

Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen

Susanne Bartonek*, Verena Ziegler†

Zusammenfassung

Der Einsatz von Beratungsformen im schulischen Kontext rückt im deutschsprachigen Raum im Zuge neuer Ansätze der Lehrerbildung vermehrt in den Fokus. Um den Einstieg in den Lehrerberuf zu erleichtern, bedarf es der professionellen Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren, die die Stärkung und Erweiterung der Handlungskompetenzen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern fördern. In der schulischen Praxis werden die Begriffe *Mentoring*, *Coaching* und *Tutoring* zum Teil synonym für den Bereich der Begleitung und Beratung verwendet. Sie weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Tutoring und Coaching als spezifische, zielorientierte Beratungsformate, welche Mentorinnen und Mentoren anwenden, werden in diesem Beitrag untersucht. In Folge wird der Versuch unternommen, eindeutige Kriterien für Tutoring bzw. Coaching zu definieren.

Tutoring and Coaching as methods of mentoring at the career entry of teachers

Abstract

The use of consulting formats in the context of schools is becoming more and more the focus in the German-speaking world in the course of new approaches to teacher education. In order to ease career entry for teachers, professional support by mentors, who strengthen and expand the capacity of the career starters, is required. In the support of young professionals, the terms *mentoring*, *coaching* and *tutoring* are often used interchangeably. They have both similarities and differences. Tutoring and Coaching as specific, goal-oriented consulting formats used by mentors will be examined in this article. As a result, an attempt is made to define criteria for tutoring or coaching.

Schlüsselwörter:

Mentoring
Coaching
Tutoring
Berufseinstieg

Keywords:

Mentoring
Coaching
Tutoring
Career entry

1 Einleitung

Die Berufseinstiegsphase stellt für Junglehrer/innen einen sensiblen Abschnitt dar, da sie durch ein hohes Maß an Komplexität und Unvorhersehbarkeit geprägt ist (Ryter, 2018, S. 23) und junge Lehrpersonen vor vielfältige Herausforderungen im Prozess der Professionalisierung stellt. Deshalb erscheint es sinnvoll, Berufseinsteiger/innen in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit professionell zu unterstützen. Mentoring gilt dabei als die umfassendste Form der Lernbegleitung (Graf & Edelkraut, 2017, S. 10) und stellt für in den Beruf einsteigende Lehrpersonen eine zentrale Unterstützungs- und Begleitmaßnahme dar. Mentoring-Prozesse

* Volksschule Orth an der Donau, Am Markt 30, 2304 Orth an der Donau.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: susanne.bartonek@aon.at

† Private Volksschule Maria Frieden, Hardeggasse 65, 1220 Wien. E-Mail: verena.ziegler@icloud.com

decken die verschiedensten Aspekte der Betreuung in der Induktionsphase – so wird ab dem Schuljahr 2019/20 in Österreich das erste Dienstjahr bezeichnet (Bundesgesetzblatt, 2013) – ab und gelten als „ein erprobtes Werkzeug effektiver individueller, situations- und standortbezogener Förderung mit dem Anspruch von Nachhaltigkeit und Wirksamkeit über die Ebene der Unterrichtsentwicklung hinaus bis hin in die Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung“ (Brandau, Holzinger & Seel, 2013, S. 8).

Mentoring ist daher als ein dynamischer Entwicklungsprozess zu verstehen, bei dem die Mentorin/der Mentor sowohl in der Rolle der technischen Unterstützerin/des technischen Unterstützers auftritt, als auch die/den Mentee als kollegiale Beraterin/kollegialer Berater betreut. Darüber hinaus fördert sie/er eine reflektierende Haltung zu Unterricht und Schule und fungiert somit als Motivator/in für Veränderungen (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150). Mentorinnen und Mentoren begleiten in der herausfordernden Induktionsphase Berufseinsteiger/innen und wenden dabei sowohl Elemente des Tutorings als auch des Coachings an. Diese beiden Formate so wie auch Mentoring gelten als zentrale Instrumente zur Begleitung, Förderung und Unterstützung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Sie werden immer wieder synonym verwendet, obwohl sie bei genauer Betrachtung doch klare Unterschiede aufweisen. Mentoring, Coaching und Tutoring gelten als neue Trends in der Lehrerbildung sowie in der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt, weil sie für das komplexe Berufshandeln als sehr geeignet erscheinen (Ryter, 2018, S. 23), es bestehen aber fließende Übergänge zwischen diesen Maßnahmen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 151). Die zwei Beratungsmodelle Coaching und Tutoring werden im Folgenden erkundet und unter der Berücksichtigung von Mentoring-Konzepten abgegrenzt, da in der pädagogischen Fachliteratur die Trennlinie zwischen Tutoring, Coaching und Mentoring verschwommen und unscharf wirkt. Dies hat Relevanz für zukünftige Mentorinnen und Mentoren, um ihnen bewusst zu machen, in welchen Beratungssituationen sie als Mentorin/Mentor, Coach oder Tutorin/Tutor agieren. Umso mehr ist die Kenntnis über die Funktion und Rolle (Dammerer, 2017) in der kommenden Zusammenarbeit von Mentor/in und Mentee unabdingbar. Ziel ist die Weiterentwicklung der der Mentorinnen und Mentoren, der Lehrenden in den schulpraktischen Studien, in der Induktionsphase sowie in Ausbildungen zum Thema Mentoring.

Es sollen eindeutige Kriterien für Coaching und Tutoring definiert werden, um die Beratungsformen voneinander abzugrenzen. Dieser Artikel widmet sich daher der Fragestellung, *welche expliziten Kriterien für Tutoring und Coaching im pädagogischen Kontext sich in der Fachliteratur finden lassen.*

2 Theoretischer Hintergrund

Bevor es zu einer Auseinandersetzung mit kollegialen Beratungsmodellen im schulischen Kontext – insbesondere mit den Konzepten Tutoring und Coaching – kommt, erscheint eine knappe Darstellung der Lehr-Lerntheorien sinnvoll, da sie modellhaft und hypothesengeleitet Lern- und Lehrvorgänge beschreiben und erklären. Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus werden in der Wissenschaft als die drei Theoriesysteme des Lernens genannt (Reinmann, 2013, S. 127). Sie weisen unterschiedliche Auffassungen des Lernens sowie verschiedene Rollen der Lehrenden und Lernenden auf, die mit den Beratungskonzepten Tutoring, Coaching und Mentoring in Verbindung stehen, da sie die Basis für die drei Modelle der professionellen Lernbegleitung bilden. Im Behaviorismus werden Verhalten und konditionierte Emotionen beobachtet. Erworbene Problemlösestrategien spielen beim Kognitivismus eine zentrale Rolle. Flexible Handlungsmuster oder selbsterworbene Erkenntnisse stehen im Fokus des Konstruktivismus (Reinmann, 2013, S. 129). Jeder dieser Ansätze hat seine Berechtigung, es kommt auf die passende Mischung der Lösungsansätze an (Meir, 2006., S. 9). Die Lehr-Lerntheorien sind für die weitere Auseinandersetzung von Bedeutung, da sie die Grundlage für Beratungsprozesse durch Mentorinnen und Mentoren bilden. Die folgende Tabelle zeigt eine zusammenfassende Übersicht der drei Lehr-Lerntheorien.

Lerntheorien	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Begründer	I. P. Pawlow, J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner	J. Piaget, J. S. Bruner, A. Bandura	J. Piaget, H. Aebli, J. Dewey, P. Watzlawick
Lehrstrategie (Wiesner, 2010)	vermitteln, einüben, wiederholen, trainieren	unterstützen, beraten, anwenden, umsetzen	Selbstverantwortung, kooperieren, begleiten
Denkprozesse (Wiesner, 2010)	inhaltsbezogenes Denken	kritisches Denken	kreatives Denken

Auffassung über das Lernen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2018)	Das Lernen erfolgt durch das Bilden von Assoziationen, die durch Verstärkung gefestigt werden.	Das Lernen erfolgt zielgerichtet und systematisch.	Lernen wird als Konstruktionsprozess des Individuums gesehen.
Lehrhandlung (Wiesner, 2010)	instruieren, belohnen, strafen	beobachten, vorzeigen, Modelllernen, Feedback	besprechen, Reframing
Rolle der Lernenden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2018)	passive Rolle	aktive Rolle – neues Wissen wird verarbeitet, interpretiert und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft	aktiv Rolle - benötigtes Wissen wird konstruiert
Rolle der Lehrenden (Baumgartner & Payr, 1997; Wiesner, 2010)	Lehrer/in, Autorität, Trainer/in, Anleiter/in	Tutor/in, Mentor/in, Berater/in	Coach, Begleiter/in

Tabelle 1: Zusammenfassender Überblick zu den Lehr-Lerntheorien

3 Beratungsformen – kollegiale Beratungsmodelle im Kontext Schule

Im schulischen Tätigkeitsfeld kommen unterschiedliche Beratungskonzepte zum Einsatz, um junge Lehrpersonen in der sensiblen Berufseinstiegsphase optimal und zielführend zu begleiten. Diese Konzepte reichen von Tutoring über Coaching bis hin zur umfassendsten Form des Mentorings. Mentorinnen und Mentoren nehmen in der Induktionsphase eine Schlüsselfunktion ein, da sie Lehrer/innen beim Übergang von der Ausbildung in die neue Berufssituation im Schulbereich umfassend begleiten (Fischer, 2008, S. 38) und Berufseinsteiger/innen im Professionalisierungsprozess durch angeleitete Reflexion stärken (Reintjes, Bellenberg & de Brahm, 2019, S. 10).

3.1 Mentoring

Der Begriff *Mentoring* leitet sich aus der griechischen Mythologie ab. Odysseus übertrug die Erziehung seines Sohnes Telemachos an seinen Freund Mentor, während der Zeit, in der sich Odysseus den Griechen anschloss, um gegen Troja zu kämpfen. Mentor war Telemachos' Freund sowie Ratgeber und kümmerte sich um ihn (Graf & Edelkraut, 2017, S. 3).

Bei Mentoring-Prozessen geht es um persönliche Wissensweitergabe. Eine erfahrene Person (Mentor/in) gibt ihr fachliches Wissen und/oder ihre Erfahrungen an eine unerfahrene Person (Mentee) weiter (Graf & Edelkraut, 2017, S. 13). Die Mentorin/Der Mentor hat eine beratende, begleitende und fördernde Aufgabe (Graf & Edelkraut, 2017, S. 5).

Im Kontext Schule reflektieren Mentorin/Mentor und Mentee gemeinsam das Geschehen vor, im und nach dem Unterricht. Durch eine aktive Partizipation in der Mentor-Mentee-Beziehung lernen sowohl Mentee als auch Mentor/in (Fischer, 2008, S. 39). Eine etablierte Definition des Begriffs Mentoring findet sich bei Ziegler (2009, S. 11):

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“

Dieses Verständnis von Unterstützung in Bezug auf Berufseinsteiger/innen legt den Fokus einer Mentoring-Beziehung auf die Entwicklung einer eigenständigen, professionellen Haltung zum Unterrichten. Damit dies gelingen kann, wird die Förderung eines reflektierenden und experimentellen Habitus zum Lernen vorausgesetzt. Die Rolle der Mentorin/des Mentors ist dabei die einer Motivatorin/eines Motivators und einer Partnerin/eines Partners, die/der die Mentees auf dem Weg zur Veränderung begleitet und die gesamte professionelle Entwicklung der Berufseinsteiger/innen im Auge behält (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

Die Einstellung zum Lernen als aktiver Prozess deckt sich mit der konstruktivistischen Denktradition, die dadurch geprägt ist, dass das menschliche Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, die durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden.

Dadurch, dass Mentoring als die umfassendste Form der Lernbegleitung definiert ist, könnte es als Oberbegriff gesehen werden. Coaching oder Tutoring sind daher als ein Teilbereich beziehungsweise als Methoden des Mentorings zu verstehen.

3.2 Coaching

Das Wort *Coaching* hat seinen Ursprung im angloamerikanischen Wort „Coach“, das übersetzt „Kutsche“ oder „Kutscher“ bedeutet. Der Kutscher hat die Aufgabe, das Leistungsvermögen der Pferde, die seiner Kutsche vorgespannt sind, auszuschöpfen sowie sie zu lenken, damit sie auf den richtigen Pfaden bleiben - ohne sie dabei zu überfordern (Rotering-Steinberg, 2009, S. 32). In Folge hielt der Begriff Coaching Einzug im Sport sowie im universitären Bereich. Ein Coach übernahm dabei die Aufgabe, auf sportliche Wettbewerbe bzw. Prüfungen vorzubereiten (Lippmann, 2009, S. 12). Mittlerweile hat sich der Begriff Coaching immer weiter etabliert und gilt als eine Grundform mittel- bis langfristiger professioneller Beratung, mit dem Ziel der Reflexion sowie der Bewältigung beruflicher Aufgabenstellungen bzw. Herausforderungen (Mutzeck, 2008, S. 86). Im schulischen Kontext lässt sich diese Unterstützungsmaßnahme folgendermaßen definieren:

„Unter Coaching versteht man die strukturierte Zusammenarbeit mit einer Person über mehrere Treffen hinweg. Der Coach arbeitet darauf hin, dass der Lernende selbst die Verantwortung für seinen Fortschritt übernimmt, sich seiner Situation bewusst wird und seine Fähigkeiten verbessert. Coaching bietet die Möglichkeit zur Ausschöpfung des Potenzials von Mitarbeitern.“ (Tolhurst, 2012, S. 4)

Ryter (2018, S. 23) bezeichnet Coaching im pädagogischen Zusammenhang als ein effizientes, „spezifisches, ziel- und handlungsorientiertes Beratungsformat, das beabsichtigt, die Reflexionsfähigkeit und die Selbststeuerung der Coachees zu erhöhen“.

Coaching spielt seit 2000 auch „im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen“ eine Rolle (Ryter, 2018, S. 26) und versteht einen Coach als Beratungsperson, die seiner/seinem Coachee persönlich unterstützend zur Seite steht. In einer respekt- und vertrauensvollen Beziehung, in der kollegiale Solidarität spürbar ist, gilt ein Coach als Rollenmodell für guten Unterricht, gibt Feedback und fördert die professionelle Entwicklung der Berufsneulinge (Raufelder & Ittel, 2012, S. 15). Ein Coach gibt demnach Hilfestellungen zur Planung, Analyse und Optimierung des Unterrichts der Berufseinsteiger/innen und ist Impulsgeber für problemlösendes Denken.

Das Beratungsmodell Coaching lässt sich einerseits mit zentralen Aspekten der Lehr-Lerntheorie des Kognitivismus verknüpfen. Dabei steht die Problemanalyse, systematisches Vorgehen, Lernen im Dialog, Hilfe, Beobachtung sowie Feedback, professionelle Unterstützung und Beratung in Zusammenhang mit kritischem Denken im Fokus. Andererseits zeigen Coaching-Prozesse auch eindeutige Merkmale des Konstruktivismus, wie Reflexion, Ko-Konstruktion von Lösungen sowie enorme Selbstverantwortung der/des Coachees für einen gelingenden Beratungsprozess. Coaching gilt als Beratungsformat mit konstruktivistischem Lernverständnis (Radatz, 2013, S. 31), da es davon ausgeht, „dass alle Individuen ihre Wirklichkeit selbst konstruieren und nachhaltige Lösungen nur aus dieser Wirklichkeit heraus verstanden und entwickelt werden können“ (Ryter, 2018, S. 28-29).

3.3 Tutoring

Der Begriff *Tutoring* leitet sich aus dem lateinischen Wort „tutor“ ab und bedeutet „Vormund“ bzw. „Beschützer“. Tutoring findet meist an Hochschulen und Universitäten seine Anwendung, um eine Beratung zu definieren, in der eine Person - meist ein/e Student/in aus einem höheren Semester - lernbegleitend Studienanfänger/innen unterstützt, „Grundwissen wiederholt und mit Hilfe von Beispielaufgaben vertieft“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 722). Laut des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie geht es beim Tutoring um eine Lernunterstützung für einzelne Personen oder auch Kleingruppen, die entweder durch professionelle Lehrpersonen, Peers oder auch andere adäquate Fachkräfte erfolgt (Beywl & Zierer, 2015, S. 222 und S. 471). Die Aufgabenbereiche einer Tutorin/eines Tutors liegen darin, geeignete Methoden zur Wissensvermittlung aufzubereiten, die Problemstellungen vorzugeben und die Lernenden durch individuelle Hilfestellungen zu unterstützen (Meir, 2006, S. 13).

Die Rolle einer Tutorin/eines Tutors ist dadurch gekennzeichnet, dass sie/er als technische Unterstützerin/technischer Unterstützer in Erscheinung tritt und Berufsneulinge anleitet. Es geht dabei um die Vermittlung von Anreizen, Techniken und Verfahren im methodischen Kontext, im Bereich der Klassenführung

sowie der Unterrichtspraxis. Basale, praktische Fertigkeiten der Junglehrer/innen stehen dabei im Fokus (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

Die Beratungsform Tutoring versteht sich als weitgehend linearer Lernprozess. Tutoring orientiert sich zum einen am behavioristischen Theoriesystem, in dem die/der Lehrende als Anleiter/in bzw. Instruktor/in verstanden wird, die/der Problemlösungen vorzeigt, Faktenwissen vermittelt und inhaltsbezogenes Denken fördert, zum anderen am kognitivistischen Paradigma. Dieses ist dadurch geprägt, dass die Tutorin/der Tutor bei der Bewältigung von Problemstellungen hilft und den Berufseinsteigenden unterstützend zur Seite steht. Tutorielle Lernbegleitung erfordert – wie im Kognitivismus begründet – einen strukturell vorbestimmten und vorgedachten Lernprozess.

3.4 Zusammenfassung der Beratungsformen

Alle drei vorgestellten Beratungsmodelle zielen darauf ab, Berufseinsteiger/innen in der vielschichtigen, komplexen Phase des Dienstantritts bestmöglich zu unterstützen und bei Herausforderungen jeglicher Art professionell zu begleiten. Auch wenn sie unterschiedliche Konzepte verfolgen und durch verschiedene Rollen gekennzeichnet sind, haben sie doch ein gemeinsames Ziel: die Stärkung der Lehrperson und deren Professionalisierung. Abschließend soll eine tabellarische Übersicht der Beratungsformen in der Berufseinstiegsphase in Anlehnung an Baumgartner (2012), Irby (2012) und Wiesner (2010, 2015) die bisherigen Ausführungen zusammenfassen:

	<i>Tutoring</i>	<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
<i>Rolle der Beraterin/ des Beraters</i>	Tutor/in als technische Unterstützerin/technischer Unterstützer und Experte/Expertin	Coach als Berater/in, Unterstützer/in und Rollenmodell	Mentor/in als Motivator/in, Förderer/in und Partner/in
<i>Rolle der/des Beratenden</i>	passiver Stimulieempfänger, Rezipient	relativ eigenständige Problemlöserin/eigenständiger Problemlöser, Produzent/in	aktiver Part in der Bewältigung komplexer Situationen, Respondent, Korrespondent
<i>Lehr-Lernparadigma</i>	Behaviorismus Kognitivismus	Kognitivismus Konstruktivismus	Konstruktivismus
<i>Lernen durch</i>	Verstärkung	Einsicht und Erkenntnis	Erleben, Erfinden und Interpretieren
<i>Lernformen</i>	üben, wiederholen, trainieren	Dialog, Lernen am Modell, Beobachtung, Anwendung, Analyse	Interaktion, Dialog, Kooperation, selbstgesteuertes Lernen
<i>Paradigma</i>	Stimulus - Response	Problemlösung	Konstruktion
<i>Interaktion</i>	minimal asymmetrisch, starr, einseitig, lehrerzentriert, instruktional	symmetrisch, dynamisch, prozessorientiert, dialogisch	symmetrisch, zirkulär, selbstreferentiell, dialogisch
<i>Zeitraumen</i>	kurzfristig	mittelfristig	langfristig

Tabelle 2: Beratungsmodelle im pädagogischen Kontext

4 Kriterien für Tutoring und Coaching

Tutoring, Coaching und Mentoring weisen viele Gemeinsamkeiten beziehungsweise Ähnlichkeiten auf. Bei einem ersten oberflächlichen Blick erscheinen die Unterstützungsmaßnahmen sehr ähnlich. Somit stellt die Abgrenzung von Tutoring und Coaching zu Mentoring eine Herausforderung dar, denn die Beratungsformen überschneiden sich in hohem Maße und werden auch synonym verwendet. Sowohl Tutoring als auch Coaching können aber als Teilbereiche oder Methoden des Mentorings aufgefasst werden. Bei näherer Betrachtung lassen sich Unterschiede feststellen.

Mit Hilfe der kompulatorischen Methode wurden Kriterien für Tutoring- und Coaching-Prozesse abgeleitet, die in den folgenden Unterkapiteln dargestellt werden.

4.1 Kriteriendefinierung des Tutorings

Zur Betreuung und Beratung von Junglehrerinnen und Junglehrern wird in diesem Kapitel im Speziellen auf die Kriterien des Tutorings eingegangen. Die Grenze zum Mentoring ist fließend, dennoch können folgende Kriterien, die eindeutig dem Tutoring zuzuordnen sind, aus der Fachliteratur abgeleitet werden.

Eine Tutoring-Beziehung ist (1) *weniger asymmetrisch*. Der Status oder auch der Wissensvorsprung einer Tutorin/eines Tutors ist kaum höher, als jener der Tutees (Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, o.J., 5. Absatz). Reinmann (2015, S. 105) beschreibt Tutoring als eine Unterstützungsmöglichkeit, bei der eine fortgeschrittene Lernerin/ein fortgeschrittener Lerner eine Anfängerin/einen Anfänger bei der Aneignung von Basisfähigkeiten und -fertigkeiten unterstützt und beim Ausgleich von Defiziten hilft. Die Hemmschwelle, Kontakt zur Tutorin/zum Tutor aufzunehmen, ist durch den minimalen Hierarchieunterschied sehr gering (Antosch-Bardohn, Beege, & Primus, 2016, S. 16). Durch diese Auflösung von Hierarchien zwischen Tutorin/Tutor und Tutee tragen die Lehrenden enorm dazu bei, dass den Tutees Lernen Freude bereiten kann (Kröpke, 2015, S. 18). Kröpke spricht von einem „Lernen auf Augenhöhe“ (Kröpke, 2015, S. 18). In den Universitätskolleg-Schriften der Universität Hamburg wird festgehalten, dass die Tutorin/der Tutor als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner fungiert (2014, S. 22).

Eine Tutoring-Beziehung wird für ein (2) *abgegrenztes Inhaltsgebiet* definiert. Je nach Bedarf ist es möglich, Tutorinnen oder Tutoren für „verschiedene Rollen, z.B. für technische, inhaltliche oder organisatorische Fragen“ (Reinmann, 2015, S. 106) einzusetzen. Sie besitzen in einem bestimmten Fachbereich besondere Kenntnisse oder Fähigkeiten (Irby, Boswell, Joeng & Pugliese, 2018, S. 245). Tutorinnen/Tutoren arbeiten mit ihren Tutees auf ein ganz bestimmtes Ziel hin (Irby, 2012, S. 297). Das ÖZBF führt als Beispiel die Unterstützung in speziellen Bereichen an (Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, o.J., 5. Absatz)

Eine Tutoring-Beziehung ist (3) *kurzfristig* angelegt. Die Beziehung einer Tutee/eines Tutees mit seiner Tutorin/seinem Tutor beruht darauf, Probleme oder Aufgaben zu lösen oder Leistungen zu verbessern. Wenn diese Probleme beziehungsweise Aufgaben gelöst oder die Leistung gesteigert wurde, endet diese Beziehung normalerweise. Aus diesem Grund sind Tutor-Tutee-Beziehungen meist kurzfristig angelegt (Irby et al., 2018, S. 245).

Eine Tutoring-Beziehung (4) *fokussiert weniger auf die Persönlichkeitsentwicklung*. Durch wiederholtes Üben wird hier die behavioristische Lehr-Lernform praktiziert. Es handelt sich hierbei um ein Üben beziehungsweise Trainieren von Fähigkeit oder Fertigkeiten. Die/Der Lehrende - als Tutorin/Tutor – hilft, Beziehungen zwischen neu erlerntem und bereits abgespeichertem Wissen aufzubauen. Auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit wird hier nicht explizit geachtet, sondern der Lernerfolg steht im Fokus der Aufmerksamkeit (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2018, S. 4). Die Aufgabe von Tutorinnen und Tutoren ist es, die Lernautonomie und die Selbstständigkeit im wissenschaftlichen Bereich zu fördern. Sie bieten Hilfestellungen, beraten und bieten eine Lernbegleitung an (Kröpke, 2015, S. 17). Wiesner führt an, dass die Lerneinheit im Vordergrund steht und nicht die zwischenmenschliche Beziehung (2010, S. 6).

4.2 Kriteriendefinierung des Coachings

In Coaching-Prozessen gelten Richtlinien, die jedoch nicht klar und eindeutig definiert sind, da es sich beim Coaching um keinen geschützten Begriff handelt (Kaul, 2013, S. 37). Im Folgenden werden die in der Literatur am häufigsten genannten Kriterien auf den Kontext Schule übertragen. Die hier dargestellten Kategorien zur Abgrenzung von Coaching erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- (1) *Professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe mit dem Ziel, eigenständige Lösungen und Handlungsalternativen zu entwickeln*: Coaching-Prozesse sind durch eine ziel- und lösungsorientierte Gesprächsführung gekennzeichnet, um die eigene Persönlichkeit, Aufgabe und Rolle, die eigenen Ziele, Werte, Visionen und Ressourcen zu reflektieren, das eigene Potenzial auszuschöpfen und das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern (Kaul, 2013, S. 37; Schreyögg, 2012, S. 175; Migge, 2007, S. 28; Rauen, 2005, S. 112). Dadurch wird die größtmögliche persönliche Leistungsfähigkeit im pädagogischen Wirkungsbereich erreicht (Kaul, 2013, S. 37).
- (2) *Coaching als individuelle und kontextbezogene Beratung*: Beim Coaching handelt es sich um eine individuelle und kontextbezogene Beratung zur Förderung der Selbstwahrnehmung, -verantwortung, -

- reflexion sowie der individuellen, professionellen Handlungsfähigkeit und der beruflichen Selbstgestaltungspotenziale (Hitter, 2015, S. 3; Migge, 2007, S. 26; Rauen, 2005, S. 112).
- (3) *Spezifische Beratungsformen*: Im Rahmen des Coachings kommt es durch intensives Zuhören, gezielte, fokussierte und wertschätzende Fragestellungen (Hock, Hock & Mosell, 2014, S. 15; Tolhurst, 2012, S. 10), sowie konkretes, durchdachtes Feedback zu einer prozessorientierten Unterstützung der/des Coachees, was eine Optimierung des praktischen Handelns zur Folge hat (Ryter, 2018, S. 24; Mutzeck, 2008, S. 86).
 - (4) *Rolle der Coachee/des Coachees als Mitverantwortliche/r*: Die Rolle der Coachee/des Coachees ist klar definiert. Sie/Er wird zum Finden eigener Lösungswege angeregt und bringt sich aktiv in den Beratungsprozess ein (Rauen, 2005, S. 112). Die Verantwortung für das Lernen, den Fortschritt auf dem Weg zur Erreichung ihrer/seiner Ziele und zur Ausschöpfung ihres/seines Potenzials liegt bei der Lernenden/bei dem Lernenden selbst (Hock et al., 2014, S. 13; Tolhurst, 2012, S.3; Kaweh, 2011, S. 20).
 - (5) *Rolle des Coachs*: Auch die Rolle des Coachs als Prozessberater/in (Lippmann, 2009, S. 31), Begleiter/in (Kaweh, 2011, S. 20), Zuhörer/in und Dialogpartner/in in einem personenzentrierten und praxisorientierten Begleitprozess ist klar beschrieben (Hock et al., 2014, S. 13; Rauen, 2005, S. 113). Persönliche Stellungnahmen, eigene Ideen, Meinungen und Erfahrungsberichte des Coaches werden weitgehend vermieden (Mutzeck, 2008, S. 86; Rauen, 2005, S. 112). Der Coach gestaltet die Rahmenbedingungen so, dass klare Zielsetzungen ausgedrückt werden, der Blick für Handlungsalternativen geschärft wird und in Folge Lösungen generiert und Lernprozesse angeregt werden (Hock et al., 2014, S. 13; Kaweh, 2011, S. 20; Lippmann, 2009, S. 31; West-Leuer, 2007, S. 19).
 - (6) *Zielvereinbarung*: Coaching-Prozesse sind durch eine klare Zielvereinbarung im Vorfeld gekennzeichnet, deren Erreichung konsequent verfolgt wird (Hock et al., 2014, S. 67; Kaweh, 2011, S. 20, Lippmann, 2009, S. 31; Migge, 2007, S. 23).
 - (7) *Zeitraumen*: Die Beratung ist mittelfristig angelegt und zeitlich begrenzt (Kaweh, 2011, S. 20; Rauen, 2005, S. 113).
 - (8) *Hierarchie*: Das Verhältnis zwischen Coach und Coachee ist durch eine hierarchiefreie, partnerschaftliche Beziehung geprägt (Migge, 2007, S. 22). Zentrales Merkmal dieser Verbindung sind Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Akzeptanz und symmetrische Kommunikation (Radatz, 2013, S. 79; Raufelder & Ittel, 2012, S. 150; Rauen, 2005, S. 112-113).

5 Zusammenfassung

Der Berufseinstieg stellt für Lehrpersonen eine sensible Phase dar, da dieser durch komplexe Aufgabenstellungen, divergierende Ansprüche, multiple Belastungsfaktoren, vielfältige Herausforderungen und unvorhersehbare Einflüsse geprägt ist. Dabei bedürfen junge Lehrerinnen und Lehrer der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren, die geeignete Beratungsformate wie Coaching und Tutoring einsetzen. Nachdem sich weder die Wissenschaft noch die Praxis bisher auf eine trennscharfe Definition für Mentoring, Coaching und Tutoring geeinigt haben (Graf & Edelkraut, 2017, S. 7), erschien eine Auseinandersetzung mit den Beratungsformen sinnvoll. Die Vertiefung mit den Termini Tutoring und Coaching zeigte, dass beide Formate als wertvolle zusätzliche Komponenten bzw. Methoden im Rahmen einer Mentoring-Beziehung betrachtet werden können. Sie können auch parallel zueinander ablaufen und schließen einander nicht aus. Auch wenn Kriterien für Tutoring und Coaching herausgearbeitet werden konnten, so ist und bleibt die Grenze dieser beiden Begriffe in der literarischen Verwendung zum Mentoring fließend, wobei je nach Anlass und Situation eine Mentorin/ein Mentor die geeignete Beratungsformen kontextsensibel anwendet und mitunter als Tutorin/Tutor oder Coach agiert. Irby (2012, S. 297) soll hier mit einer sehr treffenden Formulierung abschließend zitiert werden, der meint, dass allgemein betrachtet Mentorinnen/Mentoren coachen, Coaches können jedoch nur erschwert zu Mentorinnen/Mentoren werden. Hingegen können Mentorinnen/Mentoren und Coaches zu Tutorinnen/Tutoren werden. Aber Tutorinnen/Tutoren werden kaum zu Coaches oder zu Mentorinnen/Mentoren.

Literatur

- Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Baumgartner, P., & Payr, S. (1997). Erfinden lernen. In A. Müller, K. H. Müller & F. Stadler (Hrsg., 1997). *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft: Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse* (2. Auflage, S. 89-106). Wien, New York: Springer.
- Baumgartner, P. (2012). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitung für Berufsbildung (ÖZB)*. 21 (3). S. 3-6. Abgerufen von https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Baumgartner_e-learning_oezb3a_02_03.pdf
- Beywl, W. & Zierer, K. (2015). JOHN HATTIE. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brandau, H., Holzinger, A., & Seel, A. (2013). Studienangebot Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, S. 8-15.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2013). Nr. 211. Dienstrechtsnovelle 2013 Pädagogischer Dienst. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2012_I_211.html.
- Dammerer, J. et al. (2017). Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 1). *R&ESource* 8.
- Dammerer, J.; Ziegler, V.; Bartonek, S. (2019). Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Yaroslavl (RU). ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
- Fischer, D. (2008). Mentorieren: Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 1, S. 38-40.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hitter, K. (2015). *Beratung in der Lehrerausbildung. Impulse aus dem systemischen Coaching*. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
- Hock, I., Hock, Ch., & Mosell, R. (2014). *Coaching als Führungsinstrument der Schulleitung: Chancen und Beispiele für die Umsetzung an der eigenen Schule*. Köln: Carl Link.
- Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 20, No. 3, S. 279-301. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2012.708186>
- Irby, B. J., Boswell, J., Jeong, S., & Pugliese, E. (2018). Editor's overview: tutoring and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 26, No. 3, 245-248. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13611267.2018.1511955>
- Kaul, Ch. (2013). Coaching – Mentoring – Training - Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13, S. 36-40.
- Kaweh, B. (2011). *Das Coaching-Handbuch für Ausbildung und Praxis* (3. Auflage). Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH.
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budric.
- Lippmann, E. (2009). Grundlagen. In E. Lippmann (Hrsg., 2009). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (2. Auflage, S. 11-46). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Meir, S. (2006.). *Didaktischer Hintergrund: Lerntheorien*. Abgerufen von https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf
- Migge, B. (2007). *Handbuch Coaching und Beratung: Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) (o. J.). *Mentoring & Tutoring*. Abgerufen von <https://www.oezbf.at/plakatinhalt/mentoring-tutoring/>
- Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radatz, S. (2000). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen* (8. Auflage). Wien: Verlag systemisches Management.

- Rauen, Ch. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In Ch. Rauen (Hrsg.). *Handbuch Coaching* (3. Auflage, S. 111-136). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- Raufelder, D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Vol. 7., 148-160.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.). *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage, S. 127-138). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf
- Reinmann, G. (2015). *Studientext. Didaktisches Design*. Abgerufen von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf
- Reintjes, G., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7-19). Münster, New York: Waxmann.
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S.31-54). Lengerich: Pabst.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23-39). Münster, New York: Waxmann.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching: Eine Einführung in die Praxis und Ausbildung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018). *Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren*. Abgerufen von <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf>
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tolhurst, J. (2012). *Coaching und Mentoring für Lehrkräfte*. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Universität Hamburg (2014). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit*. Universitätskolleg-Schriften: Band 5. S. 21-29. Abgerufen von Tutoring im Kontext Schule 45 von <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-005.pdf>
- West-Leuer B. (2007). *Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wiesner, Ch. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0: Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der aus-, Fort- und Weiterbildung. *MedienJournal*, 34 (1), S. 4-19.
- Wiesner, Ch. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz statt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.). *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich*. Band. 6 (S. 13-23). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Lengerich: Pabst.