

Dietlind Fischer

Mentorieren – eine anregungsreiche Lernumgebung für Lehrende

Vorbemerkungen¹

Wenn man Lehrkräfte danach fragt, wo und von wem sie am meisten für ihren Beruf gelernt haben, dann nennen sie sehr häufig einen Mentor oder eine Mentorin (vgl. Fried 1997). Diese Person ist in einer prägenden und sensiblen Phase ihrer beruflichen Tätigkeit, meistens zu Beginn der Berufstätigkeit oder bei wichtigen Übergängen, zu einem Vorbild geworden, hat die eigene Rollenfindung ermutigt und unterstützt. Die Unterstützung bestand nicht nur aus praktischen oder technischen Hilfen, um in der Schulklasse unterrichtend zurechtzukommen, sondern lag insbesondere auch in der Art, wie Einstellungen zum Beruf und zu den Lernenden mit Empathie und Engagement zum Ausdruck gebracht und auch im Verhältnis zu der jungen Lehrkraft realisiert wurden.

Mentor – das ist in der griechischen Mythologie die Figur des väterlichen Freundes, dem Odysseus seinen Sohn Telemachos anvertraute, wenn er auf Reisen ging, und dessen Gestalt auch die Göttin Athene annahm, wenn sie Telemachos auf den rechten Weg bringen wollte. Wer wünschte sich nicht so eine göttliche Freundin, Begleiterin und Wegweisende in schwierigen Zeiten?

Was das Besondere an einem guten Mentor, einer guten Mentorin ist, wie man in der Schule solche Mentoren finden und in der Lehrerbildung wirksam einsetzen kann, das ist eine Frage, die alle Personen beschäftigt, die mit Lehrerbildung zu tun haben: Lehrkräfte, Schulleiter, Fachleiter und Seminarleiter und Lehrerbildner an Hochschulen. Mentoren sind nicht nur für Studierende im Schulpraktikum und für Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase und in der Berufseingangsphase relevant, sondern ihre Funktion reicht weit in die professionelle Entwicklung von Lehrer/innen, des Kollegiums einer Schule hinein. Das Mentorieren ist ein relevanter Faktor der innovativen Schulentwicklung.

Aus diesem Grund ist es wichtig, genauer zu untersuchen, was einen „guten“ Mentor/Mentorin ausmacht, über welche Kompetenzen er/sie verfügt und in welcher Weise die Mentorentätigkeit wirksam ausgeübt wird. Es würde jedoch zu kurz greifen, wenn man ausschließlich die Qualität der Beziehung von Mentor und Mentee betrachtet. Die Mentorentätigkeit spielt sich nicht in einem luftleeren Raum oder isolierten Ort ab, sondern findet an einem konkreten Ort, an einer bestimmten Schule innerhalb eines Kollegiums statt, also unter Kontextbedingungen, die mehr oder weniger förderlich oder behindernd wirken. Der soziale und konkrete Kontext kann auch von Mentor und Mentee beeinflusst und mitgestaltet werden und sich dadurch produktiv auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften am Ort der einzelnen Schule auswirken.

Darum soll es im folgenden gehen:

Ich werde zunächst auf die Perspektiven eingehen, unter denen das Mentorat zu betrachten ist (1). Daran schließt ein Kapitel an zu Aufgaben und Rollen von Mentoren, wie sie in

¹ Der Text ist die erheblich überarbeitete Fassung eines Vortrags, der in englisch bei der 31st Jahreskonferenz der Association for Teacher Education in Europe ATEE 21.–25. Oktober 2006 in Portoroz/Slovenien gehalten wurde.

internationaler Forschung gesehen werden (2). Die These, dass Mentorenverhältnisse bzw. Lernpartnerschaften ein Mittel der Schulentwicklung sein können, wird im (3.) Kapitel entfaltet. Abschließend (4) werden Vorschläge zur Förderung von Lernumgebungen für Lehrende gemacht.

1. Perspektiven auf das Mentorieren

Eigentlich wird von jedem erfahrenen Lehrer/ jeder Lehrerin in der Schule erwartet, bei Bedarf als Mentor zu wirken. Man geht davon aus, dass die mehr oder weniger informelle Weitergabe von Erfahrungen oder Rat an unerfahrene KollegInnen zur Lehrerrolle dazugehört, gleichsam als eine „natürliche“ Eigenschaft. Mentoren sind für Lehramtstudierende Schlüsselfiguren in den Unterricht: sie lassen sich als Studienobjekt beobachten und helfen den Studierenden bei ihren eigenen Unterrichtsversuchen. Für Lehramtsanwärter bzw. Referendare ist das Mentorat etwas stärker formalisiert: Als erfahrene Lehrkraft in einem bestimmten Unterrichtsfach stellt der Mentor/die Mentorin „ihre“ Klasse für Unterrichtsversuche zur Verfügung, begleitet und berät den Berufsanfänger im Fachunterricht und bei den ersten Schritten der Übernahme einer Berufsrolle.

Während der Mentee als Berufsanfänger darauf aus ist, die Einführung und Unterstützung zu bekommen, die er oder sie gerade braucht, häufig aus einer rezeptiven Haltung heraus, fragt sich der Mentor vor allem, wie er oder sie genau das bedarfsgerecht unterstützen kann, was ein Berufsanfänger lernen muss. Ein Ausbildungskoordinator (in Nordrhein-Westfalen) kümmert sich um fachübergreifende und schulbezogene Fragen der Berufsanfänger. Für die Schulleitung ist es wiederum wichtig, die neuen Kolleginnen und Kollegen in das System der Schule zu integrieren und dafür besonders geeignete Kollegen zu finden, denen sie die integrative Funktion zutrauen. Fachleiter und Seminarleiter der Studienseminare stellen besondere Leistungsanforderungen an den Unterricht der Berufsanfänger; die Mentoren sind für sie nützliche Helfer, manchmal auch konkurrierende Personen. Das Mentorieren von neuen Lehrkräften am Ort der Schule findet in einem Feld differenzierter Ansprüche und Erwartungen statt. Wenn man die Aufgaben von Mentoren klären, fördern, praktisch erleichtern und unterstützen will, bedarf es einer mehrperspektivischen, systemischen Herangehensweise. Die Metapher „Lernumgebung“ für diese Herangehensweise bringt am besten die multiplen Dimensionen und kontextuellen Bedingungen zu Ausdruck, welche wirksames Mentorieren fördern und unterstützen.

Diese Überlegungen sind im Zusammenhang eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zum Mentorieren in der Lehrerbildung entstanden², das mit Partnern aus Europäischen Ländern erarbeitet und von der Europäischen Union im Rahmen des SOKRATES Programms gefördert wurde. Der „Mehrwert“ des Europäischen Hintergrunds ist zweifellos die Erweiterung von Perspektiven auf das Mentorieren und die darin enthaltenen Potentiale, differente Perspektiven vergleichend in Beziehung zueinander zu setzen. Wenn man das Mentorieren als ein Geschehen innerhalb einer anregungsreichen „Lernumgebung“ begreift, kann die Verantwortung für das Gelingen über die beiden Personen hinaus erweitert werden. „Gutes“ Mentorieren ist dann nicht mehr ausschließlich der Kompetenz eines Mentors/einer Mentorin anzulasten, sondern in Relation zum institutionellen Kontext der einzelnen Schule und des Systems der Lehrerausbildung zu stellen.

² MINT – Mentoring in Teacher Education. www.mint-mentor.net

2. Rolle und Aufgaben von Mentoren – Forschungsergebnisse

Zum Mentor wird man entweder durch die Schulleitung ernannt, manchmal bietet man sich selbst dazu an oder – in seltenen Fällen – wird man vom Mentee dazu gewählt. Fachdidaktische Kompetenz und persönliche Sympathie spielen eine Rolle bei Auswahlverfahren, nicht aber eine geregelte oder gar systematische Vorbereitung auf diese Tätigkeit. Mentorenschaft ist – so die gängige Erwartung – ein natürliches Segment der Lehrerrolle, über das jeder mehr oder weniger ausgeprägt verfügt. Aufgabe eines Mentors/einer Mentorin ist es, das berufliche und fachliche Lernen eines an Hochschule und Studienseminar ausgebildeten Lehrkraft am Ort der Schule so zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten, dass sich Unterrichtskompetenz entwickelt. Ein Mentor ist „ein erfahrener, erfolgreicher und kenntnisreicher Professioneller, der freiwillig die Verantwortung dafür übernimmt, die professionelle Entwicklung einer Kollegin/eines Kollegen zu fördern und zu unterstützen auf dem Wege einer beiderseitig nützlichen Beziehung“ (Sinclair 2003, S. 79 Übers. DF). Diese Definition verdeutlicht, dass es nicht allein um die Unterstützung von fachunterrichtlicher Kompetenz oder Techniken der Klassenführung geht, sondern um komplexe Dimensionen der Lehrerrolle auf dem Weg zur Professionalität. Dennoch sind die Rollensegmente und Aufgaben im einzelnen nicht klar bezeichnet, so dass es schwierig bleibt, Mentoren für ihre Arbeit zu qualifizieren.

Die Forschungslage zu Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, ist national wie international nicht besonders ausgeprägt (vgl. Abs 2005). Auch ist gerade die Struktur der zweiten Phase der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik ein Sonderfall als eine staatliche, nicht-universitäre Veranstaltung mit besonderen Zulassungsbedingungen für Berufsanfänger. Dennoch lassen sich in den unterschiedlichen Systemen der Lehrerbildung vergleichbare Elemente finden, die in nationalen Diskursen häufig vernachlässigt werden.

In angelsächsischer Forschung gibt es eine kaum überschaubare Menge von Untersuchungen an kleinen Stichproben, Interviewstudien an Mentoren und Mentees, Evaluationsstudien und Programmbeschreibungen für die Fortbildung von Mentoren etc., die ihren Höhepunkt in den 1980er Jahren hatten. Dabei wurde in der Regel von der Beschreibung und Analyse der Praxis „guter“ Mentoren ausgegangen, um daraus Leitlinien und Programme zur Qualifizierung von Mentoren abzuleiten. Erst in jüngerer Zeit wird der schulische Kontext stärker in die Beschreibungen, Analysen und Konzeptionen einbezogen. Die Erforschung der Wirksamkeit von Qualifizierungsprogrammen für Mentoren ist erst in wenigen Ansätzen erfolgt.

In einer umfangreichen Literaturstudie, bei der mehr als 240 Texte, Studien, Trainingsprogramme und Vorschläge zum Mentorieren einbezogen wurden, kommen Wang & Odell (2002) zu dem Ergebnis, dass insgesamt drei Vorgehensweisen zum Mentorieren vorherrschen. Diese Denkansätze bzw. Zugangsweisen gibt es nicht in scharfer Abgrenzung voneinander, sondern mit Varianten und Übergängen zwischen den Formen:

- Im „Ausbildungs-Ansatz“ wird innerhalb eines situierten Lernverhältnisses von Mentor und Mentee vor allem für methodische Anregungen, Verfahren und Techniken der Klassenführung und der Unterrichtspraxis gesorgt, die als basale praktische Fertigkeiten von der jungen Lehrkraft übernommen werden. Der Mentor ist mehr oder weniger technischer Unterstützer und Anleiter.
- Der „humanistische Ansatz“ geht von einer persönlichen und unterstützenden Einstellung gegenüber dem Mentee aus. Der Mentor schafft eine warme Atmosphäre, gibt positives Feedback und wirkt als Beispiel für gute Unterrichtspraxis und kollegiale Solidarität. Der Mentor wirkt als Berater, Förderer oder auch Coach.

- Der „kritisch-konstruktive Ansatz“ richtet sich auf die Entwicklung einer autonomen professionellen Einstellung zum Unterrichten; dabei wird eine reflektierende und experimentelle Haltung zum Lernen gefördert. Der Mentor hat die gesamte professionelle Entwicklung im Blick und wirkt als Motivator für Veränderungen.

Man kann davon ausgehen, dass diese drei Ansätze in unterschiedlichen Abschnitten des Berufsbeginns auch nacheinander praktiziert und gewichtet werden. Nach McIntyre & Hagger (1996, S. 147) ist die persönliche Beziehung mit emotionaler Unterstützung zu Beginn der Konstituierung einer Mentorenbeziehung ausschlaggebend, weil sie dem Mentee die Annahme seiner Rolle als Lehrkraft erleichtert. Auf einer zweiten Ebene sind Anleitung und methodische Unterstützung wichtig, und wenn darin eine gewisse Sicherheit gewonnen wurde, kann die Zusammenarbeit an der Veränderung von Handlungsabläufen entwickelt werden. Die drei Ansätze sind so gesehen gestufte Phasen im Entwicklungsprozess des Mentorierens.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gestufter Praxis des Mentorierens kommt der Schweizer Alois Niggli (2003; 2005) mit einem „Drei-Wege-Modell des Mentorierens“. Niggli unterscheidet drei Gesprächsebenen, in denen jeweils ein anderer Aspekt der Unterrichtshandlung mit einer anderen Form der Besprechung in Beziehung tritt:

- Das praktische Tun im Vollzug des Unterrichts wird auf der ersten Gesprächsebene durch Feedback und vorsichtiges Nachfragen erörtert mit dem Ziel, das Unterrichtsverhalten bezüglich der praktischen Fertigkeiten zu optimieren.
- Auf der zweiten Gesprächsebene werden das theoretische und praktische Hintergrundwissen für die konkreten Handlungen thematisiert und reflektierend besprochen, so dass auch ein professionelles Hintergrundwissen differenziert werden kann. Die Unterrichtssituation wird mit Hilfe von theoretischem Wissen rekonstruiert, konfrontiert und geklärt.
- Die dritte Gesprächsebene thematisiert die Ziele, Werte und Motivationen des Professionellen Selbst, wie es im Unterrichtsvollzug zum Ausdruck gebracht wurde. Das Gespräch darüber beeinflusst die persönliche Orientierung im Beruf und reicht bis an persönliches Coaching heran, indem das Wissen über sich selbst geklärt wird (vgl. Niggli 2005, S. 21 ff.).

Dieses Drei-Ebenen-Modell des Mentorierens ist eine gut ausgearbeitete Anleitung für Mentoren, wie sie die Entwicklung von pädagogischen Fertigkeiten, Handlungswissen und Einstellungen zur Lehrertätigkeit diskursiv fördern können.

In der Beschreibung von Wang & Odell (2002) kommt ebenso wie in der von Niggli (2005) der kritischen Reflexion der Unterrichtspraxis eine besondere Bedeutung zu. An dieser Stelle setzt das Aktionsforschungsprojekt von Jennifer Harrison et al. (2005) an. Sie fragt, welche Strategien der kritischen Reflexion im Gespräch des Mentors mit dem Mentee erfolgreich und zufriedenstellend angewendet werden. In dem Forschungsprojekt wurden Mentor-Mentee-Paare zunächst eingeführt in fünf Strategien kritischer Reflexion: Methode kritischen Denkens, Aktionsforschungs-Methode, Geschichten-Erzählmethode, Methode des Erfahrungslernens, Methode des kritischen Ereignisses). Die Gesprächssituationen von Mentor-Mentee-Paaren wurden videographiert und auf Gesprächsstile hin analysiert: Erzählstil, Aktives Coaching, Anleitung, Befragung, Reflektieren waren die vorherrschenden Stile. Im nachfolgenden Gespräch mit der Forschergruppe konnten die Mentoren ihre Kompetenzen klären und durch die Impulse weiterentwickeln. Insbesondere erwies sich das Ermutigen und Fördern von wirksamen Dialogen zwischen Mentor und Mentee als ein besonders wirksamer Impuls zur Rollenklärung und Fokussierung der

Aufgabe eines Mentors als Lehrerbildner. Zugleich wird deutlich, dass „gutes“ Mentoring nicht automatisch aus der Kompetenz eines guten Lehrers oder Lehrerin erwächst, sondern weiterer Anregung und praktischen Entwicklung bedarf. Offenkundig ist Mentoring-Lernen dann besonders wirksam, wenn die Praxis von Gesprächen im Mentoring zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden kann.

In einem Forschungsprojekt hat Tim Cain (2008 im Druck) die Dialogstrategien von Mentoren des Musikunterrichts untersucht. Er unterscheidet fünf verschiedene Gesprächsformen: erklärendes Gespräch, Monolog, kurze Konversation, Disputation und Kumulatives Gespräch. Alle Formen werden in Mentoren-Verhältnissen praktiziert. Sie halten die Beziehung in Gang, wirken als emotionale Brücke oder Form, transportieren Fragen und Antworten oder auch Problemlösungen. In einem disputativen Gespräch werden differente Positionen geklärt, ohne dass sie verändert oder angenähert werden. In einem „kumulativen Gespräch“ gehen die Partner zwar aufeinander ein, aber eher oberflächlich, in gegenseitiger Ergänzung, ohne den Gesprächsgegenstand zu vertiefen. Lediglich im „erklärenden Gespräch“ wird einer klaren Gesprächsstruktur gefolgt, bei der Begründungen und Bewertungen explizit gemacht werden, so dass die Gesprächspartner zu neuen Einsichten oder Erkenntnissen über ihren Gegenstand gelangen.

Künftig wird es weiterhin erforderlich sein, insbesondere durch die Erkundung und kollegiale Reflexion der Beratungspraxis von Mentoren eben diese weiterzuentwickeln und zu verbessern.

3. Mentorieren und Schulentwicklung

In einer Reihe von Fallstudien aus verschiedenen europäischen Lehrerbildungs-Settings, die im Rahmen des MINT-Projekts erstellt wurden (vgl. www.mint-mentor.net) wurde deutlich, dass es nicht allein die individuellen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale von Mentoren sind, die die Qualität ihrer Tätigkeit bedingen. Es kommt in erheblichem Maß darauf an, in welchem Umfeld die Arbeit von Mentoren realisiert wird, in welcher Weise sie selbst für diese Tätigkeit vorbereitet und unterstützt werden und welche Form der Anerkennung sie dafür erhalten. Zwar sorgen Mentoren für gute Lernbedingungen ihrer Mentees, aber sie selbst bedürfen für diese Arbeit ebenfalls einer förderlichen Umgebung.

Zu solchen Kontextbedingungen für wirksames Mentorieren gehören: die formale Zeit, die ihnen dafür eingeräumt wird, ein Ort, an dem ungestört und ruhig miteinander reflektiert werden kann, eine Belohnung in Form von sozialer Anerkennung, Statusgewinn oder auch Entlastung von Unterrichtsverpflichtung. Es hat sich auch gezeigt, dass ein Kollegium, das gemeinsam mit der Schulleitung über die Art des Umgangs mit neuen Lehrkräften einen Verfahrens- und Verhaltenskonsens gefunden hat, besonders förderlich und entlastend wirkt. Darin zeigt sich eine entwickelte Kultur des kollegialen und solidarischen Umgangs miteinander, und Mentoren müssen sich nicht alleingelassen fühlen.

In selbständigen und eigenverantwortlichen Schulen sind auch die Unterstützungsformen vielfältiger und auf den jeweils unterschiedlichen Bedarf hin orientiert. So gibt es in einer niederländischen Region von Hochschulen ausgehende Unterstützungsstrukturen, die Mentoren mehrerer Schulen miteinander vernetzen, schulinterne Supervision für Mentoren organisieren und Fortbildungsmodul mit Trainingselementen für Mentoren anbieten (vgl. Fallstudie von Koos Kopmann <http://www.mint-mentor.net/en/facts/casestudies.php>).

Auch der umgekehrte Blick von der schulpraktischen Ausbildung junger Lehrkräfte auf die Potentiale der Ausbilder und den Nutzen, den sie selbst von dieser Funktion haben, kann die Mentorentätigkeit anregen. Mentoren selbst könnten in folgender Weise von der Mentorentätigkeit profitieren:

- Sie klären und erweitern kommunikativ ihre eigenen pädagogisch-praktischen Kompetenzen der Curriculumentwicklung
- Sie bekommen ein konstruktives Feedback für ihre Kompetenzen des Unterrichtens
- Sie können Erfahrungen machen mit Peer-Supervision
- Durch Beobachtung und Erkundung des Unterrichtsgeschehens sind sie beteiligt an der kritischen Reflexion von Lehrprozessen
- Sie machen neue Erfahrungen mit Beratung.

Diese Kontextfaktoren gehören zur Struktur einer fördernden Lernumgebung.

Das innovative Potential der Mentorentätigkeit als einem „Instrument der Re-kultivierung der Schule“ (Hargreaves & Fullan 2000, S. 54, Übers. DF) gilt es bewusst für die pädagogische Entwicklung der einzelnen Schule fruchtbar zu machen. Wenn man die Mentoren-Partnerschaft als Kern kollegialer Kooperation und professioneller Kommunikation begreift, kann von ihr innovative Kraft in einem Kollegium ausgehen. „Mentoring ... wird nicht nur zu einem Weg der Unterstützung individueller Lehrkräfte, sondern auch ein Verfahren zum Aufbau starker professioneller Unterrichtskulturen in unseren Schulen, die der Verbesserung von Lehren, Lernen und Betreuen dienen“ (Hargreaves & Fullan 2000, S. 54, Übers. DF). Dieses innovative Potential ist zur Zeit noch nicht hinreichend genutzt. Statt dessen wirkt das Mentorieren in der Berufsanfangsphase vor allem wie eine Fortschreibung von konventioneller Unterrichtspraxis: neue Lehrerinnen Lehrer lernen von Kollegen, „wie man es macht“. Die weitgehende Privatheit der persönlich ausgeführten Mentorenschaft läuft sogar Gefahr, ein Grundmuster des Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern unabsichtlich fortzusetzen, nämlich das der Privatheit und individuellen Unabhängigkeit des Unterrichts mit dem Tabu der Nicht-Einmischung durch andere Lehrer (vgl. Shank 2005). Um solche Verengungen zu vermeiden, müssen kollegiale, teambezogene Formen des Mentorierens verstärkt werden. Mentoring sollte als eine dynamische und auf die pädagogische Praxis einer Schule rückwirkende Angelegenheit professioneller Lerngemeinschaften verstanden und realisiert werden.

4. Zusammenfassung: Mentorieren als Faktor der Schulentwicklung

Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen sind überaus komplexe professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Wie diese Kompetenzen am besten zu erwerben sind, darüber weiß man nicht besonders viel oder Genaues. Man weiß jedoch inzwischen sehr genau, dass die Aneignung von unterrichtlichen Handlungskompetenzen auf das praktische Tun in Situationen, die diese Kompetenzen erfordern, angewiesen ist. Darüber hinaus scheint eine handlungsentlastende Reflexion unterrichtlicher Erfahrungen die Entwicklung von Lehrer-Kompetenzen zu stützen.

Aus Untersuchungen zu innovativen Prozessen in Organisationen ist bekannt, dass das „Lernen“ in Organisationen unter bestimmten Bedingungen besser und produktiver geschieht. Übertragen auf die Schule als Organisation sind folgende Bedingungen lernfördernd und stellen einen Rahmen dar, in dem das Mentorieren ein wirksamer Faktor für die Lehrerbildung und für die Schulentwicklung werden kann:

- Kollegiale Zusammenarbeit wird hoch geschätzt und regelmäßig praktiziert.
- Es gibt professionelle Lerngemeinschaften, zu denen jede Lehrkraft eine vorrangige Beziehung unterhält, z. B. Fachgruppen, Jahrgangsteams.

- Das Mentorieren ist ein in das Schulkonzept und Arbeitsprogramm integriertes Anliegen.
- Mit der Unterstützung von Fachkollegen kann bei Bedarf zuverlässig gerechnet werden.
- Supervision und/oder Intervision kann regelmäßig zugänglich gemacht werden.
- Wenn es erforderlich ist, kann auch externe Unterstützung angefordert werden.

Mentorieren in der Schule sollte reflexivem Lernen aus Erfahrung einen breiten Raum geben, zugleich mit dem notwendigen Handwerkszeug zum Unterrichten. Die zunächst ungleiche Beziehung zwischen dem Mentor als erfahrener Lehrkraft und dem relativ unerfahrenen Mentee muss sorgfältig ausbalanciert werden: beide sind auf je unterschiedliche Art Lernende, die anderen Lernchancen bereitstellen. Ein guter Mentor, eine gute Mentorin zu werden ist nicht allein eine Sache der stimmigen „Chemie“ zwischen zwei Personen, sondern auch eine darüber hinausweisende Sache professioneller Entwicklung in einer förderlichen Lernumgebung.

Literatur

- Abs, Hermann Josef: LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5, H. 4, 2005, S. 21–31.
- Cain, Tim: Tool Mentoring Conversation. In: Dietlind Fischer u. a.: *Improving School-based Mentoring. A Handbook for Mentor-Trainers*. Münster: Waxmann 2008 (im Druck)
- Fried, Lilian: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer/ U. Carle/J. Wildt (Hrsg.): *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske & Budrich 1997, S. 19–54.
- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael: Mentoring in the New Millenium. In: *Theory into Practice*, Vol.39, No 1, 2000, pp. 50–56.
- Harrison, Jennifer/Lawson, Tony/Wortley, Angela: Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. In: *European Journal of Teacher Education* Vol. 28 No 3, October 2005, pp. 267–292.
- Lakerveld, Jaap van: *Het corporate curriculum. Onderzoek naar werkleeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Dissertation Universität Twente 2005.
- McIntyre, Donald/Hagger, Hazel: *Mentors in Schools. Developing the Profession of Teaching*. London: David Fulton Publishers 1996
- Niggli, Alois: Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, H. 4, 3002, S. 8–16.
- Niggli, Alois: *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden Ch.: Sauerländer. 2005.
- Shank, Melody J.: Mentoring among high school teachers: a dynamic and reciprocal group process. In: *Mentoring and Tutoring* Vol. 13, No 1, April 2005, pp. 73–83.
- Sinclair, Catherine: Mentoring Online about Mentoring: possibilities and practice. In: *Mentoring & Tutoring* Vol 11, No 1, 2003, pp. 79–94.
- Wang, Jian/Odell, Sandra J.: Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. In: *Review of Educational Research*. Voll 72, No.3, 2002, pp. 481–546.

Dietlind Fischer, Dipl. Päd.

Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, D-48149 Münster

E-Mail: fischer@comenius.de