

Mentor:in sein

Motivationale Ziele von Lehrkräften für die Aufgabenübernahme als Mentor:in

Zusammenfassung. Angehende Lehrkräfte (Studierende, Referendar:innen) werden in Praxisphasen von schulischen Mentor:innen betreut, die eine wichtige Sozialisationsinstanz im Lehrberuf darstellen. Gleichzeitig erfolgt die Gewinnung von Mentor:innen in einem schulischen Prozess, an dem die beiden für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung verantwortlichen Institutionen (Hochschule, Studienseminar) nicht beteiligt sind. Es wird dabei oft mindestens implizit angenommen, dass Mentor:innen auch vor dem Hintergrund vielfältiger anderer Verpflichtungen und möglicherweise erlebter fehlender Qualifikation die Aufgabe aus eigenem Antrieb übernehmen. Die hier vorgestellte Studie untersucht, was Lehrkräfte zur Übernahme der Aufgabe ‚Mentor:in sein‘ motiviert. Es wurde dazu ein Fragebogen auf der Basis bestehender Instrumente konzipiert und die Teilnahme im Zeitfenster von September und Oktober 2020 insbesondere in Hessen über verschiedene Kanäle beworben. Der Fragebogen wurde von $N=720$ Lehrkräften bearbeitet und die Daten mittels Faktorenanalyse sowie Tests zur Prüfung auf Mittelwertunterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen ausgewertet. Es zeigen sich drei motivationale Ziele – *interaktionsbasierte Entwicklungsorientierung*, *Karriereorientierung* und *externale Erwartungsanpassung* –, die sich in Bezug auf verschiedene Personenmerkmale erkennbar unterscheiden und deshalb möglicherweise auch unterschiedliche Angebote der Beratung und Begleitung als Mentor:innen benötigen würden.

Schlagwörter. Mentoring, Motivation, Aufgabe ‚Mentor:in sein‘

Being a Mentor

Motivational Goals of Teachers to Engage in Mentoring

Abstract. Pre-service teachers (students, trainee teachers) are supervised in practical phases by school mentors who are important persons in the socialization of pre-service teachers for the teaching profession. These mentors are recruited at the schools, but the two institutions that are responsible for the education of pre-service teachers (university, teacher training colleges) are not involved in this recruitment process. It is often assumed, at least implicitly, that mentors take on this task of their own accord, even various other obligations and a possibly experienced lack of qualifications for this task. In the study presented, it is examined what teachers motivate to take on the task of 'being a mentor'. For this purpose, a questionnaire was developed based on existing instruments and was used primarily with in-service teachers in Hessen (Germany) in September–October 2020. The questionnaire was completed by $N=720$ teachers and the data were analyzed using factor analysis and tests to investigate mean differences between different groups. The analyses indicate three motivational goals, *interaction-based orientation towards own professional development*, *career orientation*, and *adaption to external expectations*, which differ noticeably in terms of personal characteristics and, therefore, may suggest the requirement of different support for mentors.

Keywords. Mentoring at school, motivation, 'being a mentor'

1 Einleitung

In einem weiten Verständnis des Begriffs *Mentor:in* wird in der internationalen Lehrkräftebildungsforschung jede universitäre oder anderweitig beauftragte Person gefasst, die Praxisphasen in Schulen begleitet, unabhängig davon, ob diese Person selbst an der jeweiligen Schule tätig ist oder war (vgl. dazu u. a. Frühwirth 2020). Unsere Studie setzt an einem engeren Verständnis des Begriffs *Mentor:in* an und richtet sich darin ausschließlich auf aktiv tätige Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Diese Lehrkräfte beraten und betreuen in der Schule vor Ort die angehenden Lehrkräfte, d. h. Praktikant:innen in den schulpraktischen Studien und/oder Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Mentor:innen sollen üblicherweise Hospitationsangebote in ihrem Unterricht ermöglichen und nachbesprechen, die angehenden Lehrkräfte in deren (ersten) eigenen Unterrichtsversuchen anleiten und begleiten und, soweit möglich, an Unterrichtsbesuchen und Nachbesprechungen von Ausbilder:innen der Studienseminare und

Praktikumsbeauftragten der Hochschulen teilhaben (u. a. Justus-Liebig-Universität 2010; Landesschulamt und Lehrkräfteakademie 2013).

In den letzten Jahren hat sich die auf das Mentoring bezogene Lehrkräftebildungsforschung am Spektrum der Tätigkeiten von Mentor:innen orientiert und darin besonders auf die Beratungsprozesse fokussiert (Gergen 2019). Studien zum Mentoring – z. B. zu Gesprächen zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht – unterstreichen, dass die Beratungsqualität von Mentor:innen maßgeblich Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten angehender Lehrkräfte hat (u. a. Mena et al. 2017). Ein in diesem Sinne qualitativ ausgestaltetes Mentoring ist arbeits- und zeitintensiv und erfordert eine professionelle Beziehungsebene zwischen Mentor:in und angehender Lehrkraft. Umso mehr stellt sich die Frage, was Lehrkräfte motiviert, die Aufgabe als Mentor:in freiwillig zu übernehmen. Genau dieser Frage geht die in diesem Artikel beschriebene Studie nach.

2 Stand der Forschung

Hascher et al. (2020) beschreiben Motivation als „ein psychologisches Konstrukt, das die Warum-Frage des menschlichen Handelns möglichst gut beschreiben und erklären will: Warum handelt ein Mensch, wie er es tut?“ (S. 175). Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Fassung von Motivation und in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, 2017) liegt der hier vorgestellten Studie die Annahme zugrunde, dass menschliches Handeln dann als motiviert gelten kann, wenn es auf ein (zukünftig) zu erreichendes Ziel fokussiert ist bzw. einem Zweck dient und nicht z. B. im Affekt geschieht. Vor dem Hintergrund der Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse – eine Teiltheorie der Selbstbestimmungstheorie – „wird davon ausgegangen, dass Individuen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie damit ihre Bedürfnisse befriedigen können; entsprechend geht die Befriedigung dieser Bedürfnisse mit einem positiven Erleben einher und ermöglicht die Entwicklung der selbstbestimmten Motivation“ (Hascher et al. 2020, S. 181). Im Mittelpunkt dieser Teiltheorie stehen die psychologischen Grundbedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenzerleben* und *sozialer Eingebundenheit*, die immer im Zusammenhang mit kontextualen Faktoren stehen (u. a. Deci, Ryan 1993, 2017; Hascher et al. 2020). Hierbei schließt sich die Frage an, inwieweit z. B. die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in zur Befriedigung dieser Grundbedürfnisse beiträgt oder sie ggf. sogar konterkariert.

Studien zur Motivation von Lehrkräften stecken generell noch in den „Kinderschuhen“ (Daumiller 2018, S. 22). Vergleichsweise gut untersucht ist die Motivation von Lehrkräften zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen (Rzejak et

al. 2014). Die Autor:innen beschreiben vier Motivationsfacetten, die auch die o. g. psychologischen Grundbedürfnisse aufnehmen: Der fachliche Austausch mit anderen Lehrkräften (als *Soziale Interaktion* bezeichnet, impliziert *soziale Eingebundenheit*), Teilnahme aufgrund von Verpflichtung durch die Schulleitung (als *Externale Erwartungsanpassung* bezeichnet, konterkariert *Autonomie*), Fortbildung als Voraussetzung für berufliche Veränderungen (als *Karriereorientierung* bezeichnet, impliziert *Kompetenzerleben*) und die Perspektive auf eine fachliche Ausschärfung des eigenen Profils (als *Entwicklungsorientierung* bezeichnet, kann auf Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* verweisen). Studien zur Fortbildungsmotivation fokussieren selten explizit auf Mentor:innen und ihren u. U. spezifischen Erwartungen an Fortbildungen. Eine Ausnahme stellt die Studie von Dammerer (2018) dar, in der Motivationsschreiben als Teil der Bewerbung für einen Masterstudiengang zum Mentoring ausgewertet wurden und sich die Erweiterung des eigenen professionellen Handelns und die Begeisterung und Freude für Mentoring als die bedeutendsten motivationalen Ziele abzeichnen. Da gegenwärtig jedoch kaum untersucht ist, mit welchen motivationalen Zielen Lehrkräfte die Aufgabe als Mentor:in – unabhängig von der formal dafür nicht notwendigen Teilnahme an spezifischen Qualifizierungsprogrammen – aufnehmen und wo sie spezifische Herausforderungen sehen, lässt sich aktuell nur schwer ableiten, ob die üblichen Fortbildungsangebote mögliche Ziele von Mentor:innen aufnehmen. Es ist deshalb sinnvoll, sich intensiver mit der Gruppe der Mentor:innen zu befassen, um Beratungs- und Begleitungsangebote passgenauer anzubieten.

Untersuchungen der Motivation von Lehrkräften zur Übernahme der Aufgabe als Mentor:in sind insgesamt zwar rar (Kuhn et al. 2022; Sinclair et al. 2006; Schnebel 2014; van Ginkel et al. 2016), in diesen wurde aber bereits eine Bandbreite verschiedener motivationaler Ziele identifiziert. Beispielsweise kristallisiert sich als ein zentrales Ziel heraus, dass Lehrkräfte im Kontext ihrer Tätigkeit als Mentor:in sich selbst und ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln möchten, indem sie z. B. neue, moderne Unterrichtsmethoden kennenlernen (verweist auf die Motivationsfacette *Entwicklungsorientierung* von Rzejak et al. 2014; s. a. Gröschner, Häusler 2014; Kuhn et al. 2022; Sinclair et al. 2006; Schnebel 2014; van Ginkel et al. 2016). Darüber hinaus betonen Mentor:innen auch eine Art sozialen Nutzen als positiven Aspekt des Mentoring, den u. a. der Austausch mit anderen (angehenden) Lehrkräften bietet (verweist auf die Facette *Soziale Interaktion* von Rzejak et al. 2014; s. a. Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014). Zudem könnten gleichwohl Faktoren wie Angst vor Sanktionen bei Verweigerung oder positive Anerkennung durch die Schulleitung oder das Kollegium, welche Mentoring tendenziell wertschätzen, die Motivation beeinflussen (verweist auf die Facette *Externale Erwartungsanpassung* von Rzejak et al. 2014; s. a. Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014). Darüber hinaus geben vereinzelte Lehrkräfte beispielsweise an, dass sie die Auf-

gabe übernehmen, da sie sich Veränderungen durch einen beruflichen Aufstieg erhoffen (verweist auf die Facette *Karriereorientierung* von Rzejak et al. 2014; s. a. Schnebel 2014).

Bei der Untersuchung der Motivation von Lehrkräften zur Übernahme der Aufgabe als Mentor*in deuten sich auch verschiedene Personenmerkmale bzgl. der Biografie von Lehrkräften als wichtige zu berücksichtigende Variablen an (Gröschner, Häusler, 2014; Kuhn et al. 2022; Sinclair et al. 2006). Beispielsweise scheint das Alter und die damit typischerweise einhergehende Erfahrung der Lehrkräfte Einfluss auf die Ziele der Mentor:innen zu haben: Jüngere Lehrkräfte, die als Mentor:innen tätig sind, sind innovations- und erfahrungsoffener, sie sehen im Mentoring eine Möglichkeit, neue Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung zu erhalten. Ältere Lehrkräfte möchten angehende Lehrkräfte an ihrem Erfahrungswissen partizipieren lassen (vgl. Gröschner, Häusler 2014).

Den Studien zum Mentoring im schulischen Kontext ist gemein, dass sie sich selten auf die Übernahme der Aufgabe von Mentor:innen, sondern häufig auf Teilaspekte der Tätigkeit selbst beziehen, z. B. zur Rolle von Mentor:innen in Nachbesprechungen (Hennissen et al. 2008). Damit einher geht, dass oft ausschließlich Lehrkräfte befragt werden, die zu diesem Zeitpunkt gleichzeitig die Aufgabe als Mentor:in ausfüllen (z. B. in Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014). Bisherige Erkenntnisse wurden zudem überwiegend auf der Basis relativ kleiner Fallzahlen und in Interviews gewonnen (z. B. in Frühwirth 2020; Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014). Ziel unserer Studie ist es deshalb, die Motivation zur (potenziellen) Übernahme der Aufgabe als Mentor:in für ein breiteres Spektrum an Lehrkräften zu untersuchen und darin sowohl unterschiedliche motivationale Ziele zu erfassen als auch diese Ziele mit Personenmerkmalen zu verbinden. Damit könnte einerseits die Aufnahme des Mentorings und die von Lehrkräften damit verbundenen Erwartungen an die eigene individuelle Entwicklung besser durchdrungen werden, andererseits könnten diesbezüglich gewonnene Erkenntnisse aber auch zur Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen von Mentor:innen beitragen und Fragen der Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten bzw. Begleitprozessen empirisch anreichern.

Die Forschungsfragen (FF) sind:

FF1: Welche motivationalen Ziele verfolgen Lehrkräfte mit der Übernahme der Aufgabe als Mentor:in?

FF2: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei verschiedenen Personengruppen in den motivationalen Zielen identifizieren?

3 Methodisches Vorgehen

Um eine möglichst große Gruppe an Lehrkräften zu erreichen und darin den zwei FF nachgehen zu können, liegt der Studie ein Fragebogendesign zugrunde. Der Umfang des Fragebogens bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen der Adressierung der Breite möglicher Ziele sowie der Aufrechterhaltung der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Beantwortung aller Fragen.

3.1 Instrument

Der eingesetzte Fragebogen erfasst in den Kernteilen (1) Personenmerkmale zur Biografie von Lehrkräften, (2) die Motivation zur Übernahme der Aufgabe als Mentor:in sowie (3) Angaben zum Mentoring direkt. Die einzelnen Teile werden im Folgenden genauer vorgestellt.

(1) Personenmerkmale: Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Personenmerkmale Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, unterrichtete Schulform sowie Erfahrung als Mentor:in erfasst (siehe Tab. 1). Zusätzlich wurde erhoben, ob die Lehrkräfte sich (potenziell) auf die Aufgabe von Mentor:innen vorbereiten und ob sie ein Unterstützungsbedarf für Mentor:innen als wichtig erachten. All diese erfassten Merkmale werden auch genutzt, um die untersuchte Stichprobe näher zu beschreiben (siehe Tab. 2).

Tabelle 1: Überblick über die erfassten Personenmerkmale

Personenmerkmal	Antwortoptionen
Geschlecht	Männlich, weiblich, divers
Alter	Antwort in Jahren
Berufserfahrung	Antwort in Jahren (inkl. Vorbereitungsdienst)
Schulform	Mehrfachantwort möglich: Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium, berufliche Schulen oder vergleichbare Schulformen, Förderschule, Andere
Erfahrung	Keine Erfahrung (Ja, Nein), Mentor:in (Ja, Nein), Ausbilder:in (Ja, Nein), Praktikumsbeauftragte:r (Ja, Nein)
Vorbereitung	Ja, Nein
Unterstützungsbedarf	Ja, Nein

(2) Motivation: Zur Erfassung der motivationalen Ziele von Lehrkräften bezüglich der Begleitung angehender Lehrkräfte im zweiten Teil des Fragebogens

wurden in Anlehnung an Skalen zur Motivation von Lehrkräften zur Teilnahme an Fortbildungen (Rzejak et al. 2014) neue Skalen entwickelt. Im Rahmen ihrer Studie haben Rzejak et al. (2014) – wie bereits erwähnt – vier Motivationsfacetten beschrieben: *Soziale Interaktion*, *Externale Erwartungsanpassung*, *Karriereorientierung*, *Entwicklungsorientierung*. Teile dieser vier motivationalen Ziele für die Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen wurden ebenso in Untersuchungen zu den motivationalen Zielen für die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in identifiziert (siehe Stand der Forschung). Von daher scheint die Adaption der vier motivationalen Ziele auf Mentor:innen sinnvoll möglich zu sein.

Soziale Interaktion umfasst die Möglichkeit zum kommunikativen Austausch mit anderen Menschen, die sich z. B. in einer vergleichbaren Situation befinden. ‚Mentor:in sein‘ ermöglicht *Soziale Interaktion* auf unterschiedlichen Ebenen: Zusammenarbeit mit angehenden Lehrkräften, Austausch mit Ausbildungsverantwortlichen der Universitäten und der Studienseminare sowie anderen Mentor:innen z. B. bei Mentoringveranstaltungen. Daraus lässt sich folgern, dass die Möglichkeit zur sozialen Interaktion über den normalen Schulalltag hinaus auch für die Motivation bzgl. der Übernahme des Mentorings relevant sein kann (Items mit Code SI in Tab. 3).

Externale Erwartungsanpassung beschreibt das motivationale Ziel, das sich auf die Übernahme von (gefühlten oder real existierenden) Verpflichtungen und Vorgaben bezieht. Dazu gehören u. a. angenommene oder explizierte Erwartungshaltungen seitens der Schulleitung oder des Kollegiums, aber auch formale Vorgaben von Dienstaufgaben (Items mit Code EE in Tab. 3).

Karriereorientierung umfasst das motivationale Ziel, berufliche Veränderungen anzustreben. Die Aufgabe als Mentor:in wird mit dem Ziel übernommen, die eigene Laufbahn zu verbessern, z. B. sich für eine Funktionsstelle zu qualifizieren (Items mit Code KO in Tab. 3).

Entwicklungsorientierung beschreibt das motivationale Ziel zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und dem berufsbegleitenden Professionalisierungsprozess von Lehrkräften (Rzejak et al. 2014). Dies greift dabei das bereits in anderen Studien (z. B. Kuhn et al. 2022; Sinclair et al. 2006; van Ginkel et al. 2016) als zentral identifizierte Ziel auf, dass Lehrkräfte im Rahmen des Mentorings sich selbst und ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln möchten (Items mit Code EO in Tab. 3).

Zur Adaption der Skalen wurden die Ausgangsfrage und die Items sprachlich an die Aufgabe als Mentor:in angepasst. Es wurden zehn Items aus dem Instrument

von Rzejak et al. (2014) adaptiert sowie neun Items neu entwickelt. Für alle vier Skalen wurde eine 5-stufige Likert-Skala mit den Ausprägungen (1) „Trifft überhaupt nicht zu“, (2) „Trifft eher nicht zu“, (3) „Teils teils“, (4) „Trifft eher zu“ sowie (5) „Trifft voll und ganz zu“ verwendet. Die Reihung der Fragen erfolgte über die Skalen hinweg für jede teilnehmende Lehrkraft nach dem Zufallsprinzip.

(3) Mentoring: Im dritten Teil des Fragebogens wurde das Zeitmanagement und die Priorisierung der Aufgaben sowie erlebte Ereignisse als Mentor:in erfasst. Alle drei Aspekte betreffen die Tätigkeit selbst, nicht aber die Motivation zur Aufnahme der Tätigkeit, und werden im hier dargestellten Studienteil deshalb nicht weiter berichtet.

3.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die Befragung wurde von September bis Oktober 2020 unter dem Titel „Mentor:innen qualifizieren – Wie erleben Lehrkräfte die Aufgabe als Mentor:in?“ als Onlineerhebung freigeschaltet. Sie wurde über die Funktionsadressen der hessischen Schulen per E-Mail verteilt und darin alle Lehrkräfte zur Teilnahme eingeladen. Hierbei wurde die Verbreitung bewusst auf ein Bundesland beschränkt, um die Varianz in den formalen Bedingungen des Mentoring möglichst gering zu halten. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, das Einverständnis wurde erfasst. In die Auswertung wurden die Datensätze von $N = 720$ Lehrkräften einbezogen (siehe Übersicht in Tab. 2). Das entspricht einer Antwortquote von ca. 1,2 % aller hessischen Lehrkräfte, die an ca. 14,5 % aller hessischen Schulen tätig sind (Statistisches Landesamt Hessen 2020).

Tabelle 2: Übersicht über die Personenmerkmale der Stichprobe

Merkmal	Verteilung in der Stichprobe			
<i>Geschlecht</i>	Weiblich: 67,2 %	Männlich: 21,5 %	Divers: 0,3 %	KA: 11,0 %
<i>Alter</i>	MW = 43,0 Jahre, SD = 9,5 Jahre			KA: 2,5 %
<i>Berufserfahrung</i>	MW = 14,7 Jahre, SD = 8,7 Jahre			KA: 0,1 %
<i>Schulform</i>	GS: 29,4 %	HR: 14,5 %	Gym: 24,2 %	KA: 0,0 %
	Beruf: 16,6 %	FS: 11,1 %	Andere: 4,1 %	
<i>Erfahrung</i>	Keine: 14,3 %	Mentor:in: 71,3 %	Ausbilder:in: 5,2 %	KA: 0,0 %
		Praktikumsbeauftragte:r: 8,2 %		
<i>Vorbereitung</i>	Ja: 71,4 %	Nein: 28,6 %		KA: 0,0 %
<i>Unterstützungsbedarf</i>	Ja: 64,7 %	Nein: 25,8 %		KA: 9,4 %

Anmerkung: KA = Keine Angabe, GS = Grundschule, HR = Haupt- und Realschule, Gym = Gymnasium, Beruf = berufliche Schulen oder andere vergleichbare Schulformen, FS = Förderschulen.

3.3 Auswertung

Die Daten wurden in zwei Schritten mittels *IBM SPSS Statistics* (Version 27.0) bzw. *IBM SPSS AMOS* (Version 27.0) ausgewertet. Im ersten Schritt wurde untersucht, ob sich die eingesetzten Skalen analytisch trennen lassen (konfirmatorische und explorative Faktorenanalyse). Im zweiten Schritt wurden anhand der Personenmerkmale Gruppen gebildet und auf Mittelwertunterschiede überprüft. Ergebnisse der Faktorenanalysen werden bereits im folgenden Abschnitt dargestellt, da sie Ausgangspunkte für den zweiten Analyseschritt bilden.

3.3.1 Schritt 1: Faktorenanalyse

Da die verschiedenen Skalen auf den vier für die Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen empirisch trennbaren Faktoren zu den dahinterliegenden Motivationsfacetten basiert (Rzejak et al. 2014), wurde für die motivationalen Ziele zur Übernahme der Aufgabe von Mentor:innen zunächst eine 4-Faktorenstruktur angenommen. Diese Struktur wurde mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. Als Gütemaße bei Stichproben $N > 250$ wird die Verwendung der Kombination aus Comperativ Fit Index ($CFI \geq 0,95$) und Standardized Root Mean Square Residual ($SRMR \leq 0,09$) empfohlen (Weiber, Mühlhaus 2014), weswegen diese auch zur Untersuchung der Passung des angenommenen 4-Faktoren-Modells zu den erhobenen Daten herangezogen wurden. Da der CFI ($= 0,876$) den empfohlenen Schwellenwert unterschreitet und das $SRMR$ ($= 0,087$) nur knapp die Bedingung erfüllt, lässt sich auf keine akzeptable Passung des Modells mit vier Faktoren schließen. Anhand einer explorativen Faktorenanalyse sollte deshalb eine besser passende latente Faktorenstruktur basierend auf den 19 Items ermittelt werden (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation).

Zur Prüfung der Voraussetzungen für eine explorative Faktorenanalyse wurden die folgenden Kennwerte herangezogen: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ($KMO > 0,5$) und Signifikanz des Bartlett-Tests ($p < 0,001$; Field 2018). Diese Prüfung bestätigt die Stichprobenadäquanz ($KMO = 0,858$) sowie die ausreichend großen Korrelationen zwischen den Items (Bartlett-Test mit $p < 0,001$) und damit das Erfüllen der Voraussetzungen für eine explorative Faktorenanalyse. Berücksichtigung fanden gemäß dem Kaiserkriterium Faktoren mit einem Eigenwert > 1 (Guttman 1954; Kaiser 1960). Ergänzend wurde der Scree-Plot, eine Darstellung der Faktoren mit zugehörigen Eigenwerten, zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren interpretiert (ebd.). Dieser weist eine Knickstelle bei „drei“ auf, die über dem Eigenwert von 1 liegt. Basierend auf dem Kaiserkriterium und dem Scree-Plot deutete sich eine Lösung mit drei Faktoren an, die gemeinsam eine Gesamtvarianz von 52,7% aufklären (siehe Tab. 3).

Erwartungskonform laden Items aus dem Bereich *Karriereorientierung* (KO1–5; *KarOri*) und *Externale Erwartungsanpassung* (EE1–4; *ExtE*) jeweils auf einen eigenständigen Faktor (siehe Tab. 3). Eine Veränderung zur vorher angenommenen 4-Faktorenstruktur zeigt sich für Items zu Entwicklungsorientierung (EO1–5) und Soziale Interaktion (SI1–5), die gemeinsam auf einen Faktor laden. Wenn davon ausgegangen wird, dass die eigene Entwicklung gleichwohl durch Impulse und Anreize von außen geschieht, z. B. durch Gespräche über Unterricht und Schule mit außerschulisch tätigen Ausbilder:innen und Praktikumsbeauftragten, so lässt sich auch inhaltlich der Zusammengang der Items zu einem Faktor erklären. Im Folgenden wird dieser als *Interaktionsbasierte Entwicklungsorientierung* (*IntEnt*) bezeichnet. Insgesamt deutet sich eine 3-Faktorenstruktur mit *KarOri*, *ExtE* und *IntEnt* somit nicht nur empirisch an, sondern erweist sich darüber hinaus als inhaltlich plausibel. Daher basieren die weiteren Analysen auf dieser 3-Faktorenstruktur und den daraus resultierenden Skalen, welche jeweils eine akzeptable bis sehr gute Reliabilität aufweisen (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Überblick über die 3-Faktoren-Lösung

Code	Item	Faktorladungen		
	Ich übernehme die Aufgabe als Mentor:in bzw. werde diese zukünftig übernehmen, weil...	<i>IntEnt</i>	<i>KarOri</i>	<i>ExtE</i>
EO4	... ich aus der Tätigkeit Impulse für die Ausrichtung meines Unterrichts nach dem aktuellen pädagogischen und didaktischen Forschungsstand erwarte.	0,776		
EO1	... ich mir Anregungen und Impulse für meine Unterrichtsgestaltung erhoffe.	0,740		
EO2	... ich durch Gespräche und Reflexion mit angehenden Lehrkräften meine eigene Lehrerpersönlichkeit weiter entwickeln möchte.	0,740		
EO3	... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere.	0,719		
SI5	... ich die Zusammenarbeit mit angehenden Lehrkräften schätze.	0,673		
EO5	... ich meine sozial-kommunikativen Kompetenzen erweitern möchte.	0,610		
SI2	... ich den Austausch mit Ausbilder:innen der Studienseminare schätze.	0,585		
SI1	... ich Kontakt zu angehenden Lehrkräften aufbauen kann.	0,563		
SI4	... ich Kontakt zu anderen Lehrkräften knüpfen kann (z. B. an Mentorentagen, an Informationsveranstaltungen der Studienseminare).	0,508	0,380	

SI3	... ich den Austausch mit Praktikumsbeauftragten der Universität schätze.	0,466		
KO1	... ich meine beruflichen Aufstiegschancen erhöhen kann.	0,873		
KO2	... ich mich für Leitungsfunktionen/Funktionsstellen in der Schule qualifizieren möchte.	0,855		
KO5	... ich mich für Personalentwicklung interessiere, um meine zukünftigen Aufstiegschancen zu erhöhen.	0,849		
KO3	... mein Engagement in der Schule wahrgenommen werden soll, damit es zukünftig meine Aufstiegschancen erhöht.	0,801		
KO4	... ich mich für eine Tätigkeit in der Lehrerbildung (Universität, Studienseminar, Fortbildung) qualifizieren möchte.	0,720		
EE2	... ich dazu verpflichtet werde.	0,724		
EE4	... es zu den dienstlichen Verpflichtungen einer Lehrkraft gehört.	0,695		
EE1	... die Übernahme der Mentorentätigkeit in unserem Kollegium üblich ist.	0,671		
EE3	... ich sonst mit Restriktionen rechnen muss.	0,588		
	Anzahl Items	9	5	4
	Eigenwert	5,17	3,12	1,73
	Varianzaufklärung	27,2 %	16,4 %	9,1 %
	Cronbachs α	0,84	0,89	0,60

Anmerkungen: Ladungen < 0,3 sind nicht angegeben. Da das ausgegraute Item SI4 auf zwei Faktoren mit > 0,3 lädt, wurde dieses aus den weiteren statistischen Analysen ausgeschlossen.

3.3.2 Schritt 2: Gruppenvergleiche

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei motivationalen Zielen zwischen verschiedenen Personengruppen hinsichtlich unterschiedlicher Personenmerkmale (siehe Tab. 2 zur Übersicht über die Personenmerkmale) zu untersuchen (FF2), wurden die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen jeweils für die drei motivationalen Ziele (*IntEnt*, *KarOri* und *ExtE*) verglichen. Abhängig von dem Personenmerkmal und der daraus resultierenden Anzahl an Vergleichsgruppen wurden entsprechende parametrische Tests zur Untersuchung von Mittelwertunterschieden durchgeführt, um die zugehörige Signifikanz (signifikant: $p < 0,05$) und Effektstärke zu bestimmen (Cohens d , klein: $0,2 \leq d < 0,5$; mittel: $0,5 \leq d < 0,8$; groß: $d \geq 0,8$; Cohen 1988).

Bei den Personenmerkmalen *Geschlecht*, *Schulform*, *Erfahrung in der Begleitung von angehenden Lehrkräften*, *Vorbereitung* und *Unterstützungsbedarf* wurde eine Gruppeneinteilung entlang der im Fragebogen unterschiedenen Ausprägungen vorgenommen. So wurden beispielsweise für die Variable *Geschlecht* die Gruppen weiblich und männlich unterschieden; divers wurde aufgrund zu kleiner Gruppengröße nicht berücksichtigt. Als Grundlage für den Vergleich verschiedener *Schulformen* wurden alle Daten von Lehrkräften genutzt, die nur eine Schulform als Tätigkeitsfeld angegeben haben. Aufgrund der geringen Anzahl wurde die Angabe „andere Schulform“ aus diesem Vergleich ausgeschlossen. Bezüglich der *Erfahrung in der Begleitung von angehenden Lehrkräften* wurde die Stichprobe in vier Gruppen aufgeteilt: Lehrkräfte ohne Erfahrung, Lehrkräfte, die als Mentor:in Erfahrung haben, Lehrkräfte, die darüber hinaus Erfahrung als Ausbilder:in haben, und Lehrkräfte, die als Praktikumsbeauftragte tätig (gewesen) sind. Lehrkräfte, die sowohl als Praktikumsbeauftragte als auch als Ausbilder:innen tätig (gewesen) sind ($n=7$), wurden in die Gruppe der Ausbilder:innen gezählt. Für die Personenmerkmale *Alter* und *Berufserfahrung* wurde eine Einteilung in vier Gruppen entsprechend der Quartile vorgenommen.

Für Personenmerkmale mit zwei Vergleichsgruppen – *Geschlecht* (männlich/weiblich) sowie *Vorbereitung* (ja/nein) und *Unterstützungsbedarf* (ja/nein) – wurden ungepaarte *t*-Tests zur Untersuchung von Mittelwertunterschieden genutzt. Für die Vergleiche entlang von Personenmerkmale mit mehr als zwei Vergleichsgruppen – *Alter*, *Berufserfahrung*, *Erfahrung in der Begleitung von angehenden Lehrkräften* sowie *Schulform* – wurden Mittelwertunterschiede mittels einer ein-faktoriellen Varianzanalyse überprüft. Bei fehlender Varianzhomogenität wurde bei beiden Analysen der robuste Welch-Test interpretiert. Um die Unterschiede bei den Vergleichen von mehr als zwei Personengruppen genauer zu analysieren, wurde mit Post-Hoc-Tests gearbeitet (Tukey HSD bei Varianzhomogenität, Games-Howell bei fehlender Varianzhomogenität; Field 2018).

4 Ergebnisse

4.1 Motivationale Ziele bei der Übernahme der Aufgabe als Mentor:in

In allen drei motivationalen Zielen *Interaktionsbasierte Entwicklungsorientierung* (*IntEnt*), *Karriereorientierung* (*KarOr*) und *Externale Erwartungsanpassung* (*ExtE*) wird das gesamte Spektrum zwischen vollkommener Zustimmung und strikter Ablehnung abgebildet (siehe Abb. 1). Die drei motivationalen Ziele scheinen für jede individuelle Lehrkraft somit unterschiedlich bedeutsam bei der Über-

nahme der Aufgabe als Mentor:in zu sein. Dennoch zeigen sich teils erkennbare Verschiebungen der Verteilungen in den Zustimmung- oder Ablehnungsbereich, was darauf hindeutet, dass manche Beweggründe zur Übernahme der Aufgabe als Mentor:in für den Großteil der Lehrkräfte typischerweise grundsätzlich eher wichtig bzw. unwichtig sind (siehe Abb. 1).

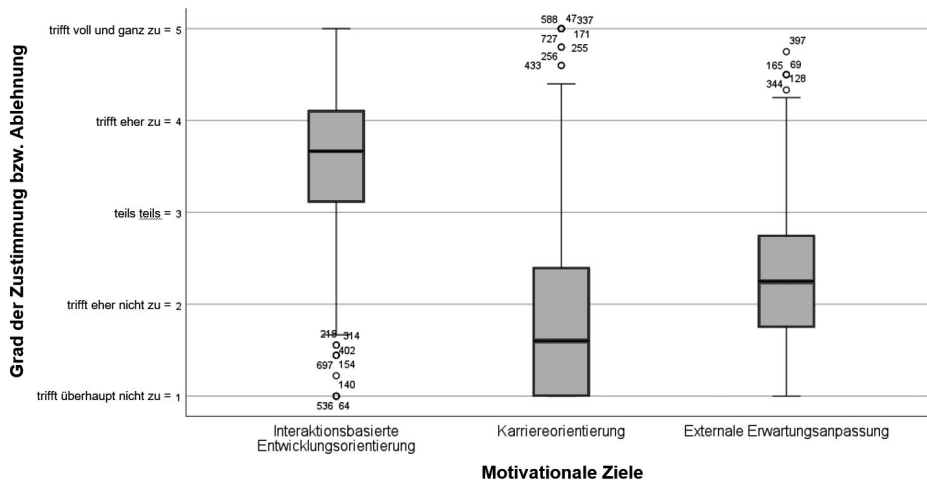


Abbildung 1: Verteilungen über die drei motivationalen Ziele

Für das Ziel *KarOr* ist die deutlichste Tendenz der Verteilung zum Ablehnungsbereich erkennbar; ein Großteil der Daten liegt zwischen *trifft gar nicht zu* und *trifft eher weniger zu* ($MW=1,84$; $SD=0,93$). Dies deutet darauf hin, dass ein Großteil der Befragten mit der Übernahme des Mentorings keine Karriereambitionen verbindet. Die Verteilung zur *ExtE* liegt im Mittel ebenfalls eher im Ablehnungsbereich mit einer Tendenz zur Mitte ($MW=2,27$; $SD=0,74$). Auch wenn die Aufgabe als Mentor:in einer gesetzlichen Vorgabe entspricht, so scheinen Lehrkräfte hier mehrheitlich eher keinen motivationalen Druck von außen zu empfinden. Die Verteilung bezüglich des Ziels *IntEnt* liegt eher im Zustimmungsbereich ($MW=3,53$; $SD=0,71$). Das motivationale Ziel, durch die Übernahme der Aufgabe Impulse für die eigene Tätigkeit als Lehrkraft zu erhalten, begünstigt durch die Interaktion mit allen an der Ausbildung beteiligten Personen, scheint für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte das wichtigste der drei motivationalen Ziele zu sein.

4.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den motivationalen Zielen zwischen verschiedenen Personengruppen

Bezüglich des Geschlechts gibt es statistisch signifikante Unterschiede mit kleinem Effekt in der *IntEnt* und in der *ExtE* (siehe Tab. 4). Beide motivationalen Ziele werden von Frauen typischerweise etwas bedeutsamer als von Männern für die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in eingeschätzt. Kein Unterschied zwischen den Geschlechtern lässt sich hinsichtlich der *KarOri* feststellen.

Tabelle 4: Ergebnisse des *t*-Tests für die Vergleiche der Geschlechter

Ziel	Geschlecht	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>IntEnt</i>	Männlich	154	3,42	0,70	634	3,210	< 0,001	0,297
	Weiblich	482	3,63	0,71				
<i>KarOri</i>	Männlich	153	1,84	0,93	630	-0,046	0,963	-0,004
	Weiblich	479	1,84	0,92				
<i>ExtE</i>	Männlich	153	2,17	0,66	632	2,116	0,035	0,196
	Weiblich	481	2,31	0,76				

Die vier Gruppen bezüglich der Berufserfahrung bzw. des Alters unterscheiden sich signifikant im motivationalen Ziel *KarOri* (siehe Tab. 5). Mit zunehmender Berufserfahrung bzw. zunehmendem Alter verfolgen die Lehrkräfte (noch) weniger Karriereambitionen bei der Übernahme der Aufgabe als Mentor:in (mittlerer Effekt). Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich zwischen den Gruppen in Bezug auf Berufserfahrung bzw. Alter bei den Zielen *IntEnt* und *ExtE*.

Unterschiede in Bezug auf die Schulformen liegen nur im motivationalen Ziel *KarOri* mit einem kleinen Effekt vor (siehe Tab. 6). Der Games-Howell post-hoc Test zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulformen *Berufsschule* und *Grundschule* ($p=0,006$) sowie den Schulformen *Berufsschule* und *Förderschule* ($p=0,017$). Hierbei liegt jeweils im Mittel eine höhere Zustimmung bei den Berufsschullehrkräften vor. Die anderen Schulformen unterscheiden sich in Bezug auf die *KarOri* nicht signifikant.

Signifikante Unterschiede in den vier Gruppen, die unterschiedliche Erfahrung in der Begleitung angehender Lehrkräfte haben, zeigen sich in der *IntEnt* (kleiner Effekt), jedoch nicht in der *KarOri* und der *ExtE* (siehe Tab. 7). *Lehrkräfte mit Erfahrung als Mentor:in* schätzen im Vergleich zu Lehrkräften, die darüber hinaus Erfahrungen in der Begleitung angehender Lehrkräfte als *Ausbilder:in* haben, die *IntEnt* als etwas weniger bedeutend ein ($p=0,028$). Die Gruppen aus Lehrkräften

Tabelle 5: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse für die Vergleiche der Alter-/Berufserfahrungsgruppen

Ziel	Alter ^a	N	MW	SD	df _{Zähler}	df _{Nenner}	F	p	d
IntEnt	bis 35	185	3,63	0,67	3	695	2,290	0,077	0,201
	36–41	168	3,51	0,68					
	42–50	182	3,50	0,78					
	ab 51	164	3,66	0,69					
KarOri	bis 35	185	2,18	1,07	3	380,56	20,830	< 0,001	0,606
	36–41	168	1,97	0,94					
	42–50	182	1,67	0,75					
	ab 51	164	1,48	0,73					
ExtE	bis 35	185	2,28	0,75	3	693	0,253	0,859	0,063
	36–41	168	2,30	0,68					
	42–50	182	2,24	0,79					
	ab 51	164	2,26	0,76					
Ziel	Berufserfahrung ^a	N	MW	SD	df _{Zähler}	df _{Nenner}	F	p	d
IntEnt	bis 7	182	3,62	0,65	3	711	0,600	0,615	0,110
	8–13	214	3,53	0,73					
	14–21	150	3,56	0,69					
	ab 22	169	3,60	0,75					
KarOri	bis 7	182	2,27	1,02	3	387,02	27,340	0,001	0,692
	8–13	214	1,93	0,92					
	14–21	150	1,61	0,75					
	ab 22	169	1,48	0,75					
ExtE	bis 7	182	2,27	0,72	3	709	0,173	0,915	0,063
	8–13	214	2,27	0,72					
	14–21	150	2,31	0,74					
	ab 22	169	2,25	0,79					

Anmerkung: ^a Angabe in Jahren, Gruppierung erfolgte basierend auf den Quartilen.

Tabelle 6: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse für die Vergleiche der Schulformen

Ziel	Schulform	N	MW	SD	df _{Zähler}	df _{Nenner}	F	p	d
IntEnt	GS	216	3,68	0,67	4	227,88	1,575	0,182	0,211
	HR	66	3,50	0,87					
	Gym	142	3,50	0,76					
	Beruf	110	3,58	0,72					
	FS	72	3,60	0,52					
KarOri	GS	216	1,69	0,82	4	221,68	3,964	0,004	0,340
	HR	66	1,95	0,99					
	Gym	142	1,83	0,95					
	Beruf	110	2,08	1,01					
	FS	72	1,66	0,78					
ExtE	GS	216	2,22	0,74	4	599	1,559	0,184	0,201
	HR	66	2,46	0,79					
	Gym	142	2,22	0,76					
	Beruf	110	2,22	0,70					
	FS	72	2,31	0,73					

Anmerkung: GS = Grundschule, HR = Haupt und Realschule, Gym = Gymnasium, Beruf = berufliche Schulen oder andere vergleichbare Schulformen, FS = Förderschulen.

Tabelle 7: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse für den Vergleich der Gruppen bzgl. der Erfahrung als Mentor:in

Ziel	Erfahrung als Mentor:in	N	MW	SD	df _{Zähler}	df _{Nenner}	F	p	d
IntEnt	Keine	98	3,60	0,68	3	710	3,880	0,009	0,222
	Mentor:in	528	3,52	0,71					
	Ausbilder:in	36	3,86	0,67					
	Praktikumsbeauftragte:r	52	3,74	0,73					
KarOri	Keine	98	1,97	0,95	3	95,09	2,490	0,065	0,295
	Mentor:in	528	1,79	0,89					
	Ausbilder:in	36	2,12	1,07					
	Praktikumsbeauftragte:r	52	2,02	1,14					

ExtE	Keine	98	2,40	0,87	3	97,16	1,122	0,344	0,155
	Mentor:in	528	2,27	0,71					
	Ausbilder:in	36	2,31	0,70					
	Praktikumsbeauftragte:r	52	2,14	0,80					

ohne Erfahrung als Mentor:in, Lehrkräften mit Erfahrung als Mentor:in und Praktikumsbeauftragte unterscheiden sich bzgl. der *IntEnt* nicht.

Bezüglich der Vorbereitung auf die Aufgabe als Mentor:in zeigt sich, dass Lehrkräfte, die sich nach eigener Angabe auf die Aufgabe vorbereiten, einen signifikant höheren Mittelwert in der *IntEnt* haben (mittlerer Effekt) und etwas karriereambitionierter im Hinblick auf die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in sind (*KarOri*, kleiner Effekt), als solche, die sich nicht vorbereiten (siehe Tab. 8). Keine signifikanten Unterschiede werden hinsichtlich der *ExtE* deutlich.

Tabelle 8: Ergebnisse der *t*-Tests für den Vergleich der Gruppen hinsichtlich der Vorbereitung

Ziel	Vorbereitung	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>IntEnt</i>	Ja	517	3,69	0,65	304,54	6,600	0,001	0,601
	Nein	198	3,27	0,78				
<i>KarOri</i>	Ja	515	1,90	0,92	709	2,540	0,011	0,213
	Nein	196	1,70	0,94				
<i>ExtE</i>	Ja	516	2,28	0,73	711	0,117	0,907	0,010
	Nein	197	2,27	0,77				

Lehrkräfte, die einen Unterstützungsbedarf bei der Übernahme der Aufgaben von Mentor:innen sehen, stimmen dem motivationalen Ziel *IntEnt* signifikant höher zu (kleiner Effekt), unterscheiden sich jedoch nicht in Bezug auf *KarOri* und *ExtE* (siehe Tab. 9).

Zusammenfassend liegen zum Teil signifikante Unterschiede mit kleinen bis mittleren Effekten zwischen den Gruppen entlang verschiedener Personenmerkmale und den motivationalen Zielen *IntEnt*, *KarOri* und *ExtE* vor. Diese identifizierten Unterschiede repräsentieren jedoch keine Verschiebung der Mittelwerte vom Zustimmungsbereich für eine Gruppe in den Ablehnungsbereich für eine andere Gruppe, sondern markieren typischerweise Unterschiede entlang einer Abstufung in der eingesetzten 5-stufigen Likert-Skala (z. B. bzgl. *IntEnt* und dem

Tabelle 9: Ergebnisse der *t*-Tests für den Vergleich der Gruppen hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs

Ziel	Unterstützung	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>IntEnt</i>	Ja	460	3,62	0,66	298,39	2,569	0,011	0,240
	Nein	188	3,46	0,80				
<i>KarOri</i>	Ja	457	1,86	0,92	642	1,126	0,261	0,098
	Nein	187	1,77	0,93				
<i>ExtE</i>	Ja	457	2,27	0,75	644	-0,362	0,718	-0,031
	Nein	189	2,30	0,70				

Merkmal „Vorbereitung“: „Teils teils“ für Gruppe „Nein“ vs. „stimme eher zu“ für Gruppe „Ja“ in Tab. 8).

5 Diskussion

Im Kontrast zu bisherigen überwiegend qualitativen Studien zur Aufgabenübernahme von Mentor:innen wurde in dieser Studie die Motivation von (hessischen) Lehrkräften, die diese Aufgabe im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrkräften (potenziell) übernehmen, anhand einer Onlineumfrage untersucht. Hierbei wurden basierend auf den Daten von 720 Lehrkräften mittels Faktorenanalyse drei latente Faktoren identifiziert, die unterschiedliche motivationale Ziele zur Übernahme der Aufgabe als Mentor:in abbilden (*IntEnt*, *KarOri* und *ExtE*). Entlang dieser motivationalen Ziele konnten durch Mittelwertvergleiche mehrere Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen herausgearbeitet werden (Gruppierung entlang Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Schulform, Erfahrung als Mentor:in, Vorbereitung und Unterstützungsbedarf).

Das motivationale Ziel *IntEnt* umfasst die eigene Weiterentwicklung in der Rolle als Lehrkraft u. a. in Interaktion mit anderen an der Ausbildung beteiligten Personen während der Übernahme der Aufgabe als Mentor:in. Wie sich bereits in anderen Studien der Wunsch nach sozialer Interaktion der Mentor:innen mit anderen herauskristallisierte (Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014) und auch Impulse für den eigenen Unterricht sowie die eigene professionelle Weiterentwicklung als bedeutende Gewinne gesehen wurden (Gröschner, Häusler 2014; Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014; Sinclair et al. 2006; van Ginkel et al. 2016; s. a. Dammerer 2018), ist dieses Ziel auch für den Großteil der hier untersuchten Lehrkräfte als bedeutsame Motivation erkennbar. Das motivationale Ziel *KarOri* fokussiert inhaltlich

auf eine Veränderung der beruflichen Position von Lehrkräften. Wenn auch als latenter Faktor empirisch von den anderen beiden Zielen trennbar, zeigt sich dieses Ziel ebenso in der hier befragten Stichprobe für viele Lehrkräfte als wenig bedeutungsvoll (vgl. Schnebel 2014). Das dritte untersuchte motivationale Ziel *ExtE* beschreibt die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in aufgrund struktureller Gegebenheiten, wie sie z. B. in der Verfügung zur Tätigkeit von Mentor:innen formuliert werden (Landesschulamt und Lehrkräfteakademie 2013). Auch dieses motivationale Ziel scheint für einen Großteil der befragten Lehrkräfte keine zentrale Rolle bei der Übernahme der Aufgabe zu spielen. Dies passt in der Tendenz zu den Befunden aus der Studie von Kuhn et al. (2022), in der die Mehrzahl der Lehrkräfte angibt, dass ihre Schule das Mentoring angehender Lehrkräfte zwar als relevant ansieht, diese Haltung aber keinen Einfluss auf ihre Entscheidung gehabt hätte, als Mentor:in tätig zu sein.

Werden die motivationalen Ziele unter Berücksichtigung verschiedener Personenmerkmale betrachtet, so zeigt sich in der *IntEnt*, dass dieses Ziel für Frauen typischerweise bedeutsamer ist als für Männer. Für Lehrkräfte, die auch als Ausbilder:innen tätig sind, scheint *IntEnt* eine größere Rolle zu spielen als für erfahrene Mentor:innen. Außerdem stellt die *IntEnt* für Lehrkräfte, die sich auf die Aufgabe vorbereiten bzw. einen Qualifikationsbedarf sehen, einen signifikant stärkeren inneren Antrieb dar als für Lehrkräfte, die diese Aspekte verneinen. Das Alter und die Berufserfahrung, welche sich in der Studie von Gröschner und Häusler (2014) als Unterscheidungsmerkmale von Lehrkräften im Wunsch der persönlichen Entwicklung gezeigt haben, konnten hier nicht bestätigt werden. Diese Ergebnisse sind als solche wenig überraschend. Sie zeigen zum einen, dass Lehrkräfte, die sich intensiver mit Ausbildung beschäftigen, altersunabhängig ein größeres Interesse an der eigenen Entwicklung aufzeigen und zum anderen, dass Lehrkräfte, die die eigene Entwicklung auf Basis der Interaktion als wertvoll erachten, diese ebenso in Aspekten wie Vorbereitung auf sowie Unterstützungsbedarf für die Aufgabe sehen. Relevant sind die Ergebnisse vor allem deshalb, weil sie zeigen, dass die eigene Entwicklung in Kombination mit Interaktion das am stärksten ausgeprägte der drei untersuchten motivationalen Ziele zu sein scheint und daran anknüpfend ein Angebot zur Beratung und Begleitung von Mentor:innen angesiedelt werden könnte.

In der *KarOri* als motivationales Ziel zeigen sich Unterschiede im Alter und der Berufserfahrung, der Schulform sowie in der Vorbereitung. Da die Forschungslage zur Motivation von Berufsschullehrkräften noch nicht aussagekräftig ist (vgl. Scharfenberg 2020), kann in Bezug auf die höheren Karriereambitionen in der Berufsschule nur spekuliert werden. Ggf. könnte es hier berufsbiografische Erklärungen geben. Vergleichbar könnte es sich mit dem Zusammenhang Alter/

Berufserfahrung und Karriereambitionen verhalten: Jüngere Menschen haben möglicherweise bereits durch die ihnen noch zur Verfügung stehende Lebens- und Arbeitszeit höhere Karriereambitionen. Auch dieses Ergebnis scheint auf den ersten Blick wenig überraschend, es zeigt aber einen möglichen Ansatzpunkt zur Etablierung beratender und/oder begleitender Angebote. Das Mentoring als solches wird auch für Mentor:innen als Personalentwicklungsmaßnahme eingestuft (u. a. Graf, Edelkraut 2017). So könnten insbesondere Lehrkräfte mit solchen Karriereambitionen beispielsweise durch ein begleitendes Coaching oder einer institutionalisierten kollegialen Beratung Kompetenzen aufbauen, die ferner für andere leitende Funktionen notwendig sind (z. B. Entwicklungsgespräche führen).

Auffällig ist, dass das motivationale Ziel *ExtE* im Zusammenhang mit Personenmerkmalen eher unbedeutend ist. Es zeigt sich hier nur ein Unterschied zwischen Frauen und Männern. Die Aufgabe wird demnach übernommen, da sie ein Bestandteil des Aufgabenspektrums einer Lehrkraft ist. Insgesamt scheint die *ExtE* ein existierendes, aber nur für einen kleinen, in dieser Studie nicht genauer spezifizierbaren Personenkreis relevantes motivationales Ziel zu sein. Dies könnte u. a. auch am Design der Umfrage liegen: Lehrkräfte, die aufgrund von Verpflichtungen die Aufgabe als Mentor:in übernehmen, nehmen ggf. nicht freiwillig an Umfragen zur Thematik teil.

6 Implikationen und Ausblick

Obwohl unsere Stichprobengröße als ausreichend groß bewertet werden kann, ist aufgrund der offenen Ausschreibung davon auszugehen, dass die Stichprobe nur bedingt aussagekräftig ist (Freiwilligkeit der Teilnahme, keine repräsentative Stichprobe z. B. bei Alter, Schulformen und Bundesland). Dennoch sind unsere Befunde insofern von hoher Relevanz, als dass sie einerseits Hinweise auf Möglichkeiten der Bildung von Anreizen für die Aufnahme der Aufgabe als Mentor:in und/oder der Differenzierung in Fortbildungsmaßnahmen geben, um der unterschiedlichen Zielsetzung gerecht zu werden. Für jüngere Lehrkräfte müsste u. U. plastisch(er) werden, wie die Mentor:innentätigkeit einen Beitrag zur eigenen Karriereplanung leisten kann. Für alle Lehrkräfte scheint zentral zu sein, Möglichkeiten für die eigene professionelle Weiterentwicklung aufzuzeigen sowie die mit der Tätigkeit einhergehende soziale Komponente explizit anzusprechen und deren Ausgestaltung ebenso zum Gegenstand von Fortbildungsmaßnahmen zu machen (vgl. entsprechende Befunde zur Motivation für Fortbildung in Rzejak et al. 2014). Etwas kontraintuitiv ist vielleicht, dass eine Fortbildung vermutlich für die Mehrheit angehender und aktiver Mentor:innen weniger entlastend auf die

ExtE ausgestaltet sein muss. Relevanz haben unsere Befunde andererseits für weitere Forschung. Der eingesetzte Fragebogen basiert auf einem spezifischen Satz an motivationalen Zielen (aus Rzejak et al. 2014), die aber nicht zwingend alle möglichen Ziele von Mentor:innen, ggf. auch in Abhängigkeit von Personenmerkmalen, abdecken müssen. So deutet sich in anderen Studien beispielsweise die Unterstützung angehender Lehrkräfte z. B. durch das Teilen von Wissen oder das Ermöglichen von praktischen Erfahrungen als weiteres sehr bedeutendes Ziel für die Übernahme der Aufgabe als Mentor:in an (Kuhn et al. 2022; Sinclair et al. 2006; van Ginkel et al. 2016). Wichtige Ergänzungen wären u. a. auch Gründe dafür, warum Lehrkräfte ggf. keine Mentor:innen werden (z. B. wegen des zu investierenden Zeitaufwands; Kuhn et al. 2022; Schnebel 2014; Sinclair et al. 2006). Hier könnten u. U. offener angelegte Erhebungen weitere Aufklärung leisten. Aus unserer Sicht ist aber zukünftig besonders interessant, wie die motivationalen Ziele mit der Ausgestaltung des Mentoring und dessen Auswirkungen auf die betreuten angehenden Lehrkräfte zusammenhängen.

Danksagung

Die Erhebung wurde in der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) durchgeführt. Die GOL wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1629 gefördert.

Literatur

- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 2. Aufl.
- Dammerer, Johannes (2018). Zur Motivation von Lehrpersonen den „Masterlehrgang Mentoring. Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. In: R&E-SOURCE, 9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/527> [21.02.2023]
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39:2, S. 223–238
- Field, Andy P. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London, Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 5. Aufl.
- Frühwirth, Gabriele (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

- Gergen, Andrea (2019). Mentoring in schulpraktischen Studien der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Beiträge zur Mentorentätigkeit. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 329–339
- Graf, Nele; Edelkraut, Frank (2017). Einführung Mentoring. In: N. Graf, F. Edelkraut (Hrsg.): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–16. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6_1 [22.06.2023]
- Gröschner, Alexander; Häusler, Julia (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: K.-H. Arnold, A. Gröschner und T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, New York: Waxmann, S. 315–333
- Guttman, Louis (1954). Some Necessary Conditions for Common-Factor Analysis. In: *Psychometrika*, 19:2, S. 149–161
- Hascher, Tina; Sutter-Brandenberger, Claudia C.; Liechti, Eliane (2020). Motivationstheorien im schulischen Kontext. Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/publikation-45596> [22.06.2023]
- Hennissen, Paul; Crasborn, Frank; Brouwer, Niels; Korthagen, Fred; Bergen, Theo (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. In: *Educational Research Review*, 3:2, S. 168–186
- Justus-Liebig-Universität (2010). Ordnung für die Durchführung der Schulpraktischen Studien. Schulpraktikumsordnung in der Fassung des 28. Beschlusses vom 13.03.2017. http://www.uni-giessen.de/mug/7/pdf/7_80/PraO/PraO_28ae [21.02.2023]
- Kaiser, Henry F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. In: *Educational and Psychological Measurement* 20:1, S. 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116> [22.06.2023]
- Kuhn, Clara; Hagenauer, Gerda; Gröschner, Alexander (2022). „Because you always learn something new yourself! “ An Expectancy-Value-Theory Perspective on Mentor Teachers' Initial Motivations. In: *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659> [22.06.2023]
- Land Hessen (2017). Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017rahmen> [21.02.2023]
- Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (2013). Verfügung Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren. Hg. v. Joachim Schmidt. https://sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/mentoren/2013.11.28_Mentoren_Verfuegung2.pdf [21.02.2023]

- Mena, Juanjo; Hennissen, Paul; Loughran, John (2017). Developing Pre-Service Teachers' Professional Knowledge of Teaching. The Influence of Mentoring. In: *Teaching and Teacher Education*, 66, S. 47–59
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: Guilford Press
- Rzejak, Daniela; Künsting, Josef; Lipowsky, Frank; Fischer, Elisabeth; Dezhgahi, Uwe; Reichardt, Anke (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. In: *Journal for Educational Research Online*, 6:1, S. 139–159
- Scharfenberg, Jonas (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?* München: Julius Klinkhardt
- Schnebel, Stefanie (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner und T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann, S. 359–375
- Sinclair, Catherine; Dowson, Martin; Thistleton-Martin, Judith (2006). Motivations and Profiles of Cooperating Teachers. Who Volunteers and Why? In: *Teaching and Teacher Education*, 22:3, S. 263–279. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.008> [22.06.2023]
- Statistisches Landesamt Hessen (2020). *Statistische Berichte / B / I / 2 / mit / B / II / 2. Lehrerinnen und Lehrer an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen*. Wiesbaden. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/HEHeft_mods_00011019 [13.03.2023]
- van Ginkel, Gisbert; Verloop, Nico; Denessen, Eddie (2016). Why mentor? Linking Mentor Teachers' Motivations to their Mentoring Conceptions. In: *Teachers and Teaching*, 22:1, S. 101–116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Weiber, Rolf; Mühlhaus, Daniel (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2. erw. und korr. Aufl.

Autorinnen

Dipl.-Päd. Stephanie Brombach. Gießener Offensive Lehrerbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Schulisches Mentoring, Lehrkräftefortbildung, Erwachsenenbildung
stephanie.brombach@zfl.uni-giessen.de

Dr. Verena Petermann. Institut für Didaktik der Physik, Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Überzeugungen von Lehrkräften, Naturwissenschaftliches Denken und Arbeiten
verena.petermann@didaktik.physik.uni-giessen.de

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter. Institut für Didaktik der Physik, Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Fachbezogene Lernprozesse, Diagnostische Kompetenz, Reflexionskompetenz
claudia.von-aufschnaiter@didaktik.physik.uni-giessen.de

Korrespondenzadresse:

Dipl.-Päd. Stephanie Brombach
Justus-Liebig-Universität Gießen
Gießener Offensive Lehrerbildung
Bismarckstr. 37
35390 Gießen