

Erichsen, Sinje; Kuhl, Poldi

Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 107-128



Quellenangabe/ Reference:

Erichsen, Sinje; Kuhl, Poldi: Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 107-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200811 - DOI: 10.25656/01:20081

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200811>

<https://doi.org/10.25656/01:20081>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sinje Erichsen und Poldi Kuhl

Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Bei ersten beruflichen Praxiserfahrungen soll Lehramtsstudierenden durch Mentoring die notwendige Betreuung und Unterstützung geboten werden. Welche Rolle die Mentoring-Beziehung tatsächlich für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung der Studierenden spielt, untersucht der vorliegende Beitrag. Zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage wurden Daten von N = 99 Lehramtsstudierenden der Universität Lüneburg mittels eines Onlinefragebogens erhoben. Die Ergebnisse zeigten nicht nur, dass die Studierenden sowohl die Mentoring-Beziehung als auch ihre Kompetenzentwicklung positiv einschätzten, sondern auch, dass sowohl die Betreuung und Unterstützung als auch bestimmte Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren die Einschätzungen der erlebten Kompetenzentwicklung beeinflussen.

1 Einleitung

Als Antwort auf die Forderung nach mehr Praxis in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (vgl. Terhart 2000) führten viele Bundesländer längere Praxisphasen ein (vgl. Bach 2013). Zum Wintersemester 2014/15 strukturierte entsprechend auch Niedersachsen seine Lehramtsstudiengänge grundlegend um und führte unter anderem ein 18-wöchiges Langzeitpraktikum im Masterstudium ein (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Während des Langzeitpraktikums, in dem die Studierenden unter anderem ihre Kompetenzen erweitern sollen, werden sie an den Schulen durch Lehrkräfte betreut, die sie als Mentorinnen und Mentoren begleiten und unterstützen sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014). Da es im Zuge des Langzeitpraktikums zu vielfältigen und umfangreichen Interaktionen zwischen den Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren kommt, könnten die Erfahrungen, die Studierenden im Zusammenhang mit dem Mentoring machen, auch ihre Kompetenzentwicklung beeinflussen. Die bisherigen empirischen Befunde zur Rolle des Mentorings zum Kompetenzzuwachs im Langzeitpraktikum, die an verschiedenen Standorten in

Deutschland durchgeführt wurden, sind jedoch als heterogen zu beschreiben und erfordern weitere Forschungsvorhaben (vgl. Gronostaj u.a. 2018).

An dieses Forschungsdesiderat knüpft die vorliegende Publikation an und untersucht exemplarisch anhand des Langzeitpraktikums der Leuphana Universität Lüneburg in Niedersachsen, welche Rolle die Mentoring-Beziehung für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung der Studierenden spielt. Neben den Einschätzungen der Kompetenzentwicklung in den zentralen berufsbezogenen Handlungsfeldern von Lehrkräften werden auch ihre persönlich-beruflichen Kompetenzen betrachtet.

2 Forschungsstand

2.1 Langzeitpraktikum im Lehramtsstudium

In der Ausbildung angehender Lehrkräfte sind Praktika inzwischen zum obligatorischen Bestandteil der ersten Ausbildungsphase geworden. Ihnen wird, insbesondere aus studentischer Sicht, eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Terhart 2000; Bach 2013; Gröschner & Hascher 2019). Im Rahmen von Praxisphasen erhalten die Studierenden schon vor Aufnahme der Berufstätigkeit die Möglichkeit, erste Erfahrungen in ihrer zukünftigen beruflichen Rolle zu sammeln. Diese Möglichkeit der Erprobung des Berufsfeldes in Praxisphasen war für die angehenden Lehrkräfte allerdings nicht schon immer und überall vorgesehen (vgl. Hascher 2012). Die Forderung nach mehr Praxis im Rahmen des Studiums hingegen gibt es wohl, seit es die institutionelle Lehrerbildung gibt (vgl. Terhart 2000). Unter anderem dieser Forderung folgend, beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2005 eine Reform des Lehramtsstudiums, inklusive einer Erhöhung der praktischen Anteile (vgl. KMK 2005). Hieraus resultierte für die meisten Bundesländer eine Tendenz hin zu verlängerten Praxisanteilen (vgl. Bach 2013; Weyland & Wittmann 2015; Biederbeck & Rothland 2018).

Die Ausgestaltung der Praxisanteile weist zwischen den Bundesländern mitunter erhebliche Unterschiede auf und das nicht nur bezüglich organisatorischer Elemente, wie der Dauer oder der Verantwortlichkeiten, sondern auch hinsichtlich der Bezeichnungen (vgl. Schubarth u.a. 2012). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird im Folgenden für alle Formen übergreifend einheitlich der Begriff *Langzeitpraktikum* verwendet.

Während die Bezeichnung der Praxisphase variiert, zeigt sich weitgehende Übereinstimmung bei den Zielen, die mit dem Langzeitpraktikum erreicht werden sollen. Diese bestehen im Wesentlichen aus der Berufsfelderkundung und -orientierung, der Berufswahlüberprüfung, der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Berufsqualifizierung, etwa durch den Erwerb und die Erweiterung relevanter Kompetenzen (vgl. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013; König & Rothland 2018).

In Niedersachsen, wo diese Untersuchung stattfand, spiegeln sich die genannten Ziele ebenfalls in den durch das niedersächsische Kultusministerium formulierten Zielen wider (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014). Dort fand im Wintersemester 2014/15 an allen lehrbildenden Hochschulen eine grundlegende Reformierung statt, die auch zur Einführung des 18-wöchigen Langzeitpraktikums in den Masterstudiengängen der Lehrämter führte (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Während des Langzeitpraktikums sollen die Studierenden zunächst zwei Wochen hospitieren und im Anschluss selbst Unterricht geben, den sie teilweise oder vollständig gestalten. Dabei werden sie in den Schulen durch Lehrkräfte begleitet und unterstützt, die von der Schulleitung mit dem Mentoringauftrag betraut werden und zu dieser Tätigkeit verpflichtet sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014).

2.2 Mentoring im Langzeitpraktikum

Um die mit dem Langzeitpraktikum verbundenen Ziele zu erreichen, wird auch auf die *Betreuung und Unterstützung* durch Mentorinnen und Mentoren gesetzt. Obgleich der Begriff des Mentorings in vielen unterschiedlichen begrifflichen und praktischen Kontexten Verwendung findet, lässt sich doch eine Kernidee extrahieren. Mentoring bezeichnet demnach die Beziehung zwischen einer erfahrenen Person, der Mentorin oder dem Mentor und einer unerfahrenen Person, dem Mentee. Ziel des Mentorings und Aufgabe der Mentorin oder des Mentors ist die Förderung und die Weiterentwicklung des Mentees (vgl. Ziegler 2009). Die Mentoring-Beziehung im Rahmen dieser Untersuchung wird folgend als die konkrete Ausgestaltung der Mentoringtätigkeit verstanden. Dazu zählen sowohl Handlungen der *Betreuung und Unterstützung* als auch das *Verhalten der Mentorinnen und Mentoren* gegenüber den Studierenden während ihrer Kontakte.

Die Eignungsvoraussetzungen für Mentorinnen und Mentoren sind nach dem niedersächsischen Kultusministerium (2014) erfüllt, wenn diese für die Unterrichtsfächer, in denen sie Studierende begleiten, eine Lehrbefähigung sowie mehrjährige Unterrichtserfahrung besitzen. Für die Ausführung des Mentorings werden vom Bundesland Niedersachsen genaue Aufgaben formuliert. So sollen die Mentorinnen und Mentoren den Studierenden die Hospitation im eigenen Unterricht sowie eigene Erfahrungen im Unterrichten ermöglichen. Darüber hinaus sind sie dazu angehalten, den Studierenden regelmäßig Feedback zu ihrer Kompetenzentwicklung zu geben und sie bei der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden zu unterstützen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014).

Durch die Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung und -durchführung sowie der Vor- und Nachbereitung und auch darüber hinaus spielen die Mentorinnen und Mentoren eine zentrale Rolle für die Studierenden im Langzeitpraktikum (vgl. Hascher & Moser 2001; Gröschner & Seidel 2012). Wie zentral die Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden sind, zeigen Beck und Kosnik (2002),

die sieben Elemente für ein gutes Praktikum zusammentrugen, die von den Studierenden in ihrer Studie genannt wurden. Alle der genannten Elemente bezogen sich auf die betreuenden Mentorinnen und Mentoren. Die Befragten nannten etwa den Grad an Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren oder auch deren Feedback als entsprechende Qualitätskriterien (vgl. Beck & Kosnik 2002). Ebenfalls als bedeutend für ein gutes Praktikum gilt die Unterstützung, die die Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren erhalten. Diese betrifft, neben der faktischen, vorbereitenden und feedbackgeleiteten Unterstützung (vgl. Hascher & Moser 2001), insbesondere auch die emotionale und psychologische Unterstützung, die für die Studierenden sehr bedeutend zu sein scheint (vgl. Beck & Kosnik 2002; Hobson u.a. 2009; Futter 2017).

Die Qualität des Mentorings hängt auch davon ab, wie sich der Umgang zwischen den Mentorinnen und Mentoren und den Studierenden gestaltet (vgl. Hobson u.a. 2009). Dass es dabei zu Schwierigkeiten kommen kann, stellte Futter (2017) in einer Übersicht der Forschungsliteratur heraus. Als potenzielle Schwierigkeiten identifizierte sie beispielsweise Mobbing gegenüber dem Mentee, Über- sowie Unterforderung der Studierenden ebenso wie mangelndes unterstützendes Verhalten durch die Mentorin oder den Mentoren. Ebenfalls problematisch ist es für die angehenden Lehrkräfte, wenn ihnen nicht genug Freiraum gegeben wird oder die Mentorin oder der Mentor sie gar nicht aktiv betreut.

Bisherige Befunde empirischer Studien zum Mentoring im Langzeitpraktikum zeigen nicht nur, dass die Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden von besonderer Bedeutung sind, sondern auch, dass die angehenden Lehrkräfte die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren in den Schulen insgesamt eher positiv einschätzen (vgl. Schubarth u.a. 2012; Gröschner u.a. 2013; Gronostaj u.a. 2018). Zudem wurde deutlich, dass Studierende, die sich als selbstwirksam beschrieben, im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit stärker von der sozialen Unterstützung im Mentoring profitierten (vgl. Kücholl u.a. 2019).

2.3 Berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und ihre (Weiter-)Entwicklung im Langzeitpraktikum

Spätestens seitdem Hattie (2009) die Bedeutung der Lehrperson für die Lernerfolge von Lernenden als so zentral herausstellte, rückte die Lehrerbildung und damit einhergehend die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte wieder verstärkt in das Interesse. Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die einer Person bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen des Lehrberufs helfen sollen (vgl. Gräsel & Mertens 2018; KMK 2019). In der vorliegenden Untersuchung wird zwischen zweierlei Kompetenzen unterschieden, zum einen den berufsbezogenen und zum anderen den persönlich-beruflichen Kompetenzen.

2.3.1 Berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Die *berufsbezogenen Kompetenzen* beziehen sich auf die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004). Die dort beschriebenen Kompetenzen sollen nach Abschluss der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung von den angehenden Lehrkräften erreicht worden sein. Die Standards sind den vier Kompetenzbereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* zugeordnet (vgl. KMK 2019).

Empirisch wurde die Frage nach der Wirksamkeit von Langzeitpraktika vor allem anhand der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung beantwortet (vgl. Hascher 2012).

Die bereits vorliegenden Befunde bezüglich der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum zeigten in bisherigen Studien in ihrer Gesamttendenz zwar einen positiven Entwicklungsverlauf der studentischen Kompetenzeinschätzung, variieren aber in ihrer Veränderungsintensität zwischen einzelnen Kompetenzbereichen und Studien. Die Entwicklung im Kompetenzbereich *Unterrichten* wurde dabei zumeist am höchsten eingeschätzt (vgl. Gröschner u.a. 2013; Schubarth u.a. 2014; Gronostaj u.a. 2018, Franz & Groß Ophoff 2019). Beispielhaft sei die Heterogenität der Befunde an folgendem Beispiel zweier Studien skizziert, die beide an der Universität Potsdam durchgeführt wurden, allerdings an unterschiedlichen Studierendenkohorten. Bei der ProPrax-Studie berichteten die Studierenden die deutlichsten Entwicklungen der Kompetenzen in den Bereichen *Beurteilen* und *Innovieren*, die geringsten hingegen im Kompetenzbereich *Erziehen* (vgl. Schubarth u.a. 2014). Für den Kompetenzbereich *Innovieren* berichteten die Studierenden bei Gronostaj u.a. (2018) hingegen die geringsten Veränderungen, für die Bereiche *Erziehen* und *Beurteilen* eine mittlere Entwicklung. Im Kompetenzbereich *Unterrichten* zeigten sich bei dieser Untersuchung die größten Entwicklungseinschätzungen (vgl. Gronostaj u.a. 2018).

2.3.2 Persönlich-berufliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Mit den *persönlich-beruflichen Kompetenzen* sind, entsprechend dem vorausgegangenen Verständnis des Kompetenzbegriffes, persönliche, berufsalltägliche und -relevante *Fähigkeiten und Fertigkeiten* sowie persönliche, rollenbezogene Überzeugungen und Einstellungen gemeint, die die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen Rolle und bei der Bewältigung unterschiedlicher potenzieller beruflicher Situationen betreffen. Sie sind als Ergänzung zu den eben genannten berufsbezogenen Kompetenzen zu betrachten; mit einem stärkeren Fokus auf die Entwicklung der Studierenden als (Lehr-)Persönlichkeit. Die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* beziehen sich dabei auf Einschätzungen der Entwicklung durch das Langzeitpraktikum im Bereich von berufsfeldbezogenen Überzeugungen und Einstellungen (z.B. Selbstvertrauen vor der Klasse, Berufsmotivation), aber auch auf Veränderungen selbst eingeschätzter berufsbezogener *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (z.B. Improvisation, Multitasking, Motivierung der Lernenden).

Das eigene Verhalten in der den Studierenden noch vergleichsweise neuen Rolle der Lehrkraft und die Rollenfindung sind während des Langzeitpraktikums relevante Themen für die Studierenden (vgl. Hascher & Wepf 2007; Müller 2010). Dabei spielen für die Studierenden Aspekte wie das Selbstbewusstsein als Lehrkraft vor der Klasse, aber auch Flexibilität im Kontext der Unterrichtsplanung eine bedeutsame Rolle (vgl. Müller 2010), die hier unter anderem als *persönlich-berufliche Kompetenzen* betrachtet werden. Einige Studien deuten darauf hin, dass es innerhalb von Schulpraktika zu einer unkritischen Adaption der Haltungen und des Verhaltens der betreuenden Mentorinnen und Mentoren kommen kann (vgl. Hascher & Moser 2001; Arnold u.a. 2014). Um die eigene berufliche Rolle auszubilden und daraus entsprechendes Verhalten ableiten zu können, scheint es umso wichtiger, im Kontext der Schulpraktika auch den Aufbau und die Entwicklung persönlich-beruflicher und auch berufsbezogener Kompetenzen zu unterstützen. Im Vergleich mit den berufsbezogenen Kompetenzen ist die Entwicklung persönlich-beruflicher Kompetenzen im Langzeitpraktikum bislang weniger gut untersucht. Bezüglich einzelner Aspekte der *persönlich-beruflichen Kompetenzen* liegen aber bereits Befunde vor. So scheinen sich beispielsweise aus Studierendensicht mit zunehmender Praxiserfahrung das Selbstbewusstsein als Lehrkraft vor der Klasse und auch der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern (vgl. Hascher & Wepf 2007).

In Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen ist damit festzuhalten, dass es Studierenden durch Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht nur möglich ist, fachbezogene und überfachliche Kompetenzen zu erwerben und auszubauen, sondern sich auch selbst persönlich-beruflich weiterzuentwickeln (vgl. Schubarth u.a. 2016).

2.4 Zur Rolle des Mentorings für die Entwicklung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Damit Studierende ihre *berufsbezogenen und persönlich-beruflichen Kompetenzen* durch das Langzeitpraktikum erfolgreich weiterentwickeln können, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein (vgl. Arnold u.a. 2014; Gronostaj u.a. 2018; Gröschner & Hascher 2019). Bisherige Befunde deuten unter anderem auf die Bedeutung des Mentorings hin. Durch die damit einhergehende Betreuung und Unterstützung der Studierenden gilt Mentoring als ein wichtiger Faktor für die Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum (vgl. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013).

Die bisherigen Befunde zur Rolle des Mentorings bei der Kompetenzentwicklung der Studierenden während des Langzeitpraktikums sind als durchaus widersprüchlich zu bezeichnen. Positive Zusammenhänge zwischen dem Mentoring und der Kompetenzentwicklung berichteten zum Beispiel Schubarth u.a. (2012; 2014). Sie identifizierten die Betreuung an der Schule als wichtigen Prädiktor für

die Kompetenzentwicklung in (fast) allen *berufsbezogenen Kompetenzbereichen*. Je besser die Studierenden die Betreuung im Mentoring empfanden, desto größer schätzten die Studierenden ihre Kompetenzentwicklung ein (vgl. Schubarth u.a. 2012). Auch Bach u.a. (2014) stellten fest, dass Studierende, die mit der Zusammenarbeit im Mentoring zufriedener waren, eine stärkere Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum berichteten. Andere Befunde hingegen weisen in eine andere Richtung: So konnten Gröschner u.a. (2013) das Mentoring für keinen Kompetenzbereich als Prädiktor des selbstberichteten Kompetenzzuwachses nachweisen. Ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen dem Mentoring und dem selbstberichteten Kompetenzzuwachs der Studierenden im Langzeitpraktikum fanden Gronostaj u.a. (2018).

Zum Einfluss des Mentorings auf die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* liegen wiederum nur vereinzelte Befunde zu einzelnen Komponenten vor. So zeigte sich zum Beispiel, dass das positive Feedback durch die Mentorinnen und Mentoren die Studierenden dahingehend motiviert, verstärkt an ihrem Berufswunsch festzuhalten (vgl. Porsch u.a. 2019).

3 Fragestellung und Teilfragen

Da die Befunde im Rahmen des Langzeitpraktikums bezüglich der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung sehr unterschiedlich sind und zu den hier kombinierten *persönlich-beruflichen Kompetenzen* nur Einzelbefunde vorliegen, stellt sich im Sinne einer datengestützten Kontextanalyse eines spezifischen Standortes die Frage, wie entsprechende Befunde auf Nutzungsseite an der Leuphana Universität Lüneburg aussehen könnten. Weiter sind auch die bisherigen Befunde zur Rolle des Mentorings bei der *berufsbezogenen Kompetenzentwicklung* heterogen. Daher soll folgend ein genauerer Blick auf die Mentoring-Beziehung im Langzeitpraktikum geworfen und ihr Zusammenhang mit der selbstberichteten Kompetenzentwicklung untersucht werden.

Das Ziel dieser Untersuchung war es, zu erforschen, welche Rolle die Mentoring-Beziehung bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum spielt. Dazu wurde folgenden Teilforschungsfragen nachgegangen:

1. Wie haben die Studierenden die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* des Mentorings erlebt?
2. Wie schätzen die Studierenden die erlebte *Betreuung und Unterstützung* sowie das *Verhalten* ihrer Mentorinnen und Mentoren ihnen gegenüber als Komponenten der Mentoring-Beziehung ein?
3. Wie schätzen die Studierenden die Entwicklung ihrer *berufsbezogenen* sowie ihrer *persönlich-beruflichen Kompetenzen* im Rahmen des Langzeitpraktikums ein?

4. Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der erlebten Mentoring-Beziehung und der selbsteingeschätzten berufsbezogenen und der persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung?

4 Methode

4.1 Design

Die Daten der vorliegenden querschnittlichen Untersuchung wurden mithilfe einer Onlinebefragung an der Leuphana Universität Lüneburg erhoben. Die Adressaten des Onlinefragebogens waren die Lehramtsstudierenden, die das Langzeitpraktikum bereits absolviert, ihr Studium aber noch nicht beendet hatten. Damit waren vor allem Studierende angesprochen, die ihr Langzeitpraktikum im Jahr 2018 oder 2019 absolvierten, zudem einige wenige Studierende, bei denen das Langzeitpraktikum bereits länger zurücklag. Da sich während der Auswertung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgängen herausstellten, werden die Daten über die Jahrgänge hinweg zusammenfassend berichtet.

4.2 Stichprobe

Insgesamt haben $N = 99$ Masterstudierende der Leuphana Universität Lüneburg an der Befragung teilgenommen. Davon waren 89 Personen (89,9 %) weiblich, acht Personen (8,1 %) männlich und eine Person (1,0 %) divers. 74 Befragte (74, %) studierten Lehramt an Grundschulen und 25 (25,3 %) Lehramt an Haupt- und Realschulen. Die Mehrheit der Befragten (89,9 %) war zwischen 20 und 30 Jahre alt, acht Personen (8,1 %) waren zwischen 30 und 50 Jahre alt und zwei Personen (2 %) waren über 50 Jahre alt. Das Langzeitpraktikum absolvierten 61 Studierende (61,6 %) im Sommersemester 2018 oder früher und 38 (38,4 %) im Sommersemester 2019.

4.3 Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument kam ein Onlinefragebogen zum Einsatz. Zunächst wurden die Studierenden um demographische Daten sowie Angaben zum Langzeitpraktikum gebeten. Zudem wurde erfragt, von wie vielen Mentorinnen und Mentoren die Studierenden jeweils betreut wurden. Um eindeutige Einschätzungen zu erhalten und eine Mischform von divergierenden Erfahrungen, ausgehend von der Betreuung durch mehrere Mentorinnen und Mentoren, zu verhindern, wurden diese Studierenden gebeten, eine oder einen ihrer Mentorinnen oder Mentoren auszuwählen und sich für die Beantwortung der Fragen auf diese oder diesen zu fokussieren. Darüber hinaus wurden sie gebeten, den Grund ihrer getroffenen Auswahl anzugeben.

Die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* wurden mit sechs Aspekten erhoben, denen unterschiedliche Antwortformate zugrunde lagen. Die Frage zur Zuteilung im Mentoring hatte ein dichotomes Format (0 = Zuteilung durch Schule; 1 = selbst gesucht), die Frage nach der Fächerübereinstimmung ein dreistufiges Antwortformat (0 = kein Fach; 1 = ein Fach; 2 = beide Fächer). Das Item zur übergreifenden Einschätzung des zwischenmenschlichen Verhältnisses im Mentoring wies ein siebenstufiges Antwortformat auf (1 = sehr schlecht; 2 = schlecht; 3 = eher schlecht; 4 = mittelmäßig; 5 = eher gut; 6 = gut; 7 = sehr gut), das Item zur Häufigkeit von schwierigen Situationen ein vierstufiges Format (1 = oft; 2 = ab und zu; 3 = selten; 4 = nie). Den Fragen danach, ob der Mentor oder die Mentorin als kompetente Lehrperson beziehungsweise Mentor oder Mentorin eingeschätzt wurde, lag schließlich jeweils ein vierstufiges Antwortformat zugrunde (1 = nein; 2 = eher nein; 3 = eher ja; 4 = ja).

Die Einschätzungen der *Mentoring-Beziehung* durch die Studierenden erfolgten anhand der Zufriedenheitseinschätzungen bezüglich der *Betreuung und Unterstützung* der Mentorinnen und Mentoren sowie deren *Verhalten* ihnen gegenüber. Die *Betreuung und Unterstützung* der Mentorinnen und Mentoren wurden anhand einer Skala mit neun Items erhoben (z.B.: „Mein/e Mentor/in hat mir hilfreiche Tipps gegeben.“). Zur Beantwortung lag der Skala ein vierstufiges Antwortformat zugrunde (1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu). Die Skala wies sehr gute Reliabilitätswerte auf ($\alpha = .94$). Die Items wurden nach Reliabilitäts- und Faktorenanalysen für weitere Analysen zu einem Skalenwert zusammengefasst, wobei eine höhere Ausprägung des gebildeten Mittelwertes für höhere Zufriedenheit mit dem Mentoring und damit eine bessere Qualität der Mentoring-Beziehung steht. Das *Verhalten* gegenüber den Studierenden wurde über sieben Items zur jeweiligen Zufriedenheitseinschätzung verschiedener Verhaltensweisen (z.B.: „Mein/e Mentor/in war mir gegenüber...kritisch.“) erfasst. Das Antwortformat war dreistufig (-1 = zu wenig; 0 = optimal; 1 = zu sehr) (vgl. Schüpbach 2005; Thiel & Blüthmann 2009).

Die Skalen zur Erhebung der *berufsbezogenen Kompetenzentwicklung* orientierten sich an den Erhebungsinstrumenten von Gröschner (2009), die wiederum an die Kompetenzen der Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) angelehnt waren. Dabei wurde eine gezielte Auswahl der Originalitems vorgenommen, wodurch für den Kompetenzbereich *Unterrichten* fünf Items ($\alpha = .83$), für den Kompetenzbereich *Erziehen* drei Items ($\alpha = .81$), für den Kompetenzbereich *Beurteilen* zwei Items ($\alpha = .80$) und für den Kompetenzbereich *Innovieren* ebenfalls zwei Items ($\alpha = .58$) übernommen wurden. Die Auswahl der Items fand entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für die vorliegende Untersuchung und der potenziellen Veränderbarkeit im Rahmen des Langzeitpraktikums statt. Zudem wurden zwei Skalen zur Einschätzung der *persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung* eingesetzt. Die Skala zur Erfassung der Entwicklung der *Überzeugungen und Einstellungen* be-

stand aus vier Items, die sehr gute Reliabilitätswerte ($\alpha = .80$) aufwiesen (z.B.: „Meine Einschätzung, den Anforderungen und Belastungen des Lehrkraftberufes gewachsen zu sein, hat sich durch das Langzeitpraktikum...“). Die Skala zur Erhebung der Entwicklung von *Fähigkeiten und Fertigkeiten* enthielt fünf Items, die zufriedenstellende Reliabilitätswerte ($\alpha = .79$) aufwiesen (z.B.: „Meine Fähigkeit, von der Unterrichtsplanung abzuweichen und zu improvisieren, wenn es nötig ist, hat sich durch das Langzeitpraktikum...“). Den Items zur Erfassung der Entwicklung der *berufsbezogenen* und *persönlich-beruflichen Kompetenzen* lag eine fünfstufige Antwortskala zugrunde (-2 = verschlechtert; -1 = eher verschlechtert; 0 = unverändert; 1 = eher verbessert; 2 = verbessert). Für weiterführende Analysen wurden, nach zufriedenstellenden Reliabilitätsprüfungen sowie der Feststellung einer einfaktoriellem Struktur, für jeden der sechs Kompetenzbereiche jeweils Skalenwerte durch Mittelwertberechnung gebildet.

4.4 Analysestrategie

Zur Auswertung und Analyse der Daten wurde das Programm SPSS verwendet (IBM SPSS Statistics 2019). Für die ersten drei Teilforschungsfragen wurden deskriptive Auswertungen durchgeführt. Für die vierte Teilforschungsfrage und das gesamte Untersuchungsziel wurden zudem weiterführend Korrelations- sowie Regressionsanalysen vorgenommen.

5 Ergebnisse

5.1 Mentoringbezogene Rahmenbedingungen

Etwa ein Viertel der Befragten (25,3 %) wurde durch eine Mentorin oder einen Mentor, mehr als die Hälfte (60,6 %) von zwei Mentorinnen oder Mentoren betreut. Bei 14 Studierenden (14,1 %) fand die Betreuung durch drei oder mehr als drei Mentorinnen oder Mentoren statt. Für die Einschätzungen in der weiteren Befragung wählte fast die Hälfte der Studierenden (44,5 %), die von mehr als einer Mentorin oder einem Mentor betreut wurden, die entsprechende Mentorin oder den entsprechenden Mentor aus, weil er oder sie eine gute Mentorin oder ein guter Mentor war. Weitere Auswahlgründe waren, dass es sich um die Hauptansprechperson handelte (24,3 %), bei dieser Person die beste Auskunft (9,5 %) oder die beste Erinnerung (4,1 %) möglich war, weil es sich um eine schlechte Mentorin oder einen schlechten Mentor handelte (14,9 %) oder aus sonstigen Gründen (2,7 %).

Bezüglich der ersten Forschungsfrage nach den erlebten *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* zeigte sich, dass die meisten Studierenden sich mindestens eines (53,5 %) oder alle Fächer (45,5 %) mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor teilten.

Nur in einem Fall (1 %) handelte es sich um ein fachfremdes Mentoring. Bei der Zuteilung zu den Mentorinnen und Mentoren im Langzeitpraktikum gaben 93 Befragte (93,9 %) an, ihre Mentorin oder ihr Mentor sei ihnen von der Schule zugeteilt worden, die anderen sechs Studierenden (6,1 %) begaben sich selbst auf die Suche. Die meisten der Befragten (83,8 %) schätzten ihre Mentorin oder ihren Mentor als kompetente Lehrkraft ein. 74,7 % der Studierenden gaben an, ihre Mentorin oder ihren Mentor als kompetente Mentorin oder kompetenten Mentor einzuschätzen. Das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor wurde von der Mehrheit der Befragten (76,8 %) als mindestens eher gut eingeschätzt (36,4 % sehr gut; 31,3 % gut; 9,1 % eher gut). 11,1 % der Studierenden schätzten das zwischenmenschliche Verhältnis als mittelmäßig ein, fast ebenso viele Befragte (12,1 %) als mindestens eher schlecht (2,0 % sehr schlecht; 3,0 % schlecht; 7,1 % eher schlecht). Während des Mentorings kam es bei über der Hälfte der Studierenden (61,6 %) nie zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor. Bei 18 Studierenden (18,2 %) kam es selten und bei 13 Befragten (13,1 %) ab und zu zu schwierigen Situationen. 7 Befragte (7,1 %) gaben an, es wäre oft zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gekommen.

5.2 Mentoring-Beziehung

Die zweite Forschungsfrage nach der erlebten *Betreuung und Unterstützung* durch ihre Mentorin oder ihren Mentor wurde von den Studierenden, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, im Durchschnitt insgesamt über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 und somit eher positiv eingeschätzt ($M = 3,17$). Die einzelnen Aspekte unterschieden sich dabei bezüglich ihrer Mittelwerte nur geringfügig voneinander. Die Angemessenheit des Kommunikationsstils ($M = 3,32$) wurde dabei vergleichsweise am besten, die Zufriedenheit mit der Intensität der *Betreuung und Unterstützung* ($M = 3,00$) vergleichsweise am geringsten bewertet.

Tab. 1: Studentische Zufriedenheitseinschätzungen mit der Betreuung und Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren

Betreuungs- und Unterstützungskomponenten	N	Min	Max	M	SD
Kommunikation	99	1	4	3,32	0,97
Zusammenarbeit	99	1	4	3,29	0,95
Ansprechbarkeit	99	1	4	3,23	1,14
Hilfreichen Tipps	99	1	4	3,20	1,02
Besprechungslänge	99	1	4	3,17	0,94
Feedback	99	1	4	3,15	1,02
Inhaltlicher Besprechungsqualität	99	1	4	3,13	1,04
Häufigkeit der Besprechungen	99	1	4	3,03	0,96
Intensität der Betreuung und Unterstützung	99	1	4	3,00	1,02
Gesamt	99	1	4	3,17	0,83

Gefragt nach dem *Verhalten ihrer Mentorinnen und Mentoren*, gaben die Studierenden, wie auch Abbildung 1 zu entnehmen ist, jeweils mehrheitlich an, das Verhalten ihrer Mentorin oder ihres Mentors ihnen gegenüber als optimal empfunden zu haben. Einige Studierende hätten sich aber auch mehr Unterstützung (29,3 %), Kritik (22,2 %) oder Zuverlässigkeit (17,2 %) von ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gewünscht oder wären auch gerne mehr von ihnen gefordert (17,2 %) worden. Anderen Befragten wiederum war ihre Mentorin oder ihr Mentor zu gleichgültig (15,2 %), zu verschlossen (13,1 %) oder zu kritisch (13,1 %).

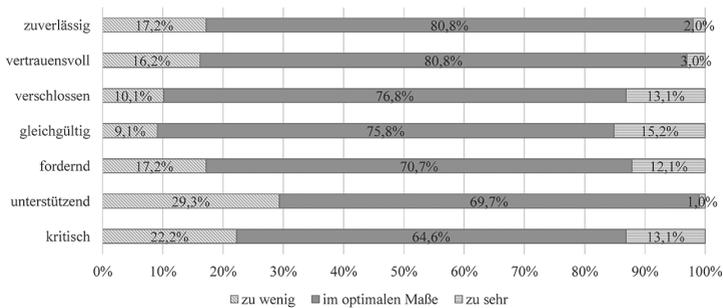


Abb. 1: Studentische Einschätzungen des Verhaltens der Mentorinnen und Mentoren in Prozent (absteigend sortiert nach dem Anteil „im optimalen Maße“)

5.3 Berufsbezogene und persönlich-berufliche Kompetenzentwicklung

Bezüglich der dritten Forschungsfrage nach der Entwicklung der *berufsbezogenen* sowie der *persönlich-beruflichen Kompetenzen* zeigte sich, wie auch Abbildung 2 zu entnehmen ist, dass die Befragten jeweils mehrheitlich einschätzten, sich in allen erhobenen Bereichen verbessert zu haben.

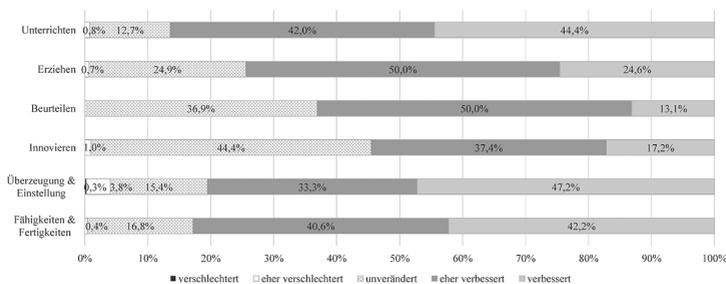


Abb. 2: Studentische Einschätzungen der Kompetenzentwicklung in Prozent

Die meisten studentischen Einschätzungen, sich eher verbessert oder verbessert zu haben, wurden für den Kompetenzbereich *Unterrichten* (86,4%), bei der Entwicklung der *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (81,0) sowie der Überzeugungen und *Einstellungen* (80,5%) gemacht. Insbesondere in den Kompetenzbereichen *Innovieren* (44,4%) und *Beurteilen* (36,9%) gaben viele Studierende an, keine Entwicklungsveränderung erlebt zu haben. Außer im Kompetenzbereich *Beurteilen* schätzten einige wenige Befragte auch immer ein, sich eher verschlechtert oder sogar verschlechtert zu haben. Bei den zu den Überzeugungen und *Einstellungen* zählenden Komponenten *Belastbarkeit* (8,1%) und *Berufsmotivation* (4,0%) gaben vergleichsweise mehr Befragte an, sich eher verschlechtert zu haben. Eine Person (1,0%) gab an, ihre *Berufsmotivation* hätte sich verschlechtert.

5.4 Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung

Im Hinblick auf die vierte Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen der Qualität der Mentoring-Beziehung und der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung werden zunächst die bivariaten Korrelationen aller Merkmale betrachtet. Anschließend werden die Charakteristika der Mentoring-Beziehung in Regressionsanalysen auf ihre Bedeutsamkeit für die Entwicklung *berufsbezogener* sowie *persönlich-beruflicher Kompetenzen* im Langzeitpraktikum untersucht.

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, korrelierte die Einschätzung der Studierenden bezüglich der *Betreuung und Unterstützung* signifikant mit den selbstberichteten Kompetenzentwicklungen in allen Bereichen und dabei am stärksten mit der im Bereich *Unterrichten* ($r = .56$), wo nach Cohen (1988) die Effektstärke hoch war. Bei den Einschätzungen des *Verhaltens* der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden korrelierte das vertrauensvolle *Verhalten* signifikant und in Höhe eines mittleren Effektes mit der Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Unterrichten* ($r = .45$) und *Innovieren* ($r = .32$) sowie schwach mit den übrigen selbstberichteten Kompetenzentwicklungen. Lediglich das verschlossene *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren stand in keinem signifikanten Zusammenhang zu den selbst eingeschätzten Kompetenzentwicklungen.

Tab. 2: Bivariate Korrelation der selbstberichteten Kompetenzentwicklung, der mentoringbezogenen Rahmenbedingungen und der Mentoring-Beziehung

Kompetenzentwicklung	Mentoringbezogene Rahmenbedingungen						Betreuung & Unterstützung				Verhalten				
	Zuteilung	Fächerübergreifende Zusammenarbeit	Zwischenmenschliche Situationen	Schwierige Situationen	Späteres Handeln	Kompetente Lehrkraft	Kompetenz Mentoring	gleichgültig	zuverlässig	unterstützend	verschlossen	vertrauensvoll	kritisch	fordern	
Unterrichten	.08	.18	.49**	.39**	.53**	.46**	.46**	-.56**	.23*	.47**	.46**	.09	.45**	.40**	.37**
Erziehen	-.04	.09	.30**	.21*	.19	.17	.19	.28**	.13	.10	.17	.06	.25*	.21*	.15
Beurteilen	.13	-.05	.24*	.24*	.26*	.25*	.26**	.38**	.19	.02	.22*	.10	.23*	.28**	.08
Innovieren	-.02	.10	.20*	.22*	.19	.15	.12	.25*	.06	-.05	.18	-.10	.32**	.08	.17
Überzeugungen & Einstellungen	-.04	.13	.28**	.28**	.33**	.22*	.24*	.37**	.23*	0.18	.32**	.01	.28**	.31**	.15
Fähigkeiten & Fertigkeiten	-.07	.12	.30**	.24*	.30**	.26*	.24*	.34**	.13	.27**	.32**	.01	.27**	.31**	.12

Anmerkung: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Durch die multiplen Regressionsanalysen sollten abschließend spezifische Beiträge der untersuchten Merkmale der Mentoring-Beziehung zur Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum genauer untersucht werden. Dazu wurden die Verhaltenseinschätzungen zu den Mentorinnen und Mentoren zunächst in dichotome Stellvertretervariablen umcodiert. Die beiden Antwortmöglichkeiten *zu wenig* und *zu sehr* wurden zu *nicht optimal* zusammengefasst, als Referenzkategorie mit „0“ codiert.

Als abhängige Variablen wurden die selbstberichteten Entwicklungen der Studierenden in den berufsbezogenen Kompetenzbereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren*, sowie in den persönlich-beruflichen Kompetenzbereichen *Überzeugungen und Einstellungen* und *Fähigkeiten und Fertigkeiten* gewählt. Entsprechend wurden sechs multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse in der Tabelle 3 gemeinsam dargestellt werden. Als unabhängige Variablen wurden für die Mentoring-Beziehung die Einschätzungen der Studierenden zur *Betreuung und Unterstützung* und zum *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren gemeinsam in die Regressionsanalysen aufgenommen.

Tab. 3: Multiple lineare Regressionen der Mentoring-Beziehung und der Kompetenzentwicklung

	Unterrichten		Erziehen		Beurteilen		Innovieren		Überzeugungen & Einstellungen		Fähigkeiten & Fertigkeiten	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Modellsignifikanz	.000		.231		.001		.000		.024		.030	
Korrigiertes R ²	.298		.028		.193		.202		.100		.093	
Konstante	.265		.319		-.358		.347		.519		.828	
<i>Unabhängige Variablen</i>												
Betreuung & Unterstützung	.259*	-.401*	.219	.299	-.509**	-.692**	-.168	.236	.212	.271	.073	.114
Verhalten: gleichgültig	-.158	-.127	.013	.009	.123	.086	-.035	-.026	.139	.092	-.118	-.093
zuerlässlich	.298	.220	-.225	-.146	-.320**	-.337**	-.670**	-.447**	-.174	-.106	.174	.130
unterstützend	-.006	-.005	-.179	-.135	-.170	-.128	-.037	-.029	.082	.058	.140	.122
verschlossen	-.051	-.040	-.026	-.018	.047	.033	-.279**	-.199*	-.145	-.094	-.109	-.087
verträglich	.124	.092	.289	.188	.052	.034	.758**	.506**	.188	.114	.175	.130
kritisch	.059	.053	.102	.080	.089	.070	-.153	-.124	.184	.136	.206	.186
fordernd	.001	.001	-.021	-.016	-.260	-.195	.099	.076	-.195	-.137	-.219	-.189

Anmerkung: *Einschlussmethode*; **p* ≤ .05; ***p* ≤ .01

Die untersuchten *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* wurden aufgrund sehr hoher Interkorrelationen untereinander und sehr starker korrelativer Zusammenhänge mit den Einschätzungen zur *Betreuung und Unterstützung* und den *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* und der damit einhergehenden Gefahr von Ergebnisverzerrungen aufgrund von Multikollinearität nicht in den Regressionsanalysen berücksichtigt.

In Tabelle 3 wird ersichtlich, dass sich das Regressionsmodell zur Vorhersage der Kompetenzentwicklung im Bereich *Erziehen* als nicht signifikant erwies. Zudem erwies sich keine der für die Mentoring-Beziehung eingesetzten, unabhängigen Variablen für die selbsteingeschätzte *persönlich-berufliche Kompetenzentwicklung* als bedeutsamer Prädiktor.

Für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Unterrichten*, *Beurteilen* und *Innovieren* hingegen ließen sich signifikante Prädiktoren der Mentoring-Beziehung ausmachen. Für die Kompetenzentwicklung im Bereich *Unter-*

richten stellte die eingeschätzte *Betreuung und Unterstützung* ($\beta = .401$; $p = .040$) durch die Mentorinnen und Mentoren einen signifikanten Prädiktor dar. Ebenso wie für die Kompetenzentwicklungen im Bereich *Beurteilen* ($\beta = .692$; $p = .001$), wo darüber hinaus auch das als optimal empfundene zuverlässige Verhalten ($\beta = -.337$; $p = .009$) der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden ein signifikanter, aber im Vergleich weniger einflussreicher Prädiktor war. Für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Innovieren* wurden ausschließlich Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren als Prädiktoren bedeutsam. Dabei hatte das als optimal empfundene vertrauliche Verhalten ($\beta = .506$; $p = .001$) der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden den vergleichsweise größten, signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklungseinschätzungen im Bereich *Innovieren*. Einen im Vergleich weniger starken negativen signifikanten Einfluss ($\beta = -.447$; $p = .001$) hatte das als optimal empfundene, zuverlässige Verhalten der Mentorinnen und Mentoren ebenso wie das als optimal empfundene, verschlossene Verhalten ($\beta = -.199$; $p = .045$), welches wiederum einen vergleichsweise geringeren, ebenfalls negativen signifikanten Einfluss auf die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Innovieren* hatte. Durch die Mentoring-Beziehung konnte im Bereich *Unterrichten* 29,8 %, im Bereich *Beurteilen* 19,3 % und im Bereich *Innovieren* 20,2 % der Varianz bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung erklärt werden.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Untersuchung war es, zu prüfen, ob die Mentoring-Beziehung bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum an der Leuphana Universität Lüneburg eine Rolle spielt.

Dazu wurden zunächst in Fragestellung 1 die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* des Mentorings während des Langzeitpraktikums aus Sicht der Studierenden erhoben. Diese gestalteten sich mehrheitlich positiv. So fand etwa nur in einem Fall ein fachfremdes Mentoring statt. Dieses Ergebnis entspricht damit den durch das niedersächsische Kultusministerium (2014) formulierten Eignungsvoraussetzungen für die Mentorinnen und Mentoren. Zudem schätzten die Studierenden ihre Mentorin oder ihren Mentor mehrheitlich als kompetente Lehrkraft und als kompetente Mentorin oder kompetenten Mentor ein. Darüber hinaus war das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen den meisten Mentorinnen und Mentoren und ihren Studierenden positiv und bei über der Hälfte der Studierenden kam es nie zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor.

Ebenfalls mehrheitlich positiv fielen gemäß Fragestellung 2 die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der *Mentoring-Beziehung* aus. Dabei waren die Befragten größtenteils zufrieden mit den Aspekten der *Betreuung und Unterstützung* durch ihre Mentorinnen und Mentoren. Dieses Ergebnis steht auch mit bisherigen Befunden, wie etwa von Schubarth u.a. (2012) im Einklang, bei denen die Studierenden das Mentoring ebenfalls positiv einschätzten. Gleiches gilt auch für die Einschätzungen der Studierenden bezüglich des ihnen durch die Mentorinnen und Mentoren entgegengebrachten *Verhaltens*. Gleichzeitig sahen die Befragten in diesem Punkt aber auch noch vereinzelt Optimierungsbedarf in Form von Verhaltensintensivierung, aber auch -reduzierung.

Bei der Fragestellung 3 nach den *selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklungen* der Studierenden lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Befragten nach eigener Aussage mehrheitlich in allen Kompetenzbereichen verbessert haben und dabei insbesondere im Kompetenzbereich *Unterrichten*. Die vergleichsweise wenigsten Verbesserungseinschätzungen wurden im Bereich *Innovieren* gemacht, wo darüber hinaus vergleichsweise viele Studierende angaben, sich gar nicht entwickelt zu haben. Da der Fokus während des Langzeitpraktikums überwiegend auf dem Planen und Durchführen von Unterricht liegt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014) und vermutlich weniger auf schulischen Innovationen und ein 18-wöchiges Praktikum zudem ein vergleichsweise eher kurzer Zeitraum für schulische Reformen ist, sind auch die berichteten Kompetenzentwicklungen durchaus naheliegend. Wie aufgrund der heterogenen Befundlage zu erwarten war, zeigen diese Ergebnisse sowohl Differenzen zu als auch Übereinstimmungen mit bisherigen Befunden auf und standen im Einklang mit den Befunden von Gronostaj u.a. (2018). Bei den *persönlich-beruflichen Kompetenzen* gaben die Studierenden sowohl bei den *Überzeugungen und Einstellungen* als auch bei den *Fähigkeiten und Fertigkeiten* mehrheitlich an, sich verbessert zu haben. Dieser Befund steht im Einklang mit früheren Forschungsarbeiten, die nahelegen, dass Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zwar eine hohe Veränderungsresistenz aufweisen (vgl. Reusser u.a. 2011); insbesondere im Rahmen von praktischen Lerngelegenheiten, wie etwa einem Langzeitpraktikum, aber durchaus überdacht und verändert werden können (vgl. König u.a. 2018).

Gleichzeitig zeigten sich im Bereich *Überzeugungen und Einstellungen* aber auch mehr Einschätzungen, die auf eine wahrgenommene Verschlechterung des eigenen Kompetenzerlebens deuten. So kann den Ergebnissen zum Beispiel entnommen werden, dass sich einige Studierende nach dem Langzeitpraktikum den Anforderungen und Belastungen des Berufes weniger gewachsen fühlten. Diese Einschätzung der Studierenden könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie die reale berufliche Praxis des Lehrberufes durch das Langzeitpraktikum erleben konnten. In Bezug auf das Langzeitpraktikumsziel der Berufswahlüberprüfung, das auch zum Beispiel Schubarth u.a. (2012) und Bach (2013) thematisierten,

kann diese Erkenntnis der Studierenden aber durchaus auch als Erfolg gewertet werden.

Zentral für diese Arbeit war schließlich, in welchem Zusammenhang die einzelnen erhobenen Komponenten der Mentoring-Beziehung mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung von Studierenden im Langzeitpraktikum stehen (Fragestellung 4). Für die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren als Komponenten der Mentoring-Beziehung ließen sich auf Grundlage der Korrelationen zunächst positive Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Qualität der Mentoring-Beziehung sowie den Kompetenzentwicklungseinschätzungen in allen Kompetenzbereichen feststellen. Beim *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren war es vor allem das vertrauensvolle Verhalten, welches, wenn es als optimal empfunden wurde, in allen Bereichen auch mit der Einschätzung einherging, sich im Langzeitpraktikum im Hinblick auf die Kompetenzen weiterentwickelt zu haben. Daraus lässt sich zusammenfassend folgern, dass die Mentoring-Beziehung, insbesondere durch die Komponente der *Betreuung und Unterstützung*, aber in einigen Bereichen auch durch das *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren, mit den studentischen Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum in Zusammenhang steht.

Anhand der Ergebnisse der *multiplen linearen Regressionsanalysen* zeigte sich, dass die Mentoring-Beziehung, wie etwa auch bei Schubarth u.a. (2012, 2014), bedeutsam für die Kompetenzentwicklungseinschätzungen war; allerdings nicht in allen Kompetenzbereichen und nicht für alle untersuchten Komponenten. So erwies sich für den Kompetenzbereich *Erziehen* und die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* keiner der untersuchten Aspekte der Mentoring-Beziehung als Prädiktor als bedeutsam. Ob die identifizierten Entwicklungen in diesen Kompetenzbereichen (siehe Fragestellung 3) daher nicht von der Qualität der Mentoring-Beziehung abhängen oder aber mit anderen, hier nicht untersuchten Merkmalen der Mentoring-Beziehung einhergehen, lässt sich aufgrund der hier vorgestellten Studie nicht genauer analysieren.

Die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren hingegen war sowohl für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Unterrichten* als auch im Bereich *Beurteilen* relevant. Bei der Kompetenzentwicklung im Bereich *Beurteilen* spielte zusätzlich das zuverlässige Verhalten der Mentorinnen und Mentoren eine Rolle und stand in einem negativen Zusammenhang mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung. Ein ähnliches Ergebnis fand sich auch im Bereich *Innovieren*, dort allerdings zusätzlich noch beim optimalen verschlossenen Verhalten. Eine Erklärung für diese – zunächst vielleicht kontraintuitiven – Ergebnisse könnte sein, dass die Studierenden sich bei entsprechenden beurteilenden oder innovierenden Tätigkeiten im Bereich des *Beurteilens* oder *Innovierens* möglicherweise zu stark auf die Mentorinnen und Mentoren verlassen haben, wenn sie beispielsweise das Gefühl hatten, diese seien zuverlässig. Da-

durch, und hier lässt sich nur spekulieren, könnte ihre Entwicklungseinschätzung in diesen Bereichen beeinträchtigt worden sein. Im Kompetenzbereich *Innovieren* stand ein als optimal empfundenenes, vertrauensvolles Verhalten der Mentorinnen und Mentoren in einem positiven Zusammenhang mit der selbst eingeschätzten Kompetenzentwicklung. Möglicherweise ermöglichten diese Mentorinnen und Mentoren ihren Studierenden einen größeren Einblick in ihre Arbeit und ließen sie auch im stärkeren Maße an Prozessen im Bereich des *Innovierens* teilhaben, sodass die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich stärker erlebt wurde.

6.2 Stärken und Limitationen

Mit der vorliegenden Untersuchung gelang es, einen Überblick über das schulische Mentoring im Langzeitpraktikum aus Sicht der Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg zu ermöglichen. Dabei wurden nicht nur Erkenntnisse bezüglich der *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* gewonnen, sondern es gelang darüber hinaus auch ein Einblick in die Ausgestaltung und Qualität der Mentoring-Beziehung. Insbesondere die Fokussierung auf das *Verhalten* der betreuenden Akteure stellt einen bisher noch wenig berücksichtigten Aspekt der Mentoring-Beziehung dar. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte sowohl erfasst werden, wie die Studierenden die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren und deren *Verhalten* ihnen gegenüber empfunden haben, als auch, wie diese Komponenten mit der studentischen Kompetenzentwicklungseinschätzung in Zusammenhang stehen.

Als zentrale Limitation der Studie muss die Erfassung der Kompetenzentwicklung durch die Selbsteinschätzung der Studierenden gesehen werden. Selbsteinschätzungen eignen sich zwar zur Erfassung der subjektiven studentischen Sicht, entsprechen aber nicht zwangsläufig der tatsächlichen und objektiv messbaren Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum. Idealerweise sollte bei zukünftigen Untersuchungen ein standardisierter Prä- und Posttest zur Erfassung der Kompetenzentwicklung eingesetzt werden. Aus forschungspragmatischen Gründen kam zudem nur eine Auswahl der Items zur Erhebung der berufsbezogenen Kompetenzen aus Gröschner (2009) zum Einsatz, so dass einzelne Kompetenzbereiche nur über wenige Items erfasst wurden. Auch wenn dies den Umfang des Fragebogens erheblich erhöhen würde, sollte ein Einsatz aller Items bei erneuter Durchführung in Betracht gezogen werden.

6.3 Ausblick

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie dafür sprechen, dass sowohl die *Betreuung und Unterstützung* der Studierenden als auch bestimmte Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren den Studierenden gegenüber mit der selbstberichteten Kompetenzentwicklungen des

Langzeitpraktikums einhergehen. Damit trägt diese Studie zum Forschungsstand bei, der die besondere Rolle der Qualität der erlebten Mentoring-Beziehung für die Berufsvorbereitung von Lehramtsstudierenden herausstellt (vgl. z.B. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013).

Insbesondere mit Blick auf das Fehlen signifikanter Prädikatoren der *persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung* könnte ein Ansatz für weiterführende Forschungen in der Erfassung von weiteren mentoringbezogenen Einflussfaktoren bestehen, die in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Um potenzielle weitere mentoringbezogene Einflussfaktoren zu identifizieren, könnten Studierende, aber auch die Mentorinnen und Mentoren dazu befragt werden, welche Aspekte ferner einflussreich sein könnten. Auch die Umkehr des Blickwinkels wäre ein interessanter Ansatzpunkt für weitere Forschungsvorhaben zur Rolle des Mentorings für die Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum. So stellt sich die Frage, inwiefern nicht auch die Studierenden die Mentorinnen und Mentoren bei der Ausübung ihrer Mentoringtätigkeit beeinflussen. Als weiterer Ansatzpunkt für künftige Forschungsvorhaben könnte zudem das Ergebnis dieser Untersuchung dienen, nachdem die meisten Studierenden durch mehr als einen Mentor oder eine Mentorin betreut wurden. Künftige Studien könnten der Frage nachgehen, wie sich etwa das potenzielle Mentoring-Wechselspiel auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Langzeitpraktikum auswirkt.

Abschließend für diese Untersuchung steht die Erkenntnis, dass es bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum auch auf die Mentoring-Beziehung ankommt. Daraus lässt sich unter anderem weiter folgern, dass die Mentorinnen und Mentoren sich dessen zum einen bewusst sein und zum anderen entsprechend qualifiziert werden sollten. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Mentoringpraxis und qualifizierende Maßnahmen, insbesondere in Bezug auf die *Betreuungs- und Unterstützungsaktivitäten*, könnten entsprechend wertvolle Beiträge zur guten Lernbegleitung von Studierenden im Langzeitpraktikum leisten.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education. Introduction to the research area. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 11–26.
- Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephan & Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 201–219.
- Beck, Clive & Kosnik, Clare (2002): Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. In: Teacher Education Quarterly 29 (3), 81–98.

- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster und New York: Waxmann, 7–14.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Franz, Eva-Kristina & Groß Ophoff, Jana (2019): Kompetenzerleben Lehramtsstudierender im Semesterpraktikum. In: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten*. – Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 116 – 127.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gräsel, Cornelia & Mertens, Sarah (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133.
- Gronostaj, Anna; Westphal, Andrea; Jennek, Julia & Vock, Miriam (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In: Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Online unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42019/file/pblbf01_59-72.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Gröschner, Alexander (2009): *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch der Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 652-664.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1), 77–86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 171-183.
- Hascher, Tina (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (1), 87-98.
- Hascher, Tina & Moser, Peter (2001): Betreute Praktika. Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (2), 217–231.
- Hascher, Tina & Wepf, Lorenz (2007): *Lerntagbücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden*. In: *Empirische Pädagogik* 21 (2), 101-118.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia, Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers. What We Know and What We Don't. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207-216.
- IBM Corp. Released 2019. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes Learning to Practice. In: König Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect?*. Wiesbaden: Springer, 1–62.
- Kultusministerkonferenz (2005): *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt*

- vermittelt werden. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf. (Abrufdatum: 29.08.2019).
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 10.08.2019).
- Kücholl, Denise; Westpfahl, Andrea; Lazaridis, Rebecca & Gronostaj, Anna (2019): Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (22), 945-966.
- Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/89501/Runderlass_des_MK_zu_GHR_300.pdf. (Abrufdatum: 07.08.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): GHR 300. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html. (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Porsch, Raphaela; Gullub, Patrick & Lettmann-Osthoff, Annchristin (2019): Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahlsicherheit durch einen verlängerten schulpraktischen Aufenthalt aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Kosinár Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster und New York: Waxmann, 121-136.
- Reusser, Kurt; Pauli, Chantal & Elmer, Andreas (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart/Ewald, Bennewitz Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 478-495.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 201-219.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, 137-169.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten & Ulbricht, Juliane (2016): Fachgutachten. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Potsdam: Hochschulkonferenz.
- Schüpbach, Jürgen (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Wissen und Handeln? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezügen der Lehrerbildung. Zürich. Online unter: <https://www.edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf>. (Abrufdatum: 07.06.2019).
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Thiel, Felicitas & Blüthmann, Irmela (2009): Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Berlin. Online unter: https://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetsicherungsverfahren/zentrale-befragungen/lehramtsbefragung/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf. (Abrufdatum: 07.06.2019).

- Weyland Ulrike & Wittmann, Eveline (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15, 8–21.
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, 7-30.