

Hesse, Florian; Lütgert, Will

Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren

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. 59-79



Quellenangabe/ Reference:

Hesse, Florian; Lütgert, Will: Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren - 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. 59-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200798 - DOI: 10.25656/01:20079

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200798>

<https://doi.org/10.25656/01:20079>

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-Licence: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Florian Hesse und Will Lütgert

Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren

Der vorliegende Beitrag ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird auf Basis theoretischer Gesichtspunkte und empirischer Befunde dafür argumentiert, unterrichtsdiagnostische Instrumente zur Anregung von Reflexionsprozessen verstärkt in Unterrichtsnachbesprechungen einzubeziehen. Diese Gedanken werden am Beispiel des Instruments EMU veranschaulicht. Der zweite Teil des Aufsatzes berichtet Ergebnisse einer explorativen Fragebogenstudie unter Jenaer Lehramtsstudierenden (N=44), die EMU im Praxissemester eingesetzt und einer gemeinsamen Unterrichtsnachbesprechung zugrunde gelegt haben. Beide Teile des Aufsatzes resümierend, plädieren die Autoren für die Entwicklung und Beforschung praxistauglicher Konzepte zur Ausbildung von schulischen Mentorinnen und Mentoren, die letztere nicht nur als Zielgruppe begreifen, sondern als Kooperationspartnerinnen und -partner auf Augenhöhe betrachten.

1 Einleitung oder: Altbekannte Herausforderungen universitärer Praxisphasen

In ihrer vielbeachteten Studie aus dem Jahr 1995 untersuchten Hilda Borko und Vicky Mayfield die Rollen von und Beziehungen zwischen amerikanischen Lehramtsstudierenden, schulischen Mentorinnen und Mentoren sowie Universitätsdozentinnen und -dozenten. Die Autorinnen interviewten alle beteiligten Gruppen u.a. hinsichtlich ihrer Überzeugungen zur Frage, was das Lernen von Lehrpersonen ausmache. Diesbezüglich gaben sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Studierenden an, dass der Zugewinn an Erfahrung in der Unterrichtspraxis die wichtigste Determinante sei. Demnach lerne man das Unterrichten „purely by experience“ (Borko & Mayfield 1995, 507), „by teaching“ (ebd., 512), „by watching others“ (ebd.), „[b]y making mistakes“ (ebd.). Lediglich die Universitätsangehörigen und eine kleine Gruppe der Mentorinnen und Mentoren gaben an, dass über das bloße Sammeln von Erfahrungen hinaus auch

Feedback und „awareness“ (ebd., 511) wichtig für das Lehrerlernen seien. Der gemeinsame Nenner in den Überzeugungen der Beteiligten bestand also nicht in der Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins oder der Verzahnung von Theorie und Praxis, wie sie seitens der Wissenschaft in der Regel eingefordert wird, sondern darin, dass *Learning by doing* mittelfristig einen erfolgreichen Unterricht garantiert. Eine solche Haltung geht jedoch mit der Gefahr einher, dass bestehende schulische Praktiken unreflektiert tradiert und affirmiert werden, weshalb es laut Borko und Mayfield fruchtbare Beziehungen zwischen Studierenden und schulischen sowie universitären Mentorinnen und Mentoren brauche, in denen gezieltes Unterrichtsfeedback, neue Ideen zum Lehren und Lernen sowie Reflexionen der eigenen Praxis im Mittelpunkt stehen.

Konsultiert man aktuelle Forschungsüberblicke, hat sich an der Diskrepanz zwischen den Erwartungen an universitäre Praktika und der tatsächlichen Einlösung dieser Erwartungen wenig geändert. So halten etwa Gröschner und Hascher (2019, 660) daran fest, dass Praktika innerhalb eines lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraumes berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden anbahnen sollen. Gleichzeitig grenzen sie sich von einem Praktikumsverständnis ab, in dem, analog zu den Befunden von Borko und Mayfield (1995), „die bloße Bestätigung von Schul- und Unterrichtserfahrungen, ‚wie wir sie schon immer erlebt haben‘“ (Gröschner & Hascher 2019, 660) als zentral gesetzt wird. Auch in der zuletzt erschienenen Studie zum nordrhein-westfälischen Praxissemester (König u.a. 2018) geben die Autoren mit Blick auf die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchungen kritisch zu bedenken, dass „der mögliche Mehrwert verlängerter Praxis mit Blick auf die Qualifikationsfunktion hinter einer augenscheinlich dominierenden Sozialisations- und Anpassungsfunktion zurück [falle]“ (König & Rothland 2018, 1). Die Lernerträge würden, so die Autoren weiter, stärker von den Bedingungen vor Ort – speziell von den Mentorinnen und Mentoren – geprägt als von den Lernangeboten der Universität und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ebd., 44f.). Borko und Mayfields (1995) Forderung nach praxistauglichen Konzepten, die Studierende und Mentorinnen und Mentoren sowie die Anforderungen der Universität in sinnstiftende Beziehungen bringen, bleibt damit bestehen und wird durch aktuelle Forschungsbefunde bestärkt (vgl. dazu auch die internationalen Reviews von Hobson u.a. 2009 und Hoffman u.a. 2015). Gleichzeitig erweist sich die Entwicklung solcher Konzepte als äußerst komplex, was einerseits mit stetig wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrerbildung (z.B. Umgang mit Inklusion oder Digitalisierung), andererseits aber auch mit der mangelnden Kohärenz zwischen Wissenschaft und Schulpraxis sowie den oft ungünstigen strukturellen Voraussetzungen zusammenhängt (Stichwort „Lehrerinnen- und Lehrermangel“).

Infolgedessen sollte unser Beitrag eher als Werkstattbericht denn als ausgereiftes Konzept gelesen werden. Aufgreifen möchten wir nämlich ein Instrument zur *Un-*

terrichtsdiagnostik, das aus theoretischen Gesichtspunkten und ersten empirischen Evidenzen eine vertiefere Reflexion von Unterrichtsstunden im Praxissemester durch die beteiligten Akteure erwarten lässt. Konkret möchten wir zuerst darlegen, inwiefern der Einsatz unterrichtsdiagnostischer Instrumente Reflexionen in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren in Praxisphasen anbahnen kann (Kap. 2) und welche empirischen Evidenzen diesen Gedanken stützen (Kap. 3). Daran anschließend werden diese Überlegungen auf das von Andreas Helmke und Kollegen entwickelte Diagnoseinstrument EMU übertragen (Kap. 4), bevor wir Einblicke in eine explorative Studie zum Einsatz von EMU durch Studierende im Jenaer Praxissemester geben (Kap. 5). Es folgen sodann eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der aufgezeigten Forschungsbefunde sowie ein Ausblick in Form von Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester (Kap. 6).

2 Zum Nutzen von Unterrichtsdiagnostik für die Reflexion in Praxisphasen

Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht weithin Einigkeit darüber, dass die Fähigkeit zur Reflexion unterrichtlicher Praxis ein zentrales Merkmal der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität darstellt. Ziel der Lehrerbildung ist es demzufolge seit nunmehr 40 Jahren, kompetente und reflektierte Praktiker (*reflective practitioners*) hervorzubringen (Schön 1983; Berndt u.a. 2017). Dieser Anspruch wird in Gröschner und Haschers (2019) Forderung nach einer Kompetenzanbahnung in Erfahrungs- und *Reflexionsräumen* sowie dem Titel der bereits erwähnten Studie zum nordrhein-westfälischen Praxissemester *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (König u.a. 2018) mehr als deutlich. Wenn wir in diesem Beitrag ein Instrument aufgreifen wollen, das Studierende und deren Mentorinnen und Mentoren dazu anregen soll, im Praxissemester Unterrichtsdiagnostik zu betreiben, dann tun wir dies unter der Prämisse, dass diagnostische Aktivitäten reflexive Prozesse anbahnen und damit einem als wünschenswert erachteten Ziel universitärer Praxisphasen gerecht werden. Diesen Gedanken wollen wir an dieser Stelle in aller Kürze explizieren.

Bei *Diagnostik* handelt es sich, Andreas Helmke u.a. (2011, 1) zufolge, in erster Linie um eine Bestandsaufnahme von Informationen bzw. der Ermittlung eines Ist-Zustandes. Dieser Ist-Zustand soll im Weiteren dazu dienen, durch die ermittelten Daten begründete und später auf ihre Wirksamkeit zu prüfende – oder kurz: *evidenzbasierte* – Entscheidungen zu treffen, um einen gewünschten Soll-Zustand zu erreichen. *Unterrichtsdiagnostik* ließe sich demnach als eine Tätigkeit beschreiben, bei der Informationen zu einer Unterrichtsstunde oder -reihe

mit dem Ziel aggregiert werden, den Lernstand von Schülerinnen und Schülern möglichst adäquat zu erfassen (Ist-Zustand), um darauf aufbauend Handlungsalternativen für die bestmögliche Förderung ihrer Kompetenzen zu eruieren und so dem Lehrplan bzw. den Bildungsstandards eines Faches (Soll-Zustand) gerecht zu werden (vgl. ebd.). Werden zu diesem Zweck erprobte Messinstrumente verwendet, die bestimmten Gütekriterien genügen, kann auch von einer wissenschaftlichen Unterrichtsdiagnostik gesprochen werden (vgl. Helmke 2014, 273).

Wenn Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU, vgl. Kap. 4) im Praxissemester eingesetzt werden, wird der diagnostische Blick über das Lernen der Schülerinnen und Schüler hinaus auch auf das Handeln der studentischen Lehrpersonen ausgeweitet. Unterrichtsdiagnostik in diesem Sinn meint dann nicht mehr bloß eine Erhebung des Lernstandes auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Erfassung von empirisch als wirksam bestätigten Lehrerinnen- und Lehrerhandlungen, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Wenn sich die Mentorin oder der Mentor beispielsweise zum EMU-Item „Der Kollege/Die Kollegin hat so erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler alles verstanden haben.“ positioniert, dann werden die Fähigkeiten der oder des Studierenden in Abhängigkeit zu möglichen Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert. Für die nachfolgenden Ausführungen legen wir ein solches, weites Verständnis von Unterrichtsdiagnostik zugrunde, das die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ebenso umfasst wie die der Studierenden.

Die wichtigste Voraussetzung für die Durchführung diagnostischer Verfahren besteht laut Helmke und Kollegen neben der Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen in der Bereitschaft zur Selbstreflexion (vgl. Helmke u.a. 2011, 4). Ohne konkret zu definieren, was unter diesem Begriff zu verstehen ist, kann man davon ausgehen, dass die Forschergruppe eine offene Grundhaltung von Lehrpersonen vor Augen hat, deren Ziel es ist, sich mit den gesammelten Daten zum eigenen Unterricht auseinanderzusetzen und mit Kolleginnen und Kollegen darüber ins Gespräch zu kommen. Nur so ist zu erklären, dass Helmke u.a. fortlaufend die Wichtigkeit des kollegialen Austausches und einer etablierten Feedbackkultur im Zusammenhang mit der Unterrichtsdiagnostik betonen.

Passt dieses auf Unterrichtsdiagnostik basierende Reflexionskonzept auch zur Figur von Schöns (1983) *reflective practitioner*, die in der Lehrerbildungsforschung häufig bemüht wird? Folgt man der Analyse Leonhards und Abels' (2017) ist diese Frage zunächst zu verneinen, beruhe Schöns Konzept doch vordergründig auf *reflection-in-action*. Damit ist ein Modus gemeint, der im Wesentlichen aus „on-the-spot surfacing, criticizing, restructuring, and testing of intuitive understandings of experienced phenomena“ (Schön 1983, 242) sowie der „reflective conversation with the situation“ (ebd., 243) besteht. Wie Leonhard und Abels (2017, 47) folgerichtig feststellen, tritt der Professionelle diesem Konzept nach

weder aus der Situation heraus, noch bezieht er sich auf explizites oder verallgemeinerbares Wissen. Wird die in der Lehrerbildung oft eingeforderte Reflexion also als *reflection-in-action* verstanden, steht dies dem oben skizzierten Gedanken von Unterrichtsdiagnostik geradezu diametral entgegen. Schließlich besteht deren Grundidee darin, in handlungsfernen Situationen auf explizit verfügbare Daten als Entscheidungsbasis für zukünftige Handlungen zurückzugreifen.

Doch nicht nur diagnostische Instrumente sind mit Schöns (1983) *reflection-in-action* unvereinbar. Auch die traditionell in der Lehrerbildung verwendeten Reflexionsinstrumente wie etwa das Portfolio oder das Lernjournal sind entgegen Schöns Kernprinzip durch ein Heraustreten aus der Handlung und eine Verschriftlichung von Reflexionen aus der Distanz gekennzeichnet (Leonhard & Abels 2017, 50f.). Insofern liege nach Leonhard und Abels in der Bezugnahme der Lehrerbildung auf die *reflection-in-action*-Figur Schöns ein „Kategorienfehler“ (ebd.) vor. Das Feststellen eines solchen Kategorienfehlers, so die Autoren weiter, sei dabei weder eine terminologische Spitzfindigkeit, noch bedeute sie eine Ablehnung des Reflexionskonzeptes. Vielmehr werde der Blick dafür geschärft, welche Ausprägungen des bisweilen sehr unscharf gebrauchten Reflexionsbegriffs eigentlich mit den Zielen und der Reichweite von Lehrerbildung vereinbar seien (vgl. ebd., 52).

Eine zielführende Fokussierung bestehe laut Leonhard und Abels darin, weniger die *reflection-in-action* als die *reflection-on-action*, die bei Schön nur eine untergeordnete Rolle spielt, als Referenzpunkt für Lehrerbildungskonzepte in den Blick zu nehmen. *Reflection-on-action* impliziere nämlich „einen distanzierten Blick auf das eigene Denken und Handeln bzw. die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität“ (ebd., 47), wodurch vorher implizite Wissensbestände expliziert und dem sozialen Austausch zugänglich gemacht würden (vgl. ebd.). Anders als *reflection-in-action* sei diese Form der Reflexion nicht durch das Handeln selbst und durch die Nähe zur Praxis erlernbar, sondern durch das Reflektieren in handlungsentlasteten Situationen (vgl. ebd., 52f.). Demnach sei es Aufgabe der Universität,

Kontexte und Strukturen zu schaffen, die ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben, bei dem ein Bewusstsein für gelungene und zu verändernde Aspekte geschaffen wird und alternative Handlungsmöglichkeiten generiert und erprobt werden. (ebd., 52).

Wird Reflexion so verstanden, ist sie dann auch wieder mit den Zielen diagnostischer Verfahren im oben dargestellten Sinn vereinbar. Denn auch dabei steht das gemeinsame, handlungsentlastete Zurückblicken auf die Unterrichtsstunde im Mittelpunkt (Sammlung von Informationen bzw. Ermittlung des Ist-Zustandes), die in einer Ableitung von Handlungsalternativen mit Blick auf einen gewünschten Soll-Zustand münden soll – und zwar sowohl mit Blick auf das Lernen der Studierenden als auch mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Insofern ist zumindest aus theoretischer Perspektive ein Zugewinn an reflexiven Aktivitäten durch den Einsatz von Unterrichtsdiagnostik im Praxissemester zu erwarten.

3 Empirische Perspektiven zum Mentoring und zu Unterrichtsbesprechungen

Diese theoretischen Annahmen zum Einsatz unterrichtsdiagnostischer Verfahren werden zumindest indirekt auch durch den zunehmenden Bestand an empirischer Forschung zum Mentoring und zu Unterrichtsbesprechungen gestützt. Ein stetig wiederkehrender Befund besteht v.a. darin, dass Studierende und ihre Mentorinnen und Mentoren in gemeinsamen Unterrichtsbesprechungen zumeist auf einer oberflächlichen Auswertungsebene verharren und die gewonnene Distanz zum Unterrichtsgeschehen nur selten nutzen, um sich ein detailliertes Bild im Sinne einer (datengestützten) Erfassung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden zu machen (vgl. Kap. 2).

So hat beispielsweise Jürg Schüpbach (2005) im Rahmen seines Promotionsprojektes eine umfangreiche Fragebogenstudie unter 359 Praktikumslehrkräften („PraL“) und 488 Lehramtsstudierenden („Stud“) in der Schweiz durchgeführt (vgl. ebd., 115). Ihn interessierte dabei die Frage, ob Unterrichtsnachbesprechungen eine Nahtstelle zwischen dem beruflichen Wissen der Studierenden und ihrer unterrichtlichen Praxis darstellen (vgl. ebd., XII). Eher ernüchtert stellt der Autor im Ergebnis fest, dass reflexive Aktivitäten im Gespräch zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden eher die Ausnahme als die Regel darstellen:

Das Verhalten der Stud im Unterricht wird eher im behavioristischen Sinn als Ganzes genommen und hinsichtlich des Handlungserfolgs betrachtet. Das bedeutet auch, dass die Stud nicht primär zum selbständigen kritischen Denken im Sinne des einsichtigen Lernens angeregt und angeleitet werden, sondern in erster Linie von den PraL gelobt oder mit Tipps für Verbesserungen versehen (ebd., 169).

Dieser Befund wird auch durch zahlreiche internationale Studien gestützt. Aus einem Forschungsreview zur Interaktion zwischen Mentorinnen und Mentoren (*cooperating teachers*) und angehenden Lehrkräften (*preservice teachers*), in das englischsprachige, peer-reviewte, seit 1990 erschiene Studien aufgenommen wurden, konnten Hoffman und Kollegen (2015) 14 wiederkehrende Befunde identifizieren, die sie in Form von Thesen ausformulierten. Eine dieser Thesen lautet beispielsweise, dass „[u]ntrained cooperating teachers tend to rely on evaluative feedback“ (ebd., 102). Von den insgesamt 15 Studien, die Aussagen zu dieser These machten, wurde in 13 Studien übereinstimmend festgestellt, dass, analog zu den Ergebnissen Schüpbachs, Unterrichtsbesprechungen von Lob und Tadel,

Ratschlägen, Handlungsanweisungen und Korrekturen seitens der Mentorinnen und Mentoren dominiert werden. Diese Form des direktiven Feedbacks lasse nur wenig Raum für die angehenden Lehrkräfte, ihre eigenen Überzeugungen und Praktiken zu reflektieren (vgl. ebd., 104). Außerdem muss an dieser Form des Feedbacks bemängelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler als eigentliche Protagonisten des Unterrichts ins Hintertreffen geraten. „[S]tattdessen wird eher die unterrichtliche Performanz der Studierenden (‘Schaulaufen’) fokussiert“ (Fraefel 2018, 47).

Der zuletzt genannte Aspekt wird von Hoffman und u.a. (2015) in einer weiterführenden These herausgearbeitet, in der sie feststellen, dass Unterrichtsnachbesprechungen häufiger auf Planungen und Instruktionshandlungen der Studierenden zielen als auf die Reflexion der vorangegangenen Unterrichtsstunde (ebd., 105). In sieben aus zehn Studien, die dieser These zugeordnet wurden, wird ein Mangel an Reflexionen hinsichtlich der eigenen Unterrichtshandlungen sowie der Schüleraktivitäten moniert (ebd.). Stattdessen rücken, wie in der Studie von Lemma (1993), Methoden der Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt:

The cooperating teacher shared her methods for considering the content, the resources, and the students in lesson planning and rarely asked questions calling for justification of purpose on part by the student teacher (Hoffman u.a. 2015, 106).

In lediglich drei der Studien, in denen Mentorinnen und Mentoren explizit durch die Forscherinnen und Forscher dazu angehalten wurden, Studierende nach Erfolgs- und Problemsituationen ihres Unterrichts zu fragen (Stegman 2007) oder von Studierenden mithilfe von *stimulated recalls* Begründungen für ihren Lernertrag aus Unterrichtsplanungen und ihrer Unterrichtstätigkeit einzufordern (Clarke 1995; Nilsson & van Driel 2010), entwickelten sich ausgeprägtere Reflexionen (vgl. Hoffman u.a. 2015, 105f.).

Basierend auf diesen Befunden haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Forschungslinien entwickelt. So untersuchte beispielsweise Kathrin Futter (2017) in ihrer Dissertation, inwiefern sich das *Unterstützungsverhalten* der Mentorinnen und Mentoren auf die potenziellen Lerngelegenheiten der Studierenden in Unterrichtsbesprechungen auswirkt. Zusammenfassend konnte sie zeigen, dass auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren ein – in Abgrenzung zu den in der Praxis zumeist vorgefundenen Verfahrensweisen (s.o.) – weniger direkter und themenführender Gesprächsstil (vgl. auch Crasborn u.a. 2011), der Gebrauch modaler Satzkonstruktionen sowie dialogische Gesprächssequenzen mit ko-konstruktiven Anteilen in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen zu einer Steigerung der Lernwirksamkeit bei den Studierenden führen kann (vgl. Futter 2017, 254).

Einen anderen Ansatzpunkt zur Verbesserung der Reflexionstiefe und zur Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren wählt Fritz C. Staub, der gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen das *fachspezifische Unterrichtscoaching* (vgl. West

& Staub 2003) in den Diskurs eingebracht, empirisch erprobt und weiterentwickelt hat. Obgleich auch hier Aspekte der Gesprächsführung eine wichtige Rolle spielen, besteht das Kernanliegen des Lernsettings zunächst in der von „Coach und Coachee gemeinsam verantwortete[n] Unterrichtsgestaltung zur bestmöglichen Unterstützung des Lernens der Schülerinnen in einem bestimmten Fach“ (Staub & Kreis 2013, 9). Die gemeinsame Verantwortungsübernahme kommt im fachspezifischen Unterrichtscoaching insbesondere durch die Betonung der ko-konstruktiven Unterrichts*vor*besprechung (vgl. Futter & Staub 2008) und Unterrichtsdurchführung zur Geltung. Beide Elemente sollen in Ergänzung zu den traditionellen Unterrichtsnachbesprechungen einem zu schnellen Verantwortungstransfer an die Coachees (in unserem Fall: Studierende) vorbeugen und gleichzeitig wichtige Unterstützungsmechanismen bereitstellen (vgl. ebd., 127). Sowohl die Studie von Futter (2017) als auch die Arbeiten von Staub u.a. zum fachspezifischen Unterrichtscoaching, die hier nur oberflächlich vorgestellt werden konnten, verweisen beispielhaft auf die Bedeutung der Gesprächsführung sowie der beiderseitigen Verantwortungsübernahme in Unterrichtsbesprechungen. Gleichzeitig wird mit diesen Erkenntnissen und Vorschlägen noch nicht hinreichend der Tatsache Genüge getan, dass die an Unterrichtsbesprechungen beteiligten Akteure – so ko-konstruktiv und dialogisch die Gespräche auch gestaltet sein mögen – in der Schulpraxis meist auf die Sichtstrukturen des Unterrichts fokussieren. Um letztlich gewährleisten zu können, dass Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende auch unterrichtliche Tiefenstrukturen verhandeln, bedarf es aus unserer Sicht *ergänzend* zu den bisherigen Vorschlägen einer vermehrten und kompetenten Verwendung unterrichtsdiagnostischer Instrumente – sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren.¹

4 Unterricht in Praxisphasen mit EMU diagnostizieren

Das Diagnoseinstrument EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung), das 2011 von Andreas Helmke und Kollegen entwickelt wurde und mittlerweile in der siebten Version vorliegt (vgl. Helmke u.a. 2018), „richtet sich an alle, die ihren Unterricht weiter entwickeln möchten oder andere dabei beraten“ (ebd., 3). Ausschlaggebend für die Entwicklung des Instruments war – in Übereinstimmung mit den in Kap. 2 und 3 dargestellten Überlegungen und Befunden – die Einsicht, dass Lehrpersonen im Alltag nur

¹ Eine solche Ergänzung scheint auch im Sinne Kreis und Staubs zu sein, die in einer neueren Publikation zum Kollegialen Unterrichtscoaching – einer Weiterentwicklung des fachspezifischen Unterrichtscoachings – in einem separaten Kapitel auf die Bedeutung von Unterrichtsdiagnostik (vgl. Kreis & Staub 2017, 12f.) sowie auf die Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterricht verweisen (ebd., 38).

selten Feedback zu ihrem eigenen Unterricht erhalten, das über unsystematische Rückmeldungen oder Beobachtungen hinausgeht. Insbesondere mit wachsender Unterrichtserfahrung laufen Lehrkräfte daher Gefahr, dass sich ungünstige Handlungsroutinen einschleifen oder ‚blinde Flecken‘ in ihrer Wahrnehmung entstehen (vgl. ebd., 1). Angesichts aktueller Metastudien, auf die sich das EMU-Team bezieht, sei es aber gerade eine fortwährende Unterrichtsevaluation, die zu lernwirksamem Unterricht führe (ebd.). So besteht nach Hattie

die stärkste Art und Weise, über die Rolle einer Lehrperson nachzudenken, Lehrpersonen als *Evaluatorinnen und Evaluatoren* ihrer Wirkungen auf Lernende zu sehen. Lehrpersonen müssen evidenzbasierte Methoden nutzen, um diese Evaluationsmaßnahmen zu ihren Wirkungen durch Informationen abzusichern, zu verändern und aufrechtzuerhalten (Hattie 2016, 17, Hervorhebung im Original).

Zur Unterstützung dieses Evaluationsprozesses bietet EMU den Lehrpersonen an, die eigenen Unterrichtsstunden oder -reihen mit Hilfe von Fragebögen zu analysieren, die anschließend mit Hilfe einer Excel-basierten Softwarelösung unkompliziert ausgewertet werden können.² In Abgrenzung zu anderen Diagnoseinstrumenten wie beispielsweise dem *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (Mayr u.a. 2018), zeichnet sich EMU dabei durch drei Kernprinzipien aus, die in besonderer Weise mit den Herausforderungen universitärer Praxisphasen (vgl. Kap. 2 & 3) kompatibel sind (vgl. Helmke u.a. 2012, 181f.):

1. *Fokussierung auf zentrale Dimensionen der Unterrichtsqualität*: Gerade zu Beginn ihrer Berufsbiografie sind Lehrpersonen häufig noch sehr mit der eigenen Person und dem „Überleben“ im Unterricht beschäftigt (vgl. Fuller & Bown 1975, Messner & Reusser 2000, 160). Ausführliche Merkmalskataloge, die erschöpfend darlegen, was ‚guten Unterricht‘ ausmacht, können in diesem Stadium schnell zu Beliebigkeit oder Orientierungslosigkeit in der Reflexion führen und den Blick auf Wesentliches verstellen. Insofern erscheint in EMU die Beschränkung auf vier empirisch gesicherte Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klassenmanagement, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung und Förderung) sinnvoll. Die vier Merkmalsbereiche werden jeweils durch fünf bis sechs Indikatoren operationalisiert, die mit Blick auf alle an EMU beteiligten Akteursgruppen (s.u.) erprobt wurden und eine kriteriengeleitete Einschätzung des Unterrichts erlauben. Darüber hinaus enthält jede Befragung einen „Bilanzbereich“, der die analytischen Kategorien um eine holistische Betrachtung des Unterrichts ergänzt (Beispielitem: „Die Schüler/innen haben in dieser Unterrichtsstunde etwas dazu gelernt“ oder „Die Schüler/innen haben sich in dieser Unterrichtsstunde wohlgefühlt“).

² Sowohl die Fragebögen als auch die notwendige Software stehen frei zum Download auf <http://unterrichtsdiagnostik.de/> zur Verfügung (Stand: 20.07.2019).

2. *Unterrichtserfassung aus drei Perspektiven:* Mit EMU wird der Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft (also dem oder der Studierenden), der Kollegin oder des Kollegen (also der Mentorin oder dem Mentor) sowie der Schülerinnen und Schüler evaluiert. Für jede Akteursgruppe liegt demzufolge ein entsprechend perspektivierter Fragebogen vor. Abgesehen von der unterschiedlichen Perspektivierung unterscheiden sich die Fragebögen aber nicht. In Tabelle 1 werden zur Veranschaulichung zwei Items aus dem Bereich Klassenmanagement vorgestellt.

Tab. 1: Beispielitems zur Dimension Klassenmanagement aus drei Perspektiven.

<i>Lehrendenperspektive</i>	<i>Lernendenperspektive</i>	<i>Kollegiale Perspektive</i>
Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.	Ich konnte in dieser Unterrichtsstunde ungestört arbeiten.	Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.
Ich habe alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	Die Lehrerin/Der Lehrer hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	Der Kollege/Die Kollegin hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.

Der Einbezug dreier gleichberechtigter Perspektiven, die kriteriengeleitet auf Unterricht blicken, kann unserer Meinung nach dem entgegen wirken, was Urban Fraefel als „einseitigen Fokus auf Performanz und die Sichtstruktur des Unterrichts“ (2018, 47) in der Lernbegleitung bemängeln. Insbesondere die Schülerinnen- und Schülerperspektive verdeutlicht, dass sich der Lernfortschritt eines oder einer Praxissemesterstudierenden auch daran messen lassen muss, inwiefern es gelingt, der Selbstwahrnehmung der Lernenden zufolge im Unterricht schülerseitige Lernprozesse anzubahnen und zu fördern.

3. *Abgleich der Perspektiven:* Durch die reine Sammlung von Daten ist für die Reflexion unterrichtlicher Erfahrung aber nur wenig gewonnen. Erst im gemeinsamen Austausch über die Daten in Unterrichtsbesprechungen, in denen der Ist-Zustand beschrieben und bewertet wird und in denen darauf aufbauend Handlungsalternativen mit Blick auf einen Soll-Zustand entworfen werden, findet der eigentlich diagnostische und damit auch reflexive Prozess statt (vgl. Kap. 2). EMU unterstützt diesen Prozess, indem die Einschätzungen der beteiligten Akteure durch die Software als Kurven dargestellt werden, die einen unkomplizierten Perspektivabgleich ermöglichen (siehe Abb. 1). Bei den Schülerinnen und Schülern wird die Kurve aus den Mittelwerten der vorliegenden Antworten berechnet und um die absoluten Werte ergänzt. Letztere können hilfreich sein, um herauszufinden, ob die Lernenden in ihrer Meinung zu einem Indikator eher übereinstimmen oder ob ein Unterrichtsaspekt von verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich wahrgenommen wurde. Gegebenenfalls wäre dann ein stärkerer Differenzierungsbedarf angezeigt.

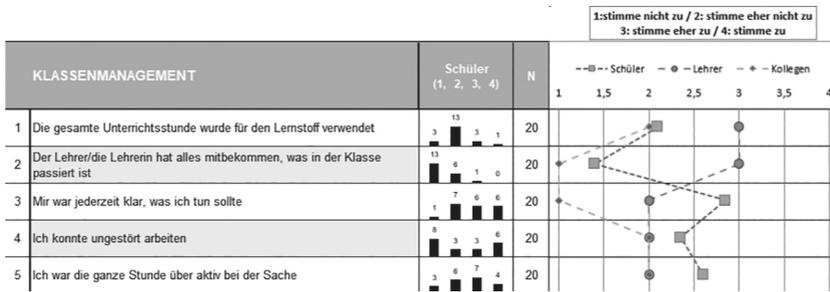


Abb. 1: Auswertung einer EMU-Befragung in Excel (Links: Indikatoren zum Klassenmanagement aus Perspektive der SuS; Mitte: Absolute Werte von N=20 SuS auf der vierstufigen Likert-Skala; Rechts: Kurvendarstellung: Mittelwertkurve der SuS sowie Kurven der Lehrperson und der Kollegin/des Kollegen).

Abschließend sei an dieser Stelle vor einem uns häufig begegnenden Missverständnis gewarnt: Nicht selten hegen sowohl Lehrpersonen als auch unsere Studierenden eine gewisse Skepsis gegenüber EMU, weil sie glauben, dass wir ihre subjektive, erfahrungsbasierte Perspektive auf Unterricht zugunsten einer ausschließlichen Nutzung „objektiver“ bzw. „wissenschaftlicher“ Daten verdrängen wollen. Diese Annahme ist jedoch insofern ein Trugschluss, als schlussendlich immer professionelles und erfahrungsbasiertes Wissen von Nöten ist, um aus den EMU-Ergebnissen Schlussfolgerungen und Handlungsalternativen für die konkrete Unterrichtspraxis abzuleiten. Der ‚Umweg‘ über die Evidenzbasierung soll demzufolge die Expertise der Lehrkräfte und Studierenden nicht ersetzen, sondern an solchen Stellen kanalisieren, wo augenscheinliche Differenzen in der Wahrnehmung von empirisch gesicherten Dimensionen von Unterrichtsqualität vorliegen. Entscheidend ist bei der Auswertung von EMU also der Dialog über die unterschiedlichen Wahrnehmungen und nicht die bloße Rückmeldung darüber, ob der Unterricht aus der Sicht der Akteure ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ vonstattengeht. Erst dadurch werden nämlich lehr-lernbezogene Überzeugungen und Erwartungen sowohl explizit als auch der Reflexion zugänglich gemacht.

5 Eine explorative Studie zur EMU-Nutzung in Unterrichtsnachbesprechungen

5.1 Forschungsfragen und -hypothesen

Um einen ersten empirischen Eindruck davon zu gewinnen, wie EMU im Praxissemester und speziell in Unterrichtsnachbesprechungen („UNBs“) eingesetzt wird, wurden die Evaluationen zweier EMU-Begleitseminare (vgl. Kap. 5.3) hinsichtlich folgender Forschungsfragen analysiert:

1. Wie bewerten die Studierenden den Ertrag von EMU an sich (unabhängig von der Art und Weise, wie EMU mit den Mentorinnen und Mentoren ausgewertet wurde)?
2. Wie bewerten die Studierenden die Unterrichtsnachbesprechungen mit EMU? Erwartet wurde hier, dass die EMU-Besprechungen über Lob und Tadel hinausgehen und deshalb als besser eingeschätzt werden (vgl. Kap. 3).
3. Inwiefern werden die Einschätzungen zur EMU-Nutzung in UNBs durch die Rahmenbedingungen sowie die Mentorinnen und Mentoren beeinflusst? Mit Blick auf die eingangs vorgestellten Befunde – beispielsweise zum nordrhein-westfälischen Praxissemester (vgl. Kap. 1), aber auch mit Blick auf die Begleitstudien zum Jenaer Praxissemester (vgl. Gröschner & Seidel, 2013; Holtz 2014) – wurde erwartet, dass die Bedingungen vor Ort (z.B. Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU, Schultyp, usw.) die Einschätzung des Lernertrags durch EMU in UNBs maßgeblich beeinflussen.

5.2 Stichprobe

An unserer Untersuchung, die wir im Wintersemester 2018/19 begleitend zum Praxissemester durchgeführt haben, nahmen insgesamt 50 Studierende teil, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung i.d.R. im fünften Semester befanden. Von diesen wurden sechs aus der finalen Stichprobe ausgeschlossen, weil es ihnen aus diversen Gründen nicht möglich war, EMU einzusetzen (eine Person) bzw. EMU einer UNB zugrunde zu legen (fünf Personen). In der endgültigen Stichprobe konnten somit $N=44$ Studierende inkludiert werden, die mind. einmal EMU genutzt *und* mind. einer UNB EMU zugrunde legen konnten (=88 % der Gesamtpersonen).

Von den 44 Studierenden absolvierten 20 (ca. 43 %) ihr Praxissemester an einem Gymnasium, 10 (ca. 23 %) an einer Regelschule und 14 (ca. 32 %) an einer Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule³. Dies entspricht in etwa der für Jena typischen Verteilung von Praxissemesterstudierenden auf unterschiedliche Schulformen. Alle Studierenden gaben darüber hinaus an, in beiden Fächern von einem Mentor bzw. einer Mentorin begleitet worden zu sein (beide Unterrichtsfächer werden an der FSU Jena gleichrangig studiert).

5.3 Einführung in EMU und Datenerhebung

Alle Studierenden wurden vor dem Praxissemester im Rahmen eines obligatorischen Blockseminars in die Nutzung von EMU eingeführt. Analog zu den Darstellungen in Kap. 4 wurde in der Halbtagsveranstaltung dabei zunächst the-

³ Anzumerken ist, dass das studierte Lehramt nicht zwingend der zugewiesenen Praxissemesterschule entspricht. So absolvieren z.T. auch Studierende des Gymnasiallehramts ihr Praxissemester an Regelschulen oder Gemeinschafts-/Gesamtschulen.

matisiert, auf welchen Kernprinzipien EMU beruht und welche Ziele mit der Nutzung unterrichtsdiagnostischer Instrumente verfolgt werden. Anhand eines Videoclips konnten die Studierenden dann üben, eine Unterrichtsstunde mithilfe des EMU-Fragebogens einzuschätzen, bevor sie mit der Übertragung der Ergebnisse in die Excel-basierte Auswertungssoftware vertraut gemacht wurden. Schließlich wurde darüber gesprochen, was es bei der Interpretation der gewonnenen Daten zu beachten gilt. Auch dieser Schritt wurde anhand authentischer Datenbeispiele besprochen und geübt. Die Dozierenden, die das Seminar in der Vergangenheit bereits mehrfach angeboten hatten, konnten prozessbegleitend aufkommende Fragen beantworten und mögliche Fehlvorstellungen (vgl. Kap. 4) erkennen und thematisieren.

Der sich an das Seminar anschließende Arbeitsauftrag für die Studierenden lautete, im kommenden Praxissemester ihre fachbegleitende Mentorin bzw. ihren fachbegleitenden Mentor in einem der beiden Fächer darum zu bitten, mindestens eine UNB auf Basis einer EMU-Auswertung durchzuführen. Um die Akzeptanz dieses Arbeitsauftrags zu erhöhen, wurden einerseits die Schulleitungen und die Mentorinnen und Mentoren schriftlich durch die Dozierenden informiert und um Unterstützung gebeten, andererseits erhielten die Studierenden speziell angefertigte Materialien (ein Merkblatt sowie eine PowerPoint-Präsentation), mit deren Hilfe sie – bei Bedarf – die Mentorin bzw. den Mentor in aller Kürze über die Funktionsweisen und Prinzipien von EMU aufklären konnten.

In einer Auswertungsveranstaltung nach dem Praxissemester, die zum gleichen Modul wie die Einführungsveranstaltungen gehört, wurde eine Seminarevaluation mittels eines Kurzfragebogens durchgeführt, welche die Grundlage für die vorliegende Untersuchung bildet. Die meisten Items des Fragebogens waren auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 (völlig unzutreffend) bis 6 (voll zutreffend) zu beantworten. Nur wenige Items verfügten über ein binäres Antwortformat oder über Auswahlantworten. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Fragebögen deskriptiv-statistisch ausgewertet.

5.4 Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Wie bewerten die Studierenden den Ertrag von EMU an sich?

Zur Beantwortung dieser Frage konnten drei Items aus der Seminarevaluation herangezogen werden (siehe Tab. 2, S. 72).

Tab. 2: Subjektiv eingeschätzter Ertrag von EMU

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich halte es für meine Kompetenzentwicklung für wichtig, die EMU-Einschätzungen meiner Mentorinnen und Mentoren zu kennen.	3,89	1,13
Ich halte es für meine Kompetenzentwicklung für wichtig, die EMU-Einschätzungen meiner Schülerinnen und Schüler zu kennen.	4,25	1,28
EMU hat mir geholfen, Stärken und Schwächen meines Unterrichtens zu erkennen.	3,70	1,24

Anmerkungen: 6-stufige Skala (1=völlig unzutreffend, 6=voll zutreffend).

Die beiden ersten Items geben Auskunft darüber, für wie wichtig die Studierenden den Einbezug der jeweils anderen Perspektiven aus EMU für ihre persönliche Kompetenzentwicklung erachten. Auffällig ist hier, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Mittel für wichtiger erachtet werden als die der Mentorinnen und Mentoren. Das dritte Item erfasst, inwiefern EMU – unabhängig von der jeweiligen Perspektive – dabei geholfen hat, Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts zu erkennen.

Über alle drei Items hinweg ist eine leicht positive Verschiebung der Mittelwerte zu beobachten. Davon unabhängig deuten die erhöhten Standardabweichungen darauf hin, dass sich zwei Gruppen von Studierenden herausbilden: Diejenigen, die dem Nutzen von EMU eher skeptisch gegenüberstehen, und diejenigen, die einen relativ deutlichen Nutzen des Instruments erkennen können.

Forschungsfrage 2: Wie bewerten die Studierenden die UNBs mit EMU?

Innerhalb der Evaluation wurden die Studierenden gebeten, dahingehend Stellung zu beziehen, ob sie die Unterrichtsnachbesprechungen mit EMU als nützlicher erachtet haben als die Unterrichtsnachbesprechungen ohne EMU (Item: „Die UNBs mit EMU waren intensiver als die übrigen UNBs“). Im Mittel fallen die Zustimmungen zu diesem Item eher moderat aus ($M=3,25$). Jedoch bestätigt die vergleichsweise hohe Standardabweichung ($SD=1,54$) die Annahme, dass die Studierenden eine unterschiedliche Meinung zum Ertrag des Instruments haben.

Forschungsfrage 3: Inwiefern werden die Einschätzungen zur EMU-Nutzung in UNBs durch die Rahmenbedingungen sowie die Mentorinnen und Mentoren beeinflusst?

Mit Blick auf diese Forschungsfrage wurde zunächst geprüft, ob sich Studierende in ihren EMU-Einschätzungen hinsichtlich unterschiedlicher Rahmenbedin-

gungen unterscheiden. Diesbezüglich wurden einerseits die durchschnittliche Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen betrachtet (vgl. Schüpbach 2005, 156f.), andererseits der Schultyp der Praktikumsklasse (Gymnasium, Regelschule, Gesamt-/Gemeinschaftsschule; vgl. Schüpbach 2005, 139). Als abhängige Variable wurde dafür das Item „Die UNBs mit EMU waren intensiver als die übrigen UNBs.“ (s.o.) herangezogen.

Um zu bestimmen, ob die von den Studierenden berichtete *Dauer der UNBs* mit dem entsprechenden Item in Verbindung steht, wurde ein Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige, nicht normalverteilte Stichproben durchgeführt. Die erste Stichprobe bestand dabei aus Studierenden, die eine durchschnittliche Dauer der UNBs von bis zu 15 Minuten berichteten (N=23), die zweite Stichprobe aus solchen Studierenden, bei denen die UNBs im Schnitt länger als 15 Minuten dauerten (N=21). Für die beiden Gruppen konnte kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Zustimmung zur abhängigen Variablen ermittelt werden ($U=187,5$, $Z=-1,292$, $p=0.196$). Hinsichtlich des *Schultyps* wurde ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt, bei dem ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten sichtbar wurden ($H(2) = 0,06$, $p = 0,997$).

Mithilfe von Korrelationsanalysen sollte schließlich analysiert werden, inwiefern von einem Zusammenhang zwischen den von den Studierenden berichteten Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU und der abhängigen Variable auszugehen ist (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Spearman-Korrelationen zwischen von den Studierenden berichteten Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU und der abhängigen Variablen.

Variable	M	SD	1	2	3
1. Die UNB mit EMU waren intensiver als die übrigen UNB.	3,25	1,54			
2. Ment findet die Benutzung von EMU in UNB sinnvoll.	3,09	1,33	,535*		
3. Ment hat zu erkennen gegeben, dass ihr/ ihm meine EMU Einschätzungen zu meinem Unterricht wichtig sind.	2,80	1,32	,396*	,476*	
4. Ment hat zu erkennen gegeben, dass ihr/ihm die EMU-Einschätzungen der Schüler*innen wichtig sind.	3,34	1,38	,392*	,607*	,611*

Anmerkungen: Zur Bestimmung der internen Konsistenz der Items 2-4 wurde Cronbachs Alpha bestimmt, welches mit $\alpha = 0.824$ als hinreichend interpretiert werden kann; Ment = Die Mentorin/Der Mentor. * $p < 0.01$

Wie aus den Daten ersichtlich wird, bestehen zwischen der abhängigen Variablen und den anderen Items jeweils signifikante Zusammenhänge, wobei die globale Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren in Item 2 besonders hervorsticht. Diese wird von den mittleren Zusammenhängen in Item 3 und 4 bestätigt. Hinsichtlich der Mittelwerte der Items ist festzustellen, dass die Mentorinnen und Mentoren EMU gegenüber eher abgeneigt sind, wobei auch die Standardabweichungen vergleichsweise hoch ausfallen. Demzufolge gibt es auch begleitende Lehrkräfte, die dem Instrument aus Sicht der Studierenden eher positiv gegenüberstehen.

5.5 Limitationen und Diskussion

Limitierend muss zunächst gesagt werden, dass die hier vorgestellte Studie aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße sowie dem genutzten Erhebungsinstrument (Seminarevaluation) allenfalls explorativen Charakter hat. Es war weniger unser Anliegen, belastbare Befunde zu produzieren, als einen ersten Eindruck davon zu gewinnen, wie das Instrument EMU von Studierenden und begleitenden Lehrpersonen generell aufgenommen wird. Umfangreichere und methodisch anspruchsvollere Studiendesigns sind in Zukunft sicher nötig, um die hier vorgestellten Ergebnisse zu validieren. Nichtsdestotrotz lassen sich die Ergebnisse recht gut in den Forschungsdiskurs einordnen, sodass wir im Folgenden – wenn auch vorsichtig – erste Schlüsse aus der Untersuchung ziehen möchten.

Leitend für die explorative Studie waren die Fragen, wie EMU von den Studierenden an sich und im Gespräch mit ihren Mentorinnen und Mentoren bewertet wird und inwiefern Rahmenbedingungen vor Ort sowie die mentorielle Unterstützung in diesem Zusammenhang Einfluss nehmen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Studierenden dem Instrument teilweise sehr positiv, teilweise aber auch skeptisch gegenüberstanden. Analog zu anderen Studien haben Korrelationsanalysen gezeigt, dass die Bewertung des Nutzens von EMU sehr eng mit den wahrgenommenen Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zusammenhängt (vgl. Gröschner & Seidel, 2013; Holtz 2014; König & Rothland 2018), wohingegen die Dauer des Gesprächs sowie der Schultyp nicht ursächlich für Unterschiede zwischen den Gruppen zu sein scheinen.

Anders als bei König und Rothland (2018, 45) lassen sich unsere Daten aber nicht nur als eine ‚Wiederauferstehung der Meisterlehre‘ interpretieren. Eher haben wir den Eindruck, dass Mentorinnen und Mentoren die Verzahnung von Theorie und Praxis (hier am Beispiel des Instruments EMU) sowohl hemmen *als auch* befördern können und dass damit nicht per se von einem Gegensatz schulischer und universitärer Qualifikationsziele ausgegangen werden muss. Denn ähnlich wie bei den Studierenden deuten auch bei den Mentorinnen und Mentoren die Standardabweichungen auf eine Gruppe hin, die EMU eher offen gegenübersteht, während eine andere Gruppe eine ablehnende Haltung vertritt. In beiden Fällen scheinen die möglichen Potenziale noch nicht voll ausgeschöpft.

6 Ausblick: Konsequenzen für die schulische Lernbegleitung

Für die Weiterentwicklung universitärer Praxisphasen bedeuten die Ergebnisse aus unserer Sicht vor allem, dass Mentorinnen und Mentoren flächendeckend auf ihre lernbegleitenden Tätigkeiten vorbereitet werden sollten – und zwar v.a. mit Blick auf solche Instrumente, Theorien und Reflexionsansätze, die auch den Studierenden in universitären Begleitseminaren vermittelt werden. Aus dieser Perspektive könnten Mentorinnen und Mentorinnen im Sinne einer kohärenten Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch für die Ziele und Anliegen einer universitären Praxisphase gewonnen werden. Betrachtet man die Forschung zum Mentoring, handelt es sich dabei um eine Forderung, die zwar wiederkehrend in Review- und Überblicksbeiträgen auf Basis zahlreicher empirischer Studien geäußert wird (vgl. Hofmann 2015, 101f.; Hascher & Gröschner 2019, 658), aber bisher kaum zur Entwicklung disseminationsfähiger Konzepte geführt hat. Im deutschsprachigen Raum wurden umfangreiche Ausbildungsprogramme v.a. für die Schweiz entwickelt (z.B. Schatzmann u.a. 2018), für Deutschland bleiben tragfähige Konzepte jedoch nach wie vor ein Desiderat.

Umso wichtiger erscheinen diesbezüglich die zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekte (u.a. aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, QLb), die es sich zum Ziel gemacht haben, ausgehend von den Universitäten Konzepte dafür zu entwickeln, den Ist-Zustand der (schulischen) Lernbegleitung in einen Soll-Zustand zu überführen. Eine erste Bilanz aus der seit 2015 an der Universität Jena laufenden und im Rahmen der QLb geförderten Mentorinnen- und Mentorenqualifizierung *Ausbildung der Ausbilder* (AuAu), an der beide Autoren mitarbeiten, macht deutlich, dass in der Zusammenarbeit mit den begleitenden Lehrkräften Brückenschläge von der Wissenschaft in die Praxis ebenso möglich sind wie von der Praxis in die Wissenschaft. Eine wichtige Gelingensbedingung scheint dafür jedoch die Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu sein, die Ken Zeichner (2010) im Konzept der *third spaces* vorgedacht hat und die über transmissive Vorstellungen hinausgeht, denen zufolge Universitätsangehörige die Praktiker darüber belehren, wie Unterricht oder Lernbegleitung ‚richtig‘ funktioniert (vgl. Kleinespel u.a. 2018). Vielmehr geht es im Sinne der eingangs von Borko & Mayfield (1995) aufgezeigten Befunde, die Überzeugungen und Erfahrungen aller Beteiligten einzubeziehen und mit Blick auf die Entwicklung neuer Konzepte zu reflektieren.

Im Projekt AuAu haben wir diesen Gedanken aufgenommen und arbeiten aktuell in einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, Universitätsmitarbeitenden, Studierenden sowie dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) im *third space* an einem disseminationsfähigen Fortbildungscurriculum. Das Curriculum mit dem Titel „Ausbildung der Ausbilder (AuAu) – ein allgemeindidaktisches Curriculum für die Lehrerbildung“ (Hesse, Kleinespel & Lütgert, in Vorb.) stellt eine Fortbildungssequenz aus drei Modu-

len dar. Jedes Modul bietet Material für Fortbildungen, das aus Begleitheften für die Lehrpersonen, Videos und einer Präsentation besteht. Die Fortbildungssequenzen sind mit Trainingsphasen angereichert, so dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Felderfahrungen einzubringen und zu reflektieren (vgl. zu diesem Vorgehen auch die Designprinzipien bei Malmberg et al. in diesem Band). Im ersten Modul geht es darum, die Rollen von erfahrenen Lehrpersonen und Studierenden bei der UNB zu klären und eine thematische Akzentuierung einer UNB einzuführen, die von den Beteiligten auf Augenhöhe gestaltet wird. Im zweiten Modul wird das in diesem Aufsatz dargestellte Instrument EMU als ein beispielhaftes Diagnosetool eingeführt, das die erfahrungsbezogene UNB aus dem ersten Modul um eine evidenzbasierte Perspektive ergänzt. Das dritte Modul verbindet die vorher erlernten Besprechungskonzepte mit der ko-konstruktiven Planung, Durchführung und Reflexion, die sich am Prinzip des „fachbezogenen Unterrichtscoachings“ (vgl. Kreis & Staub 2013) orientiert, das aber die konkreten Planungshinweise an die Qualitätsdimensionen bindet, die Helmke et al. (2012) der EMU-Diagnostik zugrunde legen. Damit stellen wir eine Kongruenz her zwischen dem Prinzip der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung und der evidenzbasierten Nachbesprechung. Insgesamt geht es uns darum, das vielerorts verbreitete „Lehrprobenmodell“, das eine (vornehmlich evaluative) Nachbesprechung von Unterricht in den Mittelpunkt stellt, durch das Modell der Ko-Konstruktion abzulösen.

Parallel zu den den Fortbildungsinhalten und -materialien, die wir für die Mentorinnen und Mentoren entwickeln, arbeiten wir auch daran, unser Lehrangebot für die Studierenden (vgl. Kap. 4) im Praxissemester entsprechend weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang legen wir einen verstärkten Fokus darauf, dass die Studierenden ihren Unterricht zukünftig ko-konstruktiv vor- und nachbesprechen. Dies geschieht sowohl in Tandems mit Mitstudierenden (vgl. dazu Hoferichter & Volkert in diesem Band) als auch mit den dafür ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren. Zur Unterstützung dieses Prozesses über die Lehrveranstaltung hinaus wurden ebenfalls zwei Begleithefte entwickelt, auf die während der Praxisphase zurückgegriffen werden kann.

Erste Pilotierungen unserer bisher entwickelten Fortbildungsbausteine geben Grund zur Annahme, dass sich die intensive Fortbildung der schulischen Mentorinnen und Mentoren auszahlt, weil sie universitäre Anliegen besser nachvollziehen und gemeinsam mit den Studierenden auf ihre Unterrichtspraxis beziehen können. Belastbare Belege dafür zu finden, inwiefern sich unser Aus- und Fortbildungskonzept in der Dissemination als wirksam erweist, ist neben der Weiterentwicklung des Curriculums deshalb zentrales Ziel unserer Begleitforschung im Rahmen der zweiten Förderphase.

Literatur

- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (2017): Editorial. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-18.
- Borko, Hilda & Mayfield, Vicky (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In: *Teaching and Teacher Education*, 11. Jg., Heft 5, 501-518.
- Clarke, Anthony (1995): Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. In: *Teaching and Teacher Education*, 25. Jg., Heft 3, 243-261.
- Crasborn, Frank; Hennissen, Paul; Brouwer, Niels; Korthagen, Fred & Bergen, Theo (2011): Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In: *Teaching and Teacher Education*, 27. Jg., 320-331.
- Frefael, Urban (2018): Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Gritt (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster/New York: Waxmann, 41-67.
- Fuller, Frances F. & Bown, Oliver H. (1975): *Becoming a teacher*. In: Ryan, Kevin (Hrsg.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13048/pdf/Futter_2017_Lernwirksame_Unterrichtsbesprechungen_im_Praktikum.pdf. (Abrufdatum: 19.07.2019).
- Futter, Kathrin & Staub, Fritz C. (2008): *Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26. Jg., Heft 2, 126-139.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2013): *Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung*. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Carolin/Krohn Maud (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 171-183.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): *Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 652-664.
- Hascher, Tina (2012): *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 109-129.
- Hattie, John (2016): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Tuyet, Lenkse, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2011): *Unterrichtsdiagnostik – Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität*. In: Bartz, Adolph/Dammann, Maja/Huber, Stephen G./Kloft, Carmen/Schreiner, Manfred (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*, AL 28, Kap. 30.71. Köln: Wolters Kluwer, 1-10.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Helmke, Tuyet (2012). *EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. Schulverwaltung Bayern*, 35. Jg., Heft 6, 180-183.

- Helmke, Andreas; Tuyet, Lenke; Gerlinde; Pham, Giang, Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 7.0. Universität Koblenz-Landau. Online unter: http://unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Hesse, Florian; Kleinespel, Karin & Lütgert, Will (Hrsg.) (in Vorb.): Ausbildung der Ausbilder (AuAu) – ein allgemeindidaktisches Curriculum für die Lehrerbildung.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*. 25. Jg., 207-216.
- Hoffman, James V.; Wetzell, Melissa Mosley; Maloch, Beth; Greeter, Erin; Taylor, Laura; DeJulio, Samuel & Vlach, Saba Khan (2015): What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating and preservice teachers? A literature review. In: *Teaching and Teacher Education*, 52. Jg., 99-112.
- Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, Karin; Zastrow, Maja & Lütgert, Will (2018): Kohärenz schulischer und universitärer Lernbegleitung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 41-46.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, Annelies & Staub, Fritz C. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxis-situiernten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link | Wolters Kluwer.
- Lemma, Paulette (1993): The cooperating teacher as supervisor: a case study. In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 8. Jg., Heft 4, 329-342.
- Leonhard, Tobias & Abels, Simone (2017): Der "reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46-55.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter; Lenke, Gerlinde & Pflanzl, Barbara (2018): LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. Online unter: <http://ldk.aau.at> (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Messner, Helmut & Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18. Jg., Heft 2, 157-171.
- Nilsson, Pernilla & van Driel, Jan (2010): Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. In: *Teaching and Teacher Education*, 26. Jg., Heft 6, 1309-1318.
- Schatzmann, Sina; Staub, Fritz C.; Niggli, Alois (2018): Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbilderinnen und Lehrpersonenbildner. Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Gritt (Hrsg.): Mentoring und Coaching als

- Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York: Waxmann, 103-116.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schüpbach, Jürg (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Zürich. Online unter: <https://edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf>. (Abrufdatum: 19.07.2019).
- Staub, Fritz C. & Kreis, Annelies (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 13. Jg., Heft 2, 8-13.
- Stegman, Sandra Frey (2007): An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating Teachers. In: *Journal of Research in Music Education*, 55. Jg., Heft 1, 65-82.
- West, Lucy & Staub, Fritz C. (2003): *Content-Focussed Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 61. Jg., 89-99.