

Beckmann, Timo; Ehmke, Timo; Dede, Claudia; Kriel, Annemarie; Spöhrer, Stefan; Witt, Sandra  
**Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum.  
Worüber sprechen Lehrkräftebildner\*innen unterschiedlicher Institutionen  
mit Studierenden?**

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 41-57



**Quellenangabe/ Reference:**

Beckmann, Timo; Ehmke, Timo; Dede, Claudia; Kriel, Annemarie; Spöhrer, Stefan; Witt, Sandra:  
Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum. Worüber sprechen  
Lehrkräftebildner\*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? - In: Hesse, Florian [Hrsg.];  
Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in  
der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 41-57 - URN:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-200780 - DOI: 10.25656/01:20078

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200780>

<https://doi.org/10.25656/01:20078>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das  
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten  
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen  
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des  
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses  
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.  
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von  
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses  
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-sa/4.0/deed.en> - You may copy,  
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,  
transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you  
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Timo Beckmann, Timo Ehmke, Claudia Dede,  
Annemarie Kriel, Stefan Spöhrer und Sandra Witt*

## **Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum – Worüber sprechen Lehrkräftebildner\*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden?**

*Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Lehrkräftebildenden und Studierenden während schulpraktischer Phasen stellen eine zentrale Lerngelegenheit für Studierende dar, wobei es besonders relevant ist, worüber gesprochen wird. In dieser Untersuchung wurden n=35 Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrkräftebildenden in Bezug auf die besprochenen Themen ausgewertet und dabei Gespräche von Mentorinnen und Mentoren mit denen von fachdidaktischem Personal bzw. Lehrenden aus dem Vorbereitungsdienst miteinander verglichen. Den zeitlich größten Anteil in den Besprechungen nimmt die Diskussion des Verhaltens von a) Schülerinnen und Schülern bzw. b) Studierenden ein. Weiterhin sind Besprechungen der Mentorinnen und Mentoren kürzer und es werden weniger Themen besprochen als bei Gesprächen mit universitären Lehrkräftebildenden. Zudem ergeben sich teilweise Differenzen in der zeitlichen Verteilung der besprochenen Themen.*

### **1 Theorie und Forschungsstand**

Ein zentrales Merkmal von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung stellt die Qualität der Begleitung durch Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner dar (Gröschner & Hascher, 2019; Gröschner & Seidel, 2012). So gibt es zwar den Ruf Studierender nach „mehr Praxis“ (Makrinus, 2013), welchem insbesondere auch durch die Einführung von Langzeitpraktika in den meisten Bundesländern gefolgt wurde (Weyland & Wittmann, 2017), jedoch zeigt sich empirisch, dass für die Lernwirksamkeit von Praxisphasen weniger die zeitliche Dauer als die Qualität der Begleitung ausschlaggebend ist (Hascher, 2011; Gröschner & Hascher, 2019). Eine besonders geeignete Lernbegleitung stellen dabei Besprechungen des

studentischen Unterrichts dar. Entsprechend sehen verschiedene Konzepte des Mentorings bzw. der Lernbegleitung schulischer Praxisphasen Vor- bzw. Nachbesprechungen studentischen Unterrichts vor (Niggli, 2005; Kreis & Staub, 2011; Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017). Unterrichtsvorbesprechungen können dabei konzeptuell und empirisch als besonders lernwirksam (Futter, 2016) angesehen werden. Gleichzeitig finden in der Praxis der Lehrkräftebildung eher Unterrichtsnachbesprechungen statt (Schüpbach, 2007). Konzepte zu Unterrichtsbesprechungen, deren Realisierung verstärkt auch empirisch untersucht werden (Hoffman u.a., 2015), machen insbesondere Vorschläge zur zeitlichen Lage, zur Struktur, zur Gesprächsführung, zur Förderung von Reflexion und zur Wahl der zu besprechenden Themen. Die Bandbreite der Empfehlungen reicht dabei von einem eher weiteren Blick auf die Entwicklung der Studierenden, welches beispielsweise Gespräche über die professionelle Entwicklung beinhaltet (z.B. 3-Ebenen-Mentoring – Niggli, 2004), bis zu einem eher engeren Blick auf die Gestaltung von Gesprächen zum Unterricht (z.B. Fachspezifisches Unterrichtscoaching – Kreis & Staub, 2017). Zur Beschreibung solcher Besprechungen lässt sich insbesondere fragen, welche pädagogischen Akteure (Mentorinnen bzw. Mentoren, Fachdidaktische Lehrende der Universität, Fachseminarleitungen) in welcher Konstellation (z.B. Studierender – Mentorin/Mentor oder Studierender – Fachdidaktikerin/Fachdidaktiker) über was sprechen.

## 2 Themen von Unterrichtsnachbesprechungen

In Unterrichtsnachbesprechungen werden zwischen den Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern und Studierenden die Themen besprochen, die von mindestens einer Person als relevant erachtet werden. Die Auswahl der Inhalte erfolgt dabei in der Regel durch die Akteure im Gespräch und wird nicht extern vorgegeben. Gleichwohl existieren vielfältige Leitfäden, die eine inhaltliche Orientierung bieten können. Kreis & Staub (2017) beschreiben für das fachspezifische Unterrichtscoaching sogenannte „Kernperspektiven von Unterricht“ und formulieren hierzu Leitfragen, die in Unterrichtsbesprechungen thematisiert werden können bzw. sollten. Diese Leitfragen dienen so zur inhaltlichen Strukturierung des Gesprächs. Die Kernperspektiven fokussieren in vier Bereichen auf die (1) „Klärung der Fachinhalte und Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz“, (2) die „Einordnung der Unterrichtssequenz in eine thematische Einheit bzw. den Lehr-/Bildungsplan“, (3) das „Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ sowie (4) „Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens“. Die Leitfragen werden vermehrt in Lehrkräftefortbildungen eingesetzt (Becker, Waldis & Staub, 2019). Eine ähnliche Fokussierung

auf Unterricht nimmt z.B. Schlegel (2013) vor, welche sich insbesondere in Bezug auf Unterricht an Merkmalen guten Unterrichts nach Meyer orientiert. Mit Blick auf den Unterricht ist zudem eine Systematisierung der Gesprächsinhalte anhand zentraler Unterrichtsqualitätsmerkmale nach Helmke (2015) möglich. Helmke strukturiert dabei in „Klassenführung“, „Klarheit und Strukturiertheit“, „Konsolidierung, Sicherung“, „Aktivierung“, „Motivierung“, „Lernförderliches Klima“, „Schülerorientierung“, „Kompetenzorientierung“, „Umgang mit Heterogenität“ sowie „Angebotsvielfalt“. Diese „Bereiche, Merkmale und Prinzipien“ von Unterricht beinhalten Subdimensionen, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler prädiaktiv sein können. Insbesondere die Merkmale nach Helmke bieten so einen evidenzbasierten und kompetenzorientierten Blick auf die Gestaltung von Unterricht. Gleichzeitig sind diese Kriterien relativ abstrakt und für eine empirische Erfassung im Gespräch nur teilweise operationalisierbar. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass in Unterrichtsnachbesprechungen nicht immer klar unter Verwendung theoretisch fundierter Begriffe vorgegangen wird. Eine entsprechende Theorie-Praxis-Verzahnung findet, wie Studien zeigen, nur teilweise statt (Schüpbach, 2007).

Welche Themen häufig in Unterrichtsbesprechungen adressiert werden, arbeiten Hennissen u.a. (2008) in einem umfassenden Literaturreview empirischer Studien heraus. Im Ergebnis fallen Themen von Dialogen im Mentoring meist in drei wesentliche Kategorien. Erstens „Unterricht und Organisation“ (Planung, Vorgehensweise, Material, Classroom-Management), zweitens „Schülerinnen, Schüler und Klasse“ (Verhalten, Lernstil, Eignung, Reaktionen, Lernprozess) und drittens „Fach“ (Quellen, Begriffe, Ideen). In eine vierte Kategorie können Aspekte wie die Entwicklung des Studierenden und Anforderungen der lehrkräftebildenden Institution gefasst werden. In Mentoringdialogen wird – so das Ergebnis des Literaturreviews – überwiegend die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrkräfte thematisiert. In einer späteren Untersuchung (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011) von 20 Mentoringdialogen waren 50% der Dialoge auf den Bereich „Unterricht und Organisation“, 32% auf den Bereich „Schüler/-innen und Klasse“, 7% auf den Bereich „Fach“ und 11% zum Bereich „Sonstiges“ orientiert. Ähnliche Kategorisierung liegen auch für den deutschsprachigen Raum vor. So arbeitet Schnebel (2009) heraus, dass die Themenfelder „Methodik“ und „Medien/Material“ den mit Abstand größten Raum in Besprechungen einnehmen. An dritter Stelle liegt in der Untersuchung der Aspekt „Schülerhandeln“.

### 3 Akteurinnen und Akteure in Unterrichtsbesprechungen

Die oben dargestellten Konzepte zum Mentoring bzw. zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen beziehen sich in den meisten Fällen auf (dyadische) Situationen zwischen Studierenden und schulischen Lehrkräften, welche als Mentorinnen und Mentoren aktiv sind. Insbesondere im Rahmen von verlängerten Praxisphasen finden vermehrt auch Unterrichtsbesprechungen durch Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner aus der Universität bzw. den Studienseminaren statt, obgleich insbesondere universitäre Lehrende durch die Studierenden bisher weniger als Rollenvorbilder gesehen werden (Gröschner & Seidel, 2012; Borko & Mayfield, 1995). In Niedersachsen, wo diese Untersuchung angesiedelt ist, wurde zum Wintersemester 2014/2015 ein Langzeitpraktikum im Masterstudium für die Lehrämter an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen eingeführt. Ein zentrales Merkmal dieses Langzeitpraktikums stellt die Einbindung von Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern aus der Schule (als Mentorinnen bzw. Mentoren – G1), aus der Universität (als Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktiker – G2) und aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (als Lehrkräfte in der Praxisphase – G3) dar (Beckmann & Ehmke, 2018; Brunk, Katenbrink, Schiller & Wischer, 2019; Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014). Die Relevanz von Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern für den Professionalisierungsprozess von Studierenden ist sowohl politisch wie wissenschaftlich anerkannt (European Commission, 2013; Livingston, 2014). Dies wird beispielsweise in der Relevanz von Mentorinnen und Mentoren in Angebot-Nutzungs-Modellen des Praktikums (Gröschner & Hascher, 2019) deutlich. Wissenschaftlich wird diese bislang wenig professionalisierte Gruppe aktuell stärker beforscht (Ping, Schellings & Beijjaard, 2018).

Die Studie ist während des Langzeitpraktikums an der Leuphana Universität Lüneburg in Niedersachsen angesiedelt, welches im zweiten Mastersemester stattfindet. Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner aller drei Gruppen (G1 – G3) führen während des Praktikums Unterrichtsbesprechungen mit den Studierenden durch. Durch die Lehrenden der Universität bzw. der zweiten Ausbildungsphase werden die Studierenden dazu in der Schule besucht. Dies erfolgt sowohl individuell als auch im Lehrendentandem zwischen einem Mitglied der Universität und einer Lehrkraft in der Praxisphase (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014). Es wird dabei konzeptuell davon ausgegangen, dass Personen aus den drei Akteursgruppen (G1 – G3) jeweils eine auch für ihre institutionelle Zugehörigkeit spezifische Perspektive auf Unterricht und den Professionalisierungsprozess der Studierenden mitbringen. Auch ist anzunehmen, dass sich die Expertisebereiche dieser drei Gruppen voneinander unterscheiden, welches auch einen Einfluss auf das Gesprächshandeln der jeweiligen Akteure hat. So wird an dieser Stelle erwartet, dass Mentorinnen und Mentoren die jeweilige Lerngrup-

pe besonders gut kennen und daher beispielsweise eine hohe Expertise in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Gruppe haben, während fachdidaktisch Lehrende der Universität prototypisch eine hohe Expertise in Bezug auf die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte des Unterrichts mitbringen und dabei die Lerngruppe nur wenig kennen. Lehrkräfte in der Praxisphase sind besonders erfahren bei der Begleitung angehender Lehrkräfte und in der Beobachtung von Unterricht. Dies lässt erwarten, dass sie den Entwicklungsstand der Studierenden besonders gut einschätzen können.

## 4 Forschungsfragen

Für diese Studie soll aufgrund der oben beschriebenen Relevanz der Themenwahl in Unterrichtsnachbesprechungen aus einer deskriptiven Perspektive folgende Forschungsfrage bearbeitet werden:

1. Welchen zeitlichen Anteil nehmen unterschiedliche Gesprächsthemen in Unterrichtsnachbesprechungen von Mentorinnen bzw. Mentoren (G1), fachdidaktischem Personal der Universität (G2) und Lehrkräften in der Praxisphase (G3) mit Studierenden ein?

Aus einer analytischen Perspektive soll folgende Forschungsfrage geprüft werden:

2. Gibt es Unterschiede in den zeitlichen Anteilen von Gesprächsthemen zwischen Gesprächen mit Mentorinnen bzw. Mentoren und Gesprächen mit Lehrkräften in der Praxisphase oder universitären Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern?

Es wird dabei erwartet, dass Mentorinnen und Mentoren einen höheren zeitlichen Anteil auf das Vorwissen bzw. das Verhalten von Schülerinnen und Schülern verwenden und insgesamt einen stärkeren Fokus auf die konkrete unterrichtliche Performanz haben, Lehrkräfte in der Praxisphase (LiPs) bzw. fachdidaktisches Personal besuchen die Studierenden als Schulexterne und richten ihren Fokus vermutlich eher auf die Besprechungen der fachlichen Inhalte des Unterrichts und thematisieren Planungsaspekte besonders intensiv.

## 5 Methode

Um die Forschungsfragen anhand möglichst authentischer Gesprächssituationen im Praktikum zu beantworten, wurden Audio-Aufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen herangezogen, die am Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) im Kontext des niedersächsischen Langzeitpraktikums aufgenommen

wurden. Der Datensatz besteht aus  $N=35$  Unterrichtsnachbesprechungen, in denen jeweils mindestens eine lehrkräftebildende Person mit mindestens einer bzw. einem Studierenden Unterricht nachbespricht. Die Audioaufzeichnungen bieten einen Einblick in authentisches Gesprächshandeln während der Unterrichtsnachbesprechungen. Um in diese Authentizität möglichst wenig einzugreifen, erfolgte keine Vorgabe in Bezug auf die durchzuführende Unterrichtsstunde bzw. die Gestaltung der Unterrichtsbesprechung. Einzelne Besprechungen wurden von Mentorinnen bzw. Mentoren durchgeführt, die zuvor am Professionalisierungsprogramm *ProMent* (Beckmann u.a., 2018) teilgenommen haben, in welchem auch dazu gearbeitet wird, welche Themen in Unterrichtsbesprechungen alles eine Rolle spielen können.

Die Besprechungen wurden durch geschulte Mitarbeitende des Zukunftszentrums Lehrerbildung (ZZL) direkt in Schulen als Audiodateien aufgezeichnet. In einzelnen Fällen erfolgte die Aufzeichnung durch die Akteurinnen und Akteure eigenständig, wobei zuvor eine Einweisung anhand einer standardisierten Anleitung stattfand.

In dieser Auswertung werden die  $n=14$  Besprechungen mit einer Mentorin bzw. einem Mentor mit den  $n=21$  Besprechungen, in denen mindestens eine fachdidaktische Person bzw. Lehrkraft in der Praxisphase anwesend sind, herangezogen. Zur zweiten Gruppe werden auch Besprechungen gezählt, in denen zwei lehrkräftebildende Personen als Tandem anwesend sind.

Die aufgezeichneten Besprechungen wurden in der Folge transkribiert und im time-sampling Verfahren (20 Sekunden) kodiert. Für die Kodierung wurde ein deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem gewählt, welches anhand des oben dargestellten theoretischen und empirischen Standes entwickelt wurde. Dabei wurden für die hier vorliegende Untersuchung zwölf Inhaltsfelder gebildet, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich diese zu den Clustern „Studierende“, „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Fach“ und „Unterrichtsgestaltung“ zusammenfassen und orientieren sich dabei an der durch Hennissen u.a. (2008) entwickelten Struktur und greifen die Kernperspektiven von Unterricht sowie Unterrichtsqualitätsmerkmale (Kreis & Staub, 2017) auf.

Ergänzend zum jeweilig besprochenen Thema, wurde (0) die Dauer des Gesprächs erfasst und (1) erfasst, wann bzw. wie oft ein neues Thema eingeführt wurde.

Im Inhaltscluster „Studierende“ wird (2) das „Verhalten des Studierenden“ sowie die (3) „Entwicklung des Studierenden“ aufgenommen. Unter (2) „Verhalten“ wird dabei kodiert, wenn eine Handlung der bzw. des Studierenden besprochen wird, z.B. die Verteilung von Arbeitsblättern oder die Durchführung einer Intervention. (3) „Entwicklung“ wird kodiert, wenn darauf Bezug genommen wird, dass die bzw. der Studierende etwas umgesetzt hat, was zuvor besprochen wurde

bzw. was sich ohne vorherige Besprechung verändert hat. Es muss jedoch ein Bezug zu einem früheren Entwicklungsstand hergestellt werden.

In das Cluster „Schülerinnen und Schüler“ fallen die Kategorien (4) „Verhalten eines Schülers/der Schüler/-innen“ sowie (5) „Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schüler/-innen“. Das (4) Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern wird dabei analog zum Verhalten von Studierenden kodiert. Dieses Verhalten kann erwartet oder unerwartet sein und es kann positiv oder negativ oder gar nicht bewertet werden. Die Kategorie (5) „Lernvoraussetzungen“ wird vergeben, wenn die konkreten Voraussetzungen einzelner oder mehrerer Schülerinnen bzw. Schülern besprochen werden oder abstrakt darüber gesprochen wird, was Schülerinnen bzw. Schüler normalerweise an Voraussetzungen mitbringen müssten bzw. sollten. Dies kann als Planungsmaßstab oder zum Ausdruck von Verwundung bzw. der Erfüllung von Erwartungen herangezogen werden.

Das Cluster „Fach/Fachdidaktik“ umfasst nur die Kategorie (6) „Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse“. Es fallen dabei Gesprächsinhalte, die fachlicher Natur sind, also in einem klassischen Unterrichtsentwurf im Bereich der „Sachanalyse“ verortet werden, in diese Kategorie. Hierbei reicht es nicht, wenn kurze unspezifische Begriffe fallen (z.B. „rechnen“), sondern es muss konkreter erläutert werden (z.B. „Bei der Division von Dezimalzahlen durch Dezimalzahlen gibt es folgende Aspekte zu beachten.“). Es können darüber hinaus auch fachdidaktische Aspekte in diese Kategorie fallen, wenn z.B. thematisiert wird, welcher fachliche Gegenstand auf welchen anderen Gegenstand folgt.

Zum Cluster „Unterrichtsgestaltung“ werden sämtliche weitere Kategorien gezählt. Die Kategorie (7) „Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung“ bezieht sich entweder rein auf Planungsprozesse zur Stunde oder auf die Vernetzung zwischen Planungsprozessen und der Durchführung des Unterrichts. Hier wird auch kodiert, wenn Studierende von Problemen im Planungsprozess berichten oder die Unterrichtsplanung bewertet wird. Kategorie (8) wird kodiert, wenn „Ziele oder Lernziele des Unterrichts“ besprochen werden. Die Kategorie wird nur vergeben, wenn Ziele für die gesamte Unterrichtsstunde oder eine in der Zukunft liegende Stunde besprochen werden. Es wird nicht codiert, wenn es um Ziele einzelner Aufgaben bzw. einzelner Phasen im Unterricht geht. Kategorie (9) bezieht sich auf den „Umgang mit Zeit“. Dies kann sowohl die zeitliche Planung der Unterrichtseinheit als auch die spontane Reaktion auf zeitliche Schwierigkeiten im Verlauf umfassen. Kategorie (10) bezieht sich auf die Thematisierung jeder Form der „Heterogenität“ in der Lerngruppe. Dies kann die Gestaltung differenzierender Aufgaben oder differenzierender Methoden umfassen, aber auch den Einsatz von bestimmten Hilfsmitteln oder das geplante Teamteaching mit dem Ziel des Umgangs mit Heterogenität. Anders als in Kategorie (5) „Vorwissen“ wird hier nicht nur über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gesprochen, sondern auch **über** die tatsächlichen oder antizipierten Besonderheiten



von einzelnen oder Gruppen von Schülerinnen bzw. Schülern. Die Kategorie (11) „Classroom-Management, Störungen“ umfasst das Auftreten, das Vermeiden und das Bearbeiten von Störungen während des Unterrichtsverlaufs. Hierzu können z.B. Rituale gehören. Weiterhin sind hier alle präventiven oder reaktiven Elemente von Klassenführung erfasst.

Die Kodierung erfolgte anhand eines Kodiermanuals unter Einsatz der Software Videograph durch den Erstautor und zwei Mitarbeiterinnen, welche zuvor intensiv geschult wurden. Nach einer Probekodierung und Nachschulung zu Kategorien, wo noch keine ausreichende Kodierübereinstimmung erreicht werden konnte, haben sich die in Tabelle 1 dargestellten Kodierübereinstimmungen zwischen dem Erstautor und einer Mitarbeiterin ergeben. Die Ergebnisse mit der zweiten Mitarbeiterin sind vergleichbar. Eine Kodierung wurde vergeben, sobald innerhalb der 20-Sekunden-Zeiteinheit das jeweilige inhaltliche Thema von mindestens einem der Akteure angesprochen wurde. Es erfolgt dabei keine Bewertung, in welcher Tiefe oder von wem es besprochen wurde. Innerhalb einer Kodiereinheit können mehrere Themen adressiert werden.

**Tab. 1:** Kodierübereinstimmungen

Cluster/Kategorie	Übereinstimmung A & B	
	K	%-Übereinstimmung
(1) Themenführung	.49	88
Studierende		
(2) Verhalten des Studierenden	.78	89
(3) Entwicklung des Studierenden	.52	96
Schülerinnen und Schüler		
(4) Verhalten eines Schülers/der Schüler/-innen	.75	92
(5) Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schüler/-innen	.38	89
Fach/Fachdidaktik		
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse	.69	85
Unterrichtsgestaltung		
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung	.28	95
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts	.56	96
(9) Umgang mit Zeit	.34	92
(10) Umgang mit Heterogenität	.57	96
(11) Classroom-Management, Störungen	.55	93

Die prozentuale Übereinstimmung ist für alle Kodes als gut bis sehr gut zu bezeichnen. Ergänzend werden hier die Werte für Cohens-  $\kappa$  berichtet, welche für mehrere Kategorien niedrig ausfallen. Cohens-  $\kappa$  nimmt bei dichotomen Kodierungen, um die es sich hier handelt, schon bei wenigen Abweichungen in der Kodierung relativ geringe Werte an, weshalb hier insbesondere anhand der prozentualen Übereinstimmung entschieden wurde, die Kodierübereinstimmungen zu akzeptieren. Die anfänglich vorhandenen Kategorien „Angemessenheit von spezifischen Methoden“ sowie „Qualität einer konkreten Aufgabe“ wurden nicht weiter ausgewertet, da trotz intensiver Schulung der Kodierer/-innen keine ausreichende Kodierübereinstimmung erreicht werden konnte. Nach der Kodierung in Videograph wurden die weiteren Berechnungen in SPSS 25 durchgeführt.

## 6 Ergebnisse

Tabelle 2 fasst die zentralen Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 zusammen. Hierbei geht es um den zeitlichen Anteil unterschiedlicher Gesprächsthemen in Unterrichtsnachbesprechungen von Mentorinnen bzw. Mentoren (G1), fachdidaktischem Personal der Universität (G2) und Lehrkräften in der Praxisphase (G3) mit Studierenden.

**Tab. 2:** Deskriptive Ergebnisse zu den ausgewerteten Kategorien

Kategorie	Mentor/-in (G1)		FD/LiP/Tandem (G2/3)		Insgesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
(0) Dauer des Gesprächs <sup>1</sup>	23	14	50	24	39	25
(1) Anzahl der Themen	15	8	34	11	26	14
Studierende						
(2) Verhalten des Studierenden <sup>2</sup>	43%	25%	23%	14%	31%	21%
(3) Entwicklung des Studierenden <sup>2</sup>	6%	8%	5%	4%	6%	6%
Schülerinnen und Schüler						
(4) Verhalten eines Schülers/ der Schüler/-innen <sup>2</sup>	25%	15%	23%	12%	24%	13%
(5) Lernvoraussetzungen/ Vorwissen der Schüler/-innen <sup>2</sup>	3%	3%	6%	5%	5%	4%
Fach/Fachdidaktik						
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse <sup>2</sup>	20%	18%	12%	13%	15%	15%
Unterrichtsgestaltung						

Kategorie	Mentor/-in (G1)		FD/LiP/Tandem (G2/3)		Insgesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung <sup>2</sup>	3%	4%	10%	10%	7%	9%
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts <sup>2</sup>	5%	4%	7%	6%	6%	5%
(9) Umgang mit Zeit <sup>2</sup>	10%	9%	3%	3%	6%	7%
(10) Umgang mit Heterogenität <sup>2</sup>	3%	3%	6%	6%	5%	5%
(11) Classroom-Management, Störungen <sup>2</sup>	11%	10%	11%	12%	11%	11%

*Anmerkungen:* <sup>1</sup> Angabe auf Minuten gerundet, <sup>2</sup> Prozentualer Anteil an den Kodiereinheiten im Gespräch, auf ganze Zahlen gerundet

In Bezug auf die erste Forschungsfrage wird deutlich, dass Aspekte des konkreten Verhaltens von Studierenden und Schülerinnen und Schülern die Gespräche inhaltlich dominieren. Das Verhalten von Studierenden (2) wird im Mittel in 31% der Kodiereinheiten thematisiert. Das Verhalten der Schülerinnen bzw. Schüler (4) wird im Mittel in 24% der Einheiten angesprochen. Somit wird sowohl auf Ebene der Studierenden als auch auf Ebene der Mentorinnen bzw. Mentoren das konkret gezeigte Verhalten deutlich länger thematisiert als Aspekte der Entwicklung bzw. der Kompetenz der Studierenden bzw. Schülerinnen und Schüler.

Die Entwicklung der Studierenden (3) wird im Mittel in 6% der kodierten Einheiten angesprochen. Der Umgang mit Heterogenität (10) im Allgemeinen bzw. die Lernvoraussetzungen bzw. das Vorwissen einzelner oder aller Schülerinnen bzw. Schüler (5) wird im Mittel in 6% bzw. 5% besprochen.

Die Themen des Clusters „Unterrichtsgestaltung“ werden sehr unterschiedlich oft angesprochen. Am häufigsten wird aus diesem Cluster die Struktur des Faches bzw. der Fachinhalt (6) thematisiert (M=15%). Gefolgt wird dies vom Classroom-Management bzw. dem Umgang mit Störungen (11) mit 11%. Jeweils weniger als 10% der Zeit wird für die Themen der Qualität der Planung bzw. Unterschiede zwischen Planung und Umsetzung (7) (M=7%), der Diskussion der Ziele bzw. Lernziele des Unterrichts (8) (M=6%) sowie dem Umgang mit Zeit (9) (M=6%) gewidmet.

Für alle Themen zeigen sich auf Gesamtebene jeweils relativ hohe Standardabweichungen.

Da in jeder Kodiereinheit jedes Thema separat kodiert wurde, beträgt die Summe der Kodierungen nicht 100%. Vielmehr kann es sowohl Kodiereinheiten geben, in denen mehr als ein Thema besprochen wird. Es ist auch möglich, dass in einer Kodiereinheit kein Thema besprochen wird (z.B. weil geschwiegen wird oder weil der weitere Verlauf des Gesprächs thematisiert wird). Insgesamt beträgt die Sum-

me der Kodierungen 116%, es wurde also im Mittel jeder Kodiereinheit mehr als ein Thema zugeordnet.

Fragestellung 2 lenkt das Interesse auf Unterschiede in der Themenwahl zwischen Mentorinnen und Mentoren als rein schulische Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner und fachdidaktischem Personal bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase (LiP). Die beiden letztgenannten Akteursgruppen werden hier zusammen betrachtet, da es sich hier jeweils um Gespräche im Kontext von Unterrichtsbesuchen handelt und die Lehrenden als Vertretung der Universität in die Schulen kommen, auch wenn sie ansonsten als Fachseminarleitungen bzw. Lehrkraft aktiv sind. Um Unterschiede zwischen der Gruppe der Mentorinnen bzw. Mentoren und der Gruppe der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase herauszuarbeiten, wurde für jede Kategorie ein Mann-Whitney-U durchgeführt, da dieser auch bei kleinen Fallzahlen anwendbar ist (Rasch, Frieße & Hoffmann, 2014). Die Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests sind in Tabelle 3 abgetragen.

**Tab. 3:** Mann-Whitney-U-Tests zu den ausgewerteten Kategorien

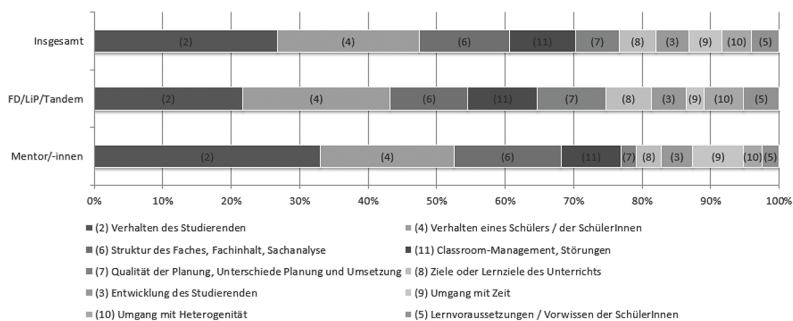
Kategorie	U	p	d
(0) Dauer des Gesprächs	35	.00	1.66
(1) Anzahl der Themen	21.5	.00	2.04
(2) Verhalten des Studierenden	65	.01	1.06
(3) Entwicklung des Studierenden	121	.40	0.30
(4) Verhalten eines Schülers/der Schüler/-innen	128.5	.53	0.21
(5) Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schüler/-innen	108.5	.20	0.45
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse	108.5	.20	0.45
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung	69	.01	0.99
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts	109	.21	0.44
(9) Umgang mit Zeit	68	.01	1.01
(10) Umgang mit Heterogenität	100	.12	0.56
(11) Classroom-Management, Störungen	130	.58	0.19

Demnach sind die Gespräche der Mentorinnen und Mentoren ( $M=23$  Minuten) signifikant kürzer (0) ( $U=35$ ,  $p<.001$ ) und es werden weniger Themen (1) ( $M=15$ ) besprochen ( $U=21.5$ ,  $p<.001$ ) als in der anderen Gruppe ( $M=50$  Minuten;  $M=34$  Themen). In Bezug auf den zeitlichen Anteil, den die Themen am Gespräch einnehmen, unterscheiden sich die Gruppen in den meisten Fällen nicht statistisch signifikant voneinander. Allerdings wird in Gesprächen mit Studierenden, bei denen eine Mentorin bzw. ein Mentor primäre lehrkräftebildende Person ist, das Verhalten der Studierenden (2) zu einem größeren Anteil ( $U=65$ ,  $p=.01$ ) sowie die

Qualität der Planung bzw. Unterschiede zwischen Planung und Umsetzung (7) zu einem kleineren Anteil ( $U=69$ ,  $p=.01$ ) und der Umgang mit Zeit (9) zu einem größeren Anteil ( $U=68$ ,  $p=.01$ ) thematisiert. Es handelt sich jeweils um einen mittleren bzw. starken Effekt.

Für alle weiteren Kategorien sind die Unterschiede, auch aufgrund der geringen Fallzahl, im statistischen Schwankungsbereich. Gleichwohl ergeben sich rein deskriptive Unterschiede, die hier ergänzend berichtet werden sollen. So wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Lernvoraussetzungen (5) von Mentorinnen und Mentoren in etwa 3% der Kodiereinheiten thematisiert. Bei den anderen Akteuren werden diese in ca. 6% der Einheit besprochen. Besonders auffällig ist, dass die Struktur des Faches bzw. der Fachinhalt (6) bei Mentorinnen und Mentoren in 20% der Kodiereinheiten besprochen wird, während dies bei den anderen Akteuren nur in etwa 12% der Einheiten geschieht, obwohl erwartet wurde, dass insbesondere vom fachdidaktischen Personal ein Gesprächsschwerpunkt in diesem Bereich gelegt wird. Der Umgang mit Heterogenität (10) wird bei Mentorinnen und Mentoren in 3% der Einheiten angesprochen, während dies in den anderen Gruppen 6% der Zeit umfasst.

In Abbildung 1 sind die mittleren Anteile der Zeitnutzung der einzelnen Themenfelder für die zu vergleichenden Gruppen skaliert auf die Summe von 100% abgetragen.



**Abb. 1:** Anteile an der Gesprächszeit (skaliert auf 100%)

Aus der Abbildung wird deutlich, dass bei Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren mehr als die Hälfte der Gesamtzeit über das Verhalten von Schülerinnen und Schüler (4) bzw. Studierenden (2) gesprochen wird, während dies bei anderen Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern nur etwas mehr als 40% der gesamten Kodiereinheiten ausmacht. Noch sichtbarer wird dieser Unterschied, wenn ergänzend die Inhaltskategorie „Fach/Fachinhalt/Sachanalyse“ hinzugezogen wird. Bei Mentorinnen und Mentoren werden in der Summe fast 70% der

Gesprächszeit für diese Themen aufgewendet, während bei anderen Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern hierfür in der Summe nur etwas mehr als 50% der Kodiereinheiten genutzt werden, obwohl es sich hier um ein Fachpraktikum handelt. Weiterhin wird sichtbar, dass alle anderen Inhaltskategorien eine im Vergleich eher untergeordnete Bedeutung aufweisen.

## 7 Diskussion und Ausblick

Für diese Studie wurden  $N=35$  authentische Unterrichtsnachbesprechungen darauf untersucht, welche Themen bzw. Inhaltsbereiche zu welchem zeitlichen Anteil von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren besprochen werden. Dabei wurden in Anlehnung an Hennissen u.a. (2008) sowie unter Nutzung der Kernperspektiven von Unterricht (Kreis & Staub, 2017) die vier Themencluster „Studierende“, „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Fach“ und „Unterrichtsgestaltung“ unterschieden. Mit Ausnahme des Clusters „Fach“ gab es zu jedem Cluster mehrere Subkategorien. Die Gespräche wurden anhand der primären lehrkräftebildenden Person in zwei Gruppen geteilt. Hierbei wird die Gruppe der „Mentorinnen und Mentoren“ als rein schulische Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner mit nur einer sehr geringen Kopplung an die Universität unterschieden von der Gruppe der Lehrkräfte in der Praxisphase bzw. dem fachdidaktischen Personal. Diese Personen führen Unterrichtsnachbesprechungen allein oder im Tandem durch und besuchen hierbei die Studierenden in ihrer Schule. Sie wurden hierzu von der Universität beauftragt.

Die Ergebnisse ordnen sich insofern in den Forschungsstand ein, als dass in Unterrichtsnachbesprechungen ein Fokus auf die in der unterrichtlichen Situation gezeigte Performanz der Studierenden und Schülerinnen und Schüler gelegt wird und somit in der Besprechung ein hoher zeitlicher Anteil darauf verwendet wird, die Handlungen während des Unterrichts sprachlich zu wiederholen (Crasborn u.a., 2011). Die einzelnen konkreten Merkmale der Unterrichtsgestaltung nehmen hingegen einen relativ geringen zeitlichen Anteil ein.

In Bezug auf die getroffenen Hypothesen zu den Unterschieden zwischen den beiden Gruppen der Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner muss resümiert werden, dass diese nicht immer durch die empirischen Ergebnisse gestützt werden können. So verwenden zwar Mentorinnen und Mentoren einen höheren Anteil der Zeit auf Aspekte der Performanz der Studierenden und dabei auch auf den Umgang mit Zeit, jedoch nicht auf das Verhalten und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Gezeigt werden konnte, dass fachdidaktisches Personal und Lehrkräfte in der Praxisphase Aspekte der Planung von Unterricht länger thematisieren als Mentorinnen und Mentoren, was wir vermutet hatten. Dies

zeigt sich jedoch nicht in Bezug auf den Aspekt der Fachlichkeit. Hier ist der zeitliche Anteil am Gespräch bei Mentorinnen und Mentoren höher als bei den anderen Lehrendengruppen, allerdings nicht statistisch signifikant. Dies ist insbesondere daher erwartungswidrig, da es sich um ein fachdidaktisches Praktikum handelt und dies als besonderer Expertisebereich des fachdidaktischen Personals erwartet wurde.

Ein auffallendes Ergebnis sind die hohen Standardabweichungen in den meisten Kategorien. Diese hohen Standardabweichungen lassen sich in mehrerlei Hinsicht interpretieren. Der Befund könnte so gelesen werden, dass Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner die Wahl der Gesprächsinhalte stark von der jeweiligen Situation und der/dem Studierenden abhängig machen und daher die Gespräche sehr unterschiedlich ausfallen, da sich eventuell auch der studentische Unterricht qualitativ unterscheidet und somit unterschiedliche Aspekte gesprächsrelevant werden. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass die Themenwahl weniger von der Zugehörigkeit des Lehrkräftebildners zu einer Akteursgruppe abhängig ist als angenommen und stärker von der bzw. dem individuellen Lehrenden abhängt und weniger von Unterschieden zwischen den Akteursgruppen.

Überraschend ist weiterhin, dass der „Umgang mit Heterogenität“ ebenso wie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nur in sehr wenigen Kodiereinheiten thematisiert werden. Da die Heterogenität im Klassenzimmer aktuell zunimmt (Gräsel, Decristan & König, 2017) und Lehrkräfte sich hierauf nur unzureichend vorbereitet fühlen (Abels & Schütz, 2016), hätten wir erwartet, dass der konkrete Umgang mit Heterogenität einen größeren Raum einnimmt.

Limitationen der Studie liegen vor allem in der insgesamt relativ geringen Fallzahl der untersuchten Gesprächssituationen, der Gruppenzuordnung der Akteure der Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner sowie der induktiv-deduktiven Kategorienbildung. Die für quantitativ orientierte Methoden relativ geringe Fallzahl bedingt, dass Gruppenunterschiede nur bei großen Effekten signifikant werden. Hiermit zusammenhängend wirkt es limitierend, dass die „Lehrkräfte in der Praxisphase“ und die fachdidaktischen Lehrenden der Universität hier gemeinschaftlich betrachtet werden. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich auch zwischen den beiden Gruppen spezifische Unterschiede ergeben. Ebenfalls wurde nicht getrennt zwischen Mentorinnen und Mentoren, die bei der Fortbildung *ProMent* anwesend bzw. nicht anwesend waren. Die Fortbildung enthält auch einzelne Elemente, in denen die Wahl der Themen mit den Teilnehmenden bearbeitet wird. In Bezug auf die Kodierübereinstimmung ist noch einmal auf die teilweise sehr niedrigen  $\kappa$ -Werte hinzuweisen. Die prozentuale Übereinstimmung ist hingegen jeweils ausreichend hoch.

Für die Praxis der Lehrkräftebildung bedeuten die Ergebnisse, dass Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner, welche oft nicht auf die Durchführung von

Unterrichtsbesprechungen vorbereitet werden (Hoffman u.a., 2015), nicht immer allgemein relevante Themen wie z.B. den Umgang mit Heterogenität und den Zusammenhang zwischen der Planung und Durchführung von Unterricht in Besprechungen aufnehmen. Vielmehr wird in Unterrichtsnachbesprechungen ein großer zeitlicher Anteil für die Beschreibung von Verhaltensweisen im Unterricht genutzt – was sicherlich in Unterrichtsbesprechungen einen Raum braucht. Diese Fokussierung auf die Performanz könnte jedoch durch die Etablierung von Modellen, in denen es um die gemeinsame Bearbeitung konkreter Aufgaben im Sinne des Lernens der Schülerinnen und Schüler geht (Fraefel, 2011; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Inhaltlich wird zudem, vor allem für Gespräche, die durch fachdidaktisches Personal bzw. Lehrende der zweiten Phase durchgeführt werden, empfohlen, in Unterrichtsbesprechungen die fachliche bzw. fachdidaktische Perspektive weiter zu stärken (Kreis, 2017).

Die Studie regt zudem weiter zur wissenschaftlichen Untersuchungen der Lerngelegenheit von Unterrichtsbesprechungen an. So wäre es beispielsweise von besonderem Interesse, herauszuarbeiten, in welcher Art und Weise die Akteure in Unterrichtsbesprechungen miteinander sprechen (z.B. eher dialogisch bzw. eher monologisch; eher direktiv oder eher fragend; eher rückblickend oder eher vorausschauend). Diese Studie kann dabei durch die vorgenommene Quantifizierung der Gesprächsinhalte helfen, für weitere Untersuchungen besonders interessante Gespräche zu identifizieren.

## Literatur

- Abels, S. & Schütz, S. (2016): „Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik“: (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 425–436.
- Becker, E. S.; Waldis, M. & Staub, F. C. (2019): Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. In: *Teaching and Teacher Education*, (83), 12–26. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018): Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185.
- Beckmann, T.; Ehmke, T.; Müller, K.; Brückner, J.; Spöhrer, S. & Witt, S. (2018): Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In: Biederbeck, I./Rothland, M (Hrsg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung), S. 25–34.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. Online unter: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8).
- Brunk, M.; Katenbrink, N.; Schiller, D. & Wischer, B. (2019): „Ganz einfach weil's praktisch bebildert wurde.“ Bearbeitungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der phasenübergreifenden Lehre im universitären Praxissemester. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 4. Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann, 207–222.



- Crasborn, F.; Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2011): Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>.
- European Commission. (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes.
- Fraefel, U. (2011): Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionalisierung. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11(3), 26–33.
- Fraefel, U.; Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, 57–76.
- Futter, K. (2016): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen* (Dissertation). Universität Zürich, Zürich.
- Gräsel, C.; Decristan, J. & König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht, 45(4), 195–206.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harling, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *UTB Schulpädagogik: Vol. 8698. Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 653–664.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum-Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 171–183. Online unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9).
- Hartmann, W.; Andrey, S. & Zehntner-Müller, F. (2017): Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog: Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, 135–148.
- Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“: ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3. Jg., 8–16.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. aktual. Aufl.). 4170 Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>.
- Hoffman, J. V.; Wetzel, M. M.; Maloch, B.; Greeter, E.; Taylor, L.; DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015): What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. In: *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching: Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Handlungsfeld: Unterricht et Erziehung. Kronach: Carl Link.
- Livingston, K. (2014): Teacher Educators: Hidden professionals? In: *European Journal of Education*, 49(2), 218–232. Online unter: <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>.

- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 49. Wiesbaden: Springer. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2014): Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Online unter: [http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91274/Kooperationsvereinbarung\\_vom\\_21.10.2014.pdf](http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91274/Kooperationsvereinbarung_vom_21.10.2014.pdf).
- Niggli, A. (2004): Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Niggli, A. (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring (1. Aufl.). Pädagogik bei Sauerländer Praxis. Oberentfelden: Sauerländer.
- Ping, C.; Schellings, G. & Beijard, D. (2018): Teacher educators' professional learning: A literature review. In: Teaching and Teacher Education, 75, 93–104. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>.
- Rasch, B.; Frieze, M.; Hofmann, W. & Naumann, E. (2014): Quantitative Methoden 2: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler (4., überarb. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43548-9>.
- Schlegel, C. M. (2013): Schulpraktika begleiten: Handreichungen und Arbeitsmaterialien für Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung (2., überarb. Aufl.). In: Perspektive Lehramt. Berlin, Stuttgart: Raabe.
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. In: Grunder, H.U./Bohl, T. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsforschung: Vol. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 67–94.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Vol. 14. Bern: Haupt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17–29.