

Felician-Michael Führer & Colin Cramer

Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden

Abstract

Ausgehend von begrifflichen Klärungen und Konzepten des Mentorings in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt dieser Beitrag einen Überblick zum Forschungsstand mit Blick auf Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Ein Theoriedefizit im Diskurs sowie in der empirischen Forschung wird konstatiert. Die Mentorierenden-Mentee-Beziehung als zentrales Moment der Professionalisierung im Mentoring wird in Theorie und Empirie fokussiert. Ein Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf der Beziehungsqualität, die für den Grad der Professionalisierung von Mentees als besonders bedeutsam gilt. Implikationen für eine verstärkt theoretisch fundierte empirische Forschung sowie für den Diskurs um Professionalität werden aufgezeigt.

1. Einleitung

Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten als wichtige Lernorte zur Entwicklung professioneller Kompetenz (z. B. von Felten, 2005; Futter, 2017; Schnebel, 2014). Hier werden Lehramtsstudierende (Mentees) von erfahrenen Lehrpersonen (Mentorinnen und Mentoren) begleitet. Für Professionalisierungsprozesse spielt die Qualität der Begleitung eine wesentliche Rolle (Gröschner & Häusler, 2014). Dabei wird die Beziehung zwischen den Mentorierenden und ihren Mentees als zentraler Faktor für (De-)Professionalisierung beschrieben (Hascher, 2012a; McIntyre & Hagger, 1996; Wenz & Cramer, 2019). Allerdings zeigt sich große Heterogenität bei der Realisierung des Mentorings (Schnebel, 2014; Wang & Odell, 2002). Die Praktikumsarten und Mentoring-Konzepte unterscheiden sich dabei in ihrer Dauer, in der Rolle der Mentorinnen und Mentoren, in ihren Zielen, ihrer Gestaltung der Mentorierenden-Mentee-Interaktion, ihrer Struktur und in ihrem Design (Schnebel, 2014; Strong & Baron, 2004). Auch wenn Mentoring-Konzepte, wie das „Reflexive Praktikum“ (von Felten, 2005), das „3-Ebenen-Mentoring“ (Niggli, 2005) oder das „Fachspezifisch-Pädagogische Coaching“ (Kreis & Staub, 2011; Staub, 2001; 2004) existieren, folgen Mentorierenden-Mentee-Interaktionen empirischer Forschung zufolge eher tradierten Praktiken und rekurrieren weniger auf Mentoring-Konzepte (Führer & Heller, 2018; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007). Theoretisch und konzeptionell klar umrissene Mentoring-Konzepte gelten allerdings als Grundlage für ein der individuellen Professionalisierung zuträgliches Mentoring (Kreis, 2012).

2. Begriffliche Vorstellungen von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Neben unterschiedlichen und z.T. diffusen (normativen bzw. deskriptiven) Vorstellungen und Konzepten von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich in der Forschungsliteratur eine zunehmende Anzahl an empirischen Untersuchungen, die sich dem Gegenstandsbereich aus verschiedenen Perspektiven annähern. Es mangelt allerdings an Theorie zur Mentorierenden-Mentee-Beziehung, auf die konsequent rekurriert werden könnte, und das Forschungsfeld lässt sich als äußerst heterogen beschreiben (Boecker, 2017; Ziegler, 2009). Eine Vielzahl an Definitionen von ‚Mentoring‘ liegt vor und eine begriffliche sowie konzeptionelle Bestimmung fällt schwer (vgl. die Übersichten bei Orland-Barak, 2016; Ziegler, 2009). Auch das unklare oder zumindest unscharfe Verhältnis von ‚Mentoring‘ zu anderen Förder-, Entwicklungs- bzw. Unterstützungskonzepten, die sich im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden lassen (z. B. ‚Coaching‘, ‚Beratung‘, ‚Supervision‘, ‚Training‘ oder ‚Empowerment‘), erschweren die Begriffsklärung (Stöger & Ziegler, 2012; Ziegler, 2009). Weiterhin können unterschiedlichste Realisierungsformate und -praktiken von Mentoring identifiziert werden, selbst bei einer Fokussierung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z. B. Peer-Mentoring, dyadisches Mentoring, kooperatives oder kollaboratives Mentoring u.v.m., Fraefel, 2018).

Die vielfältige Gestaltung schulpraktischen Mentorings würde durch eine singuläre Definition im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners unzulässig verkürzt. Andererseits würden Bemühungen um die Integration aller denkbaren Konnotationen von Mentoring zur weiteren Diffusion von Begriff und Gegenstand führen (Ziegler, 2009). Daher schlägt Ziegler eine idealtypische Definition von ‚Mentoring‘ in Abgrenzung zu ‚Coaching‘ – i.d.R. zeitlich und thematisch begrenzt (Tenorth & Tippelt, 2007) und per se nicht hierarchisch strukturiert (von Schachtmeyer, 2017; im Überblick: Roterberg-Steinberg, 2009) – vor: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem 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 Mentees“ (S. 11). Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinson (2009) definieren als Ergebnis ihrer systematischen Review:

Mentoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee's expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college). In the context of beginner teacher mentoring, a mentor's efforts to assist the development of expertise will normally focus on the mentee's ability to facilitate learning (S. 207).

Es finden sich sinngemäß viele vergleichbare Bestimmungen von Mentoring (z. B. bei Bozeman & Feeney, 2007; Carruthers, 1993; Godshalk & Sosik, 2003; Ragings & Scandura, 1997).

Zusammenfassend handelt es sich beim schulpraktischen Mentoring um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern.

3. Konzeptionen von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Über die Definitionen (vgl. Kap. 2.) hinaus haben sich in der Umsetzungspraxis bestimmte Merkmale von Mentoring etabliert: Im Idealfall ist eine Lehrperson an der Praktikumsschule zuständig für einen studentischen Mentee, deren dyadische Beziehung asymmetrisch bzw. hierarchisch geprägt ist (Boecker, 2017; Carruthers, 1993). Besonders wenn sich die Hierarchie mit einer einfachen ‚Weitergabe‘ von Wissen vom Mentorierenden zum Mentee verbindet, setzt eine professionalisierungstheoretische Kritik ein, denn die Entwicklung der Reflexivität wird als (ein) zentrales Professionalisierungsmoment betont (z.B. Besa & Büdcher, 2014): Die Weitergabe von auf (Berufs-)Erfahrung basierendem Wissen kann als unhinterfragte Aneignung von Praxis (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008), als Übernahme von Tipps und Tricks (Hascher, 2012b) oder als Vermittlung von Handlungsroutinen (Schüpbach, 2007) und damit als Deprofessionalisierungsmoment verstanden werden. Mentoring wird dann zur Meisterlehre (Schüpbach, 2007), in der Mentorierende als „Vorbild“ oder „Vaterfigur“ (Carruthers, 1993) fungieren und (Fach-)Wissen, Techniken und Methoden an den „Lehrling“ weitergeben, der diese internalisiert und weiterführt. Empirische Studien (z.B. Futter, 2017; Führer, 2019; Führer & Heller, 2018; Keogh, 2010; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007; Strong & Baron, 2004; Waring, 2013) zeigen, dass es z.B. beim Sprechen über Unterricht kaum zu reflexiven Prozessen kommt und die Mentorierenden v.a. Ratschläge geben, während die Mentees eine eher rezeptive, nachahmende Rolle einnehmen.

Entgegen dieser empirischen Praxis wird aus einer normativ-präskriptiven bzw. lehrern-theoretischen Perspektive heraus betont, dass Mentoringprozesse in Schulpraktika zum Ziel haben sollen, eine „kritische Analyse der bestehenden Praxis“ (Hascher 2012b, S. 112) vorzunehmen und Praxiserfahrungen auf Basis der Folie theoretischer Wissensbestände zu reflektieren. Das Ideal einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der das Herausbilden eines solchen reflexiven Habitus (vgl. Combe & Kolbe, 2008) unterstützt wird, oder die zurückgeht auf die Vorstellung vom „reflective practitioner“ (Schön, 1983), wird mit unterschiedlichen Nuancierungen gezeichnet. Empirisch ist weitgehend ungeklärt, welche (interaktiven und reflexiven) Prozesse zwischen Mentorierenden und Mentees in auf den Erwerb von Reflexivität abzielenden Settings ablaufen (Führer & Heller, 2018; Raufelder & Ittel, 2012). Als förderlich gelten ko-konstruktives Gesprächshandeln und dialogisches Problematisieren von Unterrichtshandlungen und Beobachtungen (Boecker, 2017; Futter, 2017; Kreis, 2012), um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Phänomenen im Praxisfeld Schule zu ermöglichen. Mentoring-Konzeptionen, die die dialogischen, ko-konstruktiven und interaktiven Momente in einer Mentorierenden-Mentee-Beziehung hervorheben, gehen von einer veränderten

Rolle der Mentorierenden aus: An die Stelle einer durch Asymmetrie gekennzeichneten, hierarchischen Beziehungsstruktur tritt ein „dynamische[s] [...] reziprok[es] und komplementär[es]“ Mentorierenden-Mentee-Verhältnis (Boecker, 2017, S. 66), das zwar nach wie vor auf Entwicklung, Unterstützung und Förderung des Mentees abzielt, von dem aber auch die Mentorierenden in ihrer professionellen (Weiter-)Entwicklung profitieren können (Höher, 2014). Das Mentoring in schulischen Praktika zielt so verstanden darauf ab, Lernen reflexiv, situativ und kooperativ auszurichten (Niggli, 2003). Hierzu liegen unterschiedliche Mentoring-Ansätze aus dem angelsächsischen und deutschsprachigen Raum vor (im Überblick z.B. Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Hoffmann et al., 2015; Raufelder & Ittel, 2012; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Stein, Carl & Küchel, 2017; Voss & Kunter, 2019).

4. Forschungsstand zur Relevanz qualitätvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehung für die Professionalisierung

In Diskurs und Forschung zu schulpraktischen Studien wird international und über verschiedene Kontexte und Praktikumsformen hinweg fortwährend die Qualität der Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees als zentraler Prädiktor erfolgreicher Professionalisierungsprozesse im Mentoring betont (Besa & Büdcher, 2014; Elliott, 1995; Gröschner & Seidel, 2012; Hawkey, 1997; Wenz & Cramer, 2019; Ziegler, 2009). Nach Clarke et al. (2014) leistet aus Sicht der Mentees die Mentorin bzw. der Mentor den größten Beitrag zu ihrer professionellen Entwicklung. Die Interaktionsformen sind dabei vielfältig: Mentorierende geben u.a. Feedback, sind Vorbilder oder initiieren Reflexionsprozesse. Einer systematischen Review zufolge, in der mehr als 400 Paper und Artikel zum Thema ‚cooperating teachers in teacher education‘ untersucht wurden, erweist sich die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees empirisch als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs, v.a. hinsichtlich des Unterrichten-Lernens im Praktikum: „[...] the relationship itself is the second largest contributor to positive outcomes for the student/client compared to all other factors“ (Clarke et al., 2014, S. 180–181; vgl. Miller, Duncan & Hubble, 1997). Stanulis und Russell (2000) etwa erachten Beziehungsarbeit als eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Mentees, sich Lerngelegenheiten zu öffnen. In solchen Mentoring-Konstellationen verstehen sich Mentorierende als Türöffnende, Coaches usw. – ohne, dass allerdings Mentees für die jeweiligen Herausforderungen sensibilisiert sind, die sich mit entsprechenden Mentoring-Stilen verbinden (Cameron-Jones & O’Hara, 1997). Mentorierende unterstützen das Wohlbefinden ihrer Mentees und sehen in ihnen bereits Kolleginnen und Kollegen, wie Hoffman et al. (2015) im Rahmen einer Review darlegen. Einer Mixed-Methods-Studie (telefonische Befragung von 201 Mentorierenden und 209 Studierenden sowie Gruppendiskussionen in verschiedenen Fokusgruppen je 20 Mentorierende und Studierende) zufolge vermeiden Mentorierende, ihre Mentees vor zu große Herausforderungen zu stellen, sofern sie diese bereits als kompetent erachten: „Once competence is perceived, the [...] teacher may decide it’s best to ‘get out of the way’ so the novice teacher can practice alone“ (Lemma, 1993, S. 340). Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren gilt der Selbstwirksamkeit von Mentees, deren berufs-

bezogenem Commitment sowie ihrem Wohlbefinden und Praktikumserfolg als zuträglich, wie Richter et al. (2013) in einer Studie mit über 700 Befragten des Faches Mathematik in einem Prä-Post-Design darstellen können. Eine weitere Studie verdeutlicht, dass die Berufszufriedenheit von Berufseinsteigenden wesentlich von der Unterstützung durch ggf. Mentorierende sowie durch das Kollegium abhängt – soziale Ressourcen können Beanspruchung mindern, wie Voss und Kunter (2019) über drei Messzeitpunkte hinweg zeigen können.

4.1 Indikatoren für qualitätsvolles Mentoring in schulpraktischen Phasen

Die Ausgestaltung von Mentoring ist heterogen (Hascher, 2012b) und unterschiedliche Aspekte können potenziell zur Professionalisierung beitragen (Gröschner & Häusler, 2014). Hobson et al. (2009) resümieren vier Bereiche an Bedingungen effektiven Mentorings, die konzeptionell postuliert werden und zu denen überwiegend auch empirische Forschung vorliegt, wenngleich nur teilweise ein methodisch kontrollierter Wirkungsnachweis, bezogen auf das Kriterium der Professionalisierung, erfolgt:

(1) *Kontextabhängige Unterstützung* (*contextual support for mentoring*): grundlegende Faktoren wie Schulklima, kollegiale Unterstützung und positive Lernatmosphäre (z. B. Lee & Feng, 2007), zur Verfügung gestellte Zeit für die Wahrnehmung von Mentoring-Aufgaben sowie extrinsische Anreize (vgl. Simpsons, Hastings & Bill, 2007).

(2) *Auswahl der Mentoren und Dyaden-Bildung* (*mentor selection and pairing*): Erfahrungen von Mentorierenden als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung; freiwillige Übernahme des Mentorings; positive, unterstützende, unvoreingenommene Haltung; Vertrauenswürdigkeit; Interesse am Mentee (Hobson et al., 2009); Passung auf professioneller und persönlicher Ebene bzw. Teilen von Erwartungen und Zielen hinsichtlich des Praktikums (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995). Es kann auch Nichtübereinstimmung (Dissonanz) bei einer Balance von Unterstützung und Herausforderung den Professionalisierungsprozess fördern (Führer & Führer, 2019; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008; Wenz & Cramer, 2019). In einer förderlichen Beziehung bringen sich Mentorierende und Mentees aktiv in deren (Aus-)Gestaltung ein (Ferrier-Kerr, 2009; Pungur, 2007).

(3) *Mentoring-Strategien* (*mentoring strategies*): Hinterfragung der ‚conceptions of teaching‘ durch Mentees insbesondere zu Beginn, damit diese nicht als ‚hidden barriers‘ für zukünftiges Lernen im Praktikum fungieren (Futter, 2017). Strategien einer Verflüssigung von schul- und unterrichtsbezogenen Präkonzepten sind (Hobson et al., 2009): (a) Unterstützung der Mentees in emotionaler und psychologischer Hinsicht (Hascher, Cocard & Moser, 2004; Rippon & Martin, 2006); (b) Zeit nehmen für die Betreuung in regelmäßigen Besprechungen und Ansprechbarkeit (Harrison, Dymoke & Pell, 2006); (c) Freiraum geben, damit sich Mentees ausprobieren und eigene Ideen umsetzen können (Harrison et al., 2006) sowie konstruktives Unterrichtsfeedback (von Felten, 2005; Futter, 2017; Landwehr, 2003; Niggli, 2005); (d) Anspruchsvolle Aufgaben stellen und dazu anregen, über Lehren und Lernen tiefgründig zu reflektieren (Harrison et al., 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2007; Waring, 2013).

(4) *Ausbildung von Mentorierenden* („mentor preparation“): geeignete Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren (Bullough, 2005; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Evertson & Smithey, 2000; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011), etwa durch Verfahren und Ansätze wie ‚Educative Mentoring‘ (Feiman-Nemser, 1998), ‚Cognitive Coaching‘ (Costa & Garmston, 2002) oder das ‚MERID-Modell‘ (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Hennissen et al., 2008) samt ‚SMART-Training‘ (Crasborn & Hennissen, 2014).

4.2 Balance von Unterstützung und Herausforderung als zentrales Beziehungsmerkmal

Eine Balance von *support* und *challenge* kann als zentraler Indikator der Mentorierenden-Mentee-Beziehung und als bedeutsamer Prädiktor für professionalisierende Effekte von Mentoring im Schulpraktikum angesehen werden (z. B. Führer & Cramer, 2020; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Allerdings liegen zu dieser Annahme kaum empirisch belastbare Daten vor und es ist weitgehend ungeklärt, wie sich *support* und *challenge* im konkreten Mentoring operationalisieren lassen und wodurch in einer Mentor-Mentee-Beziehung eine Balance zwischen beiden Konstrukten entsteht.

Schon Daloz (1986) schärft das Mentoring hinsichtlich des Beziehungsaspekts: Zur Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren zählt er *Zuhören, Strukturieren, positive Erwartungen ausdrücken, Verteidigen/Beistehen, teilhaben lassen* und *sich engagieren* (S. 215–221). Herausforderungen manifestieren sich im *Stellen von Aufgaben, engagierten Diskutieren, Ansprechen von Dissonanzen, Konstruieren von Hypothesen* und durch *Setzen hoher Standards* (S. 223–229). Erfolgreiches Mentoring hängt von der Integration der Elemente ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ in den Mentoringprozessen sowie von deren angemessenen Balance ab (ebd.; Führer & Cramer, 2020; auch: Hawkey, 1997). Bei einer Überbetonung an Unterstützung ohne ausreichende Herausforderung fühlen sich die Mentees zwar in ihrer Lehrerrolle und in ihrem Handeln bestätigt, verzeichnen jedoch keinen Lernzuwachs. Fehlende Herausforderungen können sogar de-professionalisierende Effekte zur Folge haben, wie theoretisch und qualitativ-empirisch angenommen wird (Borko & Mayfield, 1995; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). Ein Übermaß an Herausforderungen bei gleichzeitig zu geringer Unterstützung kann dazu führen, dass sich Mentees überfordert fühlen und Erfahrungen des Scheiterns in einem Rückzug resultieren (Daloz, 1986). Die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von *support* und *challenge* ist jedoch von der jeweiligen Mentorierenden-Mentee-Konstellation abhängig. Sie interagiert mit dem Leistungs- und Entwicklungsstand, dem Engagement und den Bedürfnissen der Mentees und wird vom Mentoring-Stil, den Einstellungen und Ressourcen der Mentorierenden usw. beeinflusst: Das Verhältnis folgt einem je individuellen Aushandlungsprozess (ebd.). Mentorinnen und Mentoren, die ihre Mentees fordern und fördern, ihnen herausfordernde Aufgaben stellen, sie eigenständig Dinge ausprobieren lassen und ihnen neue Perspektiven eröffnen, werden von ihren Mentees als kompetenter eingeschätzt (Borko & Mayfield, 1995). Eine in diesem Sinne der Balance „gute“ Beziehung

ist die Voraussetzung für Mentees, auch kritisches Feedback anzunehmen und dieses konstruktiv zu bearbeiten (Gröschner & Häusler, 2014, S. 320).

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend verweist der Forschungsstand auf vielfältige Bedingungen erfolgreichen Mentorings. Die Literatur nimmt je spezifische Aspekte in den Blick. Es mangelt aber an einer Theorie bzw. an einem Rahmenmodell zur Einordnung der konzeptionellen und empirischen Arbeiten insgesamt. So ist der Fortschritt an Erkenntnis über einzelne Modelle des Mentorings bzw. deren Kontexte der Implementierung hinaus begrenzt. Dies zeigt sich exemplarisch am Diskurs zur Mentorierenden-Mentee-Beziehung: Die Beziehung wird zwar in Einzelstudien je spezifisch operationalisiert und rekonstruiert, aber offenbar kaum theoretisch verortet bzw. diskutiert (Führer & Cramer, 2020; Wenz & Cramer, 2019).

Insgesamt zeichnet die Forschung ein tendenziell kritisches Bild von Mentoring-Prozessen. Das Verhältnis von ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ gilt als unausgewogen (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Leshem, 2012; Maynard, 1996): Anstatt Unterrichtsbeobachtungen oder unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen als Ausgangspunkt für Reflexion zu nutzen, neigen Mentorierende und Mentees dazu, Übereinstimmung herzustellen (Führer & Führer, 2019). Mangelndes Selbstvertrauen, gesichtswahrende kommunikative Aktivitäten zum Schutz des „self-image“ (Brown & Levinson, 1987), beziehungswahrende oder -stabilisierende Intentionen oder Unsicherheit im Umgang mit Verbesserungsvorschlägen können Ursachen für dieses Bedürfnis nach Harmonie sein (Hawkey, 1997; Leshem, 2012). Inwiefern sich gemeinsame oder unterschiedliche Ansichten bezüglich des Verhältnisses von Herausforderung und Unterstützung auf Professionalisierungsprozesse auswirken, ist weitgehend ungeklärt (Hobson et al., 2009, S. 213). Wenn etwa postuliert wird, ein Mentoring sei dann erfolgreicher, wenn Mentorierende und Mentees eine kongruente, d.h. auf gemeinsame Ziele ausgerichtete, wenig hierarchische Beziehung pflegen, so setzt dies offenbar den Befund voraus, wonach in der gängigen Durchführungspraxis Differenzen kaum als Lerngelegenheiten und Ausgangspunkt kritischer Reflexion genutzt werden (Leshem, 2012). Das volle Potenzial eines Mentorings scheint dann nicht ausgeschöpft, denn ein hohes Maß an Übereinstimmung dürfte mit einem Mangel an Herausforderung einhergehen und anspruchsvolle Lernangebote, die Mentees fordern, aber nicht überfordern, unwahrscheinlicher machen (S. 418).

Angesichts der Vielfalt an Definitionen, Gegenstandsbestimmungen, Konzepten sowie mit Blick auf die Unverbundenheit der Forschung erscheint eine theoretische Beschäftigung mit Mentoring sowie der Mentorierenden-Mentee-Beziehung geboten. Es bedarf Studien, die Aussagen über einzelne Mentoring-Konzepte und Standorte hinweg zulassen. Sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus schulpraktischer Perspektive stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen (bestimmte) Konzepte angebracht erscheinen. Inwieweit trägt (ein bestimmtes) Mentoring zur tatsächlichen Entwicklung von Professionalität der Mentees (und Mentorinnen und Mentoren) bei? Indikatoren sind der Zuwachs an professionsbezogenem Wissen und Können, die Steigerung von

Reflexivität und eine (berufs-)lebenslange Entwicklungsfähigkeit (Cramer, 2020). Die konzeptionell angenommenen Potenziale der jeweiligen Mentoring-Konzepte müssen sich demzufolge auch empirisch bewähren: Anspruch und Wirklichkeit mit Blick auf die Erträge (bestimmter Formen) des Mentorings sind zu klären. Mit dem Mentoring könnte sich potenziell auch, wie in anderen Kontexten (Hascher & Sonntagbauer, 2013), eine Prozessillusion verbinden – auch Deprofessionalisierung ist möglich, wenn z. B. Professionalisierung durch die Steigerung von Reflexivität aufgrund der Tradierung erfahrungsbasierter Gewissheiten rückabgewickelt wird (Rothland & Boecker, 2014). Insbesondere ist kaum geklärt, wie sich erfolgreiche Beziehungsgestaltung im Mentoring konfiguriert. Wird eine Balance von ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ als der Professionalisierung zuträglich erachtet, so kann Mentoring nie einseitig auf das Imitationslernen durch „Kopieren“ von Wissen oder gar von Handlungsroutinen der Mentorin bzw. des Mentors abzielen: Die ‚Herausforderung‘ würde dann auf die Fähigkeit zur Imitation und Unterstützung der Weitergabe von erfahrungsbasiertem, sich allenfalls individuell-situationsspezifisch bewährendem Wissen reduziert.

6. Implikationen

Konzepte, die das Mentoring auf die konkrete Anleitung und Übernahme von Handlungsmustern der Mentorierenden durch die Mentees ausrichten, sollten einer kritischen Prüfung ausgesetzt werden. Denn das Entwickeln eigener Routinen, die Sicherheit geben, bis hin zu einem sukzessive stärkeren Selbstständig-Werden und schließlich auch einer kritischen Reflexion eigenen Unterrichts, sind idealtypisch: Langwierige Professionalisierungsprozesse dürften vielmehr auch durch Brüche und Krisen gekennzeichnet sein und sind durch die Sinnzuschreibung an die eigene Entwicklung von Professionalität konfundiert (Fabel-Lamla, 2018). Die starke Fokussierung vieler Mentoring-Konzepte auf das Unterrichtsgeschehen könnte davon ablenken, dass auch Einstellungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen sowie das Professionswissen als Dimensionen professioneller (Handlungs-)Kompetenz modelliert werden (König, 2018). Der Beitrag des Mentorings zur Verbesserung von Schule und Unterricht dürfte immer mittelbar sein, insofern er sich in einem (veränderten) Handeln von (angehenden) Lehrpersonen niederschlagen muss, das seinerseits von Relevanz für z. B. das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist (Cramer & Rothland, 2020). Liegt Konzepten von Mentoring ein technologisches Verständnis zugrunde bzw. unterstellen diese eine eindimensionale, überindividuelle, idealtypische Entwicklungslogik vom Novizen zum Experten, so stehen sie im Widerspruch zu komplexeren Vorstellungen der Entwicklung von Professionalität, welche sich an der Ungewissheit im pädagogischen Handlungsfeld orientieren und Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein mehrperspektivisches und multiparadigmatisches (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) oder sogar als meta-reflexives Unterfangen (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) verstehen. Wenn Mentoring zum Ziel hat, auf die komplexen Aufgaben im situativen Handeln von Lehrpersonen vorzubereiten, so kann es sich der Ungewissheit pädagogischer Realität nicht verschließen. Diese würde dann ignoriert,

wenn einfache Antworten auf komplexe Fragen gegeben werden, wenn also keine perspektivenerweiternden Blickwendungen, sondern perspektiveneinschränkende Eindeutigkeiten Gegenstand von Mentoring sind. Zu fordern wäre daher für die Mentorierenden, dass sie sich stets alternativer Wege der Professionalisierung versichern und im Mentoring vielfältige Bezüge zum Studium in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften herstellen. Soziale Eingebundenheit im Mentoring kann so verstanden besonders durch eine qualitätsvolle Beziehungsgestaltung hergestellt werden, die der Professionalisierung der Mentees zuträglich ist, wenn im Mentoring durch Unterstützung und Herausforderung eine Perspektivenerweiterung erfolgen kann.

Literatur

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McNerney, W. D. & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on?": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2)
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Opladen, Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v.8>
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administrative & Society*, 39(6), 719–739. <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.002>
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/0141192970230102>
- Carruthers, J. (1993). The principles and practices of mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning* (pp. 62–75). London, UK: Falmer Press.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12, 2049–2058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

- Costa, A. L. & Garmston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 91–108). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentorship: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, B. (1995). Developing relationships: Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching*, 1(2), 247–264. <https://doi.org/10.1080/1354060950010207>
- Evertson, C. M. & Smithy, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304. <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90019-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90019-9)
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790–797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 40–66). Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 115–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, C. & Führer, F.-M. (Hrsg.) (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Führer, F.-M. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutschunterricht. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz* (S. 405–417). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417–437. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00038-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00038-6)
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Gröschner, A. & Häusler, T. (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* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). „Forget about theory – practice is all!“ Student teachers’ learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623–637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhardt, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005002>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.02.10>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, T. C. M. (2008). Mapping mentor teachers’ roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Hoffman, J. V., Wetzels, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et al. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>

- 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>
- Keogh, J. (2010). (In)forming formal evaluation. Analysis of a practicum mentoring conversation. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(1), 51–73. <https://doi.org/10.1558/japl.v7i1.51>
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 62–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Lee, J. C. K. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243–262. <https://doi.org/10.1080/13611260701201760>
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329–342.
- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships on a pre-service teacher education programme. *Creative Education*, 3(4), 413–421. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34065>
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teacher's school-based learning. In J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training* (pp. 101–118). London: Kogan Page.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1996). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring* (pp. 86–115). London: Kogan Page.
- Miller, S. D., Duncan, M. A. & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel: Toward a unifying language for psychotherapy practice*. New York, NY: Norton.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191–200. <https://doi.org/10.1017/S1460396907006188>
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(4), 8–15.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education (Vol. 2)* (pp. 105–141). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_4
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (Hrsg.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 267–282). Dordrecht, NL: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_18
- Ragins, B. R. & Scandura, T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 945–953. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.945>
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2008). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: exploring different opportunities for learning

- to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/02671520802578402>
- 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*, 7(2), 147–160.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2018), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84–99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.004>
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31–51). Lengerich: Pabst.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schachtmeyer, C. von (2017). Coaching und Mentoring. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 24(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11613-017-0493-5>
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, UK: Temple Smith.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Simpsons, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). „I knew that she was watching me“: The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113–141. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8_7
- Stein, V., Carl, M.-O. & Küchel, J. (Hrsg.) (2017). *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v>
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 131–164.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 33(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-base reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

- Waring, H. Z. (2013). Two mentor practices that generate teacher reflection without explicit solicitations. Some preliminary considerations. *RELC Journal*, 44(1), 103–119. <https://doi.org/10.1177/0033688212473296>
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst.