

Kriel, Annemarie; Beckmann, Timo; Ehmke, Timo

Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen

Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 127-142



Quellenangabe/ Reference:

Kriel, Annemarie; Beckmann, Timo; Ehmke, Timo: Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen - In: Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 127-142 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248003 - DOI: 10.25656/01:24800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248003>

<https://doi.org/10.25656/01:24800>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Annemarie Kriel, Timo Beckmann und Timo Ehmke

Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum – Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen

Dieser Beitrag beruht auf Ergebnissen der Masterarbeit von Annemarie Kriel (Betreuer: Prof. Dr. Timo Ehmke und Dr. Timo Beckmann). Die Arbeit ist im inhaltlichen Kontext des vom BMBF geförderten Projektes ZZL-Netzwerk entstanden und hängt inhaltlich mit dem Projektbandseminar „Sprechen über Unterricht – wie Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen“ zusammen.

Die zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung liegt darin, zukünftige Lehrpersonen auszubilden und diese auf bestehende berufliche Anforderungen vorzubereiten. Eine Herausforderung ist dabei die Gestaltung von Lerngelegenheiten, in denen Theorie und Praxis miteinander verbunden werden. In dieser Studie wird das Gesprächsverhalten von schulischen und universitären Lehrkräftebildner*innen untersucht und in das MERID-Modell (Mentor Roles In Dialogues) eingeordnet (Hennissen et al., 2008). Im Folgenden wird zuerst die allgemeine Struktur von Praxisphasen erläutert, um im Anschluss daran die Relevanz von Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum zu verdeutlichen. Dabei wird zwischen schulischen und universitären Lehrkräftebildner*innen unterschieden. Um die Vorgehensweise von Lehrenden in Unterrichtsbesprechungen zu analysieren, werden sie anhand der Gesprächsbeiträge in das MERID-Modell (Hennissen et al., 2008) eingeordnet und den entstehenden Rollen zugeschrieben. Anschließend folgen die methodischen Ausarbeitungen zu der Vorgehensweise in dieser Studie sowie Informationen zur Stichprobe und Auswertung. In einer abschließenden Diskussion werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie und dem bisherigen Forschungsstand eingeordnet.

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Die Lehrkräftebildung integriert universitäre und schulpraktische Phasen, die das Anbahnen von professionellen sowie berufspraktischen Kompetenzen der Studierenden ermöglichen sollen (Beckmann, 2019). Der Stärkung von Praxisphasen wird dabei in der Lehrkräftebildung ein hoher Stellenwert beigemessen (Krieg

& Kreis, 2014; Staub et al., 2014). Ein Ziel dieser Phasen ist es, „Theorie“ und „Praxis“ zu verbinden und somit einen Bezug zwischen beiden Wissensformen herzustellen (Futter, 2016; Felten, 2005; Schüpbach, 2007; Krieg & Kreis, 2014). Eine grundlegende Idee dabei ist der Austausch durch die Studierenden, welche ihr bereits erworbenes pädagogisches, psychologisches und (fach-)didaktisches Wissen in Praxisphasen nutzen und mit den dabei entstehenden Praxisfragen zur theoretischen Bearbeitung in die Ausbildungsinstitutionen zurückkehren (Felten, 2005; Futter, 2016).

Unterrichtspraktika gelten als Fundament für Lerngelegenheiten, um die berufspraktischen Kompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte zu fördern (Futter, 2016; Kreis & Staub, 2012) sowie Reflexionsprozesse anzuregen und eigenes Unterrichtshandeln zu entwickeln (Beckmann, 2019). Die Wirksamkeit von praxisorientierten Lernprozessen zeigt sich in den Bereichen des Modelllernens durch Expert*innen, der Unterrichtsreflexion, Einstellungen gegenüber Schüler*innen sowie sozialer Eingliederung in den Beruf (Hascher, 2012). Dabei sollte es personenbezogene Ansätze für das Lernen von Studierenden geben, um Gefühle, Erfahrungen sowie das individuelle Denken zu integrieren (Korthagen, 2016). Als eine wichtige Lernquelle in Praxisphasen gelten dabei Unterrichtsbesprechungen (Futter, 2016). Studierende bemängeln oft die Vorbereitung durch die Ausbildungsinstitutionen und bezeichnen diese als praxisfern (Hascher, 2012).

Entsprechend des bundesweiten Trends wurde auch in Niedersachsen zum Wintersemester 2014/2015 ein 18-wöchiges Langzeitpraktikum in das Lehramt-Masterstudium für Grund-, Haupt- und Realschulen integriert. Die Praxisphase findet im zweiten Mastersemester statt und integriert „die Vorbereitung, Durchführung, Begleitung und Nachbereitung eines fachdidaktisch konzipierten Langzeitpraktikums. Die Verantwortung dafür liegt auf Seiten der Hochschulen“ (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014, S. 2). Weiterhin sieht das Ausgestaltungskonzept einen Austausch zwischen der schulischen und wissenschaftlichen Perspektive vor (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014).

Die tatsächliche Wirkung von Praxisphasen ist noch nicht vollständig erforscht (Hascher, 2012; Felten, 2005) und geht oft nicht über die Forschung zu allgemeinen Einstellungen und Bedeutsamkeitseinschätzungen hinaus (Kreis & Staub, 2012). Empirische Befunde zeigen dabei, dass Praxisphasen nicht nur erwünschte Entwicklungen hervorbringen, sondern das zugleich Mängel in der Praktikumsgestaltung bezogen auf die Betreuungsqualität und Lernbegleitung vorliegen (Hascher, 2012). Dabei ist besonders die Betreuungsqualität von hoher Bedeutung für den Kompetenzerwerb der Studierenden (Beckmann, 2019).

1.1 Unterrichtsbesprechungen

Unterrichtsbesprechungen sind ein zentraler Bestandteil der Lernbegleitung in Praxisphasen (Schüpbach, 2007). Sie dienen der systematischen Planung sowie Reflexion von studentisch durchgeführtem Unterricht und werden als Vor- bzw. Nachbesprechung durchgeführt. Unterrichtsbesprechungen gelten dann als besonders lernwirksam, wenn sie als Vorbesprechung geführt werden (Beckmann, 2019). Allerdings werden jedoch eher Nachbesprechungen als Vorbesprechungen in Praxisphasen umgesetzt (Krattenmacher, 2014; Schüpbach, 2007). Sie finden zwischen Studierenden bzw. angehenden Lehrkräften und Lehrkräftebildner*innen aus der Schule bzw. der Universität statt. Dabei ist ein ko-konstruktiver Dialog zwischen den Teilnehmenden wünschenswert und besonders lernwirksam (Kreis, 2012). Es entsteht ein Ort, an dem Theorie und Praxis aufeinandertreffen, um die substantiellen Werte beider Faktoren miteinander zu verbinden und einen Bezug zueinander herzustellen (Schüpbach, 2007). Dieser Bezug von Theorie und Praxis gilt als ein Ziel der Lehrkräftebildung (Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007; Felten, 2005) und gleichzeitig als Herausforderung, da zwischen Schule und Universität eine räumliche, in unterschiedlichen Verantwortlichkeiten liegende und auf das vorhandene Wissen bestehende Distanz besteht (Hascher, 2012).

1.2 Schulische Lehrkräftebildner*innen

In schulischen Praxisphasen werden Studierende von erfahrenen Klassenlehrpersonen betreut und unterstützt. Für diese Personen existieren, je nach Ausbildungssituation und Sprachraum, verschiedene Bezeichnungen wie Praxislehrkraft, Praxislehrperson, Praxisleiter*in oder Mentor*in (Kreis & Staub, 2011). In diesem Beitrag werden die schulischen Lehrkräftebildner*innen als Mentor*innen bezeichnet.

Mentor*innen nehmen in Praxisphasen eine wichtige Rolle ein, indem sie Lehramtsstudierende unterstützend begleiten (Felten, 2005). Je nach regionaler Ausbildungssituation existieren verschiedene Ausbildungsprogramme oder Fortbildungen für das formale Lernen angehender Mentoren*innen, aber auch der informelle Ansatz des „learning by doing“ ist weit verbreitet (Gergen, 2019; Aspfors & Fransson, 2015). In der Lehrkräftebildung ist Mentoring durch die dyadische Beziehung zwischen dem*der Studierenden und jeweiligen Mentor*in geprägt, welche zielgerichtet das Lernen und berufliche Entwickeln der Studierenden beabsichtigt (Ziegler, 2009). Es wird auch als Einführung in das Berufsfeld gesehen (Krattenmacher, 2014) und baut daher auf gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Verantwortungsbewusstsein (Ziegler, 2009; Spychiger, 2015). Mentoring ermöglicht zukünftigen Lehrkräften von den Erfahrungen und Bemühungen fachkundiger Lehrkräfte, zu profitieren (Mena et al., 2017).

Wie bereits beschrieben, finden zwischen Mentor*innen und Studierenden überwiegend Unterrichtsnachbesprechungen statt (Beckmann, 2019). In schulischen Praxisphasen zeigt sich zudem, dass der Bezug zwischen Theorie und Praxis oft geringer ausfällt als erhofft (Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007). Ebenso wünschenswert ist, dass Mentor*innen als Expert*innen ihres Faches die Begleitung der Studierenden als Noviz*innen in die Zone der nächstmöglichen Entwicklung anerkennen und sich ihrer Machtposition und der damit verbundenen Verantwortung bewusst sind (Kreis, 2012; Hennissen et al., 2011).

Empirisch wird bei Hennissen et al. (2008) deutlich, dass Reflexionen in Unterrichtsbesprechungen nur selten angeregt werden. Mentor*innen neigen eher dazu, Ratschläge und Instruktionen an die Studierenden zu erteilen. Dabei könnte durch die Art der gestellten Fragen (long answer) eine vertiefte Reflexion angeregt werden (Krieg & Kreis, 2014). Weiterhin arbeiten Kreis und Staub (2011) heraus, dass die Gesprächsanteile der Beteiligten stark auf der Seite der Mentor*innen liegen und diese mikro-monologisch agieren und weniger dialogisch. Ihre Redezeit ist signifikant höher als die der Studierenden (Beckmann & Ehmke, 2020). Diese Untersuchungen bestätigen Hennissen et al., (2008) in Bezug auf das direkte Gesprächshandeln von Mentor*innen und Schüpbach (2007) betreffend auf das Fehlen des psychologisch wertvollen Aspektes der Ko-Konstruktivität. Weiterhin ergeben Studien, dass Mentor*innen signifikant kürzere Unterrichtsbesprechungen mit den Studierenden führen und dabei weniger Themen ansprechen als andere universitäre Lehrkräftebildner*innen (Beckmann, 2019; Beckmann et al., 2020).

1.3 Universitäre Lehrkräftebildner*innen

Neben den schulischen Lehrkräftebildner*innen unterstützen im Langzeitpraktikum in Niedersachsen auch Lehrkräftebildner*innen, die nicht direkt an der Schule angesiedelt sind. Diese lassen sich in zwei Personengruppen unterscheiden. Zum einen sind dies Fachdidaktiker*innen aus der Universität, welche einen stärkeren Wissenschaftsbezug aufweisen. Die andere Personengruppe besteht aus „Lehrkräften in der Praxisphase“, die auch im Vorbereitungsdienst tätig sind. Gemeinsam betreuen sie alleine oder im Tandem Studierende in Praxisphasen durch begleitende Lehrveranstaltungen und Besuche in den Praktikumschulen. Dabei gehört die Unterstützung und Adaption von studentisch durchgeführten Unterrichtsversuchen sowie die anschließende Unterrichtsnachbesprechung zu ihren Aufgaben.

Im Kern befassen sich Fachdidaktiker*innen mit der Entwicklung von Unterrichtskontexten, die fundamental auf fachdidaktisches Handlungs- und Reflexionswissen, fachspezifische Adaption von Ausbildungsmethoden durch Unterrichtsbeobachtungen, fachdidaktische Begleitung der Lehrpraktika sowie unterrichtspraktische Forschung zurückgehen und sie somit für fachwissenschaft-

liche und erziehungswissenschaftliche Herangehensweisen in Unterrichtsnachbesprechungen qualifizieren (Reusser, 1991). Lehrkräfte in der Praxisphase eignen sich durch ihre Erfahrungen in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften (Beckmann, 2019). Arnold (2015) kritisiert jedoch, dass jene Ausbildungspersonen keine spezifische Ausbildung aufweisen. Er postuliert die Dringlichkeit der Verknüpfung von Analysen der Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Konzepten (Arnold, 2015).

Ebenfalls wird deutlich, dass Lehrende der Universität und Lehrkräfte in der Praxisphase deutlich mehr Themen einbringen als Mentor*innen (Beckmann, 2019). Sowohl schulische als auch universitäre Lehrkräftebildner*innen sind sehr aktiv in die Unterrichtsgespräche eingebunden (Mena et al., 2017) und haben hohe, absolute Redezeiten (Beckmann & Ehmke, 2020). Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass Mentor*innen sich eher zurücknehmen, wenn Lehrende der Universität anwesend sind, diese weisen dann einen deutlich höheren Sprechanteil auf (Beckmann & Ehmke, 2020). Im Gegensatz zu schulischen Lehrkräftebildner*innen, welche oft Handlungsanweisungen oder Beurteilungen abgeben, zeigen Fachdidaktiker*innen und Lehrkräfte in Praxisphasen ihre Expertise durch das Herstellen von Bezügen zwischen Lerninhalten, Lernzielen sowie didaktischen Hintergründen und tragen somit zur Entstehung von Reflexionskompetenzen der Studierenden bei (Eggenberger & Staub, 2001). Allgemein zeigt sich, dass schulische und universitäre Lehrkräftebildner*innen unterschiedliche Rollen einnehmen und Differenzen in ihrer Selbstwahrnehmung aufweisen (Dengerink et al., 2015).

1.4 MERID-Modell

Unterrichtsbesprechungen zeichnen sich nicht nur durch die Verbindung von Theorie und Praxis, die Reflexionstiefe oder Gesprächsdauer aus, sondern ebenso zentral ist der Aspekt der Gesprächsführung oder des Coaching-Verhaltens von Lehrkräftebildner*innen (Beckmann, 2019; Wettstein, 2010). Um dieses systematisch und differenziert zu analysieren, entwickelten Hennissen et al. (2008) das MERID-Modell (MEntor (teacher) Roles In Dialogues). Im Wesentlichen lässt sich das Gesprächsverhalten von Mentor*innen durch die zwei Dimensionen der *Themeninitiative* und *Direktivität* abbilden (siehe Abbildung 1). Die vertikale Achse der Modelldarstellung beschreibt die *Themeninitiative* mit den Polen aktiv bis reaktiv und beschreibt den Grad in dem die Lehrkräftebildner*innen Themen in das Gespräch einbringen. Auf der horizontalen Achse wird die *Direktivität* abgebildet, die den Grad anzeigt in welchem Lehrkräftebildner*innen den Verlauf der Unterrichtsbesprechung lenken. Die Pole direktiv bis nicht-direktiv geben dabei Aufschluss darüber, wie gesprochen wird, ob eher direktiv Anweisungen und Erläuterungen oder nicht-direktiv Fragen, Zusammenfassungen und Spiegelungen genannt werden.

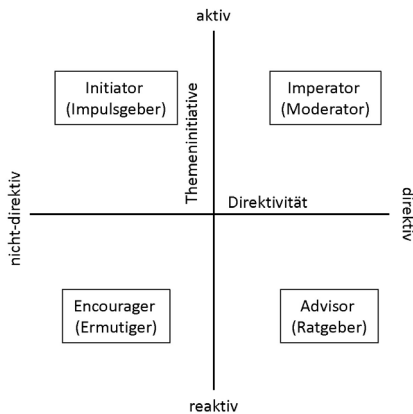


Abb. 1: MERID-Modell (übersetzt nach Hennissen et al., 2008)

Obwohl Hennissen et al. (2008) das MERID-Modell speziell für schulische Mentor*innen entwickelten, lässt es sich auch auf universitäre Lehrkräftebildner*innen adaptieren. Anhand der Dimensionen *Themeninitiative* und *Direktivität* lassen sich vier unterschiedliche Rollenzuschreibungen ableiten, welche im Folgenden differenziert beschrieben werden. Sie reichen von präskriptiven bis eher weniger präskriptiven Rollen (Mena et al., 2017).

Als *Initiator* oder Impulsgeber werden Lehrkräftebildner*innen bezeichnet, die aktiv Themen in das Gespräch einführen, jedoch durch nicht-direktives Gesprächsverhalten charakterisiert sind und eher geringe Redeanteile aufweisen. Sie äußern sich, um Inhalte oder Gefühle zusammenzufassen, Beispiele zu nennen oder offene Fragen zu stellen. Diese Rolle liegt im linken oberen Quadranten des MERID-Modells. Die Rolle *Imperator* auch Moderator oder Führender genannt befindet sich im rechten oberen Quadranten und ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrkräftebildner*innen Themen gezielt in das Gespräch einbringen und anhand von hohen direktiven Redebeiträgen die Besprechung leiten. Häufig kommt es dabei zu Beratungsäußerungen oder Stellungnahmen.

Wenn Lehrkräftebildner*innen überwiegend Studierende oder zukünftige Lehrkräfte die Themen einführen lassen, wird die Rollenzuschreibung des *Encouragers* oder auch Ermutigenden deutlich. Diese Rolle ist charakterisiert durch zurückhaltendes Verhalten, geringe nicht-direktive Redebeiträge und das gezielte Eingehen auf von Junglehrkräften eingeführte Themen. Sie befindet sich im unteren linken Quadranten des Modells. Die letzte Rolle betitelt Lehrkräftebildner*innen als *Advisor* oder Ratgeber, wenn sie auf von Studierenden eingebrachte Themen eingehen und dabei hohe Redeanteile durch direkte Beratungsversuche einnehmen.

Diese Rolle ist im rechten unteren Quadranten des MERID-Modells angesiedelt. In einer empirischen Studie konnten Crasborn et al. (2011) verdeutlichen, dass Mentor*innen überwiegend die Rollenzuschreibung des *Imperators* einnehmen und somit oft eine aktive *Themeninitiative* ergreifen sowie *Direktivität* mit hohen Sprechanteilen.

2 Fragestellung

Als Grundlage für diesen Beitrag dient das beschriebene MERID-Modell. Es wird die Rolle der*des Lehrenden anhand der beobachtbaren Kriterien der Direktivität und Themeninitiative herausgearbeitet (Hennissen et al., 2008). Da bislang nur wenig empirische Forschung in Bezug auf das Thema Gesprächsführung unterschiedlicher Lehrkräftebildner*innen in Unterrichtsbesprechungen bekannt ist, soll diese Forschungslücke untersucht werden. Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

*Welche Rollen nehmen die verschiedenen schulischen sowie universitären Lehrkräftebildner*innen in Unterrichtsnachbesprechungen ein?*

Es wird erwartet, dass schulische Lehrkräftebildner*innen (Ment = Mentor*innen, LiP = Lehrkräfte in der Praxisphase) die Untersuchungen von Crasborn et al. (2011) stützen und überwiegend die Rolle des *Imperators* einnehmen. Weiterhin ist aufgrund der theoretischen Grundlage anzunehmen, dass auch universitäre Lehrkräftebildner*innen (FD = Fachdidaktiker*innen) diese Rolle einnehmen, da sie viele Themen in die Gespräche einbringen und hohe Redeanteile haben. Auf einer übergeordneten Ebene ist davon auszugehen, dass Lehrende der Universität sowie Lehrkräfte in Praxisphasen strukturiertere Gespräche führen.

3 Methode

Die genutzten Daten stammen aus Forschungsarbeiten die am Zukunftszentrum Lehrkräftebildung (ZZL) der Leuphana Universität Lüneburg entstanden sind (Beckmann, 2020). Die Daten wurden bereits im Rahmen anderer wissenschaftlicher Arbeiten verwendet. Da die Rollenzuschreibungen bezüglich des MERID-Modells nach Hennissen et al. (2008) der verschiedenen Lehrkräftebildner*innen in Unterrichtsbesprechungen bisher überwiegend für Mentor*innen erfolgte (Hennissen et al., 2008, 2011; Mena et al., 2017), werden in dieser Studie

auch die weiteren Lehrkräftebildner*innen wie Lehrkräfte in der Praxisphase und Fachdidaktiker*innen untersucht.

Aus den 35 vorhandenen Unterrichtsnachbesprechungen wurden n=6 Aufzeichnungen für diese Studie nach bestimmten, vorher festgelegten Kriterien ausgewählt. So wurden pro Personengruppe der Lehrkräftebildner*innen zwei Gespräche ausgewählt in denen der*die Lehrkräftebildner*in mit einer*m oder zwei Studierenden alleine spricht. Es entsteht ein Datensatz von n=6 Unterrichtsnachbesprechungen. Die Wahl dieser Anzahl wird damit begründet, dass der Fokus auf der detaillierten Analyse einer kleineren Datenmenge liegt, um die Individualität der einzelnen Gespräche zu berücksichtigen (Früh, 2017). Die Besprechungen haben eine zeitliche Dauer von 21-54 Minuten und kommen somit auf eine Gesamtlänge von 232 Minuten. Bei den n=6 Lehrkräftebildner*innen handelt es sich ausschließlich um weibliche Personen.

3.1 Codierung und Auswertungsmethode

Die transkribierten Unterrichtsnachbesprechungen wurden mit der Software MAXQDA (2020) kodiert. Die Auswahl der Gespräche erfolgte unter der Verwendung vorab definierter Kriterien, um möglichst relevante Gespräche zu bestimmen. Sie wurden nach den Kriterien Teilnehmer*innen, Fach sowie Zeit ausgewählt. Danach minimierte sich der Datensatz auf insgesamt sieben Gespräche. Davon vier mit universitären Lehrkräftebildner*innen, wovon zwei von Fachdidaktiker*innen sowie zwei von Lehrkräften in Praxisphasen geführt wurden. Somit war der Datensatz für diese beiden Personengruppen vollständig. Der Datensatz wurde auf zwei Aufzeichnungen pro Lehrkräftebildner*in festgelegt, daher erfolgte aus den übrigen drei Unterrichtsbesprechungen der schulischen Lehrkräftebildner*innen eine Zufallsauswahl von zwei Gesprächen.

Zur Vorbereitung der Kodierung erfolgte die Erstellung des deduktiven Codesystems, welches auf der Grundlage der Studie von Crasborn et al. (2011) entstand, da diese bereits die Rollenzuschreibungen von Mentor*innen in Unterrichtsbesprechungen anhand des MERID-Modells erforschten. Die fünf Hauptkategorien mit evidenten Unterkategorien konnten daraus abgeleitet werden und führten dazu, das Datenmaterial unter der Verwendung der herausgearbeiteten Kategorien *Rolle*, *Themeninitiative*, *Direktivität*, und *Teilnahme* zu subsummieren (Früh, 2017; Kuckartz, 2016).

Codiert wurde, ähnlich wie bei Crasborn et al. (2011), an jedem Sprecherwechsel, welcher ausschließlich dann vorlag, wenn die*der Sprecher*in durch den Redebeitrag einer*s anderen Redners*in ergänzt oder unterbrochen wurde. Eine Codiereinheit auch Unit of Coding genannt steht immer mit einer Haupt- oder Unterkategorie in Verbindung und wird durch den entsprechenden Inhalt der Einheit ausgelöst (Kuckartz, 2016). Die Redebeiträge der Studierenden wurden ausschließlich mit der Hauptkategorie *Teilnahme* und der Unterkategorie *Stud co-*

diert. Alle Textstellen, welche als Redebeiträge der schulischen sowie universitären Lehrkräftebildner*innen gekennzeichnet wurden, erhielten im ersten Vorgang aus jeder Hauptkategorie einen Code. Somit wurde für jeden Redebeitrag bestimmt, ob eine aktive oder reaktive sowie direkte oder nicht-direktive Aussage vorliegt, um als Schlussfolgerung aus beiden Hauptkategorien *Direktivität* und *Themeninitiative* eine der vier Rollen *Imperator*, *Initiator*, *Advisor* oder *Encourager* zu bestimmen.

Die Auswertung der Ergebnisse fand unter der Verwendung einer Inhaltsanalyse statt, welche im Allgemeinen „zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh, 2017, S. 29) genutzt wird.

Die Forschungsfrage zielt auf eine Ergebnisauswertung anhand einer quantitativen Inhaltsanalyse, welche im Kern nicht nach den Inhalten eines Textes sucht, sondern nach der Verteilung bestimmter Merkmale und wie häufig diese im Datensatz auftreten (Früh, 2017). Dafür wurden in MAXQDA Kreuztabellen erstellt, um die Häufigkeiten der jeweiligen Merkmale (Codes) aus dem Codiervorgang zu extrahieren.

3.2 Kategoriensystem und deduktive Codes

Zur Bearbeitung des Datenmaterials wurde ein Kategoriensystem mit den Hauptkategorien *Rolle*, *Themeninitiative*, *Direktivität*, *Thema* und *Teilnahme* erstellt (Mayring, 2012), um sicherzustellen, dass die Vorgehensweise detailliert und für Außenstehende nachvollziehbar ist (Kuckartz, 2016).

Zu der Hauptkategorie *Direktivität* gehören die Unterkategorien *direktiv* und *nicht-direktiv*. Der Subcode *direktiv* impliziert Codiereinheiten, in denen der*die Lehrkräftebildner*in Richtlinien, Ratschläge, Anweisungen sowie Informationen oder Stellungnahmen gegenüber den Studierenden erteilt. Während der Subcode *nicht-direktiv* sich durch aktives Zuhören oder Nachfragen, Befragungen sowie Zusammenfassungen des Gesagten (Crasborn et al., 2011) seitens der Lehrkräftebildner*innen abgrenzt und nur dann vergeben wurde, wenn eines der Aspekte in einer Einheit auftritt. Eine weitere Hauptkategorie ist die *Themeninitiative* mit den Unterkategorien *aktiv* und *reaktiv*, welche vergeben wurden je nachdem, ob der*die Lehrkräftebildner*in während der Codiereinheit ein neues Thema einführt (aktiv) oder auf ein bereits angesprochenes Thema reagiert (reaktiv). Die letzte Hauptkategorie *Rolle* unterscheidet die Unterkategorien *Imperator*, *Initiator*, *Advisor* oder *Encourager* und wurde durch die Konstellation der Codes *Themeninitiative* und *Direktivität* vergeben. Wurde einer Codiereinheit zuvor der Subcode *aktiv* und *direktiv* vergeben, dann erfolgt die Codezuweisung des *Imperators*. Ist ein Redebeitrag mit den Codes *aktiv* und *nicht-direktiv* gekennzeichnet, dann wurde der Code *Initiator* vergeben. Die Unterkategorie *Advisor* wurden nur

codiert, wenn zuvor die Subcodes *direktiv* und *reaktiv* codiert wurden und zuletzt hat die Kombination der Codes *reaktiv* und *nicht-direktiv* zum Vergeben des Codes *Encourager* geführt. Demnach erfolgte die Zuweisung der Hauptkategorie *Rolle* für jede Codiereinheit erst nach der Vergabe der Codes *Direktivität* und *Themeninitiative*.

4 Ergebnisse

Von den insgesamt 464 Analyseeinheiten wurde in 241 Einheiten *aktiv* und in 223 Einheiten *reaktiv* codiert, was zeigt, dass diese Codes in einem relativ ausgeglichenen Verhältnis zueinanderstehen. Tabelle 1 zeigt in den Spalten 2 und 3 die prozentuale Verteilung der Codes *aktiv* und *reaktiv* in den n=6 Unterrichtsnachbesprechungen. Dabei fällt auf, dass *LiP 1*, *FD 1*, *FD 2* sowie *Ment 2* ein ausgeglichenes oder sogar ein auf der studentischen Seite verortetes Verhältnis der *Themeninitiative* aufweisen und die Lehrkräftebildner*innen eher auf die eingeführten Themen der Studierenden reagieren. Während die *Themeninitiative* in den Gesprächen von *LiP 2* und *Ment 1* mäßig bis auffällig stark von den Lehrkräftebildnern übernommen wird. Eine Abweichung der Personengruppen aus den Gesprächen *LiP 1*, *FD 1*, *FD 2* sowie *Ment 2* ist dadurch zu begründen, dass dort eher durch die Studierenden die Themen eingeführt wurden.

Tab. 1: Themeninitiative und Direktivität

Nr.	Themeninitiative			Direktivität		
	2	3	4	5	6	7
Dialoge	Aktiv %	Reaktiv %	Aktiv – reaktiv %	Direktiv %	Nicht- direktiv %	Direktiv – nicht- direktiv %
LiP 1	51	49	2	83	17	66
LiP 2	64	36	28	86	14	72
FD 1	35	65	-30	82	18	64
FD 2	29	71	-42	63	37	26
Ment 1	80	20	60	96	4	92
Ment 2	52	48	4	74	26	48

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Hennissen et al., 2008)

Der Code *Direktivität* wurde wie folgt codiert. In 381 Codiereinheiten wurde *direktiv* und in 84 Einheiten *nicht-direktiv* vergeben. Diese Analyse zeigt eine deutliche Gewichtung des direktiven Sprechverhaltens. In den Spalten 5 und 6

in Tabelle 1 wird die prozentuale Verteilung der Codes *direktiv* und *nicht-direktiv* deutlich. Dabei fällt auf, dass in allen Unterrichtsnachbesprechungen die schulischen und universitären Lehrkräftebildner*innen ein direktives Gesprächsverhalten aufweisen. Lediglich die*der Fachdidaktiker*in in Gespräch *FD 2* zeigt eine etwas niedrigere Direktivität. Während in Gespräch *Ment 1* neben der *Themeninitiative* auch die *Direktivität* stark ausgeprägt ist.

Unter dem Einbezug des aktuellen Forschungsstandes und der theoretischen Verortung zeigt sich, dass beide Mentor*innen ein stark direktives Gesprächsverhalten in den Unterrichtsbesprechungen aufweisen (Hennissen et al., 2008; Mena et al., 2017). Futter (2016) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis und vermerkt, dass die Ausprägungen der Lehrkräftebildner*innen bei der Themeninitiative größere Unterschiede aufweisen, während sie bei der Direktivität enger beieinander liegen. In dieser vorliegenden Studie ergeben sich Hinweise in diese Richtung. Wie Tabelle 1 zeigt, reichen die Ausprägungen der aktiven Themeninitiative von 29-80%, hingegen bei der Direktivität nur von 63-96% und liegen damit weit im Feld der direktiven Gesprächsbeiträge. Für die folgende Rollenzuschreibung und damit verbundene Einordnung in das MERID-Modell aller Lehrkräftebildner*innen wurde in Orientierung an Hennissen et al. (2008) sowie Futter (2016) aus den Werten der Spalte 2 und 3 sowie 5 und 6 die Differenz berechnet (siehe Spalte 4 und 7), um die einzelnen Unterrichtsnachbesprechungen im Koordinatensystem zu verorten.

Die Einordnung der Werte ergibt folgendes Bild im MERID-Modell: Im rechten oberen Quadranten lassen sich die Gespräche *Ment 1*, *LiP 2*, *Ment 2* sowie *LiP 1* einordnen (siehe Abbildung 2) und entsprechen demnach der Rolle des *Imperators*. Die*der Lehrkräftebildner*in aus Gespräch *Ment 1* hat dabei die stärkste Ausprägung aller Personen. Die anderen Rollen *Advisor*, *Initiator* und *Encourager* sind relativ bis sehr gering ausgeprägt. In Gespräch *LiP 2* nutzt die*der Lehrkräftebildner*in stark direktive Sprache und ist eher aktiv.

Die Person in Gespräch *Ment 2* nutzt ebenfalls direktive Sprache, die Aktivität ist in etwa ausgeglichen. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich für *LiP 1*. Im rechten unteren Quadranten können die Gespräche *FD 1* sowie *FD 2* verortet werden und entsprechen somit der Rolle des *Advisors*. Der*die Lehrkräftebildner*in aus Gespräch *FD 1* nutzt dabei jedoch vorwiegend direktive Sprache. Die Person in *FD 2* verwendet von allen am wenigsten direkte Sprache und verhält sich eher reaktiv. Gleichwohl verwendet sie auch häufiger direktive als nicht-direktive Sprache.

Die Einordnung der n=6 schulischen sowie universitären Lehrkräftebildner*innen in das MERID-Modell ist insofern kohärent mit dem bisherigen Forschungsstand, als das Futter (2016) zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt. Sowohl in dieser Studie als auch bei Futter (2016) ist die Mehrheit der Lehrkräftebildner*innen in der Rolle des *Imperators* angesiedelt und nur wenige Ausnahmen entsprechen

der Rolle des *Advisors*. Den linken Quadranten der Rollenzuschreibungen *Initiator* und *Encourager* konnten in beiden Studien keine Lehrkräftebildner*innen zugeordnet werden (siehe Abbildung 2). Zu anderen Ergebnissen kommen Crasborn et al. (2011), denn dort sind alle Rollen des MERID-Modells in unterschiedlicher Ausprägung vertreten. Wobei auch eine hohe Tendenz zur Rolle *Imperator* sichtbar ist. Ein ähnliches Abbild des Modells zeigt sich bei Mena et al. (2017). Dort wird deutlich, dass die Lehrkräftebildner*innen neben der Rolle des *Imperators* eher die des *Initiators* sowie *Encouragers* einnehmen und somit nicht mit den Ergebnissen dieser Studie übereinstimmen. Eine mögliche Ursache dafür könnte in der unterschiedlichen schulischen oder universitären Herkunft der Lehrkräftebildner*innen begründet liegen. Gemeinsam haben alle Studien den hohen Anteil der Lehrkräftebildner*innen, die der *Imperator*-Rolle zugeschrieben werden.

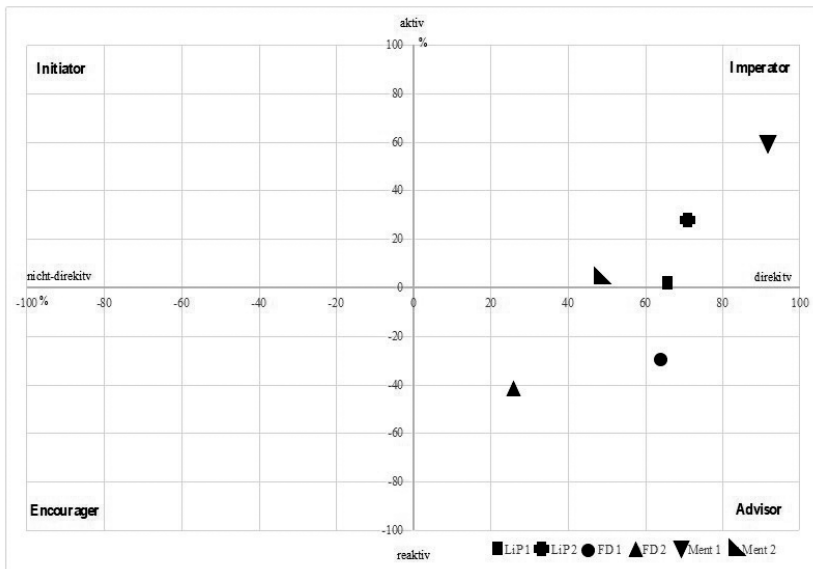


Abb. 2: Einordnung aller Lehrkräftebildner*innen in das MERID-Modell (Eigene Darstellung in Anlehnung an Hennissen et al., 2008)

5 Diskussion und Ausblick

Für diesen Beitrag wurden n=6 Unterrichtsnachbesprechungen von schulischen sowie universitären Lehrkräftebildner*innen anhand einer quantitativen Inhalts-

analyse untersucht. Unter der Verwendung des MERID-Modells (Hennissen et al., 2008), welches die Gesprächsführung der Lehrkräftebildner*innen in Themeninitiative und Direktivität teilt, wurde folgende Fragestellung geprüft: *Welche Rollen nehmen die verschiedenen schulischen sowie universitären Lehrkräftebildner*innen in Unterrichtsnachbesprechungen ein?* Die Auswertung erfolgte unter dem Einbezug einer quantitativen Inhaltsanalyse und den deduktiv erstellten Codes, welche aus der Studie von Crasborn et al. (2011) adaptiert wurden. Es wurde erwartet, dass die schulischen Lehrkräftebildner*innen eher einem direktiv-aktiven Gesprächsverhalten entsprechen als universitäre Lehrkräftebildner*innen. Insbesondere wurde davon ausgegangen, dass Mentor*innen entsprechend der aktuellen Empirie theoriekonform der Rolle des *Imperators* zugeordnet werden können.

Die Untersuchung der Forschungsfrage hat ergeben, dass wie erwartet die Mentor*innen die Rolle des *Imperators* einnehmen (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2008; Mena et al., 2017; Futter, 2016). Hingegen nehmen die Lehrkräfte in der Praxisphase kontraintuitiv ebenfalls die Rolle des *Imperators* ein. Anders als erwartet, entsprechen beide Fachdidaktiker*innen der Rolle des *Advisors*. Auffällig ist, dass in anderen Studien von Hennissen et al. (2008), Crasborn et al. (2011) sowie Mena et al. (2017) neben dem *Imperator* und dem *Advisor* auch die Rollen *Initiator* und *Encourager* einzelnen Lehrkräftebildner*innen zugeordnet werden konnten. Lediglich Futter (2016) erzielte in ihrer Studie ebenfalls das Ergebnis, welches nur die Rollen *Imperator* und *Advisor* aufweist. Durch die Rollenzuschreibungen im direktiven Bereich des MERID-Modells (Imperator und Advisor) bestätigt sich, dass alle Lehrkräftebildner*innen aktiv in die Gespräche eingebunden sind (Mena et al., 2017) und wahrscheinlich hohe, absolute Redezeiten aufweisen (Beckmann & Ehmke, 2020). Es wird deutlich, dass sich die erzielten Ergebnisse erwartungsgemäß zur Theorie und dem aktuellen Forschungsstand zeigen.

So wird bereits in der Studie „Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues“ (Hennissen et al., 2008) deutlich, dass schulische Lehrkräftebildner*innen wie Mentor*innen mehr Themen in die Unterrichtsbesprechungen einbringen als Studierende. Dieses Abbild von Lehrkräftebildner*innen bestätigt sich ebenfalls in der Studie „Professionalisierung im Langzeitpraktikum – Unterstützung Studierender durch universitäre und schulische Lehrkräftebildner/-innen“ (Beckmann, 2019) in der herausgearbeitet wurde, dass Lehrkräftebildner*innen bis zu 64% der behandelten Themen in die Gespräche einführten. In der Studie „Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen“ (Futter, 2016) zeigt sich, dass vier Lehrkräftebildner*innen sämtliche Themen einführten.

5.1 Limitationen

Es ist zu erwähnen, dass die Anzahl der untersuchten Unterrichtsbesprechungen mit $n=6$ eine relativ kleine Stichprobengröße darstellt und daher nicht repräsentativ ist. Darüber hinaus weisen zwei der Gespräche eine relativ kurze Länge von 21 und 24 Minuten auf.

Ebenfalls limitierend erscheint es, dass die 464 Codiereinheiten der Lehrkräftebildner*innen zwar eine quantitativ hohe Gesamtmenge ergeben, sie jedoch lediglich von sechs Personen stammen. Bezogen auf die Forschungsfrage, welche mit einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, muss berücksichtigt werden, dass die Codierungen lediglich von der Erstautorin dieser Arbeit vorgenommen wurden. Somit kann keine Intercoder-Reliabilität nachgewiesen werden.

Weiterhin liegen, wie bereits in Kapitel 4.1.2 beschrieben, keine Informationen bezüglich des Alters, der Berufserfahrung oder der Dienstjahre der verschiedenen Lehrkräftebildner*innen sowie der Erfahrungen mit Studierenden oder Junglehrkräften im Vorbereitungsdienst vor. Diese Angaben wären gewinnbringend für die Erklärung und Interpretation einiger Ergebnisse der Studie.

5.2 Implikationen für die Lehrkräftebildung

Die Rollenzuschreibungen zeigen sich im Gesprächsverhalten der Mentor*innen sowie Lehrkräfte in Praxisphasen identisch zur Theorie. Lediglich bei Fachdidaktiker*innen fällt auf, dass sie einem weniger aktiven, jedoch ebenso direktiven Gesprächsverhalten folgen. Für die zukünftige Lehrkräftebildung wären die nicht-direktiven Rollen gewinnbringend für den Lernzuwachs der Studierenden. Diese sollten nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Weinberger, 2013; Groll & Schlee, 2007) angeregt werden, um ihren Entwicklungsprozess selbst zu gestalten.

Mentoring-Qualifizierungen tragen zu einem besseren Gelingen von Praxisphasen bei (Wagner, Körbs et al., 2018). Es wird deutlich, dass Weiterbildungen sowie Fortbildungsprogramme angehende Mentor*innen gewinnbringend auf Kompetenzen sowie Aufgabenbereiche vorbereiten sollten. Darüber hinaus ist es fatal, die Rolle von Lehrkräften in Praxisphasen bisher ungeachtet zu lassen, denn sie bilden die Verbindung zwischen der Schule und der Universität. Ein Zuwachs an ausgebildeten und gut vorbereiteten Lehrkräften dieser Personengruppe scheint sinnvoll, um den Theorie-Praxis-Bezug zu ermöglichen. Außerdem könnte eine Beschäftigung mit dem MERID-Modell zukünftig dazu führen, dass die Beteiligten ihr Gesprächsverhalten reflektieren. Für die zukünftige Forschung in diesem Bereich ist es erstrebenswert, neben der Gesprächsführung auch den äußeren Rahmen der Besprechungen wie die Beschaffenheit der Gesprächsräume, Ruhe und Zeit für Reflexionen zu erfassen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lern Gelegenheit. Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktiker empfehlungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen) bildung* (S. 71-90). Waxmann.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Beckmann, T. (2019). *Professionalisierung im Langzeitpraktikum – Unterstützung Studierender durch universitäre und schulische Lehrkräftebildner/-innen*. Lüneburg.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns Unterrichtsbesprechungen. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 316-330). Klinkhardt.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334-344.
- Eggenberger, K., & Staub, F. (2001). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen: Eine Fallstudie. Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19(2), 199-216.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum – Eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Zürich.
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 329-339). Klinkhardt.
- Groll, A., & Schlee, J. (2007). Vorschlag für das Vorgehen bei einer strukturierten Unterrichtsnachbesprechung. In O. Ansorge, J. Lange, W. Schledde & J. Schlee (Hrsg.), *(Beratungs-)Gespräche in der Lehrerbildung – Prinzipien und Verfahren für eine größere Glaubwürdigkeit* (S. 17-20). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), S. 109-129.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- KMK. (2014). *Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum – Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Barbara Budrich.
- Kreis, A. (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(2) 252-260.
- Kreis, A., & Staub, C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14(1), S. 61-83. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209-226). Waxmann.
- Krieg, M., & Kreis, A. (Februar 2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), S. 103-116.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Waxmann.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9(2), 193-215.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden – Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis?* Haupt Verlag.
- Spychiger, M. (2015). Theorie-Praxis-Bezug im Mentoring. Beispiele und pädagogische Interaktionen in Praxisgesprächen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 109-129). Waxmann.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), S. 175-198.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft*, 7(3), S. 113-141.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287-309). Waxmann.
- Wagner, S., Körbs, C., Ophardt, D., & Schaumburg, H. (2018). *Ergebnisse der Evaluation der Berliner Mentoring-Qualifizierung*. Berlin.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. Beltz Juventa.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Hochschule Bern, VHN*, 145-157.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger (Hrsg.), *Mentoring : Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Pabst.