

Carina Caruso & Michael Goller

## **Die Relevanz von Mentor\*innen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Praxissemester**

**Forschungsdesiderate und Handlungsoptionen  
– online first –**

---

### **Zusammenfassung**

*Im Praxissemester (PS) sind Mentor\*innen für Studierende wichtige Bezugspersonen, die sie u. a. bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht begleiten. Während z. B. zur Kompetenzentwicklung Studierender im PS mehrere Erkenntnisse vorliegen, ist die Perspektive von Mentor\*innen bisher wenig untersucht. Dieser Bericht zielt darauf, die Relevanz von Mentor\*innen herauszuarbeiten, Forschungsdesiderate zu umreißen und Handlungsoptionen aufzuzeigen.*

*Schlagwörter: Mentoring, Praxissemester, Professionalisierung*

### **The Relevance of Mentors for the Professionalization of Prospective Teachers in Internships**

Research Desiderata and Options for Action

### **Abstract**

*Within long-term internships, mentors are highly relevant resources and cooperation partners for teacher students. While several studies already shed light on students' competence development during such internships, only very little is known about the mentors' perspective on their own role in the underlying learning and development processes. This report aims to highlight the relevance of mentors, to designate research desiderata and to identify options for action.*

*Keywords: internships, mentoring, professionalisation*

## 1 Einleitung

*Praxissemester* (PS) sind in den meisten deutschen Bundesländern curricularer Bestandteil des Lehramtsstudiums. Trotz föderalismusbedingter Unterschiede ist es länderübergreifend ein zentrales Ziel des PS, die Professionalisierung Studierender zu unterstützen. Zur Erfüllung dieses Zieles soll u. a. die Begleitung des Praktikums beitragen, wobei diese den Dozierenden der beteiligten Hochschulen, den Fachleitungen und den an den Schulen beschäftigten Lehrkräften (Mentor\*innen) obliegt. Den Mentor\*innen ist ein besonders hoher Stellenwert zuzuschreiben, da sie die Studierenden während des PS i. d. R. an vier von fünf Tagen an der Schule betreuen. Sie ermöglichen ihnen Hospitationen, begleiten diese bei ersten Unterrichtsplanungen, ermöglichen Unterrichtsversuche und führen Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen. Das macht plausibel, warum sich die Qualität und Gestaltung des Mentorings als eine zentrale Stellgröße für die berufliche Entwicklung Studierender erweist.

Davon ausgehend werden im Folgenden Befunde zusammengefasst, die den Einfluss mentorieller Betreuung aufzeigen. Daran anschließend werden Forschungsdesiderate benannt, denn im Vergleich zu studentischen Perspektiven und insbesondere der Kompetenzentwicklung Studierender wird die Perspektive der Mentor\*innen bisher vergleichsweise wenig betrachtet. Der Beitrag schließt mit der Benennung von Handlungsoptionen.

## 2 Erkenntnisse zum Einfluss mentorieller Betreuung

Mentor\*innen wird eine Schlüsselrolle in der Ausgestaltung des Praxissemesters sowie in Bezug auf die Entfaltung unterstellter Professionalisierungseffekte (v. a. Kompetenzentwicklung der Studierenden) zugesprochen (Führer & Cramer, 2020; Gröschner & Häusler, 2014). Sie fungieren für die angehenden Lehrkräfte oftmals als Vorbilder, sodass sich die Studierenden sowohl an ihren Verhaltensweisen als auch an Werthaltungen und Überzeugungen orientieren und diese adaptieren (Košinár et al., 2016).

Dass das Mentoring eine entscheidende Stellgröße für die Ausbildung angehender Lehrkräfte darstellt, ist auch deswegen plausibel, weil deren berufliche Entwicklung u. a. durch Erfahrungen und Reflexion, das Lernen von einer professionellen Lehrkraft oder durch Anleitung unterstützt wird. Auch empirische Untersuchungen illustrieren die Relevanz der Mentor\*innen für die studentische Entwicklung in Praxisphasen: Eine positiv erlebte Betreuung steht in positivem Zusammenhang mit dem empfundenen Kompetenzzuwachs und der pädagogisch wünschenswerten Veränderung lehrbezogener Überzeugungen (z. B. Festner et al., 2020).

Es muss konstatiert werden, dass sich Mentor\*innen in Bezug auf ihre Strategien und Schwerpunkte in der Betreuung von Studierenden unterscheiden (z. B. Caruso, 2019). Dass die Art der Gestaltung des Mentorings variiert, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Werte, Haltungen und Einstellungen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Betreuung haben (Zantig et al., 2001). Wenn Mentor\*innen bspw. davon ausgehen, dass Studierende sich vor allem durch die Beobachtung erfahrener Lehrkräfte weiterentwickeln, stehen vermutlich eher Hospitationen im Vordergrund des Praktikums. Nehmen Mentor\*innen hingegen an, dass Studierende Kompetenzen vor allem durch eigene Lehrerfahrung ausbilden, ermöglichen Mentor\*innen ihnen womöglich diese Erfahrungen und geben ggf. zusätzlich gezielt Feedback. Zum anderen gelten der Einfluss der Motive der Übernahme der Mentor\*innenrolle, die Relevanz des Interesses an der Weiterentwicklung der eigenen Person, die Innovationsbereitschaft sowie die Anzahl bisheriger Dienstjahre als relevante Einflussfaktoren (Gröschner & Häusler, 2014).

Auch können subjektive Theorien bezüglich der Aufgaben der einzelnen Lernorte im PS die Varianz in der Gestaltung des Mentorings erklären (Caruso & Goller, im Druck; 2021). Aufgaben- und Zielvorstellungen haben eine handlungsleitende Funktion und unklare Zielbestimmungen, wie z. B. hinsichtlich des PS feststellbar (vgl. Kap. 3), verleiten zur intersubjektiv unterschiedlichen Rollenbestimmung und Aufgabenzuschreibung sowie zur Definition von Erfolgskriterien.

### 3 Forschungsdesiderate

Am Lernort Schule können Studierende ihre Berufswahl und -eignung prüfen, erstes Erfahrungswissen erwerben und berufspraktisches Handeln einüben. Sowohl die komplexen Strukturen des PS, an dem i. d. R. drei Lernorte beteiligt sind (Hochschule: Dozierende; Schule: Mentor\*innen; Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung: Fachleitungen) als auch die unterschiedlichen Erwartungen an Praktika einzelner Akteursgruppen bedingen jedoch, dass keine Einigkeit darüber besteht, wie die einzelnen Ziele gewichtet werden und welche Akteur\*innen welchen Beitrag zur Erreichung welcher Ziele und Aspekte studentischer Entwicklung leisten (müssen). In Bezug auf die eher abstrakten Zielsetzungen des PS auf Ebene der Standards bleibt ebenfalls durch die Bildungsadministration unbeantwortet, welche Akteur\*innen welchen Beitrag zur Erreichung welcher Ziele und Kompetenzentwicklungsaspekte leisten (müssen), weil ihnen eine gewisse Interpretationsoffenheit inhärent ist (Caruso & Goller, im Druck; 2021; Caruso et al., 2021).

Festzustellen ist, dass Mentoring in Praxisphasen sehr heterogen gestaltet ist und über die konkrete Ausgestaltung des Praktikums durch Mentor\*innen wenig bekannt ist, obwohl diese Akteur\*innen als einflussreiche Stellgrößen für die Professionalisierung

Studierender gelten. Das Beleuchten der Perspektive der Mentor\*innen kann jedoch als wichtiger Ausgangspunkt dafür angesehen werden, Mentoring zielorientiert zu gestalten, sodass das PS Lernen und Entwicklung angehender Lehrkräfte unterstützt.

Erkenntnisse fehlen u. a. dazu, (1) was aus Sicht von Mentor\*innen Ziele von Praxisphasen im Studium in Bezug auf die Entwicklung Studierender sein können (verstanden als kognitive Konstrukte darüber, was Studierende am Ende des Praxissemesters erreicht haben sollen), (2) welchen Betreuungsstrategien Mentor\*innen folgen (verstanden als umgesetzte Betreuungspraktiken), (3) welche Aufgaben Mentor\*innen mit der eigenen Rolle verbinden (verstanden als Absicht, Sinn und Zweck des Mentorings) und (4) welche Aufgaben Mentor\*innen den anderen Lernorten zuschreiben.

#### **4 Potenzielle Handlungsoptionen**

Die kontinuierliche Kompetenzentwicklung Studierender in Praxisphasen ist auf der einen Seite wegen der relativ abstrakten Standards mit potenziellen Herausforderungen verbunden, auf der anderen Seite deswegen, weil keine expliziten lerntheoretischen Fundierungen den normativen Vorgaben voranstehen (Caruso et al., 2021). Dies hat u. a. Auswirkungen darauf, wie Mentor\*innen Hospitationsphasen, Reflexions- und Anleitungsprozesse sowie Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht gestalten, und erklärt die Varianz in der Gestaltung.

Insgesamt erscheint es empfehlenswert, Zielvorstellungen und Betreuungsstrategien der beteiligten Akteur\*innen zu eruieren und abzuleiten, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung des PS daraus ergeben. Wenn gewährleistet werden soll, dass alle Absolvent\*innen des PS alle Ziele erreichen (z. B. Theorie-Praxis-Relationierung), so bedarf es einer Konkretisierung dessen, was die Ziele umfassen, wie und durch wen die Zielerreichung gewährleistet werden kann und an welchen Kriterien sich der Erfolg feststellen lässt.

Einerseits sollte beschrieben werden, welche Funktion einzelne Elemente des PS für die studentische Entwicklung haben. Inwiefern können z. B. Hospitationsphasen genutzt werden, um die Entwicklung zu unterstützen? Infolgedessen gilt es dann zu erarbeiten, wie (von wem) diese gestaltet sein sollten. Andererseits könnte es helfen, präzise(r) festzulegen, welcher Akteursgruppe z. B. die Zuständigkeit dafür obliegt, dass Studierende lernen, Theorie und Praxis zu relationieren und die eigene Berufseignung zu prüfen, und ob die Studierenden selbst oder die Mentor\*innen den Mentoring-Prozess initiieren.

Den Mentor\*innen sollten darüber hinaus Raum eingeräumt werden, ihren Ausbildungsaufgaben nachzukommen. Dabei erscheint es als hilfreich, im Stundenplan feste Stunden für die Betreuung Studierender zu reservieren, die Mentor\*innen dafür

mit Entlastungsstunden auszustatten, und an den jeweiligen Lernorten den Austausch zwischen den Akteursgruppen personell zu verankern. Die Einrichtung obligatorischer Austausch-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten scheint eine weitere Option dafür, Mentor\*innen in ihrer wichtigen Aufgabe zu unterstützen und Mentoring systematisch und langfristig zu entwickeln.

## Literatur und Internetquellen

- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien involvierter Lehrkräfte. Zur Exploration der Perspektive und der Erfahrungen von Mentor\*innen. *PFLB – PraxisForschung Lehrer\*innenBildung*, 3 (1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>
- Caruso, C., & Goller, M. (im Druck). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor\*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (Edition Fachdidaktiken) (S. 441–457). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–241). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7)
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer\*innenbildung* (S. 113–128). Waxmann.
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–334). Waxmann.
- Košinár, J., Schmid, E., & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Waxmann.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student Teachers' Beliefs about Mentoring and Learning to Teach during Teaching Practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57–80. <https://doi.org/10.1348/000709901158398>

| Carina Caruso & Michael Goller

*Carina Caruso*, Dr., geb. 1989, Postdoc am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn.

E-Mail: ccaruso@mail.upb.de

*Michael Goller*, Dr., geb. 1985, Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn.

E-Mail: michael.goller@upb.de

Korrespondenzadresse: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn