



Begleitung von Studierenden im Eignungs- und Orientierungspraktikum an Schulen

WORKBOOK 2

Mentorinnen und Mentoren

Praxishilfen

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einführung	03
 Hintergrund	
1. Das Mentoring im EOP	04
Was ist damit gemeint?	
1.1 Ziele und Gelingensfaktoren	05
1.2 Mentoring in der Lehrerbildung	06
1.3 Mentoring und "CCT"	
1.3.1 Selbsterkundungsverfahren "CCT"	07
1.3.2 Praktische Hinweise	08
 Praxisunterstützung	
2. Aufgaben im Mentoring	09
Welche Aufgaben erwarten mich?	
2.1 Eignungsreflexion anregen	10
2.2 Feedback geben	12
2.3 Pädagogische Kompetenz fördern	14
2.4 Selbstmanagement stärken	17
2.5 Portfolio unterstützen	19
2.6 Modell sein	20
2.7 Rollen klären	23
2.8 Beziehung aufbauen	24
2.9 Lerngelegenheiten in der Schule schaffen	26
3. Hospitationen - Arbeitsbögen	27
Mögliche Gesprächsgrundlagen	
4. Praxiserprobungen - Arbeitsbögen	31
Mögliche Gesprächsgrundlagen	
5. Mentoring-Reflexion	35
Eigene Ziele, Unterstützungsangebote und Rollenverständnis	
6. Literaturverzeichnis	39
Quellenangaben	

Einführung

Das **Workbook 2** ist eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, die die Aufgabe der Begleitung von Studierenden in den Praxisphasen (EOP) der Lehrkräfteausbildung übernommen haben und die damit verbundenen Aufgaben adressatengerecht, praxisrelevant und effizient erfüllen möchten (Mentorat).

Die **Workbooks 1 und 2 für Mentorinnen und Mentoren** zusammen mit dem **Workbook für Studierende** gewährleisten eine Praktikumsbegleitung, die den Landesvorgaben und dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse entsprechen.

Das Material insgesamt (Workbook 1-3) eignet sich grundlegend für den Einsatz in allen Praktikumsphasen, geht jedoch im Besonderen auf das EOP als erstem Praxiselement zu Beginn der Ausbildung (Bachelor) ein. Die drei verschiedenen Workbooks können inhaltlich in bestehende Begleitprogramme der Schulen integriert werden und konzeptionelle Weiterentwicklungen in diesem Bereich anstoßen. Schulen, denen es noch an verbindlichen Konzepten fehlt, können die Materialien auch als Ganzes übernehmen.

Das **Workbook 2** orientiert sich an den Kompetenzen und Standards des EOP (§ 7 Lehramtszugangsverordnung^[1]) und den damit verbundenen Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren in diesem Praktikum.

Zu jeder Aufgabe werden Ideen und praktische Tipps gegeben sowie verschiedene Arbeitsbögen für die praktische Umsetzung zur Verfügung gestellt.

^[1] BASS 2025/2026 - 20-02 Nr. 30 Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)



1. Mentoring im EOP

Was ist damit gemeint?

Das Thema Mentoring hat seine Wurzeln in der Lehrerbildung der 1990er Jahre, als personalisierte Begleitung und Reflexion im Praxisstudium stärker in den Blick genommen wurden.

Seit etwa den 2000er Jahren ist Mentoring mit Bezug auf die schulpraktischen Ausbildungselemente fester Bestandteil der Lehramtsausbildung zahlreicher Hochschulen bundesweit.

Unter dem Begriff schulisches Mentoring ist die formal strukturierte und auf eine festgelegte Zeit beschränkte Beziehung zwischen erfahrenen Lehrpersonen (Mentorinnen und Mentoren) und weniger erfahrenen Praktikantinnen und Praktikanten (Mentees) zu verstehen. Ziel der Praktikumsbegleitung von Studierenden an Schulen (Mentorat) ist die Förderung professioneller Lernentwicklung im Handlungsfeld Schule.

Aus Sicht schulischer Vertreterinnen und Vertreter sind, wie die Abbildung 3 (S. 9) zeigt, verschiedene Inhaltsaspekte für die Beratung von Studierenden von Bedeutung.

1. Mentoring im EOP

1.1 Ziele und Gelingensfaktoren^[2]

Praktika an Schulen sind für angehende Lehrerinnen und Lehrer wertvolle Gelegenheiten, erste professionsbezogene Erfahrungen zu sammeln sowie fachliche, didaktisch-methodische Kompetenzen zu erlernen. Individuelle Erfahrungen im praktischen Bereich ermöglichen eine Reflexion des angestrebten Berufsziels. Das Mentoring und damit die Qualität der Studierendenbegleitung kann diesen Lern- und Erfahrungsprozess entscheidend beeinflussen.

Mentorinnen und Mentoren können während eines Praktikums eine Schlüsselrolle spielen, indem sie fachliche Unterstützung sowie Unterstützung bei der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung anbieten.

Folgende Gelingensfaktoren tragen zu einem erfolgreichen Mentoring bei:

- wechselseitiges Wohlwollen und Respekt,
- Vertrauen,
- Offenlegung des eigenen Wertesystems,
- Gleichberechtigung in der Beziehung,
- Belastbarkeit der Beziehung,
- Konstruktivität im Umgang mit Krisen und Meinungsverschiedenheiten,
- „echtes Interesse“ der Mentorin bzw. des Mentors an der Person der Lernenden (Mentees),
- zulassen alternativer Denk- und Handlungsmuster vonseiten der Mentees: Offenheit für Feedback.

Für den Mentoringprozess sind außerdem von Bedeutung:

- Raum, Zeit und Bereitschaft zum Austausch von eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen,
- ein geschützter Rahmen zum Lernen: Fehler machen dürfen und über eigene Schwächen, erlebte Krisen und Konflikte (sowie Lösungen) im Beruf sprechen,
- regelmäßige Gespräche über einen definierten Zeitraum,
- Klärung von Fragen zum Schulalltag, zu Praktikumsaufgaben und universitären Anforderungen,
- Transparenz und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit.

^[2] Vgl. Mentoring-Leitfaden „Mentoring für Studium, Beruf und Karriere“, Hochschule Bochum & Mercator-Stiftung, 2010 (<http://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/media/insight/Mentoringleitfaden.pdf>)

1. Mentoring im EOP

1.2 Mentoring in der Lehrerbildung

Der persönliche und berufliche Gewinn durch die Übernahme eines Mentorats stellt sich vielfältig dar. Nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen nehmen Mentorinnen und Mentoren durch die Reflexion der eigenen Tätigkeit den bisherigen beruflichen Weg und erreichte Erfolge oder Probleme stärker in den Blick. Die Zusammenarbeit mit den Mentees kann impulsgebend und förderlich für weitere persönliche Entwicklungen sein. Insgesamt gesehen ist davon auszugehen, dass sich Tätigkeiten aus dem Mentorat individuell positiv auf die allgemeinen Tätigkeiten als Lehrerin bzw. Lehrer auswirken.

So z. B. sind Erfahrungen aus der Beratungstätigkeit zum Thema Eignungsreflexion auf perspektivische Aufgaben im Bereich der Personalführung bei Lehrkräften in leitenden Positionen übertragbar und anwendbar. Generell werden Lehrpersonen in der Praxis immer wieder mit Eignungsfragen zur eigenen Person oder von Kolleginnen und Kollegen im persönlichen Umfeld konfrontiert. Besonders häufig treten Zweifel an der Eignung in der Phase des Berufseinstiegs bei jungen Lehrkräften auf. Aber auch erfahrene Kolleginnen und Kollegen können sich zwischenzeitlich überfordert fühlen und über den Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf nachdenken. Verschiedene Inhalte und Methoden im Mentoring lassen sich auch auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern übertragen.

Die Abbildung zeigt, welche Instrumente und Materialien die Mentorinnen und Mentoren bei ihrer Arbeit im EOP unterstützen und in welchen Phasen diese besonders wirksam sind.

Für Mentorinnen und Mentoren		Für Mentees
Vor dem Mentoring	Eignung für die Aufgaben als Mentorin bzw. Mentor prüfen <i>Workbook 1 - Mentorinnen und Mentoren - Reflexion</i>	
Vorbereitung auf das Mentoring/Praktikum	Mentorin bzw. Mentor werden <i>Workbook 2 - Mentorinnen und Mentoren - Praxishilfen</i> Unterstützung durch Fachleitung ZfSL	Mentee werden <i>CCT – Geführte Tour 2 (online)</i> Unterstützung durch die Schule
Im Mentoring/Praktikum	Mentorin bzw. Mentor sein <i>Workbook 2 - Mentorinnen und Mentoren - Praxishilfen</i>	Mentee sein <i>Workbook Studierende – Anregungen zur Reflexion und Dokumentation</i>
	Im Mentoring/Praktikum zusammenarbeiten <i>Workbook Studierende – Anregungen zur Reflexion und Dokumentation</i>	

Abb. 1 - Materialien und Zeitleiste für das Mentoring im EOP

1. Mentoring im EOP

1.3 Mentoring und "CCT"

1.3.1 Selbsterkundungsverfahren "CCT"

Mit der Einbindung des Programms „Career Counselling for Teachers - CCT“ in das vorliegende Mentoring-Angebot sollen Schulen in die Lage versetzt werden, mit möglichst wenig zusätzlichem Aufwand die im EOP vorgesehene begleitende Eignungsreflexion an Schulen auf eine wissenschaftlich abgesicherte Basis zu stellen und zu professionalisieren.

Das Programm „CCT“ richtet sich an Studieninteressierte, Studierende, Berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte (<https://www.cct-germany.de>).

„CCT“ bietet Informationstexte und Möglichkeiten zur Selbsterkundung für den „Lehrkräfteberuf“ an. Nach Durchlaufen angebotener „Geführter Touren“ (im EOP: „Geführte Tour 1“) erhält die Nutzerin bzw. der Nutzer eine (speicher- u. ausdruckbare) Zusammenfassung der Ergebnisse aus den einzelnen Verfahren. Die Touren können dabei helfen, persönliche Ressourcen zu entdecken und herauszufinden, in welchen Bereichen eine Weiterentwicklung sinnvoll sein kann. Auf weitere individuelle Verfahrensangebote wird hingewiesen.

Online- und Offline-Modi im EOP können mithilfe von „CCT“ gewinnbringend miteinander verknüpft werden. Lernkompetenzen im Bereich der Digitalisierung werden auf diese Weise zusätzlich geschult.

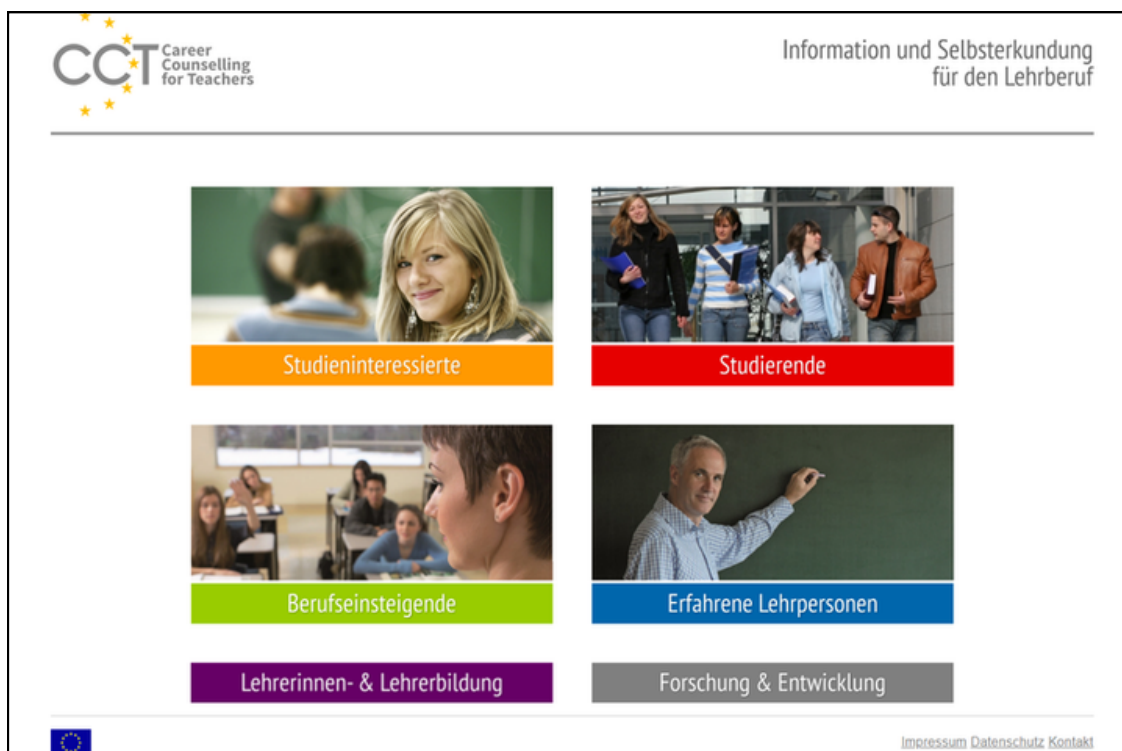


Abb. 2 - Screenshot Startseite "CCT Germany" (www.cct-germany.de)

1. Mentoring im EOP

1.3. Mentoring und "CCT"

1.3.2 Praktische Hinweise

1. Richten Sie auf der Website Ihrer Schule zunächst einen Downloadbereich für das EOP ein. Stellen Sie dort das gesamte Material (*Workbook Mentorinnen und Mentoren Nr. 1 und 2 sowie das Workbook Studierende*) zur Verfügung.
So ermöglichen Sie den wechselnden Mentorinnen und Mentoren ebenfalls die Nutzung des Materials und tragen so zu einer standardgemäßen und gleichsinnigen Begleitung aller Studierenden bei.
2. Empfehlen Sie der Mentee bzw. dem Mentee, die „Geführte Tour 2“ (<https://studierende.cct-germany.de/>) bereits vor dem EOP zu durchlaufen.
Fragen Sie zu einem späteren Zeitpunkt nach den Ergebnissen und nehmen Sie diese zum Anlass, um Ziele und Erwartungen für Lernsituationen und Hospitationen abzuleiten. Die Ergebnisse aus der „Geführten Tour 2“ geben Hinweise, persönliche Lernziele zu finden und zu verfolgen.
3. Probieren Sie die „Geführte Tour 2“ einmal vorab selber aus, damit Sie wissen, was Ihren Mentees angeboten wird.

Ergebnisse müssen von den Mentees nicht vorgezeigt werden. Die Mentees entscheiden, wie intensiv sie die Instrumente nutzen, wem sie was zeigen und was sie im Mentorat ansprechen.

Die Mentorinnen und Mentoren sollten die Instrumente kennen und diese in den Mentoringprozess einbeziehen. Dazu gehört z. B. Mentees an die Bearbeitung zu erinnern und sie nach ihren Erfahrungen damit oder nach Problemen zu fragen.

Fragen an die Mentee bzw. den Mentee können sein:

- Welche neuen Erkenntnisse haben Sie aus „CCT“ zum Beruf der Lehrerin oder des Lehrers gewonnen?
- Was haben Sie über sich selbst und Ihre Passung zu den Anforderungen des Berufs als Lehrkraft erfahren?
- Was nehmen Sie aus „CCT“ im Hinblick auf Ihre Berufswahl sowie für sich persönlich mit?
- Gibt es konkrete Entwicklungsziele, die Sie für sich persönlich im Praktikum verfolgen möchten?
- Welche Arbeitsbereiche einer Lehrerin oder eines Lehrers möchten Sie sich im Praktikum aufgrund Ihrer Erkenntnisse aus „CCT“ vertieft anschauen?

Weisen Sie Ihre Mentee bzw. Ihren Mentee darauf hin, die „Geführte Tour 2“ zum Ende des Praktikums erneut zu durchlaufen.

Sie können die Ergebnisse im Abschlussgespräch ansprechen:

- Was hat sich in der Wahrnehmung Ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten verändert?
- An welchen Stellen wurden Sie durch ihre Praktikumserfahrungen in Ihrer Berufswahl gestärkt?
- Was hat Sie verunsichert?
- Was nehmen Sie sich für das weitere Studium vor?



2. Aufgaben im Mentoring

Welche Aufgaben erwarten mich?

Grundlage der folgenden Erläuterungen ist das Aufgabenmodell zum EOP (s. Abb. 3). Die darin genannten Aufgaben stellen eine Strukturierungshilfe zur Organisation und Durchführung des EOP dar. Die darunter stehenden Ausführungen zu den einzelnen Aufgaben bilden den theoretischen Rahmen. Anregungen zur praktischen Umsetzung lassen sich hieraus entnehmen.

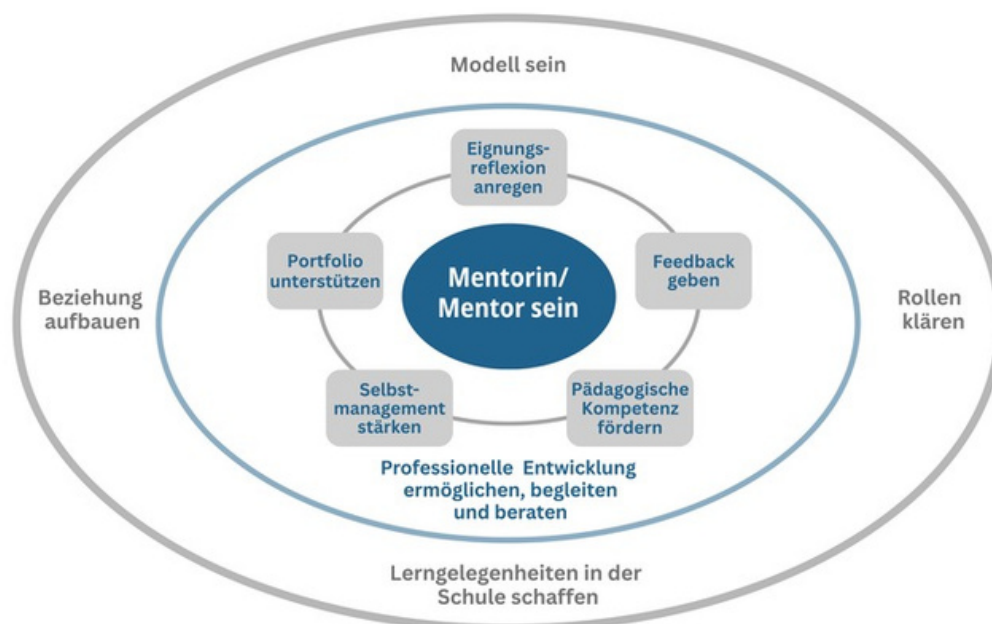


Abb. 3 - Übersicht zu den Aufgaben im EOP

2. Aufgaben im Mentoring

2.1 Eignungsreflexion anregen

Reflexion meint das gründliche Nachdenken über einen Sachverhalt unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. Reflexion soll im Mentoring die Verbindung zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuen Erfahrungen herstellen und dadurch die persönliche Entwicklung und Kompetenzerweiterung unterstützen.

Ziel von Reflexion ist es, Handlungsalternativen zu finden oder neue Aktionsideen zu gewinnen, um die künftige Praxis zu verbessern und damit professionelle Entwicklung zu ermöglichen. Dieser Prozess wird von Fleck (2012) als „transformative Reflexion“ bezeichnet. Diese kann auf allen Ebenen des Reflektierens parallel zum Reflexionsprozess auftreten. Idealerweise mündet diese Form der Reflexion in die Einigung auf eine neue Handlungsoption (Krieg & Kreis 2014).

Im EOP ist eine begleitende Eignungsreflexion der angehenden Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Bedeutung. Durch entsprechende Fragen in den Gesprächen können die Mentorinnen und Mentoren bei den Mentees die Auseinandersetzung mit eigenen Fragestellungen anregen sowie das Finden konkreter individueller Entwicklungsziele fördern. Im Gespräch über erste Praxiserfahrungen kann die Selbsteinschätzung der Mentees durch die Fremdeinschätzung der Mentorinnen und Mentoren gespiegelt oder ergänzt werden.

Reflexionsgespräche sollten auch Raum bieten, persönliche Hoffnungen und eventuell vorhandene Ängste in Bezug auf den Berufswunsch, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden, anzusprechen. Letztendlich sind die Mentees jedoch selbst verantwortlich dafür, welche Schlüsse sie aus der Eignungsreflexion ziehen.

Für die Eignungsreflexion stehen verschiedene Online-Instrumente („CCT“) und Praxishilfen sowie das von der Mentee bzw. dem Mentee zu führende „Portfolio Praxiselemente – EOP“ zur Verfügung^[3].

Reflexion sollte immer auf Basis einer (gemeinsam) erlebten Praxissituation erfolgen.

Mithilfe von Reflexion kann gelernt werden:

- (eigene) Erfahrungen bewusst zu verarbeiten (das können auch Erfahrungen aus der Hospitation sein = Modelllernen),
- eigenes Verhalten kritisch zu hinterfragen,
- andere Personen (auch Schülerinnen und Schüler) besser zu verstehen,
- Misserfolge als positive Lernerfahrungen zu sehen (Perspektivwechsel),
- Maßstäbe und Leitlinien für zukünftiges gemeinsames Handeln (z. B. für weitere Hospitationen oder schulische Handlungserprobungen) zu entwickeln und
- neue Perspektiven zu setzen.

Wahrnehmen, Denken und Bewerten

Das Ausmaß, in dem die bzw. der Mentee erste Erprobungen in schulischen Praxissituationen durch Schwierigkeiten bzw. Erfolge gekennzeichnet sieht, hängt auch von der individuellen Art und Weise ab, Sachverhalte wahrzunehmen, kognitiv zu verarbeiten und zu bewerten. Manche Mentees sind vielleicht gar nicht in der Lage, z. B. unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen und ihr Handeln entsprechend zu interpretieren. Eher sensible und an sich hohe Ansprüche stellende Mentees fällt es dagegen manchmal schwer, die Arbeit als erfolgreich einzuschätzen – obwohl sie dies von außen betrachtet durchaus sein kann. Manche Studierende sind überkritisch oder suchen die Ursache für Probleme nur bei sich selbst („Ich bin unfähig, eine Gruppenarbeit anzuleiten.“). Diese internale, auf die Person bezogene Zuschreibung steht im Gegensatz zu der externalen, auf die Situation bezogene Zuschreibung („In der sechsten Stunde hatten die Kinder Probleme, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Beim nächsten Mal versuche ich eine andere Methode.“).

^[3]<https://broschüren.nrw/eignungs-und-orientierungspraktikum/>

2. Aufgaben im Mentoring

2.1 Eignungsreflexion anregen

Aus der Selbstwirksamkeitsforschung^[4] ist bekannt, dass sich die Veränderung der Kompetenzeinschätzungen vor allem aus vier Quellen speist (Schwarzer & Warner 2014):

1. Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen in schulischen Handlungserprobungen,
2. stellvertretende Beobachtung, z. B. durch Hospitation (Lernen am Modell),
3. Feedback von Mentorinnen, Mentoren oder anderen Personen und
4. emotionales Erleben in der Situation.



Tipps:

Nutzen Sie im *Workbook Studierende* den Bogen „Selbstwirksamkeit lernen“ auf S. 17. Bitten Sie die bzw. den Mentee, nach der nächsten schulischen Praxiserprobung mindestens drei positive Aspekte des Unterrichts/des Geschehens und drei positive Verhaltensweisen von Beteiligten, z. B. Schülerinnen und Schülern, zu notieren. Notieren Sie Ihre Eindrücke ebenfalls. Sprechen Sie im Anschluss darüber, warum genau diese Aspekte ausgewählt wurden und was zu der positiven Bewertung beigetragen hat. Gibt es Unterschiede zwischen Ihnen und der bzw. dem Mentee?

Bitten Sie Ihre Mentee bzw. Ihren Mentee, das Selbsterkundungsverfahren „Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit“ zu bearbeiten und sprechen Sie über die Ergebnisse (<https://studierende.cct-germany.de/CCT/Fesu>).

Der Reflexionszyklus von Gibb (1988) gibt Anregungen zu professioneller Reflexion. Die einfache und gut handhabbare Struktur dieses Modells nimmt auch das emotionale Erleben in den Blick. Zu jedem Aspekt sollte von den Mentees folgende Frage beantwortet werden: „Was bedeutet das für meine Handlungen/mein Ziel und was für Folgen ergeben sich daraus?“

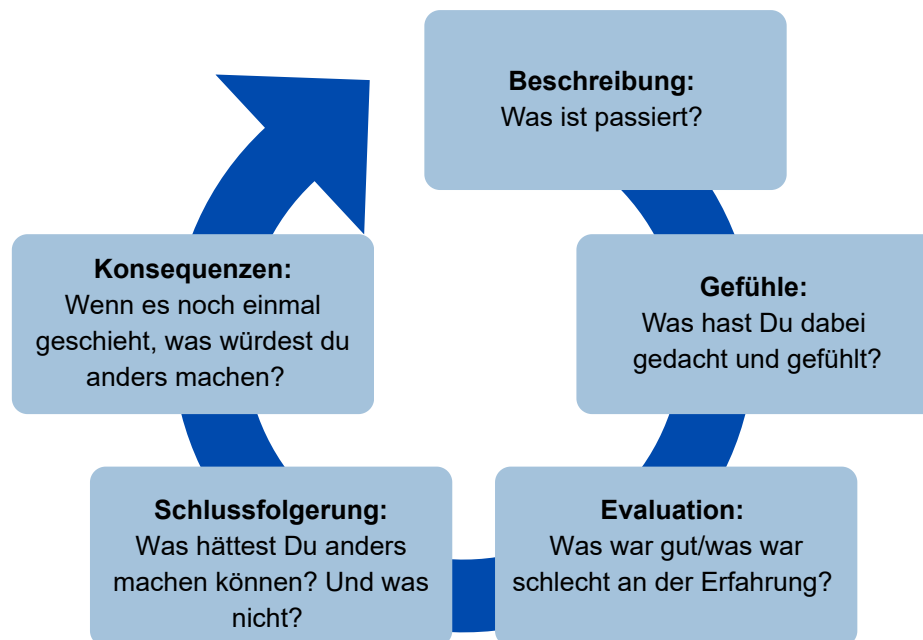


Abb. 4 - Reflexionszyklus nach Gibb

In einer Studie aus der Schweiz hat sich die Fragehäufigkeit und -technik von Mentorinnen und Mentoren sowie Mentees als zentraler Einflussfaktor auf die Qualität der Reflexionen erwiesen (Kreis 2012, Krieg & Kreis 2014). Es ist also sinnvoll, im Mentoring das Fragestellen der Mentees zu fördern. Hierfür eignen sich die Arbeitshilfen im *Workbook Studierende*.

^[4] Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die subjektive Überzeugung einer Person, aufgrund eigener Fähigkeiten Handlungen ausführen zu können, die zu den gewünschten Zielen führen. Hoch selbstwirksame Personen glauben also daran, selber etwas bewirken und ihr Leben durch eigenes, selbstständiges Handeln beeinflussen zu können.

2. Aufgaben im Mentoring

2.2 Feedback geben

Wie Studien zeigen, kann Feedback verschiedene Funktionen übernehmen. Es steuert Verhalten, hilft den Mentees, zielgerichtet zu arbeiten und fördert persönliche Lernprozesse. Positives Feedback ermutigt, hebt die Motivation und unterstützt bei der Selbsteinschätzung. Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe und fördert die Identifikation mit der Arbeitsumgebung und der Planung der beruflichen Entwicklung (Fengler 2010 unter Bezugnahme auf London 1997). Verschiedene Studien nennen Kriterien für gutes Feedback (Fengler 2010; De Villiers 2013). Dazu im Überblick die Feedbackkriterien nach K. Bitan (2014):

Kriterien für gutes Feedback

Feedback sollte ...

- eher beschreibend als bewertend und interpretierend sein,
- eher konkret als allgemein sein (situational sein, keine Bewertung und keine Interpretation des Verhaltens des/der Anderen!),
- eher einladend als zurechtweisend sein,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen sein,
- eher erbeten als aufgezwungen sein,
- eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend sein,
- eher klar und pointiert (umsetzbar) als verschwommen und vage sein.

Effektives Feedback

Drei Fragen, die in der Forschung als zentral für effektives Feedback gelten:

1. Where am I going? 2. How am I going? 3. Where to next? (Hattie & Gan 2011)

Wichtig ist die Ich-Form der Rückmeldung, die Kennzeichnung als persönliche Meinung. Darüber hinaus sollte der produktive Umgang mit dem Feedback ermöglicht werden (angemessener Umfang, Beachtung des Vorwissens des Empfängers). Die Verarbeitungs- und Implementierungszeit für die Aufnahme der neuen Informationen (Feedback) sollte spezifisch, d. h. auf die Bedürfnisse der Mentee bzw. des Mentees abgestimmt und bedeutungsvoll sein.

Zielbezug von Feedback

Feedback informiert spezifisch und zielbezogen über den aktuellen Lernstand der Mentees. Nur dann kann die Diskrepanz zwischen „Ist“ (z. B. „Wie habe ich die Gruppenarbeit angeleitet?“) und „Soll“ (z. B. „Mit welcher Methode hätten die Schülerinnen u. Schüler die geplante Lernleistung besser erreicht?“) eingeschätzt und Schritte zur Zielerreichung eingeleitet werden (Buch 2019).

Ein zentrales Merkmal ist die Verlässlichkeit. So sollte der Empfängerin bzw. dem Empfänger (Mentee) des Feedbacks bewusst sein, wann die Rückmeldung erfolgt. Diese soll glaubwürdig, unparteiisch sowie vorurteilslos gegeben werden. Das Feedback sollte objektiv erfolgen und sich an bestimmte Standards und Kriterien halten (vgl. De Villiers, 2013; Bitan 2014).

Auch die Bedeutung der Beziehungsebene sollte beim Feedback-Geben im Blick sein. Die Interpretation des Feedbacks hängt davon ab, wie die Beziehung zwischen Mentorin bzw. Mentor und den Mentees ist (s. S. 12 in diesem Workbook).

Umso wichtiger ist die Beachtung der o. g. Regeln (Buch 2019), denn Feedback vermittelt immer auch Beziehungsbotschaften. Bei einer vertrauensvollen Beziehung wird Feedback vermutlich eher akzeptiert.

2. Aufgaben im Mentoring

2.2 Feedback geben

Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Personen, die sich selber als besonders kompetent empfinden und eine sehr positive Einschätzung von sich selbst als Person haben, mit höherer Wahrscheinlichkeit mit Ablehnung auf negatives Feedback reagieren. Es gilt also, die persönlichen Voraussetzungen der Mentees zu berücksichtigen und das Feedback entsprechend zu „verpacken“. Andererseits kann negatives Feedback den Selbstwert von Mentees erheblich schädigen. Ansetzen kann man bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen für das kritisierte Verhalten. Günstig ist eine Kombination, welche internale (auf die Person bezogene) sowie externale (auf die Situation bezogene) Zuschreibung ermöglicht. Damit wird den Mentees die Möglichkeit zur Weiterentwicklung gegeben, ohne den Selbstwert anzugreifen mit der Folge, dass Mentees mit Reaktanz und Ablehnung reagieren und sich der Lerngelegenheit komplett verschließen (Semmer & Jacobshagen 2010, in Bitan 2014).

Tipp:



Zu Beginn des Mentorats sollten gemeinsame Feedback-Regeln vereinbart werden (s. *Workbook Studierende*, S.4). Diese können z. B. ihren Platz im „Portfolio Praxiselemente - EOP“ finden. Die Regeln^[5] sollten regelmäßig überprüft werden. Sind die richtigen Regeln vereinbart worden? Welche fehlen/werden nicht benötigt?

Im Feedback geben und nehmen sind Sie Vorbild für die Mentees. Wie gehen Sie selber mit Feedback um? Fällt es Ihnen leicht, Kritik anzunehmen? Gibt es Personen, bei denen Sie eine kritische Rückmeldung leichter ertragen können als bei anderen? Warum ist das so? Wie nehmen andere ihren Umgang mit Feedback wahr? Überprüfen Sie ggf. Ihre Einstellung zu Feedback.



Raum für Notizen

^[5] Portfolio im EOP s. Bildungsportal NRW unter <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/EOP-Handreichung.pdf>

2. Aufgaben im Mentoring

2.3 Pädagogische Kompetenz fördern

Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen beginnt mit dem Studium, wird von den persönlichen Vorerfahrungen beeinflusst und dauert ein Berufsleben lang an. Dieser Prozess erfordert die kontinuierliche reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und professionellen Handeln. Die Praxiselemente im Studium ermöglichen es, diese theoretischen Kenntnisse erstmalig auf berufliche Anwendungssituationen zu beziehen.

Pädagogische Kompetenz umfasst drei Dimensionen: Wissen (sachbezogen), Wollen (moralisch-motivational) und Handeln (praktisch-prozedural). Kognitive Kompetenzen werden dabei als vermittelt- bzw. lernbare fachliche Kompetenzen verstanden. Wesentlicher Lernort in diesem Kompetenzbereich ist die Universität. Nicht-kognitive Faktoren beschreiben motivationale Merkmale von Lehrkräften. Diese werden grundlegend bereits bei Eintritt in ein Lehramtsstudium mitgebracht und können in den jeweiligen Phasen der Ausbildung und darüber hinaus entwickelt werden.

Voraussetzung für die Weiterentwicklung personenbezogener Kompetenzen sind insbesondere Erfolgserlebnisse in der Ausbildungs- und Berufspraxis. Das EOP zu Beginn der Lehrkräfteausbildung ist eine frühe Möglichkeit, in den verschiedenen Handlungsfeldern des Berufs der Lehrerin bzw. des Lehrers auch im pädagogischen Kompetenzbereich (erste) positive Erfahrungen zu machen. Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren im EOP ist es, geeignete Lerngelegenheiten zur Umsetzung von Theorie und Praxis (Hospitationen, Beobachtungen und erste Erprobungen) zu finden und mit den Mentees konstruktiv über das Erfahrene zu sprechen.

Die Möglichkeiten der Schule, pädagogische Kompetenz bei den Mentees zu fördern, liegen vor allem in ...

- der Bereithaltung ausreichender, guter und passender Lerngelegenheiten,
- der Qualität der Vor- und Nachbereitung der Lerngelegenheiten,
- der Art und Weise, wie sich Mentees mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor auseinandersetzen und von dieser bzw. diesem lernen können und
- dem Angebot, den Mentees einen möglichst umfassenden und differenzierten Blick in den Schulalltag zu gewähren.

Die Schule wird auf zwei Ebenen zum Lernort:

1. durch das eigene Tun der Mentees in ersten Unterrichtsversuchen,
2. durch die Hospitation bei Lehrkräften sowie durch Feedbackgespräche und Diskussionen mit unterschiedlichen Beteiligten (z. B. anderen Praktikantinnen und Praktikanten, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen etc.).



Tipp:

Die Hospitationen und das eigene Tun der Mentees haben größere Effekte, wenn diese strukturiert ausgewertet und die Lernerfahrungen dokumentiert werden. Leiten Sie die Mentees an, die Beobachtungshilfe für Hospitationen/Lernsituationen und die Reflexionshilfe für eigene schulische Praxiserprobungen zu nutzen (s. *Workbook Studierende*, S. 19 und S. 23)

2. Aufgaben im Mentoring

2.3 Pädagogische Kompetenz fördern

Nach den Landesvorgaben (§7 LZV)^[6] verfügen die Absolventinnen und Absolventen am Ende des EOP über die Fähigkeit,

- die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden;
- auf die Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren;
- erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen;
- erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben;
- auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren;
- Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.

Diese Standard- und Kompetenzbeschreibungen bilden den fachlich-inhaltlichen Rahmen des EOP. Dementsprechend sollten die Lerngelegenheiten im EOP an Schulen darauf ausgerichtet sein und auf breiter Ebene erste wissenschaftsbasierte praktische Erfahrungen ermöglichen. In Gesprächen sollte die Mentorin bzw. der Mentor darauf eingehen und so zu reflektiertem Lernen anleiten.

Fragen zur Thematisierung einzelner Schlüsselthemen können sein:

Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen:

1. Wie gelingt es Ihnen, die Mentees dazu anzuregen, theoretische Kenntnisse aus der Hochschule und praktische Erfahrungen aus dem Praktikum aufeinander zu beziehen und die daraus gewonnenen Erfahrungen zu reflektieren?
2. Mit welchen Theorien können die Mentees den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler begründen? Welche theoriebasierte Erklärung haben die Mentees für die Probleme, die aufgetreten sind? Bitten Sie die Mentees, solche Fragen auch für die Rückkehr in die Hochschule zu notieren.

Eigene Rolle als Lehrerin oder Lehrer:

Sprechen Sie mit den Mentees nach einzelnen schulischen Praxiserprobungen über deren Erfahrung.

1. Wie haben sie sich in ihrer neuen Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern erlebt?
2. Fiel es ihnen leicht, Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu finden?
3. Erlebten sie sich als erfolgreich bei der Vermittlung des Lernstoffs?
Nutzen Sie ggf. den Bogen „*Selbstwirksamkeit lernen*“ (s. *Workbook Studierende*, S. 17).

^[6] BASS 2025/2026 - 20-02 Nr. 30 Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)

5. Aufgaben im Mentoring

2.3 Pädagogische Kompetenz fördern

Erfolgserlebnisse:

- Wie können Sie die Mentees dabei unterstützen, erste eigene Erfolge in Unterrichtsversuchen für sich als Gewinn und Bestätigung der Berufswahl zu interpretieren?
- Wie gelingt es, auch aus Problemen und Misserfolgen zu lernen (im Sinne von positiver Entwicklung)?

Hilfreich ist hier die Arbeit an den Selbstwirksamkeitserwartungen der Mentees und die strukturierte, auf Zielüberprüfung und Weiterentwicklung angelegte Auswertung der Erfahrungen. Dazu erhalten Sie diverse Bögen (s. *Workbook Studierende*), die Sie gemeinsam mit den Mentees bearbeiten können. Werden die Erfolgserlebnisse im Portfolio dokumentiert, tragen sie sichtbar zur professionellen Entwicklung bei.



Raum für Notizen

2 Aufgaben im Mentoring

2.4 Selbstmanagement stärken

Das Thema Selbstmanagement spielt sowohl im Beruf selbst als auch im Mentorat eine große Rolle. Neben der Frage nach der Eignung („Passe ich mit meinen Erfahrungen und Kompetenzen zum Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers?“) bewegt Mentees vor allem auch die Frage nach den Belastungen, die durch die Lehrtätigkeit auf sie zukommen können („Schaffe ich den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers auch zeitlich und gesundheitlich?“).

Was ist unter Selbstmanagement zu verstehen? Selbstmanagement meint ein (therapeutisches) Prinzip, das Menschen dabei unterstützen soll, eigenes Verhalten gemäß den eigenen Zielvorstellungen zu steuern. Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden:

1. Selbstmanagement als Ziel:

Menschen streben danach, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und diese befriedigen zu wollen (normativ).

2. Selbstmanagement als Methode:

Menschen sollten dazu befähigt werden, eigenes Verhalten durch den Einsatz von spezifischen Strategien zu steuern^[7].

Oberstes Ziel von Selbstmanagement ist Gesundheit und Zufriedenheit (mit den Lebensbedingungen und sich selber).



Kurz-Reflexion

Schätzen Sie Ihren derzeitigen Gesundheitszustand ein und geben Sie sich eine Note von 1 bis 6. Können Sie in Bezug auf Ihr Gesundheitsverhalten in der Schule Vorbild für Mentees sein?

Gesundheit ist (lt. WHO (2014)) ein Zustand des Wohlbefindens im beruflichen wie privaten Alltagsleben, indem ich ...

Einschätzung Ihrer Situation

meine Fähigkeiten, mich selbst zu pflegen und selbst zu verwirklichen, nutze.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

die normalen Lebensbelastungen bewältige (aushalte).

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

produktiv und fruchtbar arbeite.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

etwas zur Gemeinschaft beitrage (ich teilhabe an, ich helfe bzw. mir helfen lassen, ich politisch handele).

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

^[7] Reinecker in: Dorsch, Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/selbstmanagement-1/>

2. Aufgaben im Mentoring

2.4 Selbstmanagement stärken

Im Vergleich zu anderen Berufen erfährt eine Lehrkraft weniger externe Steuerung (z. B. spezifische externe Arbeitsaufträge oder systematische Rückmeldungen bzw. Kontrollen).

Um die komplexen beruflichen Anforderungen erfüllen zu können, müssen Lehrkräfte von daher in der Lage sein, ihr Verhalten selbst zu steuern (z. B. sich selbst zu motivieren, Engagement zu zeigen und Arbeitsaufgaben fristgerecht zu bearbeiten). Besonders schwierig ist es dabei, sich realistische Ziele zu setzen und das richtige Maß von Engagement und Distanzierungsfähigkeit zu finden.

Diese persönlichen Ressourcen stehen im Zusammenhang mit Berufszufriedenheit und dem persönlichen positiven oder negativen Erleben der Aufgabenerfüllung und des unterrichtlichen Handelns^[8] (Lehr, Koch & Hillert 2013).

Achtsamkeit

Achtsamkeit ...

- gilt als zentrale Ressource im Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers.
- anzuwenden kann zu einem besseren Umgang mit Stress führen und ermöglichen, länger konzentriert zu bleiben und besser abzuschalten.
- ist die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment, ohne zu bewerten (Kabat-Zinn 1991).

Menschen verfügen in unterschiedlicher Ausprägung über Achtsamkeit. Sie können sich jederzeit entscheiden, die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten.

“Galoppierende Gedanken” können schnell verloren gehen oder unter Umständen sogar Schaden anrichten (negative Gedanken, Rupprecht 2017). Durch das mentale Training können sich die Gedanken beruhigen. Es entsteht eine größere Entscheidungsfreiheit darüber, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt wird oder wie lange man sich mit einem bestimmten Gedanken beschäftigt. Diese Fähigkeit^[9] ist ein Schlüssel, um z. B. aus einer Gedankenspirale (Die Gedanken kreisen fortwährend um etwas Negatives. Man kann nicht abschalten. Die Folge können Schlaflosigkeit, Stimmungstiefs und sogar Depressionen sein.) rechtzeitig auszusteigen. Mit der Fähigkeit zur Selbstachtsamkeit ist letztendlich auch jegliche Form von Reflexion effektiver möglich.

Hinweis:

Im *Workbook Studierende*, S. 14 finden Sie einen Fragebogen, um sowohl Ihr eigenes Selbst- und Gesundheitsmanagement als auch das der Mentees in den Blick zu nehmen. Sie sind Vorbild für Ihre Mentee bzw. Ihren Mentee in der Art und Weise, in der Sie auf Selbstmanagement und Gesundheit im Schulalltag achten. Sprechen Sie mit den Mentees über den Fragebogen. Legen Sie Ziele fest, an denen Sie gemeinsam im Mentorat arbeiten möchten.

^[8] Hierzu wurden verschiedene wissenschaftlich als wirksam erprobte Trainings entwickelt, z. B. <http://www.agil-lehrergesundheit.de/>; <https://www.geton-training.de/nagement-1/>
^[9] Überblick über professionelle Achtsamkeitstrainings: <http://www.mbsr-verband.de/>

2. Aufgaben im Mentoring

2.5 Portfolio unterstützen

Im Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen durchlaufen angehende Lehrerinnen und Lehrer verschiedene schulpraktische Phasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester). Diese tragen zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei und werden in einem Portfolio dokumentiert^[10]. Durch das „Portfolio Praxiselemente“ machen Studierende den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung sichtbar. Die Lehrkräfteausbildung soll als zusammenhängender berufsbiografischer Prozess dokumentiert werden. Das Portfolio wird über die gesamte Zeit der Ausbildung bis zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes geführt

Das „Portfolio Praxiselemente – EOP“ ist der erste Teil des persönlichen „Portfolio-Praxiselemente“. Mithilfe der darin enthaltenen Dokumente können Mentees ihr individuelles Profil als zukünftige Lehrerin bzw. Lehrer gezielt und strukturiert entwerfen. Auch im *Workbook für Studierende* dokumentieren Mentees den von ihnen durchlaufenen Erfahrungs- und Reflexionsprozess. Sie verschaffen sich einen Überblick über ihre eigenen Erfahrungen und Leistungen, protokollieren Gespräche mit ihrer schulischen Mentorin bzw. ihrem Mentor, halten Ergebnisse aus „CCT“, der Hospitation und aus eigenen schulischen Erprobungen fest und vieles mehr. Ergebnisse können in den Reflexionsteil des „Portfolio Praxiselemente - EOP“ gelegt werden.

Die verschiedenen Angebote zur Reflexion sollen dabei helfen, das Studium, die weiteren Praxisphasen sowie den Vorbereitungsdienst bewusst und entsprechend den individuellen Erfordernissen mitzugestalten. Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Portfolio-Arbeit im EOP können zudem für den Praktikumsbericht der Universität genutzt werden.

Was ist Ihre Aufgabe als Mentorin oder Mentor beim Portfolio?

Sie können den Portfolio-Prozess unterstützen, indem Sie die Mentees ...

- immer wieder dazu motivieren, Gedanken zu Erfahrungen und Erlebtem niederzuschreiben.
- mit passenden Reflexionsimpulsen und mit Feedback zum Perspektivenwechsel und zur vertieften Auseinandersetzung mit Lernerfahrungen anregen.
- ermuntern, die Arbeitsblätter zu nutzen, um Vereinbarungen zu treffen, Zwischenbilanz zu ziehen oder für das Praktikum relevante Themen zu bearbeiten.
- anhalten, Hospitationen und schulische Handlungssituationen durch die Vor- und Nachbereitung mit den Beobachtungs- und Reflexionshilfen zu strukturieren und auswerten.
- einladen, mit Ihnen über das in der Schule Erlebte zu sprechen und dazu Fragen zu stellen.

Das Portfolio wird eigenverantwortlich von den Mentees geführt.

^[10] <https://www.pruefungsamt.nrw.de/qualitaet/eop-eignung-und-orientierung>

2. Aufgaben im Mentoring

2.6 Modell sein

Mentorinnen und Mentoren haben Modellfunktion in den verschiedenen Handlungsfeldern des Lehrkräfteberufs. Sie stellen den Mentees in der Zeit des Praktikums ihre persönliche schulische Expertise zur Verfügung und gewähren ihnen Einblicke in ihre Unterrichtstätigkeit und pädagogische Arbeit. Auf diese Weise ermöglichen sie ein Lernen am Modell. Die Modellfunktion verlangt nicht, fehlerlos zu sein – wohl aber das eigene schulische Handeln und auch das Handeln als Mentorin bzw. Mentor transparent zu machen.

Es gilt das Handeln zu reflektieren, offen zu sein für Rückmeldungen - auch kritischer Art - und aus diesen und aus den eigenen Erfahrungen zu lernen. Damit werden Mentorinnen und Mentoren auch als Modell für die professionelle Weiterentwicklung wahrnehmbar.



Kurz-Reflexion

Wer ist mein berufliches Vorbild?

Sie/er hat mich inspiriert zu:

Sie/er hat mich begleitet bei:

Vierfelder-Analyse:

Erfolge meines Vorbilds

Misserfolge meines Vorbilds

Stärken meines Vorbilds

Schwächen meines Vorbilds

2. Aufgaben im Mentoring

2.6 Modell sein

Die Aufgabe "Modell zu sein" wird verständlicher in der Erinnerung an eigene Erfahrungen. Waren Sie schon einmal Mentorin oder Mentor? Hatten Sie selbst im Studium oder in einer beruflichen Phase eine Mentorin bzw. einen Mentor? Haben Sie Kolleginnen bzw. Kollegen in vergleichbaren Aufgaben erlebt?



Kurz-Reflexion

Eine gute Mentorin bzw. ein guter Mentor ist für mich...



Tipp:

Bitten Sie Ihre Mentees, ebenfalls die Vierfelder-Analyse „Mein berufliches Vorbild“ (s. *in diesem Workbook*, S. 20) auszufüllen. Kommen Sie darüber miteinander ins Gespräch.

Im Folgenden werden Ihnen verschiedene Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren vorgestellt. Was davon bereitet Ihnen besondere Freude, was eher Probleme? Bei welcher Tätigkeit könnten Sie Ihrer bzw. Ihrem Mentee Modell sein?

2. Aufgaben im Mentoring

2.6 Modell sein

Mentorinnen bzw. Mentoren ... ^[11]	Was können die Mentees hier von Ihnen lernen?
bieten herausfordernde Ideen.	
helfen Selbstvertrauen aufzubauen.	
ermutigen zu professionellem Verhalten.	
zeigen ein gutes Zeitmanagement.	
hören sich persönliche Probleme an.	
unterstützen durch Vorbildfunktion.	
erklären, wie der Beruf der Lehrkraft in der Praxis ist.	
stehen den Mentees in kritischen Situationen bei.	
bieten Beratung, wo es notwendig ist.	
unterstützen Selbsterkenntnis/-erfahrung.	
sind offen für Ideen u. neue Denkansätze der Mentees.	
fordern Feedback durch die Mentees ein.	
inspirieren ihre Mentees.	
teilen kritisches Wissen.	
bieten Ermutigung.	
assistieren bei Überlegungen zur beruflichen Entwicklung der Mentees.	

^[11] Nach: Mentoring-Leitfaden „Mentoring für Studium, Beruf und Karriere“, Hochschule Bochum & Mercator-Stiftung, 2010

2. Aufgaben im Mentoring

2.7 Rollen klären

Die übergeordnete Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren besteht darin, bereits in dieser frühen Phase der Ausbildung die Mentees in ihrer Entwicklung zu möglichst kompetenten Lehrerinnen und Lehrern zu unterstützen und gute Rahmenbedingungen für diese Entwicklung bereit zu stellen.

Sie geben den Mentees Feedback, unterstützen beim Aufbau von Selbststeuerungskompetenz und regen zur Reflexion an. **Mentorinnen und Mentoren sind jedoch nicht verantwortlich für die Ergebnisse des Mentoringprozesses, insbesondere nicht für die Entscheidung der Mentees für oder gegen den Lehrkräfteberuf.**

Mentorinnen und Mentoren agieren im Mentorat aus einer Position des Begleitens, nicht des Beurteilens. Die mögliche Frage einer Mentee: „Bin ich für den Beruf der Lehrkraft geeignet?“ sollte keinesfalls mit einem „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Sie sollte zum Anlass genommen werden nachzuforschen, aus welchen Gründen die bzw. der Mentee die Frage stellt. Was war der konkrete Anlass für den Zweifel an der Eignung?

Anhand von gemeinsam erlebten Situationen und unter Zuhilfenahme der Ergebnisse aus den Praxishilfen und „CCT“-Online-Instrumenten kann die Mentorin bzw. der Mentor die bzw. den Mentee dabei unterstützen, eine eigene Antwort auf die Frage zu finden.



Tipps:

Den Mentees sollte empfohlen werden, die für das Praktikum im *Workbook Studierende* bereitgestellten Materialien entsprechend zu nutzen, die Ergebnisse im „Portfolio Praxiselemente“ zu dokumentieren und bei Bedarf über offene Fragen oder Probleme mit der Mentorin bzw. dem Mentor zu sprechen.

Die Mentees entscheiden, wie intensiv sie die Materialien und das Portfolio nutzen, wem sie was zeigen und was sie im Mentorat ansprechen. Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren ist es, die Materialien zu kennen und diese in den Mentoringprozess einzubeziehen. Dazu gehört z. B. Mentees an die Bearbeitung zu erinnern, nach ihren Erfahrungen damit oder nach Problemen zu fragen.

Der Mentoringprozess kann nur dann erfolgreich im Sinne der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung von Mentees verlaufen, wenn diese die Gelegenheit zur aktiven Teilhabe nutzen. Mentees sollten eigene Ziele und Wünsche für den Mentoring-Prozess und für die Zusammenarbeit formulieren. Nutzen Sie den Beginn des Praktikums für die Rollenklärung und fordern Sie die Mitarbeit am Mentoring ein (s. *Workbook Studierende*, S. 4)

Bitten Sie Ihre bzw. Ihren Mentee, kurz- und langfristige Erwartungen an das Mentoring aufzuschreiben (Gewinn/Nutzen):

- Wie möchte die bzw. der Mentee den Mentoringprozess mitgestalten? Schreiben Sie das auch für Ihre Rolle als Mentorin bzw. Mentor auf. Tauschen Sie sich über die Erwartungen aus. Welche Erwartungen sind erfüllbar, welche nicht?
- Dokumentieren Sie die gemeinsam geklärten Erwartungen und Rollenverständnisse, z. B. im „Portfolio Praxiselemente“, und greifen Sie dies im Mentoringprozess regelmäßig auf.
- Welche Erwartungen haben sich im Prozess als realistisch erfüllbar erwiesen, welche nicht?
- Sind neue Erwartungen hinzugekommen?
- Haben sich beide an ihre vereinbarte Rolle gehalten? Nutzen Sie dafür auch die Reflexionshilfen in diesem *Workbook*, S. 35 und im *Workbook Studierende* S. 23.

2. Aufgaben im Mentoring

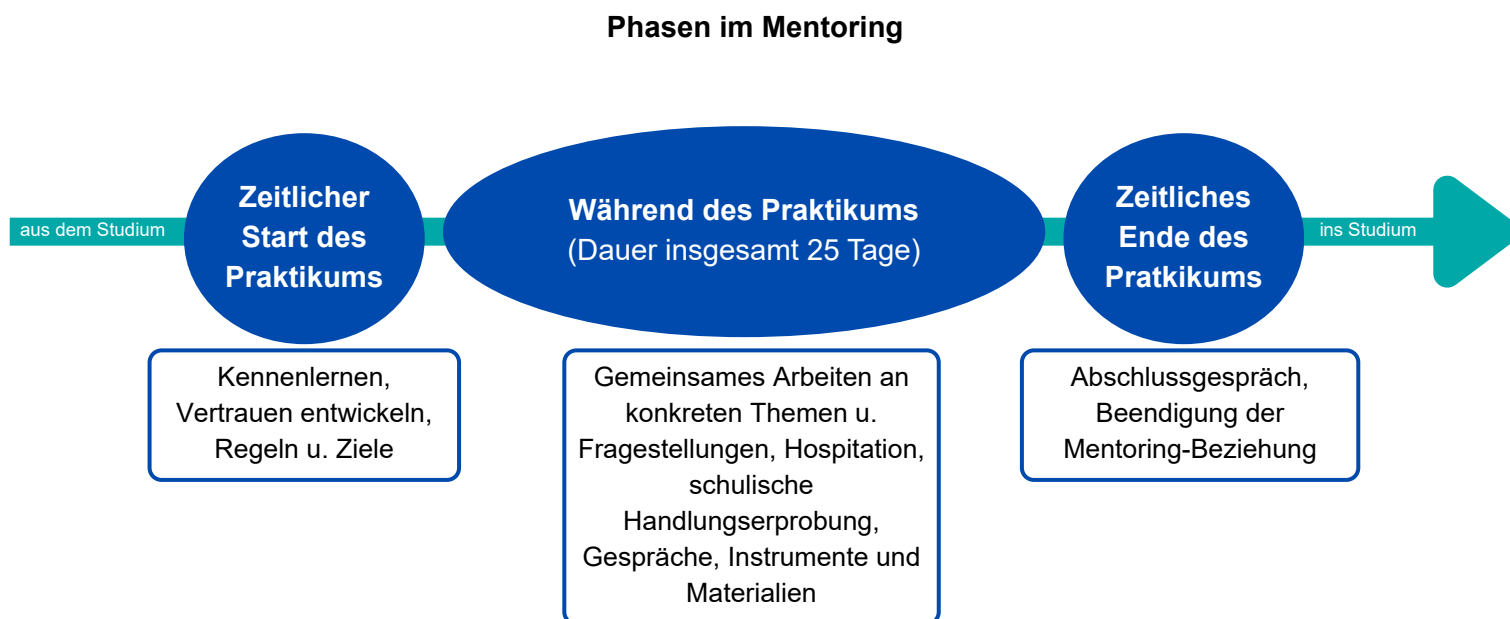
2.8 Beziehung aufbauen

Im Lehramtsstudium hat das EOP, wie an verschiedenen Stellen bereits ausgeführt, grundlegende Bedeutung. Um dieses Praktikum erfolgreich und möglichst gewinnbringend erfahren zu können, benötigen Mentees neben einer fachgerechten Unterstützung vor allem Zeit.

Wichtig ist Zeit um, ...

- sich auf das Praktikum einzulassen, sich damit auseinanderzusetzen, kritisch zu hinterfragen oder auch Ängste zu thematisieren.
- eigene Verhaltensweisen anzupassen oder zu ändern, z. B. am Selbstmanagement beruflich zu arbeiten, den eigenen Arbeitsstil zu überprüfen und ggf. zu verändern.
- die Entwicklung von Strategien für den Umgang mit ggf. situationsbedingtem Stress zu lernen.
- über die Bedeutung der Veränderung nachzudenken (z. B. für das Privatleben, für das Ausleben von Hobbies, neue Tagesstrukturen), diese Veränderung zu internalisieren und zur eigenen Wirklichkeit werden zu lassen.

Die Beziehung zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und Mentee durchläuft verschiedene Phasen. In jeder Phase gibt es unterschiedliche Aufgaben für die Mentorinnen und Mentoren. Die folgende Abbildung zeigt die typischen Phasen im Mentoring^[12]:



Tipp:

Das EOP ist die erste Praxisphase. Wie das EOP von Mentees erlebt wird, wirkt sich auch auf andere Praxisphasen aus. Die Gestaltung des Praktikums ist deshalb prägend für die weitere Entwicklung der Mentees.

^[12] In Anlehnung an: Mentoring-Leitfaden „Mentoring für Studium, Beruf und Karriere“, Hochschule Bochum & Mercator-Stiftung, 2010

2. Aufgaben im Mentoring

2.8 Beziehung aufbauen

1. Phase - Zeitlicher Start des Praktikums

Nach dem ersten Kennenlernen zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und der Mentee bzw. dem Mentee, müssen neben vielen organisatorischen Fragen auch die Verabredung der Beziehungsregeln geklärt werden. Diese erste Phase ist entscheidend für das Gelingen einer guten Beziehung. Es gilt, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit anzustoßen, von der beide Parteien profitieren. Regeln für Feedback und Konflikte müssen vereinbart werden. Die für das Mentorat zur Verfügung stehenden Instrumente und Materialien werden vorgestellt und deren Einsatz besprochen (s. *Workbook Studierende*, S.4).

2. Phase - Während der Dauer des Praktikums

In dieser Phase findet der eigentliche Mentoringprozess statt. Es wird gemeinsam an Themen und Zielen gearbeitet. Gelegenheiten zum Kennenlernen von Schule, zur Hospitation und zu eigenen schulischen Praxiserprobungen werden geschaffen. Erfahrungen werden in Gesprächen nachbereitet. Ggf. bietet sich ein wiederholter Einsatz der Bögen aus dem *Workbook Studierende*, S.19 bzw. S.23 an. Dies kann dazu beitragen, das Praktikum kritisch zu hinterfragen, erste Lernergebnisse festzuhalten oder weiteren Klärungsbedarf festzustellen.

3. Phase - Zeitliches Ende des Praktikums

Zum Abschluss des EOP wird eine Bilanz über den Beziehungsprozess und die Arbeitsergebnisse gezogen. Was haben Mentorin bzw. Mentor und die Mentee bzw. der Mentee gemeinsam erfahren und gelernt (s. *Workbook Studierende*, S. 27). Verfolgt die bzw. der Mentee den Berufswunsch Lehrerin bzw. Lehrer weiter oder hat sie bzw. er gemerkt, dass die Aufgaben nicht zur Person mit ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen passen? Können die Mentorinnen und Mentoren aus dem Mentorat einen Lerngewinn für ihre Arbeit oder weitere Ausbildungsaufgaben ableiten? Das zeitliche Ende des EOP markiert die offizielle Beendigung der Mentoring-Beziehung.

Tipp:



Zur Beziehungsgestaltung im Mentoring gehört auch, Störungen im zwischenmenschlichen Bereich zu benennen und Konflikte zu erkennen. Versuchen Sie diese zu analysieren und beziehen Sie die Reflexion der eigenen Rolle mit ein.

Die Qualität der Beziehungsgestaltung kann förderlich sein beim Kompetenzaufbau im Bereich des Konfliktmanagements, einem wichtigen Arbeitsfeld einer Lehrkraft (z. B. im täglichen Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern).

Regeln für eine Konfliktbearbeitung:

- keine Wertungen vornehmen oder äußern,
- sich präzise ausdrücken,
- besonnen bleiben, geduldig mit Lernfortschritten sein, in Gesprächen nicht unterbrechen, Fehler Fehler voraussagen,
- Diskussion fokussieren: klarmachen, wo Einigkeit besteht, bevor die strittigen Punkte angesprochen werden. Dieser „Common Ground“ erleichtert Diskussion und Lösungsfindung,
- ausgewogen kommunizieren: Gedanken und Bedürfnisse klar und direkt ausdrücken,
- Gedanken und Bedürfnisse des Konfliktpartners respektieren.

Hilfreich ist es, den Konflikt im Vorfeld zu verschriftlichen und jeweils andere Perspektiven und unterschiedliche Auffassungen zu erfassen bzw. abzubilden. Das nimmt die Emotionalität aus dem Konflikt. Beim Zuhören kann man durch Techniken wie Aktives Zuhören, Paraphrasieren und durch das Stellen von Klärungsfragen dazu beitragen, dass der Konflikt sachlich bearbeitet werden kann.

2. Aufgaben im Mentoring

2.9 Lerngelegenheiten in der Schule schaffen

Schulen schaffen im EOP praxisbezogene Anlässe, um den Mentees Möglichkeiten zur kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis zu geben. Zu den Lerngelegenheiten zählen Unterrichtsstunden in den gewählten und nicht gewählten Studienfächern sowie alle anderen schulischen Angebote. In der Anfangsphase des Praktikums wird der Schwerpunkt i.d.R. auf Hospitationen im Unterricht liegen. Im weiteren Verlauf der Praxisphase sollten die Mentees zunehmend Lerngelegenheiten erhalten, die erste berufsfeldbezogene praktische Umsetzungen unter Begleitung ermöglichen, damit sie sich in der Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers erproben können (z. B. Übernahme von Teilen einer Unterrichtsstunde oder Tätigkeiten im außerunterrichtlichen Bereich).

Die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren ist es zu klären, wie eine möglichst personen- und bedarfsgerechte Ausgestaltung des Praktikums abhängig von den schulischen Gegebenheiten aussehen kann. Die Mentorin bzw. der Mentor ist auch im weiteren Verlauf des Praktikums hauptsächliche Bezugsperson sowie Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner sowohl für organisatorische als auch inhaltliche Fragen der Mentees.

Neben den Lerngelegenheiten bietet es sich an, im Praktikum verschiedene Beratungsanlässe terminlich festzulegen. Bewährt hat sich jeweils ein längeres Gespräch zum Praktikumsbeginn, in der Mitte und zum Ende des Praktikums.

Die Abbildung enthält inhaltliche Hinweise zur Gestaltung der verschiedenen Gesprächsanlässe.



Abb. 5 - Schulische Reflexions- u. Beratungsanlässe im EOP

Hinweis:

Auch die Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren sind Lerngelegenheiten für die Mentees. Indem Mentorinnen und Mentoren Vorbildfunktion in guter Gesprächsführung übernehmen, tragen sie zum Kompetenzaufbau im berufsbezogenen Handlungsfeld Beratung bei.



3. Hospitationen - Arbeitsbögen

Mögliche Gesprächsgrundlagen

3. Hospitationen - Arbeitsbögen

1/3

Mögliche Gesprächsgrundlagen

Datum und Situation:

Vor der Hospitation

Worauf sollte die Mentee bzw. der Mentee besonders achten? Was ist vereinbart?

Welche Lernergebnisse erwarten Sie bei der Mentee bzw. dem Mentee in der Situation?

Hinweis:

Die Mentees finden die passenden Reflexionsbögen im *Workbook Studierende*, S. 23.

Nach der Hospitation
(Nachbereitung des Beratungsgesprächs)

Welche Fragen haben Sie an die Mentee bzw. den Mentee?

Was ist Ihnen aufgefallen? Worüber möchten Sie mit der Mentee bzw. dem Mentee sprechen?

Welche Momente und Aspekte können Sie mit der Mentee bzw. dem Mentee diskutieren?

Welche Probleme traten auf? Welche Lösungen wurden gefunden?

Konnten die erwarteten Lernergebnisse erreicht werden?

Nach der Hospitation
(Nachbereitung des Beratungsgesprächs)

Wie reflektiert die Mentee bzw. der Mentee die Situation?

Was können Sie der Mentee bzw. dem Mentee für das Portfolio mitgeben?

Welche weiteren Hospitationen können Sie anbieten bzw. verabreden?

Was würden Sie zukünftig bei Hospitationen anders machen - auch in Bezug auf das Reflexionsgespräch?

Welche Erkenntnisse haben Sie für Ihre eigene Lehrtätigkeit gewonnen?



4. Praxiserprobungen - Arbeitsbögen

Mögliche Gesprächsgrundlagen

4. Praxiserprobungen - Arbeitsbögen

1/3

Mögliche Gesprächsgrundlagen

Datum, Situation und Aufgabe:

Notizen zu den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Schülerinnen und Schülern):

Vor der Erprobung

Worauf liegt der Fokus bzw. was möchte die Mentee bzw. der Mentee erproben? Was sind die Ziele?

Welche Lernergebnisse erwarten Sie bei der Mentee bzw. dem Mentee von der Situation bzw. Aufgabe?

Während der Erprobung

Wie wirkt die Mentee bzw. der Mentee in der Situation?

Was fällt Ihnen auf? Worüber möchten Sie nachher sprechen?

Was hat Sie beeindruckt oder bewegt?

Welche Fragen haben Sie an die Mentee bzw. den Mentee? Was verstehen Sie nicht?

Wie arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit? Was sind deren Lernergebnisse?

Nach der Erprobung

Konnten die erwarteten Lernergebnisse für die Mentee bzw. den Mentee erreicht werden?

Welche Probleme traten auf? Welche Lösungen wurden gefunden?

Wie reflektiert die Mentee bzw. der Mentee die Situation und die Lernergebnisse?

Was können Sie der Mentee bzw. dem Mentee für die Portfolio-Arbeite und die nächste Erprobung als Hinweis oder Ratschlag mitgeben?

Sonstige Anmerkungen/Notizen



5. Mentoring-Reflexion

Eigene Ziele, Unterstützungsangebote und Rollenverständnis

Eigene Ziele, Unterstützungsangebote und Rollenverständnis

Nun haben Sie die Mentees durch das EOP begleitet. Vielleicht war es sogar Ihre erste Tätigkeit als Mentorin oder Mentor.

Wie haben Sie diese Zeit erlebt? Wie fühlten Sie sich in Ihrer Rolle als Mentorin bzw. Mentor? Was waren für Sie Erfolge? Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? Wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung?

Bitte bilanzieren Sie. Hierzu können Sie die grafische Darstellung "Übersicht zu den Aufgaben im EOP" im *diesem Workbook auf S. 9* als Grundlage nutzen. Manche der Fragen eignen sich auch zur gemeinsamen Besprechung mit dem Kollegium in der Schule, wenn es z. B. darum geht, über die Praktikumsbedingungen zu sprechen oder die Organisation zu verbessern.



Ziele

Welche Ziele haben Sie sich selbst für das Mentoring gesetzt? Wie schätzen Sie Ihre Erfolgsbilanz ein? Was wurde erreicht oder auch nicht?

Ihre Gesamtbilanz zur Zielerreichung:



Zusammenarbeit und Unterstützung

Konnten Sie die Mentee bzw. den Mentee so begleiten und unterstützen wie es notwendig war? Wie lief die Zusammenarbeit? Was hätten Sie im Nachhinein manchmal lieber anders gemacht? Was würden Sie sich von zukünftigen Studierenden wünschen?

Ihre Gesamtbilanz zur Zielerreichung:





Unterstützung durch die Schule

Wie hat Ihre Schule das Praktikum unterstützt? Wurden ausreichend Unterrichtshospitationen ermöglicht? Hat die Mentee bzw. der Mentee alle notwendigen Informationen erhalten? Hatten Sie als Mentorin oder Mentor ausreichend Zeit zur Erfüllung Ihrer Aufgaben? Was wünschen Sie sich für weitere Praktika?

Ihre Gesamtbilanz zur Zielerreichung:



Die eigene Rolle im Mentoring

Sind Sie mit sich zufrieden? Wie haben Sie sich in der Rolle gefühlt? Haben Sie sich in den Mentoringprozess eingebracht, so wie Sie wollten/sollten? An welchen Stellen war es schwierig? Was hat gut geklappt?

Ihre Gesamtbilanz zur Zielerreichung:



Weitere Notizen und Gedanken

5. Mentoring-Reflexion



Bilanzieren Sie!*

Aufgaben	Wie zufrieden sind Sie mit dem Ergebnis?	Was benötigen Sie zukünftig noch zur Erfüllung dieser Aufgabe?
2.1. Eignungsreflexion anregen		
2.2 Feedback geben		
2.3 Pädagogische Kompetenz fördern		
2.4 Selbstmanagement fördern		
2.5. Portfolio unterstützen		
2.6 Modell sein		
2.7 Rollen klären		
2.8 Beziehung aufbauen		
2.9 Lerngelegenheiten in der Schule schaffen		
Ihre Gesamtbilanz "Aufgabenerfüllung" im Mentoring		

Hinweis:

*Nutzen Sie die Abbildung 3 "Übersicht zu den Aufgaben im EOP" in diesem Workbook auf Seite 9 als Grundlage.

6. Literaturverzeichnis

Quellenangaben

Übersicht über Mentoringprogramme an Hochschulen: https://www.hochschulverband.de/mentoring.html#_

Bitan, K. (2014). Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und Schulentwicklung – eine sozialpsychologische Analyse. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen^[13]

Buch, S. R. (2019). Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?! Journal für LehrerInnenbildung. 1/19, 14-23

Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In Ch. Reintjes; G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen (S. 4166).Münster: Waxmann.

Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A. (2010). Mentoring: A review. High Ability Studies, 21, 27-46.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 138-152

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27(1-2), 77–86.

Herzog, M. (2014). Mentoring-Programme an Hochschulen: ein Beitrag zu institutionalisierter Ungleichheit? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/Nr. 1, S. 57-69

Hochschule Bochum (2010). Mentoring Leitfaden A, B. & C. Mentoring für Studium, Karriere und Beruf.

Höher, F. (2014). Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Heidelberg: Springer.

Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/Nr. 1, S. 103-117

Raufelder, D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick ; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung /Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 7(2), 147-160.^[14]

Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2018). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Schellenbach-Zell, J., Riedel, S. & Rochnia, M. (2019). Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester? Journal für LehrerInnenbildung. 1/19, S. 52-61

Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2012, S. 131-146

Wenz, K., & Cramer, C. (2019). Die Mentoren-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 3(1), 28–43.

Wischmann, F. (2015). Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum : Analyse von Reflexionsgesprächen. Dissertation an der Universität Bremen^[15]

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Theoretischer Hintergrund. In H. Stoeger, A. Ziegler, D. Schimke (Hrsg.), Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7-30). Lengerich: Pabst.

Zierer, K., Wisniewki, B. & Helmke, A. (2019). Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? Journal für LehrerInnenbildung. 1/19, S. 26-41.

^[13] https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00037492/Dissertation_Feedback_Kristin_Bitan.pdf

^[14] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-389900>

^[15] <https://elib.suub.uni-bremen.de/peid/D00104792.html>

Weitere Informationen



Redaktion:
Beatrix Menge (LAQUILA)
Dr. Birgit Nieskens (CCT)

Gestaltung:
Tanja Kamphaus (LAQUILA)

Herausgeber:



**Landesamt für Qualitätssicherung
und Informationstechnologie
der Lehrerbildung in NRW (LAQUILA)**

**Telefon: 0231 9369 77-0
E-Mail: poststelle@laquila.nrw.de
www.laquila.nrw.de**



**Career Counselling for
Teachers Deutschland**

**E-Mail: nieskens@lehrergesundheit-info.de
www.cct-germany.de**