



**Universität  
Zürich** <sup>UZH</sup>

**Institut für Erziehungswissenschaft,  
Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen**

---

# **Erläuterungen zu Theorie und Praxis des Kooperativen Mentorats**

**Berufseinführung von Lehrpersonen an Maturitätsschulen – Dokument 3**

Anita Pfau  
Nora Lieske  
Urs Roemer

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Die Entstehung des Modells zum Kooperativen Mentorat</b>	<b>3</b>
1.1 Das Projekt „Berufseinführung für neue Mittelschullehrpersonen (Mentorat)“	3
<b>2 Der Hintergrund des Kooperativen Mentorats</b>	<b>5</b>
2.1 Die neue Funktion der Mentorinnen und Mentoren	5
2.2 Theoretische Grundlagen des Kooperativen Mentorats	5
<b>3 Hinweise zur Gestaltung des Kooperativen Mentorats</b>	<b>8</b>
3.1 Günstige Rahmenbedingungen für das Kooperative Mentorat. Empfehlungen zuhanden der Schulleitungen und der Mentorierenden	8
3.2 Allgemeine Besprechungen im Kooperativen Mentorat BASIS	12
3.3 Entwicklungsschwerpunkte zur Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires	14
3.4 Hospitationen	16
3.5 Die Vorbesprechung von Lektionen	18
3.6 Die Beobachtung von Unterricht	20
3.7 Die Nachbesprechung von Lektionen	21
3.8 Teamteaching im Kooperativen Mentorat	22
3.9 Beratung zur Leistungsbewertung im Kooperativen Mentorat BASIS	24
3.10 Die gemeinsame schriftliche Leistungsbeurteilung im Kooperativen Mentorat AUFBAU	25
3.11 Die schriftliche Reflexion von Unterricht	26
3.12 Die videobasierte Analyse von Lektionen / Unterrichtsbesprechungen im Mentoring	27
3.13 Das Projekt zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung	28
<b>4 Literaturverzeichnis</b>	<b>31</b>

# 1 Die Entstehung des Modells zum Kooperativen Mentorat

## 1.1 Das Projekt „Berufseinführung für neue Mittelschullehrpersonen (Mentorat)“

Das Projektteam bestand aus mentoratserfahrenen Mentorinnen und Mentoren sowie deren Mentees, die das Kooperative Mentorat in unterschiedlichen Fächern an Zürcher Mittelschulen durchführten. Nach der Einführung ins Kollegiale Unterrichtscoaching auf der Grundlage des fachspezifisch-pädagogischen Coachings durch Prof. Fritz Staub (IfE, Universität Zürich) entwickelte, erprobte und evaluierte das Projektteam unter der Leitung von Anita Pfau und Urs Roemer (IfE, Universität Zürich) verschiedene Formen der kollegialen Zusammenarbeit im Tandem sowie der Unterstützung von Junglehrpersonen beim Berufseinstieg.

**Projektverantwortliche:** Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Projektleitung:** Anita Pfau

Dozentin für Fachdidaktik Italienisch und Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Mitarbeit Projektleitung:** Urs Roemer

Dozent für Fachdidaktik Geschichte, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Projektassistenz:** Nora Lieske

Diplom-Biologin, Master of Arts in Environment & Education, in Ausbildung zur Lehrperson an Maturitätsschulen im Fach Biologie an der Universität Zürich

### Projektteam

Mentor/-in	Mentee	Fach	Schule
Regula Sourlier	Nicole Burian	Mathematik	Literargymnasium Rämibühl
Urs Heiniger	Thomas Nell	Deutsch	Literargymnasium Rämibühl
Sandra Moreschi	Valeria Badilatti	Französisch	Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene
Brigitte Brun	Sandra Tamburro	Englisch	Kantonsschule Limmattal
Anna Katherina Holenweg	Rebekka Trüssel	Biologie	Kantonsschule Limmattal
Franziska Fischer	Fabienne Niederer	Biologie	Kantonsschule Zürich Nord
Stephan Amstutz	Pamela Bethke	Informatik	Kantonsschule Hottingen

· Siehe dazu West, Lucy & Staub, Fritz C. (2003). *Content-Focussed Coaching SM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann; Staub, Fritz C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198; Staub, Fritz C. (2006). Wenn der Coach kommt... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In: Becker, Gerold, Horstkemper, Marianne, Risse Erika, Stäudel, Lutz, Werning, Rolf & Winter, Felix (Hg.). *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft XXIV 2006, 138-140

Der ganze Prozess wurde begleitet von einem beratenden Gremium, bestehend aus zwei Vertretern der Zürcher Schulleiterkonferenz (Peter Ritzmann und Urs Bamert), dem Leiter der Abteilung Mittelschulen im Zürcher Mittelschul- und Berufsbildungsamt (Johannes Eichrodt) und einem Vertreter der Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen LKM (Markus Späth).

Hinweise, die wir im Rahmen von Feedback-Gesprächsrunden mit Schulleitungsmitgliedern, Mentorierenden und Junglehrpersonen an Zürcher Mittelschulen erhielten, flossen ebenfalls in die Ausgestaltung des Kooperativen Mentorats ein.

## 2 Der Hintergrund des Kooperativen Mentorats

### 2.1 Die neue Funktion der Mentorinnen und Mentoren

Während sich die Funktion der Mentorinnen und Mentoren im traditionellen Mentorat eher darauf konzentrierte, den Berufseinsteigenden die Sozialisation im Arbeitsfeld zu erleichtern, bei der unmittelbaren Problemlösung zu helfen sowie allenfalls ein Urteil über ihre Berufseignung abzugeben, übernehmen sie heute vermehrt auch die Funktion von Unterrichtscoachs, begleiten den Professionalisierungsprozess ihrer jungen Kolleginnen und Kollegen, fördern deren berufliche Reflexivität und unterstützen sie bei der Erweiterung ihres Handlungsrepertoires.<sup>3</sup> Dieser Wandel im Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren hat mit der Einsicht zu tun, dass „die Berufseinführung als Übergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit eine Schlüsselfunktion für die weitere berufliche Entwicklung erfüllt“.<sup>4</sup> Dem Professionalisierungsprozess von jungen Lehrpersonen in der Berufseingangsphase gebührt demzufolge grosse Aufmerksamkeit, denn „in der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überlastung empfunden wird, entwickeln sich unter zeitlichem und psychischem Druck Berufseinstellungen und Berufsroutinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten werden“.<sup>5</sup> Das Unterrichtscoaching im Mentorat leistet einen wichtigen Beitrag, damit sich Einstellungen und Routinen nicht aufgrund unreflektierter Anpassung an vorherrschende Traditionen einstellen, sondern das Resultat einer bewussten und kritischen Auseinandersetzung sein mögen. Denn viel Praxis allein garantiert nicht automatisch hohe Professionalität.<sup>6</sup>

Das Modell des Kooperativen Mentorats trägt diesem Rollenwandel der Mentorinnen und Mentoren Rechnung, unter Beibehaltung ihrer Funktion als Berater/-innen bei allen praktischen Fragen und Problemen am neuen Arbeitsplatz.

### 2.2 Theoretische Grundlagen des Kooperativen Mentorats

Grundlage für das Kooperative Mentorat sind sozio-konstruktivistische Lehr- und Lerntheorien, die im Schulalltag längst Einzug gehalten haben. Kooperatives Lernen ist aber nicht nur im täglichen Klassenunterricht sinnvoll, es dient auch der Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten von Lehrpersonen. „Im Zuge der Diskussionen um Schulqualität werden Lehrpersonen zunehmend aufgefordert, ihre Verantwortung für Unterrichtsqualität in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wahrzunehmen. Unterrichtsqualität liegt damit explizit nicht mehr nur in der individuellen Verantwortung einzelner Lehrerinnen und Lehrer, sondern wird zu einer Aufgabe, die im Kollegium gemeinsam bearbeitet werden soll.“<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Siehe dazu z.B. Niggli, Alois (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), S. 120-126

<sup>4</sup> vgl. Messmer, Helmut & Reusser, Kurt (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 169

<sup>5</sup> Herrmann, Ulrich & Hertrampf, Herbert (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 178

<sup>6</sup> Vgl. Wyrsh, Arnold (2000). Berufseinführung – Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), S. 363

<sup>7</sup> Kreis, Annelies & Staub, Fritz (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium, in: Maag Merki, Katharina (Hg.) *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, S. 26

Ein grosser Gewinn des Kooperativen Mentoratsmodells gegenüber herkömmlichen Modellen ist der Umstand, dass sich *auch* der Mentor bzw. die Mentorin vertieft mit der eigenen beruflichen Weiterentwicklung befasst. Denn: „Es gibt keine ‘fertigen Lehrer’. [...] Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen beginnt mit der Grundausbildung und erstreckt sich über die ganze Spanne der Berufslaufbahn“.<sup>7</sup>

Ausgangspunkt für die Kooperation und das Unterrichtscoaching im Kooperativen Mentorat sind das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching und das Kollegiale Unterrichtscoaching nach Fritz C. Staub, welche eine Form der Lehrerweiterbildung 'on the job' darstellen. Sie sollen deshalb in ihren Grundzügen kurz ausgeführt werden.

### a) Fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Bei dieser Form der Fortbildung wird eine Lehrperson von einem Experten oder einer Expertin mit dem Ziel gecoacht, die Handlungsmöglichkeiten im Unterrichten eines spezifischen Fachs auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hin zu verbessern und zu erweitern. Das Besondere dabei ist, dass diese Weiterbildung nicht im Rahmen von Kursen stattfindet, sondern vor Ort, in der alltäglichen Arbeitswelt der Lehrperson.

Das Expertencoaching spielt sich in drei Phasen ab: gemeinsame Planung, Durchführung und Nachbesprechung von Unterricht. Die gecoachte Lehrperson erhält also nicht nur eine Rückmeldung im Rahmen der Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde. Vielmehr arbeiten Coach und Lehrperson bereits bei der Planung der Lernsequenz zusammen, um eine optimale Lektionsgestaltung zu erzielen. Die gecoachte Person erhält damit auch Einblick in die Planungsstrategien des Experten bzw. der Expertin, letztere übernimmt umgekehrt auch Verantwortung für die Vorbereitung und den Erfolg von Unterricht. So können gelungene Sequenzen bzw. grundsätzliche Probleme rasch erkannt und gefördert bzw. vermieden werden.

### b) Kollegiales Unterrichtscoaching

Zwischen Fachspezifisch-pädagogischem Coaching und Kollegialem Unterrichtscoaching bestehen zwei wesentliche Unterschiede: Erstens ist der "Coach" nicht ein Fachexperte, sondern eine "normale", allerdings erfahrene Lehrperson, die nicht auf dem aktuellsten fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Stand sein muss. Zweitens ergibt sich dadurch eine andere Rollenverteilung: Die beiden beteiligten Lehrpersonen coachen sich wechselseitig in Bezug auf ihr Handlungsrepertoire, das erweitert werden soll. Ein Vorteil gegenüber dem Fachspezifisch-pädagogischen Coaching besteht bei dieser Form darin, dass zwei Lehrpersonen, die sich täglich in ihrem vertrauten Umfeld begegnen, in einem Dialog über Unterricht versuchen, ihre eigenen Kompetenzen zu verbessern, und dass nicht ein externer Fachexperte die coachende Funktion übernimmt. Die Kernelemente des Fachspezifisch-pädagogischen Coachings werden dabei übernommen: Vorbesprechung einer Unterrichtssequenz im Dialog, gemeinsame Durchführung der Lektion (Beteiligung des Coachs nach Absprache) und Reflexion über die Lektion(en). Im Fokus liegt dabei wiederum der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

<sup>7</sup> Messmer, Helmut & Reusser, Kurt (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 157

<sup>8</sup> Die Ausführungen beziehen sich auf folgende Untersuchungen: Staub Fritz C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jahrgang, Beiheft 3/2004, S. 113-141; Kreis, Annelies & Staub, Fritz (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium, in: Maag Merki, Katharina (Hg.) *Kooperation und Netzbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, S. 26-39

Von anderen Modellen der kollegialen Zusammenarbeit unterscheidet sich das Kollegiale Unterrichtscoaching u.a. insofern, als dass der Coach Mitverantwortung für das Gelingen einer Lernsequenz übernimmt und damit für den Lernfortschritt der Klassen wie auch für die Erweiterung des unterrichtsbezogenen Handlungsrepertoires des Kollegen bzw. der Kollegin.

Das Unterrichtscoaching im Kooperativen Mentorat ist stark an die Form des Kollegialen Unterrichtscoachings angelehnt. Auch im Kooperativen Mentorat coachen sich die Tandempartner gegenseitig. Gegenüber dem Kollegialen Unterrichtscoaching unterscheidet es sich insofern, als dass es in der Phase der Berufseinführung stattfindet und die Mentoren bzw. Mentorinnen bereits erfahrene Lehrpersonen sind, während die Mentees noch wenig Erfahrung aufweisen.

## 3 Hinweise zur Gestaltung des Kooperativen Mentorats

### 3.1 Günstige Rahmenbedingungen für das Kooperative Mentorat. Empfehlungen zuhanden der Schulleitungen und der Mentorierenden

Die folgenden Empfehlungen sind das Resultat unserer Erfahrungen und Erkenntnisse, die wir im Rahmen des Projektes [Berufseinführung für neue Mittelschullehrpersonen](#) (→ Kap. 1) gewinnen konnten.

#### 3.1.1 Personelle Rahmenbedingungen

MR = Mentorin / Mentor

ME = Mentee

##### 3.1.1.1 Zuteilung der Kooperativen Mentorate

Eine gute Berufseinführung ist eine lohnende Investition in die Personalentwicklung. Deshalb ist die Zuteilung der Mentorate eine verantwortungsvolle Aufgabe der Schulleitung. Kooperative Mentorate sollten nur ausgewählten Lehrpersonen anvertraut werden, die sich für diese Aufgabe eignen und sich voll engagieren wollen.

Folgende Kriterien könnten bei der Auswahl der Mentorinnen und Mentoren berücksichtigt werden:

- MR verfügt über mehrere Jahre Unterrichtserfahrung auf allen Stufen
- MR hat Erfahrung mit Aufnahme- und Maturitätsprüfungen
- MR stellt sich freiwillig für das Mentorat zur Verfügung (Motivation!)
- MR ist bereit, die nötige Zeit für eine gründliche Berufseinführung und eine sorgfältige Praxisbegleitung aufzubringen
- MR ist bereit, einen offenen, kollegialen Austausch mit ME zu pflegen
- MR ist bereit, den eigenen Unterricht selbstkritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln
- MR gibt ME Einblick in den eigenen Unterricht und ins eigene Unterrichtsmaterial
- MR bildet sich regelmässig weiter, auch im Bereich Mentoring

Sollte sich in der Zusammenarbeit herausstellen, dass „die Chemie zwischen Mentor/-in und Mentee nicht stimmt“, ist so früh wie möglich mit der Schulleitung Kontakt aufzunehmen und zu klären, ob eine andere personelle Lösung gefunden werden kann.

##### 3.1.1.2 Entlastung der Mentorinnen und Mentoren

Verschiedene Gründe sprechen dafür, dass die MR für ihre Tätigkeit entlastet werden sollten:

- Ein gutes Mentorat ist aufwändig. Liegt uns die Qualität der Berufseinführung am Herzen und wollen wir in die Personalentwicklung investieren, so müssen wir dem Mentorat die nötige Bedeutung beimessen und die entsprechenden Zeitressourcen für die MR sicherstellen.
- Die am Projekt beteiligten ME haben wiederholt betont, wie entlastend es sei, zu wissen, dass die Arbeit ihrer Mentorin bzw. ihres Mentors angemessen honoriert wird, weil sie so etwas von den MR erwarten dürfen und sie weniger Hemmungen haben, ihre Unterstützung und Zeit in Anspruch zu nehmen.
- Die am Projekt beteiligten MR betonten ihrerseits, dass sich ihre Entlastung positiv auf die intensive Zusammenarbeit mit den ME auswirke.



### 3.1.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

#### 3.1.2.1 Einführung einer schulinternen Anlaufstelle „Berufseinführung“

Unabhängig vom Mentoratsmodell wäre zu überlegen, ob die Schulleitung eine mentoratserfahrene Lehrperson bestimmen möchte, die bei Fragen rund um den Berufseinstieg und das Mentorat informierend und beratend zur Verfügung steht. Im Gegensatz zur Schulleitung ist er/sie nicht in Personalentscheide involviert. Als neutraler Ansprechpartner für Mentees und Mentor/-innen sorgt er/sie für gute Bedingungen beim Berufseinstieg.

Aufgaben des/der Verantwortlichen für die Berufseinführung:

- Dient als schulinterne Ansprechperson für Fragen rund um die Berufseinführung
- Sorgt für einen „reibungslosen“ Ablauf der Mentorate
- Unterstützt Mentees und Mentor/-innen bei Fragen und Problemen im Mentorat
- Führt neue Mentor/-innen in ihre Aufgaben ein
- Organisiert im Auftrag der Schulleitung einen jährlichen internen Erfahrungsaustausch der Mentor/-innen
- Unterstützt die Schulleitung bei der Qualitätssicherung in der Berufseinführung

#### 3.1.2.2 Zeitrahmen bzw. Länge der Mentorate

Eine Ausdehnung des Mentorats von einem auf zwei Semester wäre wünschenswert. Begründung: Im Projekt führte die Bewältigung aller Aufgaben gemäss Vereinbarung bzw. Pflichtenheft in nur einem Semester teilweise zu terminlichen Engpässen und Stress. Der Zeitrahmen von zwei Semestern sorgt – gute Planung vorausgesetzt – auf beiden Seiten für Entlastung und verschafft Entwicklungsprozessen den nötigen Raum. Zu Beginn der Berufseinführung sind Junglehrpersonen vorerst mit der Bewältigung des Schulalltags beschäftigt. Der eigentliche Professionalisierungsprozess und die damit zusammenhängenden, spannenden Fragen gewinnen erst allmählich an Bedeutung. Die ME würden es sehr begrüßen, länger als nur ein Semester auf die Unterstützung ihrer MR zählen zu dürfen. (In den meisten Schweizer Kantonen dauert das Mentorat übrigens zwei Semester oder länger.)

Als Zeitrahmen für Mentorate empfehlen wir eine Dauer von Juni bis Juni bzw. von Januar bis Januar. Die ersten ein bis zwei Treffen von Mentor/-in und Mentee müssen vor den Sommerferien bzw. Sportferien stattfinden und dienen in erster Linie

- der zeitlichen und inhaltlichen Planung des Mentorats
- der Unterstützung der ME bei der Semesterplanung ihres Unterrichts
- der Einführung in die Infrastruktur von Schule und Fachschaft

#### 3.1.2.3 Koordination der Stundenpläne

Es ist uns bewusst, dass die Stundenplaner/-innen sehr wenig Spielraum haben und es für sie nicht einfach ist, auch noch auf die besonderen Bedürfnisse des Mentorats Rücksicht zu nehmen. Wir möchten dennoch darauf hinweisen, was aus Sicht unserer Mentorierenden und Mentees für die Zusammenarbeit im Kooperativen Mentorat wichtig wäre. Vielleicht lässt sich ja doch das eine oder andere in Absprache mit den Betroffenen realisieren:

- Gemeinsame Präsenzzeiten an der Schule: Wochentage, an denen sowohl Mentor/-in wie Mentee an der Schule sind, ohne (immer) zur gleichen Zeit zu unterrichten (erleichtert gegenseitige Hospitationen)
- Evtl. fixes Zeitfenster im Stundenplan für Mentoratsbesprechungen

### 3.1.2.4 Klassenzuteilung

Grundsätzlich ist es ratsam, den Junglehrpersonen nicht besonders herausfordernde bzw. schwierige Klassen zuzuteilen.

Parallelklassen schaffen günstige Bedingungen für den Professionalisierungsprozess der Junglehrpersonen. Die Zuteilung von Parallelklassen an MR und ME (*Empfehlung 1*) bzw. an ME (*Empfehlung 2*) ist sicher nicht immer realisierbar. Wo es möglich ist, bedeutet dies jedoch einen grossen Gewinn für das Mentorat, wie wir in der Praxis feststellen konnten.

*Empfehlung 1: Zuteilung von Parallelklassen an Mentor/-in und Mentee*

- Parallelklassen von ME und MR steigern die produktive Zusammenarbeit. Es bietet sich an, gemeinsam Unterricht vorzubereiten sowie Prüfungen zu erstellen und zu korrigieren.
- Parallelklassen ermöglichen ME Vergleiche auf verschiedenen Ebenen: Wie unterrichtet MR den gleichen Stoff? Wie reagiert seine bzw. ihre Klasse? Was möchte ich auch einmal so ausprobieren in meiner Klasse? Wie sind die Leistungen meiner Schüler/-innen im Vergleich zu denen in der Parallelklasse meines Mentors bzw. meiner Mentorin? Usw.

*Empfehlung 2: Zuteilung von Parallelklassen an die Junglehrperson*

- Die Zuteilung von Parallelklassen an Junglehrpersonen entlastet diese bezüglich der anfänglich zeitintensiven fachlichen Unterrichtsvorbereitung und verschafft ihnen mehr Raum für den Professionalisierungsprozess. (Ausnahme: Parallelklassen auf höherer Stufe, die während der ersten zwei Berufsjahre der Junglehrperson zu einer Doppelmatur führen würden.)
- Parallelklassen schärfen die Aufmerksamkeit der Berufseinsteiger/-innen für Klassenunterschiede. Sie erfahren, wie Klassen u.U. auf das gleiche Angebot unterschiedlich reagieren und lernen, ihre Unterrichtspläne flexibel anzupassen.
- Parallelklassen eröffnen interessante Nutzungsmöglichkeiten für den Professionalisierungsprozess im Mentorat. Z.B. kann der gleiche Stoff in zwei Klassen unterschiedlich unterrichtet und das Resultat verglichen werden. Und Parallelklassen ermöglichen die sofortige Erprobung von Handlungsalternativen, wenn in der einen Klasse etwas nicht so gut gelungen ist.

### 3.1.3 Reporting an die Schulleitung, Feedback und Qualitätssicherung

#### 3.1.3.1 Keine Anstellungsempfehlung durch Mentor/-in

An vielen Schulen ist es zurzeit üblich, dass Mentorinnen und Mentoren Ende Mentorat eine schriftliche Empfehlung an die Schulleitung abgeben, ob die mentorierte Junglehrperson an der Schule weiterbeschäftigt werden soll oder nicht. Die Projektleitung, die Begleitgruppe sowie die im Projekt beteiligten Mentorinnen und Mentoren sind der Meinung, dass die Abgabe einer solchen Empfehlung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit abträglich sei und die offene Kommunikation auf beiden Seiten erschwere. Zum selben Schluss kommt Prof. A. Niggli in seinem Artikel *Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*: „Programme, die eine unterstützende und eine evaluative Funktion vermischen, haben sich als höchst problematisch erwiesen. Erfolgreicher sind Massnahmen, die diese beiden Funktionen strikte trennen.“ Daher bitten wir die Schulleitungen, die Mentorinnen und Mentoren des Kooperativen Mentorats von der Beur-

<sup>1</sup> Niggli, Alois (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), S. 125

teilungsfunktion zu befreien. Die Beurteilung obliegt der Schulleitung, der Schulkommission und ev. dem Fachvorstand. Selbstverständlich hat der Mentor bzw. die Mentorin auch im Kooperativen Mentorat die Pflicht, bei ernsthaften Schwierigkeiten bzw. Bedenken bezüglich der Berufseignung einer ihr anvertrauten Junglehrperson – im Interesse der Schülerinnen und Schüler – so rasch wie möglich mit der Schulleitung in Kontakt zu treten und den bzw. die Mentee über diesen Schritt zu informieren.

### 3.1.3.2 Gespräch statt Bericht

An den meisten Schulen ist es zurzeit üblich, dass Mentorinnen und Mentoren Ende Mentorat einen Bericht über den Verlauf des Mentorats schreiben. Wir empfehlen, an Stelle des Berichtes ein Schlussgespräch zwischen Mentor/-in und Mentee (mit Protokoll) zu institutionalisieren, in welchem die erzielten Erfolge, Schwierigkeiten, Empfehlungen für den weiteren Professionalisierungsprozess usw. anhand von [Leitfragen zur Evaluation des Kooperativen Mentorats](#) (→ *Instrumente*, S. 29) besprochen werden.

Auf Wunsch des Mentees bzw. der Mentee kann der Mentor bzw. die Mentorin zudem ein kurzes Referenzschreiben für Stellenbewerbungen des Mentees bzw. der Mentee verfassen. Im Unterschied zum Bericht thematisiert das Referenzschreiben keine Defizite.

### 3.1.3.3 Vollzugsmeldung an die Schulleitung

Ende Mentorat meldet der Mentor bzw. die Mentorin der Schulleitung den Vollzug des Kooperativen Mentorats. Falls Belege erwünscht sind, so kann der ausgefüllte [Planungsraaster](#) (→ *Instrumente*, S. 6-14) beigelegt werden.

### 3.1.3.4 Reporting an die Fachschaft (Kooperatives Mentorat AUFBAU)

Wenn im Aufbauteil des Kooperativen Mentorats ein Produkt entstanden ist, so soll dieses in der Fachschaft vorgestellt und zur allgemeinen Nutzung angeboten werden.

### 3.1.3.5 Qualitätssicherung

Im Rahmen eines Schlussgespräches zwischen Mentor/-in und Mentee wird das Kooperative Mentorat im Rückblick ausgewertet: Mentor/-in und Mentee geben sich gegenseitig ein Feedback bezüglich der Erweiterung ihres jeweiligen Handlungsrepertoires sowie bezüglich der Zusammenarbeit. Der/die Mentee gibt dem Mentor bzw. der Mentorin zudem eine Rückmeldung zur Qualität seiner/ihrer Unterstützung beim Berufseinstieg.

Mögliche [Leitfragen zur Evaluation des Kooperativen Mentorats](#) stehen zur Verfügung (→ *Instrumente*, S. 29).

### 3.1.3.6 Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren

Die Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich bietet einen Weiterbildungskurs für Mentorinnen und Mentoren an. Der mentoratsbegleitende Kurs wird sowohl zentral für einzelne Mentorierende und ihre Mentees angeboten als auch dezentral in Form eines Holangebots für Schulen: [www.ife.uzh.ch/llbm/weiterbildung.html](http://www.ife.uzh.ch/llbm/weiterbildung.html)  
Kontaktperson: [anita.pfau@ife.uzh.ch](mailto:anita.pfau@ife.uzh.ch)

Darüber hinaus empfehlen wir den Schulen, einen jährlichen internen Austausch für Mentorinnen und Mentoren zu institutionalisieren. Um die Produktivität dieses Erfahrungsaustausches zu gewährleisten, ist auf eine gute Strukturierung und Moderation zu achten. Leitung und Organisation kann dem/der Verantwortlichen für die Berufseinführung oder einem Schulleitungsmitglied anvertraut werden.

### 3.2 Allgemeine Besprechungen im Kooperativen Mentorat BASIS

#### 3.2.1 Erstes Treffen, 4-8 Wochen vor Semesterbeginn ([Checkliste 1](#); → *Instrumente*, S. 15-17)

Für einen guten Start an der neuen Schule ist es wichtig, die neue Lehrperson frühzeitig mit allen Informationen zu versorgen, die sie benötigt, um ihr erstes Semester in Ruhe planen zu können. Soweit dies nicht bereits von der Schulleitung oder dem Fachvorstand geleistet wurde, gehört eine umfassende Orientierung über die zu übernehmenden Klassen, die Lehrmittel und die Unterrichtsmaterialien, alle administrativen und personellen Fragen sowie die Infrastruktur der Schule dazu.

Als Unterstützung für den Einstieg in die Unterrichtsplanung gibt der Mentor bzw. die Mentorin Einblick in die eigene Unterrichtsvorbereitung und stellt dem Berufsanfänger bzw. der Berufsanfängerin eigene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Die Herausforderungen des Berufseinstiegs setzen Junglehrpersonen im ersten Semester stark unter Druck und es bedeutet unter Umständen eine grosse Entlastung für sie, wenn sie einen Teil ihres Unterrichts mit Unterlagen von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen bestreiten können. Diese Art der kollegialen Unterstützung erlaubt den Mentees gemäss ihrer eigenen Aussage, von Beginn weg auf einem guten Niveau unterrichten zu können, was wiederum dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zugutekommt.

Der Mentor bzw. die Mentorin erläutert, wie er bzw. sie die [Leistungsbeurteilung](#) (→ *Kap. 3.9*) macht und stellt eigene Prüfungen als Orientierungshilfe zur Verfügung.

Der Mentor bzw. die Mentorin gibt Hinweise zur Gestaltung der ersten Schulstunden (Erstkontakt mit den neuen Klassen) und erläutert anhand eines konkreten Beispiels, wie die Semesterplanung (inklusive Prüfungsplanung) gemacht werden kann. Beim zweiten Treffen wird der Berufseinsteiger bzw. die Berufseinsteigerin den Entwurf seiner bzw. ihrer Semester- und Prüfungsplanung vorlegen und sich beraten lassen.

Das erste Treffen dient zudem der Klärung des Inhalts und der Ziele der Zusammenarbeit im Kooperativen Mentorat. Es empfiehlt sich, die Termine (Besprechungen, Unterrichtsbesuche usw.) so weit wie möglich schon vor Semesterbeginn im [Planungsraaster](#) (→ *Instrumente*, S. 6-9) zu vereinbaren. Im laufenden Mentoratssemester wird es erfahrungsgemäss schwierig, Zeitfenster für die Zusammenarbeit zu finden und man läuft Gefahr, dass wichtige Themen des Berufseinstiegs zu kurz kommen. Wir empfehlen übrigens, den ersten Unterrichtsbesuch bei der neuen Lehrperson nicht zu früh anzusetzen, damit sie sich in den ersten zwei, drei Wochen im Schulbetrieb einleben und „ankommen“ kann.

#### 3.2.2 Zweites Treffen, 2-6 Wochen vor Semesterbeginn ([Checkliste 2](#); → *Instrumente*, S. 18)

Das zweite Treffen bietet der neuen Lehrperson in erster Linie Gelegenheit, ihre Fragen zu klären, die seit dem ersten Treffen aufgetaucht sind. Ein weiterer, wichtiger Punkt ist die Besprechung der Semester- und Prüfungsplanung, welche der Berufseinsteiger bzw. die Berufseinsteigerin in der Zwischenzeit entworfen hat.

Das zweite Treffen dient auch der Konkretisierung der geplanten Zusammenarbeit im Kooperativen Mentorat: Mentor/-in und Mentee legen je einen ersten [Entwicklungsschwerpunkt zur Erweiterung](#)

des persönlichen Handlungsrepertoires (→ Kap. 3.3) fest und unterzeichnen die [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) (→ *Instrumente*, S. 3).

### 3.2.3 Drittes Treffen, zu Semesterbeginn ([Checkliste 3](#); → *Instrumente*, S. 18)

Beim dritten Treffen zu Semesterbeginn findet eine letzte Bereinigung der Terminplanung zum Kooperativen Mentorat statt und es wird die Gestaltung der geplanten Unterrichtsbesprechungen vereinbart. Beispiele dazu finden sich in den [Gesprächsstrukturen für die Vor- und Nachbesprechung von Unterricht](#) (→ *Instrumente*, S. 22/23).

Ausserdem dient das Treffen der Besprechung offener Fragen der neuen Lehrperson sowie ihrer Vernetzung mit dem (Fach-)Kollegium.

### 3.2.4 Regelmässige Treffen, im Laufe des ersten Semesters ([Checkliste 4](#); → *Instrumente*, S. 19/20)

Zeitgefässe für den Erfahrungsaustausch und die Diskussion aktueller Probleme und Fragen sind wichtig für eine gute Begleitung im Mentorat. Junglehrpersonen erhalten z.B. Gelegenheit, sich beim Mentor bzw. der Mentorin zu erkundigen, wie er/sie etwas Bestimmtes macht bzw. in bestimmten Situationen vorgeht. Wir empfehlen, bereits vor Semesterbeginn ein paar Treffen im [Planungsraster](#) (→ *Instrumente*, S. 6) zu fixieren, die im Bedarfsfall genutzt werden können.

Die Treffen sind nicht für die Vor- oder Nachbesprechung von Unterricht gedacht, sondern für die Besprechung von Fragen, welche die neue Lehrperson gerade beschäftigen und die nicht einfach während einer Pause geklärt werden können. Darunter fallen z.B. Beratungen zu besonderen Unterrichtsformen, zum Umgang mit den Hausaufgaben oder mit Konflikten (Schüler/-innen, Klassen, Eltern, Kolleg/-innen, usw.), zur Gestaltung eines Elterngesprächs oder des Elternabends, zur Arbeitstechnik, zum Zeitmanagement, usw. Gleichzeitig soll der Erfahrungsaustausch gepflegt und eine Zwischenbilanz zur Semesterplanung vorgenommen werden.

### 3.2.5 Zwischenbilanz, Mitte Mentorat ([Checkliste 5](#); → *Instrumente*, S. 20)

Es findet ein Austausch zwischen Mentor/-in und Mentee statt, in welchem die Zusammenarbeit im Kooperativen Mentorat reflektiert wird. Zur Anregung sind [Leitfragen zur Zwischenbilanz](#) (→ *Instrumente*, S. 28) verfügbar.

Zur Zwischenbilanz gehört auch eine Standortbestimmung zu den Stärken, den Fortschritten und dem Entwicklungspotenzial des Mentees bzw. der Mentee.

Dies ist auch ein guter Moment, um zu überprüfen, ob die Arbeit an den gewählten [Entwicklungsschwerpunkten](#) (→ Kap. 3.3) abgeschlossen ist oder ob diese weiter bearbeitet werden sollen, allenfalls mit kleinen Anpassungen. Falls die Entwicklung vorderhand abgeschlossen ist, gilt es jetzt, neue Schwerpunkte festzulegen.

Auch die Terminplanung im [Planungsraster](#) (→ *Instrumente*, S. 6-9) kann überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

### 3.2.6 Treffen vor der Notenabgabe, gegen Ende Semester ([Checkliste 6](#); → *Instrumente*, S. 21)

Vor dem Eintrag der Zeugnisnoten bespricht der Berufsanfänger bzw. die Berufsanfängerin seine Notenvorschläge mit dem Mentor bzw. der Mentorin, um sicherzustellen, dass die Noten richtlinienkonform zustande gekommen sind. Der Mentor bzw. die Mentorin gibt der Junglehrperson zudem Hinweise, wie sie sich auf den Notenkonzert vorzubereiten hat und erläutert dessen Ablauf.

Zu Semesterschluss analysieren Mentor/-in und Mentee rückblickend die Umsetzung des Semesterplans. Welche Ziele wurden wie geplant erreicht? Wo hingegen klappte es nicht ganz und aus welchen Gründen? Wo war die Zeit zu knapp kalkuliert? Usw. Unter Einbezug der gewonnenen Er-

kenntnisse entwirft der bzw. die Mentee nun den Semesterplan für das nächste Schulsemester und bespricht ihn wiederum mit dem Mentor bzw. der Mentorin.

Gegen Ende des ersten Semesters führt die neue Lehrperson in mindestens einer Klasse ein Schüler/-innen-Feedback zur Qualitätssicherung durch und bespricht die Rückmeldungen sowie Ideen zur konstruktiven Nutzung der Anregungen mit dem Mentor bzw. der Mentorin.

### 3.2.7 Schlussgespräch, Ende Mentorat (Checkliste 7; → *Instrumente*, S. 21)

Im Schlussgespräch werden die Entwicklungsprozesse von Mentee und Mentor/-in ausgewertet sowie ihre Zusammenarbeit im Mentorat. Das Schlussgespräch findet sowohl nach dem Basisteil des Kooperativen Mentorats statt als auch nach dem Aufbauteil. Mögliche Themen für das Schlussgespräch finden sich in den [Leitfragen zur Evaluation des Kooperativen Mentorats](#) (→ *Instrumente*, S. 29).

Das Schlussgespräch ersetzt gemäss unserer Empfehlung in den [Rahmenbedingungen für das Kooperative Mentorat](#) (→ *Kap. 3.1.3*) den Mentoratsbericht zuhanden der Schulleitung.

## 3.3 Entwicklungsschwerpunkte zur Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires

Sowohl im Basis- als auch im Aufbauteil des Kooperativen Mentorats legen der/die Mentee und der Mentor bzw. die Mentorin je 1-2 Entwicklungsschwerpunkte fest, um ihre professionelle Handlungskompetenz gezielt zu erweitern (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat BASIS](#); → *Instrumente*, S. 3, [Checklisten 1, 2, 4, 5, 7](#); → *Instrumente*, S. 15-21, [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4).

### 3.3.1 Funktion der Entwicklungsschwerpunkte

Mit Entwicklungsschwerpunkten gewinnt der Professionalisierungsprozess im Mentorat an Struktur. Angesichts der Komplexität von Unterricht hilft die Konzentration auf bestimmte Aspekte, an einem Thema 'dranzubleiben' und spürbare Fortschritte zu erzielen. Das Thema bekommt Gewicht und geht weniger unter im Schulalltag.

Es gehört zum Grundcharakter des Kooperativen Mentoratsmodells, dass beide Tandempartner Entwicklungsschwerpunkte setzen und sich gegenseitig bei der Arbeit daran unterstützen.<sup>10</sup> Dabei steht es dem Mentor bzw. der Mentorin frei, einen Schwerpunkt zu wählen, der das Unterrichtshandeln betrifft oder aber einen Schwerpunkt, der auf die Professionalisierung der Mentorenaufgabe zielt.

Für den Austausch im Tandem kann es auch reizvoll sein, wenn sich der/die Mentor/-in und die Junglehrperson den gleichen Schwerpunkt setzen. So oder so gewinnen immer beide von der intensiven Auseinandersetzung mit den gewählten Themen. Die Mentorinnen und Mentoren des Projekts zum Kooperativen Mentorat gaben zu Protokoll, sie hätten selber viel profitiert von der Beschäftigung mit den Entwicklungsschwerpunkten ihrer Mentees und seien sich mancher Dinge bewusster geworden. Umgekehrt erhalten die Mentees die Chance, ihre Mentoren bzw. Mentorinnen im Kollegialen Unterrichtscoaching zu begleiten und damit erfahrene Lehrpersonen in der Bearbeitung und Reflexion ihrer Entwicklungsschwerpunkte zu erleben. Die Mentees des Mentoratsprojekts gaben an, dass die gezielte Beobachtung und Reflexion der Schwerpunkte ihrer Mentorin bzw. ihres

<sup>10</sup> Die Beweggründe dafür sind im *Leitfaden zum Kooperativen Mentorat, Teil A*, und im Kapitel *Die theoretischen Grundlagen des Kooperativen Mentorats* dargestellt.



Mentors sehr lehrreich war. Die Beobachtungskompetenz gilt ohnehin als wichtige Voraussetzung qualifizierten Lehrerhandelns<sup>11</sup> und kann bei dieser Gelegenheit geschult werden.

### 3.3.2 Der Ablauf im Kooperativen Mentorat BASIS

Schon bei ihrem ersten Treffen 4-8 Wochen vor Semesterbeginn sollten sich der/die Mentee und die erfahrene Lehrperson Gedanken zu ihren Entwicklungsschwerpunkten machen und diese – sowie die geplante Arbeitsweise zur Umsetzung der Schwerpunkte – bei ihrem zweiten Treffen in der [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) (→ *Instrumente*, S. 3) festhalten (siehe auch [Checklisten 1, 2](#); → *Instrumente*, S. 15-18).

Sowohl der/die Mentee als auch die erfahrene Lehrperson wählen einen bis zwei Schwerpunkte in Bereichen, in denen sie Handlungsbedarf sehen, bzw. die sie gerne bearbeiten möchten. Die Zahl der Schwerpunkte hängt von den gewählten Themen ab. Im Zweifelsfall raten wir eher zur Reduktion auf einen Schwerpunkt. Es hat sich zudem bewährt, bereits bei der Wahl des Schwerpunktes zu überlegen, auf welche Weise der angestrebte Kompetenzzuwachs gefördert und in der Praxis beobachtet werden kann, sowie welche Massnahmen bzw. 'Trainingsmöglichkeiten' geeignet wären, um dem Ziel näher zu kommen.

Sollte sich im Laufe der gemeinsamen Arbeit der Fokus bzw. das Interesse in eine andere Richtung verschieben, kann der Schwerpunkt jederzeit angepasst bzw. neu definiert werden. Dieser Fall kann z.B. eintreten, nachdem die ersten Unterrichtsbesuche stattgefunden haben und sich in einem bestimmten Bereich Entwicklungsbedarf zeigt (siehe auch [Checkliste 4](#); → *Instrumente*, S. 19/20).

Die Arbeit an den Schwerpunkten wird in der Zwischenbilanz (in der Mitte des Mentorats) und auch im Schlussgespräch ausgewertet und reflektiert (siehe auch [Checklisten 5, 7](#); → *Instrumente*, S. 20/21).

### 3.3.3 Der Ablauf im Kooperativen Mentorat AUFBAU

Zu Beginn des Aufbauteils entscheiden die Tandempartner, ob sie neue Schwerpunkte setzen oder die bisherigen weiter bearbeiten wollen. Im Übrigen ist das Vorgehen gleich wie im Basisteil des Mentorats.

Auf der letzten Seite des [Planungsrasters zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#) (→ *Instrumente*, S. 14) befindet sich eine Tabelle für den Eintrag der gegenseitigen Unterrichtsbesuche zur Beobachtung und Reflexion der Fortschritte im Zusammenhang mit den Entwicklungsschwerpunkten.

### 3.3.4 Hinweise zur Wahl der Entwicklungsschwerpunkte

Im Mentoratsprojekt hat sich gezeigt, dass es eher ungünstig ist, ein allzu grundlegendes Thema der Didaktik als Schwerpunktthema zu wählen (z.B. das Thema „Disziplin“). Bewährt haben sich dagegen deutlicher abgrenzbare und gut im Unterricht beobachtbare Schwerpunkte sowie Teilaspekte grösserer Themenbereiche.

Die Tandems des Mentoratsprojekts empfehlen unter anderen folgende Themen für den Entwicklungsschwerpunkt zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz:

- Gesprächs- bzw. Klassenführung
- Fragetechniken
- Feedback auf Unterrichtsbeiträge der Schüler/-innen
- Auftragsqualität
- Abgabe von mehr Verantwortung für den Lernprozess an die Schüler/-innen (Angebot und Nutzung)

<sup>11</sup> Vgl. Rahm, Sibylle & Lunkenbein, Martin (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), S. 166-177

- Schülerzentrierte Unterrichtsformen
- Gruppenarbeit: Qualitätskriterien, Hinweise für die Begleitung, Auftragsbeispiele für Gruppenarbeit
- Sinnvolle Nutzung der technischen Hilfsmittel: Wandtafel, Hellraumprojektor, PowerPoint usw.
- Zeitmanagement
- Unterrichtsabschluss (Abrundung der Lektionen)

Beispiele möglicher Entwicklungsschwerpunkte für Mentorinnen und Mentoren zur Erweiterung ihrer professionellen Handlungskompetenz im Mentoring:

- Gesprächsführung (Vor- und Nachbesprechung)
- Gemeinsam verantwortete Unterrichtsplanung mit der / dem Mentee
- Lehrreiche Gestaltung der von dem / der Mentee hospitierten Lektionen (z.B. Vordemonstrieren bestimmter Unterrichtstechniken bzw. Lehr- / Lernarrangements)
- Verhalten in Teamteachinglektionen (Wann und auf welche Weise greife ich unterstützend ein, wenn der / die Mentee unterrichtet? Und wie kann das Zusammenspiel beim Unterrichten im Team optimiert werden?)

### 3.4 Hospitationen

Im [Planungsraaster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) sind die Tabellen 2a und 2b (→ *Instrumente*, S. 7) für den Eintrag der Hospitationstermine bei dem / der Mentor / -in und bei Fachkolleginnen und -kollegen vorgesehen.

#### Die Gestaltung der Hospitationen im Kooperativen Mentorat

Der Nutzen der Hospitationen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigenden hängt wesentlich vom Setting ab. Die folgenden Varianten sind Beispiele, wie Hospitationen arrangiert und genutzt werden könnten. Wichtig ist zudem, dass sowohl vor wie nach der Hospitation im Minimum ein kurzes Gespräch stattfindet.

Eine hilfreiche Unterstützung der Beobachtung von Unterricht ist die Videografie. Anregungen dazu finden sich im Dokument [Videobasierte Analyse von Unterricht](#) (→ *Kap. 3.12*).

Hospitant / -in: Mentee bzw. Berufseinsteiger / -in

Hospitierte / r: Mentor / -in, Fachkollege bzw. Fachkollegin

#### Hospitationsarrangement 1

Der / die Mentee erhält Einblick in die Unterrichtshandlungen einer erfahrenen Lehrperson

##### *Ziele der Hospitation*

- Einblick in die Unterrichtshandlungen einer routinierten Lehrpersonen und Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz erhalten (Wie macht sie das? Wäre ihr Weg auch einer für mich?)
- Den Unterrichtsstil, die besonderen Stärken und Kompetenzen der Fachkollegen und -kolleginnen kennen lernen (auch im Hinblick auf eine produktive Zusammenarbeit in der Fachschaft)
- Beobachten, wie erfahrene Lehrpersonen ihren Unterricht kritisch reflektieren

##### *Vorbereitendes Gespräch*

Die erfahrene Lehrperson gibt dem Gast Einblick in die eigene Unterrichtsplanung und erläutert, was er / sie in der Lektion erreichen möchte.



*Hospitation*

Der/die Mentee beobachtet die Umsetzung der Unterrichtsplanung.

*Nachbesprechung der Lektion*

Die erfahrene Lehrperson reflektiert die gehaltene Lektion im Gespräch mit dem Gast und macht auf diese Weise konkret erfahrbar, wie Lehrpersonen kontinuierlich ihren Unterricht weiterentwickeln.

**Hospitationsarrangement 2**

Der Mentor bzw. die Mentorin demonstriert ausgewählte Lehr-/Lernformen und Unterrichtstechniken

*Ziele der Hospitation*

- Einblick in die Praxis ausgewählter Lehr- und Lernformen, Methoden, Techniken, Formen der Interaktion, der Klassenführung usw. erhalten (z.B. Gestaltung des Unterrichtseinstiegs, Fragetechnik, Umgang mit Störungen, Aktivierung „träger“ Schüler/-innen, usw.)
- Anregungen für die konkrete Gestaltung des eigenen Unterrichts sammeln

*Vorbereitendes Gespräch*

Im Vorgespräch wird geklärt, welche Wünsche und Bedürfnisse der/die Mentee hat, z.B. im Zusammenhang mit dem persönlichen Entwicklungsschwerpunkt. Die Mentorin bzw. der Mentor macht ein Angebot, was sie/er dem/der Mentee im Hinblick auf dessen/deren Professionalisierungsprozess zeigen kann. Der Mentor bzw. die Mentorin erläutert zudem, worauf beim Zuschauen besonders zu achten ist.

*Hospitation*

Der/die Mentee richtet die Aufmerksamkeit auf das, was in dieser Lektion speziell vorgezeigt wird und beobachtet gemäss Auftrag.

*Nachbesprechung der Lektion*

Mentee und Mentor/-in besprechen die Lektion mit Fokus auf das Vorgezeigte, wobei der/die Mentee zuerst seine/ihre Beobachtungen beschreibt und Fragen stellt, die sich ihm/ihr nach der Lektion stellen.

**Hospitationsarrangement 3**

Der/die Mentee beobachtet die praktische Umsetzung einer gemeinsam konzipierten Lektion

*Ziele der Hospitation*

- Einblick in die Planungsstrategien einer erfahrenen Lehrperson erhalten und wertvolle Anregungen gewinnen
- Mitverantwortung für die Lektion übernehmen und dadurch die Lektion mit erhöhter Spannung beobachten

*Vorbesprechung der Lektion*

Mentor/-in und Mentee bereiten die Lektion gemeinsam vor.

*Hospitation*

Der/die Mentee beobachtet, inwiefern sich ihr gemeinsames Unterrichtskonzept in der Umsetzung bewährt.

*Nachbesprechung*

Der/die Mentee beschreibt die gemachten Beobachtungen und erläutert, was aus seiner/ihrer Sicht gelungen ist und wo sich Fragen stellen. Der/die Mentor/-in reflektiert seiner- bzw. ihrerseits die

Lektion. Wo nötig, wird nach Handlungsalternativen gesucht. Falls der/die Mentee eine Parallelklasse hat, kann er/sie die gleiche Lektion in „Neuaufgabe“ ausprobieren.

#### **Hospitationsarrangement 4**

Der/die Mentee erhält einen Beobachtungsauftrag zum Entwicklungsschwerpunkt des Mentors bzw. der Mentorin

##### *Ziele der Hospitation*

- Den Mentor bzw. die Mentorin bei seiner/ihrer Arbeit am persönlichen Entwicklungsschwerpunkt unterstützen
- Anregungen und Erkenntnisse im Hinblick auf die eigene Professionalisierung sammeln

##### *Vorbereitendes Gespräch*

Der/die Mentor/-in erläutert den Unterrichtsplan, sowie wo er/sie im Entwicklungsprozess steht und was er/sie in dieser Lektion ausprobieren möchte. Der/die Mentee erhält den Auftrag zu beobachten, wie das Experiment gelingt, z.B. indem er/sie darauf achtet, wie aktiv sich die Schüler/-innen und Schüler am Lernprozess beteiligen.

##### *Hospitation*

Der/die Mentee erfüllt seinen/ihren Beobachtungsauftrag und protokolliert.

##### *Nachbesprechung*

Der/die Mentee beschreibt seine bzw. ihre Beobachtungen anhand des Protokolls. Danach folgt die gemeinsame Auswertung.

### **3.5 Die Vorbereitung von Lektionen**

Im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) (→ *Instrumente*, S. 6-9) ist die erste Spalte der Tabelle 2c (Unterrichtsbesuche bei Mentee) für den Eintrag der Vorbereitungsstermine reserviert, die im Idealfall ein bis zwei Tage vor der Lektion angesetzt werden.

#### **3.5.1 Das Potenzial der Vorbereitung – ein kleines Plädoyer**

Im Kooperativen Mentorat beschränkt sich der Mentor bzw. die Mentorin nicht auf die Beobachtung und die Nachbesprechung der besuchten Lektionen. Als Partner/-in bei der Planung von Unterricht übernimmt der Mentor bzw. die Mentorin Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/-innen (mehr dazu siehe [Theoretische Grundlagen des Kooperativen Mentorats](#); → *Kap. 2.2*).

Alle am *Projekt zur Berufseinführung neuer Lehrpersonen an Mitteschulen* beteiligten Lehrpersonen haben die Vorbereitung als äusserst gewinnbringend erlebt. In ihren Augen ist sie wichtiger als die Nachbesprechung von Unterricht. In der Tat wird die Steigerung der Unterrichtsqualität dank der Vorbereitung direkt erfahrbar, denn die vorab gewonnen Erkenntnisse führen zur Optimierung des Lektionsplans und damit zu einer besseren Lektion. Das wirkt motivierend. Zudem ist der/die Mentee im Vorfeld der Schulstunde offener für Rückmeldungen und Anregungen des Mentors bzw. der Mentorin als im Nachhinein, wenn die Lektion schon vorbei ist. Der Mentor bzw. die Mentorin übernehmen auf diese Weise Mitverantwortung für das Gelingen der Lektion. Sollte also etwas ganz schief gehen, so liegt es meistens nicht ausschliesslich in der Verantwortung der jungen Lehrperson. Zur hin und wieder geäusserten Befürchtung, die Mentees würden durch die Vorbereitung der Lektion die Möglichkeit verpassen, aus eigenen Fehlern zu lernen, gibt es Folgendes zu sagen: Erstens muss man nicht unbedingt *jeden* Fehler selber gemacht haben, und zweitens gibt es noch genügend andere Gelegenheiten bzw. Lektionen im Laufe einer Lehrerkarriere, in denen aus den eigenen Feh-

lern gelernt werden kann. Und schliesslich garantiert das Bewusstsein, dass man einen Fehler begangen hat, noch lange nicht die Fähigkeit, bei der nächsten Gelegenheit eine bessere Vorgehensweise zu kennen. Hilfreicher ist hingegen das Wissen, mit welchen Mitteln erfolgreiche Lernprozesse bewirkt werden können.

### 3.5.2 Der Ablauf der Vorbesprechung im Kooperativen Mentorat

Wie lässt sich eine Vorbesprechung von hoher Qualität in Bezug auf die Arbeitsbelastung ökonomisch gestalten? Ein wichtiger Faktor ist die Festlegung der Gesprächsdauer zu Beginn der Besprechung. Auch die (flexible) Nutzung einer Gesprächsstruktur im Sinne einer Stütze zur besseren Zielorientierung hat sich in der Praxis sehr bewährt und kann die Effizienz der Unterrichtsbesprechungen günstig beeinflussen. [Beispiele von Gesprächsstrukturen](#) finden sich in den Instrumenten (→ *Instrumente*, S. 22).

Zum Vorbesprechungstermin bringt der/die Mentee eine Lektionsskizze mit.<sup>12</sup> Diese dient der Verständigung über die Ziele, die Inhalte, die Gestaltungsüberlegungen und den Ablauf.

Wesentlicher Bestandteil der Vorbesprechung ist die Klärung der folgenden Fragen:

- Welche Ziele sollen mit der Lektion bzw. den einzelnen Lernsequenzen innerhalb der Stunde erreicht werden? (Lernziele)
- Wo stehen die Lernenden fachlich/methodisch? (Voraussetzungen, Vorwissen)
- Welche Inhalte und Methoden wähle ich zur Umsetzung der Ziele in einem stufengerechten Unterricht?
- Welches sind mögliche „Stolpersteine“ bei der Umsetzung des geplanten Konzepts?

Diese Kernfragen werden von dem/der Mentee anhand der mitgebrachten Unterrichtsskizze beantwortet; dem Mentor bzw. der Mentorin bleibt in dieser Phase der Vorbesprechung die Rolle des aktiven Zuhörers bzw. der aktiven Zuhörerin. Im zweiten Schritt stellt der Mentor bzw. die Mentorin Rückfragen und betrachtet das Konzept kritisch. Dabei ist wichtig, dass das Grundkonzept der Lektion gewürdigt wird, „Perlen“ herausgearbeitet werden und sich die Rückmeldung nicht in der Korrektur von Fehlern oder dem Hinweis auf mögliche „Stolpersteine“ erschöpft. Grundsätzlich soll der/die Mentee die meiste Redezeit erhalten und erst einmal selber Handlungsalternativen entwickeln, bevor der Mentor bzw. die Mentorin Vorschläge unterbreitet. Rückfragen des Mentors bzw. der Mentorin wie z.B. „Was würdest du tun, wenn die Zeit nicht reicht?“ oder „Hast du eine Idee, wie du dies anders lösen könntest?“ unterstützen den Entwicklungsprozess. Sinnvoll ist es zudem, wenn ein Beobachtungsschwerpunkt für die zu besuchende Lektion abgemacht wird. Dieser kann im Zusammenhang mit dem [Entwicklungsschwerpunkt](#) (→ *Kap. 3.3*) gemäss der [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat](#) (→ *Instrumente*, S. 3/4) stehen. Den Abschluss der Vorbesprechung macht eine Ergebnissicherung durch den/die Mentee.

<sup>12</sup> Wie grob bzw. detailliert die Lektionsskizze sein soll, muss man ausprobieren. Der grobe Entwurf hat den Vorteil, dass noch viel Gestaltungsraum für eine kreative Vorbesprechung offen bleibt, in der mehrere Gestaltungsvarianten durchgespielt werden. Der Nachteil einer groben Lektionsskizze kann darin bestehen, dass es die noch wenig konkreten Vorstellungen erschweren, innert nützlicher Frist zu einem brauchbaren Lektionsplan zu kommen, weil zu viele Fragen erst geklärt werden müssen. Der detaillierte Lektionsplan hat ebenfalls seine Vor- und Nachteile: Der Vorteil ist, dass man über einen konkreten Vorschlag sprechen kann und somit rascher vorankommt. Nachteilig auswirken kann sich die Tatsache, dass der/die Mentee schon viel vorbereitet und überlegt hat, was unter Umständen im Lauf der Vorbesprechung über den Haufen geworfen wird. Das kann frustrierend sein.

### 3.6 Die Beobachtung von Unterricht

Im Basisteil des Kooperativen Mentorats sollen gemäss **Pflichtenheft** (→ *Leitfaden, Anhang B*) mindestens fünf Lektionen des Mentees bzw. der Mentee durch den Mentor bzw. die Mentorin hospitiert werden. In der Tabelle 2c des **Planungsrasters** (→ *Instrumente, S. 8*) können die Termine der Unterrichtsbesuche eingetragen werden. Den hospitierten Lektionen wird eine **Vorbesprechung** (→ *Kap. 3.5*) vorangestellt und es wird eine kurze **Nachbesprechung** (→ *Kap. 3.7*) durchgeführt.

#### 3.6.1 Der Unterrichtsbesuch bei der/dem Mentee

In den Instrumenten findet sich ein **Beobachtungsbogen** (→ *Instrumente, S. 24/25*), der für die Unterrichtsbesuche bei dem/der Mentee genutzt werden kann.

Da das Unterrichtskonzept bzw. die Lektionsplanung ja bereits in der Vorbesprechung diskutiert und gemeinsam optimiert worden ist, konzentriert sich die Beobachtung im Wesentlichen auf folgende Punkte:

- Wie bewährt sich das gemeinsam verantwortete Unterrichtskonzept für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler?
- Welche Stärken der Junglehrperson bzw. ihres Unterrichtshandelns zeigen sich in dieser Lektion?
- Welches sind die Beobachtungen des Mentors bzw. der Mentorin bezüglich der vereinbarten Entwicklungs- und Beobachtungsschwerpunkte?

In seinem Buch *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring* gibt Alois Niggli im Kapitel „Beobachtung und Beobachtungsinstrumente im Mentoring“ ausserdem eine ganze Reihe von Anregungen zur gezielten und differenzierten Beobachtung von Unterricht.<sup>13</sup>

#### 3.6.2 Hinweise aus der Praxis

Erfahrenen Lehrpersonen fällt es oft schwer, Stärken als solche zu identifizieren, weil diese vor dem Hintergrund der eigenen langjährigen Berufspraxis wie selbstverständlich bzw. banal erscheinen. Wir haben vergessen, dass beim Berufseinstieg noch fast nichts selbstverständlich ist. Für dieses Problem gibt es einen einfachen Trick: Um die Stärken besser zu erkennen, kann man sich folgende Fragen stellen: „Was hätte in dieser Lektion rein theoretisch alles schief gehen können und hat doch gut geklappt? Was könnte eine Anfängerin bzw. ein Anfänger rein theoretisch alles falsch machen, was der/die Mentee schon problemlos meistert? Usw.“

Eine hilfreiche Unterstützung der Beobachtung von Unterricht ist die **Videografie** (→ *Kap. 3.12*).

<sup>13</sup> Niggli, Alois (2005). Unterrichtsbesprechung im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer, S.34-72

### 3.7 Die Nachbesprechung von Lektionen

Im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) (→ *Instrumente*, S. 6-9) ist die letzte Spalte der Tabelle 2c (Unterrichtsbesuche bei Mentee) für den Eintrag der Nachbesprechungstermine reserviert, die im Idealfall spätestens einen Tag nach der Lektion angesetzt werden.

#### 3.7.1 Die Nachhaltigkeit der Nachbesprechung – Was wissen wir aus der Forschung?

Was weiss man aus der Forschung über die Gestaltung und den Nutzen von Nachbesprechungen? Untersuchungen zur Wirksamkeit unterschiedlich gestalteter Unterrichtsbesprechungen sind noch kaum greifbar. Eine Studie aus dem Jahr 2004<sup>14</sup>, die am Höheren Lehramt für Berufsschulen an der Universität Zürich gemacht wurde, kommt immerhin zu interessanten Erkenntnissen: Einen Tag nach der Nachbesprechung erinnern sich die Mentees lediglich noch an gut 10% der von den Mentoren eingebrachten Ideen. Von den erinnerten 10% der Ideen stammen drei Viertel aus einer dialogisch geführten Nachbesprechung, während bei monologisch ablaufenden Nachbesprechungen die Wiedergabewahrscheinlichkeit geringer wird. Als Fazit aus dem Ergebnis dieser einen Studie liesse sich ziehen, dass Nachbesprechungen insgesamt offenbar nur wenig nachhaltig sind und dass die Vorschläge der Mentorierenden möglichst ko-konstruktiv eingebracht werden sollten.

#### 3.7.2 Das Ziel der Nachbesprechung

„Die Absicht und das Ziel der Unterrichtsnachbesprechung ist es, ausgewählte Lehr-/Lernsituationen zu reflektieren und dadurch zu einem vertieften Verständnis dessen zu kommen, was beim Unterrichten geschieht.“<sup>15</sup>

#### 3.7.3 Der Ablauf der Nachbesprechung im Kooperativen Mentorat

Es empfiehlt sich, die Nachbesprechung nicht unmittelbar nach der Lektion anzusetzen. Eine Pause sorgt für Abstand und erlaubt sowohl der unterrichtenden wie der hospitierenden Lehrperson, sich gedanklich auf das Gespräch vorzubereiten.

Ähnlich wie bei der Vorbesprechung ist es auch hier wichtig, zu Beginn die Gesprächsdauer festzulegen. Im Kooperativen Mentorat kann diese kurz veranschlagt werden, da viele mögliche „Stolpersteine“ bereits bei der Vorbesprechung erkannt und aus dem Weg geräumt wurden. Dennoch soll für den/die Mentee genügend Redezeit eingeplant werden, damit der Lernprozess durch die eigene Reflexion in Gang kommen kann. Das Unterrichtscoaching der Reflexion dient der Förderung der Reflexionsfähigkeit, welche ein unabdingbares Element professionellen Unterrichtshandelns darstellt.<sup>16</sup>

Für die Reflexion des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler kann es hilfreich sein, Schülerarbeiten aus besagter Lektion zu analysieren. Das könnten z.B. Schülerbeiträge zu folgendem Auftrag sein, der kurz vor Schluss der Schulstunde gestellt wird: „Was hast du in dieser Lektion gelernt? Fasse in zwei bis drei Sätzen zusammen, was dir heute klar geworden ist.“

Um die Nachbesprechung inhaltlich effizient zu gestalten, kann wiederum eine zuvor vereinbarte Gesprächsstruktur beigezogen werden (siehe [Beispiele von Gesprächsstrukturen](#); → *Instrumente*, S. 23).

<sup>14</sup> Lügstenmann, Gaudenz (2004). *Unterrichtsnachbesprechungen: Inwiefern ermöglichen sie konstruktives Lernen?* Lizentiatsarbeit. Zürich (Pädagogisches Institut der Universität Zürich)

<sup>15</sup> Schüpbach, Jürg (2001), Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 242

<sup>16</sup> Vgl. Eggenberger K. & Staub, F.C. (2001): Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen. Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 214

Folgende Punkte sollten zur Sprache kommen:

- Welche Ziele wurden erreicht? (Der Fokus wird dabei auf die Lernprozesse gerichtet, die erfolgreich in Gang gebracht werden konnten.)
- Welches waren die „Perlen“ des Unterrichts? Weshalb waren diese Sequenzen bzw. Handlungsstrategien besonders erfolgreich? Inwiefern lassen sie sich in einer anderen Klasse analog nutzen?
- Was könnte anders gestaltet werden? (Hierbei ist nicht nur an nicht gelungene Lektionsteile zu denken, sondern primär auch an eine Erweiterung des fachspezifisch-pädagogischen Repertoires der Mentees.)

Diese Kernpunkte (bzw. die Punkte der Gesprächsstruktur) werden anhand des Lektionsplans von dem/der Mentee reflektiert; dem Mentor bzw. der Mentorin bleibt zunächst die Rolle des aktiven Zuhörers bzw. der aktiven ZuhörerIn. Im zweiten Schritt stellt der/die Mentorierende Rückfragen, ergänzt und vertieft die Reflexion. Grundsätzlich ist besonderer Wert auf eine ressourcenorientierte Würdigung der Lektion zu legen: „Eine erfolgreiche [berufliche] Entwicklung geht einher mit dem Aufbau eines Gefühls von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, mit der Fähigkeit des Selbstmanagements und ausgebildeten Problemlösestrategien.“<sup>17</sup> Dank der Vorbesprechung sollte die Zahl der weniger gelungenen Unterrichtshandlungen ohnehin klein ausfallen. Es empfiehlt sich, nach jeder Stunde nur einzelne Aspekte kritisch zu hinterfragen und zu vertiefen. Die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin konzentriert sich dabei in erster Linie darauf, die Eigenreflexion der Junglehrperson auszulösen und den/die Mentee ko-konstruktiv zu alternativen Vorgehensweisen zu führen. Unbedingt zur Sprache kommen soll der im Rahmen der Vorbesprechung vereinbarte Beobachtungsschwerpunkt. Abschliessend zieht der/die Mentee ein Fazit aus den gemachten Erfahrungen (d.h. der Lektion und der Nachbesprechung) und nimmt sich etwas vor, woran er/sie arbeiten will.

### 3.7.4 Anregung aus der Praxis

Falls der/die Mentee eine Parallelklasse hat, kann die gleiche Lektion „in verbesserter Auflage“ nochmals durchgeführt werden. Zur Nutzung von Parallelklassen siehe Kapitel 3.1.2.4.

## 3.8 Teamteaching im Kooperativen Mentorat

Im Basisteil des Kooperativen Mentorats werden mindestens zwei Lektionen von Mentor/-in und Mentee im Teamteaching unterrichtet (siehe [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#); → *Instrumente*, S. 6-9).

Im Aufbauteil kann das Vertiefungsthema *Vertiefung in Teamteaching* gewählt werden (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4/5 und [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 10-14).

### 3.8.1 Teamteaching – eine hoch entwickelte Form der Kooperation

Teamteaching<sup>18</sup> ist eine kooperative Lehrmethode, bei der mindestens zwei Lehrpersonen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Dadurch gewinnen sowohl die einzelnen Lehren-

<sup>17</sup> Messmer, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 165

<sup>18</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf folgende zwei Quellen:  
Reich, Kersten (Hg.). *Methodenpool*. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>; Gräsel C. u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* Heft 2/2006, S. 205-219

den als auch der Unterricht und somit die Schülerinnen und Schüler. Es ist die am höchsten entwickelte und zugleich seltenste Form der Kooperation.

Die Lehrenden werden einerseits dank der Zusammenarbeit entlastet – sie planen gemeinsam, verteilen untereinander Aufgaben, tauschen Informationen aus, diskutieren Ziele, Inhalte und Methoden und übernehmen zusammen Verantwortung. Sie profitieren andererseits vom Umstand, dass sie dank der kollegialen Zusammenarbeit und des gegenseitigen Beobachtens im Unterricht ihre eigenen didaktischen Handlungen reflektieren bzw. sich bewusst machen und ihr didaktisches Repertoire erweitern. Der Unterricht gewinnt durch das Mehr an Fantasie und Kreativität, weist eine grössere Perspektivenvielfalt und ein breiter gefächertes Methodenspektrum auf. Teamteaching bietet die Möglichkeit, Unterricht dynamischer und stärker schülerorientiert zu gestalten sowie Phasen selbstständigen und selbsttätigen Lernens besser zu integrieren. Die Schülerinnen und Schüler können zudem effizienter betreut werden.

### **3.8.2 Das Vorgehen im Kooperativen Mentorat**

Teamteachinglektionen werden gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Falls die Möglichkeit besteht, die gleiche Lektion in zwei Parallelklassen zu erteilen, so lohnt sich das nach unseren Erfahrungen: Beim zweiten Mal ist das Zusammenspiel im Team bereits lockerer, die Übergänge sind flüssiger und das Teamteaching macht noch mehr Spass. Zudem können die Erkenntnisse aus der Nachbesprechung umgesetzt und beim zweiten Versuch Handlungsalternativen erprobt werden. Eine spannende Herausforderung kann auch darin bestehen, nach dem ersten Durchlauf die Rollen zu tauschen, sodass der/die Mentee beim zweiten Mal diejenigen Sequenzen unterrichtet, welche im ersten Durchlauf dem Mentor bzw. der Mentorin oblagen. Die junge Lehrperson kann auf diese Weise unmittelbar von den beobachteten Handlungsstrategien der erfahrenen Lehrperson profitieren und sie selber ausprobieren.

### **3.8.3 Erfahrungen mit Teamteaching im Kooperativen Mentorat**

Alle Lehrpersonen, die im Mentoratsprojekt die Methode des Teamteachings ausprobierten, stellten rückblickend fest, dass sie – obwohl sie zum Teil zunächst eher skeptisch waren – sehr davon profitiert haben. Die Mentorinnen und Mentoren räumten ein, das Potenzial des Teamteachings unterschätzt zu haben. Sie erkannten einen deutlichen Zugewinn für das Mentorat, sowohl gegenüber Unterrichtsbesuchen mit anschliessendem Feedback, als auch gegenüber der Vorbesprechung von Lektionen. Eine Mentorin erklärt: „Beim Teamteaching nehme ich eine andere Perspektive ein, meine Rolle als Mentorin tritt etwas in den Hintergrund, wir sitzen ja im gleichen Boot! Zudem macht Teamteaching einfach grossen Spass.“ Aufgrund der positiven Erfahrungen haben wir das Teamteaching als festen Bestandteil im Modell des Kooperativen Mentorats verankert.

In Ergänzung zu den genannten Vorzügen des Teamteachings zitieren wir im Folgenden weitere Zugewinne, die sich im Kooperativen Mentorat gezeigt haben.

#### *Sicherheit und Lerngewinn dank Teamteaching*

In Aktion mit dem Mentor bzw. der Mentorin etwas zu machen, ist ein grosser Lerngewinn für die Junglehrperson: Die Anwesenheit des Mentors bzw. der Mentorin im Unterricht gibt viel Sicherheit. Neue Lehr- und Lernwege können experimentell und gestützt durch das Team gefunden und ausprobiert werden. Der/die Mentee ist sich bewusst, dass der/die Mentorierende während des Unterrichtens spontan aushelfen könnte, wenn etwas nicht funktioniert oder er/sie nicht weiter



weiss.<sup>19</sup> Die Junglehrperson kann zudem von den Handlungsstrategien des Mentors bzw. der Mentorin lernen und diese Muster direkt übernehmen.<sup>20</sup>

#### *Entlastung im Teamteaching*

Das Teamteaching ist nicht nur wegen der geteilten Verantwortung für den Unterricht entlastend, sondern auch weil man während des Unterrichts immer wieder Spannung abbauen kann, wenn der Tandempartner gerade aktiv ist.

#### *Teamteaching in eigenen und fremden Klassen*

Schülerinnen und Schüler schätzen die Diskussion mit zwei verschiedenen Lehrpersonen und die Dynamik des Unterrichts im Teamteaching. Zu zweit ist es einfacher, alle Lernenden einzubeziehen. Und für die Lehrpersonen ist es interessant, die eigene Klasse im gleichen Fach bei einem anderen Lehrer bzw. einer anderen Lehrerin zu erleben. Es kann z.B. erleichternd sein, festzustellen, dass die eigene Klasse in der Interaktion mit dem Mentor bzw. der Mentorin gleich reagiert wie bei einem selber, wohingegen eine andere Klasse auf beide anders reagiert.

#### *Teamteaching – auch eine besondere Chance für den Mentor bzw. die Mentorin*

Mentorinnen und Mentoren profitieren von den Ideen, dem spezifischen (Fach)wissen und den individuellen Kompetenzen der Mentees. Deshalb empfiehlt es sich, Teamteaching möglichst in Stoffgebieten zu planen, zu denen die Mentorierenden selber noch kein ausgefeiltes Unterrichtsmaterial haben. Das Teamteaching bietet eine willkommene Gelegenheit, die Konzipierung der Unterrichtseinheiten zu diesen Stoffgebieten mit vereinten Kräften anzupacken.

### **3.9 Beratung zur Leistungsbewertung im Kooperativen Mentorat BASIS**

Im Basisteil des Kooperativen Mentorats ist die Beratung zur Leistungsbewertung ein wichtiger Bestandteil der Unterstützung beim Berufseinstieg (siehe [Checkliste 4](#); → *Instrumente*, S. 19/20 und [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#); → *Instrumente*, S. 9).

#### **Der Ablauf im Kooperativen Mentorat BASIS**

Bereits vor Beginn des Mentorats – beim ersten Treffen vor Semesterbeginn – klärt die Mentorin bzw. der Mentor seine/n Mentee über die schulinternen Regelungen bezüglich der Leistungsermittlung auf (siehe auch [Checkliste 1](#); → *Instrumente*, S. 15-17).

Im Laufe des Mentorats steht der Mentor bzw. die Mentorin dem/der Mentee beratend in allen Fragen und Anliegen rund um die Leistungsbewertung zur Verfügung. Konkret geht es um die Unterstützung beim Erstellen, Korrigieren und Bewerten von schriftlichen Prüfungen, um die Kommunikation der Prüfungsergebnisse, die Begleitung und Beratung bei der mündlichen Leistungsbewertung und deren Kommunikation sowie um die Beratung zur Bewertung von weiteren Leistungen nach Bedarf. Im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat BASIS](#) steht eine Tabelle zur Verfügung (→ *Instrumente*, S. 9), um die Beratungstermine zur Leistungsbeurteilung zu planen.

<sup>19</sup> Dabei ist die Art der Beteiligung des Mentors bzw. der Mentorin entscheidend. Die Klasse soll nicht den Eindruck erhalten, der/die Mentorierende korrigiere einen „Fehler“ des/der Mentorierten. Ergänzungen seitens des/der Mentorierenden sollten möglichst natürlich eingeflochten werden. Der Auftritt als Team sollte immer im Vordergrund stehen (man sitzt „im gleichen Boot“).

<sup>20</sup> Dies trifft in besonderem Masse zu, wenn die Rollen im zweiten Durchlauf getauscht werden. Siehe: „Das Vorgehen im Kooperativen Mentorat“.



Im Folgenden nennen wir einige Beispiele typischer Fragestellungen von Berufsanfänger/-innen zur Leistungsbeurteilung, welche im Mentorat zur Sprache kommen könnten.

#### *Schriftliche Leistungsbewertung*

- Welche Skalierung hat sich in der Punktevergabe bei Prüfungen bewährt?
- Kann man in Prüfungen Bonus-Fragen stellen? Warum (besser nicht)?
- Wie gehe ich vor, wenn ich eine Klasse offensichtlich mit einer Prüfung über- oder unterfordert habe?

#### *Umsetzung der Individualnorm*

- (Wie) kann ich Beurteilungen, die ich auf die „Individualnorm“ bezogen gemacht habe, in eine allen Lernenden der Klasse gerecht werdende Note gießen?
- Welchen Stellenwert gebe ich solchen Individualnoten für die Gesamtnote?

#### *Mündliche Leistungsbewertung*

- Wie gewichte ich Qualität und Quantität der mündlichen Mitarbeit im Unterricht? Gibt es dazu ein bewährtes Beurteilungsraster?
- Welche weiteren Möglichkeiten habe ich, um die mündliche Leistung zu bewerten?
- Welches Gewicht hat die mündliche Leistung insgesamt?

#### *Projektarbeiten und/oder Werkstattarbeit*

- (Wie) kann ich den Arbeitsprozess z.B. bei Projektarbeiten bewerten/ beurteilen?
- Welchen Stellenwert gebe ich dem Arbeitsprozess, dem Produkt und der Präsentation? Gibt es ein bewährtes Beurteilungsraster?

#### *Gruppenarbeit*

- (Wie) kann ich die individuelle Schülerarbeit bei Gruppenarbeiten beurteilen?
- Welchen Einfluss auf die Bewertung soll das Verhalten der Gruppenmitglieder während der Arbeit in der Kleingruppe haben?

#### *Beurteilung überfachlicher Kompetenzen*

- Darf ich bzw. wie kann ich fachliche und überfachliche Kompetenzen (z.B. sich realistische Ziele setzen können, sich motivieren können, Selbstreflexion des Lernprozesses, Zeitmanagement, soziale und kommunikative Fähigkeiten...) beurteilen? Mit welchem Gewicht können/dürfen sie in die Gesamtnote einfließen?
- Mit welchem Gewicht kann/soll ich die selbständige und korrekte Ausführung von Versuchsanleitungen und die korrekte Benutzung von Messgeräten und Apparaturen usw. beurteilen?

#### *Selbstbeurteilung der Schüler/-innen*

- Wie kann ich eine Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler einfordern und welchen Stellenwert gebe ich ihr?
- Wie gehe ich mit der Selbstbeurteilung um, wie reagiere ich auf sie?

### **3.10 Die gemeinsame schriftliche Leistungsbeurteilung im Kooperativen Mentorat AUFBAU**

Im Aufbauteil kann das Vertiefungsthema *Gemeinsame schriftliche Leistungsbeurteilung* gewählt werden, das Mentor/-in und Mentee die Möglichkeit gibt, gemeinsam eine Prüfung zu entwerfen, zu korrigieren und zu bewerten (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4/5) und [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 10).

### 3.10.1 Vorteile einer gemeinsamen schriftlichen Leistungsbeurteilung

Sowohl die Konzipierung im Team wie die gemeinsame Korrektur von Prüfungen sind für beide Tandempartner gewinnbringend:

Die gemeinsame Konzipierung einer Prüfung bringt es unweigerlich mit sich, dass sich die Tandempartner auch über grundsätzliche Fragen der Gestaltung von Prüfungen unterhalten: Wie geht man am besten vor bei der Vorbereitung einer Prüfung? Was sind denn überhaupt gute Prüfungsaufgaben in unserem Fach? Erfüllt unsere Prüfung die Gütekriterien (siehe Theorie)? Wie lang darf die Prüfung sein, damit nicht nur die Schnellen eine Chance haben? Ist die Prüfung weder zu leicht noch zu schwierig? Usw. Ein Austausch über solche und weitere Fragen ist äusserst fruchtbar. Der Mentor bzw. die Mentorin bringt seine/ihre grosse Praxiserfahrung mit, während der/die Mentee vielleicht neue Erkenntnisse zur Leistungsbeurteilung aus dem Studium in die Diskussion einbringt. Die gemeinsame Korrektur und Bewertung der Prüfung erlaubt wiederum eine rege Diskussion. In der praktischen Auseinandersetzung mit der Prüfungskorrektur stellen sich den Berufseinsteigenden erfahrungsgemäss neue Fragen, die es zu klären gilt. Umgekehrt fordern die Fragen der Junglehrperson den Mentor bzw. die Mentorin zu einer kritischen Reflexion bzw. zur Begründung der eigenen Bewertungspraxis heraus.

### 3.10.2 Der Ablauf im Kooperativen Mentorat AUFBAU

Vor bzw. zu Semesterbeginn spricht sich das Tandem bezüglich der Rahmenbedingungen ab (Termine, Klasse(n), Prüfungsthema). Im Idealfall kann die gemeinsam konzipierte Prüfung in je einer Parallelklasse von Mentor/-in und Mentee durchgeführt werden. Im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#) (→ *Instrumente*, S. 10-14) können die Terminabsprachen eingetragen werden. Vor dem Treffen zur gemeinsamen Konzipierung der Prüfungsaufgaben befassen sich beide intensiv mit dem zu prüfenden Stoffgebiet und bringen erste Ideen bzw. Vorschläge zur Gestaltung der Prüfung mit.

Welche Fragen anlässlich der beiden Treffen zur Diskussion stehen könnten, wurde bereits oben erwähnt (siehe Kapitel 3.10.1).

## 3.11 Die schriftliche Reflexion von Unterricht

Im Aufbauteil des Kooperativen Mentorats kann das Vertiefungsthema *Schriftliche Reflexion von Unterricht* gewählt werden (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4/5 und [Planungsraster Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 10).

### 3.11.1 Worum geht es bei der schriftlichen Reflexion?

Die vorliegende Idee wurde von einer Mentorin und ihrer Mentee im Rahmen des Projekts zur Berufseinführung neuer Mittelschullehrpersonen entwickelt und hat sich in ihrer Praxis bewährt. Die schriftliche Reflexion einer hospitierten Lektion wird sowohl vom Hospitant bzw. der Hospitantin als auch von dem/der Hospitierten verfasst. Gemäss Aussage der beiden Erfinderinnen liege der Vorteil der schriftlichen Reflexion im Vergleich zur spontanen mündlichen Rückmeldung direkt nach der Lektion darin, dass die Reflexionen mit mehr Abstand geschrieben werden. Dies gebe Raum, um die ganze Lektion nochmals im Kopf durchzugehen, die zentralen Punkte für sich herauszuarbeiten und auch um nicht zu vergessen, das Positive bzw. das Gelungene der Lektion zu erwähnen. Der Lerneffekt, der durch schriftliche Reflexionen erreicht werden könne, sei dadurch grösser als durch spontane mündliche Rückmeldungen bzw. Reflexionen. Sowohl Hospitant/-in wie Hospitierte/r würden von der schriftlichen Reflexion profitieren.

### 3.11.2 Das Vorgehen im Kooperativen Mentorat

Es hat sich bewährt – und reicht aus – sich für die Rückmeldung etwa eine halbe Stunde Zeit zu nehmen. Dies sollte man spätestens am Tag nach der Lektion tun. Als Umfang der Reflexion ist eine halbe DIN A4-Seite angemessen. In den Instrumenten finden sich Vorschläge für [Leitfragen zur schriftlichen Reflexion](#) (→ *Instrumente*, S. 26/27) mit Beispielen von Antworten.

Sowohl der Hospitant bzw. die Hospitantin als auch der/die Hospitierte schreiben ihre eigene Reflexion, ohne diejenige des Tandempartners zu kennen. Das heisst, dass sowohl die Selbsteinschätzung des/der Hospitierten als auch die Rückmeldung des Hospitanten bzw. der Hospitantin erst gelesen werden dürfen, wenn beide das Ergebnis der jeweils anderen Seite erhalten haben.

Auf diese Form der schriftlichen Nachbesprechung folgt ein kurzer mündlicher Austausch, der frühestens einen Tag nach der Lektion stattfindet und die zentralen Themen bzw. Fragen der beiden schriftlichen Reflexionen aufgreift.

### 3.12 Die videobasierte Analyse von Lektionen / Unterrichtsbesprechungen im Mentoring

Im Aufbauteil des Kooperativen Mentorats kann das Vertiefungsthema *Videobasierte Analyse von Lektionen / Unterrichtsbesprechungen im Mentoring* gewählt werden (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4/5).

#### 3.12.1 Was spricht für den Einsatz von Videos

Im Vertiefungsthema *Videobasierte Analyse von Lektionen / Unterrichtsbesprechungen im Mentoring* wird sowohl eine Lektion des Mentees bzw. der Mentee als auch des Mentors bzw. der Mentorin sowie eine Vor- oder Nachbesprechung von Unterricht aufgezeichnet und anschliessend gemeinsam analysiert.

„Aus lernpsychologischer Perspektive kommt dem Einsatz von Videos eine hohe Bedeutung für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns zu.“<sup>21</sup> Die gemeinsame Reflexion über den gefilmten Unterricht bzw. die gefilmte Unterrichtsbesprechung erlaubt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernprozesse – bei Schülerinnen und Schülern bzw. jungen Lehrpersonen – initiiert werden können. Die Erkenntnisse, die durch die Analyse von Filmmaterial gewonnen werden können, sind deutlich differenzierter als durch Rückmeldungen und Reflexionen, welche ohne diese Stütze erfolgen. Auch wenn es zunächst Überwindung kostet – sowohl Mentee als auch Mentor/-in profitieren sehr von der Videoanalyse.

#### *Videobasierte Unterrichtsanalyse*

Der wesentliche Vorteil von Unterrichtsvideos ist, dass sehr vieles deutlicher oder überhaupt erst wahrgenommen wird: Die Lehrperson kann sich selber beim Unterrichten beobachten und nimmt dadurch eigene Stärken und Schwächen (und auch „Ticks“) anders wahr, als wenn sie diese lediglich gesagt bekommt. Einzelne Sequenzen können mehrmals und mit unterschiedlichem Fokus bzw. aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert werden – was bei der Hospitation im normalen Unterrichtsablauf nicht möglich ist. Bei Teamteachinglektionen kann das gemeinsame Unterrichtshandeln nachträglich aus der Aussenperspektive angeschaut und reflektiert werden. Und nicht zuletzt kann man im Film auch besser beobachten, wie sich die Klasse in bestimmten Situationen verhält.

<sup>21</sup> Krammer, Kathrin & Reusser, Kurt (2005). *Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), S. 35

### *Videobasierte Analyse einer Unterrichtsbesprechung im Mentoring*

Die Filmaufnahme ermöglicht eine kritische Würdigung der Gesprächsführung des Mentors bzw. der Mentorin. Es kann beobachtet werden, wie die Rollenverteilung ist, wie viel Redezeit der/die Mentee hat, ob Handlungsalternativen ko-konstruktiv entwickelt werden, usw. Ein besonderes Augenmerk gilt natürlich dem Beobachtungsschwerpunkt, der im Voraus vereinbart wurde.

Falls der Mentor bzw. die Mentorin ihren Entwicklungsschwerpunkt im Bereich Mentoring gesetzt hat (siehe Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat), so kann die videobasierte Analyse der Unterrichtsbesprechung ein geeignetes Werkzeug darstellen, um daran zu arbeiten.

### **3.12.2 Das Vorgehen im Kooperativen Mentorat**

Zuerst muss das Ziel bzw. der Schwerpunkt der videobasierten Analysen geklärt werden. Es ist sinnvoll, die Wahl des Beobachtungsschwerpunktes am persönlichen Entwicklungsschwerpunkt zu orientieren. Daraufhin können entsprechend geeignete Termine (inklusive Vor- und Nachbesprechungen) im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#) (→ *Instrumente*, S. 11) festgelegt werden.

Je nach Schwerpunkt der videobasierten Analyse ist zu entscheiden, ob beim Filmen die Lehrperson oder die Klasse im Fokus sein soll oder ob sogar zwei Kameras aufgestellt werden müssen, um beide Blickwinkel erfassen zu können. Die von der Videografie betroffenen Klassen sind im Voraus zu informieren.

Für das Filmen der Unterrichtsbesprechung im Mentoring reicht auch ein Laptop mit integrierter Kamera.

Vor der Diskussion der gefilmten Lektion bzw. Unterrichtsbesprechung ist es sinnvoll, wenn beide das Filmmaterial sichten und sich – im Zusammenhang mit dem vereinbarten Schwerpunkt stehende – Sequenzen markieren, die sie besprechen möchten. Dabei sollen sowohl gelungene wie weniger gelungene Momente ausgewählt werden.

### **3.12.3 Erfahrungen und Hinweise aus der Praxis des Kooperativen Mentorats**

Im Projekt zum Kooperativen Mentorat wurde die videobasierte Analyse von den meisten als besonders gewinnbringende Tätigkeit genannt. Einige MentorInnen und Mentees brachten weitere Ideen zur Nutzung der Videografie ins Spiel:

- Um den Fokus stärker auf die Frage „was machen die Schüler/-innen bzw. wie reagieren sie auf das Lehrangebot“ zu legen, könnte man auch mal nur die Schüler/-innen filmen.
- Man könnte eine Lektion des Mentors bzw. der Mentorin aufnehmen, in welcher er/sie etwas vor demonstriert. Der/die Mentee hätte danach die Möglichkeit, sich das Filmmaterial unter verschiedenen Aspekten anzusehen. Das Gespräch könnte geführt werden, nachdem der/die Mentee sich den Film vertieft angeschaut und spezifische Fragestellungen an den Mentor bzw. die Mentorin vorbereitet hat.
- In einem Fall konnte die Mentorin einen geplanten Unterrichtsbesuch nicht wahrnehmen. Die Mentee hat ihre eigene Lektion aufgenommen und so konnte das Tandem die Lektion videogestützt besprechen.

### **3.13 Das Projekt zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung**

Im Aufbauteil des Kooperativen Mentorats kann das Vertiefungsthema *Projekt zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung* gewählt werden (siehe [Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#); → *Instrumente*, S. 4/5).

### 3.13.1 Ein Unterrichtsentwicklungsprojekt, von dem die ganze Fachschaft profitiert

Das Vertiefungsthema intendiert eine ko-konstruktive Beschäftigung mit unterrichtsrelevanten Problemstellungen wie zum Beispiel:

- eine lösungsorientierte Auseinandersetzung mit fachspezifisch-pädagogischen Fragen (z.B. der produktive Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht, die Aktivierung der Lernenden im Mathematikunterricht)
- Vorschläge zur Erneuerung einer gängigen Praxis (z.B. mündliche Leistungsbewertung im Fach Englisch)
- die Produktion neuer Werkzeuge und Materialien für den Fachunterricht (z.B. die Herstellung neuer Anschauungsmodelle für den Biologieunterricht, ein Leitfaden zur Verfassung der Maturarbeit im Fach Informatik, eine Werkstatt zum Blutkreislauf im Fach Biologie, eine Unterrichtseinheit zu einem Roman im Fach Französisch).

Das gemeinsame Unterrichtsentwicklungsprojekt mündet in ein Produkt zuhanden der ganzen Fachschaft.

Einige Gründe, warum ein gemeinsames Unterrichtsentwicklungsprojekt gewinnbringend ist (Stimmen von Mentorierenden und Mentees aus dem Projekt zum Kooperativen Mentorat):

- Es ist sehr lehrreich und inspirierend, wenn man zusammen etwas entwickelt.
- Es entsteht ein Produkt für die Praxis, von dem sowohl das Tandem als auch die ganze Fachschaft profitiert.
- Man lernt sich besser kennen und es kann eine längerfristige Arbeitsgemeinschaft entstehen (Mentor/-in und Junglehrer/-in werden zu Teamworkpartnern).
- Die produktive Zusammenarbeit zwischen Mentee und Mentor/-in kann ansteckend auf andere wirken und in der Fachschaft eine Kultur der Kooperation fördern.

### 3.13.2 Der Ablauf im Kooperativen Mentorat

1. Zu Beginn des Aufbausemesters zum Kooperativen Mentorat einigen sich die Tandempartner auf Thema und Produkt ihres gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsprojektes. Sinnvoll könnte unter Umständen auch die Wahl eines Themas im Zusammenhang mit dem persönlichen Entwicklungsschwerpunkt sein. Weitere Hinweise zur Themenwahl siehe unten: *Erfahrungen und Hinweise aus der Praxis des Kooperativen Mentorats*.
2. Als nächstes muss genau überlegt werden, welche Arbeitsweise bzw. welches Vorgehen sich zur Umsetzung des Vorhabens am besten eignet und in welcher Abfolge die einzelnen Arbeitsschritte stattfinden sollen. In vielen Fällen drängt sich z.B. eine Erprobung bzw. Evaluation des Produktes im Unterricht auf, was frühzeitig geplant werden muss, damit noch Zeit bleibt für allfällige Korrekturen.
3. Sind die ersten beiden Punkte geklärt, können sie in der Vereinbarung zum Kooperativen Mentorat AUFBAU festgehalten werden sowie die gemeinsamen Arbeitstermine im [Planungsraster zum Kooperativen Mentorat AUFBAU](#) (→ *Instrumente*, S. 13) eingetragen werden. Und es kann losgehen!
4. Im Laufe der Arbeit sollte das Produkt immer im Auge behalten werden. Es gilt, sich zu überlegen, wie die Resultate dokumentiert werden sollen, damit sie für andere nutzbar sind.
5. Das fertige Produkt soll im Rahmen einer Fachschaftssitzung oder -tagung usw. präsentiert und dem Fachkollegium in geeigneter Form zur Verfügung gestellt werden.

### 3.13.3 Erfahrungen und Hinweise aus der Praxis des Kooperativen Mentorats

Die am Mentoratsprojekt beteiligten Tandems erlebten das Projekt zur kooperativen Unterrichtsentwicklung als sehr fruchtbar. Vor allem die Mentees zogen grossen Nutzen aus der Zusammenarbeit mit dem Mentor bzw. der Mentorin, denn sie besaßen am Ende nicht nur ein Produkt, das sie auch wirklich für ihren Unterricht gebrauchen konnten, sie profitierten auch vom ständigen Austausch mit einer erfahrenen Lehrperson, die gedanklich gleich stark involviert war wie sie selber. Umgekehrt schätzten die Mentorinnen und Mentoren die Inputs der jungen Kolleginnen und Kollegen. Eine Mentorin sagt: „Man schaut sich ein Thema von zwei verschiedenen Seiten an und kommt auf neue Ideen, die man alleine nicht unbedingt hätte. Zudem haben wir jetzt Topmaterialien zu diesem Thema.“ Damit die Mentor/-innen gleichermassen von der Arbeit am Projekt profitieren wie ihre Mentees, ist darauf zu achten, dass ein Thema gewählt wird, bei dem auch der Mentor bzw. die Mentorin (bzw. die gesamte Fachschaft) noch Entwicklungsbedarf hat. Auch hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, ein kleines aber feines Thema auszuwählen, da der Zeitaufwand ansonsten sehr gross werden kann. Schliesslich gilt es zu beachten, dass das Vorgehen bei der Umsetzung genau durchdacht werden muss, damit die gewünschten Resultate erzielt werden können.

## 4 Literaturverzeichnis

### A) empfohlene Literatur

- Kreis, Annelies & Staub, Fritz (2009). Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: Maag Merki, Katharina (Hg.) *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, S. 26-39
- Niggli, Alois (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer
- Niggli, Alois (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), S 120-126
- Staub, Fritz C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198
- Staub, Fritz C. (2006). Wenn der Coach kommt... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In: Becker, Gerold, Horstkemper, Marianne, Risse Erika, Stäudel, Lutz, Werning, Rolf & Winter, Felix (Hg.). *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft XXIV 2006, 138-140
- West, Lucy & Staub, Fritz C. (2003). *Content-Focussed Coaching SM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann

### B) verwendete Literatur

- Bohl, Thorsten & Grunder, Hans-Ulrich (Hg.) (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Eggenberger K. & Staub, F.C. (2001): Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen. Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 214
- Gräsel Cornelia u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/2006, S. 205-219
- Herrmann, Ulrich & Hertrampf, Herbert (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 172-191
- Krammer, Kathrin & Reusser, Kurt (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), S. 35- 50
- Kreis, Annelies & Staub, Fritz (2009). Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: Maag Merki, Katharina (Hg.) *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, S. 26-39
- Lügstenmann, Gaudenz (2004). *Unterrichtsnachbesprechungen: Inwiefern ermöglichen sie ko-konstruktives Lernen?* Lizentiatsarbeit. Zürich (Pädagogisches Institut der Universität Zürich)
- Messmer, Helmut & Reusser, Kurt (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 157-171



- Niggli, Alois (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), S.120-126
- Rahm, Sibylle & Lunkenbein, Martin (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), S. 166-177
- Reich, Kersten (Hg.). *Methodenpool*. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (21.6.2013)
- Schüpbach, Jürg (2001), Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 232-243
- Staub Fritz C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jahrgang, Beiheft 3/2004, S. 113-141
- Stockner, Maria (2009). *Neue Lernkultur – neue Prüfungskultur? Der Weg über ein reflektiertes Leistungsverständnis zur förderlichen Leistungsbewertung im GW-Unterricht*. Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Winter, Felix (2008). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. *Grundlagen der Schulpädagogik Band 49*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Wyrsch, Arnold (2000). Berufseinführung – Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), S. 361-371