

Mentoring als Entwicklungsfeld (in) der Profession

**Professionalisierung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit
über die Konzeptualisierung durch Entwicklungsaufgaben**

Christian Kraler^{1,*} & Claudia Schreiner^{1,*}

¹ Universität Innsbruck

* Kontakt: Universität Innsbruck,

Institut für LehrerInnenbildung & Schulforschung,

Innrain 52a, 6020 Innsbruck, Österreich

christian.kraler@uibk.ac.at; claudia.schreiner@uibk.ac.at

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird Mentoring in der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Situation in Österreich als ein aktuell hoch relevantes und dynamisches Entwicklungsfeld in der und für die Profession verstanden. Im Setting des Mentorings, in dem Lehrkräfte in ihrer ersten beruflichen Phase begleitet werden, werden zentrale wissensbasiert-theoretische und handlungsorientiert-praktische Aspekte des Lehrer*innenberufs sichtbar und bearbeitbar. Mentoring hat eine Schnittstellen- und Übergangsfunktion im Professionskontinuum inne, wirkt personal (Mentor*innen, Mentees), inhaltlich (Mentoring-Curriculum) und auf Systemebene (professionsstabilisierend). Eine Möglichkeit der Konzeptualisierung bieten professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (im Mentoring). Diese werden methodologisch rekonstruktiv modelliert. Damit eröffnet sich ein fruchtbares Potenzial für die Weiterentwicklung des Mentorings und die der Profession über das Mentoring im Gefolge der zweiten empirischen Wende.

Schlagwörter: Entwicklungsaufgabe; Mentoring; Profession; Professionalisierung; Rollenverständnis



1 Einleitung

Die Begleitung Lehramtsstudierender bei Schulpraktika und Berufseinsteigerender im Lehramt ist kein neues Phänomen. Je nach Art der Ausbildung (bzw. der Anstellungserfordernisse), Schulformen, Zeit und Ort kann dieser Zugang auf eine lange Tradition zurückblicken und hat sich bis heute sukzessive ausdifferenziert (Lechthaler, 1966; Blömeke et al., 2009; Seel, 2010; Terhart et al., 2011; Cramer et al., 2020; Haas, 2021). In Österreich sind während des Lehramtsstudiums mehrere Schulpraktika vorgesehen, welche von erfahrenen Lehrpersonen als Mentor*innen begleitet werden. Das erste Dienstjahr ist als Induktionsphase angelegt. Berufseinsteiger*innen arbeiten in diesem ersten Jahr zwar eigenverantwortlich, werden jedoch wiederum von einer erfahrenen Lehrperson als Mentor*in unterstützt. Damit unterscheiden sich die Ausbildung und das Hineinwachsen in die Schulpraxis von Deutschland nicht nur terminologisch. Wenn im Folgenden von Mentoring die Rede ist, beziehen wir uns auf diese mentoriellen Beziehungen zwischen erfahrenen Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden in studienbegleitenden Schulpraktika bzw. im ersten Dienstjahr (Induktion) in Österreich.

Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir, dass Mentoring für eine professionalisierende und professionalisierte Lehrer*innenbildung einen katalysierenden Effekt haben kann. Begründung hierfür ist, dass Mentoring gleichzeitig den aktuellen Entwicklungsstand der Profession an einer gewichtigen Schnittstelle aufzeigt (vgl. Braunsteiner & Schnider, 2022) – wie wird die Begleitung junger Kolleg*innen (Berufseinstieg) und Auszubildender (Schulpraktika) umgesetzt? – und dass es zugleich als doppelte Professionalisierungsmaßnahme (für auszubildende bzw. junge Lehrpersonen wie als Maßnahme der Ausbildung von Lehrerbildner*innen) die Lehrer*innenbildung insgesamt befördern kann.

2 Schnittstelle Ausbildungsinstitution – Schule

Mit der Etablierung des staatlichen Schulwesens im 18. bzw. frühen 19. Jahrhundert erfuhr die Lehrer*innenbildung einen grundlegenden, professionalisierenden Entwicklungsschub mit der Einführung sogenannter Präparandenkurse als erstem Schritt in eine standardisierte, staatlich regulierte, eigene Lehramtsausbildung (vgl. etwa Seel 2010, S. 178f.). Über die Schaffung spezialisierter, institutionalisierter Programme zur Lehrer*innenausbildung etablierten sich in der Folge eigene Ausbildungsstätten und spezifische Strukturen. Auf die im Detail notwendige differenzierende Betrachtung zwischen höherem und niederem Schulwesen (Blömeke et al., 2009; Lechthaler, 1966; Seel, 2010) wird im Folgenden nicht eingegangen, da sich für beide Bereiche, wenn in Teilen auch zeitversetzt, vergleichbare strukturelle Grundbewegungen zeigen. Mit der Spezialisierung, zeitlichen und curricularen Ausweitung sowie vollständigen Institutionalisierung der Lehrer*innenausbildung, insbesondere im 19. Jahrhundert, entstand der Bedarf an systematisierten schulpraktischen Ausbildungsanteilen. Stetig wachsende Zahlen Lernender an Lehrer*innenbildungseinrichtungen mussten ausbildungsinstitutionsexterne praktische Ausbildungsanteile an Schulen absolvieren (Lechthaler, 1966). Zugleich differenzierte sich die Ausbildung weiter aus; die Ausbildungsdauer und Inhalte nahmen zu.

Damit stellte sich für die meisten Lehrer*innenausbildungsprogramme die Frage der systematischen verwaltungstechnischen Institutionalisierung und inhaltlichen Abstimmung zwischen den Ausbildungseinrichtungen und Schulen, in denen erste Schritte in den Berufsalltag und insbesondere das Unterrichten erprobt werden. Unbeschadet einer phasenspezifischen Strukturierung der Ausbildung ist in der Folge eine Schnittstellenfrage erwachsen, die bis heute laufend zu klären ist (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Grundsätzlich können insbesondere in Österreich eine bzw. mehrere Schulen Teil der Ausbildungseinrichtung sein (häufig Praxis- oder Kooperationschulen genannt) und

damit den Bedarf an Praxisplätzen abdecken. Dies erweist sich allenfalls bis zu einer bestimmten Größe der beteiligten Einrichtungen als funktional. Alternativ kann eine Ausbildungseinrichtung mit Schulen direkt zusammenarbeiten. Häufig ist, insbesondere auch aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Bestimmungen (Hochschulen, Schulen), die Bildungsverwaltung in unterschiedlicher Form bzw. Verantwortung, z.B. koordinierend oder beaufsichtigend, zwischengeschaltet.

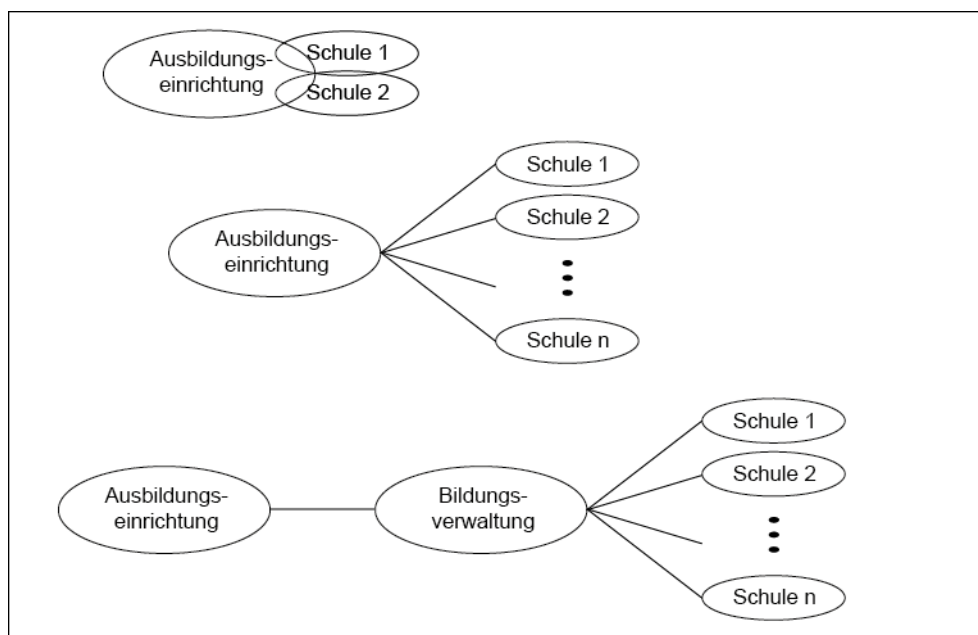


Abbildung 1: Schnittstelle Ausbildungseinrichtung – Schule (eigene Darstellung)

In jedem Fall braucht es eine organisatorische Schnittstelle sowie inhaltliche Abstimmung zwischen Ausbildungseinrichtung und Schule, in denen das unterrichtsbezogene Mentoring stattfindet. Lehramtsstudierende und mentoriell betreuende Lehrkräfte an Schulen finden über einen geregelten Prozess zueinander.

3 Theorie – Praxis

Mit der Entkoppelung der Ausbildungsinstitution vom Schulbetrieb und der zunehmenden Abkehr vom Meisterlehre-Prinzip in der Lehrer*innen(aus)bildung (Bach, 2020; Führer & Cramer, 2020; Kraler & Schratz, 2006) wandelten sich insbesondere die Erfahrungshintergründe und Alltagspraxen der beteiligten Akteure. Ausbildungsinstitutionen vermitteln vorrangig Grundlagen für die spätere Berufspraxis. Dies bedingt, wie sich mit einem Blick auf die Entwicklung von Lehramtscurricula zumindest seit der Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert zeigt, eine zunehmend intensivere Beschäftigung mit theoretischen, fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen (pädagogischen) sowie anderen bezugsdisziplinären Aspekten des Lehrer*innenberufs. Aus Sicht der Schulpraxis stellt sich das im ersten Moment nicht selten als „praxisfern“ dar. Dieses Theorie-Praxis-Spannungsfeld stellt bis heute eine Herausforderung für das Zusammenarbeiten aller Beteiligten hinsichtlich einer professionellen, qualitativ hochwertigen Ausbildung dar (Brenner, 1980; Cramer, 2014).

Ausbildungsinstitutionen versuchen mit Blick in die Zukunft stets inhaltlich innovierend zu wirken. Mit Verweis auf die „neue Berliner Lehrart“ etwa kam bereits 1767 der Leiter der Innsbrucker Lehrerausbildung zu der „Überzeugung, daß die alte Lehrart nichts taue, der alte verworrene Schlendrian, und man eine neue vorteilhafte Lehrart finden müsse“ (Lechthaler, 1966, S. 17). Bezüglich der Unterrichtsqualität konstatierte

er: „Die zweien alten Schulleute hatten weder soviel Fähigkeiten noch Neigungen, taugliche Werkzeuge einer Schulverbesserung abzugeben“ (Lechthaler, 1966, S. 16).

Natürlich hat sich dieses Bild in den letzten 250 Jahren verschoben. Innovation sowie adäquate Antworten auf gesellschaftliche Fragen an die formale Bildung entstehen heute sowohl forschungsbasiert, lehrer*innenbildungsseitig als auch aus bzw. in der Berufspraxis, im Berufsalltag. Die architektonisch bedingte Differenz zwischen einer eher theorie-orientierten Ausbildung und einem dem Praxisprimat verpflichteten Berufsalltag besteht jedoch grundlegend. Die institutionell getrennten Räume der Grundlagenvermittlung und Schulpraxis ließen verschiedene Kulturen entstehen.

Im Sinn einer modernen, professionsorientierten Ausbildung geht man zumindest im österreichischen Fachdiskurs davon aus, dass insbesondere die Integrationsleistung verschiedener Ausbildungsanteile nicht ausschließlich bei Studierenden liegen soll bzw. darf. Die Welt der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissenschaft sowie das Feld der Praxis bzw. des Berufsalltags folgen vorrangig ihren jeweiligen, inhaltlich bedingten und traditionell gewachsenen Eigenlogiken. Die Polyvalenz des Lehramtsstudiums ist inzwischen nicht nur studienseitig systematischer Teil des Berufs (Bauer et al., 2011), sondern aufgrund der doppelten Berufsanforderung (fachlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag) eben auch Teil der eigenen Dignität des Berufs.

Gerade deshalb geht man in Österreich davon aus, dass es Räume und Zeiten braucht, wo sich Akteure aus beiden Bereichen – dem der Ausbildung (Fach- und Bildungswissenschaftler*innen) und dem der Berufspraxis (Lehrer*innen, Mentor*innen) – begegnen, einander informieren, gemeinsam entwickeln und damit zentrale Facetten der Profession voranbringen (vgl. auch Kronsfoth, 2020). Das gilt insbesondere auch für schulpraktische Ausbildungs- und Berufseinführungsanteile.

Örtlich sind Schulpraxis und Berufseinführung an die Schulen gebunden. Mentor*innen gehören als Lehrkräfte zum System Schule. Primär ist Mentoring daher am Arbeitsplatz Schule verortet und mit der berufspraktischen Logik verbunden.

Für die heutigen Ausbildungsmodelle entsteht damit ein kommunikationsspezifisches Synchronisationsproblem hinsichtlich des inhaltlichen Abgleichs der Schulpraktika mit anderen Ausbildungsanteilen. Vorrangig sind es Studierende bzw. Berufsanfänger*innen, also Mentees selbst, die sich stetig in beiden Welten bewegen, der ausbildungsinstitutionsseitigen der Grundlagen („Theorie“) sowie der berufsseitigen („Praxis“).

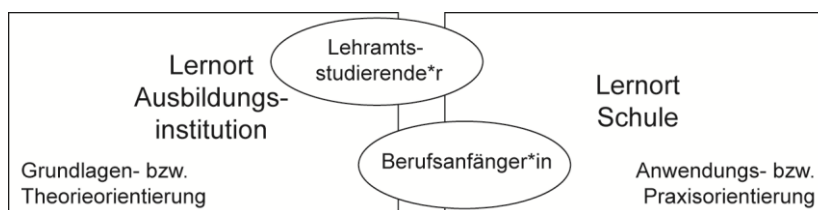


Abbildung 2: Lernorte von Lehramtsstudierenden und Berufsanfänger*innen (eigene Darstellung)

Wenn man Mentoring als Aspekt der fortschreitenden Professionalisierung des Berufsstandes respektive der Profession Lehrer*innenbildung (vgl. Kraler et al., 2022) betrachtet, sollten die Auszubildenden selbst nicht als primäre bzw. vorrangige Schnittstelle zwischen diesen beiden Teilsystemen fungieren müssen. Diese im Ausbildungsprozess befindlichen Personen können allenfalls über eine eingeschränkte Systemperspektive verfügen, wie Mentoring selbst ja auch einem der beiden Teilsysteme zuzuordnen ist. Die Systemperspektive ist jedoch unabdingbar, um Mentoring professionell in der Profession verankern und weiterentwickeln zu können.

Damit zeigt gerade der heute Mentoring genannte Aspekt der Lehrer*innenbildung ein weiteres Mal das seit dem 20. Jahrhundert (vgl. Dewey, 1904) und im deutschen Sprachraum insbesondere seit der ersten empirischen Wende (Rothland, 2020; Villiger

& Trautwein, 2015) diskutierte Spannungsfeld zwischen theoretischen und praktischen Studienanteilen auf. Selbst wenn man sich auf die letzten 20 Jahre und deren umfassende Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung beschränkt, zeigen die beiden folgenden Zitate das Bestehen dieses Spannungsfeldes auf. Hedtke stellte 2000 mit besonderem Fokus auf Schulpraktika fest:

„Lehrerbildung, ihr Theorie-Praxis-Verhältnis und ihre Schulpraktischen Studien sind unerschöpfliche Themen wissenschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Debatten.“ (Hedtke, 2000, S. 67)

Und 20 Jahre später resümiert Rothland im aktuellen *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*:

„Spätestens seit ihrer vollständigen Akademisierung erscheint das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ungelöstes Problem. Entsprechend ist die Forderung nach einer (endlich) glückenden Vermittlung bis heute fester Bestandteil des Diskurses.“ (Rothland, 2020, S. 133)

Damit könnte man entweder dieses Spannungsfeld als systemimmanentes, nicht änderbares Problem akzeptieren oder aber im Sinn der fortlaufenden und vertiefenden Professionalisierung der Disziplin als Entwicklungsfeld auffassen und dieses, wie im vorliegenden Beitrag diskutiert, über das Konzept professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben modellieren (s.u.).

Mit Mentoring, konkreter: dem Mentoring-Prozess und dem spezifischen Mentoring-Setting (an der Schule, im Berufsfeld) bietet sich zudem ein Feld mit dem Potenzial zur (teilweisen) Überwindung des konstatierten Theorie-Praxis-Problems im Sinn eines gewichtigen Professionalisierungsschrittes (Rothland, 2020). Mentees und Mentor*innen reflektieren im Praxissetting handlungsbezogen und theoriebasiert. Die insbesondere mit der Umstellung auf BA/MA-Strukturen einhergehenden umfassenderen und kompetenzorientierten Ausbildungsmodelle erforderten bzw. erfordern konsequenterweise eine Weiterentwicklung der Curricula für die Mentor*innen-Ausbildung. Befunde und Erfahrungen damit (Dammerer et al., 2020) zeigen, dass Bewegung in die teilweise immer noch dichotome Wahrnehmung beider Bereiche kommt.

Personal wie inhaltlich gebundene schulpraktische und grundlegende („theoretische“) hochschulische Ausbildungsanteile bzw. die von der beruflichen Praxis abgekoppelte Grundausbildung und die spätere schulische Berufspraxis sollten sich vermehrt hin zu einer theoretisch und praktisch modellierten integrativen bzw. konstitutiven Sichtweise im Denken und Handeln aller Beteiligten bewegen.

4 Mentoring als Indikatorfeld der Profession und ihrer Entwicklung

Beim Mentoring im Kontext der Lehrer*innenbildung handelt es sich um eine Form des Mentorings, die in einem spezifischen, historisch gewachsenen und gesellschaftlich verankerten Kontext verortet ist. In Abbildung 3 auf der folgenden Seite ist dieser vereinfacht dargestellt. Bildung ist Teil von Kultur und Gesellschaft. Die systematische Weitergabe von Wissen im doppelten Sinn – als Tradierung an die nächste Generation und als Basis für Innovationen – ist nahezu weltweit über formale Bildung realisiert (Rohlf's, 2011, S. 35ff.). Diese folgt gerade vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulpflicht einer spezifischen inhaltlichen, organisatorischen und inszenatorischen Architektur. Der konfiguratorische Kern formaler Bildung besteht im didaktischen Dreieck Lernende/Schüler*innen – Lehrperson – Inhalt/Curriculum (Gruschka, 2002).

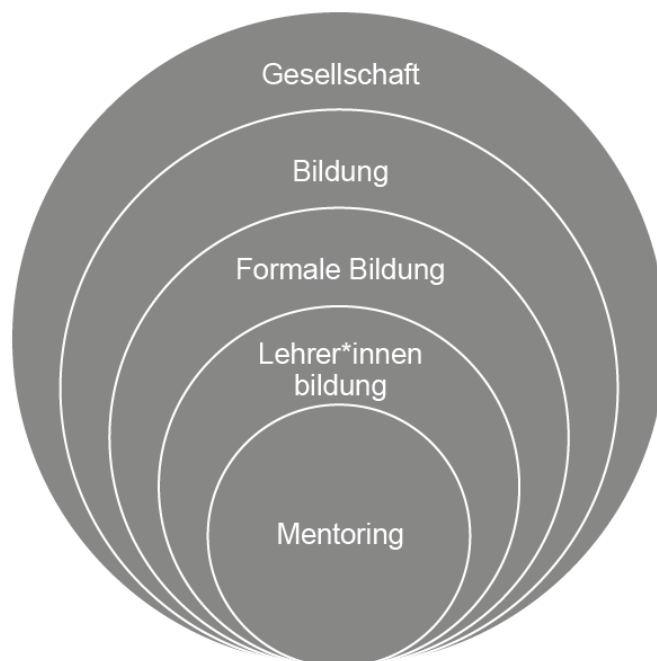


Abbildung 3: Mentoring als Ausbildungsfacette der formalen Bildung (eigene Darstellung)

Formale Bildung steht vielleicht stärker noch als Bildung allgemein aufgrund ihrer historischen Genese und strukturellen Verankerung in stetiger Resonanz mit der Gesellschaft (Rosa, 2019). Die Lehrer*innenbildung wiederum ist in ihrem gesamten Kontinuum Teil des formalen Bildungssystems. Strukturell vollzieht sie sich äquivalent zum Schulunterricht mit Lernenden, Lehrenden (Lehrerbildner*innen) und einem je spezifischen Inhalt (der Aus-, Fort- oder Weiterbildung). In der Lehrer*innenbildung wiederum stellt das Mentoring ein spezifisches Feld vorrangig innerhalb der Ausbildung (Schulpraktika) und Berufseingangsphase dar. Ein dritter, immer noch relativ wenig rezipierter Bereich des Mentorings betrifft die Ausbildung von Mentor*innen und die entsprechenden Curricula.

Innerhalb der Lehrer*innenbildung stellt Mentoring auf individueller Ebene einen Professionalisierungsschritt dar. Auf Ebene der Profession hat es vorrangig eine stabilisierende Funktion und sichert die Kontinuität der Profession. Ähnlich wie die Weitergabe des Wissens, der Normen und des Wertebestandes an die nachfolgende Generation gesellschaftlich stabilisierend wirkt, stabilisiert Mentoring durch das Zusammenkommen von Noviz*innen und erfahrenen Lehrpersonen mimetisch. In der Regel wirkt die berufserfahrene Person schon auf unbewusster Ebene als Vorbild.

Die Übersetzung des didaktischen Dreiecks in den Bereich des Mentorings ist in Abbildung 4 auf der folgenden Seite dargestellt. Mentor*in und Mentee haben ein kollegiales Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis (vgl. Führer & Cramer, 2020, S. 749). Ihr Wissensgefälle bezieht sich auf die Berufserfahrung und insbesondere auf das berufspraktische Wissen. Thema bzw. Lerninhalt der Lernenden (Mentees) und Lehrenden (Mentor*innen) ist das Mentoring.

Wesentlich erscheint die wechselseitige Dynamik im und für das Mentoring, deren Potenzial für die Professionalisierung gegenwärtig noch wenig genutzt wird. Kompetenzorientierung und Bildungsstandards im Schulbereich hatten eine inhaltliche und zeitliche Erweiterung der Ausbildung zur Folge. Damit wachsen konsequenterweise die Anforderungen ans Mentoring, was sich jüngst in der Neukonzeption einschlägiger Curricula zeigt.



Abbildung 4: Die Triade Mentoring – Mentor*in – Mentee in der Lehrer*innenbildung (eigene Darstellung)

5 Rollenherausforderungen im Mentoring

Wie die Verortung des Mentorings im didaktischen Dreieck (Gruschka, 2002) zeigt, sind Rollen – das Wechseln zwischen verschiedenen Rollen und das unterschiedliche Wahrnehmen (vermeintlich) gleicher Rollen – im Kontext des Mentorings ein relevantes Thema. Während die ursprüngliche Form des didaktischen Dreiecks die Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und den zu bewältigenden Inhalten im schulischen Unterrichtsgeschehen darstellt, zeigt sich diese Triade in selbständlicher Form in durch Mentoring begleiteten Praktika bzw. im Berufseinstieg von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. Abb. 5).

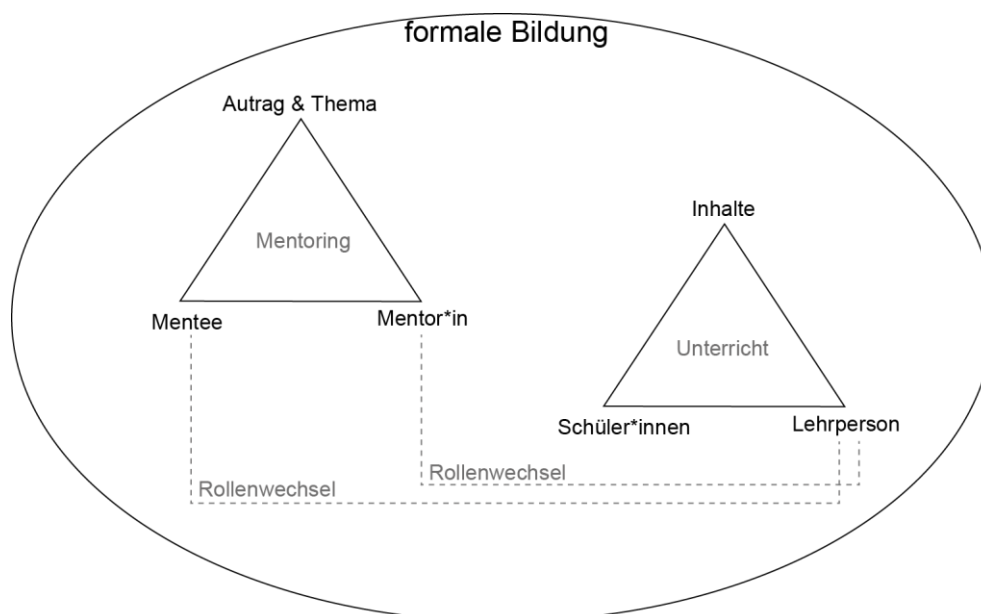


Abbildung 5: Rollen im Mentoring und im Unterricht (eigene Darstellung)

Die Mentor*innen wechseln zwischen der Rolle als Mentor*in und der Rolle als Lehrperson. Aus der Perspektive des didaktischen Dreiecks befinden sie sich in beiden Fällen im rechten unteren Eck, das jeweils den „Lehrenden“ zugehörig ist. Dennoch sind die Erwartungen an sie als Lehrende sehr unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um die Begleitung von Praktikant*innen oder Berufseinsteiger*innen als Mentor*innen auf der

einen Seite oder das Unterrichten von Schüler*innen im schulischen Kontext auf der anderen Seite handelt.

Die Mentees wechseln stetig zwischen der Rolle als Lehrende im Unterrichtsgeschehen und der Rolle als Lernende im Mentoring-Prozess. Dieser kontinuierliche Rollenwechsel zwischen Lernendem/Lernender und Lehrendem/Lehrender ist insbesondere vor dem Hintergrund der parallel dazu anberaumten Rollenübernahme – von der Schülerin/dem Schüler hin zur Lehrperson – zu betrachten.

Für beide – Mentees wie Mentor*innen – ergeben sich dadurch spezielle Herausforderungen, die wir im Folgenden diskutieren.

Für schulpraktische Phasen in der Lehrer*innenausbildung wird der angesprochene Rollenwechsel vom Schüler/von der Schülerin zur Lehrperson als eine wesentliche Aufgabe gesehen, insbesondere, aber nicht nur, zu Beginn des Studiums (Bach, 2020). Dies spiegelt sich auch in den Curricula wider, wo sich etwa exemplarisch im Curriculum für das Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung des Verbunds West zur Lehrer*innenbildung in Österreich die kontinuierliche Übernahme der Rolle einer Lehrperson als Ausbildungsziel durch die verschiedenen Schulpraktika im bildungswissenschaftlichen Teil zieht (vgl. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2021.pdf). Für die erste (durch Mentor*innen begleitete) Phase eigenverantwortlichen Unterrichtens ist diesbezüglich vor allem die „identitätsbildende Rollenfindung“ als Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs (Keller-Schneider, 2010, S. 111) relevant. Die kontinuierliche Übernahme der Rolle einer Lehrperson wird von Seiten der Curricula an die Lehramtsstudierenden als Entwicklungsaufgabe herangetragen und setzt sich in der für die Lebensphase des Berufseinstiegs charakteristischen Entwicklungsaufgabe der beruflichen Identitätentwicklung fort. Während also die kontinuierliche Übernahme der Rolle der Lehrperson explizites Ziel insbesondere der Praktikumsphasen während der Ausbildung ist, ist die Arbeit im Praktikum vom Wechsel zwischen der Rolle des/der Lernenden (als Mentee) und der neuen Rolle des/der Lehrenden (im Unterricht mit den Schüler*innen) ein prägendes Merkmal des Mentoringprozesses.

Wenn es tatsächlich gelingt, kontinuierlich in die Rolle als Lehrperson hineinzuwachsen – vom Einstiegspraktikum über die diversen Praktika während des Studiums bis zum begleiteten Berufseinstieg –, wird dieser Rollenwechsel im Lauf der Zeit immer markanter: Das Wechseln zwischen der Rolle als Lernende*r (als Praktikant*in bzw. Berufseinstiegsphase) im Kontext des Mentorings und als Lehrende*r gegenüber den Schüler*innen der (Praxis-)Schule wird klarer sichtbar, je mehr Verantwortung die Mentees für den Unterricht in der Klasse übernehmen. Während dieser laufende Rollenwechsel – zwischen Lernender/Lernendem und Lehrender/Lehrendem – in Praktikum und Berufseinstiegsphase als Herausforderung gesehen werden kann, bietet er auch eine große Chance, die sich in zweifacher Weise fassen lässt:

1. Zwar geht es um die Übernahme der Rolle der Lehrperson, die mit bestimmten Aufgaben und Verantwortungen insbesondere gegenüber Schüler*innen, aber auch Eltern, der Institution Schule sowie dem Bildungssystem bzw. der Gesellschaft verbunden ist. Gleichzeitig erfordert aber genau diese Verantwortung die Bereitschaft zur professionellen Entwicklung während der gesamten beruflichen Karriere. In diesem Prozess der Rollenübernahme zur Lehrperson durch das Setting des Mentorings immer wieder zwischen der Rolle der/des Lehrenden und der/des Lernenden hin- und herzuwechseln, könnte der Bearbeitung einer anderen Entwicklungsaufgabe sehr zuträglich sein, nämlich jener, zu einer/einem berufslebenslang Lernenden zu werden und Ausbildung und Berufseinstieg als Beginn eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses wahrzunehmen.
2. Bei aller Relevanz des Hineinwachsens in die neue Rolle als Lehrperson muss das Ziel aber eigentlich sein, mit dieser Rollenübernahme keinen vollständigen Perspektivwechsel zu vollziehen.

tivenwechsel von der/vom Lernenden zur/zum Lehrenden zu vollziehen. Selbst Lernende*r zu bleiben, ist Voraussetzung für eine lernseitige (Schratz, 2009) Orientierung, was bedeutet, „dass Lehren im Modus des Lernens zu denken ist“ (Schratz & Wiesner, 2020, S. 8), genauso wie das Beraten und Begleiten.

Für die Mentor*innen ergeben sich aus diesem Setting ebenfalls Herausforderungen und Chancen. Die Aufgabe der Mentor*innen kann im Grunde als lernseitige Herangehensweise beschrieben werden (vgl. Agostini et al., 2018), in der gemeinsam mit den Mentees an deren Einsozialisierung in den Beruf und deren professioneller Entwicklung gearbeitet wird. Mentor*innen begleiten die Mentees bei der Erarbeitung konkreter nächster Professionalisierungsschritte, und Mentor*innen und Mentees erkunden gemeinsam Lernwege zu diesem Ziel. Dazu ist es für die Mentor*innen erforderlich, in einem ersten Schritt beurteilungsfreie, wertfreie Räume zu schaffen (Kraler & Schreiner, 2022) und kontinuierlich die Asymmetrie in der Beziehung zwischen ihnen und den Mentees abzubauen. Mentoring aus einer lernseitigen Orientierung heraus beruht auf einer lernseitigen Haltung als konstruktiver Haltung für förderliche Entwicklungsprozesse. Mentoring umfasst in diesem Sinn auch eine Auseinandersetzung mit Grundhaltungen und Werten, bedarf einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee und zeigt sich in geteilter Erfahrung als Grundlage für wirkmächtiges Lernen im Sinne Deweys (Schratz & Wiesner, 2021).

6 Konzeptionierung des professionsspezifischen Entwicklungsfeldes Mentoring als Entwicklungsaufgabe

Die Diskussion der Rollenherausforderungen im vorangehenden Abschnitt zeigt die Binnenkomplexität des Feldes Mentoring insbesondere auch im Kontext grundlegender Mechanismen formaler Bildungsprozesse auf. Die Komplexität unterrichtlicher Prozesse nicht nur im Vollzug, sondern inzwischen aufgrund von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und der zunehmenden Personalisierung von Lernprozessen ist naturgemäß auch in Mentoring-Settings durchgängig vorhanden. Mentoring kann sich heute daher nicht mehr in einem Zugang erschöpfen, den eine Teilnehmerin eines Mentoring-Lehrgangs im Januar 2022 als „*primär Studierende und junge Kollegen an der Hand nehmen*“ wohl zurecht kritisiert hat. Der Unterricht etwa hat aufgrund der Verschränkung mit zentralisierten Testungen (in Österreich etwa flächendeckend mittels Individueller Kompetenzmessungen/iKM^{PLUS}) und ebensolchen Schulabschlussprüfungen (z.B. standardisierte Reifeprüfung) eine auch im Alltag stetig wirkende Komplexität erreicht, so dass rein handlungs- und erfahrungsgeleitetes Agieren nicht genügt, um Lernziele zu erreichen. Das heißt insbesondere, dass auch Rollenherausforderungen mit diesen den Unterricht unmittelbar beeinflussenden Faktoren wechselwirken, da das im deutschen Sprachraum und insbesondere Österreich lange gängige Primat der Lehrperson-Zentrierung hinsichtlich der Aufgabenkonstruktions- und Beurteilungsautonomie aufgrund der Standardisierung nicht mehr uneingeschränkt gegeben ist.

Im Mentoring geht es demzufolge um Personen – die Mentees, die Mentor*innen –, um das spezifische Mentoring im Kontinuum der Lehrer*innenbildung, d.h. der schulpraktischen Begleitung in der Ausbildung sowie insbesondere der Induktion in die erste Berufspraxis, um Ausbildungscurricula von Mentor*innen (Lehrpersonen werden als Mentor*innen oft erstmals zu Lehrerbildner*innen) sowie um die formative Funktion des Mentorings innerhalb der Profession auf und durch diese.

Die Frage ist nun, wie Mentoring in der Lehrer*innenbildung mit seinen komplexen Verschränkungen und multifaktoriellen Bedingtheiten im Kontext der Professionalisierung gewinnbringend modelliert werden kann. Wir haben hierfür als Grundlage das Konzept der professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben vorgeschlagen (Kraler & Schreiner, 2021). Es bietet sich aus unserer Sicht an, da dieses Modell Spannungsfelder und Wechselwirkungen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Anforderungen

nicht versucht aufzulösen, sondern sie vielmehr als produktiven Motor für Entwicklung versteht.

Robert J. Havighurst führte das Konzept der Entwicklungsaufgaben ursprünglich in den späten 1940er-Jahren ein, um Marksteine menschlicher Entwicklung zu beschreiben (Havighurst, 1972) und in ein interaktives Modell zu fassen. Er interpretiert Entwicklungsaufgaben als

„Anforderungen, die typischerweise in bestimmten Lebensphasen zu bewältigen sind. Diese Aufgaben entstehen zum Teil aufgrund biologischer Reifungsprozesse [...], zum Teil werden sie von der Gesellschaft oder dem Sozialsystem definiert [...]. Nicht zuletzt stellen Individuen sich auch selbst Aufgaben [...]. Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt zu persönlicher Zufriedenheit [...].“ (Gruber et al., 2006, S. 120)

Entwicklungsaufgaben sind zudem zeitlich wie örtlich, auch kulturell und gesellschaftlich gebunden. Die Auseinandersetzung mit spezifischen Fragen und Problemen des Lebens wird als Anstoß für Lern- und Anpassungsprozesse interpretiert. Für den deutschen Sprachraum aktualisierten Rolf Oerter und Eva Dreher (2002, S. 268ff.) eine Fassung „allgemeiner Entwicklungsaufgaben“.

Für den Kontext des Mentorings bietet sich dieses Modell in zweifacher Weise an:

Erstens greift es das zentrale, zumindest auf Kant (Mündigkeit: vgl. Kant, 1803) und W. v. Humboldt (Entfaltung: vgl. von Humboldt, 1793) zurückreichende Spannungsfeld formaler Bildung zwischen individueller Realisierung und gesellschaftlichen Notwendigkeiten auf. Mit dem Bildungssystem versucht die Gesellschaft, beiden Teilen über ein systematisiertes Lernumfeld gerecht zu werden. Im Kern steht hierbei architektonisch das didaktische Dreieck, das sich in entsprechender Weise wie oben dargestellt auch im Mentoring realisiert.

Zweitens ist das Modell der Entwicklungsaufgaben in den Kontext formaler Bildung im Rahmen der Bildungsgangforschung, die auf Arbeiten von Herwig Blankertz (1927–1983) und seinen Schülerkreis zurückgeht und u.a. im Hamburger DFG-Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“ (2002–2008) weiterentwickelt wurde, umfassend „übersetzt“ und eingebettet worden. Inzwischen ist z.B. die Reihe zur Bildungsgangforschung im Budrich-Verlag auf aktuell (6/2023) 46 Bände zu allgemeindidaktischen, fachdidaktischen, schulpädagogischen, bildungstheoretischen und lehrer*innenbildungsbezogenen Themen angewachsen. Terhart resümiert zur Bildungsgangforschung:

„Das – sowie der dadurch breit abgedeckte Gegenstandsbereich und die empirische, entwicklungsorientierte und normative Dimension umfassende konzeptionelle und methodische Ansatz – mache das Konzept der Entwicklungsaufgaben für diesen Bereich auch so fruchtbar“ (Terhart, 2009, S. 202).

Ein zentrales Werk zur Etablierung der Entwicklungsaufgaben in der Lehrer*innenbildung erschien 2006 und konzeptualisierte mit dem Titel *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Hericks, 2006) bereits für den vorliegenden Zusammenhang zentrale Themen (vgl. auch Trautmann, 2004, und Schenk, 2005).

Eine Arbeitsgruppe an der Universität Innsbruck entwickelte basierend auf diesen Arbeiten das Konzept der professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben (Kraler, 2012a, 2012b; Köffler, 2015; Ostermann, 2015).

Mit der Bezeichnung „Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in der Lehrer*innenbildung)“ wird der feldspezifische Fokus betont. Gemeint ist damit sowohl die individuelle bzw. personale berufsbezogene, professionsspezifische Kompetenzentwicklung (Erwerb und Erweiterung) als auch das institutionelle Wachstum im Sinn einer (Weiter-)Entwicklung der Profession insgesamt.

In Anlehnung an Havighurst kann man professionsspezifische Entwicklungsaufgaben in der Lehrer*innenbildung wie folgt verstehen:

„Im Rahmen der sukzessiven Professionalisierung von Lehrpersonen über die Aus-, Fort- und Weiterbildung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer, curriculärer bzw. gesellschaftspolitischer Vorgaben und individueller, intrinsischer Interessen bzw. Motivationen darum, jene Entwicklungsaufgaben der jeweiligen (biographischen) Periode zu bearbeiten, die für eine später für alle Aktanten erfolgreiche Berufskarriere notwendig sind. Das Bildungssystem soll eine gute Lehrkraft bekommen, die Lehrperson sich in ihrem Beruf erfolgreich und zufrieden fühlen.“ (Kraler & Schreiner, 2022, S. 283f.)

Diese Definition bezieht sich vorrangig auf die individuelle, personale Komponente, versteht die individuelle Lehrperson im Kontext des formalen Bildungssystems und der Gesellschaft. In Abbildung 6 sind die Zusammenhänge graphisch skizziert.

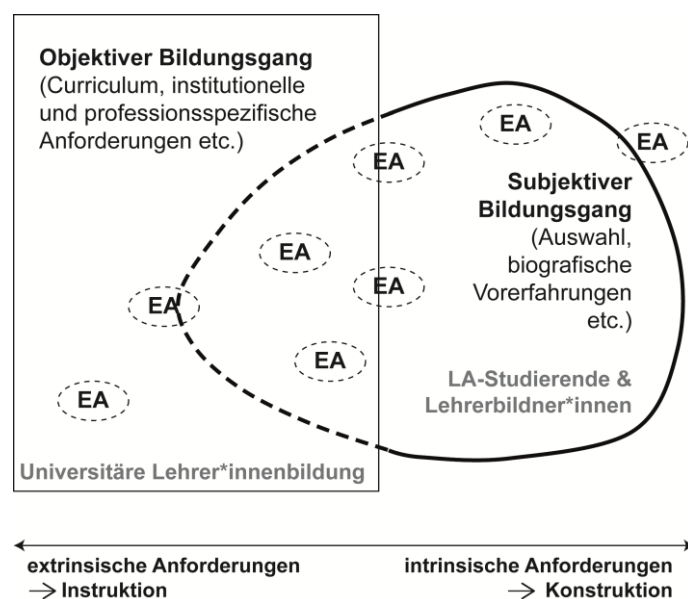


Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben (= EA) in der Lehr*innenbildung (eigene Darstellung)

Extrinsische, gesellschaftliche, bildungspolitische wie curricular-inhaltliche Anforderungen lassen sich als Entwicklungsaufgaben formulieren. Sie betreffen z.B. staatliche Anstellungserfordernisse, berufsnotwendige Kompetenzen, den Erziehungs- und Bildungsauftrag, ausbildungsbezogene Inhalte (fachliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche, schulpraktische), um einige Beispiele zu nennen. Sie werden an die Beteiligten, Lernende wie Lehrende, herangetragen und sind, wie das didaktische Dreieck modelliert, im Rahmen der Aus- und später auch Fort- und Weiterbildung formal entsprechend primär instruktiv-didaktisiert zu bearbeiten. Die Summe der systematisierten extrinsischen Anforderungen spezifiziert den „Objektiven Bildungsgang“. Dem steht die ko-konstruktive, individuelle Realisierung gegenüber. Wie für jeden formalen Lernprozess gilt auch hier: Das idealtypische Curriculum wird vom lernenden Individuum basierend auf den eigenen biographischen Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen, Interessen und motivationalen Bedingungen realisiert. Darauf basieren die subjektiven themenbezogenen Entwicklungsaufgaben, die sich jedes Individuum je nach Interessen- und Motivationslage selbst stellt.

Ziel ist, über den Studienverlauf und die Berufsbiographie eine gute Deckung zwischen objektiven und subjektiven Entwicklungsaufgaben zu erreichen. Totalität ist hierbei jedoch weder Ziel noch angestrebt.

Die konzeptionelle Stärke des Entwicklungsaufgabenmodells liegt insbesondere darin, dass es sich auch transpersonal, bezogen auf eine Institution oder Gruppe, anwenden lässt – in unserem Fall die spezifische Berufsgruppe der Profession der Lehr*innenbildung.

Im Rahmen der sukzessiven theorie- und praxisbasierten Professionalisierung der Lehrer*innenbildung über curriculumsentwicklungsorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie fach einschlägige Forschung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer, gesellschafts- und bildungspolitischer Vorgaben und professionsinterner, intrinsischer Interessen bzw. Motivationen darum, jene Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Felder der Lehrer*innenbildung zu bearbeiten, die für eine für alle Beteiligten und das System erfolgreiche Weiterentwicklung notwendig sind. Die Profession soll einen qualitativ hochwertigen Beitrag im Bildungssystem leisten und sich selbst als erfolgreiche und sich dynamisch entwickelnde Berufsgruppe verstehen.

Bezogen auf das Mentoring lassen sich damit zumindest dreifach Entwicklungsaufgaben ableiten, bezogen auf die Mentees, die Mentor*innen und das Mentoring in der Profession insgesamt. In einem ersten Schritt kann das wie folgt charakterisiert werden:

Im Kontext des Mentorings in der Lehrer*innenbildung geht es vor dem Hintergrund extrinsischer bildungspolitischer Vorgaben und intrinsischer professionsspezifischer Interessen sowie Interessen und Motivationen von Mentees und Mentor*innen darum, jene Entwicklungsaufgaben im Mentoring-Setting zu bearbeiten, die für eine später für alle Beteiligten erfolgreiche (weitere) Berufskarriere notwendig sind. Das Bildungssystem soll eine gute Lehrkraft bzw. eine*n gute*n Lehrerbildner*in bekommen, und beide sollen sich in ihren beruflichen Rollen erfolgreich und zufrieden fühlen (Kraler, 2012a, 2012b).

Diese Charakterisierung mag auf den ersten Blick abstrakt, wenig konkret und damit unmittelbar fürs berufliche Handeln im Bereich des Mentorings wenig hilfreich erscheinen. Wenn man sich an die ursprüngliche Konzeption von Havighurst erinnert, wird das praktische und theoretische Potenzial der Modellierung jedoch sichtbar: Die Entwicklungsaufgaben werden methodologisch aus dem (Berufs-)Feld rekonstruiert. Dies gilt für die ganze Spanne von gesellschaftlich-normativen Anforderungen bis zu curricular-inhaltlichen Aspekten.

Diese Arbeit steht für das Mentoring in der Lehrer*innenbildung noch aus. In der Mentor*innenausbildung zeigt sich zum Beispiel, dass etwa die Frage danach, was letzten Endes Mentees von Mentor*innen unterscheidet, von beiden Gruppen teilweise unterschiedlich beantwortet wird, was Konsequenzen für die einschlägigen Mentoring-Curricula haben sollte (vgl. etwa Haas, 2021; Kraler & Haas, 2021).

Eine systematische, mehrperspektivische Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben des Mentorings beinhaltet, wie das Beispiel schon andeutet, zumindest die Perspektive der Mentees, jene der Mentor*innen sowie die des Systems bzw. der Einbettung des Mentorings in die Lehrer*innenbildung im Rahmen der formalen Bildung. In einem aktuell laufenden Projekt etwa zeigt sich, dass Entwicklungsaufgaben in einem ersten Schritt über eine Zeit- (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft), eine Raum- (vor Ort/nahe bzw. geographisch weiter entfernt), eine Sach- (eng/spezifisch bzw. weit/allgemein) und eine Beziehungsachse (Nähe/Distanz) rekonstruiert und konzipiert werden könnten (vgl. etwa Haas, 2021).

Ein zentrales, in Kapitel 3 bereits diskutiertes Spannungsfeld des Mentorings sei abschließend nochmals angesprochen, auch um das konzipierende Potenzial des Entwicklungsaufgabenkonzepts aufzuzeigen.

Im Mentoring steht die Theorie-Praxis-Frage vielen Praxisberichten zufolge nahezu latent im Raum. Sie wurde etwa in 23 von 32 Abschlussarbeiten eines 2021 abgeschlossenen Mentoring-Lehrgangs, an dem die Autor*innen mitarbeiten, angesprochen.

In Abbildung 7 auf der folgenden Seite ist das Verhältnis zwischen grundlegenden kognitiv-(wissens-)theoretischen und handlungsorientiert-praktischen Entwicklungsaufgaben abstrakt dargestellt. Zu Beginn der Grundausbildung stehen grundlegende Zusammenhänge sowie in der Folge Spezialwissen im Vordergrund. Mit zunehmender Zahl ausbildungsbegleitender Schulpraktika erhöht sich auch die Anzahl ausbildungstechnisch fundiert verankerter Entwicklungsaufgaben, die aus, mit und in den praktischen

Settings bearbeitet werden. Gleichzeitig nimmt die Zahl neu zu bearbeitender „theoretischer“ Entwicklungsaufgaben ab, deren Komplexität und Tiefe jedoch tendenziell eher zu („Spezialgebiete“). Zudem, in der Grafik allenfalls angedeutet, gibt es Entwicklungsaufgaben, die wissensorientiert-theoretische wie handlungsorientiert-praktische Elemente konstitutiv beinhalten.

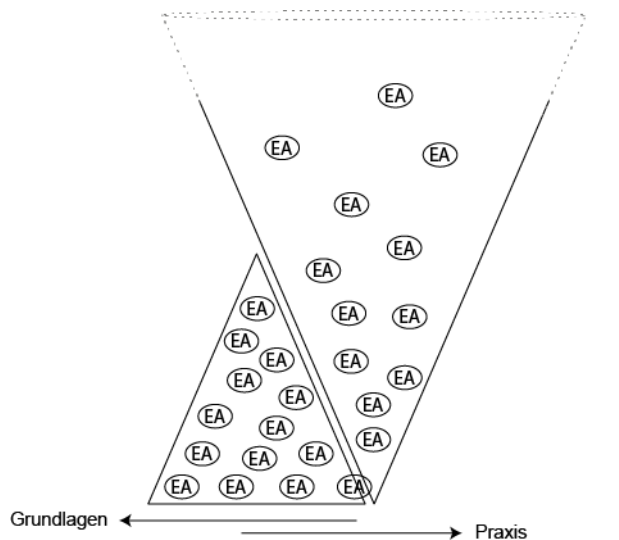


Abbildung 7: Entwicklungsaufgaben im Lauf der berufslebenslangen Professionalisierung (eigene Darstellung)

Nach Ausbildungsende, in der Berufseingangsphase, überwiegen berufspraktisch orientierte Entwicklungsaufgaben (vgl. auch Hericks, 2006). Für das Mentoring ergibt sich hier ein breites inhaltliches Feld, in Aktion zu treten.

Mit zunehmender Berufserfahrung verringert sich die Zahl neu zu bearbeitender professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben. Lehrkräfte mit entsprechendem Interesse steigen in die Lehrer*innenbildung ein und qualifizieren sich beispielsweise über eine Fortbildung im Mentoring. Damit spielt theoretische Vertiefung wieder eine gewichtigere Rolle, und zwar nicht nur für die Betroffenen, sondern insbesondere auch hinsichtlich der Konzeption entsprechender Curricula. Das wiederum kann einen Entwicklungsimpuls für weitere davon tangierte Bereiche der Profession liefern.

7 Resümee

Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir einen professionalisierenden Effekt von Mentoring in dreifacher Hinsicht – für die Mentees, die Mentor*innen und die Profession insgesamt. Das Konzept der professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben erweist sich als fruchtbar, wenn es um das Zusammenwirken von Anforderungen geht, die einerseits gesellschaftlich an die Mentor*innen, Mentees und die Profession herangetragen werden sowie sich andererseits von innen heraus als Entwicklungsziele ergeben.

(Professionsspezifische) Entwicklungsaufgaben bieten zudem den Vorteil, methodologisch rekonstruktiv angelegt zu sein. Die Modellierung kann damit „datenbasiert“ erfolgen, etwa basierend auf empirischen Rekonstruktionen, Dokumentenanalysen und der systematisierten Aufbereitung einschlägiger normativer Aspekte und gesellschaftlicher Anforderungen. Dass dieser Ansatz für Forschung im Bereich formaler Bildung und insbesondere der Lehrer*innenbildung fruchtbar genutzt werden kann, wurde in den letzten 20 Jahren im Rahmen der Bildungsgangforschung (s.o.) vielfach erfolgreich bewiesen. Es liegt daher nahe, Vergleichbares für das spezifische Feld Mentoring anzunehmen.

Systematische Befunde hierzu stellen jedenfalls aktuell ein Desiderat dar. Mentoring kann, pars pro toto, aktuell ein spannendes, hochdynamisches Entwicklungsfeld der Profession darstellen, in dem sich alle zentralen Bereiche der Lehrer*innenbildung begegnen. Was es dafür wohl besonders braucht, ist Titel eines aktuellen Bandes hierzu – *Mentoring als Auftrag zum Dialog* (Wiesner et al., 2022).

Literatur und Internetquellen

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 629–649. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0239-7>
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 485–497.
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Schule*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838583921>
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2022). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–26). StudienVerlag.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. *National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I*, 9–30. (In dt. Sprache: Dewey, J. (1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293–310.)
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2006). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 99–136). Beltz.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büchse der Pandora.
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5907>

- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3., überarb. Aufl.). David McKay Company.
- Hedtke R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Hobein.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Humboldt, W. von (2017/1793). *Theorie der Bildung des Menschen*. In W. von Humboldt, *Schriften zur Bildung*. Hrsg. v. G. Lauer (S. 5–12). Reclam.
- Kant, I. (1962/1803). *Über Pädagogik*. In I. Kant, *Gesammelte Schriften/Akademieausgabe, Abt. 1, Werke, Band 9: Logik; Physische Geographie; Pädagogik*. De Gruyter (Nachdr. d. Ausg. v. 1923). <http://kant.korpora.org/>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.
- Köffler, N. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Klinkhardt.
- Kraler, C. (2012a). Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender aus Sicht von LehrerbildnerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, (3), 31–39.
- Kraler, C. (2012b). Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 277–298). Prolog.
- Kraler, C., Bacher, S. & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus. In N. Brocca, A.-K. Dittrich & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung* (S. 19–50). iup.
- Kraler, C. & Haas, E. (2021). Mentoring in der Lehramtsausbildung. *Schulheft*, 180 (4: Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?, hrsg. v. E. Christof & J. Köhler), 18–28.
- Kraler, C. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In L. Chisholm, H. Möller & M. Schratz (Hrsg.), *Bildung schafft Zukunft* (S. 46–65). iup.
- Kraler, C. & Schreiner, C. (2022). Die MentorInnenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe. Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen, interpersonellen Entwicklungsräumen. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 279–290). StudienVerlag.
- Kronsoth, K. (2020). *Phasenübergreifende Kooperation in der Lehramtsausbildung zur Verzahnung von Theorie und Praxis*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b17677>
- Lechthaler, A. (1966). *Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogiums und seiner Vorgänger*. Wagner.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 258–318). Beltz.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen: Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Klinkhardt.
- Rohlf, C. (2011). Ein neuer Bildungsbegriff? Zur Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung: Konturen des aktuellen Bildungsdiskurses. In C. Rohlf, *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1_3
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Residenz.

- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hb1b2020-015>
- Schenk, B. (Hrsg.). (2005). *Bausteine der Bildungsgangforschung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0>
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen. *Lernende Schule*, 12 (W46–47), 16–21.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathetik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education*, 14 (Oktober 2020). <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2022). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 291–308). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Studienverlag.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Trautmann, M. (Hrsg.). (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. VS.
- Villiger, C. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2015). *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*. Waxmann.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kraler, C. & Schreiner, C. (2023). Mentoring als Entwicklungsfeld (in) der Profession. Professionalisierung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit über die Konzeptualisierung durch Entwicklungsaufgaben. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 230–245. <https://doi.org/10.11576/pflb-6641>

Online verfügbar: 30.10.2023

ISSN: 2629-5628



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