

Konzeption zur Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren an Schulen im Freistaat Sachsen



Inhalt

1	Anlass der Konzeptentwicklung	3
2	Fachliche Begründung	4
3	Einordnung und übergeordnete Ziele aus institutioneller Sicht	6
4	Das Angebot im Überblick	7
4.1	Zielgruppe und Teilnahmevoraussetzungen	7
4.2	Didaktische Grundsätze der Fortbildungsmaßnahmen	7
5	Struktur des Fortbildungsangebots	9
5.1	Der MentoS-Tag: Einführung, Orientierung, Reflexion	10
5.2	Modulbeschreibungen	12
6	Anhang	18
6.1	Anlage 1: Kompetenzen, Teilkompetenzen und Indikatoren	19
6.2	Anlage 2: Selbsteinschätzungsbogen als Grundlage zur Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren	24
6.3	Anlage 3: Literaturverzeichnis.....	28

1 Anlass der Konzeptentwicklung

Eine zentrale Rolle in der Lehrkräftebildung nehmen Mentorinnen und Mentoren ein. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Führer, Cramer 2020; Gröschner, Klaß 2020; Hascher, Kittinger 2014) und unterstützen den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen in allen Ausbildungsphasen (Kraft et al. 2018).

Diese Einschätzung wird durch aktuelle Forschungsergebnisse gestützt. Die Befunde verdeutlichen, dass sowohl Mentorinnen und Mentoren als auch Mentees das Mentoring mehrheitlich als förderlich und gewinnbringend einschätzen. Aus den empirischen Ergebnissen lassen sich positive Effekte auf die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte ableiten – vorausgesetzt, es bestehen günstige Rahmenbedingungen: eine fundierte Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren, ein hohes Maß an Engagement sowie unterstützende institutionelle Strukturen (ebd.).

Auch wenn sich Kraft et al. (2018) auf Coaching beziehen, erscheinen die beschriebenen Effekte auf die Kompetenzentwicklung aufgrund ähnlicher struktureller Merkmale (z. B. individuelle Begleitung, Feedback, professionelle Reflexion) grundsätzlich auf Mentoring übertragbar.

Dabei gilt es zu beachten, dass das Mentorat nicht zum regulären Aufgabenprofil von Lehrkräften gehört (Kress 2022) und die damit verbundenen Anforderungen deutlich über die der unterrichtlichen Tätigkeit hinausgehen (Hobson et al. 2009). Eine spezifische Fortbildung, die auf die Komplexität der Rolle vorbereitet und eine kontinuierliche Begleitung gewährleistet, ist daher unabdingbar.

Im Freistaat Sachsen werden seit 2010 auf der Grundlage einer Konzeption des Sächsischen Bildungsinstituts Fortbildungsmaßnahmen für Mentorinnen und Mentoren angeboten. Um der spezifischen Professionalität im schulischen Mentoring systematisch noch besser gerecht zu werden, wird eine Überarbeitung dieses Konzepts vorgenommen. Die Neuausrichtung der Fortbildung für Mentorinnen und Mentoren schärft die Strukturierung, die phasenübergreifende Anschlussfähigkeit sowie die evidenzbasierte Fundierung, um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung zu fördern.

Da bislang verbindliche Standards zur Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren fehlen (Weber, Czerwenka 2021), bieten zunächst die geltenden Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 2022) sowie das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung (SWK 2023) Orientierung. Es gilt, diese übergeordneten Standards entsprechend den spezifischen Bedingungen des sächsischen Bildungssystems auszugestalten.

2 Fachliche Begründung

Mentorinnen und Mentoren übernehmen im Vorbereitungsdienst und während der Begleitung der Studierenden vielfältige Aufgaben, etwa bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, der Reflexion von Unterricht, der entwicklungsorientierten Beratung sowie bei der Einführung in das Schulsystem (Reppel et al. 2024). Im Rahmen der Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren ist es zentral, die erforderlichen Kompetenzen zu stärken, die für eine professionelle Wahrnehmung dieser Aufgaben wesentlich sind. Im Folgenden werden dazu acht zentrale Kompetenzen von Mentorinnen und Mentoren hergeleitet. Sie orientieren sich an empirisch belegten Anforderungen hinsichtlich eines professionellen pädagogischen Handelns in Ausbildungskontexten und sollen die Grundlage für eine standardorientierte Fortbildung bilden:

Integrieren und begleiten

Forschungsergebnisse zeigen übereinstimmend, dass Mentorinnen und Mentoren in schulischen Ausbildungsprozessen eine doppelte Rolle übernehmen. Sie gestalten einerseits die Anbindung der Mentees an schulische Abläufe und begleiten deren Lernprozesse aktiv, andererseits reflektieren sie ihr eigenes Handeln und entwickeln dieses systematisch weiter (u. a. Haas 2021; Reppel et al. 2024; Kress 2022).

Professionell beobachten

Diese Kompetenz wird in der Professionalisierungsforschung als ein zentrales Qualitätsmerkmal für gelingende Ausbildungsprozesse verstanden (u. a. Lipowsky, Rzejak 2019). Die Anwendung klar definierter Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung, wie sie in aktuellen Studien zur Unterrichtsqualität hervorgehoben werden (u. a. Voss et al. 2011), bildet die Grundlage für die Ableitung individueller Entwicklungsperspektiven. Zu diesen Kriterien zählen unter anderem kognitive Aktivierung (u. a. Klieme 2006), Klassenführung (u. a. Praetorius et al. 2018) und konstruktive Unterstützung (u. a. Helmke 2015). Mentorinnen und Mentoren müssen in der Lage sein, diese Kriterien gezielt anzuwenden, um die Unterrichtsqualität ihrer Mentees zu bewerten und konkrete Entwicklungsansätze abzuleiten.

Wirksam diagnostizieren

Eine zentrale Voraussetzung für die gezielte Begleitung ist die Fähigkeit, die Lernausgangslage sowie die professionelle Entwicklung der Mentees differenziert zu diagnostizieren und darauf aufbauend geeignete Lernimpulse zu setzen. Empirische Studien belegen, dass eine systematische, strukturierte Diagnose entscheidend zur Passung von Unterstützungsangeboten, zur Stärkung der Selbststeuerung sowie zur Motivation der Mentees beiträgt (u. a. Richter et al. 2013). Entwicklungsgespräche, die auf dieser Diagnose basieren, gelten als Grundlage, um Zielorientierung und Selbstwirksamkeit der Mentees nachhaltig zu fördern (u. a. Lipowsky, Rzejak 2019; Teo et al. 2024).

Unterrichtsplanungen und -durchführungen unterstützen

Mentorinnen und Mentoren leiten dabei zu einer strukturierten Planung auf der Grundlage fachlicher und didaktischer Kriterien an. Sie fördern die Fähigkeit der Mentees, Unterricht zielorientiert, lernwirksam und kontextsensibel vorzubereiten (u. a. Jank, Meyer 2014). Zugleich erarbeiten sie mit den Mentees alternative Planungsansätze und reflektieren deren Potenziale und Grenzen im Hinblick auf konkrete Unterrichtssituationen (u. a. Korthagen 2010). Mentorinnen und Mentoren begleiten die Mentees zudem bei der Reflexion ihrer Unterrichtsplanungen und -durchführungen, indem

sie gemeinsame Analysen anleiten und auf dieser Grundlage professionelle Handlungsalternativen entwickeln (Reppel et al. 2024; Kress 2022).

Reflexionsgespräche gestalten

Mentorinnen und Mentoren beobachten Unterrichtseinheiten der Mentees auf Basis evidenzbasierter Kriterien, die sich an wissenschaftlich fundierten Merkmalen guten Unterrichts orientieren (u. a. Helmke 2015; Meyer 2004). In der Nachbesprechung wird zunächst die selbstreflexive Einschätzung der Mentees in den Mittelpunkt gestellt. Gemeinsam werden Entwicklungspotenziale identifiziert und in konkrete Maßnahmen überführt, sodass die Reflexionskompetenz der Mentees systematisch gefördert wird (Beckmann, Ehmke 2021; Reppel et al. 2024).

Einschätzungen vornehmen

Professionelle Beurteilung im Mentoringprozess zeichnet sich durch eine kontinuierliche, transparente und kriteriengeleitete Einschätzung aus (Zeilinger, Dammerer 2024). Grundlage dieser sowie einer abschließenden Beurteilung bilden transparente Kriterien, die sich aus fachlichen und professionsbezogenen Standards ableiten (siehe oben sowie Helmke 2015; Reppel et al. 2024).

Feedback geben

Zentral für das Gelingen von Mentoringprozessen sind klare, strukturierte und theoriegeleitete Rückmeldungen (Beckmann, Ehmke 2021). Durch eine dialogisch angelegte Feedbackkultur und die Anwendung konstruktivistischer Strategien stärken sie die Selbststeuerung, Reflexionsfähigkeit und Handlungssicherheit der Mentees (Beckmann, Ehmke 2021; Korthagen 2010).

Unterricht kollegial austauschen

Mentorinnen und Mentoren verstehen sich als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, die auch ihre eigene Praxis kontinuierlich reflektieren. Im kollegialen Austausch mit den Mentees evaluieren sie Unterrichtserfahrungen, nehmen Feedback auf und stellen ihre eigene Expertise zur Diskussion (Reppel et al. 2024; Niggli 2005). Die gemeinsame Evaluation dient nicht nur der Professionalisierung der Mentees, sondern auch der Weiterentwicklung des Mentorats selbst.

Diese Kompetenzen wurden mit Teilkompetenzen untersetzt, um die spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mentorinnen und Mentoren aufzuzeigen. Abschließend wurden daraus wiederum spezifische Indikatoren entwickelt, die eine beobachtbare und nachvollziehbare Einschätzung im Rahmen der Fortbildung ermöglichen.¹

Die dargestellten Kompetenzen, Teilkompetenzen und Indikatoren bilden die Grundlage für die Planung, Durchführung und Evaluation der Fortbildungsmaßnahmen.

¹ Die vollständige Übersicht der Kompetenzen, der zugehörigen Teilkompetenzen sowie der entwickelten Indikatoren befindet sich im Anhang dieses Dokuments.

3 Einordnung und übergeordnete Ziele aus institutioneller Sicht

Mentorinnen und Mentoren übernehmen eine Schlüsselrolle in der Lehrkräftebildung. Darüber hinaus kommt ihnen eine besondere Bedeutung für die Vernetzung der schulpraktischen und theoretischen Ausbildungsanteile zu, wodurch sie einen nachhaltigen Beitrag zur Unterrichtsqualität im sächsischen Schulsystem leisten.

Vor diesem Hintergrund lassen sich übergeordnete institutionelle Zielsetzungen auf drei Ebenen ableiten:

Personalentwicklung

Mentorinnen und Mentoren leisten einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte auf persönlicher Ebene. Sie unterstützen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger beim Aufbau einer beruflichen Identität, begleiten sie im Umgang mit neuen Anforderungen und fördern eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln (Lipowsky, Rzejak 2019). Als Rollenvorbilder und beratende Bezugspersonen tragen sie dazu bei, ein unterstützendes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln und Unsicherheiten in den ersten Ausbildungsphasen konstruktiv zu bearbeiten (Dreer 2018).

Unterrichtsentwicklung

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung ist Mentoring darauf ausgerichtet, die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht systematisch zu unterstützen. Aktuelle Empfehlungen betonen, dass Mentorinnen und Mentoren über spezifische Coaching- und Diagnosekompetenzen verfügen sollten, um Unterricht wirksam analysieren und begleiten zu können (SWK 2023; Korthagen 2010). Die Förderung einer reflexiven Planungspraxis und einer konstruktiven Feedbackkultur stärkt nicht nur die individuelle Kompetenzentwicklung, sondern auch die schulweite Lernkultur.

Organisationsentwicklung

Über die individuelle Begleitung hinaus entfaltet Mentoring auch eine Wirkung auf der Ebene der Organisationsentwicklung. Mentorinnen und Mentoren fördern die soziale und kulturelle Integration von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Kollegium und unterstützen den Aufbau kollegialer Netzwerke (Hobson et al. 2009). Sie agieren als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen Schule, Ausbildungseinrichtungen und Fortbildungsstrukturen und leisten so einen Beitrag zur kohärenten Gestaltung des Ausbildungssystems (Reppel et al. 2024). Durch ihre Rolle im schulischen Mentorat wirken sie auch als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für didaktische Innovationen und stärken die Organisation Schule als lernende Gemeinschaft.

4 Das Angebot im Überblick

4.1 Zielgruppe und Teilnahmevoraussetzungen

An den Fortbildungsmaßnahmen für Mentorinnen und Mentoren können Lehrkräfte aller Schulen im Freistaat Sachsen teilnehmen, die eine Tätigkeit im Mentorat anstreben oder hierfür von der Schulleitung vorgesehen sind. Auch Lehrkräfte mit bereits vorhandener Mentoring-Erfahrung gehören zur Zielgruppe. Sie erhalten durch die Teilnahme die Möglichkeit, ihre Praxis zu reflektieren, fachlich zu aktualisieren und gezielt weiterzuentwickeln.

Die Fortbildung ist schulart- und fachübergreifend ausgerichtet. Sie fokussiert auf allgemeine Prinzipien professioneller Begleitung im schulischen Kontext und ersetzt keine fachdidaktische Fortbildung. Da Mentorinnen und Mentoren ihre Mentees zumeist im eigenen Unterrichtsfach begleiten, eröffnet das Angebot jedoch die Möglichkeit, auch den eigenen fachdidaktischen Professionalisierungsstand kritisch zu reflektieren und individuelle Entwicklungsbedarfe zu erkennen. Ergänzend stehen fachbezogene Angebote im Fortbildungskatalog des Landesamtes für Schule und Bildung zur Verfügung, in die auch Veranstaltungen sächsischer Hochschulen eingebunden sind.

4.2 Didaktische Grundsätze der Fortbildungsmaßnahmen

Die Ausgestaltung der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen muss zentralen Qualitätsmerkmalen gelingender Bildungsformate entsprechen, wie sie u. a. von Garet et al. (2001), Lipowsky, Rzejak (2019, 2021), Lipowsky et al. (2020), Timperley et al. (2007) und Yoon et al. (2007) identifiziert und durch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK 2023) empfohlen sind (auch z. B. Darling-Hammond et al. 2017). Ziel ist eine wirksame Verbindung von theoretischer Fundierung, berufspraktischer Relevanz und individueller Entwicklung. Die nachfolgenden didaktischen Leitprinzipien fassen einige zentrale Aspekte zusammen und dienen als konzeptioneller Rahmen für die konkrete Ausgestaltung der Module.

Forschungsbasiert – praxisnah – professionsorientiert

Die Inhalte der Fortbildung orientieren sich an aktuellen Erkenntnissen der Bildungsforschung und werden in enger Kooperation mit Hochschulen, Forschungsinstituten und schulischen Ausbildungsinstitutionen entwickelt. Damit wird eine evidenzbasierte und praxisnahe Fortbildung sichergestellt, die sowohl disziplinären Standards als auch schulischen Anforderungen gerecht wird.

Kohärentes Ausbildungsverständnis – Tandemformate bilden fort

Um eine durchgängige Ausbildungsqualität über die Ausbildungsphasen hinweg zu sichern, werden alle Veranstaltungen im Fortbildnertandem durchgeführt. Lehrkräfte im Hochschuldienst und Lehrende an Schulen und Ausbildungsstätten des Vorbereitungsdienstes arbeiten gleichberechtigt zusammen. Dies fördert institutionenübergreifende Kohärenz und eröffnet multiperspektivische Zugänge zu Mentoringprozessen.

Kernpraktiken stärken – Handlungssicherheit fördern

Die Fortbildung konzentriert sich auf zentrale Handlungsrouninen im Mentoring. Diese werden in realitätsnahen Situationen erschlossen, exemplarisch eingeübt und reflexiv weiterentwickelt. Teilnehmende erleben Mentoring als komplexes, verantwortungsvolles und gestaltbares berufliches Handeln und entwickeln so Handlungssicherheit für die eigene Praxis.

Selbstwirksamkeit stärken – Motivation sichern

Zentrale didaktische Zielsetzung ist es, dass die Teilnehmenden die Wirksamkeit ihres beruflichen Handelns konkret erfahren. Diese Erfahrung steigert nicht nur die Motivation, sondern unterstützt auch eine nachhaltige Implementierung in den Schulalltag.

Individuelle Zugänge ermöglichen – Entwicklung begleiten

Die Fortbildung differenziert thematisch zwischen unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der Teilnehmenden und besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Formaten:

- Basisveranstaltungen zur Einführung in zentrale Grundlagen des Mentorings
- Vertiefungsveranstaltungen zur Erweiterung, Differenzierung und Reflexion bestehender Kompetenzen

Die Teilnahme an einem Modul umfasst sowohl die zugehörige(n) Basisveranstaltung(en) als auch die Vertiefungsveranstaltung(en).

Ein kompetenzorientierter Selbsteinschätzungsbogen² ermöglicht eine fundierte Reflexion des individuellen professionellen Entwicklungsniveaus und unterstützt die Modulauswahl. Die enthaltenen Indikatoren basieren auf den zuvor hergeleiteten Kompetenzen und Teilkompetenzen.

Bei wiederholtem Einsatz fördert der Bogen eine systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.

Input – Praxis – Reflexion: systematisch verzahnt

Theoretische Grundlagen, praktische Anwendung und reflektierende Auswertung sind methodisch eng miteinander verknüpft. In modularen Bausteinen mit zwei aufeinander bezogenen Veranstaltungsformaten werden Theorieimpulse gesetzt, in der Praxis erprobt und systematisch reflektiert.

Kollegiale Lernkultur gezielt fördern

Lernen im professionellen Kontext ist sozial eingebettet. Die Module fördern eine dialogische, kooperative Lernkultur, z. B. durch kollegiale Fallberatung, strukturierte Feedbackformate oder Tandemarbeit. Der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen wird als zentrale Ressource genutzt, um Erfahrungswissen zu aktivieren, Perspektiven zu erweitern und eine gemeinsame professionelle Haltung zu stärken.

² Der Selbsteinschätzungsbogen befindet sich im Anhang dieser Konzeption.

5 Struktur des Fortbildungsangebots

Die Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren im Freistaat Sachsen folgt einer modular aufgebauten, kompetenzorientierten Struktur. Sie ermöglicht es den Teilnehmenden, ihren individuellen Professionalisierungsweg entsprechend ihrer Vorerfahrungen und Entwicklungsziele selbstverantwortlich zu gestalten.

Das Fortbildungsangebot umfasst:

- ein obligatorisches Modul zum **Mentoring** an sächsischen **Schulen** (MentoS-Tag) als gemeinsame Einführungsveranstaltung,
- drei fakultative Module.

Inhaltlich orientiert sich die Fortbildung an den zentralen Kompetenzen professionellen Mentorings, die im Hinblick auf ihre strukturelle Umsetzung in vier übergeordnete Kompetenzbereiche gebündelt werden:

- Reflektieren des Rollenverständnisses als Mentorin oder Mentor³
- Kriteriengeleitetes Begleiten⁴
- Diagnostizieren und Beurteilen⁵
- Feedback geben und nehmen⁶

Das Rollenverständnis bildet den inhaltlichen Schwerpunkt des MentoS-Tages. Die drei weiteren Bereiche sind inhaltlich progressiv organisiert. Zunächst dienen diese dem Einstieg in grundlegende Konzepte, der Anwendung zentraler Grundlagen und deren praxisbezogener Erprobung. Weiterführend ermöglichen sie eine gezielte Reflexion bestehender Routinen sowie die Weiterentwicklung des professionellen Handelns von Mentorinnen und Mentoren.

Die Module *Diagnostizieren und Beurteilen* sowie *Kriteriengeleitetes Begleiten* sind als viertägige Bausteinveranstaltungen im Wechsel zwischen Präsenz- und Online-Formaten konzipiert. Zwischen diesen Veranstaltungen liegen Transferphasen, in denen das erworbene Wissen in der schulischen Praxis angewendet wird. Diese Erprobungsphasen werden durch individuell gesetzte Entwicklungsziele strukturiert, die sich an den Indikatoren des Selbsteinschätzungsbogens orientieren.

Das Modul *Feedback geben und nehmen* ist kompakter angelegt und umfasst eine zweitägige Bausteinveranstaltung. Auch hier schließt sich eine Transferphase an, in der die Teilnehmenden das Gelernte im schulischen Alltag erproben und weiterentwickeln können.

³ Das Modul 1 (MentoS-Tag) trägt schwerpunktmäßig zur Entwicklung der Kompetenz 1 bei, die ein reflektiertes Rollenverständnis und eine professionelle Haltung im Mentoringprozess umfasst (vgl. Modulbeschreibung 1 in dieser Konzeption).

⁴ Der Bereich Kriteriengeleitetes Begleiten adressiert die Kompetenzen 2, 4 und 5 sowie erneut Aspekte der Kompetenz 8, insbesondere mit Blick auf eine strukturierte, förderorientierte Begleitung im Mentoring (vgl. Modulbeschreibung in dieser Konzeption).

⁵ Das Modul fördert insbesondere die Kompetenzen 3 und 6, die sich auf die Analyse von Lernprozessen und die Anwendung angemessener Beurteilungskriterien beziehen (vgl. Modulbeschreibung in dieser Konzeption).

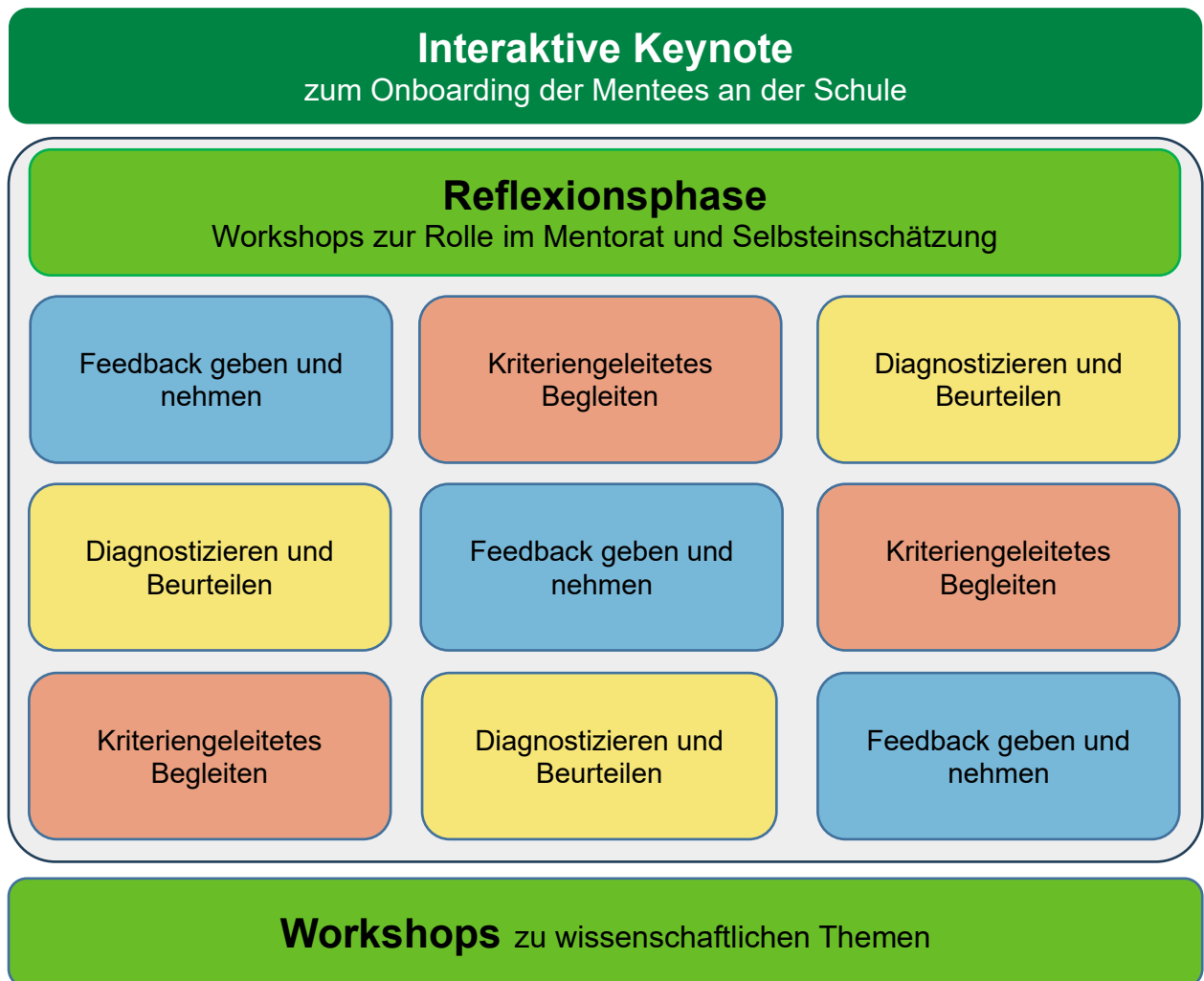
⁶ Die Auseinandersetzung mit *Feedbackprozessen* dient primär der Entwicklung der Kompetenz 7 sowie ausgewählter Aspekte der Kompetenz 8, insbesondere im Hinblick auf Kommunikation und Beziehungsgestaltung (vgl. Modulbeschreibung in dieser Konzeption).

5.1 Der MentoS-Tag: Einführung, Orientierung, Reflexion

Der MentoS-Tag bildet den verpflichtenden Einstieg in die Fortbildungsmaßnahme für Mentorinnen und Mentoren. Als eintägige Auftaktveranstaltung im Workshop-Format verfolgt er die Ziele:

- Einführung in die Aufgaben und Anforderungen der Rolle als Mentorin oder Mentor
- Überblick über Struktur, Inhalte und Wahlmöglichkeiten innerhalb der Fortbildungsreihe
- Stärkung der individuellen Reflexionskompetenz in Bezug auf das eigene Mentorsverständnis
- Anwendung und erste Auswertung des kompetenzorientierten Selbsteinschätzungsbogens⁷

Der MentoS-Tag wird nach folgender Struktur gestaltet:



Alle Teilnehmenden durchlaufen drei strukturierte Workshops, die sich jeweils auf einen der übergeordneten Kompetenzbereiche beziehen. In diesen Workshops setzen sie sich handlungsorientiert mit den professionsbezogenen Anforderungen des Mentorings auseinander, reflektieren ihr Selbstverständnis und entwickeln erste Überlegungen zu ihrem individuellen Professionalisierungsweg. Ergänzt wird das Angebot durch fakultative Workshops zu aktuellen wissenschaftlichen Fragestellungen im Mentoring, die zur inhaltlichen Vertiefung und zum kollegialen Austausch anregen.

⁷ In Anlehnung an Kress (2022): Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. 4/2022.

Der Selbsteinschätzungsbogen wird am MentoS-Tag eingesetzt und unterstützt Mentorinnen und Mentoren bei der individuellen Reflexion ihres professionellen Entwicklungsstands sowie bei der Auswahl inhaltlicher Schwerpunkte.

5.2 Modulbeschreibungen

MentoS-Tag – Einführungsveranstaltung für Mentorinnen oder Mentoren in Sachsen

Kompetenzen im Mentorat

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- organisieren die inhaltliche Integration und Begleitung ihrer Mentees an den Ausbildungsinstitutionen und evaluieren regelmäßig ihr eigenes Handeln im Mentorat.

Zugehörige Teilkompetenzen

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- können ihren Verantwortungsrahmen im Mentorat bestimmen und die organisatorisch-inhaltliche Integration der Mentees an der Schule realisieren.
- bewerten regelmäßig und systematisch ihr eigenes Handeln im Mentorat.
- übertragen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehrkräftebildung auf ihre Praxis im Mentorat.

Ziele der Veranstaltung

Die Mentorinnen und Mentoren können ...

- verschiedene Instrumente zur organisatorisch-inhaltlichen Integration ihrer Mentees an der Schule kennenlernen und deren Einsatzmöglichkeiten im Zusammenspiel mit Schulleitung, Kollegium und Ausbildungsinstitutionen reflektieren.
- ihre eigene Handlungspraxis in den Bereichen Diagnostizieren und Beurteilen, Feedback geben und nehmen sowie kriteriengeleitetes Begleiten mithilfe des Selbsteinschätzungsbogens analysieren und erste persönliche Entwicklungsziele ableiten.
- einen strukturierten Überblick über Inhalte und Zielrichtungen der Fortbildungsangebote für Mentorinnen und Mentoren in Sachsen erhalten.

Inhaltliche Schwerpunkte

- KMK-Standards für die Lehrerbildung als Referenzrahmen für die Tätigkeit im Mentorat
- Instrumente zur organisatorisch-inhaltlichen Integration der Mentees an der Schule
- Rollenverständnis und Verantwortung im Mentorat, Mentoringstile
- Überblick über Aufgaben der Mentorin oder des Mentors in den Bereichen:
 - Diagnostizieren und Beurteilen
 - Feedback geben und nehmen
 - Kriteriengeleitet begleiten
- Selbsteinschätzungsbogen und Fortbildungsangebote für Mentorinnen und Mentoren in Sachsen

Anmerkungen

Die einmalige Teilnahme an dieser Veranstaltung ist für Mentorinnen und Mentoren (bzw. Lehrkräfte, die diese Tätigkeit anstreben) verpflichtend.

Kriteriengeleitetes Begleiten

Kompetenzen im Mentorat

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- analysieren Unterrichtssituationen der Mentees kriteriengeleitet auf Basis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer/berufsfelddidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Prinzipien.
- gestalten mit den Mentees strukturierte Unterrichts- und Reihenplanungen und -durchführungen.
- führen kriteriengeleitete Unterrichtsnachbesprechungen dialogisch sowie kooperativ durch und entwickeln das reflektierende Handeln der Mentees in den Lehr- und Lernprozessen.
- evaluieren ihren Unterricht mit den Mentees im kollegialen Austausch.

Zugehörige Teilkompetenzen

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- nutzen zur Beobachtung und Analyse des Unterrichts kriterienorientierte Leitfäden und wenden diese sachgerecht an.
- setzen Beobachtungsschwerpunkte ausgehend vom Entwicklungsstand der Mentees ein.
- leiten zur strukturierten Planung und Weiterentwicklung ihres Unterrichts auf Grundlage fachlicher, didaktischer und diagnostischer Kriterien an.
- zeigen alternative Planungsansätze auf, diskutieren deren Potenziale und Grenzen mit Blick auf konkrete Unterrichtssituationen und leiten zur reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Entscheidungen an.
- führen gemeinsam mit den Mentees Situationsanalysen durch und bewerten Handlungsalternativen unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Mentees.
- gestalten gezielte Reflexionsgespräche und leiten mit den Mentees Maßnahmen zur Weiterentwicklung ab.
- realisieren Reflexionen methodisch vielfältig und führen dialogische Unterrichtsnachbesprechungen auf Grundlage der evidenzbasierten Unterrichtsforschung durch.
- unterstützen die Mentees beim Aufbau eines metakognitiven Reflexionsprozesses über ihr pädagogisches Handeln.
- analysieren gemeinsam mit den Mentees ausgewählte Aspekte des eigenen Unterrichts auf Basis vereinbarter Beobachtungsschwerpunkte.

Inhaltliche Schwerpunkte

Unterrichtsbeobachtung und Kriterienorientierung

- KMK-Standards als Referenzrahmen für kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung
- Merkmale von Unterrichtsqualität und deren Beobachtbarkeit (z. B. über Einschätzungsbögen)
- Didaktische Prinzipien, Methoden und Unterrichtsmodelle als Bezugspunkte der Analyse
- Tiefenstrukturen als Grundlage für Reflexion und Formulierung individueller Beobachtungsschwerpunkte
- Entwicklung und Anwendung eigener Beobachtungsraster

Analyse, Reflexion und Nachbesprechung

- Grundlagen der Unterrichtsanalyse und kollegialen Hospitation
- Reflexion und Analyse realer Fallbeispiele mit Videografie, Fallvignetten und Situationsanalysen
- Varianten der professionellen Unterrichtsnachbesprechung (z. B. nach Goll) und deren mentoringbezogene Ausgestaltung

- Nachbesprechungen als dialogische und lernförderliche Reflexionsräume gestalten
- Dialogische Gesprächsführung zur Planung, Reflexion und Entscheidungsbegründung
- Reflexion subjektiver Wahrnehmungsmuster, Interpretationen, Bias und Beziehungseinflüsse

Professionalisierung und evidenzbasierte Entwicklung

- Zielformulierung zur kompetenzorientierten Mentee-Begleitung
- Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschung zur evidenzbasierten Professionalisierung des Handelns von Mentorinnen und Mentoren
- Professionalisierungsmodelle als Reflexionsrahmen
- Anwendung von Standards in komplexen, heterogenen Unterrichtssituationen
- Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten für Mentees (z. B. Mikroteaching, Co-Teaching)

Transfer und persönliche Entwicklung

- Persönliche Entwicklungsaufgaben zur Übertragung in die schulische Praxis
- Integration von Mentee-Feedback in den eigenen Professionalisierungsprozess
- Nutzung des Selbsteinschätzungsbogens zur Standortbestimmung und Zieldefinition

Diagnostizieren und Beurteilen

Kompetenzen im Mentorat

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- diagnostizieren die Lernausgangslage sowie die professionelle Entwicklung der Mentees.
- erstellen eine prozessorientierte und kriteriengeleitete Beurteilung der Mentees.

Zugehörige Teilkompetenzen

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- erfassen die Lernausgangslage der Mentees mithilfe diagnostischer Methoden und Instrumente und leiten Muster, Zusammenhänge und Entwicklungspotenziale ab.
- führen diagnostische Beobachtungen und Einschätzungen durch und leiten gemeinsam mit den Mentees individuelle Lernziele ab.
- entwickeln mit den Mentees individuelle, stärkenorientierte Professionalisierungsprozesse auf Basis diagnostischer Erkenntnisse.
- dokumentieren ihre Beobachtungen und diagnostischen Einschätzungen systematisch und nachvollziehbar – in geeigneter Form für Beratung, Begleitung und Beurteilung.
- entwickeln kriterienorientierte Einschätzungen zum professionellen Entwicklungsstand der Mentees auf Basis dokumentierter Beobachtungen, Reflexionsgespräche und Unterrichtsanalysen.
- verfassen formative Unterrichtsbeurteilungen, die Leistungspotenziale und Entwicklungsfelder der Mentees sichtbar machen und Anknüpfungspunkte für deren weitere Professionalisierung bieten.

Inhaltliche Schwerpunkte

Grundlagen und Bezugsrahmen für diagnostisches und beurteilendes Handeln

- Pädagogische Diagnostik als Grundlage für professionelle Begleitung
- KMK-Standards (Bildungswissenschaften) als Referenzrahmen für Beurteilung
- Theoriegeleitete Ausbildungskonzepte und evidenzbasierte Forschung zur Fundierung professioneller Einschätzungen
- Formative vs. summative Diagnostik; Reflexion impliziter Urteile und Beurteilungs-Bias

Diagnostische Verfahren und Erfassung der Lernausgangslage

- Beobachtung als Instrument zur Erhebung individueller Lernstände und Lernentwicklungen
- Einsatz diagnostischer Verfahren zur systematischen Lernstandserhebung
- Trennung von Beobachtung und Bewertung als diagnostisches Grundprinzip
- Ableitung von Mustern, Zusammenhängen und Potenzialen aus Beobachtungsprozessen

Gesprächsführung und Zielentwicklung auf diagnostischer Basis

- Strukturierte, entwicklungsorientierte Gespräche mit Mentees führen
- Lernziele ableiten auf Basis diagnostischer Beobachtungen und Reflexionen
- Lernförderliche Rückmeldung zu Entwicklungsprozessen geben
- Nutzung von Selbsteinschätzungsbogen und Mentee-Feedback zur Zielklärung

Dokumentation und Beurteilung

- Diagnostische Beobachtungen systematisch und nachvollziehbar dokumentieren

- Einschätzungen auf Grundlage dokumentierter Unterrichtsanalysen formulieren
- Beurteilungsformate entwickeln: schriftliche Beurteilungen mit Fokus auf Potenziale
- Analyse und Optimierung eigener Beurteilungstexte und Feedbackstrukturen

Reflexion, Fallarbeit und Professionalisierung

- Diagnostische Verfahren kritisch reflektieren (Validität, Passung, Grenzen)
- Anwendung der KMK-Standards in komplexen Beurteilungssituationen (z. B. Grenzfälle)
- Vertiefung diagnostischer Zugänge anhand realer Fallbeispiele
- Persönliche Entwicklungsaufgabe zur Weiterentwicklung diagnostischer und beurteilender Praxis

Feedback geben und nehmen

Kompetenzen im Mentorat

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- formulieren konstruktives Feedback.
- evaluieren ihren Unterricht mit den Mentees im kollegialen Austausch.

Zugehörige Teilkompetenzen

Die Mentorinnen und Mentoren ...

- formulieren eindeutige, strukturierte und theoriegeleitete Rückmeldungen.
- wenden beschreibende Wahrnehmung und Bewertung differenziert an.
- wenden Strategien im Sinne eines konstruktivistisch-orientierten Mentorings an.
- reflektieren ihren Unterricht auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu lernwirksamem Unterricht und nutzen Feedback als Ressource zur eigenen Professionalisierung.
- gestalten einen geschützten, personalisierten und autonomiefördernden Lern- und Erfahrungsraum für die Mentees.

Inhaltliche Schwerpunkte

Grundlagen von Feedback und professioneller Kommunikation

- Funktionen von Feedback im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften
- Kommunikationsmodelle und Feedbackmethoden (z. B. Ich-Botschaften, aktives Zuhören, Feedbackregeln)
- Selbstbestimmungstheorie als Grundlage einer förderlichen Mentoringhaltung
- Wahrnehmung vs. Bewertung im Reflexionsprozess
- Beziehungsgestaltung und Motivation im Mentoring – Theorie-Praxis-Abgleich

Kriterienorientiertes Feedback im Unterrichtskontext

- Strukturierte Gesprächsformate zur Unterrichtsreflexion entwickeln und nutzen

Gesprächsführung, Feedbackkultur und herausfordernde Situationen

- Gesprächsanalyse und Strategien für schwierige Gesprächssituationen
- Feedbackkultur: entwicklungsorientiert, vertrauensvoll und förderlich gestalten
- Differenzierte Rückmeldungen auf Basis von Theorie, Beobachtung und Analyse geben
- Feedback in Reflexionsgespräche zur individuellen Weiterentwicklung integrieren
- Konstruktivistisch-orientiertes Mentoring in dialogischen Begleitprozessen einsetzen

Transfer, Fallarbeit und persönliche Professionalisierung

- Kollegialer Austausch zur Weiterentwicklung des eigenen Feedbackhandelns
- Auseinandersetzung mit Forschung zur Wirksamkeit von Feedbackprozessen
- Arbeit mit Fällen der Teilnehmenden (z. B. Videografie, kollegiale Fallberatung, Szenenarbeit)
- Persönliche Entwicklungsaufgaben auf Grundlage des Selbsteinschätzungsbogens und Mentee-Feedbacks

6 Anhang

Anlage 1: Kompetenzen, Teilkompetenzen und Indikatoren

Anlage 2: Selbsteinschätzungsbogen

Anlage 3: Literaturverzeichnis

6.1 Anlage 1: Kompetenzen, Teilkompetenzen und Indikatoren

Nr.	Kompetenzen	Teilkompetenzen	Indikatoren
1	Die Mentorinnen und Mentoren organisieren die inhaltliche Integration und Begleitung ihrer Mentees an den Ausbildungsinstitutionen und evaluieren regelmäßig ihr eigenes Handeln im Mentorat.	Die Mentorinnen und Mentoren • können ihren Verantwortungsrahmen im Mentorat bestimmen und die organisatorisch-inhaltliche Integration der Mentees an der Schule realisieren. • bewerten regelmäßig und systematisch ihr eigenes Handeln im Mentorat. • übertragen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehrkräftebildung auf ihre Praxis im Mentorat.	Die Mentorinnen und Mentoren • klären ihren eigenen Verantwortungsrahmen innerhalb der Mentoringprozesse. • berichten und beziehen die Mentees regelmäßig in relevante schulische und unterrichtsbezogene Sachverhalte ein (u. a. Angelegenheiten der Klassenleitung, die Arbeit mit den Lernenden- und Elternvertretungen sowie Konferenzen). • reflektieren systematisch ihr eigenes Handeln und ihren aktuellen fachlichen Kontext als Mentorin oder als Mentor im Mentorat.
2	Die Mentorinnen und Mentoren analysieren Unterrichtssituationen der Mentees kriteriengeleitet auf Basis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer/berufsfelddidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Prinzipien.	Die Mentorinnen und Mentoren • nutzen zur Beobachtung und Analyse des Unterrichts kriterienorientierte Leitfäden und wenden diese sachgerecht an. • setzen Beobachtungsschwerpunkte ausgehend vom Entwicklungsstand der Mentees ein.	Die Mentorinnen und Mentoren • beobachten den Unterricht der Mentees zielgerichtet anhand vorher festgelegter Kriterien und dokumentieren die Ergebnisse. • verwenden aktuelle Standards der Lehrkräftebildung und Erkenntnisse der evidenzbasierten Unterrichtsforschung für die Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte unter Berücksichtigung der theoriegeleiteten Ausbildungskonzepte.

			reflektieren mit den Mentees auf Basis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer/berufsfelddidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Prinzipien deren unterrichtliche didaktisch-methodische Entscheidungen unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen.
3	Die Mentorinnen und Mentoren diagnostizieren die Lernausgangslage sowie die professionelle Entwicklung der Mentees.	Die Mentorinnen und Mentoren - erfassen die Lernausgangslage der Mentees mithilfe diagnostischer Methoden und Instrumente und leiten Muster, Zusammenhänge und Entwicklungspotenziale ab. - führen diagnostische Beobachtungen und Einschätzungen durch und leiten gemeinsam mit den Mentees individuelle Lernziele ab. - entwickeln mit den Mentees individuelle, stärkenorientierte Professionalisierungsprozesse auf Basis diagnostischer Erkenntnisse. - dokumentieren ihre Beobachtungen und diagnostischen Einschätzungen systematisch und nachvollziehbar – in geeigneter Form für Beratung, Begleitung und Beurteilung.	Die Mentorinnen und Mentoren - bestimmen die Lernausgangslage und die Lernfortschritte der Mentees mithilfe eines geeigneten Instruments. - realisieren mit den Mentees gezielte Reflexionsgespräche zur professionellen Entwicklung. - entwickeln gemeinsam mit den Mentees individuelle, stärkenorientierte Professionalisierungsprozesse. - bereiten diagnostische Einschätzungen so auf, dass sie systematisch in Beratungs- und Entwicklungsgespräche eingebracht werden können. - identifizieren Stärken und Entwicklungsbereiche der Mentees auf Basis der Beobachtung.
4	Die Mentorinnen und Mentoren gestalten mit den Mentees strukturierte Unterrichts- und Reihenplanungen und -durchführungen.	Die Mentorinnen und Mentoren leiten zur strukturierten Planung und Weiterentwicklung ihres Unterrichts auf	Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen die Mentees dialogisch bei der Planung lernwirksamen Unterrichts.

		Grundlage fachlicher, didaktischer und diagnostischer Kriterien an. • zeigen alternative Planungsansätze auf, diskutieren deren Potenziale und Grenzen mit Blick auf konkrete Unterrichtssituationen und leiten zur reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Entscheidungen an. • führen gemeinsam mit den Mentees Situationsanalysen durch und bewerten Handlungsalternativen unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Mentees.	• diskutieren dialogisch alternative Herangehensweisen zur Unterrichtsplanung mit den Mentees. • leiten die Mentees zur begründeten Diskussion alternativer Planungsvarianten an. • analysieren gemeinsam mit den Mentees deren Unterrichtsplanung anhand etablierter Unterrichtsmodelle und -prinzipien.
5	Die Mentorinnen und Mentoren führen kriteriengeleitete Unterrichtsnachbesprechungen dialogisch sowie kooperativ durch und entwickeln das reflektierende Handeln der Mentees in den Lehr- und Lernprozessen.	Die Mentorinnen und Mentoren • gestalten gezielte Reflexionsgespräche und leiten mit den Mentees Maßnahmen zur Weiterentwicklung ab. • realisieren Reflexionen methodisch vielfältig und führen dialogische Unterrichtsnachbesprechungen auf Grundlage der evidenzbasierten Unterrichtsforschung durch. • unterstützen die Mentees beim Aufbau eines metakognitiven Reflexionsprozesses über ihr pädagogisches Handeln.	Die Mentorinnen und Mentoren • führen regelmäßig strukturierte und dialogische Nachbesprechungen methodisch vielfältig zum Unterricht durch. • gestalten die Unterrichtsnachbesprechungen entwicklungsorientiert anhand evidenzbasierter Unterrichtsforschung. • unterstützen die Mentees bei der zielgerichteten, analytischen Reflexion erlebter Lehr- und Lernprozesse.
6	Die Mentorinnen und Mentoren erstellen eine prozessorientierte und kriteriengeleitete Beurteilung der Mentees.	Die Mentorinnen und Mentoren • entwickeln kriterienorientierte Einschätzungen zum professionellen Entwick-	Die Mentorinnen und Mentoren • nutzen transparente Bewertungsmaßstäbe und fördern eine wertschätzende Fehlerkultur.

		lungsstand der Mentees auf Basis dokumentierter Beobachtungen, Reflexionsgespräche und Unterrichtsanalysen. • verfassen formative Unterrichtsbeurteilungen, die Leistungspotenziale und Entwicklungsfelder der Mentees sichtbar machen und Anknüpfungspunkte für deren weitere Professionalisierung bieten.	• beurteilen regelmäßig die Leistungen der Mentees anhand transparenter Kriterien. • erarbeiten formative und bereiten summative Einschätzungen zur professionellen Entwicklung der Mentees als Vorbereitung der Beurteilung durch die Schulleitung vor.
7	Die Mentorinnen und Mentoren formulieren konstruktives Feedback.	Die Mentorinnen und Mentoren • formulieren eindeutige, strukturierte und theoriegeleitete Rückmeldungen. • wenden beschreibende Wahrnehmung und Bewertung differenziert an. • wenden Strategien im Sinne eines konstruktivistisch-orientierten Mentorings an.	Die Mentorinnen und Mentoren • beschreiben den Mentees die Wahrnehmung des Unterrichtshandelns auf Basis strukturierter und eindeutiger Formulierungen. • beschreiben die Wahrnehmung und leiten daraus eine Bewertung des professionellen Handelns ab. • erteilen lernförderliches Feedback auf Basis eines transparenten Referenzrahmens in einem geschützten Lern- und Erfahrungsraum.
8	Die Mentorinnen und Mentoren evaluieren ihren Unterricht mit den Mentees im kollegialen Austausch.	Die Mentorinnen und Mentoren • analysieren gemeinsam mit den Mentees ausgewählte Aspekte des eigenen Unterrichts auf Basis vereinbarter Beobachtungsschwerpunkte. • reflektieren ihren Unterricht auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu lernwirksamem Unterricht und nutzen	Die Mentorinnen und Mentoren • ermöglichen den Mentees, den eigenen Unterricht anhand vereinbarter Beobachtungsschwerpunkte zu analysieren. • analysieren gezielt und begründet eigene Lehr- und Lernprozesse des eigenen Unterrichtes, um daraus Weiterentwicklungsansätze abzuleiten.

		Feedback als Ressource zur eigenen Professionalisierung. • gestalten einen geschützten, personalisierten und autonomiefördernden Lern- und Erfahrungsraum für die Mentees.	• reflektieren ihren eigenen Unterricht auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu lernwirksamem Unterricht. • vereinbaren mit den Mentees individuelle Lernziele, schaffen vertrauensvolle Gesprächsanlässe und sichern regelmäßig Zeit und Raum für selbstgesteuertes Reflektieren und Ausprobieren.
--	--	---	---

u. a. nach Baumann, Benzing (2013)

6.2 Anlage 2: Selbsteinschätzungsbogen als Grundlage zur Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren

Kriteriengeleitetes Begleiten				
Bitte schätzen Sie anhand der folgenden Aussagen ein, inwieweit Ihnen die beschriebenen Vorgehensweisen inhaltlich bekannt sind und inwieweit Sie diese bereits strukturiert und regelmäßig in Ihrer Praxis als Mentorin oder Mentor anwenden. Ziel dieser Selbsteinschätzung ist es, Ihre individuellen Entwicklungsschwerpunkte zu erkennen und auf dieser Grundlage Ihre Auswahl aus den Fortbildungsmodulen zu treffen. Bitte beachten Sie: • Wenn Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der helleren Farbtöne liegen, empfehlen wir Ihnen, die entsprechenden Veranstaltungen zu besuchen. • Liegen Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der dunkleren Farbtöne, ist eine Teilnahme an den Modulen dieses Bereichs nicht erforderlich. Mehrere Module können gewählt werden, sofern in mehreren Bereichen Entwicklungsbedarf besteht. Ihre Auswahl bestimmt den individuellen Fortbildungsweg.	Das ist mir inhaltlich kaum oder nicht bekannt. Ich wende es in der Schulpraxis kaum oder nicht an.			Das ist mir inhaltlich bekannt. Ich wende es strukturiert und regelmäßig in meiner Schulpraxis an.
Ich beobachte den Unterricht der Mentees zielgerichtet anhand vorher festgelegter Kriterien und dokumentiere die Ergebnisse.				
Ich verwende aktuelle Standards der Lehrkräftebildung und Erkenntnisse der evidenzbasierten Unterrichtsforschung für die Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte unter Berücksichtigung der theoriegeleiteten Ausbildungskonzepte.				
Ich reflektiere mit den Mentees auf Basis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer/berufsfelddidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Prinzipien deren unterrichtliche didaktisch-methodische Entscheidungen unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen.				
Ich unterstütze die Mentees dialogisch bei der Planung lernwirksamen Unterrichts.				

Ich diskutiere dialogisch alternative Herangehensweisen zur Unterrichtsplanung mit den Mentees.				
Ich leite die Mentees zur begründeten Diskussion alternativer Planungsvarianten an.				
Ich analysiere gemeinsam mit den Mentees deren Unterrichtsplanung anhand etablierter Unterrichtsmodelle und -prinzipien.				
Ich führe regelmäßig strukturierte und dialogische Nachbesprechungen methodisch vielfältig zum Unterricht durch.				
Ich gestalte die Unterrichtsnachbesprechungen entwicklungsorientiert anhand evidenzbasierter Unterrichtsforschung.				
Ich unterstütze die Mentees bei der zielgerichteten, analytischen Reflexion erlebter Lehr- und Lernprozesse.				
Ich ermögliche den Mentees, den eigenen Unterricht anhand vereinbarter Beobachtungsschwerpunkte zu analysieren.				
Ich analysiere gezielt und begründet eigene Lehr- und Lernprozesse des eigenen Unterrichtes, um daraus Weiterentwicklungsansätze abzuleiten.				
Ich reflektiere meinen Unterricht auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu lernwirksamem Unterricht.				

Diagnostizieren und Beurteilen				
Bitte schätzen Sie anhand der folgenden Aussagen ein, inwieweit Ihnen die beschriebenen Vorgehensweisen inhaltlich bekannt sind und inwieweit Sie diese bereits strukturiert und regelmäßig in Ihrer Praxis als Mentorin oder Mentor anwenden. Ziel dieser Selbsteinschätzung ist es, Ihre individuellen Entwicklungsschwerpunkte zu erkennen und auf dieser Grundlage Ihre Auswahl aus den Fortbildungsmodulen zu treffen. Bitte beachten Sie: • Wenn Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der helleren Farbtöne liegen, empfehlen wir Ihnen, die entsprechenden Veranstaltungen zu besuchen. • Liegen Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der dunkleren Farbtöne, ist eine Teilnahme an den Modulen dieses Bereichs nicht erforderlich. Mehrere Module können gewählt werden, sofern in mehreren Bereichen Entwicklungsbedarf besteht. Ihre Auswahl bestimmt den individuellen Fortbildungsweg.	Das ist mir inhaltlich kaum oder nicht bekannt. Ich wende es in der Schulpraxis kaum oder nicht an.			Das ist mir inhaltlich bekannt. Ich wende es strukturiert und regelmäßig in meiner Schulpraxis an.
Ich bestimme die Lernausgangslage und die Lernfortschritte der Mentees mithilfe eines geeigneten Instruments.				
Ich realisiere mit den Mentees gezielte Reflexionsgespräche zur professionellen Entwicklung.				
Ich entwickle gemeinsam mit den Mentees individuelle, stärkenorientierte Professionalisierungsprozesse.				
Ich bereite diagnostische Einschätzungen so auf, dass sie systematisch in Beratungs- und Entwicklungsgespräche eingebracht werden können.				
Ich identifiziere Stärken und Entwicklungsbereiche der Mentees auf Basis der Beobachtung.				
Ich nutze transparente Bewertungsmaßstäbe und fördere eine wertschätzende Fehlerkultur.				
Ich beurteile regelmäßig die Leistungen der Mentees anhand transparenter Kriterien.				
Ich erarbeite formative und bereite summativ Einschätzungen zur professionellen Entwicklung der Mentees als Vorbereitung der Beurteilung durch die Schulleitung vor.				

Feedback geben und nehmen				
Bitte schätzen Sie anhand der folgenden Aussagen ein, inwieweit Ihnen die beschriebenen Vorgehensweisen inhaltlich bekannt sind und inwieweit Sie diese bereits strukturiert und regelmäßig in Ihrer Praxis als Mentorin oder Mentor anwenden. Ziel dieser Selbsteinschätzung ist es, Ihre individuellen Entwicklungsschwerpunkte zu erkennen und auf dieser Grundlage Ihre Auswahl aus den Fortbildungsmodulen zu treffen. Bitte beachten Sie: • Wenn Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der helleren Farbtöne liegen, empfehlen wir Ihnen, die entsprechenden Veranstaltungen zu besuchen. • Liegen Ihre Einschätzungen überwiegend im Bereich der dunkleren Farbtöne, ist eine Teilnahme an den Modulen dieses Bereichs nicht erforderlich. Mehrere Module können gewählt werden, sofern in mehreren Bereichen Entwicklungsbedarf besteht. Ihre Auswahl bestimmt den individuellen Fortbildungsweg.	Das ist mir inhaltlich kaum oder nicht bekannt. Ich wende es in der Schulpraxis kaum oder nicht an.			Das ist mir inhaltlich bekannt. Ich wende es strukturiert und regelmäßig in meiner Schulpraxis an.
Ich beschreibe den Mentees die Wahrnehmung des Unterrichtshandelns auf Basis strukturierter und eindeutiger Formulierungen.				
Ich beschreibe die Wahrnehmung und leite daraus eine Bewertung des professionellen Handelns ab.				
Ich erteile lernförderliches Feedback auf Basis eines transparenten Referenzrahmens in einem geschützten Lern- und Erfahrungsraum.				
Ich vereinbare mit den Mentees individuelle Lernziele, schaffe vertrauensvolle Gesprächsanlässe und sichere regelmäßig Zeit und Raum für selbstgesteuertes Reflektieren und Ausprobieren.				

6.3 Anlage 3: Literaturverzeichnis

- Baumann, Ch., Benzing, T. (2013). Output-Orientierung und Kompetenzformulierung im Bologna-Prozess. Zugriff am 25.03.2025 unter: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kompetenzformulierung_15.10.2013.pdf.
- Beckmann, T., Ehmke, T. (2021). Mentoring in schulischen Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dreer, B. (2018). Praxisleitfaden Lehrerbildung. Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg (2., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Führer, F.-M., Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Goll, A. (1998). Unterrichtsnachbesprechung mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 9(3), 81–82.
- Gröschner, A., Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, E. (2021). Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T., Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In Arnold, K.-H., Gröschner, A., Hascher, T. (Eds.), *Pedagogical field experiences in teacher education* (pp. 222–237). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Jank, W., Meyer, H. (2014). Didaktische Modelle (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
- Kraft, M. A., Blazar, D., Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Kress, V. (2022). Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen. *SEMINAR*, 28(4), 39–51.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Groot-Wilken, B., Körber, R. (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). WBV.

- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F., Rzejak, D., Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(4), 18–30.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niggli, A. (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Zürich: Sauerländer.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426.
- Reppel, N., Bergmann, D., Gräsel, F., Jahn, R. W., Porsch, R. (2024). Lehrkräfte als Mentor*innen in schulpraktischen Studienphasen. Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 7(1), 337–354. <https://doi.org/10.11576/hlz-6925>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Bonn.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht (Gutachten). Bonn.
- Teo, K. Y., Ibrahim, H., Lin, C. K. R., Krishna, L. K. R. (2024). Mentoring as a complex adaptive system – a systematic scoping review of prevailing mentoring theories in medical education. *BMC Medical Education*, 24(1), 726. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05707-5>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Voss, T., Kunter, M., Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Weber, K. E., Czerwenka, K. (2021). Anschlussfähigkeit und Kooperation der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. In Peitz, J., Harring, M. (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 255–264). Münster: Waxmann.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues, Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Zeilinger, H., Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In Pichler, S., Frey, A., Holzäpfel, L., Lipowsky, F., Rincke, K. (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrerinnenfortbildung – Wege der Professionalisierung*. Tagungsband (S. 122–126). Tagung an der Pädagogischen Hochschule 2023.

Impressum

Herausgeber

Landesamt für Schule und Bildung
Reichenhainer Straße 29 a
09126 Chemnitz
www.lasub.smk.sachsen.de

Redaktion, Gestaltung und Satz

Landesamt für Schule und Bildung
Referat 71

Bildnachweis

Titelbild: Nikolai Sorokin – Fotolia.com

Redaktionsschluss

10. Februar 2026

Hinweis

Diese Publikation wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Landesamt für Schule und Bildung kostenlos herausgegeben. Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Wahlwerbung politischer Parteien oder Gruppen eingesetzt werden.