

Kirschhock, Eva-Maria; Grüning, Miriam; Hess, Miriam  
**Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramtsstudierenden.  
Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen im Praktikum gestaltet  
werden?**

*Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 452-457. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Kirschhock, Eva-Maria; Grüning, Miriam; Hess, Miriam: Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen im Praktikum gestaltet werden? - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 452-457 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277865 - DOI: 10.25656/01:27786; 10.35468/6035-66

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277865>

<https://doi.org/10.25656/01:27786>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Eva-Maria Kirschhock, Miriam Grüning  
und Miriam Hess*

## **Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramtsstudierenden – Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen im Praktikum gestaltet werden?**

### **1 Einleitung**

Praktika in der Lehrer\*innenbildung halten eine Vielzahl an Lerngelegenheiten bereit, die jedoch nicht immer bestmöglich genutzt werden. Gerade für einen nachhaltigen Wissens- und Kompetenzerwerb stellt die Begleitung durch die Praktikumslehrperson eine wichtige Einflussgröße dar (Gröschner & Seidel 2012). Schnebel (2022, S. 19) legt drei zentrale Zielsetzungen für Schulpraktika fest:

1. (Weiter-)entwicklung didaktischer und pädagogisch-psychologischer Kompetenzen
2. Überprüfung und Reflexion der Berufswahl
3. Anbahnung der Verantwortungsübernahme typischer Aufgaben von Lehrkräften

Hier ist die Praktikumslehrperson einerseits in der Rolle als Vorbild bzw. Modell, indem Studierende deren Verhaltensweisen im Umgang mit den Schüler\*innen oder deren Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung beobachten. Wichtig ist allerdings, dass Studierende nicht unreflektiert das Verhalten ihrer Praktikumslehrkraft übernehmen. Daher ist es bedeutsam, dass die Praktikumslehrkraft durch angemessenes Feedback und geeignete Impulse Reflexionsprozesse initiiert. Denn Reflexion ermöglicht immer wieder eine Neustrukturierung des eigenen Denkens, was wichtig ist im Umgang mit Unsicherheiten und Herausforderungen im Lehrberuf (Wyss 2013). Gerade in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen können solche nachhaltigen Reflexionsprozesse unterstützt werden. Daher möchten wir in diesem Beitrag zunächst die wichtige Aufgabe von Praktikumslehrkräften gerade in Bezug auf die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen hervorheben, um anschließend anhand einer Studierendenbefragung die Perspektiven Studierender im Grundschullehramt zu deren Erfahrungen und Wünschen dazu aufzuzeigen.

## 2 Zielsetzungen und Nachhaltigkeit von Praktika

Der Lernerfolg eines Praktikums hängt von den Lernangeboten bzw. Möglichkeiten, aber auch von der Nutzung dieser Lerngelegenheiten, ab. Dieses Zusammenspiel von Lehr-Lernsituationen wurde von Helmke in seinem Angebot-Nutzungs-Modell (2012) zur Beschreibung von schulischen Lehr-Lernkontexten formuliert, welches von Hascher und Kittinger (2014, S. 223) als Angebots-Nutzungs-Modell zur Beschreibung des Lernens in Schulpraktika adaptiert wurde. Zu den Lernangeboten in Praktika gehören neben den Rahmenbedingungen die Kompetenzen der schulischen und hochschulischen Begleitpersonen im Praktikum. Für die Nutzung der Lernangebote sind die Studierenden verantwortlich, dies wird beeinflusst durch individuelle Voraussetzungen sowie kognitive, motivationale und emotionale Kompetenzen. Die Qualität des Praktikums kann nur in der Interaktion begriffen werden, denn sie ist einerseits abhängig von den durch die Praktikumsbegleitenden zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten und andererseits davon, inwiefern Studierende diese auch wahrnehmen und nutzen. Das Modell hebt die wichtige Rolle der Lernbegleitung im Praktikum hervor, wobei den Studierenden keine passive Rolle zukommt, denn gerade durch das Einbringen eigener Ideen und Fragestellungen schaffen sie die Voraussetzung zur Entstehung von Ko-Konstruktion.

## 3 Bedeutung nachhaltiger Unterrichtsbesprechungen für das Lernen im Praktikum

Gerade in Unterrichtsbesprechungen kann sich die Entstehung von ko-konstruktivem Wissen als besonders ertragreich und nachhaltig erweisen (Beckmann & Ehmke 2020), da die Gesprächspartner\*innen ein geteiltes Verständnis über den Gesprächsgegenstand schaffen und eingebrachte Ideen gemeinsam weiterentwickelt werden. Ein ko-konstruktiver Lerndialog zwischen Praktikumslehrkraft und Studierenden kann auch unreflektiertes Modelllernen vermeiden, wenn Wissen und Ideen von beiden Seite einfließen, diese diskutiert und elaboriert werden (Kreis & Staub 2011). Studierende schätzen aber insbesondere formatives Feedback, da es als zielgerichtet, spezifisch, verständlich und objektiv wahrgenommen wird (Shute 2008). In einer großen Meta-Analyse von Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen und Bergen (2008) wurden typische Rollenmuster herausgefiltert, die Praktikumslehrkräfte in Gesprächen einnehmen. Am häufigsten ist die Rolle der *Meisterlehrenden* vertreten. Meisterlehrende dominieren stark und beziehen sich auf durch sie selbst eingebrachte Themen. Sie geben direkte Ratschläge und Handlungsanweisungen. Dahinter steckt nach Beckmann und Ehmke grundsätzlich das Verständnis, dass Expert\*innen ihr Wissen und Können in einer hierarchisch strukturierten Beziehung weitergeben (Beckmann & Ehmke 2020,

S. 193). *Ratgebende* übertragen ihr Expert\*innenwissen hingegen in einer stärker kollaborativ angelegten Form. Sie pflegen einen eher direktiven Gesprächsstil und greifen Themen der Studierenden auf, zu denen sie Informationen beisteuern. Ebenfalls in Bezug auf die Anliegen des Gegenübers reagieren *Ermutigende*. Sie nutzen eher einen non-direktiven Gesprächsstil in Form von Impulsen und Fragestellungen, die zum Reflektieren anregen. Die Rolle der *Initiierenden* lässt sich hingegen so umschreiben, dass die Praktikumslehrkraft eher von sich aus konkrete Fragestellungen in den Raum stellt, wenn sie den Fokus auf bestimmte Aspekte einer Unterrichtsstunde richten möchten, dann aber gern Beiträge der Praktikant\*innen aufnimmt. Die Rollen unterscheiden sich also vor allem durch die Direktheit eines aktiv eingebrachten Inputs und durch den Gesprächsstil, der entweder als direktiv oder non-direktiv eingeschätzt werden kann. Beckmann und Ehmke (2020) zeigen in ihrer Untersuchung auf, dass Unterrichtsbesprechungen, welche in einem ko-konstruktiven Dialog geführt werden, zu einem höheren Lernertrag, zu höherer Selbstwirksamkeit, Lehrbegeisterung und Arbeitszufriedenheit sowie geringerer emotionaler Erschöpfung der Praktikantinnen führen.

#### 4 Studie zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen

Als Datengrundlage unserer Studie diente eine schriftliche Online-Befragung bei  $N=228$  Grundschullehramtsstudierenden (Frauenanteil = 86%) der Universität Erlangen-Nürnberg während des studienbegleitenden grundschulpädagogischen Praktikums. Dieses Praktikum ist das letzte von insgesamt fünf Praktika, weshalb es von Studierenden höherer Semester besucht wird ( $Min=4$ ;  $Max=12$ ). Das Praktikum fand während des Wintersemesters 2020/21 statt. Eine Gruppe von in der Regel vier Studierenden war an einem Tag in der Woche in einer Grundschule anwesend und wurde dort durch eine Praktikumslehrkraft betreut. Flankierend dazu fand eine hochschulische Online-Begleitveranstaltung mit synchronen und asynchronen Anteilen statt. In diese Untersuchung gingen die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse von drei Fragenstellungen im Freitextformat ein:

1. „Was fanden Sie an bisherigen Unterrichtsreflexionen (Nachbesprechungen) besonders gelungen?“
2. „Was fanden Sie bei den bisherigen Unterrichtsreflexionen (Nachbesprechungen) nicht gelungen/verbesserungswürdig?“
3. „Wie stellen Sie sich eine ideale Unterrichtsreflexion (Nachbesprechung) vor?“

Die Antworten der Studierenden wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) induktiv ausgewertet. Die Berechnung der Beobachterüberstimmung von zwei unabhängig voneinander agierenden Kodierenden ergab einen sehr guten Wert (Cohens Kappa  $\kappa \geq .94$ ). Bei der induktiven Kodierung wurden vier Kategorien gewonnen: a) Gesprächsstil, b) Inhaltliche Gestaltung

c) Methodische Gestaltung, und d) Äußere Rahmenbedingungen. Insgesamt zeigt sich, dass deutlich weniger negative Erfahrungen ( $n=262$ ) als positive Erfahrungen ( $n=431$ ) genannt werden (vgl. Abbildung 1). Auch gibt mehr als ein Viertel der Studierenden an, dass sie in bisherigen Praktika noch keine negativen Erfahrungen bei den Unterrichtsnachbesprechungen gemacht haben. Sechs Studierende geben an, dass überhaupt keine Nachbesprechung stattgefunden hat.

#### 4.1 Negative Erfahrungen bei den Unterrichtsnachbesprechungen

Bei der Hauptkategorie *Gesprächsstil* werden 21 negative Erfahrungen genannt. Die Anmerkung einer Studierenden „*Oft haben die Lehrkräfte zu viel gesagt und die Kommilitonen nicht zu Wort kommen lassen*“ erinnert an die Rolle des Meisterlehrenden mit einer wahrgenommenen starken Dominanz und dem direktiven Gesprächsstil, der nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich viel Raum fordert. Fehlende transparente Kriterien zur inhaltlichen Gestaltung der Nachbesprechung ( $n=60$ ) werden als kritikwürdig angesehen: „*Es wurden nur allgemeine Eindrücke (z. B. zur Lehrerpersönlichkeit) geäußert*“.

Bezogen auf die methodische Gestaltung benötigen Studierende sowohl eine erkennbare Struktur ( $n=31$ ) bei der Nachbesprechung („*Struktur wäre schön gewesen*“) als auch geeignete Rahmenbedingungen ( $n=52$ ), in denen die Besprechung stattfinden kann, wie beispielsweise diese Rückmeldung zeigt: „*Es waren keine entsprechenden Räume vorhanden, in denen sie [die Unterrichtsnachbesprechungen] ungestört hätten abgehalten werden können.*“

#### 4.2 Positive Erfahrungen

Von den Studierenden wird insgesamt jedoch ein positives Resümee zu den bisherigen Unterrichtsnachbesprechungen im grundschulpädagogischen Praktikum gezogen. Ein positiv bewerteter Gesprächsstil der Lehrpersonen ( $n=112$ ) wird eher im Sinne der Ermutigenden oder Ratgebenden charakterisiert. Die Situation ist stärker kollaborativ angelegt, sodass der direkte Bezug zu Anliegen der Studierenden gesucht wird. Bei den äußeren Rahmenbedingungen ( $n=53$ ) wird oft auf die Bedeutsamkeit eines angemessenen Zeitslots hingewiesen, z. B.: „*Die Lehrkraft nahm sich stets viel Zeit, um auf die Fragen einzugehen.*“ Bei der methodischen Gestaltung ( $n=100$ ) schätzen viele Praktikant\*innen die Mühe, die die Lehrkräfte in die Strukturierung der Nachbesprechung investieren, auch im Detail: „*Besonders gelungen finde ich die Gesamtübersichten, die nach einer Reflexion entstanden sind. Hierbei bekommt man einen guten Überblick über jegliche Aspekte. Ich habe mir diese oftmals abfotografiert und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal angeschaut. Dabei konnte ich in Ruhe meinen Unterrichtsversuch noch einmal reflektieren.*“ Bei der inhaltlichen Gestaltung ( $n=128$ ) wird beispielsweise Kritik als solche wertgeschätzt, wenn sie sachlich und nachvollziehbar ist: „*Die geäußerte Kritik war immer sachlich und nachvollziehbar für mich.*“ Diese Haltung der Studierenden

wird sehr oft deutlich und überrascht womöglich. Für Lehrpersonen gibt sie einen guten Anhaltspunkt dafür, dass Lernpotenzial nicht nur in der Bestärkung, sondern auch in der sachlich formulierten Kritik liegen kann.

### 4.3 Wünsche der Studierenden

Die meisten Wünsche der Studierenden beziehen sich auf den Gesprächsstil ( $n=186$ ). Hier ist es ihnen wichtig, dass die Gespräche mit der Praktikumslehrkraft auf Augenhöhe stattfinden und verschiedene Perspektiven, auch die der Mitstudierenden, eingebracht werden. Dennoch ist für die Praktikant\*innen auch von Bedeutung, dass die Praktikumslehrkraft ihr vorhandenes Wissen mit einbringt, was gerade für das Entstehen von Ko-Konstruktion eine Rolle spielt. Ähnlich häufig beziehen sich die Befragten auf die inhaltliche Gestaltung der Nachbesprechungen ( $n=154$ ). Hier wird häufig der explizite Wunsch nach der Nennung von klaren Kritikpunkten geäußert, die ihnen dazu dienen, ihre didaktischen und pädagogischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Aber auch bezüglich der methodischen Gestaltung bestehen Vorstellungen ( $n=103$ ). Es wird als sinnvoll angesehen, dass es eine schriftliche Fixierung der Rückmeldungen gibt, auch in Verbindung mit einem Beobachtungsinstrument, welches Kriterien guten Unterrichts berücksichtigt. Der Einsatz von Beobachtungskriterien gibt den Studierenden bereits bei der Planung und Durchführung ihrer Unterrichtsstunde Orientierung und in der Nachbesprechung können diese als Strukturhilfe dienen. Am wenigsten geben Studierende Wünsche zur Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen an ( $n=67$ ), sodass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass hier in der Regel keine bedeutsamen Mängel erlebt wurden und deshalb auch weniger Wünsche geäußert wurden.

## 5 Fazit

Limitationen der Studie bestehen darin, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und inhaltlich nur die Perspektive der Studierenden und deren Selbsteinschätzung erhoben wurde. Zudem wird keine Aussage über den gesamten Zeitraum des Praktikums hinweg gemacht. Trotzdem bringt die kleine Studie einen Erkenntnisgewinn. Insgesamt zeichnet sich eine erfreuliche Zufriedenheit mit der Qualität der Unterrichts(nach)besprechungen im Grundschullehramtsstudium ab. Sehr zentral wird bei vielen Studierenden der Wunsch nach einem Dialog auf Augenhöhe genannt. Erfreulich professionell ausgerichtet wird häufig der Wunsch nach sachlich formulierter Kritik geäußert. Zudem bestätigen sich bereits bekannte Forschungsergebnisse wie etwa das Bedürfnis nach formativ angelegtem Feedback, das auch die befragten Studierenden als ertragreich ansehen (vgl. Shute 2008). Weitere Ergebnisse, wie etwa die Wertschätzung sachlicher Kritik oder eines gut kommunizierten Beobachtungsrasters geben Ansatzpunkte

für Weiterentwicklungen in der Qualität der Praktikumsbetreuung. Implikationen für die Forschung könnten in einer systematischen Untersuchung zur tatsächlichen Wirksamkeit von Besprechungen über die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinaus liegen. Auch genauere Analysen zu Reflexionsprozessen, die ein Dreh- und Angelpunkt für den Lerngewinn in einem Praktikum darstellen, sind eine lohnende quantitative wie qualitative Forschungsaufgabe, Darauf aufbauend wären gezielte Fortbildungen sinnvoll und ebenfalls ein Feld, das beforscht werden sollte.

## Literatur

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 10(2), 191–209.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer, 171–183.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, Waxmann, 221–235.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, T. C. M. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: Educational Research Review, 3(2), 168–186.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 61–83.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Beltz Pädagogik, Weinheim, Beltz.
- Schnebel, S. (2022). Wie kann ich meine Praktikantin unterstützen? Konzepte der Lernbegleitung in Praxisphasen. In: Die Grundschulzeitschrift, 336, 18–21.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. In: Review of Educational Research, 78, 153–189.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York: Waxmann.