

# Lehrkräfte als Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen

## Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten

Norman Reppel<sup>1,\*</sup>, Dana Bergmann<sup>2</sup>, Fabian Gräsel<sup>3</sup>,  
Robert W. Jahn<sup>1</sup> & Raphaela Porsch<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg*

<sup>2</sup> *Universität Osnabrück*

<sup>3</sup> *Lessing-Gymnasium und Berufskolleg Düsseldorf*

\* *Kontakt: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,  
Fakultät für Humanwissenschaften,  
Institut I: Bildung, Beruf und Medien,  
Postfach 4120, 39016 Magdeburg  
norman.reppel@ovgu.de*

**Zusammenfassung:** Schulpraktische Studienphasen stellen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung ein zentrales Element dar, bei dem der Betreuung durch die begleitenden Lehrkräfte an Praktikumsschulen eine hohe Bedeutung zugeschrieben werden kann. Aufgrund ihrer zentralen Stellung im Rahmen der Einführung von Langzeitpraktika in zahlreichen Bundesländern wurde die Rolle dieser Mentor\*innen in den letzten Jahren verstärkt empirisch untersucht.

Bis dato lag ein systematischer Gesamtüberblick zu den empirischen Befunden jedoch noch nicht vor. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf. Es wird untersucht, welche Befunde zu „Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen“ in empirischen Studien in der Bundesrepublik Deutschland vorliegen und welche Forschungsdesigns und -instrumente genutzt werden. Dazu wurde ein systematisches Review durchgeführt, das vornehmlich dazu geeignet ist, einen transparenten Überblick über den bestehenden Diskurs zur Thematik zu geben. Aufgrund der zahlreichen Unterschiede zwischen den DACH-Staaten im System der Lehrer\*innenbildung und hinsichtlich der Rahmenbedingungen für Mentor\*innen beschränkt sich die Auswahl der Studien ausschließlich auf die Bundesrepublik Deutschland.

Die in das Review einbezogenen Studien wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Ergebnis konnte mittels eines deduktiven und induktiv ergänzten Vorgehens eine Systematisierung der Studienlage zu „Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen“ erarbeitet werden, die auf dem Input-Prozess-Output-Schema nach Scheerens (2017) fußt.

**Schlagwörter:** Mentor\*innen; Review; Lehrer\*innenbildung; Schulpraktikum



## 1 Einleitung

Mit der Einführung von verlängerten schulpraktischen Aufenthalten<sup>1</sup> in die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in zahlreichen Bundesländern stellt sich im Rahmen der Theorie-Praxis-Verschärfung u.a. die Frage, wie die Arbeitsteilung und Kooperation zwischen Universität, Schule und ggf. weiteren Akteur\*innen (z.B. Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen) gestaltet wird (Porsch & Gollub, 2021; Weyland & Wittmann, 2011). Mentor\*innen an Praktikumsschulen haben in diesem Kontext eine wichtige Funktion, da sie als betreuende Lehrkräfte innerhalb schulpraktischer Studienphasen vielfältige Aufgaben wahrnehmen, wie die Kooperation zwischen den Ausbildungsorten Universität und Schule (Oettler, 2009). Hauptsächlich sollen sie als Expert\*innen professionelles Wissen und Erfahrungen an weniger erfahrene Novizen weitergeben und Studierende in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung unterstützen. Die Formate dieser Unterstützung sind vielfältig. Weit verbreitet sind reflexive Lerngelegenheiten für Studierende, v.a. im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen (Gröschner & Häusler, 2014).

Aufgrund ihrer zentralen Stellung innerhalb schulpraktischer Studienphasen und in Folge der Einführung von Langzeitpraktika in zahlreichen Bundesländern (für eine Übersicht vgl. KMK, 2021, S. 23 ff.) (Porsch & Gollub, 2021) erhielten diese Mentor\*innen in der Lehrkräfteprofessionsforschung verstärkt Aufmerksamkeit (Ulrich & Gröschner, 2020). Ein systematischer Gesamtüberblick zu diesbezüglichen empirischen Befunden liegt bisher jedoch nicht vor. Um diese Lücke zu schließen, strebt dieser Beitrag die Beantwortung folgender Fragen an:

- 1) Unter welchen Begrifflichkeiten werden Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen in der empirischen Forschung diskutiert?
- 2) Welche Forschungsfragen werden in diesen Studien untersucht?
- 3) Welche Forschungsdesigns und -instrumente werden in diesen Untersuchungen gewählt?
- 4) Welche empirischen Befunde zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen liegen vor?
- 5) Welche Forschungsdesiderata lassen sich aus den Ergebnissen ableiten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein systematisches Review durchgeführt (Boland et al., 2014; Cooper et al., 2019). Zunächst wird der Gegenstand der Untersuchung (Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen) kurz eingeführt. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen skizziert und begründet. Nachfolgend werden die in das Review einbezogenen Studien hinsichtlich ihrer Fragestellungen, der verwendeten Forschungsdesigns und -instrumente sowie ihrer Befunde ausgewertet und Desiderata für weiterführende Forschungsvorhaben abgeleitet. Im Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und Limitationen benannt.

## 2 Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen

Schulpraktische Studienphasen spielen im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte eine wichtige Rolle (Grassmé et al., 2018). Mit den Lernorten Hochschule und Schule treffen in schulpraktischen Studienphasen die ambivalenten Perspektiven von Wissenschaft, Schulpraxis sowie der Subjekte aufeinander (Weyland, 2010), die im

---

<sup>1</sup> In Abhängigkeit vom Bundesland und von der jeweiligen Universität bzw. pädagogischen Hochschule besteht eine Begriffsvielfalt für verlängerte schulpraktische Aufenthalte. In diesem Kontext werden Begriffe wie Praxissemester, Schulpraxissemester, integriertes Semesterpraktikum, Schulpraktikum, Kernpraktikum, Praxisblock und komplexes Schulpraktikum verwendet (Porsch & Gollub, 2021).

Rahmen der Theorie-Praxis-Verschrankung kohärent verknüpft werden sollen (Wilhelm, Bergmann & Jahn, 2021). Seit der sukzessiven Implementation von Langzeitpraktika in die Curricula der Lehrkräfteausbildung zahlreicher Bundesländer wird betreuenden Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit zuteil (u.a. Porsch & Gollub, 2021). Die heutige Etablierung dieser verlängerten Praxisphasen wurde v. a. durch den Quedlinburger Beschluss der Kultusminister\*innenkonferenz (KMK, 2005) forciert, in dem u.a. gefordert wurde, schulpraktische Studien auszuweiten, um „realistische Erfahrungen der Berufsarbeit von Lehrern [zu] vermitteln“ (KMK, 2005, S. 108). Nach ersten Initiativen in Baden-Württemberg, Thüringen und Brandenburg erfolgte 2009 die Einführung von Praxissemestern in NRW und eine Ausweitung in Baden-Württemberg sowie in der Folge in weiteren Bundesländern (Weyland et al., 2019).

Schulpraktische Studienphasen unterscheiden sich u.a. hinsichtlich ihrer Bezeichnung, Dauer, Zielsetzung, Organisationsform sowie hochschulischen bzw. schulischen Begleitung. Neben Eignungs- und Orientierungspraktika sowie berufsfelderschließenden Praktika, die überwiegend im Bachelorstudium angesiedelt sind, lassen sich schulische Praxisstudien, schulpraktische Studien bzw. Praxisphasen oder schulpraktische Übungen im Masterstudium identifizieren. Trotz terminologischer Vielfalt sollen Studierende hier in der Regel befähigt werden, „Schule, Unterricht und Lehrerhandeln konzeptionell zu durchdringen“ (Klewin et al., 2017, S. 136) und Theorie und Praxis reflexiv miteinander zu verzahnen (Porsch & Gollub, 2021).

Lehrkräfte an Praktikumsschulen haben im Rahmen schulpraktischer Studienphasen eine hohe Bedeutung (Gröschner & Häusler, 2014). Zu den Aufgaben von Mentor\*innen zählen u.a. die Begleitung der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen, die erzieherische und entwicklungsorientierte Beratung der Studierenden sowie die Einführung der Studierenden in das Schulsystem (Caruso & Goller, 2021). Es zeigt sich, dass Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen wichtige und vielschichtige Aufgaben haben. Aus der konzeptionellen Vielfalt schulpraktischer Veranstaltungen, die sich u.a. in verschiedenen Terminologien niederschlägt, resultieren jeweils sehr unterschiedliche Aufgaben und Rollen. Trotz der großen Bedeutung von Mentor\*innen für den Lernerfolg der Studierenden (u.a. Gemsa & Wendland, 2011) konstatieren Gröschner und Häusler (2014), dass nur ein geringer Teil der Mentor\*innen auf diese Tätigkeit vorbereitet wird.

In den letzten Jahren sind – auch im Kontext der Einführung verlängerter Praxisphasen in Deutschland – eine Vielzahl an Forschungsarbeiten zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen erschienen. Ziel des Beitrags ist es daher, mithilfe eines systematischen Reviews den Forschungsstand zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen zu erschließen.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Suchstrategie und Einschlusskriterien

Zur Sammlung und Auswertung thematisch einschlägiger Forschungsliteratur wurde ein systematisches Review ausgewählt, in Anlehnung an Boland et al. (2014) und Cooper et al. (2019). Dieses Review will den wissenschaftlichen Diskurs zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen im deutschen Sprachraum erfassen und auswerten. Um die Fokussierung auf den gewählten Gegenstand sicherzustellen, wird (als Einschlusskriterium 1) festgelegt, dass Mentor\*innen (Synonyme: Ausbildungslehrkräfte, Praxislehrperson, Lehrerbildner) als Betreuung oder Lernbegleitung in schulpraktischen Studienphasen (Synonyme: Schulpraktikum, Praxissemester, schulpraktische Aufenthalte) im Rahmen der Lehrkräftebildung im Fokus der jeweiligen Publikation stehen müssen. So würde bspw. eine Evaluation eines Praxissemesters, die lediglich ergänzend Angaben zur Betreuungsqualität enthält, nicht berücksichtigt. Die Implementation von

Praxissemestern in Folge des Quedlinburger Beschlusses markiert einen signifikanten Wendepunkt, sodass Studien in das Review einbezogen wurden, die ab 2009 erschienen sind (Einschlusskriterium 2).

Eingeschlossen werden weiterhin nur empirische Originalstudien (Einschlusskriterium 3), die einen Erkenntnisgewinn aus Primärdaten anstreben (Boland et al., 2014; Döring & Bortz, 2016). Zudem werden ausschließlich Studien aus der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen (Einschlusskriterium 4). Der Grund hierfür liegt in der nicht vergleichbaren Studienlage innerhalb des deutschsprachigen Raumes (DACH-Staaten), da zum einen systematische Unterschiede in der Lehrer\*innenbildung selbst existieren (z.B. einphasige Lehrer\*innenbildung in der Schweiz) und zum anderen abweichende Rahmenbedingungen für Mentor\*innen vorliegen (z.B. in Österreich erbringen Mentor\*innen ihre Dienstleistung im Rahmen ihrer schulischen Lehrverpflichtung oder erhalten sie als Überstunden ausbezahlt). Hinsichtlich der im Fokus stehenden Schulformen und -fächer wird nicht differenziert. Es werden jedoch nur Studien aufgenommen, die die erste Phase der Lehramtsausbildung fokussieren (Einschlusskriterium 5). Aufgenommen werden weiterhin nur Studien, die Mentoring durch Lehrkräfte am Lernort Schule untersuchen (Einschlusskriterium 6). Betreuungsformate am Seminarstandort oder an der Universität werden ausgeschlossen.

Gesucht wurde nach einschlägigen Publikationen der Jahre 2009 bis 2021 in den Datenbanken „Google Scholar“, „Fachportal Pädagogik“ und „Gemeinsamer Verbundkatalog“ mit den in Tabelle 1 dargestellten Abfragekombinationen. Insofern wurden dreimal 30 Suchabfragen gestellt.

*Tabelle 1:* Kombinationen der Suchbegriffe (eigene Darstellung)

	Lehrerbildung	Schulpraktikum	Praxissemester	schulpraktische Studienphase	schulpraktische Aufenthalte
Mentor*	Lehrerbildung UND Mentor*	Schulpraktikum UND Mentor*	Praxissemester UND Mentor*	schulpraktische Studienphase UND Mentor*	schulpraktische Aufenthalte UND Mentor*
Ausbildungslehrkräfte	Lehrerbildung UND Ausbildungslehrkräfte	Schulpraktikum UND Ausbildungslehrkräfte	Praxissemester UND Ausbildungslehrkräfte	schulpraktische Studienphase UND Ausbildungslehrkräfte	schulpraktische Aufenthalte UND Ausbildungslehrkräfte
Lehrerbildner*	Lehrerbildung UND Lehrerbildner*	Schulpraktikum UND Lehrerbildner*	Praxissemester UND Lehrerbildner*	schulpraktische Studienphase UND Lehrerbildner*	schulpraktische Aufenthalte UND Lehrerbildner*
Lernbegleitung	Lehrerbildung UND Lernbegleitung	Schulpraktikum UND Lernbegleitung	Praxissemester UND Lernbegleitung	schulpraktische Studienphase UND Lernbegleitung	schulpraktische Aufenthalte UND Lernbegleitung
Praxislehrperson	Lehrerbildung UND Praxislehrperson	Schulpraktikum UND Praxislehrperson	Praxissemester UND Praxislehrperson	schulpraktische Studienphase UND Praxislehrperson	schulpraktische Aufenthalte UND Praxislehrperson
Betreuung	Lehrerbildung UND Betreuung	Schulpraktikum UND Betreuung	Praxissemester UND Betreuung	schulpraktische Studienphase UND Betreuung	schulpraktische Aufenthalte UND Betreuung

Nach der Entfernung von Dubletten wurde die Eignung der Publikationen für das Review in einem ersten Schritt über die Analyse von Titeln und Abstracts geprüft. Hierbei wurden die genannten Ein- und Ausschlusskriterien angewendet. Uneindeutige Publikationen verblieben im Korpus. Für dieses vorläufige Korpus ( $N = 166$ ) wurden alle Volltexte beschafft. Im zweiten Schritt erfolgte nun eine Überprüfung des vorläufigen Volltextkorpus anhand der Ein- und Ausschlusskriterien. Im Ergebnis verblieben 40 Beiträge für das systematische Review.

Eine Systematisierung der Beiträge erfolgte in Anlehnung an die Klassifikationskriterien nach Döring und Bortz (2016). Erfasst wurden Angaben zu Autor\*innen und Jahr der Publikation, Publikationsform, Schulform (allgemeinbildend, berufsbildend), Forschungsansatz der Studien (quantitativ, qualitativ, mixed-methods), Erhebungsinstrument(e), Anzahl der Untersuchungsobjekte bzw. Stichprobenumfang. Weiterhin wurden die Fragestellungen des Beitrags sowie wesentliche Ergebnisse zusammengefasst.

### 3.2 Korpus des systematischen Reviews

Im Ergebnis (s. Tab. 2 im Online-Supplement)<sup>2</sup> können auf Basis dieser Suchstrategie 40 Studien in das Review einbezogen werden. Hinsichtlich der Publikationsformen ist zu konstatieren, dass 25 Studien als Sammelbandbeitrag, 9 als Zeitschriften- bzw. Themenheftbeitrag und 6 in Form einer Monografie erschienen. Weiterhin zeigt Abbildung 1, dass Studien zu diesem Thema in der Tendenz zunehmen und dass der Diskurs in den Jahren 2014, 2018 und 2020 eine Zuspitzung erfährt.

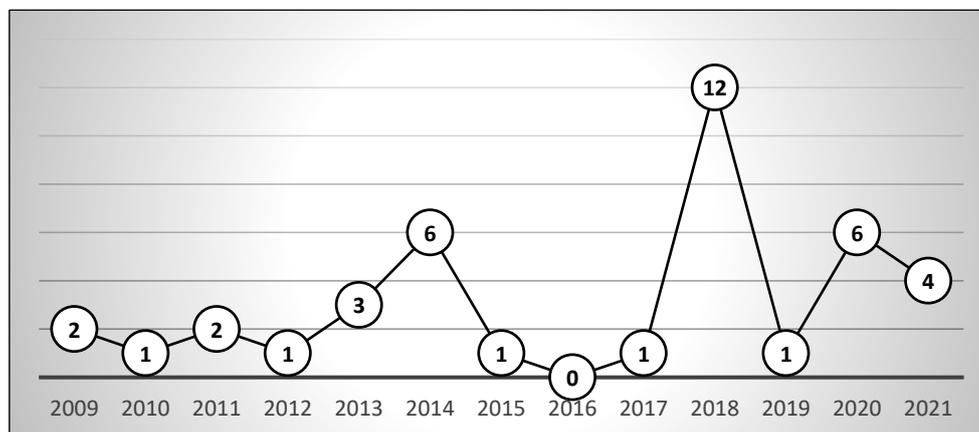


Abbildung 1: Anzahl der Publikationen zu Mentor\*innen (eigene Darstellung)

Aufgrund der gewählten breiten Perspektive auf verschiedene Schulformen konnten 32 Studien identifiziert werden, die sich auf schulpraktische Phasen in allgemeinbildenden Schulen (ab) beziehen. 4 Studien beziehen sich auf berufsbildende (bb) und allgemeinbildenden Schulen. Exklusive Untersuchungen im berufsbildenden Bereich wurden demnach nicht identifiziert. In 8 Fällen wurden keine konkreten Angaben (k.A.) diesbezüglich gemacht.

Die inhaltliche Kategorisierung der Studien ist durch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung gekennzeichnet. Diese erfolgt zunächst deduktiv entlang des Input-Prozess-Output-Modells nach Scheerens (2017), das als etabliertes konzeptionelles Rahmenmodell für Abläufe im Bildungssystem dient. Die Studien wurden hierfür mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018). Während die Hauptkategorien, also Input, Prozess und Output, deduktiv beim initialen Herantreten an das Material feststanden, wurden bei Durchsicht des Textmaterials induktiv Subkategorien ergänzt (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Diese stellen jeweils inhaltliche Tendenzen dar, die sich in mehreren Publikationen finden lassen und dementsprechend als inhaltlicher Konsens für die Auswertung und die Beantwortung der Forschungsfragen von Relevanz sind (Kuckartz, 2018). Nähere Angaben zum jeweiligen Codier-Schema werden einleitend zur Ergebnisdarstellung (s. Kap. 4.2) in den einzelnen Kategorien dargelegt.

<sup>2</sup> Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der Tabelle 2 (Überblick über die empirischen Studien zum schulischen Mentoring in Praxisphasen mit Forschungsdesigns und -instrumenten und Zuordnung zu Kategorien) im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Die Tabelle ist jedoch Gegenstand des zugehörigen Online-Supplements.

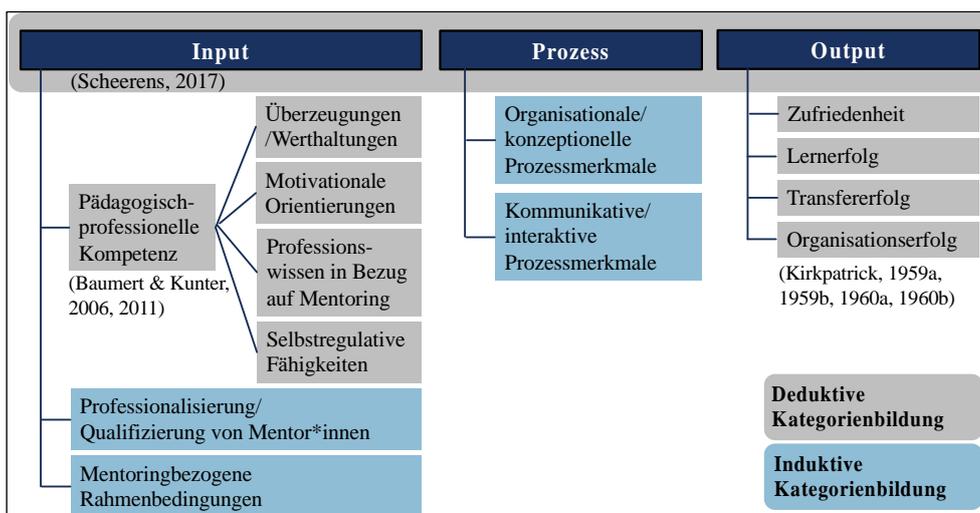


Abbildung 2: Übersicht der deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien (eigene Darstellung)

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Terminologische Vielfalt

Schulpraktika sollen es Studierenden ermöglichen, sich mit der schulischen Realität reflexiv, handelnd und forschend auseinanderzusetzen, ihre Rolle als Lehrkraft zu entwickeln, notwendige Kompetenzen weiterzuentwickeln, ggf. aber auch die berufliche Zukunft kritisch zu hinterfragen. Dies sind wichtige Aufgaben bei der Professionalisierung von Lehrkräften (Führer & Cramer, 2021), bei denen sie betreuende Lehrpersonen unterstützen.

Dabei bringt die Begrifflichkeit (Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen) als solche sowohl in der Recherche als auch in der Auswertung einige Herausforderungen mit sich, da der Begriff der Mentorin bzw. des Mentors weder flächendeckend noch einheitlich verwendet wird. Eine erste Frage ist dementsprechend, wie unser Gegenstand terminologisch gefasst wird. Abbildung 3 zeigt verschiedene Begriffe im Überblick. Relativ häufig ist die Rede von der Mentorin bzw. dem Mentor ( $N = 37$ ) (z.B. Bach et al., 2028; Beckmann & Ehmke, 2020a). Daneben finden sich aber zahlreiche Termini ( $N = 19$ ), die auf die „Praxis“ verweisen („Praxislehrperson“, „Praxismentor\*in“, „Praxislehrer\*in“ usw.). Zudem lassen sich vereinzelt Begriffe ( $N = 6$ ) finden, die eine Affinität zur „Ausbildung“ erkennen lassen („Ausbildungslehrkraft“, „Ausbildungslehrperson“). Hieraus lässt sich erahnen, dass die Funktion zumindest etymologisch auf Ausbildung (nicht Professionalisierung) und auf Praxis (nicht Theorie) fokussiert wird.

Weiterhin wird der Begriff der Mentorin bzw. des Mentors teilweise auch für Personen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung oder für Angehörige der Universitäten verwendet (Zorn, 2020). In diesem lernort- und phasenübergreifenden Verständnis werden Lehrkräfte in den Schulen bspw. auch als Lehrerbildner\*innen bezeichnet (Beckmann et al., 2020; Beckmann & Ehmke, 2020b).

<b>Mentor*in</b> (N = 37; z. B. Bach et al. 2018)	<b>Praxislehrperson</b> (N = 14; z. B. Beckmann & Ehmke, 2020a)	<b>Schulische(r) Mentor*in</b> (N = 4; z. B. Zorn, 2020)	<b>Ausbildungslehrkraft</b> (N = 4; z. B. Gemsa & Wendland, 2011)	<b>Betreuende Lehrkraft</b> (N = 3; z. B. Otto, 2018)
<b>Lehrkräftebildner*in</b> (N = 3; z. B. Beckmann & Ehmke, 2020b)	<b>Betreuungslehrperson</b> (N = 2; z. B. Zorn, 2020)	<b>Ausbildungslehrperson</b> (N = 2; z. B. Reintjes et al., 2018)	<b>Schulmentor*in</b> (N = 1; Wischmann 2015)	<b>Praktikumslehrperson</b> (N = 1; Zorn, 2020)
<b>Praktikumsbetreuer*in</b> (N = 1; Schnebel, 2014)	<b>Lehrerbildner*in</b> (N = 1; Beckmann et al. 2018)	<b>Praktikumslehrer*in</b> (N = 1; Gassmann, 2012)	<b>Fachbegleitende Lehrperson</b> (N = 1; Gröschner et al. 2013)	<b>Praxismentor*in</b> (N = 1; Makrinus, 2012)
<b>Praxisbegleiter*in</b> (N = 1; Zorn, 2020)	<b>Praxislehrkraft</b> (N = 1; Otto, 2018)	<b>Praxisberater*in</b> (N = 1; Zorn, 2020)	<b>Praxisleiter*in</b> (N = 1; Zorn, 2020)	<b>Coach*in</b> (N = 1; Zorn, 2020)

Abbildung 3: Übersicht zu den verschiedenen Begrifflichkeiten (eigene Darstellung)

## 4.2 Themen und Fragestellungen

Nach Durchsicht der Studien erfolgte eine Kategorisierung der Ergebnisse. Dazu wurde grundlegend auf das Input-Prozess-Output-Schema nach Scheerens (2017) zurückgegriffen. Die identifizierten Studien zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen befassen sich mit den Voraussetzungen des Mentorings auf Seiten der Mentor\*innen (Input), dem Mentoring selbst (Prozess) sowie den Ergebnissen der Betreuung (Produkt).

In Bezug auf die Inputperspektive zeigt die Analyse, dass u.a. Fragen zu den Voraussetzungen der Mentor\*innen formuliert werden. Diese betreffen im weiteren Sinne ihre pädagogisch-professionelle Kompetenz in Bezug auf die Betreuung von Studierenden. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2006, 2011) lässt sich diese Kategorie weiter unterteilen in Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, Professionswissen in Bezug auf Mentoring und selbstregulative Fähigkeiten. So fragten z.B. Bach et al. (2018) nach Einstellungen (Überzeugungen und Werthaltungen) von Mentor\*innen. Schnebel (2014) untersuchte Motive von Mentor\*innen bei der Übernahme ihrer Aufgabe (motivationale Orientierungen) und Hemmnisse für ihre Betreuungstätigkeit sowie den Umgang mit diesen (selbstregulative Fähigkeiten). Daneben existieren Studien, die die Professionalisierung bzw. Qualifizierung von Mentor\*innen in den Blick nehmen. Gröschner und Häusler (2014) untersuchten beispielsweise, inwiefern Mentor\*innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden. Schließlich liegen Studien vor, die Rahmenbedingungen, unter denen Mentoring stattfindet, analysieren. So fragten Reintjes et al. (2018) danach, ob Zusammenhänge zwischen dem Auswahlverfahren und der Gestaltung unterrichtsbezogener Lerngelegenheiten in Praxisphasen bestehen.

Die Prozess-Perspektive bezieht sich auf die Ausgestaltung des Mentoring-Prozesses. Hier lassen sich organisationale bzw. konzeptionelle sowie kommunikative bzw. interaktive Prozessmerkmale unterscheiden. Gröschner und Häusler (2014) untersuchten z.B. Facetten für eine produktive Lernbegleitung, wozu die Unterstützung der Studierenden im Rahmen der Mentor\*in-Mentee-Beziehung (kommunikative bzw. interaktive Prozessmerkmale) und die Betreuungszeit der Mentor\*innen (organisationale bzw. konzeptionelle Prozessmerkmale) gehören.

Bezüglich der Output-Perspektive werden Fragen zu Ergebnissen des Mentoring-Prozesses formuliert. In Anlehnung an das Vier-Stufen-Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) wurden die Kategorien Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg und Organisationserfolg gebildet. Schubarth et al. (2009) fragten z.B. danach, inwieweit Kompetenzen bei den Studierenden durch die mentorielle Betreuung im Rahmen des Schulpraktikums verbessert werden konnten (Lernerfolg).

### 4.3 Forschungsdesigns und -instrumente

Hinsichtlich des Forschungsdesigns kann festgehalten werden, dass mit 23 Studien ein leichter Überhang des quantitativen Forschungsparadigmas im Vergleich zu 15 qualitativen Studien besteht. Das Mixed-Methods-Design (2 Studien) spielt eine untergeordnete Rolle. Als häufigste Erhebungsinstrumente werden analog dazu in 23 Studien Fragebögen und in 14 Studien Interviews eingesetzt. Fünf Studien arbeiteten auf Grundlage von Audiografien, zwei auf Basis von Protokollen und in zwei Studien wurden Dokumente analysiert. Zudem sind die in die Untersuchung einbezogenen Perspektiven von Relevanz. In 28 Studien wird die Perspektive von Studierenden, in 22 Studien diejenige von Mentor\*innen, in zwei Studien die von Schulleitungen und vier Studien die von Dozent\*innen in den Hochschulen untersucht. Die Sichtweisen von Lehramtsanwärter\*innen, bezogen auf die schulpraktische Studienphase, werden in einer Studie erfasst.

Zusammenfassend zeigt sich ein breites Spektrum an methodischen Herangehensweisen, was sich v.a. dadurch auszeichnet, dass verschiedene Perspektiven analysiert werden, wobei die Perspektiven der Studierenden sowie der Mentor\*innen dominieren und die Perspektive der Hochschullehrenden eine eher untergeordnete Rolle spielt. Dies überrascht einerseits kaum, weil diese beiden Gruppen die zentralen Akteur\*innen im Rahmen des Mentorings sind. Andererseits erstaunt die Marginalisierung der hochschulischen Perspektive insoweit, als dass die Hochschule doch im Rahmen ihrer Curricula die konzeptionellen Rahmenbedingungen schulpraktischer Studienphasen bestimmt und zumindest indirekt entsprechende Erwartungen an die Mentor\*innen richtet.

### 4.4 Empirische Befunde zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen

#### 4.4.1 Übersicht: Input-, Prozess- und Output-Perspektive

Die Anzahl der Studien, die einer entsprechenden Haupt- bzw. Subkategorie zugeordnet wurden, kann der nachfolgenden Übersicht (Abb. 4) entnommen werden.

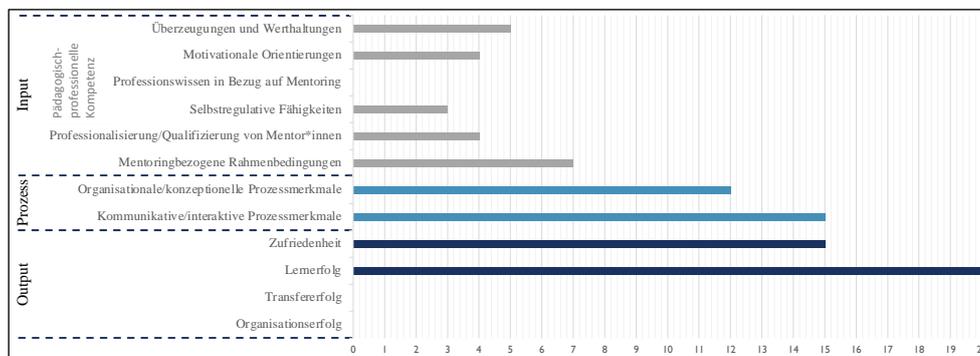


Abbildung 4: Anzahl der Studien und Zuordnung zu einer Kategorie

#### 4.4.2 Input-Perspektive

Unter der Subkategorie *pädagogisch-professionelle Kompetenz* wurden Aspekte codiert, die sich der pädagogischen Professionalität als Zustandsvariable bzw. Aspekten pädagogisch-professioneller Kompetenz auf Seiten der Mentor\*innen widmen (Baumert & Kunter, 2006, 2011). So gibt es bspw. keine Studie, die sich dem *mentoringbezogenen professionellen Wissen* widmet.

Hinsichtlich der *Überzeugungen und Werthaltungen* kommen die Studien zu einem tendenziell positiven Gesamtergebnis. Mentor\*innen weisen dem Lehramtsstudium bspw. eine wesentliche Professionalisierungsfunktion zu und erachten ihre eigene Rolle innerhalb dieses Prozesses als wichtig (Bach et al., 2018; Gröschner & Häusler, 2014;

Schnebel, 2012, 2014). Es besteht zudem ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen von Mentor\*innen und ihrem Unterstützungsverhalten bei der Betreuung der Studierenden (Bach et al., 2018; Gröschner & Häusler, 2014). Die Perspektive der Studierenden bleibt allerdings unberücksichtigt, da in den Studien von Bach et al. (2018) und Gröschner & Häusler (2014) ausschließlich Mentor\*innen befragt wurden.

In Bezug auf die *motivationale Orientierung* der Mentor\*innen zeigen Gröschner und Häusler (2014) sowie Schnebel (2014) einerseits auf, dass Mentor\*innen ihre Mentoringtätigkeit für persönlich und beruflich gewinnbringend erachten. Andererseits wird die Mentoringtätigkeit nicht immer freiwillig aufgenommen, sondern resultiert zum Teil aus einem gewissen externen Druck, sich an der Betreuung von Praktikant\*innen zu beteiligen (Gröschner & Häusler, 2014; Reintjes et al., 2018; Schnebel, 2014; Schnebel & Ilka, 2009). Da die Übernahme der Mentoringtätigkeit teils durch externe Faktoren beeinflusst wird, wurden die zuvor genannten Studien zudem der Kategorie *mentoringbezogene Rahmenbedingungen* zugeordnet. Hinsichtlich *selbstregulativer Fähigkeiten* von Mentor\*innen zeigen die Studien, dass die Betreuung von Studierenden ein Belastungspotenzial, wenn auch selten Überlastungspotenzial hat, was selbstregulative Fähigkeiten erfordert. Insbesondere der Faktor Zeit wird diesbezüglich angeführt (Schlumm, 2011; Schnebel, 2014; Schnebel & Ilka, 2009). Der regelmäßige Austausch mit anderen Mentor\*innen (Schnebel, 2014), die Unterstützung seitens der Schulleitung und eine gute Einbettung in das Kollegium können als entlastend angesehen werden (Schnebel & Ilka, 2009). Zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse der Studien von Schnebel (2014) sowie Schnebel und Ilka (2009) u.a. durch einen geringen Stichprobenumfang limitiert werden.

Während sich die pädagogisch-professionelle Kompetenz als Zustandsvariable charakterisieren lässt, fokussieren andere Studien Prozesse der *Professionalisierung*. Hierbei geht es um die Entwicklung von mentoringbezogener Professionalität, die sowohl formale Fort- und Weiterbildung als auch die informelle Professionalisierung (Kooperation, Netzwerkbildung etc.) umfassen kann. Die Studien zeigen, dass Lehrkräfte, die als Mentor\*in tätig werden, Fortbildungsbedarfe im Bereich Betreuung und Beratung der Studierenden artikulieren (Schnebel, 2014; Schnebel & Ilka, 2009). Entsprechende Weiterbildungen zu Unterrichtacoaching und Didaktik wirken sich zudem positiv auf die Betreuungsqualität aus (Ophardt et al., 2021). Allerdings stellten Gröschner und Häusler (2014) fest, dass nur ein geringer Anteil der Lehrpersonen durch spezifische Fortbildungsprogramme und Trainings auf die Tätigkeiten des Mentorings vorbereitet wurden.

Schließlich kann in der Input-Perspektive auf *mentoringbezogene Rahmenbedingungen* verwiesen werden. Hierbei handelt es sich – so die Festlegung der Codier-Bedingungen – um äußere Faktoren, auf die die Mentor\*innen keinen unmittelbaren Einfluss haben. Hierzu gehört bspw. die Einrichtung von Abminderungsstunden. Reintjes et al. (2018) stellten fest, dass überwiegend (in 74,6 % der Fälle) keine Reduktion des Stundendeputats erfolgt. Äußere Rahmenbedingungen (fehlende Räume und Zeitdruck) werden von Schnebel (2010) als nicht förderlich für den Lernprozess der Studierenden beschrieben. So findet ein Teil der Unterrichtsbesprechungen als kurze „Tür- und-Angel-Gespräche“ statt (Schnebel, 2012). Zudem mangelt es an einer Kooperation zwischen den Mentor\*innen und den Fachdidaktiker\*innen in den Hochschulen (Schlumm, 2011). Schnebel und Ilka (2009) sowie Schnebel (2014) stellten allerdings fest, dass die von der Schulleitung beeinflussbaren Rahmenbedingungen von den Mentor\*innen insgesamt als eher gut bewertet werden. Eine Begründung hierfür wurde nicht erhoben.

#### 4.4.3 Prozess-Perspektive

In der Prozessperspektive werden organisationale bzw. konzeptionelle Prozessmerkmale von kommunikativen bzw. interaktiven Prozessmerkmalen unterschieden.

*Organisationale bzw. konzeptionelle Prozessmerkmale* betreffen die Ausgestaltung des Mentorings durch die Mentor\*innen. So beschäftigen sich einige Untersuchungen

mit der Häufigkeit und Dauer von Unterrichtsbesprechungen und kommen zu ähnlichen Ergebnissen, was den zeitlichen Umfang von Unterrichtsbesprechungen betrifft. Demnach dauern Unterrichtsnachbesprechungen zumeist zwischen 15 und 45 Minuten (Bach et al., 2018; Gröschner & Häusler, 2014; Reintjes et al., 2018). Zudem lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Dauer von Unterrichtsbesprechungen und den besprochenen Inhalten ableiten, wodurch die Dauer der investierten Zeit als Qualitätsvariable angesehen werden kann (Reintjes et al., 2018).

Drüber hinaus spielen Wissenschaftsorientierung und der Einbezug faktenbasierter Wissensquellen innerhalb dieser Nachbesprechungen eine untergeordnete Rolle (Beckmann & Ehmke, 2020b; Hartung-Beck et al., 2014; Schnebel, 2012). So wurde deutlich, dass sich Mentor\*innen bei der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen oftmals an persönlichen Erfahrungen orientieren. Ein unmittelbarer Bezug zu Theorie und Empirie sowie ein reflexiver Umgang mit praktischen Situationen finden kaum statt (Beckmann & Ehmke, 2020b; Schnebel, 2010; Schnebel, 2012). Anders bei Wischmann (2015), dessen Studie zeigt, dass sich Unterrichtsreflexionen mit Mentor\*innen durch das Einbringen von pädagogischem und fachdidaktischem Wissen auszeichnen; wobei zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse von Beckmann und Ehmke (2020b), Schnebel (2010), Schnebel (2012) und Wischmann (2015) u.a. durch einen geringen Stichprobenumfang limitiert werden.

*Kommunikative bzw. interaktive Prozessmerkmale* sind Faktoren, die sich auf die Beziehung und die Kommunikation zwischen Studierenden und Mentor\*innen im Rahmen der Praxisphasen beziehen, und zwar sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Auch hier finden sich zahlreiche Verweise auf Unterrichtsbesprechungen. So ist der Redeanteil von Mentor\*innen gerade im Vergleich zu den Studierenden sehr hoch und auch die Themen werden überwiegend von den Mentor\*innen gesetzt (Beckmann et al., 2020; Beckmann & Ehmke, 2020b; Schnebel, 2010; Schnebel, 2012; Wischmann, 2015; Zorn, 2020).

Zudem zeigt sich, dass vertrauensvolles und wertschätzendes Verhalten der Mentor\*innen positiv mit der Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden korreliert. Dies gilt v.a. für den Kompetenzbereich des Unterrichtens (Erichsen & Kuhl, 2020). Die Professionalisierung der Studierenden beruht auf einer hohen Interaktionsqualität. Die Mentor\*innen sind hierbei u.a. mit den Balanceakten zwischen Fördern und Fordern sowie Lenkung und Autonomie konfrontiert (Führer & Cramer, 2021; Grüning & Winkler, 2018). Wichtig für die Interaktionsqualität ist auch der Abgleich der Vorstellungen zwischen Mentor\*innen und Studierenden. So entsteht eine sachbezogene und konstruktive Arbeitsbasis, die eine wertschätzende persönliche Zusammenarbeit ermöglicht (Otto, 2018).

#### 4.4.4 Output-Perspektive

Schließlich werden aus der Output-Perspektive Ergebnisse des Mentorings erforscht. Hier wird entweder die Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung oder ihre Kompetenzentwicklung analysiert.

Die *Zufriedenheit* mit dem Mentoring scheint tendenziell sehr hoch zu sein, v.a. im Vergleich mit universitären Unterstützungsangeboten (u.a. Bruns et al., 2021; Gemsa & Wendland, 2011; Gronostaj et al., 2018; Gröschner et al., 2013; König et al., 2018; Rothland & Straub, 2018). Sie ist jedoch auch stark von der Kompetenzentwicklung der Studierenden abhängig (Gröschner et al., 2013). Eine niedrige Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden geht damit einher, dass sie auch weniger zufrieden mit dem Mentoring sind (Grassmé et al., 2018). Zwar wurden Zufriedenheits- und Lernerfolg im Sinne einer höheren Übersichtlichkeit analytisch getrennt voneinander codiert, jedoch zeigt sich, dass die beiden Konstrukte in der Realität eng zusammenhängen. Die Unterstützung durch Mentor\*innen hat zudem das Potenzial, das Belastungsempfinden der Studierenden zu verringern (Römer et al., 2018). Während die rein quantitative Intensität

der Betreuung einen weniger großen Stellenwert hat, werden ein angemessener Kommunikationsstil und sinnvoll gesetzte sowie transparent kommunizierte Ziele als zufriedenheitsförderlich dargestellt (Erichsen & Kuhl, 2020; Kücholl et al., 2019; Wischmann, 2015).

Zudem adressieren viele Studien den *Lernerfolg*. Hier werden verschiedene Möglichkeiten der Professionalisierung und Rollenfindung der Studierenden thematisiert. Diese können zum einen im Rahmen einer reflexiven Professionalisierung erreicht werden, indem die eigene Professionalisierung entlang des in der schulpraktischen Studienphase Gelernten und Erlebten ausgerichtet wird. Zum anderen ist jedoch auch Imitations- oder Modelllernen eine Möglichkeit, bei der die eigene Rollenfindung auf der Blaupause des Mentors oder der Mentorin entsteht (Carl et al., 2017; Gassmann, 2013). Es lässt sich zudem feststellen, dass Hospitationen positiv auf Kompetenzen der Studierenden im Bereich des „Kooperierens und Innovierens“ wirken. Jedoch haben diese allein kaum einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Unterrichtskompetenzen. Für deren Förderung sind Betreuung und Beratung in konkreten unterrichtlichen Belangen wichtig (Gemsa & Wendland, 2011; Gronostaj et al., 2018). Hier bestehen erhebliche Potenziale für den Kompetenzaufbau sowie die positive Beeinflussung der Selbsteinschätzung und empfundenen Selbstwirksamkeit der Studierenden (u.a. Gemsa & Wendland, 2011; König et al., 2018, 2020; Ophardt et al., 2021; Schubarth et al., 2009; Wischmann, 2015).

## 5 Fazit

Ziel der vorliegenden Studie war es, einen systematischen Überblick über aktuelle Forschungsarbeiten zu Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen zu erstellen. Mit diesem Anspruch geht zwingend einher, dass spezifische einzelne Aspekte ausgeklammert werden. Die einbezogenen Studien sind deutlich ertragreicher als sie hier lediglich schlaglichtartig dargestellt werden. Eine Generalisierung der Befunde ist aufgrund der thematischen und methodischen Vielfalt wie auch aufgrund der territorialen (Bundesrepublik Deutschland) und zeitlichen Eingrenzung (ab 2009) limitiert. Angesichts der zahlreichen kulturellen und bildungspolitischen Gemeinsamkeiten (z.B. in der pädagogischen Terminologie) wäre eine länderübergreifende Analyse unter Berücksichtigung der DACH-Staaten durchaus zielführend. Aufgrund der zahlreichen Unterschiede im System der Lehrer\*innenbildung und hinsichtlich der Rahmenbedingungen für Mentor\*innen ist eine Vergleichbarkeit der Studien allerdings nicht gegeben. Dies verdeutlicht das nachfolgende Beispiel: So zeichnen die Studien im DACH-Raum in Bezug auf das Belastungserlebnis von Mentor\*innen ein ambivalentes Bild. Die deutschen Studien von Schlumm (2011), Schnebel (2014) sowie Schnebel und Ilka (2009) zeigen, dass die Betreuung von Studierenden ein Belastungspotenzial hat. Die österreichische Studie von Boxhofer (2015) kam jedoch zu dem Ergebnis, dass weder für die Lehrkräfte selbst noch für die schulischen Abläufe Belastungen entstehen.

Diese unterschiedlichen Forschungsergebnisse könnten sich dadurch erklären lassen, dass Mentor\*innen ihre Betreuung in Österreich im Rahmen ihrer schulischen Lehrverpflichtung erbringen oder diese als Überstunden vergütet bekommen. Im Gegensatz dazu ergibt sich für Mentor\*innen in Deutschland kein einheitliches Bild. Während Mentor\*innen bspw. in NRW für die Betreuung von Studierenden im Rahmen des Praxissemesters eine Abminderung ihres wöchentlichen Stundendeputats (sog. Anrechnungsstunden) erhalten (MSB, 2005), können Mentor\*innen in Hessen grundsätzlich keine Anrechnungsstunden für ihre Mentor\*innentätigkeit geltend machen. Zudem variiert die Anzahl der Anrechnungsstunden in Abhängigkeit von der Art und Dauer der schulpraktischen Studienphase. So erhalten Mentor\*innen an Ausbildungsschulen in Baden-Württemberg im Rahmen des integrierten Semesterpraktikums eine halbe und im Schulpraxissemester eine Anrechnungsstunden je Studierender bzw. Studierendem (MKJS, 2023). Bundeslandabhängige Unterschiede bestehen zudem in der Vergütung

der Mentor\*innentätigkeit. Während angestellte Mentor\*innen in Sachsen eine Vergütung für die Betreuung der Studierenden im Rahmen schulpraktischer Studienphasen beantragen können (Klee, 2022), erhalten die Mentor\*innen in zahlreichen Bundesländern wie z.B. Berlin und Brandenburg keine Vergütung.

Darüber hinaus ist die reguläre Lehrverpflichtung der österreichischen Mentor\*innen ohnehin niedriger als die der deutschen Mentor\*innen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die österreichischen Mentor\*innen besser auf ihre Aufgabe vorbereitet sehen, da diese einen obligatorischen Hochschullehrgang durchlaufen. Wie in Kapitel 2 dargestellt, resultieren aus der konzeptionellen Vielfalt schulpraktischer Veranstaltungen innerhalb von Deutschland, die sich u.a. in verschiedenen Terminologien niederschlägt, unterschiedliche Aufgaben und Rollen für Mentor\*innen. Dies führt dazu, dass Mentor\*innen vor der Herausforderung stehen, den unterschiedlichen Anforderungen der Lehrkräftebildner\*innen gerecht zu werden und innerhalb der variierenden Rahmenbedingungen zu agieren. Offen bleibt allerdings die Frage, inwiefern sich dieser Umstand auf die Betreuung und Begleitung der Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Studienphase auswirkt.

Weiterhin kann über die gewählten Datenbanken und Abfragen nicht abschließend sichergestellt werden, alle relevanten Befunde zu identifizieren. Bei einer internationalen Ausweitung der Untersuchung sind aufgrund der absehbaren Fülle an Studien vermutlich inhaltliche Fokussierungen vorzunehmen. Das Codier-Schema unserer Studie hat sich für solche Fokussierungen als tragfähig erwiesen. Jedoch ist zu prüfen, inwieweit weitere Forschungsthemen hier integriert werden können oder Erweiterungen des Schemas vorzunehmen sind. Das Schema zeigt zudem, wo zentrale Desiderata bestehen – dies gilt u.a. für das mentoringbezogene Professionswissen (Input) sowie für den Transfer- und Organisationserfolg (Output). Eine eher untergeordnete Rolle spielen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten, Professionalisierung/Qualifizierung von Mentor\*innen sowie mentoringbezogene Rahmenbedingungen (Input). Im Sinne des angestrebten Überblicks konnten mehrere Forschungsschwerpunkte identifiziert werden: Unterrichtsbesprechungen auf Prozess-Ebene sowie Zufriedenheits- und Lernerfolg auf Output-Ebene. Es lässt sich festhalten, dass sowohl die Mentor\*innen als auch die Studierenden mit dem Mentoring weitgehend zufrieden sind und tendenziell positive Wirkungen auf die Professionalisierung und die Kompetenzentwicklung der Studierenden sehen. Positive Wirkungen werden beeinflusst von der Quantität und Qualität der Lerngelegenheiten im Praktikum und der Betreuungsqualität. Beides hängt von Engagement und Qualifikation der Mentor\*innen ab, wie auch von schulischen Rahmenbedingungen.

Die Mentor\*innen bzw. Praxislehrpersonen werden als Expert\*innen für diese Praxis wahrgenommen. Dies drückt sich auch in den alternativen Bezeichnungen der Mentor\*innen aus, in denen „Praxis“ und „Ausbildung“ markante terminologische Orientierungspunkte sind. Hinsichtlich einer kohärenten Verzahnung von Theorie und Praxis, einer wissenschaftsorientierten Lehrkräftebildung oder eines Beitrags zur Professionalisierung stimmen die Befunde jedoch nachdenklich. So entsteht partiell der Eindruck, dass die Betreuung oftmals unter Zeitdruck „zwischen Tür und Angel“ geschieht, selten elaborierte theoriegeleitete Rückmeldungen erfolgen und oftmals Erfahrungswissen (mitunter als einzig wertvolles Wissen) tradiert wird. Auf der Lernerfolgsebene ist dann kritisch zu fragen, inwieweit die Studierenden im Rahmen gemeinsamer Reflexionen über Unterricht jenseits von episodischem Erfahrungswissen systematisches, generalisierbares Wissen aufbauen können. Statt der angestrebten Verbindung von Theorie und Praxis weisen einige Befunde darauf hin, dass eher eine Dichotomie zwischen den Lernorten (Schule und Hochschule) konstruiert und kodifiziert wird – nicht zuletzt auch durch die Studierenden. Dies spiegelt sich auch in der Forschung wider. Selten werden die Perspektiven der Hochschule oder der Dozent\*innen einbezogen oder die soziale Ebene der Lernortkooperation zwischen Schule und Hochschule thematisiert. Dozierende

dienen eher als Vergleichsgruppe auf der anderen Seite der Ausbildung, obwohl die Lernenden universitär verbunden sind. Es wäre dementsprechend wünschenswert, das Zusammenwirken mit den Hochschulpartner\*innen und die universitären Erwartungen und Ansprüche stärker zu berücksichtigen.

Zudem mangelt es an Studien zum Transfer- und Organisationserfolg. Hier wäre zu fragen, inwiefern die Mentor\*innen dazu beitragen, dass Studierende die in der schulpraktischen Studienphase erworbenen Kompetenzen auch tatsächlich später in die Tätigkeit als Lehrkraft einbringen können. Dies erfordert in stärkerem Maße längsschnittlich angelegte Untersuchungsdesigns. Zudem ist zu fragen, inwieweit dieses (Aus-)Bildungssetting zum Erfolg der Lehrkräftebildung insgesamt beiträgt und ob die Verlagerung von Ausbildungsbestandteilen der zweiten Phase in das Studium bzw. an Mentor\*innen in den Schulen in der Gesamtschau effektiv und effizient ist. Hinsichtlich des Transfer- und Organisationserfolgs bleibt auch wenig beachtet, in welche Richtung ein Wissenstransfer stattfindet. Es hat den Anschein, als ob v.a. Expert\*innenwissen von den als Modelle charakterisierten Praktiker\*innen auf die Studierenden übertragen wird oder werden soll. Inwieweit die Studierenden aber Theoriewissen aus ihrem Studium in die Praxis transferieren und somit informelle Lerngelegenheiten für die Mentor\*innen erzeugen, bleibt bislang weitgehend unbeachtet. Auch die Frage, welchen Beitrag bzw. welche Impulse Studierende im Rahmen der vielfältigen Forschungs- und Evaluationsaktivitäten (forschendes Lernen) zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten (können), wäre genauer zu untersuchen.

Die Untersuchung zeigt zudem – und darin liegt auch eine Limitation für die systematische Erfassung des Forschungsstands – eine begriffliche Vielfalt. Weiterhin unbeantwortet bleibt die Frage, welche konkreten Aufgaben mit der jeweiligen Bezeichnung von Lehrer\*innen verbunden werden, die Studierende während der schulpraktischen Studienphasen begleiten und betreuen. Zudem bleibt offen, welchen Einfluss der regionale und institutionelle Kontext auf die Bezeichnung dieser Personengruppe hat. Der Begriff „Mentor\*in“ und der damit verbundene Fokus auf Mentoring sind zwar gut geeignet, um das Wesen der Beziehung zu den Studierenden auszudrücken; der Begriff wird aber eben auch für Personen verwendet, die in der zweiten Phase agieren. Erst der Zusatz „in schulpraktischen Studienphasen“ brächte Eindeutigkeit, dürfte sich aber als sperrige Konstruktion nicht durchsetzen.

Daneben haben sich Begriffe etabliert, die „Praxis“ betonen (z.B. Praxislehrkräfte). Diese Bezeichnung erscheint einerseits sinnvoll, da sie doch akzentuiert, dass die so bezeichneten Lehrkräfte die Einführung in, Konfrontation mit oder Vorbereitung auf Praxis begleiten. Andererseits suggeriert dies, sie verkörperten allein die Perspektive der Praxis (in Antagonismus zur Theorie) und blendet die Funktion, als Mittler\*in zwischen Theorie und Praxis zu fungieren, aus. Vielleicht ist das aber auch eine realistischere Perspektive auf Lehrkräfte, die sich (in der Regel ehrenamtlich) für den Nachwuchs engagieren. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen in Zeiten zunehmenden bzw. akuten Personalmangels ist also auch vor überzogenen Erwartungen zu warnen.

## Literatur und Internetquellen

- Bach, A., Fischer, T. & Rheinländer, K. (2018). Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 189–206). Waxmann.
- 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>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. (S. 29–53). Waxmann. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13)
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020a). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 191–209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020b). Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 316–330). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S. (2018). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25–34). Waxmann.
- Boland, A., Cherry, G. & Dickson, R. (2014). *Doing A Systematic Review. A Student's Guide*. Sage.
- Boxhofer, E. (2015). Meine Praxislehrerin ist meine pädagogische Vertraute. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15, 45–56.
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? Die Bedeutung verschiedener Mentoringformen für das Beanspruchungserleben angehender Lehrkräfte im Praxissemester. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Carl, M.-O., Dickel, M. & Kurz, J. (2017). Individuation, Imitation und Inspiration. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 123–142). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v>
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>
- Cooper, H., Hedges, L.V. & Valentine, J. (2019). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. Russell Sage Foundation. <https://doi.org/10.7758/9781610448864>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lüttert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an!* (S. 107–128). Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5821\\_06](https://doi.org/10.35468/5821_06)
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 331–350). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>

- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00243-5>
- Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* (S. 213–237). Universitätsverlag Potsdam.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Waxmann.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung, 2015–2018. Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 59–72). Universitätsverlag Potsdam.
- 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*. (S. 315–333). Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderungen subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Grünig, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 209–218). Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/328930267>
- Hartung-Beck, V., Niehoff, S., Radisch, F. & Gräsel, C. (2014). Das Eignungspraktikum in der Lehrerausbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (2), 175–189. <https://doi.org/10.25656/01:25854>
- Kirkpatrick, D.L. (1959a). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (11), 3–9.
- Kirkpatrick, D.L. (1959b). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 2 – Learning. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (12), 21–26.
- Kirkpatrick, D.L. (1960a). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 3 – Behavior. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14 (1), 13–18.
- Kirkpatrick, D.L. (1960b). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 4 – Results. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14 (2), 28–32.
- Klee, C. (2022). Achtung! Beantragen Sie Ihre Vergütung. *Neue Sächsische Lehrerzeitung*, 4/2022 (33), 42–43.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss vom 02.06.2005. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand: 22.11.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB\\_veroeff-2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf)

- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–95). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2)
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice: Das Praxissemester auf dem Prüfstand* (S. 87–114). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3)
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg). (2023). *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Anrechnungsstunden und Freistellungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 6. Juni 2014, zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 15. August 2023*. <https://www.landesrecht-bw.de/bw/document/VVBW-VVBW000039969>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2005). *Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz*. <https://bass.schul-welt.de/6218.htm>
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Books on Demand.
- Ophardt, D., Körbs, C., Brodesser, E., Schaumburg, H., Schultz, C.-P., Terzer, E. & Wagner, S. (2021). Als Pilotprojekt erfolgreich – für das Praxissemester geeignet? In S. Zankel, B. Brouër & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung* (S. 77–95). Beltz Juventa.
- Otto, S. (2018). *Die Initiation in die schulische Praxis. Erstgespräche zwischen Studierenden und Ihren Mentor\_innen und ihre Bedeutung als Grenzstelle im Professionalisierungsprozess*. Dr. Kovac.
- Porsch, R. & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium. Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 241–296.
- Reintjes, C., Bäuerlein, K. & Bellenberg, G. (2018). Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrerausbildung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 161–188). Waxmann.
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 265–286). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10)
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5)
- Scheerens, J. (2017). *Opportunity to Lean, Curriculum Alignment and Test Preparation. A Research Review*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9>

- Schlumm, K. (2011). Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* (S. 239–254). Universitätsverlag Potsdam.
- Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen – Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Göhlich, S. Weber, W. Seitter & T. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (S. 91–102). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_8)
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in Schulpraktika. Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 161–180). LiT-Verlag.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, T. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 359–376). Waxmann.
- Schnebel, S. & Ilka, H. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 304–323. <https://doi.org/10.25656/01:14705>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende (Edition ZfE)*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 7–25). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989820>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>
- Wilhelm, J., Bergmann, D. & Jahn, R.W. (2021). Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch den Einsatz von Blogs – Ein Vergleich von induktiven und deduktiven Lehr-Lern-Settings und deren Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 119–134). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen* [Dissertation]. Universität Bremen. [https://d-nb.info/10787\\_20355/34](https://d-nb.info/10787_20355/34)
- Zorn, S.K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Reppel, N., Bergmann, D., Gräsel, F., Jahn, R.W. & Porsch, R. (2024). Lehrkräfte als Mentor\*innen in schulpraktischen Studienphasen. Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (1), 337–354. <https://doi.org/10.11576/hlz-6925>

Eingereicht: 11.12.2023 / Angenommen: 03.07.2024 / Online verfügbar: 03.09.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title:** Teachers as Mentors in Practical School Study Phases – A Systematic Review of National Research Work

**Abstract:** Practical school study phases represent a central element in teacher training, in which great importance can be attributed to the support provided by the accompanying teachers at internship schools. Due to their central position within the framework of the introduction of long-term internships, the role of these mentors has been increasingly investigated empirically in recent years.

To date, however, a systematic overview of the empirical findings has not yet been available. This contribution addresses this desideratum. It examines which findings on “mentors in practical school study phases” are available in empirical studies in the Federal Republic of Germany and which research designs and instruments are used. To do so, a systematic review was conducted, which is primarily suitable for providing a transparent overview of the existing discourse on the topic. Due to the numerous differences between the DACH-countries in the system of teacher education and with regard to the framework conditions for mentors, the selection of studies is limited exclusively to the Federal Republic of Germany.

The studies included in the review were evaluated using a qualitative content analysis. As a result, it was possible to use a deductive and inductively supplemented procedure to develop a systematization of the study situation on “mentors in practical school study phases”, which is based on the input-process-output scheme according to Scheerens (2017).

**Keywords:** mentors; review; teacher education; practical school study phase