt, die Dissonanz zum Umfeld zu groß wird und diese nicht reduziert werden kann (Rogers, 2003, S. 189).

Es lassen sich mehrere Parallelen zwischen informellem Lernen und der Entscheidung zur Übernahme oder Ablehnung einer Innovation ausmachen. Der Bezug zum (beruflichen) Alltag, mit anderen Worten die Lösung alltäglicher Probleme, findet sich in beiden Ansätzen wieder. Die Entwicklung von Wissen auf der ersten Stufe des Innovations-Entscheidungsprozesses hin zu einer etablierten Praxis hat aus unserer Sicht das Potenzial, mögliche Zusammenhänge zwischen objektiven Wissensbeständen, der Entwicklung subjektiven Wissens und anderer mentaler Strukturen und berufsbezogenem Handeln (Neuweg, 2014)² zu vertiefen und als Grundlage für die Konzeption und Beforschung beruflichen Lernens und der Verbindung von Theorie und Praxis zu fungieren. Innovationen haben demzufolge einerseits eine inhaltliche Dimension, die durch den Gegenstand des objektiven Wissens bzw. Wissens im subjektiven Sinne geprägt ist (bspw. neue Unterrichtsinhalte oder unterrichtliche Vorgehensweisen), aber andererseits auch eine prozessuale Dimension, die sich in der Veränderung mentaler Strukturen und der Handlungsrouninen einer Lehrkraft zeigt. Das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses hat aus unserer Sicht das Potenzial, Ergebnisse zu informellen Lernprozessen entlang dieser verschiedenen Wissenskategorien zu integrieren und aufeinander zu beziehen.

In den folgenden Abschnitten soll eruiert werden, inwiefern Schulpraktika als informelle Lerngelegenheit für Mentor*innen angesehen werden können. Dafür wird zunächst die Rolle von Mentor*innen in Schulpraktika betrachtet.

² Neuweg (2014) zufolge basiert die Lehrkräftebildung auf der Annahme, dass über die Aneignung von objektivem Wissen – damit ist lexikalisches Wissen unabhängig von subjektiven kognitiven Strukturen gemeint („Wissen im Buch“ oder „Wissen 1“; Neuweg, 2014, S. 585) – Wissen im subjektiven Sinne (Schemata, Skripts, subjektive Theorien; „Wissen 2“) verändert werden kann und dass dieses wiederum eine wichtige Grundlage für kompetentes Handeln bzw. „Können“ („Wissen 3“) darstellt (zur kritischen Sicht auf die genannten Verbindungsannahmen siehe Neuweg, 2014, S. 595f.). Da in der hier dargestellten Untersuchung die Verbindung von Theorie und Praxis im beruflichen Lernen im Kontext von Schulpraktika thematisiert wird, sind die möglichen Zusammenhänge der verschiedenen Wissensformen eine mögliche Interpretationsfolie, die sich auch im dargestellten Innovations-Entscheidungsmodell wiederfinden. In diesem Sinne findet in Phase I des Innovations-Entscheidungsmodells eine erste Begegnung mit einer Innovation durch die Aneignung objektiven Wissens statt. In den darauffolgenden beiden Phasen (II und III) findet vor allem eine einstellungsbezogene Veränderung mentaler Strukturen statt, bevor sich diese bei einer Adoption der Innovation eine Veränderung im Verhalten und Können zeigt (Phase IV). Phase V, in der eine Evaluation der Implementation stattfindet, kann wiederum als einstellungsbezogene Veränderung/Bestätigung mentaler Strukturen verstanden werden.

2.3 Zur Rolle von Lehrkräften in Schulpraktika

Mentor*innen wird auf einer hochschuldidaktischen Ebene eine zentrale Rolle in der Ausbildung der Studierenden im Rahmen von Schulpraktika des Lehramts eingeräumt (Bach, Besa & Arnold, 2014; Kreis & Staub, 2011; Putnam & Borko, 2000; Wibowo & Krieger, 2019b; Zeichner, 2010). Dabei sollen Mentor*innen einen spezifischen Beitrag zur Verbindung von Theorie und Praxis leisten, indem sie Wissen über konkrete Lerngruppen, pädagogische Praxis und die kulturellen und unterrichtlichen Kontexte der Schulgemeinschaft in die Ausbildung der Studierenden mit einfließen lassen (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017; Putnam & Borko, 2000). Manche Autor*innen sehen in dem Setting von Schulpraktika ein Potenzial, durch das auch die Mentor*innen profitieren können, indem die Studierenden bspw. neue Inhalte und Methoden mitbringen, die sie in der Universität gelernt haben (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Putnam & Borko, 2000). Empirische Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die Verbindung von Theorie und Praxis selten gelingt. Im Gegenteil: Es zeigt sich vielmehr, dass das in der Universität vermittelte (objektive) Wissen von Studierenden sogar als nicht-nützlich für das Handeln in der Schule erlebt wird (Borowski, Ehlert & Prechtel, 2018; Hascher, 2006).

Auch die erwartete reflektierte Praxis findet sich in empirischen Studien nicht in dem erhofften Umfang wieder. Vielmehr wird beobachtet, dass Mentor*innen praxisnahe Tipps und Handlungsanweisungen geben und weniger das eigene Handeln und das Handeln der Studierenden reflektieren (Schnebel, 2012; Schüpbach, 2007). Insgesamt bezögen sich Mentor*innen nur selten auf pädagogische oder didaktische Theorien (Schnebel, 2012). Die „Kluft“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000) zwischen Theorie und Praxis drückt sich auch in der Abwesenheit von Kooperationsbeziehungen zwischen den Dozent*innen, als Vertreter*innen der Universitäten, und den Mentor*innen, als Vertreter*innen der Schule, aus (Pasternack et al., 2017). Weiterhin wird die Rolle der Mentor*innen als ambivalent dargestellt, da sie einerseits als Expert*innen für die Praxis gelten, andererseits aber auch Überforderungstendenzen verspüren, die aus einem Mangel an zeitlichen Ressourcen und geringer Vorbereitung auf die Rolle als Mentor*in entstünden (Schnebel, 2012). Dass die Mentor*innen eine eher anweisende Rolle einnehmen, kann einerseits an dieser ambivalenten Rolle liegen; andererseits reproduzieren sie damit einen lenkenden Unterrichtsstil, wie er immer wieder in der Unterrichtsforschung dargestellt wird (Seidel, 2014). In diesem Sinne ist auch die Beziehung zwischen Studierenden und Mentor*innen eher hierarchisch geprägt (Zeichner, 2010), was als hinderlich für das Zustandekommen reflexiver Prozesse über Unterricht gesehen wird und damit auch als hinderlich für die Lernprozesse der Studierenden.

In kritischer Hinsicht muss festgestellt werden, dass die vorhandenen Studien meist keine repräsentativen Aussagen ermöglichen und die Reichweite der Aussagen angesichts der deutlichen Unterschiede zwischen Mentor*innen und Formen der Schulpraktika bezüglich Umfang und Verortung im Studienverlauf (Gröschner et al., 2015) als begrenzt eingestuft werden muss (Hascher, 2014). Die skizzierte Befundlage zur Rolle von Mentor*innen in Schulpraktika schränkt die Erwartungen ein, dass Mentor*innen Schulpraktika als Lerngelegenheiten erleben können. Jedoch muss auch eingeräumt werden, dass die Perspektive von Mentor*innen auf Schulpraktika unseres Wissens nach bisher nur in wenigen Studien (z.B. Schnebel, 2012) zum Forschungsgegenstand gemacht wurde, und ebenso wenig, inwiefern Schulpraktika als Lerngelegenheit für Mentor*innen angesehen werden können.

Trotz der pessimistisch stimmenden Befundlage können auch einige Potenziale identifiziert werden. Wie Putnam und Borko (2000, S. 10) annehmen, können Studierende als Träger*innen (objektiven) Wissens, das sie an der Universität vermittelt über die Dozent*innen erworben haben, Innovationen initiieren. Falls dieses Wissen auch für die Mentor*innen einen Neuigkeitsgehalt hat, könnte dies dazu führen, dass bspw. vorhandenes (objektives) Wissen angeeignet und in „Wissen im subjektiven Sinne“ (Neuweg,

2014, S. 585) überführt wird. Dies setzt jedoch ein Selbstverständnis und eine Haltung von Mentor*innen voraus, die Studierende (partiell) als gleichrangig oder sogar überlegen in dem Sinne ansieht, dass die Studierenden in ausgewählten Bereichen über mehr (objektives) Wissen verfügen. Für die vorliegende Studie ist daher zu fragen, inwiefern dies angesichts der Befunde durch eine Maßnahme ermöglicht werden kann. Außerdem können die Unterrichtsversuche der Studierenden als Möglichkeit der Beobachtbarkeit einer Innovation angesehen werden. Im Sinne der zweiten Phase des Innovations-Entscheidungsprozesses kann angenommen werden, dass hierdurch die Entwicklung oder Veränderung subjektiven Wissens zu einem Inhalt begünstigt wird.

Aufgrund der Alltagsorientierung informellen Lernens bzw. von Innovationsprozessen und der bereits oben dargestellten Problematik bei der Verbindung von objektivem Wissen und Handeln im Rahmen von Schulpraktika ist anzunehmen, dass die Art des Wissens, das den Studierenden an der Universität vermittelt wird, eine wichtige Rolle für die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Mentor*innen einnimmt. Wird bspw. in universitären Praktikumsbegleitseminaren Wissen ohne oder nur mit geringem Bezug zu unterrichtspraktischen Handlungsproblemen vermittelt, ist anzunehmen, dass es sowohl für die Studierenden als auch für die Mentor*innen eine zusätzliche Belastung bedeutet, einen entsprechenden Transfer herzustellen. Die Wahrscheinlichkeit einer Innovation im Sinne der Veränderung einer alltäglichen Handlungsroutine verringert sich.

2.4 Zusammenfassung und Fragestellungen

Informelle Lerngelegenheiten und berufliches Lernen von Sportlehrkräften sind ein bisher vernachlässigtes Forschungsfeld. Vor dem Hintergrund der Einbettung in ein Entwicklungsforschungsprojekt wurden folgende Fragestellungen verfolgt: (1) Inwiefern wird das Konzept zur Förderung der Kooperation zwischen Mentor*innen, Studierenden und Dozent*innen der Begleitseminare in den untersuchten Schulpraktika von den Mentor*innen als Lerngelegenheit, v.a. im Sinne der Übernahme von Innovationen, erlebt? (2) Welche Aspekte der entwickelten Maßnahme werden von den Mentor*innen als lernförderlich und welche als lernhinderlich erlebt? (3) Inwieweit ist das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses geeignet, um Lernprozesse von Sportlehrkräften zu untersuchen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Einordnung der Studie in den Projektkontext

Die Untersuchung ist im Kontext eines Projektes zur Lehrkräfteprofessionalisierung (ProfaLe) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung an der Universität Hamburg angesiedelt.³ In einem Teilprojekt wurden Seminarkonzepte zur phasenübergreifenden Kooperation (s.u.) für das Kernpraktikum⁴ im Master of Education entwickelt, bei denen eine enge(re) Zusammenarbeit von Studierenden, Dozierenden an der Universität und Mentor*innen an den Praktikumschulen erreicht werden sollte (Wibowo & Krieger, 2019a, 2019b; Wibowo & Heins, 2019). Die Arbeit des Teilprojektes lässt sich als Entwicklungsforschung im Sinne des Design-based Research einordnen (McKenney & Reeves, 2012). Als Ausgangsproblem wurde durch die Verantwortlichen und Dozierenden des Praktikums eine mangelnde Kooperation zwischen Dozierenden und Mentor*innen beobachtet sowie eine ambivalente Situation der Studierenden, die sich durch

³ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1511 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

⁴ Das Kernpraktikum fand im Erhebungszeitraum im 2. bzw. 3. Mastersemester statt und umfasste ein halbes Jahr. Während des Semesters fanden ein wöchentliches Praxistag und ein zweistündiges Begleitseminar statt, denen ein vierwöchiges Blockpraktikum folgte.

Widersprüche zwischen Ansprüchen der Dozent*innen und der Mentor*innen äußerte. Über drei Semester wurde die Maßnahme weiterentwickelt und in mehreren Schritten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen evaluiert. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie fokussiert die Perspektive der Mentor*innen.

3.2 Seminarkonzept

Die durchgeführten Seminare richteten sich an Sportstudierende aller Lehrämter; entsprechend sind auch alle Mentor*innen Sportlehrkräfte. Die Mentor*innen übernehmen die Aufgabe in dem Einzugsgebiet in der Regel freiwillig. Die Inhalte des fachdidaktischen Begleitseminars wurden aus relevanten Entscheidungsfeldern im Planen und Durchführen von Sportunterricht ausgewählt (u.a. Ziele formulieren, Schüler*innenvorstellungen berücksichtigen, Lernwege methodisch strukturieren, Lernmaterialien entwickeln, Lernen begleiten), um die Studierenden auf die Aufgaben im Praktikum an den Schulen vorzubereiten. Texte mit theoretischen Grundlagen und aktuellen Ergebnissen empirischer Forschung dienten als Vorbereitung auf die jeweiligen Themenblöcke, die zwei bis drei Sitzungen umfassten. Als fachdidaktischer Bezugspunkt wurden die Themen vor dem Hintergrund eines Erziehenden Sportunterrichts (Balz & Neumann, 2007; Beckers, 2013; Prohl, 2012) reflektiert. Im Seminar wurden die Themen, vorbereitet durch die Texte, anhand von Praxisartefakten (u.a. Unterrichtsplanungen und Unterrichtsmaterialien aus fachpraktischen Zeitschriften, Unterrichtsvideos, Transkripten) erschlossen (Wibowo & Krieger, 2019b). Die Arbeit mit Praxisartefakten wurde im Sinne von Fallarbeit als Rekonstruktion der Sinnlogik des vorliegenden Artefaktes verstanden (Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2016; Wolters, 2015). Auf diese Weise sollten die Themen authentischer und anwendungsorientierter für die Studierenden erschlossen werden. Zu einem Teil der Themen wurden die Praxisartefakte von den Dozent*innen ausgewählt; zu einem anderen Teil wurden die Praxisartefakte von den Studierenden in Zusammenarbeit mit den Mentor*innen für die zweite oder dritte Sitzung erstellt. Dafür wurden den Studierenden konkrete Aufgaben und Anweisungen gegeben. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe zum Thema „Ziele formulieren“ lautet:

Formuliert mit eurem Mentor/eurer Mentorin Lernziele zum Thema „Springen mit dem Gummitwist“. Formuliert 1) ein Ziel oder mehrere Ziele für die gesamte Reihe und 2) Stundenziele für vier Stunden. Ordnet die Ziele den verschiedenen Kompetenzen aus Messmers Fachmodell (2014) zu. Diskutiert mit eurem Mentor/eurer Mentorin, nach welchen Kriterien er/sie Ziele auswählt. Fasst die Position eures Mentors/eurer Mentorin zusammen.

Um die intendierte Anwendungsorientierung der Aufgaben zu stärken, wurden teilweise zusätzliche „Werkzeuge“ (u.a. Frage- und Beobachtungsbögen, Kriterienlisten) verwendet, damit die Inhalte besser an die Schulpraxis anknüpfbar sind. Die entsprechenden Werkzeuge wurden in Übereinstimmung mit den jeweils zugrundeliegenden wissenschaftlichen Ansätzen ausgewählt bzw. erstellt. In Bezug auf die oben aufgegriffenen Wissenskategorien handelt es sich bei den Inhalten des Seminars einerseits um objektives Wissen; andererseits ist dieses bereits derart in „Werkzeuge“ und Praxisartefakte überführt worden, dass angenommen wird, dass anwendungsnahe Erfahrungen begünstigt werden, die auch eine Entwicklung subjektiven Wissens ermöglichen.

Um eine inhaltliche Flexibilität zu gewährleisten, konnten die Studierenden mit den Mentor*innen drei aus fünf Themen auswählen, zu denen sie ein Praxisartefakt erstellten. Die aufgabengeleitete Zusammenarbeit der Studierenden und der Mentor*innen wird hier als phasenübergreifende Kooperation verstanden. Direkte Kooperationsszenarien, wie die Einladung von Mentor*innen in die Begleitseminare, wurden nach ersten Feldversuchen aufgrund der Belastung für die Mentor*innen verworfen. Weiterhin spricht für das dargestellte indirekte Kooperationsszenario, dass auf diese Art und Weise

alle Mentor*innen zumindest potenziell angesprochen werden und sich nicht ausschließlich die engagierten Mentor*innen am Begleitseminar beteiligen. Zusätzlich zu den Aufgaben wurden die Mentor*innen auch eingeladen, an den jeweiligen Seminarsitzungen teilzunehmen. Die Teilnahme wurde als Fortbildungsstunden des Landesfortbildungsinstitutes anerkannt; dies wurde jedoch lediglich von zwei Mentor*innen genutzt.

Inwiefern kann die entwickelte Maßnahme als informelle Lerngelegenheit für Mentor*innen gesehen werden? Für eine differenzierte Einschätzung verwenden wir die oben aufgegriffenen Kategorien der Strukturiertheit, der Zertifizierung und der Intentionalität (Seltrecht, 2012, S. 532). Auch wenn das Begleitseminar im institutionellen Rahmen der Hochschule zu verorten ist und durch die Dozent*innen strukturiert wird, sind die Mentor*innen nicht die Adressat*innen des Lernsettings, sondern Kooperationspartner*innen, die die Lernprozesse der Studierenden unterstützen sollen. Die Aktivität des Mentorings ist als Arbeitstätigkeit einzuordnen und wird nicht des Lernens wegen ausgeführt; jedoch können sich aus bestimmten Konstellationen Lernsituationen ergeben, bspw. durch das Feedback einer strukturierten Unterrichtsbeobachtung der Studierenden zum Klassenklima, während der*die Mentor*in unterrichtet, oder durch theoriegeleitete Gestaltungskriterien zur Entwicklung von Lernmaterialien, die später von der Lehrkraft aufgegriffen werden. Durch die Anwendungsorientierung der Aufgaben soll erreicht werden, dass die Themen möglichst nah am schulpraktischen Alltag angeknüpft werden können, um damit Hemmschwellen und Abwehrreaktionen zu vermeiden. Weiterhin wurden die Studierenden mit vertieften theoretischen Kenntnissen konfrontiert, die sie ggf. einbringen konnten.

Bezüglich des Merkmals der Zertifizierung ist festzustellen, dass keine institutionalisierte Zertifizierung etwaiger Lernerfolge bei den Mentor*innen stattfindet. Da die Mentor*innen nicht als Lernende adressiert werden, sondern als Kooperationspartner*innen und Gatekeeper*innen für die Studierenden, ist das Mentoring zwar eine intendierte Aktivität, jedoch erstreben weder die Dozent*innen noch die Mentor*innen selbst Lernprozesse auf Seiten der Mentor*innen. Auch wenn die Maßnahme im Kontext einer formalen Bildungsinstitution (für die Studierenden) eingebettet ist, die Situation auch für die Mentor*innen durch die Aufgaben vorstrukturiert ist und eine Teil-Intentionalität unterstellt werden kann, soll die Maßnahme für die Mentor*innen als potenzieller Teil informeller Lernprozesse von Sportlehrkräften verstanden werden. Wichtig ist jedoch anzumerken, dass nicht zu erwarten ist, dass im Kontext des Mentorings vollständige Lernprozesse auf Seiten der Mentor*innen ablaufen. Vielmehr kann erwartet werden, dass die Impulse außerhalb des Mentoringkontextes aufgegriffen werden, sofern sie dazu geeignet sind, berufsbezogene Probleme der Sportlehrkräfte zu lösen.

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Aufgrund der Komplexität des untersuchten Settings, wie es für Entwicklungsforschungsarbeiten üblich ist (Barab & Squire, 2004), und der eher schwachen Befundlage zum Forschungsfeld wurde ein qualitativer Zugang gewählt, um die unterschiedlichen Facetten des interessierenden Bereichs in seiner Vielseitigkeit einfangen zu können. Die hier vorgestellte Studie setzt an der Perspektive der Mentor*innen an und fokussiert die entwickelte Maßnahme hinsichtlich ihres Potenzials als Lerngelegenheit für die Mentor*innen. Den oben genannten Fragestellungen wird im Rahmen von Leitfadeninterviews (Mey & Mruck, 2010) nachgegangen, deren Leitfaden vor allem mit Bezug auf das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses strukturiert wurde. Die Interviews wurden mit einem Erzählimpuls zur Beschreibung der Zusammenarbeit mit den Studierenden begonnen, um den Mentor*innen zum Einstieg eine Erzählgelegenheit zu bieten. Orientiert an den Erzählungen der Mentor*innen wurden einzelne Aspekte hinsichtlich des Lernpotenzials der Maßnahme vertieft und bei Bedarf neue Impulse gesetzt. Insgesamt wurden ca. 45- bis 60-minütige Interviews mit 13 Mentor*innen (davon fünf weib-

lich) geführt, die im Rahmen von zwei halbjährigen Praktikums-Veranstaltungen Studierende betreut hatten. Die Interviews erfolgten ein bis drei Wochen nach dem Ende des Begleitseminars. Soweit möglich wurde bei der Auswahl der Interviewpartner*innen auf differenzierende Auswahlkriterien (Geschlecht, Berufserfahrung, Engagement) geachtet; die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig. In Bezug auf das Kriterium Engagement ist zu ergänzen, dass es sich um das Engagement in Bezug auf das Mentoring handelt. Die Gruppe der Mentor*innen wurde durch die Erfahrung im Rahmen des Entwicklungsprojektes zu Beginn als sehr heterogen eingeschätzt. Durch die aktive Ansprache der Mentor*innen und persönliches Vortragen des Anliegens gelang es, auch Mentor*innen zu gewinnen, die sich nicht von selbst gemeldet hätten und deren Engagement als eher gering bis mittelmäßig eingestuft werden kann.

Zur Auswertung wurde auf die Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996; Krieger, 2016) zurückgegriffen und zunächst durch offenes Kodieren das Datenmaterial in Sinneinheiten eingeteilt und induktiv analysiert. Im zweiten Schritt wurden in einem Wechselspiel von Induktion und Deduktion (hierbei dienten insbesondere die Prämissen des Innovations-Entscheidungsmodells als Referenz) Kategorien gebildet. Diese wurden dann durch axiales Kodieren in einem weiteren Datendurchgang nochmals differenzierter betrachtet und aufgebrochen, und so entstand schließlich ein Kategoriensystem mit vier Kategorien. Die hierdurch erzielten Befunde sind damit bereichsspezifisch auf die aufgabenbezogene Form der Kooperation sowie den begründet ausgewählten theoretischen Kontext limitiert. Der gesamte Forschungsprozess vollzog sich im Team und war durch diskursives Aushandeln der Codes und Kategorien – häufig nach vorhergehender unabhängiger Kodierung zweier Auswerter*innen – gekennzeichnet.

4 Ergebnisse

Die als relevant identifizierten Kategorien werden im Folgenden jeweils kurz erläutert und anhand von Ankerbeispielen illustriert und interpretiert. In ihnen kommt zum Ausdruck, wie (welche) Innovationen in der Praxis von den Mentor*innen erlebt werden, wie sie ggf. zu informellen Lerngelegenheiten werden und wovon deren Übernahme in die Beratungs- und/oder Unterrichtspraxis für sie abhängt. Die vierte Kategorie „Nutzen-Belastungs-Verhältnis“ befindet sich dabei auf einer „quer liegenden“ Ebene und betrifft nicht unmittelbar die Innovation, sondern die Kooperation zwischen Mentor*innen und Praktikant*innen als Voraussetzung für mögliche Innovationen.

4.1 Flexibilität

Die befragten Mentor*innen betonten übereinstimmend, dass ihr Engagement und ihr „Benefit“ in der Zusammenarbeit mit den Studierenden maßgeblich von der organisatorischen und inhaltlichen Flexibilität abhängen. Ein beidseitig fruchtbarer Austausch konnte aus ihrer Sicht nur dann stattfinden, wenn möglichst große Freiheiten und Flexibilität in der Umsetzung der Studierendenbetreuung und konkret in der Bearbeitung der Aufgaben bestehen. Dies betraf aufgrund des dichten und teilweise unvorhersehbaren Schulalltags der Lehrkräfte (spontane Vertretungszeiten, Nachbesprechungen, Disziplinierungen und andere pädagogische Maßnahmen, „Orga-Kram“ in den Pausen etc.) zunächst sowohl den zeitlichen als auch den örtlichen Rahmen der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -reflexion, bei dem im Wesentlichen eine Anpassung der Studierenden an die Mentor*innen erforderlich ist. Andererseits betonten die Mentor*innen, dass ihrerseits eine hohe Flexibilität bei inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Fragen notwendig und auch vorhanden gewesen sei. Sie ließen sich auf die Ideen und Wünsche der Studierenden ein und waren auch bereit, dafür ihre Jahres- oder Monatsplanung anzupassen, wenn sie merkten, dass die Studierenden Themen

behandeln wollten, die ihnen höhere Sicherheit versprachen (z.B. durch Vorerfahrungen), und/oder wenn es darum ging, etwas Neues oder Ungewöhnliches auszuprobieren. Der letztere Fall verband sich explizit mit dem Wunsch, etwas (Neues) zu lernen.

Die als höher oder niedriger erlebte eigene und Studierenden-Flexibilität bedingten wesentlich das Sich-Einlassen oder Sich-Nicht-Einlassen auf das Aufgaben-Konzept des Seminars und damit auch das Potenzial zur Übernahme von Innovationen.

Lehrer M.: Also, ihr habt ja auch die Fortbildungen angeboten (...) also ich habe die Mail bekommen, dass wir eingeladen sind zu zwei oder drei Veranstaltungen, hier an der Uni. Und das wäre natürlich eine wunderbare Geschichte, bloß das widerspricht irgendwie dem normalen Schulalltag, – das haut irgendwie nicht hin. In der Schule nehme ich mir gern Zeit, aber auch da muss das halt passen und wenn ich eine Lücke hab, besprech ich mich da immer mit den Studis und wir machen ihre Aufgaben. Das kann dann auch mal spontan für sie sein, aber anders geht das nicht [...] Und wenn die dann da was Interessantes haben oder eben machen möchten, stell ich mich da auch drauf ein, das ist kein Problem. Das sag ich auch immer, da kann ich auch noch was mitnehmen!

Das Beispiel verweist auf die praktische Unmöglichkeit aus Mentor*innensicht, sich auf die Termine und Strukturen der Universität einzustellen. Zeitliche und organisatorische Flexibilität ist demnach Aufgabe der Studierenden. War dieser Rahmen vorhanden, zeigte sich auch die Lehrkraft inhaltlich offen und flexibel und war durchaus bereit, ihren „normalen“ Unterrichtsplan und übliche Abläufe flexibel zu öffnen. Antrieb war dann nicht zuletzt die Motivation, „etwas mitzunehmen“, d.h., selbst zu lernen. Ließen sich die Studierenden jedoch nicht auf die Kommunikationsformen und -zeiten der Lehrkraft ein, konnte dies zu einer eher ablehnenden Haltung führen, die die Chance der Nutzung einer Lerngelegenheit reduzierte.

Im Vergleich zwischen formalen und informellen Lerngelegenheiten betonen Armour & Yelling (2007) die raumzeitliche Flexibilität als deutlichen Vorteil informeller Lerngelegenheiten (s. auch Enright & O’Sullivan, 2010). Auf den Kontext von beruflichem Lernen in Schulpraktika übertragen lässt sich die Annahme bestätigen, dass die Menge an formalen Vorgaben (Raum, Zeit, Inhalt) die Nutzung von Lerngelegenheiten durch Mentor*innen reduziert (vgl. Gnahs, 2016; Neumann & Zimmermann, 2020). Nachteil einer maximierten Flexibilität könnte jedoch auch sein, dass die stattfindenden Zeitfenster so klein werden, dass eine unproduktive Fragmentierung der Kooperationszeiten zwischen Studierenden und Mentor*innen erfolgt. Gerade im Kontext der beruflichen Fort- und Weiterbildung werden die zeitliche Dauer und Kontinuität als wichtige Kriterien des Erfolgs von Fortbildungen betont (Wallhead & Dyson, 2016). Ob dies auch für informelle Lerngelegenheiten gilt, sollte in zukünftigen Ansätzen untersucht werden.

4.2 Konkretheit

Aus den Interviews ging hervor, dass die Lehrkräfte solches Wissen präferierten, das eng mit ihrer Unterrichtspraxis verbunden war. Die Mentor*innen unterschieden dabei sehr deutlich zwischen „brauchbarem“ und „unnützem“ Wissen und beurteilten das Wissen v.a. anhand seiner Konkretheit bzw. Abstraktheit, wobei konkrete Formen abstrakten vorgezogen wurden. Als eher abstrakte Formen von Wissen wurden z.B. Lerntheorien und wissenschaftliche Befunde benannt. Letztere wurden zwar immer wieder als interessant eingestuft, jedoch als wenig nützlich, da sie nicht in der Lage seien, die subjektiven Theorien „zu erreichen“; eine ggf. erforderliche Übersetzungsleistung wurde als zu aufwändig und anspruchsvoll angesehen. Von den Mentor*innen wurden solche Formen von Wissen als konkret eingestuft, die sich leicht in die Unterrichts- und Beratungspraxis eingliedern ließen. Als begünstigend wurden einerseits technologische Aspekte (z.B. das Bereitstellen von Beobachtungs- und Fragebögen) und andererseits v.a. der Bezug zum Unterrichtsthema genannt. Im Rahmen der Aufgaben brachten die Studierenden zum Beispiel konkrete Unterrichtsvorhaben (etwa zu Gummitwist und Pointfighting) mit konkreten methodischen Verfahrensvorschlägen (bspw. zu Kooperativem Lernen) ein,

die die Mentor*innen sehr positiv aufnahmen und die als verwertbarer „Input“ verstanden wurden.

Lehrerin L: *Also ich stehe irgendwie so auf ganz konkrete Geschichten. Und wenn man dann was hat, wo man sich dran abarbeiten kann, wo man gemeinsam dran arbeiten kann, das finde ich richtig gut. Und da kann man sich mit den Studenten auch in der Schule durchaus Zeit nehmen. Also die Zeit in der Schule, die glaube ich hat man. Wie mit der Unterrichtseinheit von euch zum Gummitwist oder mit eurem Auswertungsbogen vom Praktikum. Das sind ganz konkrete Geschichten, die kann man wunderbar abarbeiten – Fremdeinschätzung, Selbsteinschätzung, setzt man sich zusammen und dann kommt man automatisch anhand dieser Bögen ins Gespräch und dann haben beide glaube ich auch ein Ergebnis.*

Die Lehrerin L. spricht zwei Typen der konkreten Gestaltung von Wissen an: (1) technologische Konkretisierungen (Fragebögen) und (2) inhaltliche Konkretisierungen (Unterrichtsthema Gummitwist). Gewinnbringend war für sie jedoch v.a. die Möglichkeit der unmittelbaren Verwendung, der „Abarbeitung“ ohne weiteren insbesondere zeitlichen Aufwand. In diesem Sinne ist diese Kategorie eng mit der vorangegangenen Kategorie verbunden. Inhalte müssen u.a. aufgrund der organisationalen Strukturen so beschaffen sein, dass sie nicht erst in einen brauchbaren Zustand „übersetzt“ werden müssen.

Burkhardt & Schoenfeld (2003, S. 3) betonen, dass genau ein solcher Übersetzungsprozess, der aufwändig und komplex ist, Lehrkräfte in ihren Ressourcen überfordert. Die genannten technischen und inhaltlichen Konkretisierungen können im Sinne Patrys (2014) als Mediator zwischen Theorie und Praxis gesehen werden, die einen Übersetzungsprozess unterstützen. In Bezug auf den Innovations-Entscheidungsprozess spielt der Aspekt der Konkretheit insbesondere in der Persuasionsphase eine bedeutsame Rolle (Rogers, 2003). Aufgrund der Übersetzungskomplexität grundlegender Theorien in praktische Anwendungen (Wibowo & Krieger, 2019a), bspw. von theoretischen Grundlagen zum Thema Barrierefreiheit bis zu konkreten Maßnahmen zum Abbau von Barrieren im Sportunterricht, ist anzunehmen, dass ein relativer Vorteil in einer abstrakten Theorie nur eingeschränkt für Lehrkräfte erkennbar ist, aber etwa durch ein konkretes Analyseschema wahrgenommen werden kann. Infolge reduzierter Konkretheit können positive Einflüsse auf die Übernahme einer Innovation wie die Probierbarkeit bzw. Sichtbarkeit nur eingeschränkt erlebt werden (Rogers, 2003).

In Bezug auf den Prozess informellen Lernens wurde zumeist der Inhalt der Aufgaben als potenziell mehr oder weniger gewinnbringend eingeschätzt und lässt sich damit den ersten beiden Phasen des Innovations-Entscheidungsprozesses zuordnen, bei denen sich zunächst objektives Wissen und subjektives Wissen entwickeln. Lediglich zwei Mentor*innen berichteten konkrete Handlungsänderungen: zum einen die Durchführung einer Unterrichtsreihe, die den Studierenden und über diese auch den Mentor*innen mit Materialien (Beschreibung einer Unterrichtsreihe, Lernmaterialien, Klassensatz Gummitwists) zur Verfügung gestellt wurde; zum anderen ein Fragebogen zum Klassenklima, den eine Mentorin genutzt hatte, um eine bessere Beziehung zu ihren Schüler*innen aufzubauen. Ob diese punktuellen Handlungsänderungen zu langfristigen Veränderungen im Handeln der Lehrkräfte führen, konnte anhand des Erhebungszeitraums nicht festgestellt werden.

4.3 Passung zu Überzeugungen

Die Mentor*innen betonten nicht nur die für sie notwendige Flexibilität bezüglich des durch die Studierenden eingebrachten Wissens, sondern bewerteten es auch danach, ob und wie es zu ihren Überzeugungen (1) zum Unterrichten von Bewegung, Spiel und Sport und (2) zur Betreuung der Studierenden passt. Diese Überzeugungen variierten erheblich unter den befragten Mentor*innen, auch was die Bedeutsamkeit der jeweils eingebrachten Seminarthemen betraf. Vor diesem Hintergrund wurde insgesamt positiv

bewertet, dass es Auswahlmöglichkeiten in der gemeinsamen Bearbeitung von Seminarthemen gab. Weiterhin zeigte sich grundsätzlich die Tendenz, dass bei einer hohen Übereinstimmung der Seminarthemen mit den persönlichen Überzeugungen der Mentor*innen auch deren Motivation, das Engagement und die individuelle Lernbereitschaft stiegen – bei geringer Übereinstimmung hingegen dominierten Skepsis, Zurückhaltung oder sogar Ablehnung.

Lehrerin K: *Also als es da um Sprachhandlungen im Sportunterricht ging, da habe ich am Anfang so gedacht naja. Was für ne Relevanz hat das jetzt für das Sportlehrerdasein. Aber da ging es in erster Linie um diese forschende Auseinandersetzung mit dem Thema. Und wo ich da so dachte: „Ja! Cool, darf man nich vergessen. Es geht hier ja nicht nur um ne Lehrerausbildung, sondern auch um sowas wie ne wissenschaftliche Ausbildung.“ Und deswegen hab ich gedacht: „Das is richtig so.“*

Innovation entsteht hier im grundlegenden (im Lehrkräftealltag vorübergehend „vergessenen“) Interesse an der „forschenden Auseinandersetzung“ mit einem Thema, das zunächst als wenig relevant eingestuft wurde. Eine Passung zur Überzeugung der Lehrerin K. entstand erst durch die Aufgabenstellung und den Austausch mit den Studierenden und führte zur (Wieder-)Bestärkung des persönlichen Interesses und der Motivation zur intensiveren Beschäftigung. Hier wird geradezu idealtypisch informelles Lernen durch die Studierenden-Mentorin-Interaktion angebahnt, die je nach Überzeugungen-Inhalts-Konstellation auch ablehnend verlaufen kann.

Die Bedeutung der Passung von Überzeugungen zu einer potenziellen Innovation wird in der Diffusionsforschung als relevanter Faktor in der Persuasionsphase dargestellt (Rogers, 2003). Richter (2013) verweist auch auf einen generellen Zusammenhang zwischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen und der Häufigkeit der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten bei erfahrenen Lehrkräften. Weiterhin gelten Überzeugungen als mittel- bis langfristig stabile Eigenschaften von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Vor diesem Hintergrund und mit Fokus auf das untersuchte Setting ist die Selektion von Lerngelegenheiten durch die Passung zu Überzeugungen durchaus als ambivalent zu bewerten. Die Flexibilität des Angebots ermöglicht einerseits eine Auswahl, die zu den eigenen Überzeugungen passt und damit berufliches Lernen der Mentor*innen fördert. Andererseits tritt hierdurch eine Art Selbstbestätigung ein, die insbesondere bei solchen Lehrkräften als problematisch angesehen werden kann, deren Überzeugungen mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand als eher lernhinderlich für die Schüler*innen angesehen werden müssen. Genau diese Lehrkräfte bräuchten eine Art Verunsicherung ihrer Überzeugungen, die vermutlich durch die Bedingungen des untersuchten Settings kaum möglich ist.

4.4 Nutzen-Belastungs-Verhältnis

Diese Kategorie bezieht sich insbesondere auf das Erleben des Seminarkonzeptes und der Kooperation als Ganzes. Für Mentor*innen, die zuvor bereits in der Praktikumsbetreuung tätig waren, bedeutete die Struktur der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung eine Umstellung, die sie in den Interviews für sich „in Rechnung“ stellten. Auf der einen Seite nahmen sie eine (zusätzliche) Belastung wahr, da die Studierenden sie zeitlich wie inhaltlich „forderten“ (v.a. wenn wenig Flexibilität bestand) und sie auch nicht alle eingebrachten Themen und Aufgaben überzeugten (s. Kap. 4.3: Passung zu Überzeugungen). Auf der anderen Seite würdigten sie den beiderseitigen Nutzen durch eine intensive(re) und thematisch fokussierte Interaktion und Zusammenarbeit. Z.B. wurde das Einbringen neuer inhaltlicher Ideen (Gummitwist) und Methoden durch die Studierenden genannt, von denen sie ganz unmittelbar für ihre Unterrichtspraxis profitierten und persönlich lernen konnten. Auch die Mentor*innen, die diese Aufgabe zum ersten Mal ausführten, nahmen eine solche Nutzen-Belastungs-Balancierung und -Bilanzierung vor. Mitunter wurde dies mit einer Reflexion der formalen Vergütung für die Mentor*innentätigkeit

verbunden (in dem untersuchten Kontext etwa einer Unterrichtsstunde Entlastung pro Woche für die Betreuung eines Praktikant*innen-Tandems).

Die befragten Mentor*innen wägten insgesamt sehr sensibel ab, ob sich die Kooperation für sie lohnte und ob sie ihre limitierte Zeit sinnvoll einsetzten. Ihre Aussagen waren von der Motivation geprägt, für sich (Innovation!) und für die Studierenden (Rollenvorbild!) Nutzen zu ziehen. Für eine positive Bewertung der Kosten-Nutzen-Bilanz waren nicht zuletzt auch die Höhe des Engagements, das Ausmaß des unterrichtlichen Könnens und die Höhe der Motivation der Studierenden verantwortlich, denn sie waren es, die die potenziellen Innovationen zu den Mentor*innen trugen.

Diese Gesamtbilanzierung findet sich in Rogers Diffusionstheorie als sogenannter relativer Vorteil (Rogers, 2003). Überwiegen die nützlichen Aspekte die belastenden Aspekte, ist zu erwarten, dass sich eine positive Einstellung gegenüber der Innovation entwickelt und die Wahrscheinlichkeit der Übernahme einer Innovation steigt.

5 Diskussion

Die Studie verweist auf die Komplexität des Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren bei Kooperationsprozessen in dem untersuchten Setting zwischen Mentor*innen, Studierenden und Dozent*innen (Wibowo & Krieger, 2019a, 2019b). Die Befunde zeigen, dass der Ansatz der phasenübergreifenden Kooperation dann zu einer Lern- und Entwicklungsgelegenheit für die Mentor*innen werden kann, wenn (1) die Art des Angebots raumzeitlich und inhaltlich flexibel ist, (2) die Art des Inhalts so konkret ist, dass die Innovation ohne großartige Übersetzungsprozesse im Unterricht und/oder in der Betreuungstätigkeit der Studierenden eingesetzt werden kann, (3) die Inhalte der Innovation zu den Überzeugungen der Mentor*innen passen und (4) insgesamt der wahrgenommene Nutzen größer ist als die wahrgenommene Belastung. Damit bietet sich aus Mentor*innensicht ein Potenzial zum beruflichen Lernen und zur beruflichen Weiterentwicklung von Sportlehrkräften in Schulpraktika.

In Bezug auf den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Hintergrund können verschiedene Konsequenzen gezogen werden. Die einzelnen Aspekte der Flexibilität, der Konkretheit, der Passung zu Überzeugungen und des Nutzen-Kosten-Verhältnisses lassen sich an bestehende Befunde zum informellen Lernen und zur Innovationsübernahme anknüpfen. Das Modell des Innovations-Entscheidungsprozesses bildet eine integrative Struktur, durch die einzelne Aspekte bzw. Einflussfaktoren anhand des Phasenmodells aufeinander bezogen werden können. Die Verwendung des Innovations-Entscheidungsmodells als mögliche Struktur beruflichen Lernens scheint Potenzial zu haben, um informelles Lernen von Sportlehrkräften zu beforschen, konzeptionell zu erfassen und als potenziellen Ort der Entwicklung professioneller Kompetenzen anzusehen (Kunter et al., 2013). Die Befunde konkretisieren zudem einen Ausschnitt der bislang noch wenig empirisch beleuchteten Entwicklungsphase der „beruflichen Fort- und Weiterentwicklung“ (Miethling, 2020).

Die generelle Vielfalt unterschiedlicher Formen von Schulpraktika und die Zusammensetzung des Samples beschränken die Generalisierungsmöglichkeiten der dargestellten Ergebnisse. Die aufgezeigte Komplexität des untersuchten Settings deutet darauf hin, dass für Maßnahmen zur Anregung von Innovationen bei Lehrkräften ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen müssen, um nicht aufgrund einfacher Transfervorstellungen an der Komplexität und Beharrlichkeit der Praxis zu scheitern. Weiterhin muss einschränkend betont werden, dass vorwiegend die ersten beiden Phasen des Modells in der Studie thematisiert wurden, also das erste Erlangen objektiven Wissens und die erste argumentative Auseinandersetzung. Langfristige Prozesse, die bis hin zu einer Bestätigung einer Innovation bzw. der Änderung einer Handlungsroutine reichen, wurden im Rahmen der Studie kaum erfasst. Daher muss für die vorliegende Studie festgestellt werden, dass durch die Daten lediglich der Beginn möglicher weiterreichender informeller

Lernprozesse erfasst wurde. Weiterhin blieb in der Untersuchung unklar, in welchem Ausmaß die Ergebnisse fachlichen Besonderheiten unterliegen, da ein systematischer Vergleich mit anderen Fächern nicht vorgenommen wurde.

Diese lückenhafte Erfassung von Lernprozessen sollte aus unserer Sicht durch eine längerfristige Begleitung von Sportlehrkräften in Zukunft vermieden werden (s. auch Armour & Yelling, 2007). Ein längsschnittliches Vorgehen zur Erfassung von Diffusionsprozessen wird auch im Kontext der Diffusionsforschung als vorteilhaft gesehen bzw. als Kritik an querschnittlichen Ansätzen angeführt (Karnowski, 2013). Einer möglichen Verzerrung aufgrund der Fokussierung der Mentor*innenperspektive könnte im Sinne einer Datentriangulation (Patton, 2015) durch die Berücksichtigung der Studierendenperspektive bzw. der Analyse von Mentor*innen-Studierenden-Interaktionen begegnet werden.

Literatur und Internetquellen

- Armour, K.M., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers. The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (2), 177–200. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Bach, A., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Balz, E., & Neumann, P. (2007). Erziehender Sportunterricht. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 47–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178–196). Aachen: Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840309182-178>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borowski, A., Ehlert, A., & Prechtel, H. (2018). *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Hamburg: Czwalina.
- Brödel, R. (2011). Lebenslanges Lernen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 235–245). Paderborn: Schöningh.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A.H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32 (9), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). 'Can I Do It in My Pyjamas?' Negotiating a Physical Education Curriculum with Teenage Girls. *European Physical Education Review*, 16 (3), 203–222. <https://doi.org/10.1177/1356336X10382967>
- Ericsson, K.A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 685–706). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnahn, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 107–122). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_8
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Hansen, S. (2016). Informelles Lernen und Sport. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_37
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster & New York, NY: Waxmann.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (2), 308–319. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21–42). Schorndorf: Hofmann.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers. What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31–57.
- Karnowski, V. (2013). Diffusionstheorie. In W. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 513–528). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_27
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N., et al. (2020). Competence as a Continuum in the COACTIV Study. The "Cascade Model". *ZDM*, 52 (2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling, D. Blotzheim, D. Blotzmann & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45–63). Schorndorf: Hofmann.
- Krieger, C. (2016). Pragmatische Verwendung der Kodierverfahren der Grounded Theory ... und darüber hinaus? In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Bildungsforschung revisited* (S. 43–59). Münster: Klemm & Oelschläger.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2013). The Development of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (S. 63–77). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_4
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78–104). Schorndorf: Hofmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster & New York, NY: Waxmann.
- Mandl, H., & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- McKenney, S.E., & Reeves, T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 111–136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03837-3_6
- Mey, G., & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). Wiesbaden: VS.
- Miethling, W.-D. (2020). Sportlehrkräfteforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D., & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in – über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers* (S. 1–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Molzberger, G., & Overwien, B. (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 69–85). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90162-6_4
- Neumann, P., Finocchiaro, E., & Stegmüller, E. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840309960>
- Neumann, P., & Zimmermann, R. (2020). Zur Akzeptanz von Sitzunterbrechungen im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften. *sportunterricht*, 69 (1), 2–9.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster & New York, NY: Waxmann.
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Chapter 7: Principles of Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (4), 441–449. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.441>

- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 143–161). Münster: Waxmann.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Patton, K., & Griffin, L.L. (2008). Three Physical Education Programs' Adaptive Approaches to Change. 'How Can I Spin That so It Works for Me?' *Sport, Education and Society*, 13 (4), 413–430. <https://doi.org/10.1080/13573320802445033>
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (2), 8–18.
- Richter, D. (2013). Professional Development across the Teaching Career. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (S. 333–342). New York, NY: Springer.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York, NY: Free Press.
- Rohs, M. (2016). Begriffsgeschichte informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8>
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 161–179). Wien: LIT.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster & New York, NY: Waxmann.
- Seltrecht, A. (2012). Informelles Lernen. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 530–542). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.42>
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz & PVU.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 86–108.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Wallhead, T., & Dyson, B. (2016). A Didactic Analysis of Content Development during Cooperative Learning in Primary Physical Education. *European Physical Education Review*, 23 (3), 311–326. <https://doi.org/10.1177/1356336X16630221>
- Wibowo, J., & Heins, J. (2019). Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung*

- gelingen? Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 123–132). Hamburg: Hamburg University Press.
- Wibowo, J., & Krieger, C. (2019a). Aufgaben zur Förderung phasenübergreifender Kooperation. In M. Hartmann, R. Laging & C. Schreinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung* (S. 152–164). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wibowo, J., & Krieger, C. (2019b). Aufgaben zum Transfer von Theorie in die Praxis in Schulpraktika der Sportlehrerbildung. *sportunterricht*, 67 (1), 23–27.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Aachen: Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wibowo, J., & Krieger, C. (2021). Zur Perspektive von Mentor*innen auf Schulpraktika im Fach Sport. Eine Interviewstudie zum Potenzial von Mentoring als Teil beruflichen Lernens von Sportlehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 114–132. <https://doi.org/10.11576/pflb-4542>

Online verfügbar: 15.07.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>