



Raphaela Porsch,
Patrick Gollub (Hrsg.)

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven
der Lehrkräftebildung und
Professionsforschung

WAXMANN

Raphaela Porsch, Patrick Gollub (Hrsg.)

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven
der Lehrkräftebildung und Professionsforschung



Waxmann 2023
Münster • New York

Mentoring in der Schweizer Lehrer:innenbildung

Ergebnisse aus zwei Studien zur Bedeutung der Begleitpersonen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Anja Winkler & Daniela Freisler-Mühlemann

Abstrakt: In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Praxislehrpersonen in der schulpraktischen Ausbildung und der Mentor:innen im Berufseinstieg in ihren Rollen und den damit verbundenen Aufgaben für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen untersucht. Dafür werden Daten aus zwei Forschungsprojekten an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz analysiert und zueinander in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen, dass Mentoring eine Doppelfunktion hat. Es ist eine Form der Unterstützung für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und eine Chance für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis der Praxislehrpersonen. Mentoring in der Lehrer:innenbildung verknüpft theoretische Elemente mit praktischen Erfahrungen und ermöglicht durch unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf eine gemeinsame Reflexion, die für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zentral ist.

Schlagwörter: Berufseinstieg; Lehrer:innenbildung; Mentoring; Praktika; Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Mentoring in Swiss teacher education

Results from two studies on the importance of mentors for the professional development of teachers

Abstract: This article examines the importance of practical teachers in school-based practical training and mentors in career entry from the perspective of their roles and their associated tasks for professional development. For this purpose, data from two research projects at a university of teacher education in Switzerland are analyzed and related to each other. The results of the two studies show that mentoring has a dual function. It is a form of support for the development of the professional competencies of the pre-service teachers and an opportunity for the further development of the teaching practice of the practicing teachers. Mentoring in initial and in-service training thus links theoretical elements with practical

experience and, through different perspectives on the teaching profession, enables meta-reflection that is central to teacher's professional development.

Keywords: Career entry; mentoring; practicum; professional development; teachers

1. Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Der Lehrberuf, verstanden als Profession, erfordert kontinuierliche Lern- und Entwicklungsprozesse, die in der Ausbildung beginnen und sich über die gesamte Berufsbiografie erstrecken (vgl. Freisler-Mühlemann & Winkler, 2022; Terhart, 2022). Für die Lehrer:innenbildung ist die Perspektive des lebenslangen Lernens von Lehrpersonen besonders fruchtbar, weil sie die professionelle Entwicklung als biografisch verankerter, aktiver und lebenslanger Lernprozess versteht, der von den (angehenden) Lehrpersonen selbst in Interaktion mit ihrem hochschulischen und schulischen Umfeld und den professionellen Anforderungen des Lehrberufs auf der Grundlage von Wissen und Kompetenzen gestaltet wird (vgl. Messner & Reusser, 2000; Kuijpers et al., 2010; Hericks et al., 2022).

Um zu verstehen, wie der Erwerb von Kompetenzen und damit die professionelle Entwicklung gestaltet werden kann, ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Aus- und Weiterbildung leitend. Derzeit gibt es in der Lehrer:innenbildung zwei führende wissenschaftliche Konzepte zum Verhältnis von Wissen und Handeln (vgl. Neuweg, 2022). Integrationsmodelle gehen davon aus, dass es sinnvoll ist, Theorie und Praxis, Wissen und Können zusammenzubringen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Differenzmodelle postulieren eine kategoriale Differenz und Eigenlogik von Wissen und Können (vgl. Mayr, 2005). In Integrationskonzepten wird dem Wissen eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen zugewiesen, in Differenzkonzepten der Persönlichkeit und ihrer Beeinflussung durch Erfahrungen. Da Erfahrungen in der Biografie verankert sind, besteht ein Zusammenhang zwischen Wissen und Persönlichkeit, weshalb die Modelle nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Angehende Lehrpersonen erarbeiten während der Ausbildung diese Zusammenhänge und schärfen ihr Berufskonzept, indem sie sich mit ihren eigenen Haltungen und ihrem persönlichen Verständnis des Lehrberufs (Berufskonzept) auseinandersetzen (vgl. PHBern, 2022a). Das Berufskonzept hilft in der Schul- und Unterrichtspraxis mit den professionellen Anforderungen des Lehrberufs rollenadäquat umzugehen und damit als Lehrperson professionell zu handeln (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Dabei kommt der Reflexion eine wichtige Bedeutung zu. Reflexion wird definiert als ein „mental process of trying to structure or restructure an experience, or existing knowledge or insights“ (Korthagen et al., 2001, S. 58). Dieser Prozess der strukturierten Analyse impliziert, dass durch Reflexion eine Veränderung im Sinne einer Umstrukturierung des Denkens stattfindet, die der professionellen Entwicklung dient, indem neue Erkenntnisse, neues Wissen, neue Fähigkeiten und neue Handlungsmöglichkeiten gewonnen werden und das professionelle Berufskonzept geschärft wird (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021a; PHBern, 2022a).

Professionalität beschreibt damit die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf einzunehmen, die jeweiligen theoretischen Ansätze und empirischen Befunde zueinander in Bezug zu setzen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und so das komplexe Handlungsfeld Schule und Unterricht kohärent wahrnehmen und adäquate Handlungsmöglichkeiten umsetzen zu können (vgl. Reintjes et al., 2018; Cramer, 2020).

Hochschuldozierende und Praxislehrpersonen fungieren in der Lehrer:innenbildung als zentrale Vermittler zwischen Theorie und Praxis (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021b). Dementsprechend wichtig ist, dass die Lehrpersonen in ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb gezielt unterstützt werden. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist es eine der zentralen Aufgaben der Hochschuldozierenden, Lehrpersonen zu begleiten, die Vielzahl an Wissensformen, Methoden, professions-theoretischen Paradigmen und wissenschaftlichen Disziplinen, die zum Teil divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Lehrberuf einnehmen – und zugleich ein Merkmal der Lehrer:innenbildung sind – zu systematisieren und in ein kohärentes Gesamtbild für die Praxis zu überführen (vgl. Cramer, 2020).

2. Lerngelegenheiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz

Seit der Harmonisierung und Neustrukturierung der Lehrer:innenbildung in der Schweiz zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgt die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf Hochschulstufe mehrheitlich an Pädagogischen Hochschulen (vgl. BFS, 2022). Dieser Hochschultyp versteht sich als wissenschafts- und praxisorientierte Professionshochschule mit spezifischer Ausrichtung auf Bildung (vgl. Kammer PH swissuniversities, 2020). Die einphasige Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz ist gekennzeichnet durch parallele theoretische und praktische Elemente der Professionalisierung, die an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz unterschiedlich umgesetzt werden (vgl. Winkler et al., 2021).

Charakteristisch für kompetenzorientierte Studiengänge in der Schweiz sind die Vermittlung von professionellen Kompetenzen und die Dokumentation des Lernprozesses während der gesamten Ausbildung sowie die Begleitung im Berufseinstieg. Entscheidend für den Lernerfolg sind die institutionellen Rahmenbedingungen, ihre curriculare Einbettung in den Studiengang und die Gestaltung der hochschulischen und schulischen Lernbegleitung (vgl. Reintjes et al., 2018). Weitere Gelingensbedingungen sind eine gute Verankerung von Praxisphasen im Curriculum und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und ihren Partnerschulen (vgl. Hascher & Winkler, 2017). Langzeitpraktika werden insofern positive Wirkungen im Sinne einer Lerngelegenheit zugeschrieben (vgl. Hascher & Kittinger, 2014), als sie zahlreiche Praxiserfahrungen ermöglichen (vgl. Porsch & Gollub, 2021). Längere Aufenthalte an Schulen werden als Potenzial gesehen, um die Profession umfassend kennenzulernen (vgl. Weyland, 2012), gezielt auf den Berufseinstieg vorbereitet zu

werden (vgl. Hascher & Moser, 2001) und eine intensivere Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung zu erfahren, um die eigenen Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Neuweg, 2022). Dementsprechend ist eine reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen zentral (vgl. Gröschner & Hascher, 2018), die auch im Berufseinstieg durch Mentoring unterstützt werden sollte. Der Berufseinstieg ist eine Schlüsselphase in der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, die sich durch ein hohes Maß an Komplexität und Unvorhersehbarkeit auszeichnet und die berufseinsteigenden Lehrpersonen immer wieder vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Hericks et al., 2022). Mentor:innen begleiten Berufseinsteigende in dem sie mit ihnen ihre Erfahrungen austauschen (vgl. Graf & Edelkraut, 2017) und durch gemeinsame Reflexion in Form von Unterrichtsvor- und -nachbereitung (vgl. Bartonek & Ziegler, 2019). Allerdings besteht eine große Heterogenität in der Realisierung des Mentorings in der Lehrer:innenbildung (vgl. Schnebel, 2014). Wie die Begleitpersonen das Mentoring gestalten, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu unterstützen, ist Gegenstand dieses Beitrags.

3. Mentoring in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Mentoring in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird als eine Strategie der individuellen Begleitung gesehen, die auf die professionelle Entwicklung, das Wohlbefinden der Lehrpersonen und die Einführung der Berufseinsteigenden abzielt (vgl. Hobson et al., 2009; Braunsteiner & Schnider, 2020). Das Verständnis von Mentoring ist vielfältig und bedeutet zusammenfassend eine auf eine längere Zeit angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen und einer weniger erfahrenen Person mit dem Ziel, die persönliche und professionelle Entwicklung letzterer zu unterstützen und zu fördern (vgl. Hobson et al., 2009; Führer & Cramer, 2020). Ziel von Mentoring ist es demnach, das Lernen der angehenden Lehrpersonen zu begleiten, indem Reflexionsprozesse angeregt werden, um Theorie und Praxis bereits während der Ausbildung zu verbinden (vgl. Korthagen et al., 2001; Neuweg, 2021). In der schulpraktischen Ausbildungsphase sind Praxislehrpersonen für das Mentoring und die Lerngelegenheiten, die den angehenden Lehrpersonen eröffnet werden, verantwortlich. Ihre Aufgabe ist es, die angehenden Lehrpersonen in ihre Schule und ihren Unterricht zu integrieren, ihre Lernprozesse und die ihrer Schüler:innen zu unterstützen sowie ihren Unterricht für eine professionelle Kooperation mit dem Kollegium, den Eltern, verschiedenen Institutionen und den angehenden Lehrpersonen zugänglich zu machen und ihnen so einen tiefen Einblick in die Profession zu ermöglichen (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021c). In der Phase des Berufseinstiegs wird die Begleitung in der Schule häufig vom Kollegium und der Schulleitung geleistet. Sie unterstützen die neuen Lehrpersonen mental und praktisch mit ihren Erfahrungen und ihren Unterrichtsmaterialien und tragen so zu ihrer professionellen Entwicklung bei (vgl. Bartonek & Ziegler, 2019). Die Pädagogischen Hochschulen bieten ebenfalls unterschiedliche Begleitangebote bzgl. der Unterrichtsplanung, Themenvertiefungen und Erfahrungsaustausch für den Berufseinstieg an (vgl. z. B. PHBern, 2012; PH ZH,

2023). Während der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen finden demnach stetig soziale Interaktionen statt, in denen reziprok Wissen generiert und die professionelle Entwicklung vorangetrieben wird. Allerdings ist empirisch kaum geklärt, welche Prozesse zwischen Mentor:in und angehender bzw. berufseinstiegender Lehrperson in Settings der gemeinsamen Reflexion ablaufen (vgl. Führer & Heller, 2018). Die Grundlage für die Nutzung von Lerngelegenheiten im Mentoring ist die Qualität der sozialen Interaktion (vgl. Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019). Individuelle Voraussetzungen wie Motivation, Einstellungen und Kompetenzen sind entscheidend für die ko-konstruktive Zusammenarbeit (vgl. Hascher & Kittinger, 2014) sowie das ko-konstruktive Gesprächshandeln und die dialogische Reflexion von Unterrichtshandlungen und Beobachtungen (vgl. Boecker, 2017; Führer & Cramer, 2020). Dies bedeutet eine Veränderung der Rolle der Mentor:innen von einer hierarchisch geprägten Arbeitsbeziehung hin zu einer dynamischen und reziproken Form der Zusammenarbeit (vgl. Boecker, 2017), von der auch die Mentor:innen in ihrer professionellen Entwicklung profitieren können (vgl. Höher, 2014). So wird die Unterstützung durch Mentor:innen als förderlich für die Selbstwirksamkeit von angehenden bzw. berufseinstiegenden Lehrpersonen, ihrem Commitment zur Profession und ihrem Wohlbefinden verstanden (Richter et al., 2013).

Inwiefern sich das Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung und im Berufseinstieg unterscheidet, ist bislang nicht untersucht worden. Der Beitrag fokussiert daher Chancen und Herausforderungen von Mentoring in der Lehrer:innenbildung im Hinblick auf die Umsetzung im Kanton Bern (Schweiz) und das Rollenverständnis (Berufskonzept) der Begleitpersonen.

4. Mentoring im Kanton Bern

An der Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz) absolvieren die Lehramtsstudierenden für die Primarstufe ein dreijähriges Vollzeitstudium mit fünf aufeinander aufbauenden Praktika oder für die Sekundarstufe I ein viereinhalbjähriges Vollzeitstudium mit vier aufeinander aufbauenden Praktika, wobei das dritte Praktikum ein Semesterpraktikum von ca. 20 Wochen en bloc ist. In den Praktika sind die Praxislehrpersonen für das Lernen der angehenden Lehrpersonen verantwortlich sowie die Hochschuldozierenden in den jeweiligen Begleitveranstaltungen (vgl. PHBern, 2021). Dazu müssen die Praxislehrpersonen mindestens drei Jahre unterrichtet und bestenfalls das Modul 1 des CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ absolviert haben sowie an verschiedenen Informationsveranstaltungen der PHBern teilnehmen. Das Praktikumskonzept sieht eine aufeinander aufbauende Begleitstruktur vor, welche mit Hospitationen und kurzen Unterrichtseinsätzen beginnt, zu Teamteaching-Lektionen führt und mit selbstverantwortlichen Unterrichtsdurchführungen endet. Dabei soll sich die Begleitung an den Prinzipien des reflexiven Praktikums (vgl. von Felten, 2005), des fachspezifischen Unterrichtscoachings (vgl. West & Staub, 2003), dem Drei-Ebenen-Mentoring (vgl. Niggli, 2003) und dem forschenden Lernen (vgl. Schneider & Wildt, 2003) orientieren.

Nach der Ausbildung steigen die neuen Lehrpersonen in die Profession ein, in denen sie Angebote der Hochschule sowie ein schulinternes und finanziertes Begleitangebot vor Ort unterstützt (vgl. PHBern, 2012). Neben gemeinsamen Planungswochen an der PHBern sowie thematischen Kursen und Standortbestimmungen, ist das Mentoring an der Schule zentral für die professionelle Entwicklung im Berufseinstieg. Die Mentor:innen werden von der jeweiligen Schulleitung ausgewählt und vom Kanton Bern für die Begleitung der berufseinsteigenden Lehrperson vergütet. Interessierte Mentor:innen können einen Einführungskurs besuchen oder eine Supervision beantragen. Im Kurs werden die Rolle und die Aufgaben reflektiert sowie Begleitkompetenzen erweitert (vgl. PHBern, 2022b). Wie diese Begleitung gestaltet wird, wird in Absprache zwischen Mentor:in und Mentee entschieden – je nach den Bedürfnissen der berufseinsteigenden Lehrperson und den Ressourcen der Mentor:in.

Beide Formen des Mentorings zielen darauf ab, Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, wobei sich die Voraussetzungen für das Mentoring hinsichtlich der Ausbildung der Mentor:innen und der Zusammenarbeit mit der Hochschule unterscheiden. Die Chancen und Herausforderungen, die beide Formen des Mentorings für die ko-konstruktive Zusammenarbeit mit sich bringen, sind von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung und daher Gegenstand dieses Beitrags.

5. Zwei forschungsmethodische Zugänge

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Bedeutung der Begleitpersonen in ihren Rollen und den damit verbundenen Aufgaben in der Lehr:erinnenbildung für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen untersucht. Die folgenden drei Fragestellungen leiteten die Untersuchungsanlage:

- 1) Welche Form der Unterstützung nehmen Praxislehrpersonen und berufseinsteigende Lehrpersonen als praxisrelevant wahr?
- 2) Welche Chancen und Herausforderungen sind mit dem Mentoring verbunden?
- 3) Inwiefern unterscheidet sich das Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung vom Mentoring in der Berufseinstiegsphase?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden zwei qualitative Studien aus zwei Forschungsprojekten¹ verbunden (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021a, 2021b). Qualitative Ansätze eignen sich für ein exploratives Vorgehen bei der Untersuchung von Erfahrungen und ermöglichen so einen vertieften Einblick in die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen von Praxislehrpersonen und Mentor:innen, die in quantitativen Erhebungen nicht so differenziert zugänglich sind (vgl. Bortz & Döring, 2006).

¹ Beide Forschungsprojekte wurden von der PHBern gefördert.

In der Studie I wurde die Begleitung während der schulpraktischen Ausbildung anhand von 17 teilstrukturierten Interviews mit ausgewählten Praxislehrpersonen untersucht. Die Studie II untersuchte die Erfahrungen von neueinsteigenden Lehrpersonen im ersten Berufsjahr anhand von 24 Interviews. Die Interviews wurden deduktiv nach den jeweiligen Fragestellungen und induktiv nach den Sprechbeiträgen ausgewertet. Dabei haben wir auch die Anzahl an Nennungen berücksichtigt, die Hinweise auf die Gewichtung der Aussagen ermöglichen (vgl. Kuckartz, 2018).

Die Zusammenführung der zwei forschungsmethodischen Zugänge ermöglicht eine breitere Perspektive zur Beantwortung der Fragestellungen, durch die Wahrnehmung von Mentor:innen und Lehrpersonen, die Unterstützungsangebote in Anspruch genommen haben. Somit wird ein Beitrag zur Vielschichtigkeit der Fragestellungen geleistet, indem sowohl generalisierte Aussagen als auch individuelle Perspektiven erfasst werden (Flick et al., 2017).

6. Stichproben

Für die Befragung zum Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung der Studie I wurden zufällig Praxislehrpersonen mit drei unterschiedlichen Funktionen im Rahmen der Studie „Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Praktikant:innen im Semesterpraktikum“ (PHBern, 2023) zur Teilnahme angefragt. An der PHBern im Institut für Sekundarstufe I gibt es Praxislehrpersonen an einer Partnerschule, Praxislehrpersonen an einer Partnerschule mit einem zusätzlichen Kleinstpensum an der PHBern sowie Praxislehrpersonen an einer Schule ohne Kooperationsvertrag mit der PHBern. Praxislehrpersonen mit Zusatzanstellung müssen das CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ vollständig absolviert haben und Partnerschulen legen Wert auf das Absolvieren von mindestens dem Modul I dieses CAS bei ihren Praxislehrpersonen. An den teilstrukturierten Interviews nahmen fünf Praxislehrpersonen mit Zusatzanstellung, fünf Praxislehrpersonen ohne Zusatzanstellung und sieben Praxislehrpersonen einer Praxisschule teil. Sie teilen sich auf insgesamt neun Männer und acht Frauen.

In der Studie II zum Mentoring im Berufseinstieg wurde auf Daten zurückgegriffen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Bereit für die Praxis? Eine berufsbio-graphische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen“ erhoben wurden. Das Forschungsprojekt setzte sich aus einer längsschnittlichen, quantitativen Fragebogenerhebung und vertiefenden teilstrukturierten Leitfadeninterviews zusammen, die einen differenzierten Einblick in den Umgang mit Herausforderungen im Berufseinstieg geben. Die qualitative Teilstudie beinhaltete Interviews mit Lehrpersonen der Abschlusskohorte 2018 des Primarstufenstudiengangs der PHBern, die am Ende des ersten Berufsjahres geführt wurden. Im Rahmen der quantitativen Befragung stimmten sie dem Interview zu und wurden dann für die qualitative Teilstudie angefragt. Es haben 23 Frauen und ein Mann teilgenommen.

7. Teilstrukturierte Interviews

Der Interviewleitfaden der Studie I zur Befragung der Praxislehrpersonen enthielt Fragen zu ihrer Motivation, ihrer Rolle, den Chancen und Herausforderungen der Begleitung und der Bedeutung schulpraktischer Elemente für die Ausbildung von Lehrpersonen. Ebenfalls anhand eines Interviewleitfadens wurden in der Studie II den berufseinsteigenden Lehrpersonen Fragen zu den Herausforderungen in den Anforderungsbereichen Unterricht, Schule und Lehrperson im ersten Berufsjahr sowie den genutzten sozialen und personalen Ressourcen gestellt. Leitfadeninterviews zielen darauf ab, die subjektiven Sichtweisen von Praxislehrpersonen möglichst differenziert und standardisiert zu erfassen. Die Auswertungen der Einzelinterviews erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018), in dem die Hauptkategorien deduktiv nach den Fragestellungen aus den Interviewleitfäden gebildet und induktive Subkategorien aus den Sprechbeiträgen erstellt wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass pro interviewte Person eine Subkategorie nur einmal zugeordnet wurde, so dass die Anzahl der Nennungen auch der Anzahl an Teilnehmenden mit dieser Aussage entspricht (vgl. Kuckartz, 2018). Insgesamt wurden in der Studie I zehn Interviews doppelt kodiert mit guten Übereinstimmungen der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu den in diesem Beitrag fokussierten Hauptkategorien „Rolle in der Begleitung“ ($\kappa=0.81$), „Chancen“ ($\kappa=0.79$) und „Herausforderungen“ ($\kappa=0.79$). Für die Studie II wurden insgesamt neun Interviews doppelt kodiert, mit einer guten Übereinstimmung der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu der in diesem Beitrag zentralen Hauptkategorie „Relevante soziale Ressourcen“ ($\kappa=0.87$). Unklare Kodierungen wurden in beiden Auswertungen im Sinne einer einvernehmlichen Kodierung diskutiert und gemeinsam umkodiert (vgl. Kuckartz, 2018).

8. Studie I: Ergebnisse zum Mentoring in der schulpraktischen Ausbildung

Bei der Begleitung von angehenden Lehrpersonen verstehen sich die Praxislehrpersonen als eine Art Coach: *„Also ich bin ein Coach. Ich gebe Impulse und dann lass ich mal, schaue ich mal zu und dann, wenn ich das Gefühl habe, ja jetzt muss ich da noch einmal ein Impuls geben, aber bei mir dürfen Praktikant:innen auch Fehler machen.“* (PLP109). Diese Form der Unterstützung wird auch von anderen Praxislehrpersonen beschrieben, die sich in einer ähnlichen Rolle als Begleitperson verstehen: *„Ich denke, eine Begleitung ein Stückchen, ein Austausch, gegenseitiger Austausch, eine Art Brücke zur Praxis.“* (PLP114). Das Mentoring besteht hier vor allem darin, einen Entwicklungsraum für die angehenden Lehrpersonen zu schaffen, in welchem die jeweilige Rolle an die Beziehung und die vorhandenen Kompetenzen angepasst wird und die vorhandenen Hierarchien flach gestaltet werden. Bezüglich der Chancen für die Praxislehrpersonen während des Mentorings wird das Wissen der Praktikant:innen aus dem Studium als besonders bereichernd wahrgenommen ($N=14$; vgl. Abbildung 1): *„Inhaltlich aktuelle Themen, welche von der PH behandelt werden, werden von den*

Praktikant:innen aufgegriffen, in Diskussionen eingefügt oder im Unterricht irgendwo ausprobiert, und so kann ich profitieren davon.“ (PLP107). In der Diskussion während der Unterrichtsbesprechungen wird der eigene Unterricht gemeinsam reflektiert, neue Methoden und fachdidaktische Erkenntnisse besprochen und Unterrichtseinheiten weiterentwickelt ($N=11$). Die Praktikant:innen fungieren als eine Art Schnittstelle zwischen Praxislehrperson und Pädagogischer Hochschule, was eine wertschätzende Zusammenarbeit mit der Hochschule ermöglicht und die vorhandenen Hierarchien im Mentorat verringern ($N=6$): „Weil wir merken, wir kommen oder wir haben eine Idee oder wir haben keine Idee und mal die PH-Leute fragen, wie sie das sehen, finde ich sehr spannend.“ (PLP101). Das Mentorat ermöglicht es zudem, die eigene Klasse zu beobachten und einzelne Schüler:innen gezielt zu fördern ($N=5$), die Entwicklung der Praktikant:innen zu verfolgen ($N=4$) und Feedback zum eigenen Unterricht von ihnen zu erhalten ($N=4$).

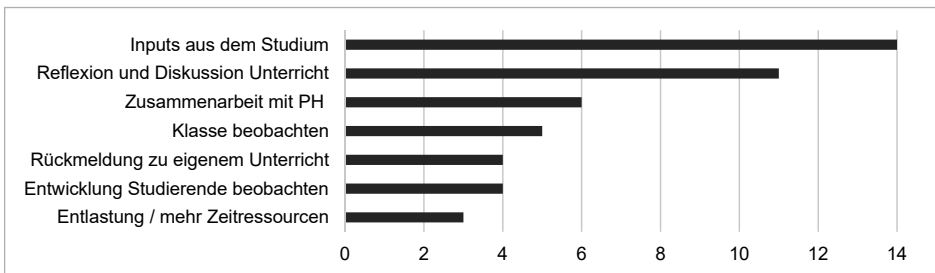


Abb. 1: Übersicht Anzahl Nennungen zu den Chancen in der Begleitung von Praktikant:innen

Das Mentoring erfahren die Praxislehrpersonen auch als eine Belastung durch die zusätzlich anfallenden Aufgaben. Dabei beschreiben sie das Aufgabenmanagement als die größte Herausforderung ($N=8$): „Zeitgerecht alles bereit zu haben, weil der Unterricht ja läuft und du bist ständig dran, dann die, gleichzeitig die Praktikant:innen, die jetzt auch da sind. Das ist eine Zusatzbelastung.“ (PLP104). Falls das Praktikum nicht gut läuft, wird dies auch als eine zusätzliche Belastung ($N=5$) wahrgenommen und die Kommunikation entsprechend anspruchsvoller: „Sicherlich ist es eine Herausforderung, wenn es nicht so läuft, dass man darüber nachdenken muss, es geht in die Richtung, dass das Praktikum nicht erfüllt wird, oder man irgendwie intervenieren oder Hilfe von außen bekommen kann. Auch dementsprechend sind die Gespräche teilweise nicht ganz einfach.“ (PLP 108). Die Rolle der Praxislehrperson als beurteilende Person verdeutlicht die von der Hochschule auferlegten Hierarchien, die das Mentoring zu einer großen Herausforderung macht. Darüber hinaus fällt es den Praxislehrpersonen schwer, ihre eigene Klasse den Praktikant:innen zu übergeben, da sie sehr gerne unterrichten und diesen selbst gestalten möchten ($N=4$): „Für mich ist die Vorstellung schwierig, selbst sehr wenig zu unterrichten, denn ich mache es mega gerne und ich gebe jetzt wie meine geliebten Lektionen ihm hin.“ (PLP101). Weitere Herausforderungen zeigen sich in der Zusammenarbeit und bei der Umsetzung der Praktikumsvorgaben,

wenn es zwischenmenschlich nicht passt: „*Es ist sicher sehr schwierig, wenn es nicht so super funktioniert von der Chemie her, denn man ist dann lange zusammen.*“ (PLP110) oder generell Unklarheiten zu den Leitlinien der Hochschule bestehen.

9. Studie II: Ergebnisse zum Mentoring im Berufseinstieg

In Bezug auf den Berufseinstieg wurden die Lehrpersonen nach der Form der Unterstützung gefragt, die für sie wichtig im Berufseinstieg ist (vgl. Abbildung 2). Als relevantestes Unterstützungsnetzwerk innerhalb der Schule wird das Kollegium als besonders hilfreich beschrieben ($N=19$): „Ja, also sicher wichtig ist für mich, dass man innerhalb vom Kollegium immer wieder Halt findet, oder sich mal aussprechen kann.“ (LP175). Verschiedene Lehrpersonen bieten einen Austausch von Erfahrungen und Lehrmaterialien sowie mentale und administrative Unterstützung. Die Schulleitung nimmt vor allem in der Elternarbeit eine wichtige Rolle ein ($N=7$): „Auch, dass ich die Unterstützung ganz klar von der Seite der Schulleitung habe, dass die Schulleitung auch wirklich hin steht und sagt, wir werden hinter dir stehen, egal was passiert.“ (LP40). Für die Unterstützung bei der Begleitung von Schüler:innen werden Fachpersonen miteinbezogen ($N=2$) und der Austausch im Teamteaching wird als relevant wahrgenommen ($N=2$): „Was auch eine gute Unterstützung ist, ist wenn die Lehrperson, die mit dir die Klasse teilt, ja wenn du ein gutes Verhältnis hast“ (LP101). Außerhalb der Schule greifen die berufseinsteigenden Lehrpersonen auf ehemalige Mitstudierenden ($N=2$) und vor allem auf ihr privates Umfeld ($N=12$) als zentrale Unterstützungsquelle zurück: „Andererseits waren es Freunde, die genau gleich wie ich kurz oder vor dem Beginn oder vor dem Berufseinstieg standen. Ich habe so immer noch Kontakt zu zwei, dreien und eine ist auch, hat auch eine 5., 6. Klasse“ (LP172); „Ich fand auch das Zuhause wichtig, also zu Hause am Abend schnell abladen können, wenn was schlecht gelaufen ist oder so“ (LP25). Nützlich sind auch die berufsbegleitenden Angebote der Pädagogischen Hochschule ($N=12$) „Aber ich habe auch das Angebot ‚Praxisbegleitgruppe‘ genutzt und das habe ich sehr gut gefunden. Einfach zu merken, andere haben auch Probleme oder einfach neue Perspektiven einnehmen zu können.“ (LP86).

Neben der Möglichkeit, auf die berufsbegleitenden Angebote der Pädagogischen Hochschule, der Erfahrungen des Kollegiums und die Unterstützung der Schulleitung zurückgreifen zu können, ist das Angebot des schulischen Mentorats im Kanton Bern

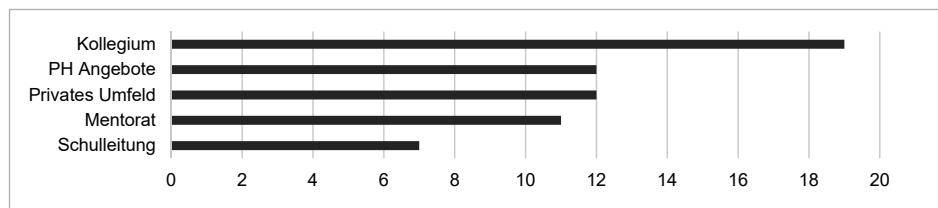


Abb. 2: Übersicht Anzahl Nennungen in Bezug auf die relevantesten Unterstützungsformen

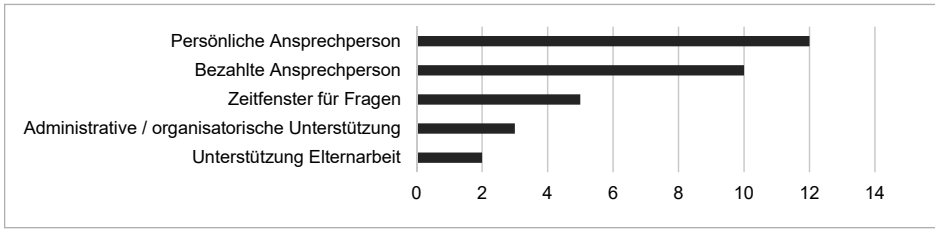


Abb. 3: Übersicht Anzahl Nennungen zu den Vorteilen des Mentorats im Berufseinstieg

von großer Bedeutung für Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Von 24 Lehrpersonen nutzten drei das Mentorat im ersten Berufsjahr nicht. Insgesamt 20 Lehrpersonen empfahlen das Mentorat weiter, weil eine zuständige Begleitperson zur Verfügung steht ($N=12$), die finanziell vom Kanton entschädigt wird (vgl. Abbildung 3). Durch die finanzielle Entschädigung der Mentor:innen sehen sich die Lehrpersonen auch als legitimiert, bei ihnen Hilfe zu suchen ($N=10$; „*Da hat man wirklich eine Ansprechperson für alles und die wird dafür entschädigt. Die bekommt Lohn dafür und ich denke da hat man sich auch eher dafür dann nachzufragen*“ (LP73)). Ein regelmäßiges Zeitfenster für Nachfragen wird ebenfalls geschätzt ($N=5$; „*Wenn man jemanden hat, wo man weiß ich kann die Person fragen, jederzeit oder in einem bestimmten Zeitgefäß, dann finde ich das hat schon große Vorteile*“ (LP103)).

Weniger unterstützend wird das Mentorat wahrgenommen, wenn die Lehrperson und ihre Mentorin bzw. ihr Mentor unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von dieser Begleitung haben. Die Hilfsbereitschaft und das Engagement der Mentor:innen sind zentrale Gelingensbedingung eines funktionierenden Mentorats. Dementsprechend sollte die Mentoring-Person sorgfältig ausgewählt und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Es sollte auch die Möglichkeit bestehen, dass eine andere Begleitperson für die Lehrperson zuständig ist, wenn die Zusammenarbeit nicht partnerschaftlich funktioniert.

10. Der Beitrag von Mentoring für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Die stetig verändernden Anforderungen des Lehrberufs implizieren lebenslanges Lernen und eine professionelle Entwicklung über die gesamte Berufsbiografie. Im Prozess der strukturierten Analyse zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns, ist die Begleitung durch eine Bezugsperson zentral (vgl. Korthagen et al., 2001; Freisler-Mühlemann et al., 2021a). In der Auseinandersetzung mit den angehenden Lehrpersonen sind Praxislehrpersonen gefordert, ihre Rolle weiterzuentwickeln, da sie zusätzlich zu ihren Aufgaben als Lehrperson, auch für das Mentoring zuständig sind (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021c; Reintjes et al., 2018). Dabei verstehen sie sich als Coach oder Begleitpersonen, die Raum für Entwicklung ermöglichen und eine Brücke zur Praxis schlagen. Diese Brücke gestalten sie im Fachdiskurs über Un-

terricht, in welchen die Praktikant:innen die Studieninhalte der Hochschule einbringen und mit ihren eigenen sowie den Erfahrungen der Praxislehrpersonen abgleichen (vgl. Fußangel & Gräsel, 2014). Dies bietet den Praxislehrpersonen Lerngelegenheiten in Bezug auf ihre eigene Unterrichtspraxis, weshalb das Mentoring eine Doppelfunktion hat. Es ist eine Form der Unterstützung für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und eine Chance für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis der Praxislehrpersonen. Mentoring in der Ausbildung verknüpft theoretische Elemente mit praktischen Erfahrungen und ermöglicht durch unterschiedliche Perspektiven auf den Lehrberuf eine gemeinsame Reflexion, die für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zentral ist. Als Gelingensbedingungen werden das Aufgabenmanagement der Praxislehrpersonen und die Arbeitsbeziehungen genannt. Die zusätzlichen Aufgaben müssen koordiniert und gut organisiert werden, damit der Schulunterricht weiterlaufen und die (angehenden) Lehrpersonen adäquat begleitet werden können. Dazu müssen die Einstellungen zum professionellen Handeln und die Erwartungen an den Unterricht von Praktikant:innen und Praxislehrpersonen übereinstimmen.

Die Arbeitsbeziehung ist auch im Berufseinstieg von zentraler Bedeutung für Lehrpersonen. Sie berichten von der hohen Relevanz einer Bezugsperson, an die sie sich jederzeit wenden können und die sie unterstützt. Diese Unterstützung bezieht sich vor allem auf organisatorische und administrative Aufgaben, wie Termine im Schuljahr, Finanzierung von Ausflügen, Planung und Durchführung von Unterricht. Das Mentorat wird auch deshalb geschätzt, weil es sich um eine bezahlte und ausgewiesene Form der Unterstützung handelt. Eine Standardisierung der Vorgehensweise und der Organisation des Mentorats ist erwünscht, und auch die gegenseitigen Erwartungen müssen übereinstimmen. Die Beziehung zu den weiteren Personen in der Schule ist essentiell, damit eine ko-konstruktive Zusammenarbeit möglich ist (vgl. Stanulis & Russell, 2000). Neben dem Kollegium ist auch die Begleitung durch das private Umfeld eine wichtige Stütze für die berufseinstiegenden Lehrpersonen. Der Austausch von Erfahrungen, das Berichten von Schwierigkeiten, ohne bewertet zu werden, bieten Unterstützung außerhalb der Schule und ermöglichen Ablenkung und Distanzierung, um wieder Energie für das professionelle Handeln zu tanken. Mentoring im Berufseinstieg dient daher vor allem der Einfeldung in das selbstverantwortete Handeln als Lehrperson ohne den geschützten Rahmen in der schulpraktischen Ausbildung. Die vorhandenen Hierarchien in der schulpraktischen Ausbildung lösen sich im Berufseinstieg durch unterschiedliche Zuständigkeiten für Klassen zunehmend auf. Dementsprechend wird das Mentorat im Berufseinstieg nicht als beurteilende Begleitung betrachtet, sondern als reines Unterstützungs- und Förderangebot verstanden. Die gemeinsame Reflexion hilft, schwierige berufliche Situationen zu bewältigen, die während der Ausbildung nur angedacht, aber nicht eingeübt werden können. Auch die Mentor:innen profitieren von neuen Perspektiven auf den Lehrberuf und Ideen für den Unterricht (vgl. Cramer & Drahmman, 2019), wenngleich das Mentoring auch hier eine zusätzliche Belastung darstellt. Durch die Flexibilität des Angebots, kann es an die Kapazitäten und Bedürfnisse der Mentor:in und der

berufseinsteigenden Lehrperson angepasst werden. Die Leitlinien der Hochschule und die Anbindung der Praktika als Element der Ausbildung lassen diese Flexibilität kaum zu. Die Verknüpfung von theoretischen Elementen mit praktischen Erfahrungen ist im Mentorat für den Berufseinstieg weniger zentral, während Themen wie der Umgang mit guter Unterrichtsvorbereitung versus Überbelastung, Elternarbeit und Heterogenität der Lernenden an Bedeutung gewinnen. Dementsprechend unterscheidet sich ein Mentorat im Berufseinstieg von einem Mentorat in der schulpraktischen Ausbildung durch unterschiedliche Hierarchien, Flexibilität in der Gestaltung und unterschiedliche thematische Schwerpunkte und Gesprächsebenen, wenngleich der Austausch von Erfahrungen und Lehrmaterialien sowie die mentale Unterstützung bei beiden Formen des Mentorings zentral sind.

II. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen, dass sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Mentor:innen im Berufseinstieg als Begleitpersonen fungieren, die Lern- und Entwicklungsprozesse anregen. Unterschiede bestehen insofern, als die Praxislehrpersonen durch den Bezug zu den angehenden Lehrpersonen und den Dozierenden Zugang zur Hochschule haben, den die Mentor:innen durch Weiterbildungen erhalten (Freisler-Mühlemann et al., 2021a, 2021b).

Diese Ergebnisse zeigen einen limitierten Einblick in zwei unterschiedliche Perspektiven, weshalb sie mit Vorsicht zu interpretieren sind. Aufgrund der kleinen Stichproben und den divergierenden Fragestellungen ist es schwierig, die Ergebnisse miteinander zu verbinden, sie zeigen dennoch Tendenzen aus zwei Perspektiven auf. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die Prozesse zwischen Mentor:in und angehender bzw. berufseinsteigender Lehrperson in Settings zur gemeinsamen Reflexion besser zu verstehen (Führer & Heller, 2018). Dazu könnte mit einem Mixed-Methods-Design die Mentorate während der schulpraktischen Ausbildung und im Berufseinstieg aus Perspektive von Mentor:innen und Mentees differenzierter betrachtet werden.

Die Begleitung von angehenden und neu einsteigenden Lehrpersonen bietet Chancen für die professionelle Entwicklung aller beteiligten Akteur:innen, weshalb eine berufsbegleitende Weiterbildung für Mentoring-Personen zentral ist. Die Begleitung während und nach der Ausbildung umfasst nicht nur die Unterstützung bei der Entwicklung des professionellen Handelns, sondern auch des professionellen Berufskonzepts bzw. Rollenverständnisses. Im Fokus der Weiterbildung sollten daher die Arbeitsbeziehungen, die ko-konstruktive Zusammenarbeit, die transparente Kommunikation von Erwartungen auf institutioneller und individueller Ebene sowie Instrumente zur Unterstützung und Begleitung stehen.

Literatur

- Bartonek, S., & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methode des Mentorings im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *R&E-SOURCE, Special Issue #15*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/693/701>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BFS (2022, 27. April). *Lehrkräfteausbildung in der Schweiz: Abschlüsse 2010–2020*. BFS. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/19864524/master>
- 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). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v.8>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Braunsteiner, M.-L., & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–26). StudienVerlag.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler, & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-45602>
- 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). Klinkhardt.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg. 2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, C., & Winkler, A. (2021b). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1*, 109–122. <https://doi.org/10.25656/01:13924>
- Freisler-Mühlemann, D., Schafer, Y., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021a). *Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Freisler-Mühlemann, D., & Winkler, A. (2022). Einblicke in die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. *Themenheft, Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Professionalisierung von Lehrpersonen und Entwicklung von Schule und Unterricht. Erziehung & Unterricht, 3–4*, 190–198.
- Freisler-Mühlemann, D., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021c). Die Doppelrolle von Praxislehrpersonen im Langzeitpraktikum der einphasigen Lehrkräftebildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 3*, 70–81.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In G. Hagenauer & D.

- Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Klinkhardt.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- 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. 315–334). Waxmann.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrer/innen/bildung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring, & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). utb/Waxmann.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.
- Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hascher, T., & Winkler, A. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 647–658). utb/Waxmann.
- 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>
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Kammer PH swissuniversities (2020, 27. April). *Strategie 2021–2024*. Swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_d.pdf
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.

- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1687–1694. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021>
- Mayr, J. (2005). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den «Standards in der Lehrerbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 149–163. <https://doi.org/10.25656/01:7375>
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Neuweg, G. H. (2021). Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? (S. 59–71). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren Im Spannungsfeld von Wissen Und Können*. Waxmann.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 9–16.
- PHBern (2012, 31. August). *Schulinterne Begleitung (Mentorat) von Berufs- und Wiedereinsteigenden*. PHBern. <https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungsthemen/berufseinstieg>
- PHBern (2021, 31. August). *Wegleitung Praktika konsekutiver Master*. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-10/wegleitung-praktika-konsekutiver-master_0.pdf
- PHBern (2022a, 31. August). *Wegleitung Berufskonzept im Studienplan 2022 des Instituts Sekundarstufe 1 (Entwurf, Version 8)*. PHBern.
- PHBern (2022b, 31. August). *Mentorin oder Mentor werden*. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-03/flyer_ws40_mentorin-oder-mentor-werden.pdf
- PHBern (2023, 13. Februar). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum*. PHBern. <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/chancen-und-herausforderungen-von-praxislehrpersonen-in-der-begleitung-von-studierenden-im-semesterpraktikum>
- PH ZH (2023, 13. Februar). *Berufseinstieg Angebote und Unterstützung*. <https://stud.phzh.ch/de/Beruf/Berufseinstieg/Angebote-und-Unterstuetzung/>
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium – Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 241–268.
- Reintjes, Ch., 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). 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>
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2003). Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblatt-Sammlung)*. Raabe.

- 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)
- Terhart, E. (2022). „Die Lehrkräfte und ihre Bildung als Bedingung für Schulqualität.“ In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung* (S. 285–297). Waxmann.
- Von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- 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>
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Heinemann.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Winkler, A., Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., & Ammann, C. (2021). *Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum*. Waxmann.