

Professionalisierung im Langzeitpraktikum

-

Unterstützung Studierender durch universitäre und schulische Lehrkräftebildner/-innen

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie

- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von Timo Beckmann

geboren am 30. September 1984 in Lübeck

Eingereicht am: 14.03.2019

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 22.10.2019

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annelies Kreis

Drittgutachter: Prof. Dr. Michael Besser

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind oder werden wie folgt veröffentlicht:

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185. Verfügbar unter <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2018-11-1-digital-kap-10/>

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Preprint Online. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art07d>

Beckmann, T., & Ehmke, T. (eingereicht, Pre-Print). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

Veröffentlichungsjahr: 2020

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	6
2	Einleitung	7
2.1	<i>Problemstellung</i>	7
2.2	<i>Fragestellungen der Dissertation</i>	7
3	Theoretische Verortung, Forschungsstand & Forschungsdesiderate	8
3.1	<i>Paradigmen der Lehrkräfteforschung und die Bedeutung für die Lehrkräftebildung</i>	8
3.1.1	Strukturtheoretische Perspektive.....	9
3.1.2	Perspektive der Empirischen Bildungsforschung.....	9
3.1.2.1	Persönlichkeitsparadigma	10
3.1.2.2	Prozess-Produkt-Paradigma.....	10
3.1.2.3	Expertenparadigma	11
3.2	<i>Entwicklung von Professionalität im Studium</i>	13
3.2.1	Verbindung von Theorie & Praxis	14
3.2.2	Praxisphasen zur Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität.....	15
3.3	<i>Angebot-Nutzungs-Modell für das Lernen in Praxisphasen</i>	18
3.3.1	Voraussetzungen der/des Studierenden	20
3.3.2	Lehrkräftebildner/-innen	21
3.3.3	Ausbildungs- und Praktikumskontext.....	23
3.3.4	Lernangebote und ihre Nutzung.....	25
3.3.4.1	Reflexion	25
3.3.4.2	Mentoring.....	27
3.3.4.3	Unterricht mit Vor- und Nachbesprechung	28
3.3.4.4	Forschendes Lernen	29
4	Fragestellungen der Dissertation, Verortung der Teilstudien & Konzeption des Langzeitpraktikums in Niedersachsen	30
4.1	<i>Die Teilstudien der Dissertation im Angebot-Nutzungs-Modell</i>	31
4.2	<i>Das Langzeitpraktikum in der GHR-Lehrkräftebildung in Niedersachsen</i>	32
5	Teilstudien der kumulativen Dissertation	35
5.1	<i>Teilstudie A: Kooperation im Lehrendentandem und im Fachnetz</i>	35
5.2	<i>Teilstudie B: Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen Forschenden Lernens</i>	37
5.3	<i>Teilstudie C: Unterrichtsbesprechungen durch unterschiedliche Akteure</i>	38
6	Zusammenfassung und Diskussion	40
6.1	<i>Einordnung der zentralen Ergebnisse vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage</i>	40
6.2	<i>Beitrag zur Forschung, Limitationen & Forschungsperspektiven</i>	43
6.3	<i>Beitrag zur Lehrkräftebildung & Perspektiven für die Praxis der Lehrkräftebildung</i>	45
7	Literatur	49
8	Teilstudie A: Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden	61
9	Teilstudie B: Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum: Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden	62
10	Teilstudie C: Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen	63

Kurzzusammenfassung

Im Rahmenpapier wird der Forschungsstand zum Lernen in verlängerten Praxisphasen während des Lehramtsstudiums anhand eines adaptierten Angebot-Nutzungs-Modells aufgearbeitet und es werden drei durchgeführte Teilstudien beschrieben. Diese Teilstudien fokussieren (a) die Kooperation von Lehrkräftebildner/-innen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, (b) das Forschende Lernen der Studierenden während des Langzeitpraktikums und (c) Unterrichtsbesprechungen unterschiedlicher Lehrkräftebildner/-innen aus Schule, Universität und Vorbereitungsdienst. Die Ergebnisse werden zusammenfassend diskutiert und Implikationen für Forschung und Lehrkräftebildung abgeleitet.

Abstract

In this introductory paper, the current state of research on learning in long-term-internships in teacher education in light of an adapted utilization-of-learning-opportunities model is reviewed and three sub-studies are described. These sub-studies focus (a) on the cooperation of teacher educators between the first and second phases of teacher training, (b) on the students' inquiry-based learning during the long-term internship and (c) on mentoring conversations of teacher educators from schools, universities and supervisors of the practical training. The results are summarised and implications for research and teacher training are identified.

Stichwörter

Lehrkräftebildung, Langzeitpraktikum, Kooperation, Forschendes Lernen, Unterrichtsbesprechungen

Danksagung

Ich danke den vielen Menschen, die mich in den Jahren der Promotion ganz vielfältig unterstützt haben. Die wichtigste Person war Timo, mein Erstbetreuer. Danke, dass du immer ansprechbar bist, dass du inhaltliche Rückmeldung bis in die Details gibst, immer optimistisch bist und nie den geringsten Zweifel daran hast, dass alles klappen wird. Danke, Annelies und Michael, dass ihr von Anfang an meine Arbeit verfolgt habt, im Entstehungsprozess immer wieder kritisch nachgefragt, mitgedacht und so eure Expertise eingebracht habt.

Die Arbeit ist am Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) der Leuphana Universität Lüneburg entstanden. Ich danke hier allen (ehemaligen) Kolleg/-innen und der Projektleitung für die kontinuierliche Unterstützung in allen Phasen der Promotion.

Ein hoher Anteil der Teilnehmer/-innen der Teilstudien sind Lehrende oder Studierender der Leuphana. Vielen Dank für das Vertrauen und die Bereitschaft zur Teilnahme – ohne diese Bereitschaft hätte ich nicht so vielfältige Daten erheben und auswerten können.

Weiterhin möchte ich Herrn Schiene dafür danken, dass Sie während meiner Zeit im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur mich und die Promotionsarbeit ganz wesentlich unterstützt haben.

Ich danke weiterhin allen studentischen Mitarbeiterinnen, die während des gesamten Prozesses wichtige Unterstützung erbracht haben. Vor allem sind hier Annemarie, Clara und Antonia zu nennen.

Die Promotion wurde von mir oft nicht im Büro gelassen, sondern war zu Hause (und im Urlaub) irgendwie immer dabei – ich war da sicher oft kein leichter Gesprächspartner. Umso mehr danke ich meiner Frau, Andrea, dafür, dass du mich nicht nur ausgehalten, sondern immer aktiv unterstützt hast. Und natürlich Jonna, dass du mich immer wieder gut von der Arbeit abgelenkt hast.

Einige Kolleg/-innen sind in den letzten Jahren zu Freund/-innen geworden. Milena, besonderer Dank für die Zeit in der „Wilden 13“. Nele, Danke fürs gemeinsame nachforschen, wenn mal wieder was nicht geklappt hat. Bianka, Danke für die dauerhaft gute Laune und Motivation. Robin, Danke, dass wir meine Fragen immer wieder gemeinsam kritisch diskutiert haben.

Danke an alle, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben und mit denen ich gute Zeiten verbringen konnte und werde!

1 Zusammenfassung

Steigende Erwartungen an Lehrkräfte erfordern eine hohe professionelle Kompetenz. Aufgabe der universitären Phase der Lehrkräftebildung ist es, diese anzubahnen. Hierbei nehmen schulpraktische Phasen eine zentrale Position ein – entsprechend ist die Bedeutung solcher Schulpraktika in den letzten Jahren gewachsen. Eine bundesweite Tendenz ist hierbei die Einführung von Langzeitpraktika, obwohl Forschungsergebnisse zeigen, dass nicht die Länge eines Praktikums für den Kompetenzerwerb der Studierenden entscheidend ist, sondern die Qualität der Betreuung. In diesem Rahmenpapier werden Bedingungen des Aufbaus professioneller Kompetenz im Praktikum anhand eines Angebot-Nutzungs-Modells herausgearbeitet und dabei sowohl theoretisch als auch auf Basis des aktuellen Forschungsstandes begründet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzungen der Studierenden sowie der Lehrkräftebildner/-innen und der Ausbildungskontext einen Einfluss auf das Angebot und die Nutzung von Lerngelegenheiten zum Aufbau professioneller Kompetenz haben. Entsprechend werden in dieser Dissertation Bedingungen des Angebots und der Nutzung von Lerngelegenheiten im Langzeitpraktikum vertieft untersucht. Die drei Teilstudien ordnen sich dabei in das Rahmenmodell ein. Teilstudie A fokussiert die Lehrkräftebildner/-innen als zentralen Einflussfaktor. Hierbei steht die Kooperation zwischen Lehrenden der Universität und des Vorbereitungsdienstes im Vordergrund, da somit die Kohärenz zwischen den Ausbildungsphasen sowie die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Wissensbeständen für Studierende unterstützt werden soll. Die Befragung von $N = 113$ Lehrkräftebildner/-innen an fünf Standorten in Niedersachsen hat ergeben, dass diese Lehrenden (auch ko-konstruktive) Kooperation in der gemeinsamen Lehre wichtig finden und umsetzen. Weiterhin zeigt sich, dass die Häufigkeit der Kooperation prädiktiv für die Veränderung der Lehrkonzepte der Lehrkräftebildner/-innen ist. Als Lerngelegenheit zur Förderung von Reflexion und Distanz nimmt Teilstudie B das Forschende Lernen der Studierenden während des Langzeitpraktikums in den Blick. Im Ergebnis wird deutlich, dass weniger als die Hälfte der $N = 252$ befragten Studierenden eine Steigerung ihres Interesses an Wissenschaft sowie einen Bezug zur Praktikumsschule erleben. Die in der Teilstudie entwickelten Bedingungsfaktoren des Angebots sind prädiktiv für die Nutzung und damit für das Erreichen der Zielsetzungen Forschenden Lernens. In Teilstudie C wurden Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit, die sich nah am Unterricht der Studierenden befindet, untersucht. Anhand von Kriterien für eine transmissive Orientierung bzw. konstruktivistische Orientierung von Gesprächen konnten $N = 35$ Besprechungen mit Lehrkräftebildner/-innen unterschiedlicher institutioneller Zugehörigkeit klassifiziert werden. Es zeigt sich, dass das transmissionsorientierte Profil insgesamt überwiegt und von schulischen Mentor/-innen bevorzugt wird, während bei Lehrenden aus Universität und Vorbereitungsdienst auch das konstruktivistischorientierte Profil häufiger aufzufinden ist. Im Rahmenpapier werden Bezüge zwischen den drei empirischen Studien innerhalb des Angebot-Nutzungs-Modells hergestellt und diskutiert. Im Ergebnis werden Empfehlungen und Perspektiven für Forschung und Lehrkräftebildung formuliert.

2 Einleitung

2.1 Problemstellung

An Lehrkräfte wird eine Vielzahl von Erwartungen gestellt, die sich in einem ständigen Wandel befinden (Fend, 2006). So haben Entwicklungen der letzten Jahre, wie die Etablierung der inklusiven Schulen, die insgesamt steigende Heterogenität in der Schule (Gräsel, Decristan & König, 2017), die Förderung des Ganztagschulbetriebs, die zunehmende Autonomie der Einzelschule, die explizite Orientierung in Richtung Bildungsstandards sowie die Kompetenzerfassung bei Schülerinnen und Schülern, das Anforderungsspektrum für Lehrkräfte erweitert bzw. verändert. Zur Bewältigung dieser sich ständig wandelnden Aufgaben müssen Lehrkräfte über eine hohe professionelle Kompetenz verfügen (Baumert & Kunter, 2006), die es ihnen erlaubt, insbesondere in ihrer Kernaufgabe, dem Unterricht, schnell und eigenständig vielfältige Entscheidungen zu treffen und diese gegenüber sich selbst, Kolleg/-innen sowie Externen (z. B. Schulinspektion) zu begründen. Lehrkräfte sind insofern gefordert, einerseits ihre Aufgaben (und dazu gehört an erster Stelle guter Unterricht - KMK, 2004) professionell zu bewältigen und andererseits erläutern zu können, welche fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Konzepte als Begründungen dienen. Sie sollen theoretische Ideen mit praktischen Erfordernissen und ihrer eigenen Person zusammenbringen (Korthagen, 2006). Die Lehrkräftebildung an der Universität dient der Anbahnung von professioneller Kompetenz bei Studierenden, sodass diese auf entsprechende Aufgaben vorbereitet werden. Hierzu bedarf es im Rahmen des Studiums systematisch gestalteter Lerngelegenheiten, wobei häufig davon ausgegangen wird, dass Praxisphasen besonders gut geeignet sind, entsprechende Möglichkeiten für Studierende zu eröffnen (Gröschner & Hascher, 2019; König, Rothland & Schaper, 2018).

2.2 Fragestellungen der Dissertation

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, wie der Aufbau von professioneller Kompetenz im Rahmen der Erstausbildung von Lehrkräften in Praxisphasen unterstützt werden kann. Die übergeordnete Fragestellung für diese Dissertation lautet entsprechend:

Welche Bedingungen bestehen bezüglich Angebot und Nutzung von Lerngelegenheiten in Praxisphasen, um den Aufbau von professioneller Kompetenz bei Studierenden der Lehrkräftebildung zu unterstützen?

Zudem werden in jeder der drei Teilstudien spezifische Forschungsfragen bearbeitet, die sich unterhalb dieser übergeordneten Frage einordnen lassen.

In Teilstudie A wird die Perspektive der Lehrkräftebildner/-innen auf die zentrale Kontextbedingung der Kooperation eingenommen. Im Interesse der Teilstudie steht die Frage, inwiefern die bislang strukturell nicht bzw. wenig miteinander kooperierenden Lehrkräftebildner/-innen aus Universität und Vorbereitungsdienst (Lehrkraft in der

Praxisphase) Kooperation wichtig finden bzw. miteinander kooperieren. Die Teilstudien B und C setzen bei konkreten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung an. Teilstudie B betrachtet hierbei die Einschätzung der Studierenden zum Forschenden Lernen. Da an Forschendes Lernen hohe Erwartungen gestellt werden, empirisch jedoch wenig darüber bekannt ist, unter welchen Bedingungen es erfolgreich ist, wird hier der Zusammenhang zwischen drei Zieldimensionen Forschenden Lernens (Reflexionsfähigkeit, Forschungskompetenz und Interesse an Wissenschaft) und drei Bedingungsfaktoren (Zieltransparenz, Unterstützung im Forschungsprozess und Bezug zur Praktikumsschule) geprüft. Teilstudie C adressiert die Untersuchung von Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheit. Da über das Gesprächsverhalten von Lehrkräftebildner/-innen aus unterschiedlichen an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen bislang ebenfalls nur wenig bekannt ist, wird in dieser Teilstudie das Forschungsinteresse auf das Gesprächsverhalten dieser Akteure gelegt. Im Mittelpunkt steht, inwiefern sich das Gesprächsverhalten von Lehrkräftebildner/-innen in Unterrichtsbesprechungen verschiedenen Profilen zuordnen lässt und inwiefern sich Besprechungen von Lehrkräftebildner/-innen unterschiedlicher Institutionen unterscheiden.

Zur Gliederung dieses Rahmenpapiers werden zuerst zentrale Paradigmen der Lehrkräfteforschung dargestellt (Kapitel 3.1). Dies dient der Beschreibung des Ziels der Ausbildungsanstrengungen. Im Anschluss wird herausgearbeitet, was über das Lernen in Praxisphasen bekannt ist (Kapitel 3.2). Anknüpfend wird ein adaptiertes Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen vorgestellt (Kapitel 3.3) und es werden einzelne besonders relevante Aspekte in den Teilstudien dieser Dissertation vertieft bearbeitet (Kapitel 4 und 5). Abschließend werden die Ergebnisse der Teilstudien zusammenfassend diskutiert (Kapitel 6) und es werden die Beiträge sowie Perspektiven zur Forschung und Lehrkräftebildung herausgearbeitet.

3 Theoretische Verortung, Forschungsstand & Forschungsdesiderate

Im Folgenden werden zentrale Theorien der Lehrkräfteforschung vorgestellt und mit dem Lernen in Praxisphasen in Verbindung gebracht. Anschließend folgt die Herausarbeitung eines auf Praxisphasen adaptierten Angebot-Nutzungs-Modells. Diese Reihenfolge wird gewählt, um zuerst eine Zielperspektive von Lehrkräftebildung zu entwickeln und hieraus konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in der Lehrkräftebildung zu begründen. Es werden theoretische Überlegungen, aktuelle Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

3.1 Paradigmen der Lehrkräfteforschung und die Bedeutung für die Lehrkräftebildung

Lehrkräfte übernehmen eine zentrale Aufgabe in der Gesellschaft. Durch ihre Kernaufgabe, den Unterricht, aber auch durch die Übernahme von Erziehungs- und erweiterten Bildungsaufgaben gestalten sie aktiv die Schule als eine der zentralen Institutionen für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft (Fend, 2006). Lehrkräften kommt

dabei eine besondere Verantwortung zu, da sie durch ihr Handeln, ihre Empfehlungen und ihre Bewertungen die Zukunftschancen junger Menschen in besonderer Weise beeinflussen. Lehrkräfte haben den Auftrag, Kinder und Jugendliche im Rahmen eines Pflichtschulsystems einerseits in die Gesellschaft einzuführen und sie gleichzeitig zu aktiv partizipierenden Mitgliedern dieser zu befähigen (Fend, 2006; §2 Niedersächsisches Schulgesetz).

Diese herausgehobene Position innerhalb der Gesellschaft macht eine besondere Professionalität erforderlich – im Kern geht es um die Frage, was eine ‚gute Lehrkraft‘ ausmacht und welchen Einfluss die Lehrkraft auf das Lernen der Schüler/-innen hat. Daher soll in diesem Kapitel zum einen beschrieben werden, was die Professionalität bzw. professionelle Kompetenz von Lehrkräften beinhaltet und zum anderen wird bearbeitet, wie diese erlernt bzw. angebahnt werden kann. Die Frage der Professionalität von Lehrkräften wird dabei in mehreren voneinander relativ unabhängigen Strängen diskutiert. Baumert und Kunter (2006) nennen hierzu zwei zentrale theoretische Herangehensweisen – einerseits die strukturtheoretische Perspektive und andererseits die Perspektive der Empirischen Bildungsforschung, welche im Folgenden dargestellt werden.

3.1.1 Strukturtheoretische Perspektive

In der strukturtheoretischen Perspektive, welche auf die Arbeiten von Oevermann, Helsper und Combe (Combe & Helsper, 1997; Oevermann, 1997) zurückgeht, wird davon ausgegangen, dass die Aufgaben von Lehrkräften antinomisch sind (Helsper, 1997), also eine in sich widersprüchliche Struktur aufweisen. So geht es um die Widersprüche zwischen Nähe und Distanz zu Schüler/-innen, zwischen Subsumption und Rekonstruktion, zwischen der Einzelperson der Schülerin / des Schülers und dem Anspruch der ‚Lern-Sachen‘, zwischen Einheitlichkeit und Differenz, zwischen Organisation und Interaktion sowie zwischen Autonomie und Heteronomie. Der Beruf wird so eigentlich ‚unmöglich‘, da nicht alle Anforderungen gemeistert werden können. Professionalität entsteht dann, wenn diese Spannungen und Anforderungen gehandhabt werden. „Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Unterdeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart, 2011, S. 206). Die strukturtheoretische Perspektive bietet insgesamt wenig Ansatzpunkte für eine strukturierte Ausbildung von Lehrkräften im Rahmen eines Studiums, da unklar bleibt, wie Lerngelegenheiten zur Erlangung von Professionalität gestaltet sein könnten.

3.1.2 Perspektive der Empirischen Bildungsforschung

Aus Perspektive der Empirischen Bildungsforschung, beispielsweise vertreten durch Baumert und Kunter (2006), wird hingegen versucht, insbesondere durch die empirische Untersuchung theoretischer Annahmen zu prüfen, welche Bedingungen prädiktiv für erfolgreiches Lehrkräftehandeln sind. Erfolgreich sind Lehrkräfte in diesem Konzept vor allem dann, wenn sich nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern/-

innen einstellen – obgleich anerkannt wird, dass die Leistungen der Schüler/-innen auch von einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst werden. Dieser Ansatz impliziert sowohl, dass durch Lehrkräftehandeln das Lernen der Schüler/-innen beeinflussbar ist, als auch, dass es einerseits einer Verständigung darüber bedarf, welche Aspekte bei Lehrkräften relevant sind und andererseits ein Verständnis dafür, wie bzw. ob diese erworben bzw. verändert werden können. Daher wird versucht, diese Fragen möglichst wenig normativ, sondern stärker empirisch zu bearbeiten. Der Ansatz gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung, auch da er zugänglich macht, welche Aspekte für Lehrkräfte zentral sind und somit eine entsprechende Ausbildung dieser bei angehenden Lehrkräften erlaubt.

In der historischen Entwicklung dieser Forschungsperspektive lassen sich drei untergeordnete Ansätze unterscheiden. Erstens das *Persönlichkeitsparadigma*, zweitens das *Prozess-Produkt-Paradigma* und drittens das *Expertenparadigma* (Gräsel & Trempler, 2017; Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017). In allen drei Paradigmen geht es darum, welchen Einfluss die Lehrkraft auf das Lernen der Schüler/-innen hat.

3.1.2.1 Persönlichkeitsparadigma

Im *Persönlichkeitsparadigma* wird davon ausgegangen, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkraft, also z. B. genetische Merkmale, Charaktereigenschaften, Talent oder Tugenden einen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben (Mayr, 2014; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Die Argumentation richtet sich dahingehend, dass bestimmte Personen eine Eignung als Lehrkraft mitbringen, wohingegen andere Personen dies nicht tun. Der Fokus liegt insofern nicht auf der weiteren Qualifikation nach Eintritt in die Ausbildung bzw. den Beruf. Die Ergebnisse dieser Forschung bringen oft geringe oder inkonsistente Korrelationen zwischen Verhalten und Eigenschaften von Lehrkräften (Gräsel & Trempler, 2017). Gleichzeitig ist es für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrkräftebildung nur bedingt hilfreich, explizit nicht oder nur schwer veränderbare Merkmale in den Blick zu nehmen. Insgesamt kann daher diese Forschungsrichtung als wenig vielversprechend für die bewusste Gestaltung von Lehrkräftebildung angesehen werden. Gleichzeitig soll nicht negiert werden, dass bestimmte Merkmale von Studienbewerber/-innen für die Auswahl von Studierenden relevant sein können (siehe Kapitel 3.3.1).

3.1.2.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Zeitlich anschließend in den 60er und 70er Jahren entwickelt sich das am Behaviorismus orientierte *Prozess-Produkt-Paradigma*, in dem vor allem in den Blick genommen wird, wie Merkmale des Verhaltens von Lehrkräften mit Kompetenzen von Lernenden bzw. deren Lernergebnissen im Zusammenhang stehen. Dieses Paradigma lenkt die Aufmerksamkeit auf das Verhalten der Lehrkräfte, da sie hierdurch maßgeblich Unterricht gestalten und so zum Gelingen von Lernprozessen bei Schüler/-innen beitragen. Es wird insbesondere nach

wirkungsvollen Unterrichtsmethoden bzw. Verhaltensweisen im Unterricht gesucht (Krauss et al., 2017).

Da jedoch sowohl die schulische Lernsituation komplexer ist und Unterricht nicht alleine durch die Lehrkraft bestimmt wird, als auch gleichzeitig das Lernen der Schüler/-innen in einem sich entwickelnden konstruktivistischen Verständnis nicht nur durch die Lehrkraft bestimmt werden kann, entwickeln sich aus diesem einfachen Prozess-Produkt-Paradigma komplexere Modelle. Diese betrachten das unterrichtliche Angebot der Lehrkraft sowie schulische Kontextbedingungen und die Nutzung durch Schüler/-innen.

In den daraus entstehenden Angebot-Nutzungs-Modellen (Helmke & Weinert, 1997; Seidel, 2014a; Fend, 2006) wird insofern ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsangebot, welches neben Kontextbedingungen der Schule bzw. des Schulsystems vor allem durch die Lehrperson gestaltet wird und der Lernaktivität bzw. der Nutzung auf Seiten der Lernenden (welche wiederum durch die Dispositionen der Lernenden beeinflusst werden) hergestellt. Diese Nutzung führt zu Wirkungen bei den Schüler/-innen, idealerweise in Form des Aufbaus fachübergreifender und fachlicher Kompetenzen.

3.1.2.3 Expertenparadigma

Während Angebot-Nutzungs-Modelle für die Beschreibung unterrichtlicher Prozesse noch heute von großer Relevanz sind, hat sich die Sichtweise auf die Professionalität bzw. professionelle Kompetenz von Lehrkräften weiterentwickelt. Insofern wird im heute zentralen *Expertenparadigma* die Lehrkraft als entscheidender Einflussfaktor auf das Lernangebot für Schüler/-innen gesehen – der Einfluss des Kontextes und der Schüler/-innen aber nicht negiert. Das Expertenparadigma legt den Fokus auf das Denken und Wissen der Lehrkraft und damit auf durch die Ausbildung (zumindest bedingt) veränderliche Aspekte. In dieser Idee des ‚Lehrers als Experten‘ steht dabei nicht ein leistungsorientierter Expertisebegriff im Vordergrund, in welchem nur ein kleiner Teil einer Gruppe als Expertinnen bzw. Experten betrachtet werden kann, sondern ein wissensorientierter Expertisebegriff, in dem allgemein berufliches Wissen und Können betrachtet wird (Berliner, 2001; Bromme, 2008; Krauss & Bruckmaier, 2014; Krauss et al., 2017).

Dies ist eng verknüpft mit dem Modell *professioneller Kompetenz* (nach Baumert & Kunter, 2006) von Lehrkräften. Professionelle Kompetenz umfasst demnach sowohl motivationale Orientierungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation (und ist damit an die Idee des Persönlichkeitsparadigmas anchlussfähig) als auch *Professionswissen* und *Überzeugungen*.

Zur Bestimmung, welches *Professionswissen* ausschlaggebend ist, liegen zentrale Arbeiten von Shulman (1987) vor. Shulman unterscheidet in allgemein pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Diese Unterscheidung wird in empirischen Arbeiten immer wieder aufgegriffen und teilweise erweitert, z. B. in COACTIV (Baumert & Kunter, 2006; Besser, 2014), TEDS (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010), BilWiss (Terhart et al., 2012) und

MT21 (Blömeke et al., 2008). Im für den Diskurs besonders prägenden Modell professioneller Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) – welches im Rahmen der COACTIV-Studie entstanden ist – wird Professionswissen in die drei zentralen Bereiche des Fachwissens, fachdidaktischen Wissens sowie pädagogisch-psychologischen Wissens ergänzt um Organisations- und Beratungswissens, gegliedert.

Überzeugungen, als weiterer zentraler Bestandteil professioneller Kompetenz, werden „eine bedeutsame Rolle für die Qualität [des] Berufshandelns zugeschrieben, indem sie Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Der Begriff der Überzeugung wird dabei oft als Übersetzung des englischen Begriffs *teacher beliefs* angesehen (Reusser & Pauli, 2014). Was im Detail unter Überzeugungen verstanden werden kann, ist dabei noch nicht geklärt, vielmehr handelt es sich um ein ‚messy construct‘ (Pajares, 1992; Fischer & Ehmke, 2019). Reusser und Pauli verstehen unter Überzeugungen „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (2014, S. 642). Insofern gehen Überzeugungen über vorhandenes Wissen hinaus, stehen jedoch mit diesem in Verbindung. Die Frage, ob bzw. in welchem Rahmen Überzeugungen veränderbar sind oder nicht, ist dabei umstritten. Pajares (1992) fasst zusammen, dass Überzeugungen als eher stabil und wenig veränderbar gelten. Dabei sind es vor allem frühe Erlebnisse, die einen hohen Einfluss auf feste Überzeugungsstrukturen haben, welche sich später nur schwer ändern lassen und gleichzeitig die Aufnahme neuer Informationen beeinflussen. Neu erworbene Überzeugungen hingegen sind deutlich instabiler. Pajares (1992) benennt hierzu, dass dies nicht heißt, dass sich Überzeugungen nicht verändern können, es jedoch nicht immer geschieht, wenn es logisch oder notwendig wäre. In der neueren Literatur gelten Überzeugungen durch Ausbildung veränderbarer (Krauss et al., 2017). Sowohl Reusser und Pauli (2014) als auch Fives und Buehl (2012) stellen dabei heraus, dass Reflexion als wichtigste Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen gilt.

Insofern lässt sich zusammenfassen, dass heute davon ausgegangen wird, dass Lehrkräfte einen entscheidenden Beitrag zum Lernen der Schüler/-innen leisten. Zur Gestaltung lernförderlichen Unterrichts benötigen Lehrkräfte professionelle Kompetenz, die sich sowohl aus einer spezifischen Expertise insbesondere in Form von Professionswissen und Überzeugungen als auch von motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation zusammensetzt. Das Ziel der Lehrkräftebildung ist dabei die Anbahnung entsprechender Kompetenzen bei Studierenden, sodass diese im späteren beruflichen Verlauf in der Lage sind, Lernangebote für Schüler/-innen zu gestalten.

Nach Bearbeitung des Diskussionsstandes zur Lehrkräfteforschung soll im Folgenden herausgearbeitet werden, wie angehende Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen im Rahmen der Lehrkräftebildung aufbauen können.

3.2 Entwicklung von Professionalität im Studium

Während bislang gerahmt wurde, wie Lehrkräfteprofessionalität beschrieben werden kann, so soll im Folgenden herausgearbeitet werden, wie angehende Lehrkräfte eine solche Professionalität erwerben. Hierzu lassen sich wiederum drei Ansätze (*berufsbiografischer Ansatz, Expertenansatz, Angebot-Nutzungs-Ansatz*) beschreiben:

Erstens bietet der *berufsbiografische Ansatz* Möglichkeiten des Verständnisses zum Aufbau von Professionalität. Der Ansatz stellt die individuelle Entwicklung von Personen in den Vordergrund. Professionalität ist hier ein individuelles, berufsbiographisches Entwicklungsproblem. Im Ansatz werden empirisch feststellbare individuelle oder kollektive Berufsbiographien mit im weitesten Sinne „normativen Vorstellungen über eine *gelungene, erfolgreiche* Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung“ (Terhart, 2011, S. 208) verknüpft. Es wird so die Kontinuität bzw. Brüchigkeit von beruflicher Entwicklung aufgezeigt (Keller-Schneider & Hericks, 2013). Ergebnisse dieser berufsbiographischen Forschung, in denen Professionalisierungsprozesse rekonstruiert werden, machen insofern deutlich, dass diese nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sind, sondern sich über einen längeren Zeitraum während Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseinstiegsphase und weiterem Beruf erstrecken (Herzog, 2014). Der Ansatz eignet sich insofern für die Rekonstruktion von Berufsbiografien, woraus sich im Rückschluss auch bestimmte ‚Entwicklungsaufgaben‘ für angehende und wenig erfahrene Lehrkräfte ableiten lassen (Keller-Schneider & Hericks, 2013), gleichsam birgt er den theoretischen Nachteil der oben beschriebenen Normativität und den praktischen Nachteil einer Schwierigkeit in der Übertragung auf die Gestaltung der Lehrkräftebildung, da bewusst gestaltete ‚Entwicklungsaufgaben‘ innerhalb des Studiums nur schwer platzierbar sind.

Zweitens entwickeln Dreyfus und Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dreyfus, 2016) ein Modell des gestuften Fähigkeitserwerbs bis zum *Experten*, welches für die Lehrkräftebildung nutzbar gemacht werden kann (Berliner, 2016; König, 2010). Das Modell geht davon aus, dass Personen vom Qualifikationsniveau *novice*, in welchem frei vom jeweiligen Kontext Regeln gelernt und bewusst angewendet werden, bis zum Niveau *expert*, in welchem Personen in bestimmten Situationen intuitiv richtige Entscheidungen treffen – diese jedoch nicht in der Situation analytisch aus Regeln ableiten – insgesamt fünf Stufen durchlaufen (*novice, advanced beginner, competent performer, proficient, expert*). Anders als im oben beschriebenen Expertenparadigma der Lehrkräfteforschung werden hierbei auf der Stufe *expert* Personen beschrieben, die etwas herausragend gut können. Im Expertenparadigma werden Lehrkräfte im Allgemeinen als Expertinnen bzw. Experten beschrieben. Dreyfus und Dreyfus gehen davon aus, dass Personen Wissen und Können desto stärker verinnerlichen, je häufiger sie in

vergleichbaren Situationen sind und erfolgreich darin gehandelt haben. Je höher ihr Qualifikationsniveau ist, desto weniger müssen sie darüber nachdenken, was ein richtiges Verhalten ist – sie können einfach kompetent handeln. Für das Studium bedeutet dieses Modell, dass Wissen und Können insbesondere im tatsächlichen Handlungsvollzug erworben werden kann und stellt damit ein Argument für die Einführung von Praxisphasen dar. Die damit verbundenen Nachteile des reinen ‚Übens‘ (auch von spezifischen Regeln) in Praxisphasen werden in Kapitel 3.3.4 (Mentoring) aufgegriffen.

Drittens wird an dieser Stelle unter Nutzung und Erweiterung des beschriebenen Prozess-Produkt-Paradigmas vorgeschlagen, erweiterte *Angebot-Nutzungs-Modelle* für den Unterricht auf die Lehrkräftebildung – und dort insbesondere auf Praxisphasen – zu übertragen (König, Rothland & Schaper, 2018; Gröschner & Hascher, 2019). Es wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität im Allgemeinen Bedingungen des Lehrkräftebildners, des Studierenden und des Ausbildungskontexts auf konkrete Lernangebote und deren Nutzung wirken. Aus einer solchen Nutzung ergeben sich Professionalisierungschancen. Hierbei stellt sich in der Lehrkräftebildung regelmäßig die Herausforderung der Verbindung zwischen eher theoretischen bzw. akademischen Wissensbeständen sowie der Praxis des Lehrkräftehandelns (Villiger, 2015).

Daher wird im Folgenden zuerst der besondere Aspekt der Verbindung von Theorie und Praxis herausgearbeitet, um anschließend Besonderheiten von Praxisphasen zu thematisieren. Darauf folgt eine differenzierte Darstellung eines Angebot-Nutzungs-Modells für das Lernen in Praxisphasen.

3.2.1 Verbindung von Theorie & Praxis

Ein zentrales und immer wieder diskutiertes Problem (Villiger, 2015; Verloop, van Driel & Meijer, 2001; Drexhage, 2018) beim Aufbau professioneller Kompetenz Studierender der Lehrkräftebildung stellt die Verbindung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, von akademischen und praktischen Wissensbeständen, von deklarativem und prozeduralem Wissen bzw. von Können dar. Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung (Stadelmann, 2004; Neuweg, 2011) zeigen, dass eine direkte Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Schulpraxis nur bedingt gelingt.

Insbesondere seit den 70er Jahren wird unter dem Label ‚Praxisschock‘ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978) diskutiert, dass Studierende nach dem Ende des Studiums und mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst nicht über die zu diesem Zeitpunkt von ihnen verlangte unterrichtliche Handlungskompetenz verfügen. Dies bedingt, dass Referendarinnen und Referendare einerseits stark belastet sind (Drüge, Schleider & Rosati, 2014) und andererseits in ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit vertraute Handlungsmuster zurückfallen, anstatt das zur Verfügung stehende Wissen zu nutzen. Die von Studierenden im Rahmen des Studiums erworbene Affinität für eher liberale bzw. an konstruktivistischen Prinzipien ausgerichtete Unterrichtsgestaltung wandelt sich in der ersten Zeit in der Schule wieder

zurück in vertraute Muster einer eher transmissionsorientierten Unterrichtsführung (Cochran-Smith et al., 2015; Greiten & Trumpp, 2017).

Grundlegende Herangehensweisen zum Umgang mit dieser ‚Theorie-Praxis-Herausforderung‘ in der Lehrkräftebildung werden von Korthagen (2016) auf Basis einer Analyse empirischer Ergebnisse in drei Entwicklungsschritten nachgezeichnet.

Als *theorie-to-practice approach* bzw. *professional development 1.0* bezeichnet er die Vorstellung, dass die reine Vermittlung von Theorien und akademischen Wissens im Rahmen der Ausbildung zur Veränderung des Verhaltens von Lehrkräften führt. Dieser Ansatz kann dabei – auch wenn er durch praxisnahe Beispiele ergänzt wird – als gescheitert angesehen werden (Zeichner & Cochran-Smith, 2005). In dieser reinen ‚Theorie-Darbietung‘ fehlt es an der Umsetzung des intellektuell Verstandenen in die Unterrichtspraxis. Auch aufgrund dessen bildet das Lernen an der Schule eine zentrale Rolle vieler Ausbildungscurricula. Diese Entwicklung, die oft mit Kooperationen zwischen den Lernorten einhergeht, wird von Korthagen als *professional development 2.0* bezeichnet. Auch wenn diese dazu führte, dass sich stärker als bislang *school-based-teacher-educator* herausgebildet haben und unterschiedliche Tools zur Begleitung etabliert wurden, gibt es in diesem Ansatz das zentrale Problem der Verknüpfung zwischen praktischen Erlebnissen und theoretischem Kontext. Korthagen schlägt entsprechend ein *professional development 3.0* vor, in welchem die Person der (angehenden) Lehrkraft eine stärkere Position einnimmt.

Korthagen begründet dies damit, dass neben der Kognition auch Emotion und Motivation zentrale Einflussfaktoren für das Lehrkräftehandeln sind – ähnlich wie dies im Modell professioneller Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) anerkannt wird. Damit ein Lernen für Lehrkräfte gelingt, braucht es nach Korthagen (2016) also einen Wandel von der reinen Perspektive auf das Curriculum für Lehrkräfte, hin zu einer Perspektive des Lernens. Er argumentiert, dass standardisierte Ansätze für das Lernen von Lehrkräften nicht ausreichend und eine reine Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen nicht genügt, sondern dieses vielmehr immer um auf die Person bezogene Komponenten ergänzt werden muss, da die Erfahrungen, das Denken, die Gefühle und die Motivlagen sich zwischen den Personen unterscheiden. Korthagen schlägt hierzu vor, Reflexion in der Lehrkräftebildung zu stärken (Kapitel 3.3.4). Praxisphasen eignen sich in besonderer Weise zur Verbindung von akademischen und praktischen Wissensbeständen sowie zur Anregung von Reflexionsprozessen.

3.2.2 Praxisphasen zur Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität

Praxisphasen können Lerngelegenheiten zur Verbindung von akademischen und praktischen Wissensbeständen und zur Förderung von Reflexion bieten. Für ein allgemeines Verständnis solcher Praktika werden im Folgenden Erwartungen an und Ziele von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung dargestellt und der übergreifende Forschungsstand hierzu aufgearbeitet.

Spezifische Ergebnisse zu Bedingungen und Angeboten sowie ihrer Nutzung sind in Kapitel 3.3.4 dargestellt.

Praxisphasen sind sowohl bei Studierenden sehr geschätzt (Makrinus, 2013) als auch zentraler Bestandteil aktueller Konzepte zur Gestaltung der Lehrkräftebildung (Baumert et al., 2007; KMK, 2005; Wissenschaftsrat, 2001; Pilypaitytė & Siller, 2018b; Zeichner, 2010), gleichzeitig wird der ‚Mythos Praktikum‘ (Hascher, 2011) kritisiert, da Praxisphasen nicht grundsätzlich positive Wirkungen auf den Kompetenzerwerb und die Professionalisierung von Studierenden haben. Erwartungen an Praktika sind dabei oft überhöht und Studierende verspüren zwar kurzfristig ein starkes Kompetenzerleben, jedoch sind die langfristigen Wirkungen weniger optimistisch einzuschätzen (Hascher, 2006).

Die Erwartungen an Praxisphasen sind vielfältig. Im Fokus stehen dabei neben einer Eignungsabklärung bzw. Berufswahlüberprüfung die Vernetzung von theorieorientierten und praxisorientierten Aspekten sowie die Reflexion der eigenen Kompetenzen (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2016; Verloop et al., 2001). In der für die Gestaltung der Lehrkräftebildung wegweisenden Expertise für die KMK beschreibt Terhart folgende Standards und damit Ziele für schulpraktische Studien:

- „1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflexion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrerstudium“ (2002, S. 35).

Diese Ziele beziehen sich sowohl auf den Erwerb von Kompetenzen in Bezug auf das Unterrichtshandeln der Studierenden als auch auf Beobachtung und Reflexion. Stark vereinfachend dargestellt dienen Praktika auf der einen Seite dazu eigenes Unterrichtshandeln anzubahnen und gleichzeitig eine reflexive Distanz zum (eigenen) Unterricht aufzubauen und Schule als wenig involvierte Person zu ‚untersuchen‘ – also das Spannungsfeld zwischen Distanz und Einlassung. Anders ausgedrückt dienen sie der Entwicklung eines doppelten Habitus – einen Habitus des praktisch-pädagogischen Handelns und einen Habitus des wissenschaftlich-reflexiven (Helsper, 2001). Insbesondere die Frage der Rolle von Praxisphasen bei der Einübung eigenen Unterrichtshandelns ist dabei nicht unumstritten. Während die reine Übernahme von Verhaltensweisen von Mentor/-innen und ehemaligen eigenen Lehrkräften (Greiten & Trumpa, 2017) sowie die Einübung von Unterrichtsroutinen und einer möglichst starken Unterrichtsperformanz nicht primäre Aufgabe der ersten Phase der Lehrkräftebildung an Universitäten ist (Schubarth, 2010), so deutet doch beispielsweise der KMK-Beschluss der Anrechenbarkeit von Teilen des Vorbereitungsdienstes auf das

Masterstudium genau darauf hin, dass es politisch intendiert ist, möglichst viel Unterrichtstätigkeit innerhalb des Studiums zu positionieren (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

In den letzten Jahren fand bundesweit ein deutlicher Ausbau der Quantität schulischer Praxis im Studienverlauf statt. In den meisten Bundesländern wurden Langzeitpraktika eingeführt (Weyland & Wittmann, 2015), obwohl der selbst eingeschätzte Kompetenzerwerb im Praktikum meist unabhängig von der Praktikumsdauer ist (Gröschner & Müller, 2014; Gröschner & Hascher, 2019; Ronfeldt & Reininger, 2012) und im wissenschaftlichen Diskurs (Weyland & Wittmann, 2011; Ronfeldt & Reininger, 2012; Cochran-Smith et al., 2015) sowie in zentralen Empfehlungen zur Lehrkräftebildung (Baumert et al., 2007) eine qualitative Verbesserung statt eines quantitativen Ausbaus von Praxisphasen angeraten wurde.

Auch in Niedersachsen fand zum Wintersemester 2014/2015 die Einführung eines 18-wöchigen Master-Langzeitpraktikums statt. In der Kooperationsvereinbarung zum Praktikum zwischen den beteiligten Universitäten und Ministerien heißt es zu den Zielen:

- „1. [D]ie Stärkung des Praxisbezugs und eine damit verbundene Eignungsreflexion der Studierenden für die Anforderungen des zukünftigen Berufsfeldes,
2. die Verbesserung der Anschlussfähigkeit des Studiums an den Vorbereitungsdienst durch Verzahnung der forschungs- und wissenschaftsgeleiteten Ausbildungselemente der ersten Phase mit schulpraktischen Ausbildungselementen der zweiten Phase,
3. die Stärkung der Wissenschaftsorientierung zur Generierung von fachdidaktisch hoch qualifiziertem Nachwuchs für die zukünftige Lehramtsausbildung“ (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014, S. 2).

Insofern wird auch hier deutlich, dass sich die Erwartungen sowohl auf die Nähe zum Berufsfeld (z. B. durch den Einbezug von Lehrenden aus dem Vorbereitungsdienst und eine damit verbundene Orientierung an der Schulpraxis) als auch auf die Einnahme von Distanz (z. B. durch die Stärkung von Elementen des Forschenden Lernens) zur reinen Unterrichtsperformanz beziehen.

Forschungsergebnisse zu verlängerten Praxisphasen, insbesondere auch unter den sich neu ergebenden Kooperationen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, liegen bislang nur eingeschränkt vor. Die meisten Forschungsarbeiten beziehen sich auf die spezifische Situation in Nordrhein-Westfalen (Barsch, Dziak-Mahler, Hoffmann & Ortmanns, 2015; König et al., 2018; Mertens & Gräsel, 2018; Schlag & Glock, 2019), welches als erstes Flächenland landesweit ein Praxissemester eingeführt hat, bzw. zur Situation an einzelnen Standorten, die schon länger über ein Praxissemester verfügen (z. B. Jena - Kleinespel, 2014) bzw. entsprechende Modellversuche durchgeführt haben (z. B. PH Weingarten - Müller, 2010).

Aus einer übergeordneten Perspektive zum Schulpraktikum kommen Lawson, Çakmak, Gündüz und Busher (2015) nach einem systematischen Review von 114 Studien zum

Praktikum forschungsmethodisch zu dem Ergebnis, dass die meisten Studien zum Praktikum mit einem inhaltlich sehr engen Fokus, einer geringen Stichprobe und qualitativen Methoden durchgeführt wurden. Inhaltlich fassen sie zusammen, dass die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Mentor/-innen sowie die Qualität der Partnerschaft zwischen der Universität und Schule von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Studierenden ist. Durch Mentoring – und dabei insbesondere durch die Qualität von Feedbacks – können Studierende im Kompetenzaufbau unterstützt werden. Sie arbeiten außerdem heraus, dass die Rolle der Lehrkräftebildner/-innen der Universität verhältnismäßig wenig untersucht ist.

Ein wesentlicher Teil von Studien zum Lernen in Praxisphasen adressiert die Differenz zwischen Theorie- und Praxis bzw. wie eine Vermittlung zwischen den beiden Orten der Lehrkräftebildung (Universität und Schule) stattfinden kann (Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills & Stern, 2015). Eine Übersicht der Forschung zum Praktikum findet sich auch bei Besa und Büdcher (2014), welche für den deutschsprachigen Raum zu dem Ergebnis kommen, dass die Forschung zu Praxisphasen zwar zunimmt, aber noch sehr lückenhaft ist. Sie identifizieren Studien, die von einem Kompetenzerwerb im Praktikum berichten (z. B. zur Unterrichtsplanung - Bach, 2013; Baer et al., 2011). Sie arbeiten weiterhin ebenfalls die Notwendigkeit von universitärer Begleitung heraus, welche wichtiger als die reine zeitliche Länge des Praktikums ist (Müller, 2010; Schubarth et al., 2012). In Bezug auf die Vernetzung theoretischer und praktischer Elemente identifizieren sie Studien mit positiven (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) wie pessimistischeren Ergebnissen (Hascher, 2006; Schüpbach, 2007). Mertens und Gräsel (2018) zeigen, dass Studierende im Praxissemester eine höhere Steigerung der selbsteingeschätzten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen als auch der professionellen Unterrichtswahrnehmung aufweisen als Studierende, die gleichzeitig kein Praxissemester absolviert haben.

Obwohl die Forschungsarbeit zu verlängerten Praxisphasen in den letzten Jahren zugenommen hat, kommen Rothland und Böcker zu dem Schluss, dass „die Wirkung verlängerter Praxisphasen [...] auf Basis der bisherigen Forschungsbefunde nicht adäquat beurteilt werden [kann]“ (Rothland & Boecker, 2015, S.119). Sie entwickeln sieben ausgewählte Segmente, in denen weitere Forschung notwendig ist (1. Voraussetzungen der Studierenden, 2. Lernprozesse und Lehr-Lerngelegenheiten im Praxissemester, 3. Forschendes Lernen im Praxissemester, 4. Wirkungen des Praxissemesters, 5. Beratung und Lernbegleitung, 6. Belastung, Beanspruchung und Unterstützung sowie 7. weitere Forschungsperspektiven).

Weitere Forschungsergebnisse und -desiderate werden im Zusammenhang mit dem im Folgenden darzustellenden Angebot-Nutzungs-Modells vorgestellt.

3.3 Angebot-Nutzungs-Modell für das Lernen in Praxisphasen

Wie zuvor dargestellt, kommt in dieser Dissertation ein Angebot-Nutzungs-Modell für die Beschreibung und Analyse der Zusammenhänge im Praktikum zur Anwendung. Es dient

gleichzeitig als Rahmen für die Verortung der einzelnen Teilstudien. Dabei wird an die Diskussion zu Angebot-Nutzungs-Modellen für den Unterricht in der Schule, an Angebot-Nutzungs-Modelle aus der Lehrkräftefortbildungsforschung (Lipowsky, 2014) und aus dem Vorbereitungsdienst (Reintjes & Bellenberg, 2017) sowie Wissen über das Lernen im Praktikum angeschlossen. Im Folgenden wird dieses Modell in seiner Struktur beschrieben, bevor die einzelnen Elemente weiter erläutert werden.

Für die Beschreibung und Untersuchung der Zusammenhänge im Kontext von schulpraktischen Studien führen Hascher und Kittinger (2014) ein Angebot-Nutzungs-Modell ein. In diesem wird neben den Voraussetzungen der Studierenden und den kulturellen, ökonomischen und (hoch-)schulischen Bedingungen, den Kompetenzen von schulischen und universitären Mentor/-innen ein hoher Stellenwert beigemessen. König, Rothland und Schaper (2018) entwickeln ein ähnliches Modell für die Untersuchung des Praxissemesters im Projekt *Learning to Practice* (LtP) an den Standorten Köln, Siegen und Paderborn. Im Rahmenmodell der *LtP-Studie* wird davon ausgegangen, dass Ausbildungskontext und Curriculum einen Einfluss auf das Angebot der Lerngelegenheiten haben, welche wiederum durch die Studierenden genutzt werden können und wo es dann vermittelt über die entstandenen Lernprodukte zu Lernergebnissen, insbesondere in Form von professioneller Kompetenz bei Studierenden, führen kann. Anders als im Angebot-Nutzungs-Modell für den schulischen Unterricht (Helmke & Weinert, 1997) liegt dort kein expliziter Fokus auf der Expertise der Lehrenden, sondern die/der Lehrkräftebildner/-in wird als Teil der Kontextbedingungen angesehen.

Im Rahmen dieser Dissertation wurde das von König et al. (2018) vorgelegte Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen in mehrerlei Hinsicht modifiziert. Insbesondere wird davon ausgegangen, dass sowohl die Lehrkräftebildner/-innen als auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräftebildner/-innen entscheidende Bedingungen für die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten in der Praxisphase sind. Durch die Nutzung dieser Angebote haben die Studierenden (in Abhängigkeit ihrer individuellen Voraussetzungen) die Möglichkeit, professionelle Kompetenz anzubahnen und Studieninhalte mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Während zudem König et al. (2018) die Praxisphase in ihrer Gesamtheit als Lerngelegenheit verstehen, werden hier die einzelnen Lernangebote separat betrachtet.

Das hier für die Analyse dienende Rahmenmodell ist in Abbildung 1 dargestellt.

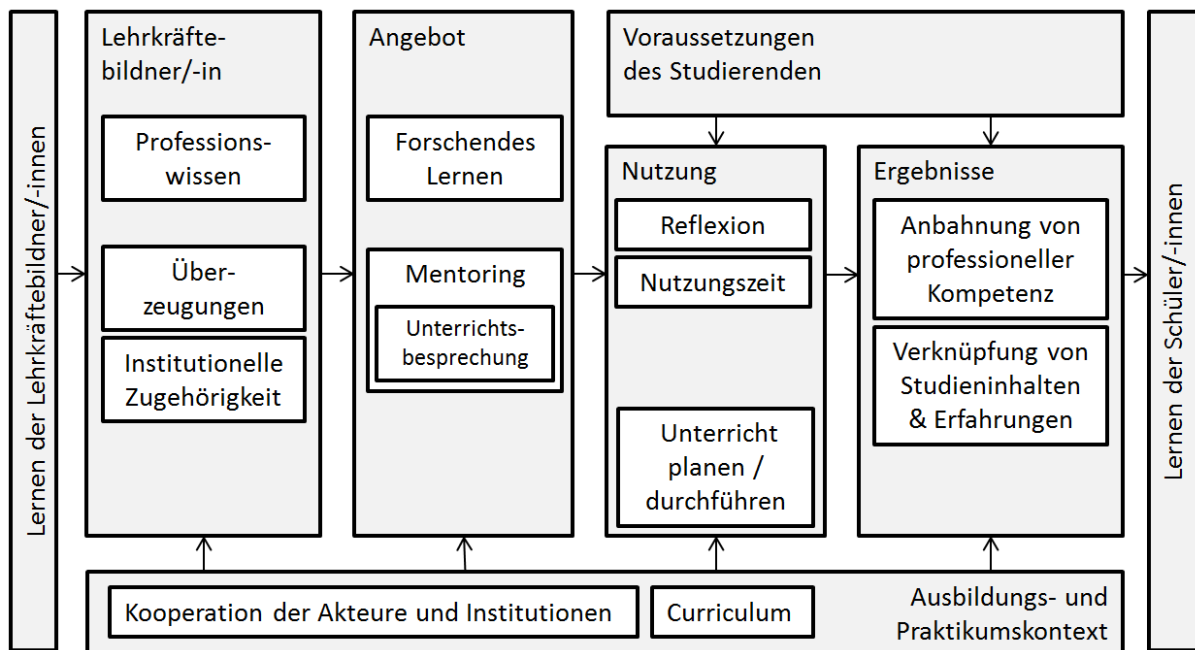


Abbildung 1. Angebot-Nutzungs-Modell für das Lernen in Praxisphasen (adaptiert nach König et al., 2018)

Es wird eine Wirkungskette postuliert, die beim Lernen der Lehrkräftebildner/-innen ansetzt, sich über das Lernen von Studierenden streckt und zum Lernen von Schüler/-innen führt. Diese Kette kann hier nur in spezifischen Teilaspekten berücksichtigt werden, da sie für eine valide empirische Analyse sehr komplex ist. Bereits der Zusammenhang zwischen dem Lernen von Studierenden in der Lehrkräftebildung und dem späteren Lernen von Schüler/-innen in der Schule wird in den meisten Studien nicht beachtet (Cochran-Smith et al., 2015). Im Folgenden werden die einzelnen Bedingungsfaktoren sowie Aspekte der Lernangebote und der Nutzung diskutiert. Für Lernergebnisse – also die Anbahnung professioneller Kompetenz bei Studierenden der Lehrkräftebildung – wurde dies bereits unter den Paradigmen der Lehrkräfteforschung (Kapitel 3.1) geleistet.

3.3.1 Voraussetzungen der/des Studierenden

Individuelle Merkmale der/des Studierenden, wie z. B. Studienwahlmotivation, pädagogische Vorerfahrung, kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale können grundsätzlich einen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten haben (Mayr, 2014; Kunina-Habenicht, Decker & Kunter, 2016). Biermann et al. (im Druck) zeigen beispielsweise, dass intrinsisch motivierte Studierende mehr Lerngelegenheiten nutzen und nach dem Praktikum von einer höheren Kompetenz berichten. Weiterhin korrelieren pädagogische Vorerfahrungen mit Kompetenzeinschätzungen im Praktikum und mit dem Flow-Erleben beim Unterrichten (Römer, Rothland & Straub, 2018).

An dieser Stelle wird jedoch auf eine vertiefte Diskussion der Voraussetzungen von Studierenden verzichtet, wie es insbesondere im Sinne des oben beschriebenen Persönlichkeitsparadigmas notwendig wäre. Universitäten haben nur sehr bedingt Einfluss

auf die individuellen Dispositionen der Studierenden. Zwar führen eine zunehmende Zahl an Standorten besondere Zulassungsverfahren für Studierende in der Lehrkräftebildung ein (z. B. Lüneburg – Besser, Depping, Ehmke, Freund & Leiss (eingereicht)), jedoch ist der Einsatz solcher Verfahren nicht unumstritten. Dabei stellen sich einerseits rechtliche Herausforderungen und andererseits die Frage, inwiefern vor Studienbeginn bereits valide Aussagen über weit in der Zukunft liegendes Handeln möglich ist. Klusman, Köller und Kunter fassen hierzu zusammen: „Es fehlt bislang der empirische Nachweis, dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, die vor der Ausbildung erfasst wurden, *über erlern- und vermittelbare Kompetenzaspekte hinaus* einen zusätzlichen Effekt auf das viele Jahre später zu erfassende erfolgreiche Lehrerhandeln haben“ (Klusmann, Köller & Kunter, 2011, S. 718). Klassen und Kim (2019) haben in einer Meta-Analyse von 32 empirischen Studien zur prädiktiven Validität von Auswahlverfahren für die Lehrkräftebildung bzw. die Einstellung von Lehrkräften herausgearbeitet, dass sich zwar signifikante, jedoch nur sehr kleine Effekte zwischen akademischen bzw. nicht akademischen Prädiktoren bei der Aufnahme des Studiums bzw. der Einstellung in den Schuldienst und der späteren Effektivität als Lehrkraft zeigen. Insofern erweisen sich spezifische Auswahlverfahren in Bezug auf die prognostische Validität als wenig robust. Damit fällt die prognostische Validität von individuellen Merkmalen für den Studienerfolg in der Lehrkräftebildung geringer aus als für das Studium im Allgemeinen (Robbins et al., 2004; Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Die Frage der Voraussetzungen von Studierenden besteht somit stärker in Bezug auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten als auf die Auswahl von Studierenden mit bestimmten Merkmalen. Einzelne Standorte führen gezielte Trainings zur Persönlichkeitsentwicklung durch (Held, Weishahn & Wiesenmüller, 2018), wobei bezweifelt werden kann, dass sich mit solchen Kurzinterventionen relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale verändern lassen.

3.3.2 Lehrkräftebildner/-innen

In Kapitel 3.1. wurden Paradigmen der Lehrkräfteforschung herausgearbeitet und dargestellt, dass die Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf das Lernangebot für die Schüler/-innen hat. Dies wird an dieser Stelle auf die Situation der Lehrkräftebildung übertragen und die zentrale Rolle von Lehrkräftebildner/-innen für die Gestaltung von Lerngelegenheiten – also den Angeboten – in der Lehrkräftebildung benannt. Diese zentrale Rolle ist sowohl auf wissenschaftlicher (Cochran-Smith, 2003; Korthagen, Loughran & Russel, 2006; Lawson et al., 2015) als auch auf politischer Ebene anerkannt (European Commission, 2013). Lehrkräftebildner/-innen sind dabei eine sehr heterogene Gruppe (White, 2018). Sie sind in ihrer Selbstwahrnehmung sehr differenziert und nehmen unterschiedliche Rollen ein (Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015).

Im Kontext von Praxisphasen sind Lehrkräftebildner/-innen unterschiedlicher Institutionen aktiv. Hennissen et al. (2008) unterscheiden dabei drei sogenannte „Level“ in Abhängigkeit der institutionellen Zugehörigkeit, die sich auf die Situation in Deutschland übertragen lassen.

In Level 1 könnten Mentor/-innen bzw. Praxislehrpersonen an Schulen, in Level 2 Fachseminarleitungen an Studienseminaren – welche für die zweite Phase der Lehrkräftebildung (Vorbereitungsdienst) zuständig sind – und in Level 3 Personal der Universitäten – welche für die erste Phase der Lehrkräftebildung (Studium) zuständig sind – angesiedelt werden. Alle drei Gruppen werden nur wenig systematisch auf ihre Tätigkeit vorbereitet (Schubarth, Speck, Seidel & Große, 2007; Swennen & Snoek, 2012). Es wird an dieser Stelle erwartet, dass die institutionelle Zugehörigkeit einer Person einen Einfluss auf das Verhalten bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten für Studierende hat, da davon ausgegangen wird, dass sich die Überzeugungen und das professionelle Wissen der Person auch anhand ihrer institutionellen Zugehörigkeit unterscheiden.

Lehrkräftebildung und damit auch die Situation der Lehrkräftebildner/-innen ist bzw. war lange an vielen Universitäten nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Hochschulentwicklung. Erst in den letzten Jahren hat sich beispielsweise durch die Etablierung von Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education und das Bund-Länder-Programm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Monitor Lehrerbildung, 2016) eine Entwicklung ergeben, die Lehrkräftebildung strukturell an Universitäten zu stärken. Auch im Zusammenhang mit dieser Schwäche der Lehrkräftebildung besteht eine relative Unklarheit darüber, was für Personen mit welcher Ausbildung und welchen weiteren Aufgaben für die Lehrkräftebildung verantwortlich sind. Für den Vorbereitungsdienst gibt es wenig bis keine bundesweit einheitlichen Standards, welche Voraussetzungen für Fachseminarleitungen bzw. Studienseminarleitungen gelten (Schubarth et al., 2007). Lehrkräftebildner/-innen an Schulen (Mentor/-innen) werden in der Regel durch Schulleitungen ausgewählt und müssen weder einheitlich geregelte Bedingungen erfüllen, noch an bestimmten Fortbildungen teilnehmen.

In der Forschung hat in den letzten Jahren das Interesse an der Gruppe der Lehrkräftebildner/-innen, die an der Universität oder einer ähnlichen Einrichtung arbeiten, zugenommen. Während jedoch Lehrkräfte und ihr Verhalten aktiv untersucht werden (Seidel, 2014b), ist das Feld der Lehrkräftebildner/-innen insgesamt noch immer wenig beforscht (Ping, Schellings & Beijaard, 2018). In einem systematischen Review haben Lawson et al. (2015) 114 wissenschaftliche Studien zu Praxisphasen ausgewertet. Hiervon untersuchen 70 die Perspektive der Studierenden, elf die der Mentor/-innen und nur zwei die der Lehrenden der Universität. Als besonders relevantes Ergebnis der Studien stellen die Autor/-innen den Einfluss der Qualität der Beziehung zwischen Studierenden und Mentor/-innen sowie der Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität heraus.

Wie Lehrkräftebildner/-innen an Universitäten lernen, ist insgesamt wenig untersucht. Ping et al. (2018) haben zum Lernen von Lehrenden der Universität in einem Literaturreview 210 Artikel ausgewertet, wovon nur fünf Studien das Lernen von Lehrkräftebildner/-innen über ‚Mentoring und Supervision‘ fokussieren. Als relevanteste Quellen für das Lernen von Lehrkräftebildner/-innen der Universität identifizieren die Autor/-innen einerseits die eigenen Forschungsaktivitäten, andererseits den Austausch mit als relevant eingeschätzten

anderen Personen. Das Lernen in strukturierten Programmen zur eigenen Entwicklung ist dagegen weniger im Fokus. Als Gründe für das Lernen kommen häufiger der persönliche Anspruch von Einzelpersonen und seltener externe Anforderungen, wie z. B. Änderungen im Lehrkräftebildungsprogramm zum Tragen. Zur Frage, wie gute Lehrkräftefortbildungen zum Beispiel für Mentor/-innen an Schulen gestaltet sein sollten, wurde in den letzten Jahren verstärkt gearbeitet (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Kreis & Staub, 2011; Lipowsky, 2014).

Übergreifende Forschungsdesiderate in Bezug auf Lehrkräftebildner/-innen sind beispielsweise folgende Fragen: Welche Überzeugungen zum Lehren und Lernen und zur eigenen Rolle haben Lehrkräftebildner/-innen? Welche Expertise in Bezug auf fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen haben Lehrkräftebildner/-innen? Welchen Einfluss hat die institutionelle Zugehörigkeit auf die Gestaltung von Lernangeboten?

3.3.3 Ausbildungs- und Praktikumskontext

Kontextbedingungen des Praktikums können in der Dauer des Praktikums, der Schulform an der es stattfindet, der Situation an der Einzelschule, der Finanzierung und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten sowie der Kohärenz und Kooperation in der Begleitung der Studierenden liegen. Ein besonderer struktureller Entwicklungsschwerpunkt liegt dabei in den letzten Jahren auf der Etablierung von Langzeitpraktika (Weyland & Wittmann, 2015), wobei dieser zeitliche Faktor, wie oben beschrieben, nur wenig über den Kompetenzgewinn im Praktikum aussagt. Insbesondere durch die Trennung der Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung und die in der Vergangenheit nur geringe Kooperation der Lernorte Schule, Universität und Studienseminar bringen die verschiedenen Akteure unterschiedliche Überzeugungen und Wissensbestände in die Lehrkräftebildung ein. Zudem mangelt es an einer kohärenten Unterstützung angehender Lehrkräfte durch unterschiedliche Lehrkräftebildner/-innen (Hellmann, 2019; Pilypaitytė & Siller, 2018b; Schubarth, 2010).

Zur Verbesserung einer solchen Kohärenz entstehen in den letzten Jahren an vielen Orten engere Kooperationen zwischen den Akteuren der beteiligten Institutionen (Monitor Lehrerbildung, 2016; Hellmann, Kreutz, Schichow & Zaki, 2019). *Kooperation* kann dabei als Prozessmerkmal angesehen werden (Keller-Schneider & Albisser, 2013), welches zu einer Erhöhung von Kohärenz im Ausbildungskontext für die Studierenden führen kann. Kooperation zwischen Einzelpersonen ist nach Spieß „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (2004, S. 199).

Diese Definition ist sehr komplex und voraussetzungsreich. Sie wurde durch Fussangel (2008) im Rahmen der Lehrkräftekooperationsforschung um zwei weniger komplexe Formen erweitert. Die am wenigsten komplexe Form ist der *Austausch*. Hierbei stellen sich mehrere

Kolleginnen bzw. Kollegen gegenseitig Material oder Informationen zur Verfügung. Fussangel (2008) beschreibt, dass die Inhalte des Austauschs unterschiedlich sein können. Als Beispiele nennt sie fachliche oder schülerbezogene Aspekte. Austausch beinhaltet eine hohe Autonomie der jeweilig beteiligten Personen, da keine Abstimmung über gemeinsame Ziele erreicht werden muss. Voraussetzungsreicher ist es, wenn Lehrkräfte etwas gemeinsam bearbeiten, da hier eine intensivere Absprache und eine zumindest teilweise Übereinstimmung der Ziele vorhanden sein müssen. So können Personen innerhalb einer gemeinsamen Arbeitsplanung und -organisation *arbeitsteilig* agieren. Als Beispiele hierfür nennt Fussangel (2008) die Vorbereitung von Klausuraufgaben oder die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten. Die komplexeste Form der Kooperation, welche im Kern der Definition von Spieß (2004) entspricht, ist die Ebene der *Ko-Konstruktion*. Hierbei konstruieren Lehrkräfte Wissen gemeinsam und die Autonomie der Einzelperson ist stark eingeschränkt. Vielmehr benötigen die beteiligten Akteure ein gemeinsames Verständnis sowohl des Ziels als auch des Arbeitsprozesses. Beispiele hierfür sieht Fussangel (2008) im gemeinsamen Unterricht oder der gemeinsamen Aufgabenentwicklung. Die Kooperationsform der Ko-Konstruktivität ist in Bezug auf die möglichen Tätigkeiten sehr breit. Insofern wurde diese durch Keller-Schneider und Albisser (2013) weiter ausdifferenziert. Sie unterscheiden die Tätigkeiten der ‚gemeinsamen Planung‘, ‚Diskussion pädagogischer Fragen‘ und ‚gemeinsame Unterrichtsverantwortung‘ zwischen mehreren Lehrkräften.

Neben dieser Kooperation auf der Ebene von Einzelpersonen, bei der beispielsweise einzelne gemeinsame Veranstaltungen zwischen Lehrenden der Universität und des Vorbereitungsdienstes geplant und durchgeführt werden können, kann Kooperation auch auf einer institutionellen, aber lokal begrenzten Ebene stattfinden und dabei Aspekte von Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Entwicklung der Lehrkräftebildung umfassen. Beispiele dafür sind vor allem Partnerschulnetzwerke (z. B. Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; Fraefel, 2018; Darling-Hammond, 1994; Kreis, 2017), die an zahlreichen Standorten in unterschiedlicher Ausdifferenzierung entstehen. Auch lokal begrenzte gemeinsame Praxiskonzepte zwischen Universitäten und Studienseminaren gehören hierzu (z. B. Kooperationspraktika in Nordhessen - Knüppel, 2012). Über diese lokal begrenzte Kooperation hinaus kann vor allem durch eine entsprechende Gesetzes- oder Verordnungslage auch überregional Kooperation zwischen den lehrkräftebildenden Institutionen initiiert bzw. verordnet werden, wie dies beispielsweise im Lehrerbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen geschehen ist (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen).

Während die Trennung der Ausbildungsphasen in der Vergangenheit auch formal eine Kooperation erschwert hat, zeigen sich in den letzten Jahren Tendenzen einer verbindlicheren, oft geforderten (Arnold, 2010; Reusser & Fraefel, 2017; Pilypaitytė & Siller, 2018a) Kooperation zwischen den Institutionen. Insbesondere die Einführung von Langzeitpraktika hat dies in den letzten Jahren programmatisch gestärkt, obwohl über die Wirkung hiervon nur wenig bekannt ist. Eines im bundesweiten Vergleich weitreichendes

Kooperationsmodell wird dabei im niedersächsischen Langzeitpraktikum realisiert. Hier gestalten fachdidaktisches Personal der Universitäten gemeinsam mit ‚Lehrkräften in der Praxisphase‘ (die oft auch als Fachseminarleitung aktiv sind, aber immer mindestens Erfahrung als Mentor/-in bzw. Ausbildungslehrkraft im Vorbereitungsdienst gesammelt haben) und Mentor/-innen in Schulen das Langzeitpraktikum. Dabei sind insbesondere die ersten beiden Gruppen zur Kooperation verpflichtet (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014).

Forschungsdesiderate sind hier, inwiefern sich diese Zusammenarbeit der Akteure professionalisierend für Studierende auswirkt, inwiefern Lehrende aus den unterschiedlichen Ausbildungsphasen zur Kooperation bereit sind und ob sich durch Kooperation einzelner Akteure auch die Lehre außerhalb der Praxisphase verändert.

3.3.4 Lernangebote und ihre Nutzung

Während mit der Situation der Studierenden, der Lehrkräftebildner/-innen und des Ausbildungskontextes personale und systemische Kontextbedingungen benannt sind, ist der Kern des Angebot-Nutzungs-Modells das Lernangebot und seine Nutzung. Insgesamt besteht ein Zusammenhang zwischen der Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten und einem höheren Ausmaß pädagogischen Wissens im weiteren Studium (Tachtsoglou & König, 2017). Da Lerngelegenheiten in der Praxisphase entsprechend dem unter 3.1.2.3 dargestellten Expertenparadigma dem Aufbau von Professionswissen und zumindest der Bewusstmachung von Überzeugungen dienen, wird zuerst das hierzu vielversprechende Konzept der Reflexion herausgearbeitet. Anschließend werden allgemeine Konzepte des Mentorings und damit der gezielten Lernbegleitung vor allem in Unterrichtsbesprechungen vorgestellt. Abschließend wird mit dem Forschenden Lernen eine weitere besonders relevante Lerngelegenheit zur Anregung von Reflexionsprozessen und dem Aufbau von Professionswissen dargestellt.

3.3.4.1 Reflexion

Wie in Kapitel 3.2.1 (Verbindung von Theorie & Praxis) dargestellt, können Lernprozesse in der Lehrkräftebildung besonders dann erfolgreich sein, wenn theoretische Inhalte, praktische Situationen und personale Faktoren von den Lernenden reflexiv aufeinander bezogen werden (Korthagen, 2016). Durch Reflexion können Wissen und Überzeugungen zugänglich gemacht werden (Reusser & Pauli, 2014). Entsprechend stellt das Konzept der *Reflexion* eine zentrale Bedeutung für das Angebot und die Nutzung von Lerngelegenheiten dar. Reflexion, wie es in diesem Kontext verstanden wird, geht dabei zurück auf Dewey (1933), wurde weiterentwickelt und stark geprägt von Schön (1983; 1987) und darauf aufbauend von Korthagen (2001) weitergeführt. Nach Schön (1983) ist dabei Reflexion als der Prozess zu verstehen, in dem Einzelpersonen sich zugrundeliegende Annahmen bewusstmachen, welches die Interpretation von Situationen beeinflusst und damit zu spezifischen Handlungen führt. Es ist somit eng verknüpft mit den Überzeugungen von Lernenden.

Auch wenn Reflexion ein in der Lehrkräftebildung nicht unumstrittenes Konzept darstellt, insbesondere da „grundlegende und konstituierende Merkmale [von Reflexion] in der gegenwärtigen lehrerbildnerischen ‚Reflexionspraxis‘ bisweilen kaum mehr anzutreffen sind“ (Fraefel, 2017, S. 69) und somit Reflexion auf sehr unterschiedliche Aspekte bezogen wird, erfreut es sich weiterhin hoher Beliebtheit (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017) und ist Bestandteil vieler Lehrkräftebildungsprogramme. Die Fähigkeit zur Reflexion wird als eine zentrale Kompetenz von Lehrpersonen betrachtet (Wyss, 2013; Reusser & Fraefel, 2017).

Systematisierungen von Reflexion folgen dem Zeitpunkt (‚reflection-in-action‘ bzw. ‚reflexion-on-action‘ - Schön, 1983), der Tiefe (‚Zwiebelmodell‘ - Korthagen, 2001), prototypischen zeitlichen Abläufen (‚ALACT-Modell‘ - Korthagen, 2001; ‚ERTO‘-Modell - Krieg & Kreis, 2014) oder der individuellen Entwicklung des Reflektierenden im Sinne eines Aufbaus von Reflexionskompetenz. Nach Fraefel (2017) ist Reflexion dabei immer mindestens als Problemlösung angelegt – es geht darum, konkrete Probleme in lokalen Kontexten denkend und handelnd zu lösen. Fraefel entwickelt ergänzend zu diesem allgemeinen Modus von Reflexion drei weitere Modi, in denen jeweils eine andere Facette besonders betont wird (‚Selbstreflexion‘, ‚Reflexion der Kontextbedingungen‘, ‚Reflexion anhand theoretischen Wissens‘). Diese verschiedenen Modi bedürfen unterschiedlicher Lerngelegenheiten, so nutzen z. B. Depping und Ehmke schriftliche Ergebnisrückmeldungen zur Förderung von Selbstreflexion (2017).

Die Messung von Reflexion ist eine methodische Herausforderung. Gleichwohl werden regelmäßig Versuche unternommen, Reflexion für eine Messung zu operationalisieren (z. B. Abels, 2011; Krieg & Kreis, 2014; Wyss, 2013; Zeichner & Liston, 1985). Auch wenn dies nicht immer vergleichbar erfolgt und die Operationalisierung nicht trivial ist, so bleibt doch als relativ stabiles Ergebnis, dass Studierende eher auf niedrigeren Ebenen bzw. Stufen reflektieren (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2017).

Im Gegensatz zu Reflexion, welche einen Prozess darstellt, der von einer Person durchlaufen wird, wobei er oder sie hierzu angeregt werden kann, ist Feedback eine Information bzw. ein Verständnis welches von externen Akteuren (z. B. Lehrkräfte, Peers, Bücher) einer anderen Person zur Verfügung gestellt wird (Hattie & Timperley, 2016). Solches Feedback bzw. eine solche Rückmeldung ist im Schulkontext bezogen auf die Schüler/-innen „insbesondere dann leistungs- und motivationsförderlich [...], wenn sie sich konkret auf Aufgabenleistung, Verstehens- oder Regulationsprozesse bezieht, den Schüler bzw. die Schülerin über den individuellen Lernstand im Verhältnis zum Lernziel informiert, Strategien liefert [...], eine individuumbezogene bzw. kriteriale Bezugsnorm verwendet [...] und nach einem Misserfolg instabile Attribution nahelegt [...]“ (Harks et. al, 2014, S. 163). Gleichwohl spiegelt sich im Feedback einer Person gegenüber einer anderen Person auch ihre eigene Reflexionsleistung wider, da nur das weitergegeben werden kann, was einem selbst zugänglich ist.

Insofern stellt Reflexion insgesamt den Prozess dar, in dem sich eine Person ihrer handlungsleitenden Begründungen bei der Lösung von Problemen bewusst wird. Es wird somit erkenntlich, warum ein spezifisches Problem auf eine konkrete Art und Weise bearbeitet wird. Eine Person kann zur Reflexion zum Beispiel durch Fragen oder konkrete Aufgaben angeregt werden. Hierzu kommen in der Lehrkräftebildung z. B. Portfolios zum Einsatz (Koch-Priewe, Leonard, Pineker & Störländer, 2013).

Forschungsdesiderate in Bezug auf Reflexion in Praktika bestehen einerseits unter methodischen Aspekten der Messung, andererseits in Bezug auf die Frage, wie Studierende effektiv zur Reflexion angeregt werden können und inwiefern Lehrkräftebildner/-innen Reflexionen in Mentoringprozessen nutzen.

3.3.4.2 Mentoring

Möglichkeiten zur Anregung von Reflexionsprozessen bei Studierenden und der Bereitstellung von Reflexionen der Lehrkräftebildner/-innen finden sich im Mentoring. Insbesondere für die Gruppe der schulischen Mentor/-innen (bzw. Praxislehrpersonen, Level 1 - Henissen et al., 2008) existieren verschiedene Konzepte der Begleitung, die häufig als Mentoring oder Coaching bezeichnet werden. Diese Konzepte werden von Richter et al. (2013) unter Bezug auf Cochran-Smith und Paris (1995) in transmissionsorientiertes und konstruktivistischorientiertes Mentoring systematisiert. Auch wenn für beide Ansätze grundsätzlich lerntheoretische Argumente denkbar sind, so überwiegen die Konzepte, die eher konstruktivistischorientiert sind. Dies spiegelt den Wandel in Konzepten des Lehrens und Lernens wider, der sich insgesamt in den letzten Jahren gezeigt hat und eine konstruktivistische Sichtweise in den Mittelpunkt stellt (Reich, 2009).

In transmissionsorientierten Modellen nimmt die/der Mentor/-in die Rolle als Expert/-in ein, welche/-r in einem hierarchischen Verhältnis Wissen weitergibt. Somit werden Novizen in die bestehende Schulkultur sozialisiert. Ebenso wie in einer Situation, in der Studierende sehr viel selbst im Praktikum unterrichten, besteht hier die Gefahr einer „Tradierungsfalle“ (Greiten & Trumpa, 2017). Hierbei orientieren sich Studierende stark am Verhalten, welches sie als Schüler/-in durch ihre Lehrkräfte wahrgenommen haben bzw. welches die/der Mentor/-in für richtig erachtet. Die reine Übernahme von Verhaltensweisen von Mentor/-innen ist damit eher eine schulspezifische Sozialisation als ein Zugewinn an Professionalität und läuft systematischen Betreuungskonzepten eher zuwider (Hascher, 2014). Konstruktivistischorientiertes Mentoring fokussiert auf die aktive Einbindung der/des Studierenden in die soziale Community (Richter et al., 2013). Lernen findet dabei durch die aktive Einbindung mit authentischen Aufgaben statt. In Konzepten, die tendenziell dem konstruktivistischorientierten Mentoring zuzuordnen sind, wird mehr Wert auf die gemeinsame, ko-konstruktive Entwicklung und Begründung guten Unterrichts gelegt. Zu eher konstruktivistischorientierten Mentoringkonzepten zählen z. B. das fachspezifische Unterrichtscoaching (West & Staub, 2003; Kreis & Staub, 2011), das 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2005), das Reflexive Praktikum (Felten, 2005) und der prozessuale Unterrichtsdialog

(Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017). Diese Konzepte setzen dabei oft einen Fokus auf die konkrete Unterrichtsgestaltung (z.B. fachspezifisches Unterrichtscoaching), können aber auch weiterreichende Ebenen der Begleitung der Person adressieren (z. B. 3-Ebenen-Mentoring). Zahlreiche Projekte widmen sich der Verbesserung und Beforschung von Mentoring- und Coachingprozessen (z. B. Staub & Niggli, 2018; Wagner et al., 2018). Ein Kernelement von Mentoringkonzepten, die über eine reine soziale Unterstützung der zukünftigen Lehrkräfte hinausgehen (Richter et al., 2011), sind Vor- und Nachbesprechungen zum studentischen Unterricht. An Unterrichtsbesprechungen wird dabei die Erwartung gestellt, dass Studierende die Möglichkeit bekommen, Unterricht zu planen und zu reflektieren, theoretische und praktische Wissensbestände zu verbinden und somit vor allem beim Aufbau professioneller Kompetenz unterstützt werden.

Die Begleitung der Studierenden durch die Universität ist im bundesweiten Vergleich nur wenig systematisch. An vielen Standorten sind beispielsweise keine Besprechungen des studentischen Unterrichts vorgesehen (Gröschner, 2015). Mit der Lernbegleitung durch die Hochschule sind die Studierenden häufig unzufrieden und sie berichten nur selten von einer Verknüpfung theoretischer und praktischer Anteile (Allen & Wright, 2014). Entsprechend werden Lehrende der Universität oft nicht als Rollenmodell angesehen (Gröschner, Schmitt, & Seidel, 2013). Das Mentoringverhalten von Lehrenden der Universität bzw. des Dreiecks von Lehrenden aus Universität, Schule und Studierenden ist zudem nur selten untersucht (Beispiel für eine qualitative Studie: Bullough & Draper, 2016).

Cochran-Smith et al. (2016) zeigen auf, dass zwar seit den 1990er Jahren in Lehrkräftebildungsprogrammen eine konstruktivistische Sicht auf Lernen vertreten wird, jedoch nur wenig darüber bekannt ist, ob Lehrkräftebildner/-innen selbst konstruktivistisch lehren. Auch die Unterstützung, die sich Studierende gegenseitig geben können (Kreis & Schnebel, 2017) ist noch nicht abschließend untersucht. Bisher nur am Rande empirischer Forschung zugänglich, jedoch an einer Vielzahl von Standorten etabliert und damit relevant, sind Bedingungen und Wirkungen der universitären Begleitung. Dies beinhaltet Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen sowie Unterrichtsbesprechungen durch universitäres Personal bzw. Akteure des Vorbereitungsdienstes.

3.3.4.3 Unterricht mit Vor- und Nachbesprechung

Die eigene Unterrichtsgestaltung mit dazugehörigen Unterrichtsvor- und Nachbesprechungen können Studierende als Lerngelegenheiten nutzen. Unterrichtsbesprechungen können das Lernen von Studierenden besonders unterstützen. Hierzu stellen Grassmé, Biermann und Gläser-Zikuda (2018) nach einer Clusteranalyse von Selbstauskünften von $N = 689$ Studierenden zu Lerngelegenheiten in Schulpraktika fest, dass die Qualität von Unterrichtsbesprechungen als wesentliche Bedingung für ein kompetenzförderliches Praktikumssetting betrachtet werden kann.

So zeichnet sich das fachspezifische Unterrichtscoaching (West & Staub, 2003; Kreis & Staub, 2011) dadurch aus, dass Studierende und Mentor/-innen gemeinsam in einem ko-konstruktiven Prozess möglichst lernwirksamen Unterricht für eine Klasse entwickeln. Der Kern von Gesprächen über Unterricht verschiebt sich darin von einer Bewertung der Performanz der Studierenden zu einem gemeinsamen Arbeiten an möglichst gutem Unterricht. Das fachspezifische Unterrichtscoaching zwischen Mentor/-in und Studierenden ist inzwischen konzeptuell auch auf die Situationen zwischen aktiven Lehrkräften adaptiert (Kreis & Staub, 2017).

Besonders lernwirksam sind Unterrichtsbesprechungen, wenn sie als Vorbesprechung geführt werden und ein ko-konstruktiver Dialog über Unterricht geführt wird. Dieser umfasst bei lernwirksamen Besprechungen vor allem die Elaboration der Unterrichtsplanung, die Reflexion der Unterrichtsdurchführung und das Problematisieren bestimmter Aspekte. Ko-Konstruktion entsteht hierbei, wenn beide bzw. alle Gesprächspartner/-innen neue oder erweiternde Ideen in das Gespräch einbringen (Kreis, 2012).

Tatsächlich finden jedoch mehr Nachbesprechungen als Vorbesprechungen statt und eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ist die Ausnahme (Schüpbach, 2007). Auch Reflexion in Besprechungen ist eher auf niedrigeren Ebenen ohne vertiefte Begründung der Fall (Krieg & Kreis, 2014). Es zeigt sich gleichzeitig, dass das Gesprächsverhalten der Lehrpersonen einen zentralen Einfluss auf das mögliche Lernen der Studierenden hat. Dialogische, zu Ko-Konstruktion einladende Gespräche geben Studierenden mehr Lernmöglichkeiten (Futter, 2016). Allerdings überwiegt in Unterrichtsbesprechungen eine aktive und direktive Gesprächsführung von Mentor/-innen (Hennissen et al., 2008).

Während das Handeln von Mentor/-innen in Besprechungen in den letzten Jahren regelmäßig empirisch untersucht wurde und entsprechende Fortbildungsprogramme existieren sowie teilweise auf ihre Wirksamkeit geprüft wurden (Crasborn & Hennissen, 2014; Kreis & Staub, 2011), so ist nur wenig über das Gesprächshandeln von anderen Lehrkräftebildner/-innen bekannt (Mena, Hennissen & Loughran, 2017). Hier wäre es beispielsweise von Relevanz, ob sich das Gesprächsverhalten von Mentor/-innen systematisch von dem von Lehrenden der Universität bzw. des Vorbereitungsdienstes unterscheidet.

3.3.4.4 Forschendes Lernen

Während Unterrichtsbesprechungen in Praxisphasen eng mit dem eigenen Unterricht der Studierenden verbunden sind, zielt Forschendes Lernen auf die Einnahme einer reflexiven Distanz zum eigenen Unterricht. Wenn in dem zuvor dargestellten Spannungsfeld aus Nähe und Distanz gearbeitet wird, so ist der Unterricht – und damit auch das Gespräch darüber – nah an der Handlungspraxis, während das Angebot des Forschenden Lernens einer Distanzierung dient. Forschendes Lernen erfreut sich hoher Aufmerksamkeit in der Lehrkräftebildung und erhält durch die Etablierung von Langzeitpraktika eine erneute Aufwertung (Fichten, 2017). So gehören beispielsweise in Nordrhein-Westfalen drei

sogenannte ‚Studienprojekte‘ in den Unterrichtsfächern bzw. Bildungswissenschaften zum Langzeitpraktikum. In Niedersachsen umfasst das ‚Projektband‘ 15 ECTS und hat somit die Wertigkeit eines halben Semesters. Die Erwartungen, die an Forschendes Lernen gestellt werden, sind vielfältig und hoch. Die Studierenden sollen durch eigene, angeleitete ‚Forschungsprojekte‘ theoretische und praktische Wissensbestände aufeinander beziehen und somit eine reflexive und forschende Grundhaltung – oder auch entsprechende damit verbundene Überzeugungen – erwerben (Fichten, 2017; Rothland & Boecker, 2014). Gess, Deicke & Wesels (2017) entwickeln als Zieldimensionen Forschenden Lernens eine Systematisierung, die (1) fach- und themenspezifische Ziele, (2) metakognitive Kompetenzen, (3) die Entwicklung einer forschenden Haltung (reflexive Distanz, epistemische Neugier, epistemologische Überzeugungen) und (3) Forschungskompetenz (rezeptive und generierende Forschungskompetenz mit kognitiven, affektiv-motivationalen und sozialen Facetten) einbezieht.

Im Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung untersuchen Studierende ihren eigenen oder fremden Unterricht bzw. andere Prozesse im Kontext von Schule. Neben der Relevanz der dadurch aufzubauenden Kompetenzen für eine mögliche Tätigkeit in wissenschaftlichen Kontexten, ergibt sich eine Bedeutsamkeit für spätere Lehrkräfte (z. B. zur Schulentwicklung und eigenen Unterrichtsentwicklung - Klewin & Koch, 2017; Mertler, 2009). Durch die Untersuchung des eigenen Handelns sollen Studierende in die Lage versetzt werden, dieses selbst weiter zu entwickeln (Korthagen et al., 2006).

Bisherige Ergebnisse zeigen, dass Studierende den Wert Forschenden Lernens nur bedingt erkennen und es somit nur unter bestimmten Umständen die intendierten Lerneffekte bei Studierenden erreichen kann (Klewin & Koch, 2017; Homt & Ophuysen, 2018). Insgesamt sind allerdings die empirischen Befunde zum Forschenden Lernen, seinen Bedingungen und Ergebnissen nur eingeschränkt vorhanden. Rothland & Böcker (2015) kommen nach Sichtung der Forschung zum Praxissemester zu dem Ergebnis, dass Forschendes Lernen einer stärkeren empirischen Untersuchung bedarf und hierbei insbesondere personale Ausgangslagen, Lerneffekte und -prozesse sowie der Umgang mit verschiedenen Rollenanforderungen Beachtung geschenkt werden sollte.

4 Fragestellungen der Dissertation, Verortung der Teilstudien & Konzeption des Langzeitpraktikums in Niedersachsen

Nach der Darstellung zentraler Paradigmen der Lehrkräfteforschung als Zielperspektive von Lehrkräftebildung und der Zusammenfassung von Zielen und Erwartungen an Praxisphasen als Ort der Bereitstellung von Lerngelegenheiten wurde ein adaptiertes Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen herausgearbeitet. Nach Abschluss des theoretischen Teils werden Forschungsfragen für die Teilstudien abgeleitet und diese verortet. Anschließend werden die Rahmenbedingungen des Langzeitpraktikums in Niedersachsen als Ort der empirischen Untersuchungen dargestellt und die Teilstudien darin positioniert.

4.1 Die Teilstudien der Dissertation im Angebot-Nutzungs-Modell

Es wurde dargestellt, dass an Lehrkräfte vielfältige Erwartungen gestellt werden und Lehrkräfte eine hohe professionelle Kompetenz benötigen. Der Aufbau einer solchen ist ein mehrjähriger Prozess, in dem Studierende der Lehrkräftebildung Lerngelegenheiten benötigen. Besonders geeignet ist eine Lerngelegenheit, wenn sie dazu beiträgt, dass Studierende persönliche Erfahrungen reflexiv und vor dem Hintergrund von Theorie durchdringen. Lehrkräftebildner/-innen als Gestalter/-innen solcher Lerngelegenheiten spielen dabei eine besondere Rolle. Praxisphasen, in denen Studierende durch strukturierte Lerngelegenheiten unterstützt werden, sind grundsätzlich geeignet, den Aufbau von Professionalität zu befördern. In einem adaptierten Angebot-Nutzungs-Modell wurde in diesem Rahmenpapier gezeigt, wie Rahmenbedingungen und Bedingungen der Lehrkräftebildner/-innen sowie der Studierenden auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Praktikum wirken und diese das Lernen der Studierenden beeinflussen.

Das Modell kann insofern als Rahmen für eine empirische Untersuchung der Unterstützung Studierender in der Lehrkräftebildung dienen und es bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für vertiefte Analysen der Handlungspraxis sowie der Wirkungszusammenhänge. Dabei ist, wie bereits oben dargestellt, eine Analyse komplexer Wirkungszusammenhänge zwischen dem Lernen der Lehrkräftebildner/-innen, der Gestaltung und Nutzung von Lernangeboten sowie den Lernergebnissen der Studierenden und damit im späteren Verlauf den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler methodisch nicht bzw. nur schwer zu leisten. Daher wurden in dieser Dissertation drei untergeordnete Teilkomplexe im Rahmen des übergeordneten Modells bearbeitet:

Teilstudie A: Auf der Ebene der Rahmenbedingungen steht die Kooperation der Lehrkräftebildner/-innen aus Universität und Vorbereitungsdienst im Vordergrund. Da nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass diese Lehrkräftebildner/-innen im Rahmen ihrer Lehre auch ko-konstruktive Kooperation wichtig finden und entsprechend realisieren, obwohl eine durch Kooperation entstehende Kohärenz der Lernbegleitung vermutlich hilfreich für Studierende ist.

Teilstudie B: Das Interesse der Teilstudie B richtet sich auf Lerngelegenheiten zum Forschenden Lernen. Hierbei steht die Wahrnehmung Studierender zu Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen des Forschenden Lernens im Vordergrund, da davon ausgegangen wird, dass Angebote des Forschenden Lernens nur unter bestimmten Bedingungen für Studierende professionalisierend wirken.

Teilstudie C: Ebenfalls auf der Ebene der Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung wird hier der Blick auf Unterrichtsbesprechungen während des Praxisblocks gelenkt. Im Mittelpunkt steht die Gesprächsführung unterschiedlicher Lehrkräftebildner/-innen in Unterrichtsbesprechungen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Gesprächsführung sowohl das Lernen der Studierenden beeinflussen kann als auch, dass diese sich in Abhängigkeit der institutionellen Zugehörigkeit der Lehrkräftebildner/-innen unterscheidet.

Abbildung 2 stellt die Verortung der Teilstudien im Rahmenmodell dar.

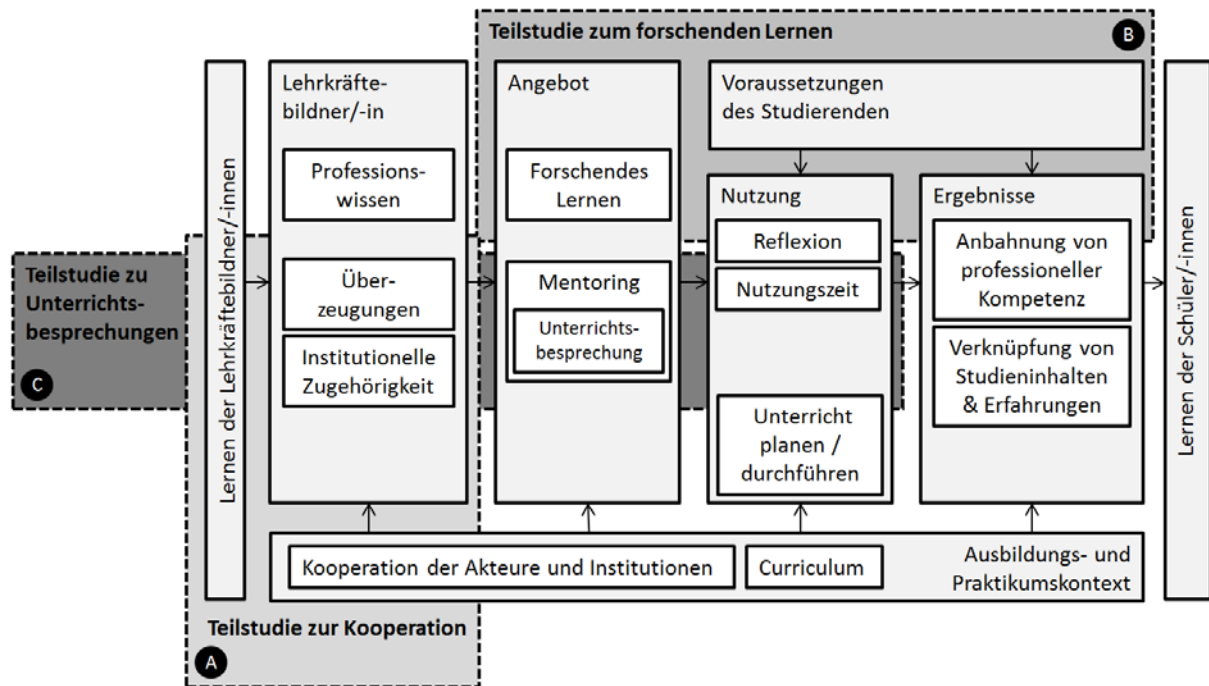


Abbildung 2. Verortung der Teilstudien im Angebot-Nutzungs-Modell

4.2 Das Langzeitpraktikum in der GHR-Lehrkräftebildung in Niedersachsen

Die drei empirischen Teilstudien dieser Arbeit sind an die Situation im niedersächsischen Langzeitpraktikum angebunden, weshalb die für dieses Bundesland spezifischen konzeptionellen und strukturellen Merkmale hier vorgestellt werden.

In Niedersachsen wurde zum Wintersemester 2014/2015 im Lehramt an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen ein neues Masterstudium eingeführt. Kernelemente dieses viersemestrigen Studiums sind eine Praxisphase und ein Projektband zur Förderung des Forschenden Lernens. Bei der Konzeption wurde ein besonderer Fokus auf die Gestaltung der Kooperation zwischen Universität, Schule und Studienseminar gelegt.

Die Lehrkräftebildung in Niedersachsen folgt in der ersten Phase einem gestuften Modell, welches sich aus einem 6-semesterigen Bachelorstudium sowie einem 4-semesterigen Masterstudium zusammensetzt. Das Bachelorstudium ist dabei überwiegend polyvalent,

sodass es sowohl auf unterschiedliche Lehramtsmasterstudiengänge als auch auf Studiengänge bzw. Tätigkeiten außerhalb des Lehramtes vorbereitet. Die Masterstudiengänge sind lehramtsspezifisch. Bei der Konzeption von Studiengängen müssen die Universitäten neben den allgemeinen Regeln für (Lehramts-)Studiengänge der KMK die Regelungen des Landes Niedersachsen (Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen) beachten. Mit der Einführung der 4-semestrigen Masterstudiengänge im Bereich Lehramt an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen wurde zudem nach einem mehrjährigen Aushandlungsprozess eine Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Ministerien und Universitäten geschlossen (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014) sowie für den Geschäftsbereich des Nds. Kultusministeriums ein Erlass zur Gestaltung der Praxisphase (Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen) veröffentlicht. Aspekte des Projektbandes sind zudem in einem Erlass zur Durchführung von Umfragen und Erhebungen in Schulen geregelt.

Die Praxisphase, welche insgesamt einen studentischen Workload von 30 ECTS (European Credit Transfer System), also einem Semester, umfasst, ist als fachdidaktisches Langzeitpraktikum konzipiert. Den Kern stellt der 18-wöchige Praxisblock dar, innerhalb dessen die Studierenden mindestens 15 Zeitstunden an mindestens 3 Tagen pro Woche in der Schule sind. Hierbei gestalten die Studierenden in jedem der beiden Unterrichtsfächer mindestens je 32 Unterrichtsstunden (teilweise) selbst. Innerhalb dieses Kontingents liegt je Fach mindestens eine ‚ausführliche Unterrichtseinheit‘, die von den Studierenden selbst gestaltet wird. Die Studierenden sind in der Regel in Studierendentandems an den Praktikumsschulen, sodass mindestens zwei Studierende identische Fächer studieren. Während der Zeit an der Schule hat jede/-r Studierende in jedem Unterrichtsfach eine/-n Mentor/-in. Hierbei handelt es sich um eine Lehrkraft der Schule, die für diese Tätigkeit eine Unterrichtsentslastung erhält. Mentor/-innen haben die Möglichkeit an einer mehrtägigen Professionalisierungsveranstaltung an der Universität teil zu nehmen (Beckmann et al., 2018a; Beckmann et al., 2018b). Zu den Aufgaben dieser Personengruppe gehört neben einer allgemeinen Begleitung der Studierenden insbesondere die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen.

Im ersten und zweiten Mastersemester findet an der Universität eine fachspezifische Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Praxisblocks statt. Hierzu werden Lehrveranstaltungen gemeinsam durch fachdidaktische Lehrende der Universität sowie durch sogenannte ‚Lehrkräfte in der Praxisphase‘ (LiP) gestaltet. Diese LiPs sollen in der Regel Fachseminarleitungen aus Studienseminaren sein, mindestens jedoch Erfahrung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, also dem Vorbereitungsdienst, haben. Alle Seminare können durch fachdidaktisches Personal sowie LiPs gemeinschaftlich erbracht werden, da eine mehrfache Deputatsanrechnung möglich ist. Die Lehrenden dieser Seminare besuchen zudem die Studierenden an den Schulen und führen dort Unterrichtsbesprechungen durch. Hierbei findet je mindestens ein Besuch durch das fachdidaktische Personal bzw. die LiP

alleine statt. Ein weiterer Besuch findet im Tandem der beiden Lehrenden statt. Alle Lehrenden eines Unterrichtsfaches bilden das sogenannte Fachnetz, in dem übergeordnete, fachspezifische Fragen zur Ausgestaltung der Praxisphase diskutiert werden.

Zur Diskussion standortspezifischer, übergreifender Fragen der Ausgestaltung der Praxisphase existiert an jeder Universität ein sogenanntes Regionalnetz. Vertretungen der beteiligten Studienseminare, der Landesschulbehörde, der Schulen, der Fachdidaktiken, der Studierenden und der zentralen Koordination am Standort können in diesem Rahmen Entscheidungen für die Gestaltung der Praxisphase am Standort treffen.

Die Begleitung des Projektbandes zur Förderung des Forschenden Lernens ist an der Universität verankert. Im ersten, zweiten und dritten Semester besuchen Studierende vor, während und nach dem Praxisblock Seminare im Projektband. Die Seminare haben dabei einen inhaltlichen Schwerpunkt, sind jedoch nicht mit bestimmten Praktikumsschulen strukturell gekoppelt. Die Seminare sind an die Unterrichtsfächer bzw. die Bildungswissenschaften gebunden und werden durch Lehrende durchgeführt, die nicht zwingend einen Schulbezug mitbringen. Als inhaltliche Klammer werden an der Leuphana Universität Lüneburg die Mehrzahl der Projektband-Seminare zum Themenfeld ‚Umgang mit Heterogenität‘ angeboten. Es findet jährlich eine studentische Abschlusskonferenz zum Projektband statt, bei der die Ergebnisse der verschiedenen Projekte vorgestellt werden.

Forschungsergebnisse zum Langzeitpraktikum in Niedersachsen liegen bislang nur bedingt vor. Es wurde landesweit eine formative Evaluation der neuen Studienelemente durch das Nds. Ministerium für Wissenschaft und Kultur koordiniert und durch die Universitäten durchgeführt. Die Ergebnisse dieser für interne Steuerungszwecke durchgeführten Evaluation sind nicht öffentlich publiziert (für Lüneburg: Beckmann & Ehmke, 2016), jedoch wurde das neue Studienmodell nach Durchführung der Evaluation durch die beteiligten Ministerien verstetigt (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2018). Alle Teilstudien dieser Dissertation sind innerhalb des niedersächsischen Modells des Masterstudiums positioniert. Abbildung 3 zeigt die Teilstudien in Bezug auf die einzelnen Studienelemente, die jeweilig beteiligten Akteure und die zeitliche Lage der Erhebungen.

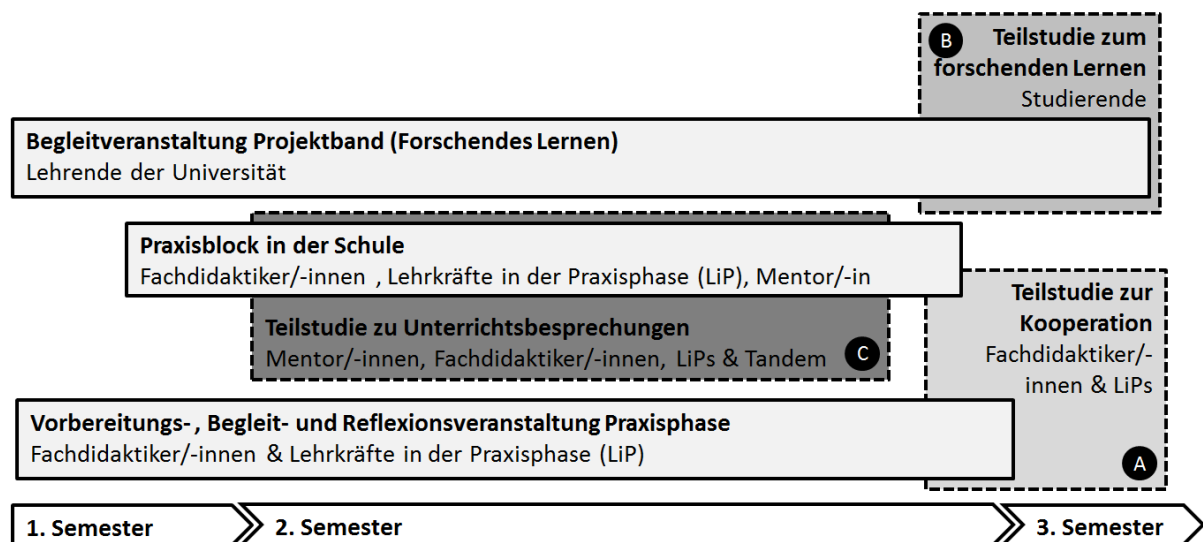


Abbildung 3. Verortung der Teilstudien und zeitliche Lage der Erhebungen im Masterstudium

5 Teilstudien der kumulativen Dissertation

Im Folgenden werden die Fragestellungen, die verwendeten Methoden und die zentralen Ergebnisse der drei Teilstudien kurz vorgestellt.

5.1 Teilstudie A: Kooperation im Lehrentandem und im Fachnetz

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185. Verfügbar unter <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2018-11-1-digital-kap-10/>

In Teilstudie A wird die Perspektive der Lehrkräftebildner/-innen auf die zentrale Kontextbedingung der Kooperation eingenommen. Im Fokus der Teilstudie steht die Thematik, inwiefern die bislang strukturell nicht bzw. wenig miteinander kooperierenden Lehrkräftebildner/-innen aus Universität und Vorbereitungsdienst (Lehrkraft in der Praxisphase) miteinander kooperieren möchten bzw. Kooperation realisieren. Die Fragestellungen der Teilstudie lauten:

1. Wie wichtig ist Lehrkräftebildner/-innen eine Kooperation mit Akteuren der jeweilig anderen Phase bei der Gestaltung des Langzeitpraktikums im Masterstudium?
2. Wie intensiv kooperieren diese Lehrkräftebildner/-innen im Kontext gemeinsamer Lehre miteinander?
3. Wie stark lassen sich berichtete Veränderungen in den Lehrkonzepten der Lehrkräftebildner/-innen durch die Kooperation im Lehrentandem aufklären?
4. Wie intensiv nehmen Lehrkräftebildner/-innen Fachnetze bei dieser Kooperation als kollektive Ressource wahr?

5. Inwiefern unterscheiden sich die Lehrenden der Universität und der zweiten Ausbildungsphase in Bezug auf ihre Einstellungen zur Kooperation und Realisierung der Kooperation?

Da für die Untersuchung von Kooperation in Lehrkräftekollegien erprobte Instrumente vorliegen und die Fragen standortübergreifend bearbeitet werden sollten, wurde für diese Teilstudie eine Fragebogenerhebung an fünf der sechs niedersächsischen Standorten mit verlängerter Praxisphase durchgeführt. Zum Einsatz kamen Skalen, die Kooperation nach Fussangel (2008) analytisch in *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* differenzieren. Ko-Konstruktion wird noch einmal in *Gemeinsame Planung*, *Diskussion pädagogischer Fragen* und *Gemeinsame Unterrichtsverantwortung* differenziert. Sämtliche Items wurden nach Keller-Schneider und Albisser (2013) adaptiert und sprachlich an die Situation in der Praxisphase angepasst. Es liegen Rückmeldungen von $N = 131$ Lehrkräftebildner/-innen vor. Die Skalen weisen eine ausreichende bis sehr gute Reliabilität ($0.60 \leq \alpha \leq 0.93$) auf.

Die Ergebnisse zeigen, dass (Fragestellung 1) Lehrkräftebilder/-innen die Kooperation im Lehrendentandem wichtig finden und dass dabei Kooperation, welche Ko-Konstruktion erfordert, ähnlich hohe Zustimmung erhält wie Kooperation, die dies nicht erfordert ($2.54 \leq M \leq 2.76$, $0.35 \leq SD \leq 0.56$). Die Lehrenden sind also bereit, Autonomie, welche sie üblicherweise in der Gestaltung der Lehre haben, in einer kooperativen Situation zwischen den Ausbildungsphasen abzugeben. Auch die Mittelwerte in Bezug auf die Umsetzung der Kooperation (Fragestellung 2) sind höher als das theoretische Mittel ($2.35 \leq M \leq 2.58$), weisen jedoch eine höhere Standardabweichung als die der jeweiligen Wichtigkeit auf ($0.57 \leq SD \leq 0.74$). Dabei gibt es keine signifikanten Gruppenunterschiede (Fragestellung 5), welches mit t-Tests ermittelt wurde. Die konkrete Umsetzung der Kooperation hängt insofern stärker von der Situation im jeweiligen Tandem ab als von Dispositionen der Personen in der jeweiligen Lehrendengruppe. Insgesamt lässt sich aber zusammenfassen, dass die Lehrkräftebildner/-innen sowohl Kooperation wichtig finden als auch realisieren. Dies war aufgrund der bisherigen starken Trennung zwischen den Ausbildungsphasen nicht unbedingt zu erwarten.

Zur Bearbeitung der Frage, ob die Kooperation im Rahmen der Lehre prädiktiv für eine selbst berichtete Veränderung in den Lehrkonzepten ist (Fragestellung 3), wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt. Im Ergebnis wird deutlich, dass ein Teil der Varianz aufgeklärt werden konnte ($R^2 = .28$) und somit die Kooperation im Rahmen der Praxisphase wahrscheinlich auch die weitere Lehre im Studium und Vorbereitungsdienst verändert. Für die Studierenden bedeutet dies, dass vermutet werden kann, dass sich insgesamt eine stärkere Kohärenz zwischen den Ausbildungsphasen ergibt.

In Bezug auf die Wahrnehmung des Fachnetzes als kollektive Ressource (Fragestellung 4) geben nur 61% der befragten Personen an, Mitglied in einem Fachnetz zu sein. Dies zeigt, dass Fachnetze nicht in dem Maße etabliert sind, wie dies durch ihre Einführung intendiert wurde. Auch hier liegen die Mittelwerte in der Einschätzung des Fachnetzes jeweils über dem

theoretischen Mittel ($2.33 \leq M \leq 2.38$), wobei die Standardabweichungen relativ hoch sind ($0.60 \leq SD \leq 0.67$). Daraus wird geschlossen, dass die Fachnetze unterschiedlich stark als kollektive Ressource wahrgenommen werden, welches ein weiteres Indiz dafür ist, dass die Idee der Fachnetze nicht in der Fläche in ähnlicher Art und Weise realisiert wird und somit strukturell wahrscheinlich weniger zu einer Kohärenz der Ausbildung beiträgt.

5.2 Teilstudie B: Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen Forschenden Lernens

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Preprint Online. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art07d>

Teilstudien B und C setzen im Rahmenmodell bei konkreten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung an. Teilstudie B fokussiert hierbei die Einschätzung der Studierenden zum Forschenden Lernen. Da an Forschendes Lernen hohe Erwartungen gestellt werden, empirisch jedoch wenig darüber bekannt ist, unter welchen Bedingungen es erfolgreich sein kann, wurden Studierende zu Bedingungen und Zielerreichung im Forschenden Lernen befragt. Hierzu wurden unter Adaption vorhandener Systematisierungen drei Zieldimensionen (Reflexionsfähigkeit, Forschungskompetenz und Interesse an Wissenschaft) sowie drei Bedingungsfaktoren (Ziel- und Nutzungstransparenz, Unterstützung im Forschungsprozess und Bezug zur Praktikumsschule) Forschenden Lernens theoretisch herausgearbeitet und die folgenden Forschungsfragen untersucht:

1. Inwieweit werden die Ziele des Forschenden Lernens in Hinblick auf (Z1) Reflexionsfähigkeit, (Z2) Forschungskompetenz und (Z3) Interesse an Wissenschaft bei Studierenden erreicht?
2. Wie werden die Bedingungen des Forschenden Lernens bezogen auf die (B1) Zieltransparenz, die (B2) Unterstützung im Forschungsprozess und den (B3) Bezug zur Praktikumsschule wahrgenommen?
3. Inwieweit kann das Erreichen der Zielsetzungen Forschenden Lernens (Z1-Z3) durch theoretisch relevante Bedingungsfaktoren (B1-B3) erklärt werden?

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurde für diese Teilstudie eine Fragebogenerhebung bei Studierenden zweier Kohorten der Masterstudiengänge Lehramt an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt ($N = 252$). Der eingesetzte Fragebogen stammt aus einer landesweiten Evaluation der Masterstudiengänge, die für den Standort Lüneburg auch durch den Verfasser durchgeführt und ergänzt wurde (Beckmann & Ehmke, 2016). Im entwickelten Modell von Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen wird davon ausgegangen, dass eine hohe Transparenz der Ziele und des Nutzens Forschenden Lernens, eine gute instrumentelle Unterstützung im Forschungsprozess und ein Bezug zur Praktikumsschule die Erreichung der Ziele in Hinblick auf eine wahrgenommene Steigerung der eigenen Reflexionsfähigkeit, der Forschungskompetenz und

dem Interesse an Wissenschaft erhöht. Dieses Modell wurde als Strukturgleichungsmodell in *Mplus* latent modelliert.

Wie erwartet, sind die Studierenden in Bezug auf die Erreichung der Ziele insgesamt wenig optimistisch (Fragestellung 1). So stimmen 54.3% der Studierenden (eher oder völlig) zu, dass sich ihre Reflexionsfähigkeit gesteigert hat. In Bezug auf die Forschungskompetenz sind dies 56% und in Bezug auf die Steigerung des Interesses an Wissenschaft 31.5%. Es zeigen sich jedoch relativ hohe Standardabweichungen. Die Standardabweichungen der Bedingungsfaktoren (Fragestellung 2) sind ähnlich hoch, woraus geschlossen wird, dass sich die Veranstaltungen zum Forschenden Lernen deutlich voneinander unterscheiden. Die Ziele bzw. der Nutzen werden von 61.9% der Studierenden als (eher oder völlig) transparent eingeschätzt. 73.2% der Studierenden geben an (eher oder völlig) in ihrer Forschung unterstützt zu werden und nur 19.7% können (eher oder völlig) einen Bezug zur Praktikumsschule herstellen.

Durch die Bedingungsfaktoren (Fragestellung 3) kann ein substanzieller Anteil an Varianz der drei Zielsetzungen aufgeklärt werden ($.29 \leq R^2 \leq .54$). Die Studierenden berichten desto häufiger von einer Steigerung der Fähigkeit, Theorien und Schulpraxis miteinander zu verknüpfen, je intensiver die bzw. der Lehrende die Ziele und den Nutzen des Forschenden Lernens transparent gemacht hat und je enger das Forschungsprojekt mit der Praktikumsschule vernetzt ist. Weiterhin schätzen die Studierenden die selbstwahrgenommene Steigerung ihrer Forschungskompetenz desto höher ein, je transparenter ihnen die Ziele und der Nutzen des Forschenden Lernens gemacht wurden und desto stärker sie im Prozess unterstützt wurden. Für die Steigerung des Interesses an Wissenschaft ist nur die Ziel- und Nutzungstransparenz prädiktiv.

5.3 Teilstudie C: Unterrichtsbesprechungen durch unterschiedliche Akteure

Beckmann, T., & Ehmke, T. (eingereicht, Pre-Print). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

Teilstudie C richtet den Blick auf die Untersuchung von Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheit. Da über das Gesprächsverhalten von Lehrkräftebildner/-innen aus unterschiedlichen, an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen bislang nur wenig bekannt ist, wurde in dieser Teilstudie der Fokus auf das Gesprächsverhalten dieser Akteure gelegt. Hierzu wurden auf Basis von Modellen zum konstruktivistischen bzw. transmissiven Orientierung im Mentoring sowie zur Gesprächsführung und Reflexion in Unterrichtsbesprechungen Indikatoren (*Themenführung, Reflexion, Anregung zur Reflexion, Transformation*) für konstruktivistischorientierte bzw. transmissionsorientierte Gesprächsführung in Unterrichtsbesprechungen entwickelt und für die Analyse von $N = 35$ Unterrichtsnachbesprechungen genutzt. Die Fragestellungen der Teilstudie lauten:

1. Sind Unterrichtsbesprechungen in eher konstruktivistischorientierte bzw. transmissionsorientierte Profile kategorisierbar, wie häufig kommen beide Profile in der Praxis vor und wodurch zeichnen sich die Gesprächsprofile besonders aus?
2. Unterscheidet sich die Verteilung auf die Gesprächsprofile zwischen Lehrkräftebildner/-innen aus Schulen, Universitäten und der zweiten Ausbildungsphase?
3. Unterscheiden sich die Gespräche in Bezug auf Länge und Zahl der Themen sowie den Indikatoren beider Profile zwischen Lehrkräftebildner/-innen aus Schulen, Universitäten und der zweiten Ausbildungsphase?

Die für diese Teilstudie im Rahmen des Langzeitpraktikums aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen wurden anhand der Indikatoren für die Gesprächsprofile bewertet. Hierzu erfolgte eine Kodierung sämtlicher Besprechungen im time-sampling Verfahren (20 Sekunden) mit der Software Videograph. Das dafür notwendige Kodiermanual wurde mehrfach weiterentwickelt und mit den beteiligten kodierenden Personen wurden intensive Schulungen durchgeführt, um somit akzeptable Übereinstimmungen in den Kodierungen zu erreichen.

Im Ergebnis (Fragestellung 1) wurden 15 (42.9%) Besprechungen dem Profil mit konstruktivistischer Orientierung, 13 (37.17%) dem Profil mit transmissiver Orientierung und sieben (20%) einem divergenten Profil zugeordnet. Dies zeigt, dass sich die gewählte Form der Zuordnung der Profile bewährt.

Entsprechend dem grundsätzlichen Interesse dieser Dissertation liegt bei Fragestellungen zwei und drei das Interesse auf Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Akteuren in der Lehrkräftebildung. Gruppenunterschiede zwischen Lehrkräftebildner/-innen aus Schulen, Universitäten und der zweiten Ausbildungsphase (Fragestellung 2) lassen sich nicht statistisch absichern (exakter Chi²-Test nach Fisher: $\chi^2(6) = 9.60, p = .11, n = 35$). Es zeigen sich jedoch auf deskriptiver Ebene Tendenzen. Während Besprechungen mit Mentor/-innen überwiegend dem transmissionsorientierten Profil zugeordnet wurden (9 von 14 Besprechungen), variieren fachdidaktische Lehrende aus Universitäten bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase stärker zwischen den Profilen.

Zur Prüfung, ob sich die Gespräche auch auf Ebene einzelner Indikatoren zwischen den unterschiedlichen Akteuren unterscheiden (Fragestellung 3), wurden Varianzanalysen durchgeführt. Gespräche der Mentor/-innen sind dabei signifikant kürzer und es werden weniger Themen besprochen als in den anderen Gruppen. Während in Gesprächen mit Fachdidaktiker/-innen oder Lehrkräften in der Praxisphase im Mittel über 30 Themen besprochen werden, sind dies bei Mentor/-innen nur 15.

Aus den Ergebnissen wird insgesamt deutlich, dass Unterrichtsbesprechungen der Lehrkräftebildner/-innen aus Universität und Vorbereitungsdienst eher dem konstruktivistischorientierten Profil zugeordnet wurden, als Gespräche der Mentor/-innen.

Gleichzeitig trifft dies nicht für jeden einzelnen Indikator und für alle Gespräche zu. Innerhalb des hier zur Anwendung kommenden Angebot-Nutzungs-Modells wird davon ausgegangen, dass für Studierende konstruktivistischorientierte Besprechungen lernwirksamer sein könnten als transmissionsorientierte, auch wenn ebenso grundsätzlich theoretische Argumente für an Transmission orientierte Gespräche denkbar sind. Insofern zeigen die Ergebnisse, dass die Gesprächsführungspraxis aller Lehrendengruppen, jedoch in besonderem Maße der Mentor/-innen, noch nicht so ausgerichtet ist, dass Studierende diese optimal für ihre individuelle Entwicklung nutzen können.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Abschließend werden im Folgenden der theoretische Rahmen und die Ergebnisse der empirischen Teilstudien vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung der Dissertation diskutiert. Hierzu wird nach einer Diskussion der Ergebnisse auch vor dem Hintergrund der Annahmen und des Forschungsstandes der Beitrag zur Forschung inklusive Limitationen und Forschungsperspektiven aufgezeigt. Anschließend wird der Beitrag zur Lehrkräftebildung gemeinsam mit Perspektiven für die Praxis der Lehrkräftebildung diskutiert.

6.1 Einordnung der zentralen Ergebnisse vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage

In diesem Rahmenpapier wurden die Teilstudien der Dissertation vor dem Hintergrund folgender, übergreifender Forschungsfrage zusammengeführt:

Welche Bedingungen bestehen bezüglich Angebot und Nutzung von Lerngelegenheiten in Praxisphasen, um den Aufbau von professioneller Kompetenz bei Studierenden der Lehrkräftebildung zu unterstützen?

Zur Bearbeitung dieser Frage bedurfte es zunächst einer Klärung, was das Ziel von Lehrkräftebildung darstellt und welchen Beitrag Praxisphasen hierzu leisten können. Hierzu wurden Paradigmen der Lehrkräfteforschung herausgearbeitet, um zu zeigen, was eine ‚gute Lehrkraft‘ als Ziel einer ‚guten Lehrkräftebildung‘ ausmacht. Der aktuelle Diskussionsstand hierzu lässt sich insofern zusammenfassen, dass ‚Lehrkräfte als Experten‘ im Rahmen erweiterter Angebot-Nutzungs-Modelle (Helmke & Weinert, 1997) eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler/-innen haben, in einer konstruktivistischen Sichtweise auf Lernen jedoch die Lernenden diese Gelegenheiten nutzen müssen. Hierzu bedarf es neben der Bereitstellung eines Angebots durch Lehrkräfte entsprechende Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bei den Lernenden (Helmke & Weinert, 1997).

Für Lehrkräfte wiederum gilt, dass weder ein alleiniger Blick auf (relativ stabile) Persönlichkeitseigenschaften, noch die alleinige, (lernbare) rezeptartige Nutzung bestimmter Unterrichtsmethoden für das Lernen der Schülerinnen alleine prädiktiv ist. Vielmehr bedarf es einer professionellen Kompetenz, die sich nach Baumert und Kunter (2006) aus Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation zusammensetzt. Hierbei ist vor allem das Professionswissen im Rahmen des Studiums relativ gut lernbar, die Überzeugungen sind bedingt veränderbar.

Praxisphasen dienen durch die Sammlung von Erfahrungen im schulischen Kontext (Terhart, 2000) auch der Anbahnung solcher professionellen Kompetenz bei Studierenden. Um zu beschreiben, wie Bedingungen von Praxisphasen auf das Lernen der Studierenden wirken, wurde in Fortführung des erweiterten Angebot-Nutzungs-Modells für das Lernen von Schüler/-innen ein entsprechendes Modell für Praxisphasen unter Nutzung von Hascher und Kittinger (2004) sowie König, Rothland und Schaper (2018) adaptiert. Lernen in Praxisphasen lässt sich so systematisch analysieren. Der Fokus liegt hier auf der Gestaltung von Lerngelegenheiten durch Lehrkräftebildner/-innen der verschiedenen lehrkräftebildenden Institutionen innerhalb der Rahmenbedingung eines Praxissemesters, da Studierende eine kohärente Begleitung durch professionelle Lehrkräftebildner/-innen benötigen. Die individuellen Voraussetzungen der Studierenden haben eine Relevanz für die Nutzung von Lerngelegenheiten, lassen sich durch die Universität, aber insbesondere aufgrund der geringen prädiktiven Validität von Auswahlverfahren (Klassen & Kim, 2019) nur bedingt beeinflussen.

Das Modell wurde für die Verortung und Interpretation der Teilstudien dieser Dissertation genutzt. Die Perspektive der Lehrkräftebildner/-innen als gestaltende Akteure von Lehrkräftebildung steht im Fokus der Teilstudien A und C. Die Trennung der Phasen in der deutschen Lehrkräftebildung hat auch eine relativ starke Trennung der Aufgabenbereiche der lehrkräftebildenden Institutionen (Schule, Studienseminar, Universität) zur Folge, was mit einem ‚Praxisschock‘ (Hascher, 2011) und wahrgenommenen Inkonsistenzen in der Ausbildung auf Seite der Studierenden zusammenhängt (Hellmann et al., 2019). Ein Ergebnis von Teilstudie A ist, dass die Lehrkräftebildner/-innen Kooperation nicht nur auf weniger komplexen und autonomieeinschränkenden Ebenen wie ‚Austausch‘ wichtig finden, sondern sich auch auf eine ko-konstruktive Gestaltung ihrer Lehre einlassen, obwohl dies auch aufgrund der bislang bestehenden starken Trennung der Institutionen nicht unbedingt zu erwarten war (Schubarth et al., 2007). Dieses Ergebnis gilt für Lehrende der Universität und aus dem Vorbereitungsdienst gleichermaßen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass eine häufigere Kooperation mit einer stärkeren Veränderung der eigenen Lehrkonzepte einhergeht, es lässt sich also vermuten, dass durch die gemeinsame Lehre in der Praxisphase auch die Lehre im restlichen Studium bzw. im Vorbereitungsdienst verändert wird. Für Fachnetze, welche als Zusammenschluss aller Lehrenden eines Faches als kollektive Ressource angesehen werden könnten, gilt, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden angeben, in ein solches Netz eingebunden zu sein. Dieses konzeptionell vorgesehene Kooperationsgremium kommt also nur bedingt zum Einsatz. Gleichzeitig zeigen die

Ergebnisse der Teilstudie C, dass Unterrichtsbesprechungen von Lehrkräftebildner/-innen der Universität und aus dem Vorbereitungsdienst auch dem konstruktivistischorientierten Profil zugeordnet wurden, während bei Mentor/-innen aus der Schule das transmissionsorientierte Profil deutlich überwiegt. Allerdings trifft dies nicht auf alle Einzelindikatoren konsistent zu und das Verhalten von Akteuren aus Universität und Vorbereitungsdienst ist nicht innerhalb einer Gruppe identisch. Diese Ergebnisse könnten dafürsprechen, dass für die Gestaltung der Lehre in der Lehrkräftebildung individuelle Faktoren ausschlaggebender sind und weniger kollektive Bedingungen bzw. Überzeugungen von Lehrenden der Universität bzw. Vorbereitungsdienst. Gleichsam spricht es dafür, dass Mentor/-innen tendenziell weniger an die Lehre in der Universität gekoppelt sind. Hierauf deutet auch das Ergebnis der Teilstudie B, dass nur in einem geringen Prozentsatz Projekte zum Forschenden Lernen an die Schulpraxis angebunden sind, welches sich dadurch manifestiert, dass die Schule kein Interesse am Forschenden Lernen zeigt. Insofern zeigt sich auch hier eine nur bedingt vorhandene inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität.

Für die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Langzeitpraktikum wurde das Konzept der Reflexion (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Korthagen, 2001) herausgearbeitet, durch welches Studierenden Zugang zu tieferliegenden Überzeugungen ermöglicht werden soll und hierdurch nicht nur ein Aufbau von Professionswissen, sondern auch eine zumindest partielle Änderung von Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014; Fives & Buehl, 2012) erreicht werden könnte. Weiterhin soll eine vertiefte Reflexion dazu beitragen, theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen und der eigenen Person zu verbinden und somit allgemeinere Begründungen für das Handeln in konkreten Situationen zu entwickeln (Korthagen, 2016) und Probleme zu lösen (Fraefel, 2017). Dieses kommt in unterschiedlicher Art und Weise in Teilstudie B und C zum Tragen. Es zeigt sich in den Reflexionen der Lehrkräftebildner/-innen in transmissionsorientierten Unterrichtsbesprechungen (Teilstudie C) eine Tendenz zu Bewertungen des Handelns der Studierenden. Gerade der spezifische Mehrwert der vertieften Analyse einer beispielhaften Unterrichtssituation und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen und theoretischen Konzepten kann so in transmissionsorientierten Besprechungen nicht ausgeschöpft werden. Im konstruktivistischorientierten Profil gelingt dies vermutlich besser, da sich Lehrende mit Bewertungen zurückhalten und somit den Begründungen mehr Gewicht zufällt. In Teilstudie B wurde ein Modell über den Zusammenhang zwischen Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen Forschenden Lernens entwickelt und an den empirischen Daten zweier Studierendekohorten getestet. Hier zeigen die Ergebnisse, dass etwa die Hälfte der Studierenden angeben, dass sich ihre Reflexionsfähigkeit durch das Projektband (eher) nicht verbessert hat. Von einer Steigerung des Interesses an Wissenschaft berichten sogar nur etwa 30% der Studierenden. Prädiktiv für die Aussagen der Studierenden zur Reflexionsfähigkeit sind die Transparenz der Ziele und des Nutzens sowie der Bezug zur Praktikumschule. Diese Ergebnisse zur Reflexion im Kontext der Lerngelegenheiten sind insofern nicht überraschend, da Reflexion zwar fest in Konzepten der Lehrkräftebildung etabliert ist, aber bisherige Ergebnisse zeigen, dass es in der Lehrkräftebildungspraxis nur teilweise umgesetzt wird. So

werden in Unterrichtsbesprechungen nur wenig ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ miteinander verknüpft (Schüpbach, 2007) und Reflexion findet eher auf niedrigeren Ebenen statt (Krieg & Kreis, 2014). Auch die Zurückhaltung der Studierenden in Bezug auf die Ergebnisse des Forschenden Lernens ist anschlussfähig an bisherige Ergebnisse (Rothland & Boecker, 2015). Insofern wird hier zusammengefasst, dass die vertiefte Reflexion eine Herausforderung für alle Akteure in der Lehrkräftebildung darstellt.

Alle drei Teilstudien können methodisch keine direkte Wirkungskette innerhalb des Angebot-Nutzungs-Modells aufzeigen. Allerdings lassen sich begründete Vermutungen über die Wirkungen der Gestaltung der Lerngelegenheiten auf Studierende der Lehrkräftebildung anstellen – insgesamt wird davon ausgegangen, dass eher konstruktivistischorientierte Lerngelegenheiten bei den Studierenden lernwirksamer sind als transmissionsorientierte Lerngelegenheiten (Richter et al., 2013). Entsprechend wird erwartet, dass die in Teilstudie C untersuchten Unterrichtsbesprechungen dann das Lernen der Studierenden stärker unterstützen, wenn die Gesprächsführung ein eher konstruktivistischorientiertes Profil aufweist. Dies ist bei Unterrichtsbesprechungen mit Lehrenden der Universität bzw. der Studienseminare eher der Fall als bei Besprechungen mit Mentor/-innen. Dass diese Lehrendengruppen ihr Gesprächsverhalten stärker variieren, schließt ebenfalls an bisherige Ergebnisse an (Mena et al., 2017).

Über die Promotionsarbeit hinaus wurde in einer weiteren Studie mit einem Teil, der für Teilstudie C erhobenen Unterrichtsbesprechungen, eine Untersuchung zur Gesamtlänge und zu den Gesprächsanteilen der Lehrkräftebildner/-innen bzw. Studierenden in Besprechungen durchgeführt (Vincenz, Beckmann & Ehmke, 2018). Im Ergebnis zeigt sich, dass in den meisten hierfür ausgewerteten Besprechungen der Gesprächsanteil des Lehrkräftebildners gegenüber dem der/des Studierenden deutlich überwiegt. Dabei ist dieser Anteil nicht von der Gesamtlänge des Gesprächs abhängig. Dies kann ebenfalls als Indiz für den beschriebenen höheren Anteil an transmissionsorientierten Gesprächsprofilen gewertet werden.

Die Teilstudien ordnen sich in das Angebot-Nutzungs-Modell und in den oben beschriebenen Forschungsstand ein. Dabei wird deutlich, dass die hohen Erwartungen an eine verlängerte Praxisphase im Lehramtsstudium in den hier untersuchten Bereichen nur bedingt eingelöst werden können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung von professioneller Kompetenz ein mehrjähriger Prozess ist, welcher sich auch in verlängerten Praxisphasen nur anbahnen lässt. Hierzu bedarf es kohärenter Rahmenbedingungen, in denen durch qualifizierte Lehrkräftebildner/-innen Lerngelegenheiten bereitgestellt werden, die Studierende entsprechend ihres aktuellen Standes zur Verbindung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ auch durch Reflexion anregen.

6.2 Beitrag zur Forschung, Limitationen & Forschungsperspektiven

Diese Dissertation setzt an ausgewählten der zuvor (Kapitel 3.3) beschriebenen Forschungsdesideraten in Bezug auf das Lernen Studierender in Praxisphasen an.

Überwiegend mit quantitativ orientierten Methoden, jedoch auch unter Nutzung qualitativer Rohdaten (Unterrichtsbesprechungen), wurden anhand eines Rahmenmodells zum Lernen im Praktikum zentrale Einflussfaktoren auf das Lernen der Studierenden untersucht. Die Dissertation leistet damit einen Beitrag zum Verständnis verlängerter schulpraktischer Elemente.

Auf einer übergeordneten Ebene wurde somit als Beitrag zur Forschung herausgearbeitet, dass sich Lernen im Praktikum ebenso wie das Lernen von Schüler/-innen im Unterricht sowie das Lernen von Lehrkräften in Fortbildungen in einem erweiterten Angebot-Nutzungs-Modell analysieren lässt. Bestehende Modelle wurden insbesondere um den Fokus der Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/-innen unterschiedlicher Institutionen erweitert. Weiterhin wurden in *Teilstudie A* erprobte Skalen zur Kooperation im Lehrkräftekollegium auf die Situation im Fachnetz bzw. im Lehrendentandem übertragen und an fünf Standorten eingesetzt. Insofern wurde die landesweit neu etablierte Kooperationsform erstmalig standortübergreifend quantitativ untersucht. Für die Forschung wurde so ein etabliertes Instrument weiterentwickelt und in einem anderen Kontext nutzbar gemacht. Insbesondere aufgrund der tradierten Trennung der Ausbildungsphasen war dabei im Vorfeld nicht unbedingt davon auszugehen, dass diese Akteure miteinander kooperieren möchten und dies auch tun. In *Teilstudie B* wurde ein Modell des Zusammenhangs zwischen ausgewählten Bedingungsfaktoren und Zielsetzungen Forschenden Lernens entwickelt und anhand empirischer Daten zweier Studierendekohorten geprüft. Da die empirische Untersuchung von Gelingensbedingungen Forschenden Lernens erst am Anfang steht, kann dieses Modell für die weitere Entwicklung herangezogen werden. In *Teilstudie C* wurden Unterrichtsbesprechungen anhand von Kriterien transmissionsorientierter sowie konstruktivistischorientierter Gesprächsführung untersucht. Von besonderer Bedeutung ist hier, dass die Gespräche durch unterschiedliche Lehrkräftebildner/-innen aus Schule, Universität und Vorbereitungsdienst durchgeführt wurden. Für die Forschung ergibt sich so ein Einblick in die Gesprächspraxis nicht nur von Mentor/-innen. Für Anschlussfragen wurden unter authentischen Bedingungen aufgezeichnete Unterrichtsbesprechungen transkribiert, codiert und systematisiert. Über die Promotionsarbeit hinaus wurde ein Teil der Gesprächsdaten für einen weiteren wissenschaftlichen Artikel (Vincenz, Beckmann & Ehmke, 2018) sowie zwei Master-Arbeiten (Ertemur, 2018; Vincenz, 2018) genutzt.

Die bisherigen Ergebnisse der Forschungsarbeit eröffnen gleichermaßen vielfältige Perspektiven für weitere Analysen und Untersuchungen. Diese leiten sich aus dem Rahmenmodell, den Ergebnissen, Grenzen und Limitationen der Teilstudien ab. *Teilstudie A* zeigt, dass Lehrkräftebildner/-innen zwischen Universität und Vorbereitungsdienst Kooperation wichtig finden sowie miteinander kooperieren und dass sie angeben, dass sich ihre Lehrkonzepte verändern. Gleichzeitig gibt es Indizien, dass nur ein Teil der Fachnetze als kollektive Ressource wahrgenommen werden. In dieser Studie wurden Mentor/-innen als zentrale Gruppe der Lehrkräftebildner/-innen nicht berücksichtigt, obwohl diese während des Langzeitpraktikums den intensivsten Kontakt mit den Studierenden haben. Um ein

vollständiges Bild der Kooperation unter Lehrkräftebildner/-innen zu bekommen, sollte diese Gruppe in Zukunft mit eingeschlossen werden. Weiterhin bleibt offen, wie genau sich die Lehrkonzepte der Akteure verändern und ob diese Veränderung aus theoretischen Gesichtspunkten wünschenswert ist. Da die Fachnetze unterschiedlich stark als kollektive Ressource wahrgenommen werden, wäre es hier relevant, Bedingungen besonders gelingender Fachnetzarbeit herauszuarbeiten. *Teilstudie B* untersucht Bedingungen und Zielsetzungen Forschenden Lernens. Durch das gewählte Modell von drei Bedingungsfaktoren kann ein Teil der Varianz der Zielsetzungen aufgeklärt werden. Insgesamt schätzen die Studierenden die Ergebnisse Forschenden Lernens nicht so positiv ein, wie dies die allgemeine Akzeptanz des Konzeptes in der Hochschuldidaktik erhoffen lassen würde. Da wahrscheinlich die Seminargruppe, in der das Forschende Lernen stattfindet, einen Einfluss hat, wäre es hier methodisch vielversprechend Mehrebenenmodelle einzusetzen. Weiterhin wird hier Forschendes Lernen rein aus der Perspektive der Studierenden betrachtet. Für die Zukunft könnte hier auch die Perspektive der Lehrkräftebildner/-innen einbezogen werden. Darüber hinaus wäre es von Relevanz, das entwickelte Modell mit anderen Kohorten oder in anderen Kontexten zu replizieren. *Teilstudie C* nimmt Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten in den Fokus und die Gesprächsführung der Lehrkräftebildner/-innen aus Schule, Universität und Vorbereitungsdienst wird untersucht. Der vorhandene Datensatz bietet Potential weitere Fragestellungen zu bearbeiten. Ergänzend wäre es von Relevanz herauszuarbeiten, wie sich das Gesprächsverhalten der Studierenden zeigt und ob zwischen dem Verhalten der Lehrkräftebildner/-innen und der Studierenden Zusammenhänge bestehen. Weiterhin wäre es vielversprechend zu untersuchen, zu welchen Themen gesprochen wird und wie diese Themen besprochen werden. Die bislang an quantitativen Methoden orientierte Vorgehensweise eröffnet hier die Möglichkeit, besonders auffällige Gespräche bzw. Gesprächsausschnitte zu identifizieren und diese auch qualitativ zu untersuchen.

Übergreifend wird in diesem Rahmenpapier ein Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen entwickelt, in dem bestimmte Wirkungszusammenhänge postuliert werden. Diese können jedoch empirisch aus den Teilstudien nicht abschließend beantwortet werden, da diese jeweils als Querschnitt konzipiert und die Daten nicht über die Teilstudien miteinander verbunden sind. Die Teilstudien liefern hingegen für nach Möglichkeit längsschnittlich, standortübergreifende angelegte Forschung wichtige Bausteine. Anschlussfragestellungen könnten hier beispielweise sein, inwiefern durch die Kooperation der Lehrkräftebildner/-innen die wahrgenommene Kohärenz im Studium beeinflusst wird und wie sich die Nutzung von Lerngelegenheiten auf die Kompetenz der Studierenden auswirkt.

6.3 Beitrag zur Lehrkräftebildung & Perspektiven für die Praxis der Lehrkräftebildung

Aus dem theoretischen Rahmenmodell, den empirischen Ergebnissen der drei Teilstudien und aus der Zusammenschau ergeben sich Beiträge zur und Konsequenzen für die Praxis der

Lehrkräftebildung. Insofern wird hier der Beitrag zur Lehrkräftebildung mit konkreten Empfehlungen für die Gestaltung und Weiterentwicklung schulpraktischer Phasen verbunden.

Kooperation mit schulischen Mentor/-innen zur kohärenten Gestaltung der Lehrkräftebildung

Das in dieser Arbeit gewonnene Wissen über die Praxis der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen durch schulische Mentor/-innen zeigt auf, dass zwischen den konzeptionellen Ideen der Gestaltung der Praxisphasen und der Umsetzung im Rahmen der Schule weiterhin Diskrepanzen bestehen. In Unterrichtsbesprechungen nutzen Mentor/-innen seltener Elemente einer auf Konstruktivismus basierenden Lernbegleitung. Zur Förderung des Forschenden Lernens ist ein Bezug zur Praktikumsschule für die Studierenden hilfreich.

In diesem Feld wurde parallel zur Forschungsarbeit der Promotion Entwicklungsarbeit im Rahmen des Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) an der Leuphana Universität Lüneburg geleistet. So wurde eine aus vier Modulen bestehende Lehrkräftefortbildung für Mentor/-innen sowie ein Modul für Studierende (weiter-)entwickelt. Die Fortbildung orientiert sich an Ergebnissen der Lehrkräftefortbildungsforschung (Lipowsky, 2014; Besser, Leiss & Blum, 2015) und vernetzt persönliche Erfahrungen mit theoretischen Konzepten und videobasierten Beispielen. Inhaltlich wird neben der Rolle von Mentor/-innen in der Zusammenarbeit zwischen Studierenden, der Universität und Mentor/-innen insbesondere die lernwirksame Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen fokussiert (Beckmann et al., 2018a; Beckmann et al., 2018b). Aus der Forschungsarbeit lässt sich die Fortbildungskonzeption in Zukunft weiter optimieren – hierzu gehören insbesondere die Erweiterung des entwickelten Modells von Unterrichtsbesprechungen um die Indikatoren von konstruktivistischorientierten Unterrichtsbesprechungen sowie die vertiefte Auseinandersetzung der Mentor/-innen mit ihren Aufgaben beim Forschenden Lernen der Studierenden.

Aus den Ergebnissen der *Teilstudie A* zeigt sich, dass eine Kooperation der Akteure der Universität und des Vorbereitungsdienstes gelingen kann. Hier gilt es in Bezug auf die Gruppe der Mentor/-innen adäquate Konzepte zu etablieren, durch die einerseits diese Gruppe der Lehrkräftebildner/-innen enger an die Universität angebunden wird und andererseits das spezifische Wissen und Können dieser Personengruppe in der Lehrkräftebildung optimal genutzt wird. Für die Gestaltung der Praktika wird empfohlen, Inhalte von Fortbildungsprogrammen auch für den Lehrkräftealltag nutzbar zu machen (z. B. Kollegiales Unterrichtscoaching) und Mentor/-innen stärker in die Konzeption der universitären Anteile der Praktikumsbegleitung einzubeziehen. Dies könnte beispielsweise durch die Aufnahme von Mentor/-innen in Fachnetze oder das Regionalnetz geschehen. Weiterhin sollten Schulen ‚Ausbildungsbeauftragte‘ benennen, die regelmäßig gemeinsam mit der Universität die Praktika konzeptionell weiterentwickeln. Ein weiterer Schritt in diese Richtung ist die

Stärkung von Partnerschulprogrammen, wodurch sich zwischen Mentor/-innen und Lehrenden der Universität auch außerhalb der Praxisphasen professionelle Entwicklungskontexte ergeben.

Kohärenz der Angebote im Forschenden Lernen

Die Ergebnisse der *Teilstudie B* zeigen, dass die Lehre im Projektband von den Studierenden heterogen wahrgenommen wird. Es wird vermutet, dass dies auch damit zusammenhängt, dass sich die ansonsten in der Praxisphase etablierten Kooperationsformate (Lehrendentandems und Fachnetze) gerade nicht auf das Projektband beziehen. Im Forschenden Lernen agieren einzelne Lehrkräftebildner/-innen relativ autonom und sind wenig auf diese Aufgabe vorbereitet, obgleich Lehre zum Forschenden Lernen überaus herausfordernd ist. An dieser Stelle werden strukturelle und personelle Maßnahmen zur Weiterentwicklung empfohlen. Auf der strukturellen Ebene ist das Forschende Lernen von allen weiteren Elementen des Langzeitpraktikums entkoppelt. Weiterhin wird es, anders als schulpraktische Lerngelegenheiten an sich, erstmalig im Masterstudium für die Studierenden systematisch relevant. Es wird empfohlen, bereits im Bachelorstudium entsprechende Lerngelegenheiten zu stärken und Forschendes Lernen im Kontext der Praxisphase zeitlich so zu verorten, dass Studierende in der Lage sind Forschungsfragen mit Praktikumschulen abzustimmen. Darüber hinaus wird empfohlen, die Begleitung der Studierenden strukturell zu systematisieren – hierzu könnten gemeinsame Angebote zu methodischen Fragen, Einführungsveranstaltungen zur Schaffung von Zieltransparenz und systematisch vorgesehene Gelegenheiten der Reflexion gehören. Auf der personalen Ebene zeigt sich, dass es für Lehrende in der Lehrkräftebildung nicht trivial ist, wirksame Lerngelegenheiten zum Forschenden Lernen zu gestalten. Daher scheint es notwendig, die Thematik in Fortbildungen für Lehrkräftebildner/-innen zu stärken und den universitätsinternen und -übergreifenden Diskurs entsprechend zu forcieren. Ein Ort solcher Diskurse können die Fachnetze der Unterrichtsfächer sein. Das in *Teilstudie B* entwickelte Modell kann hierbei als Strukturierungshilfe dienen.

Etablierung von Standards in der Ausgestaltung der Lerngelegenheiten, die durch das Lehrendentandem angeboten werden

Ein Beitrag zur Lehrkräftebildung der *Teilstudie C* ist, dass ein empirischer Einblick in die Gesprächspraxis der unterschiedlichen Lehrkräftebildner/-innen gelungen ist. Dieser kann für die Diskussion um gemeinsame Standards produktiv genutzt werden. Ein Ergebnis dieser Teilstudie ist, dass sich die durch Lehrende der Universität und Lehrkräfte in der Praxisphase durchgeführten Unterrichtsbesprechungen stärker voneinander unterscheiden als die Besprechungen der Mentor/-innen. Dies kann einerseits darin begründet sein, dass diese Lehrenden ihr Verhalten adaptiv an die Studierenden anpassen, könnte aber auch darin begründet sein, dass diese Lehrkräftebildner/-innen keine gemeinsamen Standards für die Gestaltung solcher Lerngelegenheiten haben. Hierfür spricht, dass in der Regel keine

spezifischen Ausbildungsprogramme für diese Akteursgruppen angeboten werden. Entsprechend wird hier empfohlen, nicht nur für Mentor/-innen Professionalisierungsangebote zu schaffen, sondern auch für Lehrende der Universität und des Vorbereitungsdienstes.

7 Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner": Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151.
- Arnold, E. (2010). Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(40), 69–77.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Barsch, S., Dziak-Mahler, M., Hoffmann, M., & Ortmanns, P. (Hrsg.). (2015). *Fokus Praxissemester: Das Kölner Modell kritisch beleuchtet. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Vol. 9*. Köln.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., & Werning, R. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Beckmann, T., Brückner, J., Dede, C., Ehmke, T., Kriel, A., Spöhrer, S., & Witt, S. (2018a). *ProMentoring: Professionalisierungsangebot für Mentorinnen und Mentoren im Langzeitpraktikum*. Heruntergeladen unter https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zsl/files/Ergebnisse_10.10.2018/Coaching_ProMentoring.pdf
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2016). *Evaluationsbericht zur Einführung der Masterprogramme Lehramt an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen an der Leuphana Universität Lüneburg: GHR 300*.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S., & Witt, Sandra. (2018b). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum: Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25–34). Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D. C. (2016). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>

- Berndt, C., Häcker, T. H., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Besser, M. (2014). *Lehrerprofessionalität und die Qualität von Mathematikunterricht: Quantitative Studien zu Expertise und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Research*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Besser, M., Depping, D., Ehmke, T., Freund, P. A., & Leiss, D. (eingereicht). Eignung und Zulassung von Bewerber*innen auf ein Hochschulstudium. Entwicklung eines Auswahlverfahrens für das Lehramtsstudium. *Diagnostica*.
- Besser, M., Leiss, D., & Blum, W. (2015). Theoretische Konzeption und empirische Wirkung einer Lehrerfortbildung am Beispiel des mathematischen Problemlösens. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(2), 285–313. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0077-x>
- Biermann, A., Grassmé, I., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (im Druck). Effektive Nutzung von Schulpraktika: Ein Mediationsmodell zwischen individuellen Merkmalen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzter Kompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F.-J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., . . . Schulle, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: first results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM : the International Journal on Mathematics Education*, 40(5), 749–762. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0123-y>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider, M. Hasselhorn, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Bd. 10. Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2016). Making Sense of a Failed Triad. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smythe (Hrsg.), *Critical discourses on teacher development* (S. 181–202). London, UK: Cassell.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Combe, A., & Helsper, W. (1997). Einleitung: Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 9–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). Training mentor teacher for effective supervision: The impact of the SMART-Programms. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334–344.
- Depping, D., & Ehmke, T. (2017). Schriftliche Ergebnissrückmeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 234–250.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking of the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co.
- Drexhage, J. (2018). *Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Interviewstudie zum Lernarrangement Videokonferenzsystem* (Dissertation). Universität Lüneburg, Lüneburg. Heruntergeladen unter http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2018/14494/pdf/Publikation_Dissertation_Drexhage.pdf
- Dreyfus, S. E. (2016). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Drüge, M., Schleider, K., & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat - Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.
- Ertemur, C. (2018). *Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum: eine thematische Analyse* (Masterarbeit). Universität Lüneburg, Lüneburg.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Heruntergeladen unter <http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/>
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. *Internationale Hochschulschriften: Bd. 441*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold, & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S.

- Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 1. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bänderlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen* (Dissertation). Universität Zürich, Zürich.
- Gess, C., Deicke, W., & Wesels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Gräsel, C., & Trempler, K. (Hrsg.). (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grassmé, I., Biermann, A., & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Greiten, S., & Trumpp, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen: ein Ausweg aus der „Tradierungsfalle“ didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: 2017, Sonderheft. Peer coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gröschner, A. (2015). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann, & P. Ortmanns (Hrsg.), *Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Vol. 9. Fokus Praxissemester: Das Kölner Modell kritisch beleuchtet. Werkstattberichte* (S. 41–49). Köln.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 653–664). Münster: Waxmann.

- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich "Beurteilen & Fördern". Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J., & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- Hartmann, W., Andrey, S., & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog: Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Vol. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 130–148). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum": ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. (2014). Forschung der Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2016). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Held, A., Weishahn, A., & Wiesenmüller, R. M. (2018). *Training zur Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt (Projektbericht)*. Reihe Akademische Qualifikationsarbeiten aus dem Teaching Talent Center, hrsg. von Ernst Hany. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education, Projekt QUALITEACH.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hellmann, K., Kreutz, J., Schichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (1997). Antinomien des Lehrerhandelns bei modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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>
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2016). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Homt, M., & Ophuysen, S. van. (2018). Gelingensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine qualitative vergleichende Fallstudie. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 255–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten*. (S. 135–148). Opladen, Berlin, Toronto.
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32–51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003>
- Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109(1), 58–69.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO - ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, . . . J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik : mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 9–66). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Köller, M., & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 711–720.

- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Heruntergeladen unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK. (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*. Heruntergeladen unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf
- Knüppel, A. (2012). *Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen*. Kassel: Universitätsbibliothek Kassel.
- Koch-Priewe, B., Leonard, T., Pineker, A., & Störländer, C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hoffmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–106). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51–68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. (2017). Kooperative Unterrichtsentwicklung in Partnerschulen: Professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im hybriden Raum zwischen Schule und Hochschule. *Schulverwaltung*. (5), 228–229.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Vol. 17*. Bern: Haupt.
- Kreis, A., & Schnebel, S. (Hrsg.). (2017). *Peer coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: 2017, Sonderheft*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching: Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. *Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung*. Kronach: Carl Link.

- Kreis, A., & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83. Heruntergeladen unter <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117.
- Kultusministerkonferenz, & Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes*. Heruntergeladen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/KMK-HRK-Empfehlung_12-06-08_08-07-08.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T., & Kunter, M. (2016). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 319–330). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 49*. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: 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>
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom* (2. Aufl.). Los Angeles: SAGE.
- Monitor Lehrerbildung. (2016). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung - zielgerichtet und nachhaltig? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung"*.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung*. Pädag. Hochsch, Bad Heilbrunn, Weingarten.

- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am "Professionsgenerierungs-Ansatz". *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 17–25.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2014). *Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen*. Heruntergeladen unter http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91274/Kooperationsvereinbarung_vom_21.10.2014.pdf
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2018). *Land stärkt innovative Lehrerbildung*. Hannover. Heruntergeladen unter <http://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/land-staerkt-innovative-lehrerbildung--162531.html>
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oevermann, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pilypaitytė, L., & Siller, H.-S. (2018a). Hybrid Spaces: Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.
- Pilypaitytė, L., & Siller, H.-S. (Hrsg.). (2018b). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8>
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Reich, K. (Hrsg.). (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten: Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 116–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterrichten im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, *106*(4), 386–397.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und-perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *8*(2), 112–134.
- Schlag, S., & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. The Jossey-Bass higher education series*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, *21*(40), 79–88.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., & Große, U. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Lang.

- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Vol. 14*. Bern: Haupt.
- Seidel, T. (2014a). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie: Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Seidel, T. (2014b). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spieß, E. (2014). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung: Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I* (Dissertation). Universität Zürich.
- Staub, F., & Niggli, A. (2018). *SNF- & DFG-Projekt "COPRA - Coaching im Praktikum"*. Heruntergeladen unter <https://ifeweb.uzh.ch/~copra/?site=copra/home>
- Swennen, A., & Snoek, M. (2012). LehrerbildnerInnen - eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12(3), 20–30.
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 291–310. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0199-y>
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZfL-Text: Vol. 24*. Münster: Inst. für Schulpädag. und Allgemeine Didaktik Univ. Münster.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik - Beiheft*, 57, 202–224.
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., . . . Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 96–106.
- Verloop, N., van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 9–18). Münster, New York, NY: Waxmann.
- Vincenz, L. (2018). *Beratungsgespräche in studienintegrierten Langzeitpraktika - eine kriteriengeleitete Analyse und Praxisempfehlung* (Masterarbeit). Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Vincenz, L., Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum. *Seminar*, 18(4), 96–107.

- Wagner, S., Körbs, C., Ophardt, D., & Schaumburg, H. (2018). *Ergebnisse der Evaluation der Berliner Mentoring-Qualifizierung*. Berlin. Heruntergeladen unter: https://www.fu-berlin.de/sites/dse/vernetzung/mentoringquali/Zwischenbericht_Menqua-8_10_18.pdf
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Frankfurt am Main: GFPE.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- White, S. (2018). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548174>
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (1985). Varieties Of Discourses In Supervisory Conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1(2), 155–174.
- Zeichner, K. M., & Cochran-Smith, M. (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

8 Teilstudie A: Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden

Der Beitrag ist wie folgt publiziert:

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185. Verfügbar unter <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2018-11-1-digital-kap-10/>

9 Teilstudie B: Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum: Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden

Der Beitrag ist wie folgt publiziert:

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Preprint Online. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art07d>

10 Teilstudie C: Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen

Beckmann, T., & Ehmke, T. (eingereicht, Pre-Print). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

Der Beitrag wird hier als Pre-Print veröffentlicht.

Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen

Mentoring conversations in the school placement – Constructivist-oriented and transmission-oriented learning support by teacher educators from different participating institutions

Zusammenfassung: Unterrichtsbesprechungen sind eine zentrale Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden. In der vorliegenden Studie wurde anhand von theoretischen Modellen zur Gesprächsführung und Reflexion untersucht, inwieweit die Gesprächsführung in n=35 authentischen Unterrichtsnachbesprechungen während des Langzeitpraktikums Merkmale einer konstruktivistischen vs. transmissiven Orientierung aufweisen. Es wurden 15 Gespräche (42.9%) einer konstruktivistischen Orientierung, 13 Gespräche (37.1%) einer transmissiven Orientierung und 7 Gespräche (20.0%) einem divergenten Profil zugeordnet. Mentor/innen an Schulen nutzen dabei eher transmissiv orientierte Techniken im Gespräch. Die Gespräche in der Gruppe der Fachdidaktiker/innen der Universitäten und Lehrende der zweiten Ausbildungsphase verteilen sich über alle Profile. Varianzanalytisch zeigt sich, dass sich die Gespräche der Lehrkräftebildner/innen gruppenspezifisch in einzelnen Indikatoren unterscheiden. Die Studie trägt somit zu einem besseren Verständnis der Gesprächspraxis unterschiedlicher Lehrender bei und zeigt Möglichkeiten auf, wie die Lernbegleitung in Praxisphasen verbessert werden kann.

Abstract: Mentoring conversations are a central learning opportunity in the professionalisation process of pre-service teachers. In the present study, n=35 mentoring conversations were examined and characterized in terms of their constructivist or transmission orientation. Fifteen (42.9%) conversations were found to have a constructivist-oriented conversation, thirteen (37.1%) had a transmission-oriented profile and seven (20.0%) had a divergent profile. Overall, school-based mentors tended to use transmission-oriented techniques in conversations while in the group of university-based teacher educators („Fachdidaktiker/innen“) and teacher-supervisors of the practical training („Lehrkraft in der Praxisphase“), all profile types could be found. Variance analysis indicates that the three groups of teacher educators differ in their approaches in several areas. The study thus contributes to a better understanding of the mentoring practice of different actors in teacher training and highlights areas for improvement.

Schlüsselwörter: Praxisphase, Lehrkräftebildung, Lerngelegenheit, Unterrichtsbesprechung

Key words: Long-term internship, teacher education, learning opportunity, mentoring conversation

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

1.1 Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität bei Studierenden in Praxisphasen

Lerngelegenheiten für Studierende der Lehrkräftebildung, die von konkreten praktischen Situationen ausgehen, die an die Erfahrungen von Studierenden anknüpfen und dabei eine systematische Reflexion sowie einen Theoriebezug ermöglichen, können Studierende in ihrer Professionalisierung unterstützen. Die Gestaltung solcher Lerngelegenheiten ist eine der zentralen Herausforderungen der Lehrkräftebildung (Korthagen, 2010). Praxisphasen im Studium eignen sich grundsätzlich solche Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Sowohl Studierende (Makrinus, 2013) als auch zentrale Empfehlungen zur Zukunft der Lehrkräftebildung (Terhart, 2010) messen Praxisphasen einen hohen Wert bei. Gleichzeitig wird empirisch deutlich, dass die Qualität von Praxisphasen weniger von ihrer Dauer abhängt, sondern vielmehr von der Qualität der Lernbegleitung (Gröschner et al., 2015). In den letzten Jahren wurden in einer Vielzahl von Bundesländern Langzeitpraktika eingeführt (Weyland, 2012), so dass sich Fragen der effektiven Lernbegleitung im Praktikum verstärkt stellen. Das gemeinsame Gespräch zwischen Studierenden und Lehrkräftebilder/in über Unterricht ist dabei eine Möglichkeit der Lernbegleitung.

1.2 Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheit und Orte der Reflexion

Im Folgenden werden theoretische Modelle der Lernbegleitung vorgestellt und hieraus ein eigener Theorieansatz für die Beschreibung von Unterrichtsbesprechungen abgeleitet. Richter et al. (2013) systematisieren in Anlehnung an Feiman-Nemser (2001) Mentoringmodelle, in denen Unterrichtsbesprechungen häufig einen zentralen Aspekt ausmachen, in transmissives Mentoring und konstruktivistisches Mentoring. Im transmissiven Mentoring werden Mentor/innen als Expert/innen verstanden, die ihr Wissen und Können in einer hierarchisch strukturierten Beziehung weitergeben. Im Sinne einer „Meisterlehre“ liegt hierbei der Fokus auf der Performanz der Studierenden im Unterricht und der Tradierung von Unterrichtspraktiken, welches im Sinne des Cognitive Apprenticeship als lernförderlich, aber im Sinne einer tradierten Praxisorientierung auch als problematisch erachtet werden kann (Greiten & Trumppa, 2017). Im konstruktivistischorientierten Modell wird zwar die asymmetrische Beziehung nicht negiert, jedoch in ein kollaboratives Verständnis übertragen, wobei Austausch und gemeinsame Generierung von Ideen gefördert werden. Für beide Ansätze finden sich lerntheoretische Begründungen, ein eher konstruktivistischer Ansatz lässt jedoch einen insgesamt höheren Lerngewinn bei Studierenden erwarten (Richter et al., 2013). Richter et al. (2013) kommen hierzu nach einer Befragung von über 700 Referendar/innen zu dem Ergebnis, dass Referendar/innen die konstruktivistischorientiertes Mentoring erleben von einer höheren Lehrerselbstwirksamkeit, Lehrbegeisterung und Arbeitszufriedenheit sowie geringerer emotionaler Erschöpfung berichten als Referendar/innen, die dies nicht erlebt haben. Sie beschreiben zudem, dass Mentoring, welches auf Kollaboration und kritischer Reflexion beruht, hilfreich für die Motivation und das Wohlbefinden sind, während transmissives Mentoring die entsprechenden Überzeugungen erhöht.

Entsprechend haben viele aktuelle Konzepte der Begleitung Studierender durch Mentor/innen im Praktikum eine Orientierung in Richtung eines konstruktivistischen Verständnisses (West & Staub, 2003, Kreis, 2012, Kreis & Staub, 2011; Felten v., 2005; Ambrosetti, Knight & Dekkers, 2014). Ein zentraler Aspekt dabei ist, wie es in Unterrichtsbesprechungen gelingt, akademische und praktische Wissensbestände miteinander in Beziehung zu setzen. Bisherige Studien zeigen, dass eine solche Verbindung von „Theorie“ (stellvertretend für akademische Wissensbestände) und „Praxis“ (stellvertretend für Wissensbestände aus der Schulpraxis) (Schüpbach, 2011) in Unterrichtsbesprechungen nur bedingt erfolgt. Durch Reflexion, in der theoretisch orientiertes Wissen mit praktischem Können und einem Bezug zur Person in Verbindung gebracht wird, kann diese Verbindung gelingen (Dewey, 1933; Schön, 1987; Reusser & Wyss, 2000). Während der Nutzen von Reflexion zwar nicht unumstritten ist (Fraefel, 2018), wird es weiterhin regelmäßig als relevantes Konzept in der Lehrkräftebildung herangezogen. Eine empirische Operationalisierung und eine Abstufung von Reflexionskompetenz ist dabei herausfordernd (Korthagen, 2001; Zeichner & Liston, 1985). Zur Beschreibung der zeitlichen Abfolge von Reflexionsprozessen entwickelten Korthagen und Vasallos (2006) das ALACT-Modell. Das Modell geht von einem Kreislauf aus: „Action“, „Looking back on action“, „Awareness of essential aspects“, „Creating alternative methods of action“ und „Trial“. Die Tiefe von Reflexionsprozessen ist nicht Teil des Modells, weshalb Korthagen und Vasallos (2006) hierzu das Zwiebelmodell entwickelt haben. Es umfasst Stufen, die von einer reinen Beschreibung der Situation bis zur Explizierung handlungsleitender Überzeugungen reichen. Krieg und Kreis (2014) verbinden diese Ansätze im ERTO Modell („Ereignis“, „Reflexion“, „Transformation“, „Option“). Im Prozessschritt des „Ereignis“ wird dabei beschrieben, was von einer Person wahrgenommen wurde. Für die Schritte „Reflexion“ und „Transformation“ werden jeweils vertiefende Sub-Ebenen reflexiven Handelns benannt. Auf der Ebene „Deskriptive Reflexion“ wird eine Bewertung hinzugezogen oder ein Problem beschrieben. „Explikative Reflexion“ umfasst zusätzlich eine Annahme, eine Ursache oder einen Grund für das Ereignis. „Introspektive Reflexion“ umfasst ergänzend verschiedene Begründungen bzw. Annahmen und die Abwägung dieser. Alternativ kann auf vergangene Erfahrungen rekurriert werden. „Integrative Reflexion“ wird in ERTO angenommen, wenn wissenschaftliche Theorien oder Überzeugungen zur Begründung herangezogen werden. Ab der Ebene von „Explikativer Reflexion“ sind somit Begründungen Teil von Reflexionen. Krieg und Kreis (2014) nutzen dieses Modell für die Analyse von Mentoringgesprächen. Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass sich Studierende beispielsweise durch Fragen zur Reflexion anregen lassen. Während Reflexion häufig für die studentische Seite gewählt wird, wird auf der Seite der Lehrperson oft von Feedback gesprochen. Kleinknecht und Gröschner (2016) verwenden dabei für die empirische Erfassung von (studentischer) Reflexion und Feedback (durch Peers und Expert/innen) identische Abstufungen (Evaluation, Explanation, Reflection on alternatives). Im Rahmen dieser Studie wird auch Feedback des Lehrkräftebildners als Reflexion verstanden.

1.3 Gesprächsverhalten von Mentor/innen

Neben der Verbindung von „Theorie“ und Praxis“ durch Reflexion spielt das Gesprächsverhalten des Lehrkräftebildners eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen. Hennissen et al. (2008) entwickeln zur Beschreibung dieses Verhaltens auf der Basis eines Literaturreviews das MERID-Modell (MEntor (teacher) Roles in Dialogues), welches sich empirisch bewährt hat (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Futter, 2016; Mena, Hennissen, & Loughran, 2017). Das Gesprächsverhalten von Mentor/innen wird darin auf der Ebene der „Direktivität“ der Gesprächsbeiträge und der „Themenführung“ operationalisiert. Hawkey (1998) zeigt, dass Mentor/innen, die ein eher direktives Gesprächsverhalten aufweisen, mehr Gesprächszeit nutzen als Mentor/innen, die ein eher nicht-direktives Gesprächsverhalten zeigen. Mentor/innen nutzen häufiger direkte Beiträge und bringen mehr Themen in das Gespräch ein als Studierende (Hennissen et al., 2008).

1.4 Merkmale konstruktivistischer und transmissiver Orientierung in Unterrichtsbesprechungen

Vor dem Hintergrund des MERID-Modells (Hennissen et al., 2008) und des ERTO-Modells (Krieg & Kreis, 2014) greifen wir die durch Richter et al. (2013) dargestellten Mentoringansätze zur Unterscheidung von Unterrichtsbesprechungen mit konstruktivistischer bzw. transmissiver Orientierung auf. Wir analysieren die Themenführung, die Verwendung von eigener Redezeit für beschreibende, bewertende und begründende Reflexionen bzw. Transformationen sowie die Häufigkeit der Anregung zur Reflexion als empirisch erfassbare Kriterien herangezogen. Als Indikatoren für eine konstruktivistische Orientierung sehen wir an, wenn Gesprächsthemen eher durch Studierende und weniger durch Lehrpersonen eingebracht werden, wenn Reflexionen der/des Lehrenden eher begründend sind und weniger bewertend bzw. beschreibend, wenn durch die/den Lehrende/n viele Anregungen zur Reflexion erfolgen und wenn Ideen für die Zukunft (Transformationen) begründet und nicht nur benannt werden.

1.5 Unterschiedliche Lehrkräftebildner/innen in Gesprächen

Ronfeldt, Brockman und Campbell (2018) zeigen, dass Studierende, deren Mentor/innen effektiver unterrichten, auch selber effektiver unterrichten. Das Wissen, die Kompetenzen und Einstellungen von Lehrpersonen sind insofern zentral für die Gestaltung von Lerngelegenheiten für Studierende. Diese Bedeutung von Lehrkräftebildner/innen ist inzwischen auch politisch anerkannt (European Commission, 2013). Weiterhin sind auch bedingt durch die Einführung von Langzeitpraktika in einer Vielzahl von Bundesländern Lehrkräftebildner/innen beider Phasen (Studium & Vorbereitungsdienst) verstärkt zur Kooperation angehalten (Weyland, 2012; Beckmann & Ehmke, 2018). So übernehmen im niedersächsischen Langzeitpraktikum Personen aus Universität, Vorbereitungsdienst und Schule die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen. Dieses erfolgt dabei in vier

möglichen Zusammensetzungen der Personen: (1) Durch eine/n Mentor/in, (2) durch eine/n Fachdidaktiker/in der Universität, (3) durch eine Lehrkraft in der Praxisphase (LiP), welche auch in der zweiten Phase aktiv ist, bzw. (4) im Tandem aus Fachdidaktiker/in und Lehrkraft in der Praxisphase.

Die unterschiedlichen Personen übernehmen Aufgaben der jeweiligen Institutionen in der sie tätig sind. Prototypisch wird erwartet, dass Lehrende der Universität in der Regel über einen relativ starken Wissenschaftsbezug verfügen. Es handelt sich um an Forschung angebundene Personen mit nur einer mehr oder weniger engen Kopplung an die Schulpraxis. Das eigene Lernen, die Einstellungen und die Aufgaben dieser Gruppe werden in den letzten Jahren vermehrt untersucht (Trempe & Weil, 2015; Ping, Schellings & Beijaard, 2018). Lehrkräfte aus den Fachseminaren bzw. Lehrkräfte mit Ausbildungserfahrung in der zweiten Phase sind erfahren in der praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften, es gibt jedoch in der Regel keine spezifischen Qualifizierungsprogramme für diese Personen (Schubarth, 2011). Es wird also erwartet, dass sie über hohes Repertoire an praxisnahen Unterrichtserfahrungen verfügen und es gewohnt sind, fremden Unterricht zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten (Abs & Anderson-Park, 2014). Fachdidaktisches Personal der Universität und Lehrkräfte in der Praxisphase reisen für Unterrichtsbesprechungen zu den Studierenden an die Schule, weshalb erwartet wird, dass diese sich mehr Zeit für Besprechungen nehmen. Mentor/innen verfügen prototypisch über ein breites Wissen zur betreffenden Lerngruppe, so dass erwartet wird, dass sie das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler sowie die Passung eines Unterrichts zur konkreten Situation in besonderer Weise analysieren. Die meisten Studien zur Unterstützung von Studierenden in der Lehrkräftebildung beziehen sich auf diese Gruppe (z.B. Hennissen et al., 2008; Kreis, 2012; Futter, 2016; Schüpbach, 2007), während das Gesprächsverhalten von Lehrenden aus den anderen Gruppen nur wenig empirisch untersucht ist.

2 Forschungsfragen und Hypothesen

Da empirisch bislang nur wenig über die Gesprächsführung von Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen in Bezug auf die dargestellten Einteilungen von Unterrichtsbesprechungen bekannt ist, gleichzeitig jedoch eine breite Wissensbasis in Bezug auf Unterrichtsbesprechungen im Allgemeinen besteht, stehen folgende Forschungsfragen im Fokus der Studie:

1. Sind Unterrichtsbesprechungen in eher konstruktivistischorientierte bzw. transmissionsorientierte Profile kategorisierbar, wie häufig kommen beide Profile in der Praxis vor und wodurch zeichnen sich die Gesprächsprofile besonders aus?
2. Unterscheidet sich die Verteilung auf die Profile zwischen Lehrkräftebildner/innen aus Schulen, Universitäten und zweiter Ausbildungsphase?

3. Unterscheiden sich die Gespräche in Bezug auf Länge und Zahl der Themen sowie den Indikatoren der Profile zwischen Lehrkräftebildner/innen aus Schulen, aus Universitäten und aus der zweiten Ausbildungsphase?

Es wird zu Fragestellung 1 erwartet, dass die Indikatoren für konstruktivistischorientierte bzw. transmissionsorientierte Gesprächsführung miteinander in Beziehung stehen und sich somit jedes Gespräch anhand der Indikatoren einem Typ zuordnen lässt und sich die mittleren Ausprägungen der Indikatoren zwischen den Profilen unterscheiden. Auf die einzelnen Lehrendengruppen (Fragestellungen 2 und 3) bezogen wird davon ausgegangen, dass Mentor/innen eine klare Vorstellung guten Unterrichts in der von ihnen verantworteten Lerngruppe haben und Studierende vor diesem Hintergrund bewerten, wohingegen fachdidaktisches Personal Expert/in für theoriegeleitete Reflexionen sind und eher den Professionalisierungsprozess der Studierenden fokussieren und stärker begründen. Entsprechend wird erwartet, dass Mentor/innen eher transmissive Gespräche und fachdidaktisches Personal eher Gespräche mit konstruktivistischer Orientierung führen. Personen aus der zweiten Phase nehmen eine mittlere Position ein. Es wird auf einer übergeordneten Ebene erwartet, dass die Gespräche der Mentor/innen kürzer sind und weniger Themen beinhalten, da diese nicht extra zu Unterrichtsbesuchen anreisen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Erhebungsdesign

Um die Fragestellungen zu untersuchen, wurden Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des niedersächsischen Master-Langzeitpraktikums an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I durch eine geschulte Person oder nach einer ausführlichen Einführung durch die Teilnehmenden selber als Audiodatei aufgezeichnet. Um eine hohe Authentizität zu gewährleisten, wurden keine Anweisungen zur Durchführung der spezifischen Besprechung gegeben.

3.2 Stichprobe

Insgesamt liegen $n=35$ Aufzeichnungen vor, wobei die Gesprächszusammensetzung systematisch in Bezug auf die/den Lehrkräftebildner/in variiert wurde. Es wurden $n=9$ Gespräche durch eine/n Fachdidaktiker/in, $n=6$ Gespräche durch eine „Lehrkraft in der Praxisphase“ (LiP) und $n=14$ Gespräche durch eine/n Mentor/in geleitet. Weitere $n=6$ Gespräche wurden im Lehrendentandem durch Fachdidaktiker/in und Lehrkraft in der Praxisphase durchgeführt. Ausgewertet wird jeweils das Verhalten des Lehrenden mit dem höchsten Redeanteil als primäre/n Lehrkräftebildner/in.

3.3 Kodierung

Alle Besprechungen wurden, wie für Daten videographierten Unterrichts etabliert (Seidel, Prenzel, & Kobarg, 2005), anhand der Audiodatei und einem Transkript mit Hilfe des

Programms Videograh im time-sampling Modus (20 Sekunden) kodiert. Die Kategorien dieser inhaltsanalytisch orientierten Auswertung wurden entsprechend den in Tabelle 1 dargestellten Merkmalen deduktiv entwickelt. Bei der Einführung eines neuen Themas in das Gespräch (Tabelle 1, (1) und (2)) wurde kodiert, wer dieses Thema eingeführt hat (Hennissen et al., 2008). Weiterhin wurde für jede Person in jeder Einheit kodiert, ob eine Reflexion stattgefunden hat bzw. welche Reflexionsebene maximal eingenommen wurde. Hierbei wurde neben der Ebene „kein Rückblick bzw. keine Reflexion“ in drei Ebenen der Reflexion unter Adaption des ERTO-Modells unterschieden (Krieg & Kreis, 2014). Beschreibende Reflexion (3) umfasst dabei eine beschreibende Erzählung ohne Elaborierung. Bewertende Reflexion (4) nimmt ein bewertendes Urteil, eine Frage oder eine Problemformulierung auf. Begründende Reflexion (5) umfasst die ERTO-Ebenen explikative (mit Nennung einer Begründung, einer Ursache oder Rechtfertigung), introspektive (ergänzt um Erfahrungen oder Nennung von Ursachen) und integrative (ergänzt um allgemeingültige Überzeugungen, Werte oder Theoriemodelle) Reflexion. Diese drei Ebenen wurden getrennt kodiert, werden hier jedoch summarisch ausgewertet. Zu jeder Reflexionsebene wurden weiterhin insbesondere Fragen als Anregungen zur Reflexion (6) kodiert. Abschließend wurden im Gespräch vorkommende Transformationen, also Ideen zur Veränderung oder Vorschläge für die Zukunft, erfasst. Dabei wurde unterschieden, ob eine Alternative benannt (7), jedoch nicht begründet und ohne Abwägung von Vor- und Nachteilen eingebracht wird, oder ob eine Alternative begründet (8) wird. In Tabelle 1 sind die Indikatoren mit den jeweiligen Schwellenwerten in Bezug auf eine konstruktivistische Orientierung (Median) angegeben.

Tabelle 1

Indikatoren konstruktivistischer bzw. transmissiver Orientierung in Unterrichtsbesprechungen und Schwellenwerte konstruktivistischer Orientierung

Indikator	Konstruktivistische Orientierung	Transmissive Orientierung	Schwellenwert konstruktivistische Orientierung (Median)
Themenführung			
(1) Themenführung prim. Lehrkräftebildner/in	geringer Anteil	hoher Anteil	≤ 52% der Gesprächsthemen
(2) Themenführung prim. Studierende/r	hoher Anteil	geringer Anteil	> 25% der Gesprächsthemen
Reflexionsebene			
(3) beschreibende Reflexion	wenig	viel	≤ 10% eigener Gesprächszeit
(4) bewertende Reflexion	wenig	viel	≤ 20% eigener Gesprächszeit
(5) begründende Reflexion	viel	wenig	> 22% eigener Gesprächszeit
Anregung zur Reflexion			
(6) Anregung zur Reflexion	viele	wenige	≥ 4 Reflexionsanregungen
Transformation			
(7) benannte Transformation	viel	wenig	≤ 15% eigener Gesprächszeit
(8) begründende Transformation	wenig	viel	> 5% eigener Gesprächszeit

Anmerkung. UB = Unterrichtsbesprechung

Zur Prüfung der Kodierübereinstimmung haben zwei unabhängige Kodiererinnen und der Erstautor mehrere Gespräche nach einer umfangreichen Schulung anhand eines Kodiermanuals kodiert. Die mittleren Werte von Cohens-Kappa (bzw. weighted kappa bei ordinalen Kategorien) bzw. der prozentualen Übereinstimmung zwischen dem Erstautor und den Kodiererinnen sind, gemeinsam mit gekürzten, vereinfachten Kodierbeispielen, in Tabelle 2 dargestellt. Insbesondere für die prozentuale Übereinstimmung werden, auch in den Fällen in denen Kappa niedrige Werte aufweist, gute bis ausreichende Werte erreicht.

Tabelle 2

Kategoriensystem, Kodierübereinstimmung, Kodierbeispiele

Indikator	κ	%-ÜB	Kodierbeispiel
Themenführung			
(1) Themenführung LB	.51	84	(1) und (2) LB: Ich hab mir aber auch ein paar Minuspunkte hier aufgeschrieben. die teil ich dir natürlich auch mit.
(2) Themenführung Studierende/r			Stud: Ja. LB: Und zwar in beiden Stunden hab ich dir jetzt schon mal gesagt; dieses Wandkontaktverhalten.
Reflexionsebene			
(3) beschreibende Reflexion	.67 ² (wk)	76 ²	(3) LB: Das war zum Einstieg, also zu dieser ersten Erarbeitungsphase, ja sie sind dir gefolgt, haben mitgemacht.
(4) bewertende Reflexion			(4) LB: Wie du selber eingeschätzt hast gut von der so richtig. Stud: Super. okay.
(5) begründende Reflexion			(5) LB: Gut, dass du also diese Sachen die die Kinder kennen benennst. Und darauf zurückgreifst, wie Kinositz; dadurch hast du organisatorisch gleich die Kinder da abgeholt, was sie von der Struktur her schon gelernt haben.
Anregung zur Reflexion			
(6) Anregung zur Reflexion	.49 ¹	98 ¹	(6) LB: Was war für dich besonders gelungen an der Stunde?
Transformation			
(7) benannte Transformation	.59 ²	98 ²	(7) Stud: Also ich glaube, dann hätte ich das einfach wirklich Zeile für Zeile nachsprechen lassen sollen.
(8) begründende Transformation			(8) LB: Um alle Schüler mitzunehmen, nicht nur die ganz guten. Die das jetzt schon folgen konnten, sondern vielleicht noch mal gezielt auf die zweite Zahl eingehen.

Anmerkung. ¹ Angabe für die/den Mentor/in, ² Angabe für Student/in, ÜB = Übereinstimmung, κ = Cohen's Kappa, wk = weighted Cohen's Kappa, prim. LB = primäre/r Lehrkräftebildner/in, UB = Unterrichtsbesprechung, Stud = Studierende/r

3.4 Datenverarbeitung und -darstellung

Die Weiterverarbeitung der Daten nach der Kodierung erfolgte in SPSS 25. Angaben zur Themenführung (Tabellen 3 und 5, (1) und (2)) beziehen sich auf den Anteil der jeweiligen Person an der Gesamtzahl der in das Gespräch eingebrachten Themen. Ein Wert von .50 bedeutet beispielsweise, dass 50% der gesamten Gesprächsthemen durch die jeweilige Person eingebracht wurden. Angaben zu Reflexion ((3), (4) und (5)) und Transformation ((7) und (8)) sind als Anteil an der eigenen Gesprächsbeteiligung einer Person dargestellt. Beispielsweise bedeutet ein Wert von .10 beim Indikator „beschreibende Reflexion“, dass 10% der Kodiereinheiten, in der die Lehrperson spricht, als „beschreibende Reflexion“ kodiert wurde.

Für die Anregung zur Reflexion (6) wird die absolute Häufigkeit der Vergabe des Codes im Gespräch angegeben.

3.5 Zuordnung zu Gesprächsprofilen

Die Zuordnung zu einem der Profile (Tabelle 4) erfolgt anhand der oben (1.4.) beschriebenen Merkmale. Hierzu wurde für jedes Merkmal anhand eines Median-Split ermittelt, ob die Ausprägung des jeweiligen Indikators im betreffenden Gespräch eher auf ein transmissives oder ein konstruktivistisches Profil hindeutet. Sofern jeweils vier Indikatoren auf beide Profile hindeuten, wird das Gespräch als „divergent“ bezeichnet. In allen anderen Fällen wird es dem Profil zugeordnet, für das die Indikatoren überwiegen.

4 Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage 1: Identifikation von Gesprächsprofilen

Von den 35 untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich anhand der oben beschriebenen Vorgehensweise 15 Gespräche (42.9%) einem konstruktivistischorientierten Profil und 13 Gespräche (37.1%) einem transmissionsorientierten Profil zuordnen. Sieben Gespräche (20%) sind als divergent einzustufen.

Tabelle 3 enthält zentrale deskriptive Kennwerte sowie die Ergebnisse univariater Varianzanalysen zum Vergleich der Gesprächsprofile.

In Besprechungen mit einem konstruktivistischorientierten Profil werden im Mittel 45% der Themen durch die Lehrperson eingebracht. Der Anteil an durch die/den (primäre/n) Studierende/n eingebrachten Themen ist mit 35% etwas geringer. In Bezug auf die Reflexionsebene der Beiträge überwiegt der Anteil begründender Reflexionen deutlich (27% der Redezeit der Lehrperson) gegenüber rein beschreibender (9%) oder bewertender Reflexion (13%). Insgesamt nutzen die Lehrpersonen 49% der eigenen Redezeit für Reflexionen. Zudem werden Studierende im Mittel über sechsmal zu Reflexionen angeregt und es wird in 12% der als Redebeitrag kodierten Einheiten durch die/den

Lehrkräftebildner/in eine Transformation, also eine Idee für eine Veränderung, benannt bzw. in 8% eine Transformation begründet.

In Abgrenzung hierzu zeichnet sich das transmissionsorientierte Profil dadurch aus, dass 64% der Themen durch die/den Lehrkräftebildner/in eingebracht werden und nur 21% durch die/den (primären) Studierende/n. Das Gespräch wird also deutlich durch die Lehrperson geführt. Zwar werden auch in 21% der als Redebeitrag kodierten Einheiten durch die Lehrperson Reflexionen begründet, allerdings wird in 22% beschrieben bzw. in 33% bewertet. Der Anteil an beschreibender bzw. bewertender Reflexion ist damit mehr als doppelt so hoch, wie im konstruktivistischorientierten Profil. Insgesamt nutzt die Lehrperson 76% der eigenen Redezeit für Reflexionen. Es finden im Mittel weniger als zwei Anregungen zur Reflexion statt und es werden zwar mit 21% der eigenen Gesprächszeit viel Zeit für die Nennung von Transformationen genutzt, jedoch in nur 5% der Zeit Transformationen begründet.

Die Mittelwerte der als divergent klassifizierten Gespräche liegen bei den meisten Indikatoren zwischen denen der anderen beiden Profile.

In der Varianzanalyse ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Profilen für den Anteil an beschreibender und bewertender Reflexion, die Häufigkeit von Anregungen zur Reflexion sowie den Anteil an benannten Transformationen.

Tabelle 3

Deskriptive Statistiken und Varianzanalysen zum Gesprächsverhalten in Abhängigkeit des Gesprächsprofils

Indikator	Konstruktivistische Orientierung		Divergent		Transmissive Orientierung		F(2,35)	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
	(1) Themenführung primäre/r Lehrkräftebildner/in ¹	.45	.22	.49	.24	.64			
(2) Themenführung primäre/r Studierende ¹	.35	.18	.29	.20	.21	.15	2.12	.14	.12
(3) beschreibende Reflexion ²	.09	.07	.08	.03	.22	.15	7.38	.00	.32
(4) bewertende Reflexion ²	.13	.07	.17	.09	.33	.14	12.50	.00	.44
(5) begründende Reflexion ²	.27	.14	.20	.12	.21	.13	.93	.41	.06
(6) Anregung zur Reflexion ³	6.38	4.65	5.01	3.02	1.95	1.98	5.51	.01	.26
(7) benannte Transformation ²	.12	.04	.23	.10	.21	.08	7.84	.00	.33
(8) begründende Transformation ²	.08	.05	.05	.04	.05	.03	2.19	.13	.12

Anmerkung: ¹ Anteil an Gesamtzahl der Themen im Gespräch, ² Anteil an eigenen Beiträgen, ³ Absolute Häufigkeit, UB = Unterrichtsbesprechung

4.2 Forschungsfrage 2: Verteilung der Gesprächsprofile auf die Lehrkräftebildner/innen

Die Verteilung auf die Gesprächsprofile in Abhängigkeit des primären Lehrkräftebildners ist in Tabelle 4 dargestellt. Es werden jeweils absolute Anzahlen und die prozentuale Verteilung innerhalb einer Lehrendengruppe angegeben.

Tabelle 4
Verteilung Gesprächsprofil / Lehrkräftebildner/innen

Gesprächsprofil	Fach- didaktiker/in		Lehrkraft i. d. Praxisphase		Mentor/in		Tandem		Gesamt	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Konstruktivistische O.	4	44.4	4	67.7	3	21.4	4	66.7	15	42.9
Divergent	2	22.2	1	16.7	2	14.3	2	33.3	7	20.0
Transmissive O.	3	33.3	1	16.7	9	64.3	0	0	13	37.1

Anmerkung. O. = Orientierung

Gruppenunterschiede lassen sich nicht statistisch absichern ($\chi^2(6)=9.60$, $p=.11$, $n=35$). Aufgrund der geringen erwarteten Zellohäufigkeiten wurde hier der exakte χ^2 -Test nach Fisher angewendet (Pospeschill, 2006). Es werden Unterschiede auf deskriptiver Ebene deutlich. So wurde erstens kein Gesprächsverhalten in einer Tandemsituation als transmissionsorientiert eingeordnet. Die Tandemsituation begünstigt offenbar eine gewisse Zurückhaltung bei den einzelnen Lehrenden. Zweitens weisen trotz der insgesamt höheren Fallzahl nur drei Gespräche mit einer/einem Mentor/in eine konstruktivistische Orientierung auf, während jeweils vier Gespräche mit fachdidaktischem Personal bzw. mit einer Lehrkraft in der Praxisphase entsprechend kategorisiert wurden. Während also Mentor/innen sehr deutlich zu einer transmissiven Orientierung in Gesprächen tendieren, variiert die Gesprächsführung von Fachdidaktiker/innen stärker. Lehrkräfte in der Praxisphase folgen besonders häufig einer konstruktivistischen Orientierung.

4.3 Forschungsfrage 3: Unterschiede zwischen Lehrkräftebildner/innen

Da sich in der Verteilung der Gespräche auf die Profile in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit des Lehrkräftebildners Auffälligkeiten zeigen, wurde varianzanalytisch geprüft, ob auf der Ebene einzelner Indikatoren und allgemeiner Gesprächsmerkmale Gruppenunterschiede bestehen (Tabelle 5). Gespräche mit Fachdidaktiker/innen oder Lehrkräften in der Praxisphase sowie Gespräche im Tandem sind ähnlich lang, unterscheiden sich jedoch signifikant von Gesprächen der Mentor/innen. Diese sind mit ca. 23 Minuten nur etwa halb so lang, wie Gespräche der anderen Akteurinnen und Akteure (Bonferroni-Test, $p=.02$). Die gleiche Tendenz ergibt sich auch für die Gesamtzahl der besprochenen Themen, während in Gesprächen mit Fachdidaktiker/innen oder Lehrkräften in der Praxisphase im

Mittel über 30 Themen besprochen werden, sind dies bei Mentor/innen nur 15 Themen. In Bezug auf die Indikatoren für konstruktivistischorientierte bzw. transmissionsorientierte Unterrichtsbesprechungen bringen Mentor/innen einen signifikant höheren Anteil an Themen in das Gespräch ein als die Lehrperson im Tandem (Tukey-Test, $p < .001$). Absolut ist der Anteil an Themen durch Mentor/innen auch gegenüber Fachdidaktiker/innen und Lehrkräften in der Praxisphase höher. Zwar im Gesamtmodell signifikant, jedoch nicht in Bezug auf Post-Hoc-Test der Gruppenvergleiche sind die Häufigkeiten mit der zur Reflexion angeregt wird und die Nutzung der Gesprächszeit für beschreibende Reflexionen. Während bei Fachdidaktiker/innen und Lehrkräften in der Praxisphase etwa sechs Anregungen je Gespräch kodiert wurden, ließen sich nur etwa zwei Anregungen zur Reflexion in Gesprächen der Mentor/innen finden. Weiterhin verwenden Lehrkräfte in der Praxisphase bzw. Lehrkräftebildner/innen im Tandem tendenziell weniger eigene Gesprächszeit für beschreibende Reflexionen. Ähnliches gilt für den Umgang mit in das Gespräch eingebrachten neuen Ideen. Der Anteil benannter Alternativen ist bei allen Lehrendengruppen höher als der Zeitaufwand für das Begründen von Transformationen. Während jedoch Fachdidaktiker/innen und Lehrkräfte in der Praxisphase in 8% der Kodiereinheiten ihrer eigenen Gesprächszeit Alternativen begründen, passiert dies bei Mentor/innen nur in 4%. Für das reine Nennen von Alternativen ist der Effekt gegenteilig. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass Gespräche von Mentor/innen stärker durch diese gesteuert werden, als es durch andere Lehrkräftebildner/innen gemacht wird.

Tabelle 5

Deskriptive Statistiken und Varianzanalysen zum Gesprächsverhalten in Abhängigkeit der/des primären Lehrkräftebildner/in

Indikator	Fachdidaktiker/in						Lehrkraft i.d. Praxisphase						Mentor/in						Tandem								
	M		SD		M		SD		M		SD		M		SD		M		SD		M		SD		F(3,35)	p	η^2
Gesamtdauer ^{1,2}	3134	1998	2843	1232	1399	820	3016	817	4.47	.01																	
Anzahl Themen ¹	32	12	33	9	15	8	41	14	10.92	.00																	
(1) Themenführung primäre/r Lehrkräftebildner/in ³	.51	.23	.49	.18	.67	.21	.24	.11	6.79	.00																	
(2) Themenführung primäre/r Studierende ³	.26	.13	.27	.19	.29	.22	.33	.14	.14	.94																	
(3) beschreibende Reflexion ⁴	.16	.13	.06	.05	.19	.14	.07	.02	3.32	.03																	
(4) bewertende Reflexion ⁴	.20	.12	.20	.15	.28	.14	.09	.06	.72	.55																	
(5) begründende Reflexion ⁴	.20	.08	.28	.09	.26	.19	.19	.05	2.50	.08																	
(6) Anregung zur Reflexion ⁵	6.11	4.01	5.63	2.16	2.07	2.03	6.39	6.33	3.41	.03																	
(7) benannte Transformation ⁴	.18	.05	.15	.04	.21	.12	.12	.04	2.01	.13																	
(8) begründende Transformation ⁴	.08	.05	.08	.05	.04	.03	.06	.03	2.11	.12																	

Anmerkung: ¹ M und SD auf ganze Zahl gerundet, ² Angabe in Sekunden, ³ Anteil an Gesamtzahl der Themen im Gespräch, ⁴ Anteil an eigenen Beiträgen, ⁵ Absolute Häufigkeit

5 Diskussion

Unterrichtsbesprechungen zwischen Lehrkräftebildner/innen und Studierenden im Praktikum können eine wichtige Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess darstellen. Für die vorliegende Studie wurde zur Beschreibung von solchen Unterrichtsbesprechungen das MERID-Modell (Hennissen et al., 2008), welches insbesondere zur Beschreibung der Aktivität und Direktivität der Gesprächsführung von Mentor/innen entwickelt wurde, hierbei jedoch wenig über inhaltliche Tiefe der Beiträge von Mentor/innen aussagt, mit einem Modell von Reflexion (Krieg & Kreis, 2014) verbunden und weiterentwickelt. Entsprechend der Differenzierung eines eher transmissiven bzw. konstruktivistischen Mentorings (Richter et al., 2013) wurden dabei Indikatoren für eher transmissiv bzw. konstruktivistisch geführte Unterrichtsbesprechungen abgeleitet. Wir gehen davon aus, dass Besprechungen mit konstruktivistischer Orientierung die Professionalisierung der Studierenden insgesamt besser unterstützen könnten, wobei die Theorielage auch andere Interpretationen zulässt.

Studierende im Langzeitpraktikum werden durch Lehrkräftebildner/innen aus der Schulpraxis (Mentor/innen), fachdidaktisch Lehrende der Universität und Lehrkräfte in der Praxisphase (LiP) begleitet. Es wurde erwartet, dass sich das Gesprächsverhalten dieser Lehrendengruppen unterscheidet. Insbesondere wurde erwartet, dass Lehrkräftebildner/innen aus Universität und der zweiten Ausbildungsphase häufiger begründen, weniger bewerten und somit für Studierende die argumentative Verbindung von theoretischen Konzepten und wissenschaftlichen Ergebnissen mit praktischen Situationen im Unterricht erkennbar machen (Korthagen, 2010). Gleichzeitig stellte sich die Frage, ob diese Lehrkräftebildner/innen ähnlich „aktiv“ in Gesprächen sind wie Mentor/innen, da bisherige Ergebnisse zeigen, dass Mentor/innen häufig eine dominante Rolle in Gesprächen einnehmen (Hennissen et al., 2008), eine direktive und evaluative Haltung vertreten und Studierende zu „Standard-Interpretationen“ anleiten (Hoffmann et al., 2015).

Diese Hypothesen wurden an n=35 Unterrichtsbesprechungen geprüft. Es konnten 80% der Gespräche einem der beiden Profile zugeordnet werden. Die zugeordneten Gespräche verteilen sich etwa gleich häufig auf die beiden Profile, was sich aus der Bildung von sozialen Schwellenwerten anhand des Medians der einzelnen Indikatoren ergibt.

Bei der Untersuchung der Verteilung der Muster in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit der Lehrkräftebildner/innen fällt auf, dass Gespräche von Mentor/innen häufig dem transmissiv orientierten Profil zugeordnet wurden, während Gespräche der anderen Gruppen breiter verteilt sind. Aufgrund dieser (nicht statistisch signifikanten) Verteilungsunterschiede wurde auch geprüft, ob sich die Gespräche in Bezug auf die einzelnen Kriterien zwischen den Gruppen voneinander unterscheiden. Mentor/innen sind in den Gesprächen insgesamt „aktiver“, die anteilige Nutzung der eigenen Gesprächszeit für Reflexionen unterscheidet sich jedoch nicht. Mentor/innen wenden weniger Zeit für eine einzelne Unterrichtsnachbesprechung auf und regen die Studierenden quantitativ seltener direkt zur

Reflexion an als Lehrende der anderen Gruppen. Fachdidaktiker/innen und Lehrkräfte in der Praxisphase in einer Tandemsituation sind insgesamt in unserer Studie weniger aktiv.

Die Ergebnisse sind insofern kohärent zum aktuellen Forschungsstand, als das sich zeigt, dass Mentor/innen insgesamt ein eher transmissives Gesprächshandeln aufweisen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Erwartungen, die an Gespräche mit fachdidaktischen Lehrenden der Universität und der zweiten Ausbildungsphase gestellt wurden, nur bedingt erfüllt werden. Die Besprechungen weisen zwar insgesamt seltener eine transmissive Orientierung auf, jedoch verwenden diese Lehrenden keinen höheren Gesprächsanteil auf begründende Reflexionen als Mentor/innen. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Gruppen ihr Gesprächsverhalten stärker variieren und somit eventuell stärker auf den jeweiligen Stand des Studierenden reagieren, welches sich in bisherigen Studien ebenso gezeigt hat (Mena et al., 2017).

6 Limitationen und Ausblick

6.1 Methodische Limitationen

Die Aufnahme und Auswertung von Unterrichtsbesprechungen sind mit hohen Anforderungen verbunden. Für die vorliegende Studie ist einschränkend insbesondere zu beachten, dass die Aufnahmen in einer Realsituation erfolgt sind und daher vielfältige, nicht kontrollierbare, Einflüsse auf das Gespräch bestehen (z.B. Teilnahme des/der Mentor/in in Gesprächen mit Fachdidaktiker/in; unterschiedliche Fächer). Weiterhin werden aufgrund des genutzten time-sampling-Verfahrens eventuell Zusammenhänge, die sich über die Grenze von Kodiereinheiten erstrecken nicht erkannt. Trotz intensiver Schulung der Kodiererinnen stellt die Erreichung einer ausreichenden Kodierübereinstimmung auch in dieser Studie eine hohe Herausforderung dar. Die Schwellenwerte der Indikatoren wurden anhand eines sozialen Kriteriums des Datensatzes (Median) gebildet und nicht über ein standard-setting Verfahren, durch welches die Profile eventuell noch stärker inhaltlich voneinander abgrenzbar gewesen wären. Insbesondere zur Ermöglichung von Gruppenvergleichen wurde für diese Studie ein quantifizierender Ansatz gewählt, obgleich der verfügbare Datensatz hierfür relativ klein ist. Die quantifizierenden Aussagen sind entsprechend als Hinweise für weitere Untersuchungen zu verstehen und erfüllen keinen Anspruch an Repräsentativität.

6.2 Implikationen für die Forschung

Für die weitere Analyse des Datenmaterials ergeben sich eine Vielzahl möglicher Anschlussfragestellungen. So hängt das Gesprächsverhalten stark von der Einzelperson ab und wird nicht nur von der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestimmt, was sich an der hohen Varianz innerhalb der Lehrendengruppen manifestiert. Entsprechend wäre die Untersuchung von besonders auffallenden Gesprächen mit qualitativen, gesprächsanalytischen Methoden zur Herausarbeitung der Merkmale eines transmissionsorientierten bzw. konstruktivistischen Gesprächs vielversprechend. Weiterhin wurde in dieser Studie noch nicht untersucht, wie Lehrkräftebildner/innen in Reflexionen begründen und ob sie dabei beispielsweise eher auf

Praxiserfahrungen oder auf wissenschaftliche Theorien zurückgreifen. Weiterhin relevant ist der Zusammenhang zwischen der Zuordnung zu einem Gesprächsprofil und dem Lernen der Studierenden.

6.3 Implikationen für die Lehrkräftebildung

Insofern bietet diese Studie einen Ausgangspunkt für die weitere Auswahl von Anschlussfragestellungen, jedoch lassen sich auch bereits aus diesen Ergebnissen relevante Implikationen für die Lehrkräftebildungspraxis ableiten. So zeigt die insgesamt hohe Aktivität der Lehrkräftebildner/innen und somit eher transmissionsorientierte Gesprächsführung, dass für alle Gruppen von Lehrpersonen Fortbildungen zur Gesprächsführung in Unterrichtsbesprechungen hilfreich sein können. Während entsprechende Angebote für Mentor/innen an einigen Standorten bereits etabliert sind, mangelt es an Angeboten für Lehrpersonen aus der zweiten Phase bzw. der Universitäten. Die starke Unterschiedlichkeit in den Gesprächen lässt zudem vermuten, dass es zwischen den Lehrenden keinen klaren Konsens über ihre Gesprächsführung gibt, was für die Initiierung eines Diskussions- und Zieldefinitionsprozess zwischen den Lehrenden spricht.

7 Literatur

- Abs, H. J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 489–510). Münster. Waxmann.
- Ambrosetti, A., Knight B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the Potential of Mentoring: A Framework for Pre-service Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224–239.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- 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.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking of the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf [12.01.2019]
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.

- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen* (Dissertation). Universität Zürich, Zürich.
- Greiten, S., & Trumpp, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen: ein Ausweg aus der „Tradierungsfalle“ didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.). Peer coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen [Sonderheft]. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung–Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670.
- 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.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- Korthagen, F. A. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. A. J. (2001). A reflection on reflection. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51–68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.

- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- 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.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104.
- Pospeschill, M. (2006). *Statistische Methoden: Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. München: Spektrum.
- Reichenberg, R., Avissar, G., & Sagee, R. (2015). 'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees. *Professional Development in Education*, 41(1), 40–56.
- Reusser, K., & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der Schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(1), 7–16.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L., & Campbell, S. L. (2018). Does Cooperating Teachers' Instructional Effectiveness Improve Preservice Teachers' Future Performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405–418.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. The Jossey-Bass higher education series. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schubarth, W. (2011). Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*. 11(3), 40–45.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?*. Bern: Haupt.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die "Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zur "Theorie und Praxis" in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für LehrerInnenbildung*. 11(3), 34–39.
- Seidel, T., Prenzel, M., & Kobarg, M. (Hrsg.). (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN Video Study*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Tremp, P., & Weil, M. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte - Einleitung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 309–318.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg*. <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf> [12.01.2019].
- Zeichner, K., & Liston, D. P. (1985). Varieties of discourses in supervisory Conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1(2), 155–174.