

Gut, Roger; Niggli, Alois; Moroni, Sandra

Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 73-87



Quellenangabe/ Reference:

Gut, Roger; Niggli, Alois; Moroni, Sandra: Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 73-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126652 - DOI: 10.25656/01:12665

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126652>

<https://doi.org/10.25656/01:12665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung

Roger Gut, Alois Niggli und Sandra Moroni

Zusammenfassung Der Beitrag gibt Einblick in einen Versuch, Mentoring im Praktikum durch konstruktive Fallarbeit zu optimieren. Zu Beginn werden Erfordernisse und Charakteristika konstruktiver Fallarbeit behandelt. Anschliessend werden die Eckpunkte des Versuchs theoretisch untermauert. Erläutert wird, was unter konstruktiver Fallarbeit verstanden wird. Im Weiteren werden ihr Beitrag zum systematischen Kompetenzaufbau und ihre Konsequenzen für die Kooperation im Mentoring angesprochen. Einen Schwerpunkt bilden die Rahmenbedingungen des durchgeführten Versuchs, der anhand von Sequenzen aus Gesprächsprotokollen mit einer Studentin konkretisiert wird. Das Beispiel zeigt, dass konstruktive Fallarbeit im Praktikum einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzaufbau leisten kann, der über die Bewältigung der spezifischen Situation hinausgeht.

Schlagwörter Mentoring – konstruktive Fallarbeit – Praktikum

Constructive Casework in Teacher Mentoring – An Attempt to Transcend the Particularity of the Case

Abstract This article describes an attempt to optimize teacher mentoring in pre-service training at schools through constructive casework. To begin with, we discuss the requirements and characteristics of constructive casework. Thereafter we develop the theoretical foundations of the key elements. In addition, we address the systematic contribution of casework to competency development, and the implications for cooperation in mentoring. One focus is on the conditions of the experiment, illustrated by analyzed protocol sequences of conversations with a participating student. The example shows that constructive casework can make an important contribution to competency development which generalizes beyond the specific requirements of the particular situation.

Keywords teacher mentoring – constructive casework – teaching internship

1 Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann keinem linearen Programm folgen, das es Studierenden erlauben würde, Schritt für Schritt die notwendigen professionellen Kompetenzen zu erwerben. Mit der Ausbildung setzt ein lebenslanger beruflicher Prozess ein, der Anpassungen an immer neue Situationen und Herausforderungen verlangt. Un-

ter Forschenden, die sich mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auseinandersetzen, wird deshalb kaum bestritten, dass komplexe Handlungskompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in authentischen Lernumgebungen erworben werden (Edwards, 1998; Kreis & Staub, 2012). Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung machen hauptsächlich im Praktikum authentische Erfahrungen und sind dabei meist mit spontan auftretenden konkreten Fallsituationen konfrontiert. Aus diesem Grund wäre es naheliegend, dass sich Modelle zum Mentoring und Coaching auch an kasuistischen Konzepten orientieren sollten. Dem ist jedoch kaum so. Die meisten Ansätze stützen sich auf Vorstellungen zur reflexiven Praxis (Schön, 1983; Korthagen, 2010) oder des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991), die zwar durchaus mannigfaltige Überschneidungen mit der Arbeit an Fällen aufweisen. Im Fokus der Analyse steht jedoch meist die Interaktion bzw. die Ko-Konstruktion zwischen den involvierten Akteurinnen und Akteuren (Mentorpersonen bzw. Coachs und Studierende; vgl. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008) und es mangelt an systematischen Überprüfungen der Bearbeitungsprozesse vor dem Hintergrund fallspezifischer Herausforderungen (Reh & Rabenstein, 2005). Dies betrifft in erster Linie das Bemühen, aus spezifischen Vorkommnissen allgemeine Einsichten zu generieren. Wenn Hochschulen systematisch mit Fällen arbeiten, dann hauptsächlich in Form rekonstruktiver, hermeneutischer Analysen von Transkripten oder Videosequenzen (Ohlhaber, 2009). Damit wird beabsichtigt, in Lehrveranstaltungen theoretisches und praktisches Wissen miteinander in Beziehung setzen. Im Praktikum sind Studierende jedoch ebenfalls Teil der Praxis. Die Beschäftigung mit Fällen unterliegt hier besonderen Gesetzmässigkeiten. Steiner (2004, S. 173) bezeichnet sie als «Realfälle» und unterscheidet sie von dokumentierten Papier- oder Textfällen.

Eine Ausweitung der Fallarbeit auf reale Situationen im Praktikum kann sich an Überlegungen orientieren, die bereits Doyle (1990) vorgenommen hat. Er unterschied zwei Wege, wie Fälle eine Grundlage für die Ausbildung von Lehrpersonen bilden können. Eine erste Variante besteht darin, sie im oben genannten Sinn zur Erhellung allgemeiner Grundsätze und der Praxis («precepts and practice»; Doyle, 1990, S. 9) beizuziehen. In dieser Hinsicht finden Fälle Verwendung, um Theorien und verallgemeinerte Handlungsprinzipien zu konkretisieren. Sykes und Bird (1992, S. 466) sprechen dabei von Fällen als «instances of theory». Doyle (1990) betont jedoch einen weiteren Zweck. Fälle können auch als pädagogische Werkzeuge genutzt werden. Dabei geht es darum, grundlegende professionelle Prozesse der Analyse, Problemlösung und Entscheidungsfindung zu praktizieren. Unter diesen Bedingungen wird propositionales Wissen über kontextbezogene Aufgabenstellungen aufgebaut. Intendiert ist somit eine konstruktive Bearbeitung offener Situationen und nicht wie in der ersten Variante eine Rekonstruktion abgeschlossener Aktionen (vgl. Pietsch, 2009, S. 45; Sykes & Bird, 1992). Schierz und Thiele (2002) fordern für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Aufwertung dieser zweiten Variante der Fallarbeit, da der Aufbau berufsrelevanter Wissenskomponenten in Verbindung mit selbst erfahrenen bzw. bearbeiteten Handlungssituationen wahrscheinlicher sei. Auch im Lichte der eher heterogenen Befundlage zur Wirksam-

keit von Praktika (vgl. Hascher, 2012) wären solche Optimierungsbemühungen wünschenswert.

2 Theoretische Eckpunkte der gewählten Vorgehensweise

Mit der Integration von konstruktiver Fallarbeit im Mentoring verfolgen wir zwei Absichten. Zum einen soll die Beziehung zwischen Theorie und Praxis optimiert werden. Zum anderen soll der Erwerb berufsrelevanten Wissens auch in authentischen Situationen systematisch erfolgen können und nicht primär von wenig kontrollierbaren Zufälligkeiten der Praxis bedingt sein. Das Vorgehen zur Umsetzung der entsprechenden Anliegen verlangt, dass geklärt wird, wie ein konstruktiver Fall zu konzipieren ist. Ferner sind lerntheoretische Überlegungen dazu anzustellen, wie anhand solcher Fälle ein systematischer Kompetenzaufbau stattfinden kann.

Bei der Beantwortung der ersten Frage sollte man sich vorerst vergegenwärtigen, dass die Vielfalt der Fallverwendung in den Erziehungswissenschaften eine begriffliche Unschärfe zur Folge gehabt hat. Gemeinsam ist den verschiedenen Vorstellungen, dass es sich bei einem Fall um etwas Typisches in Bezug auf eine Fragestellung oder eine Norm handelt (Pietsch, 2009). Kennzeichnend ist zudem ein Wechselspiel zwischen dem Spezifischen des konkreten Einzelfalls und einem Allgemeinen (Heinzel, 2007, S. 150). Eine konstruktive Bearbeitung solcher Fälle zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Realität stattfindet. Die Bearbeitenden sind Mitbeteiligte und nehmen Einfluss auf das Geschehen. Die Ausgangssituation ist offen. Sie soll gestaltet werden und verschiedene Lösungen zulassen (vgl. Pietsch, 2009, S. 45). Theoretische Bezüge sind integrierbar, indem sie bei der Strukturierung und Bearbeitung des betreffenden Falls Möglichkeitsspielräume eröffnen (Nölle, 2002). Die entscheidenden Unterschiede zu gängigen Fallkonzepten werden in Tabelle 1 dargestellt.

Konstruktive Arbeit am Fall unterscheidet sich in doppelter Hinsicht von üblichen Transferaufgaben, die in den Praktika durchgeführt werden (vgl. Arnold et al., 2011, S. 229):

- a) Informationen sind aus Theorie (Allgemeines) und Praxis (spezifische Kontextbedingungen) vorhanden. Für die Formulierung eines entsprechenden Falls ist infolgedessen eine Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis erforderlich. Die Theorie stellt z.B. in Form von Strukturkonzepten oder -modellen wissenschaftsbasiertes Orientierungswissen zur Verfügung. Die Praxis informiert über konkrete Rahmenbedingungen, die bei einer Kontextualisierung von Bedeutung sind.
- b) Die Aufgabe ist komplex und bietet Spielräume für eine flexible Gestaltung. Die Durchführung einer Gruppenarbeit nach zuvor festgelegten Kriterien (z.B. gemäß einer Checkliste) würde nach diesem Verständnis keinen Fall darstellen. Die Gestaltung einer kooperativen Lernumwelt nach theoretischen Grundannahmen und im Einklang mit einem gegebenen Lernstoff und mit den Gegebenheiten innerhalb einer bestimmten Schulklasse würde einem konstruktiven Fall hingegen nahekommen.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen konstruktiver und rekonstruktiver Fallarbeit (in Anlehnung an Pietsch, 2009)

Unterscheidungskriterium	konstruktive Arbeit am Fall	rekonstruktive Arbeit am Fall
Realitätsbezug des Falls	– real	– real oder fiktiv
Bezug zum Handlungsfeld	– konkret – erlebnisnah	– vermittelt über Text oder Video
Rolle der Bearbeitenden	– beteiligt – unvermittelter Einfluss auf das Geschehen durch Analyse, Problemlösung und Entscheidungsfindung: präaktional – aktional – postaktional	– keine unmittelbare Beteiligung – postaktionale distanzierte Analyse des Materials
Fallexposition	– Strukturmodell als offener Anstoss – theoretische Aussagensysteme und spezifische Kontextbedingungen sind zu integrieren	– Narrativ als Interpretationsaufgabe – Praxis ist theoretisch zu erhellen
Funktion des Falls	– Gestaltungstätigkeit – konstruktive Bearbeitung einer offenen Situation	– Reflexion: Bearbeitung abgeschlossener Situationen
Ziel bzw. Endprodukt der Arbeit	– veränderte Situation in der Praxis	– Verstehensleistung aufgrund von Interpretations- und Analyseprozessen
Kooperation zwischen Hochschule und Praxis	– notwendig	– nicht notwendig

Das Vorgehen bei der konstruktiven Fallbearbeitung weist gewisse Parallelen mit dem Problemlösen auf. Ein bestimmter Ausgangszustand soll in einen bestimmten Zielzustand überführt werden. Dabei treten Schwierigkeiten (Barrieren) auf (Neber, 2006). Die Lösung einer bestimmten Problemsituation verlangt primär die Herausbildung einer passenden Strategie (Heuristik). Bei der Bearbeitung eines konstruktiven Falls geht es demgegenüber um eine Designstätigkeit mit multiplen Zielsetzungen, die eine Kaskade von Problemen zur Folge haben kann. Generiert wird «Wissen für die Praxis» (vgl. Messner & Reusser, 2000), das über Problemlösestrategien hinausgeht. Angezeigt ist diese Heran- und Vorgehensweise deshalb vor allem beim Aufbau komplexer Kompetenzen, die als typische Kernaufgaben mit übergreifender Wirkung (vgl. «high-leverage practices» bzw. «core practices»; Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009) angesehen werden.

Das zweite Anliegen betrifft lerntheoretische Aspekte zum Kompetenzaufbau. Um erfolgreiches Lernen zu unterstützen, müssen neben den erwähnten Merkmalen konstruktiver Fallbearbeitung zentrale lerntheoretische Besonderheiten mitberücksichtigt werden (Gruber, 2006). So sollen Ausgangsprobleme komplex und der Anwendungskontext authentisch sein. Das Vorhandensein multipler Perspektiven soll zudem die kognitive Flexibilität bei der Auseinandersetzung mit dem Fall erhöhen. Gelegenheiten der Artikulation und Reflexion sollen eine vertiefte Verarbeitung begünstigen. Schliesslich hat das Lernen im sozialen Austausch zu erfolgen. Konstitutive Merkmale des Falls wie das Typische oder das Wechselspiel zwischen dem Spezifischen und dem Allgemeinen

unterliegen somit ebenfalls diesen lerntheoretischen Voraussetzungen. Ein Ansatz, der fallspezifische Aspekte und solche mit Grundannahmen situierten Lernens verbindet, ist von der Theorie der kognitiven Flexibilität formuliert worden (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Sie geht davon aus, dass «ill-structured domains» existieren, die nicht durch einfache Regeln erfasst werden können. Ursprünglich wurde diese Theorie entwickelt, um das Lernen mit interaktiven Technologien zu unterstützen. In der Folge hat sie aber auch für die Arbeit mit Fällen in der Lehrpersonenausbildung Bedeutung erhalten (Merseth, 1996). Sie besagt, «dass komplexes Wissen, das beim fortgeschrittenen Lernen erworben und später flexibel in neuen Kontexten angewandt werden soll, am besten in fallbasierten Lernumgebungen erworben wird, in denen multiple Perspektiven auf relevante Probleme ermöglicht bzw. gar erzwungen werden» (Gruber & Harteis, 2008, S. 236). Merkmale solcher Lernumgebungen sind des Weiteren die Verknüpfung abstrakter Begriffe mit authentischen Fällen, das Aufzeigen konzeptueller Verbindungen sowie die frühzeitige Einführung komplexen Domänenwissens. In Anlehnung an die wittgensteinsche Metapher einer mehrfach durchkreuzten Landschaft wird eine zentrale Technik als «landscape criss-crossing» (Spiro & Jehng, 1990) bezeichnet, bei der dasselbe Fallkonzept zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kontexten, unter veränderten Zielsetzungen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird.

Bedeutsam für das Lernen der Studierenden ist zudem, dass sich die Kooperation zwischen Hochschule und Praxis nicht allein auf die Konstruktion eines Falls beschränkt, sondern dass auch bei seiner nachfolgenden Bearbeitung beide Bereiche Verantwortung übernehmen. Grundlage dafür ist ein gemeinsames Verständnis von Mentoring und Coaching, das eine Fallbearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gestattet. Eine generelle Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in solchen Besprechungen setzt voraus, dass Studierende aktiv in den Bearbeitungsprozess involviert sind, damit sie auf die für sie bedeutsamen Kompetenzaspekte eingehen können (vgl. Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). Wegleitend sollte demzufolge ein kokonstruktives Verständnis von Coaching und Mentoring (Niggli, 2005; Staub, 2004) sein, bei dem alle Beteiligten bestimmte Kompetenzen und Perspektiven einbringen, gleichzeitig aber auch voneinander lernen. Vorteilhaft ist es, wenn die Studierenden die jeweilige Perspektive der Fallbearbeitung bestimmen können (Schüpbach, 2007, S. 257). Hilfreich können dabei die folgenden Bearbeitungsschritte sein: Einleitend wird der zu bearbeitende Inhalt definiert. Anschliessend werden, wenn notwendig, Nachforschungen angestellt. Die Sachlage wird gemeinsam analysiert, erwogene Konzepte werden festgehalten und in neue Erfahrungen bzw. Handlungskontexte eingebracht (vgl. Rodgers, 2010).

3 Durchführung im Rahmen eines Umsetzungsversuchs

Im Rahmen eines Umsetzungsversuchs wurde konstruktive Fallarbeit in ein Praktikum integriert. Die Studierenden erhielten den Auftrag, im bevorstehenden Praktikum eine Lernumgebung zur inneren Differenzierung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Gewählt wurde das Fach Mathematik. Auf der Grundlage eines theoretischen Strukturmodells (vgl. Niggli, 2013) und unter Einbezug spezifischer Kontextbedingungen sollte ein konkreter Fall, der Spielräume für eine flexible Gestaltung zulässt, konstruktiv bearbeitet werden. Das theoretische Strukturmodell umfasste die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie curricularer Entscheidungsprozesse über zu erreichende Basis- und Regelkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Beim Design der Lernumgebung unterschied es zwischen Elementen auf der organisatorischen Makroebene und solchen auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns. Diese Massnahmen waren durch formatives Assessment laufend zu überprüfen. Informationen über situative Gegebenheiten in der Schulklasse sowie stoffliche Konkretisierungen steuerten die Praxislehrpersonen bei.

Folgende Merkmale charakterisieren das gewählte Vorgehen:

- In einem 20-stündigen Theoriekurs wurden mit den Studierenden empirische Grundlagen, das theoretische Strukturmodell wie auch Handlungstools zur inneren Differenzierung erarbeitet. Damit stand den Studierenden wissenschaftsbasiertes Orientierungswissen für die Konstruktion des eigenen Falls zur Verfügung.
- In einem Workshop mit den Praxislehrpersonen wurde vereinbart und erarbeitet, wie der Fall durch Praxiselemente vervollständigt werden könnte. Gemeinsam wurde festgehalten, welche praktischen Begebenheiten und Rahmenbedingungen bei der Kontextualisierung des Falls zu berücksichtigen waren (z.B. fachübergreifende und fachspezifische Merkmale der Schülerinnen und Schüler; curriculare Anforderungen von institutioneller Seite; Rahmenbedingungen der örtlichen Schule etc.).
- Bei einem Vorabbesuch in ihrer Schulklasse hatten die Studierenden die entsprechenden individuellen praktischen Begebenheiten zu erfassen und in ihre Fallkonstruktion zu integrieren.

Durch diese Massnahmen waren grundlegende Voraussetzungen konstruktiver Fallarbeit erfüllt: Der Fall, der weiterzuentwickeln war, umfasste allgemeine und situative Komponenten. Diese waren in der Realität auszubauen. Die Studierenden hatten bei der Umsetzung eine Situation zu verändern. Dazu wurde ihnen ein breiter Interpretations- und Handlungsspielraum gewährt.

Die lerntheoretisch begründeten Massnahmen zum systematischen Kompetenzaufbau orientierten sich wie erwähnt an der Theorie der kognitiven Flexibilität und insbesondere an der Technik des «landscape criss-crossing». Das heisst, dass die Fallbearbeitung unter multiplen Perspektiven zu erfolgen hatte, welche mittels Artikulation und Reflexion vertieft wurden. Gewählt wurden die folgenden Perspektiven:

- *Vorbesprechung zwischen Studierenden und einem Didaktikdozenten der Hochschule zur Planung der Lernumgebung (Perspektive 1)*: In diesem Gespräch erfolgte die Planung unter dem Gesichtspunkt des an der Hochschule vermittelten wissenschaftlichen Wissens. Zusätzlich waren erste Vorgaben der Praxislehrperson zu berücksichtigen.
- *Vorbesprechung zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen (Perspektive 2)*: Schwerpunkt dieser Perspektive waren das Erfahrungswissen und die spezifischen Gegebenheiten der Praxis. Im Rahmen der Aufgabenstellung waren aber auch die theoretischen Konzepte zu beachten. Der Austausch sollte die zuvor an der Hochschule besprochenen Massnahmen ergänzen und modifizieren.
- *Nachbesprechung zwischen Studierenden, einem Dozierenden der Hochschule und der Praxislehrkraft (Perspektive 3)*: Diese Perspektive berücksichtigte die beiden Referenzsysteme Theorie/Praxis, Generelles und Spezifisches der gesammelten Erfahrungen simultan.
- *Reflexionsbericht mit Feedback als Folgemassnahme (Perspektive 4)*: Nach Abschluss des Praxiseinsatzes hatten die Studierenden ihre Konzepte und ihre Erfahrungen in einem ausführlichen Dossier zu dokumentieren, zu artikulieren und zu reflektieren. Bei dieser Massnahme ging es darum, den Fall aufzuarbeiten und Ereignisse zu abstrahieren, damit das erworbene Wissen für neue Erfahrungen zugänglich gemacht werden kann (Rodgers, 2010). Zu diesem Dossier erhielten die Studierenden einen schriftlichen Kommentar.

Bei all diesen Massnahmen wurde darauf geachtet, keine eindeutigen Lösungen zu propagieren. Durch die verschiedenen Perspektivensettings wurde ferner eine sequenzielle Problembearbeitung angeregt. Die Aufgabe bzw. der Fall ist die Landschaft, die es auf diese Weise zu durchkreuzen gilt.

4 Protokollsequenzen einer Fallbearbeitung

Wie in Abschnitt 3 ausführlicher dargelegt worden ist, hatten die Studierenden bei ihrer Fallbearbeitung eine Lernumgebung zur inneren Differenzierung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Als Grundlage dafür diente ihnen ein theoretisch fundiertes Strukturmodell. Dieses war als Fallbeispiel mit den Kontextbedingungen in den spezifischen Schulklassen zu verbinden. Die Arbeit am Fall bestand darin, von diesem Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem und Spezifischem auszugehen und eine passende Lernumgebung zu gestalten. Unterschiedliche Gesprächssettings sollten diese Fallbearbeitung unter multiplen Perspektiven begünstigen.

Auf der Basis von drei Protokollauszügen der Gespräche, die mit einer Studentin geführt worden waren, wird im Folgenden erläutert, inwieweit in den verschiedenen Besprechungssettings unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kamen. Der Originaltext

wurde auf seine inhaltlichen Schwerpunkte reduziert. Direkte Aussagen der Beteiligten wurden sprachlich zum Teil leicht überarbeitet und lesbarer gemacht.

Setting Perspektive 1: Vorberechnung mit einem Didaktikdozenten

In einer auf 20 Minuten festgelegten Vorberechnung, die mit einem Didaktikdozenten an der Hochschule stattfand, wurden unter der Perspektive des im Kurs erarbeiteten Handlungswissens überwiegend zwei Problembereiche angesprochen: die Aufteilung der Lernziele in Basis- und Regelziele (vgl. Klieme et al., 2003) und die Verknüpfung zwischen variiertem Unterricht mit der Klasse («direct teaching») und weitgehend selbstgesteuerten Unterrichtsphasen. Diese Abfolge wird im weiteren Verlauf dieses Abschnitts als «Phasenplan» bezeichnet (vgl. Niggli, 2013). Im folgenden Gesprächsausschnitt konzentriert sich die betreffende Studentin auf diese organisatorische Makroperspektive. Sie bekundet Mühe damit, den Lernstoff, den sie behandeln soll, in sinnvolle Lerneinheiten aufzugliedern.

Studentin: Also das erste Thema ist Teiler und Vielfaches und dann die Erweiterung und das Kürzen von Brüchen. Schlussendlich kommt noch das Vergleichen von Brüchen. Der Stoff ist zum Teil aufbauend, und doch sind die Seiten, die ich erhalten habe, im Buch verteilt und nicht nacheinander. Kann ich das jetzt alles in einen «Phasenplan» stecken oder soll ich mich auf Unterthemen beschränken? Ich war mir nicht sicher, ob ich die Themen künstlich auseinanderhacke, wenn ich vier Phasenpläne mache, oder soll ich zwei grosse Phasen machen?

Der Dozent weist u.a. darauf hin, dass das Vorgehen auch vom Lernen der Kinder her begründet sein sollte. Infolgedessen sei zu überlegen, was der Phasenplan unter dieser Perspektive bedeuten könne.

Studentin: Ich bin immer von diesem Punkt ausgegangen: Anknüpfen an Vorkenntnisse der Kinder – Arbeit am neuen Stoff – Konsolidieren – Transfer und Bewerten. Dazwischen würde ich eine Lernkontrolle einbauen, und wenn ich das bei allen Themen machen möchte, dann wird es unübersichtlich.

Die einzelnen Themen werden nun daraufhin untersucht, ob sie von den Kindern in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit oder eher getrennt erarbeitet werden sollen. Berücksichtigt wird dabei auch, dass im direkten Unterricht adaptiv verfahren werden kann, z.B. wenn nicht alle dieselbe Menge oder gleich schwierige Aufgaben erhalten.

Im Weiteren bringt die Studentin eine curriculare Perspektive ins Spiel. Sie bekundet Mühe damit, Aufgaben in Basis- und Regelanforderungen, die über das Minimalniveau hinausgehen, zu kategorisieren. Sie findet, das meiste sei Kernstoff. Auf einen Hinweis des Dozenten hin gelangt sie zum Schluss, dass die Primfaktorenzerlegung zur Bestimmung des kleinsten gemeinsamen Nenners für die langsamer lernenden Kinder von geringerer Bedeutung sei.

Studentin: Ich finde das mässig wichtig vom Mathematischen her gesehen. Wenn ich Drittel und Viertel zusammenzähle, dann muss ich halt eine Zahl suchen. Die Schwächeren müssen vor allem das Modell verstehen und anwenden können.

Setting Perspektive 2: Vorbereitung mit der Praxislehrperson

Die in der Vorbereitung mit dem Dozenten aufgeworfenen Hauptfragen wurden im Gespräch mit der Praxislehrperson nochmals aufgenommen. Zusätzlich wurde auf wichtige Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen fachdidaktischen Konsequenzen im eingesetzten Lehrmittel eingegangen. Diese Themen bestimmten ca. 90 Prozent der Gesprächszeit.

Die Studentin wirft nochmals den Punkt auf, dass sie nicht alle Seiten, die sie durchzunehmen habe, in einen Phasenplan «reinstecken» könne. Die Praxislehrperson bestätigt, dass es sich um unterschiedliche Themen handle, und unterstützt ihre Vorschläge.

Praxislehrperson: Ich denke, wenn du beim ersten Thema die Hinführung, die Erarbeitung des neuen Stoffs und die Konsolidierung machen kannst und dann beim zweiten Thema gleich verfährt, dann kannst du eine erste Lernkontrolle anschliessen und dann je nach Lernstand differenzieren. Den Rest kann man dann wieder zu einer Einheit zusammennehmen. Man kann ja nicht jeden kleinsten Aspekt einzeln aufbauen.

Auf dieser Grundlage werden die einzelnen Lernumgebungen im Buch auf die verschiedenen Lerneinheiten verteilt. Die Praxislehrperson greift anschliessend die Frage des Basiswissens auf. Den Akzent legt sie dabei auf inhärente Zusammenhänge des Lernstoffs.

Praxislehrperson: Wir müssen noch klären und begründen, was dabei zu den Basiszielen gehört. Was ist das Minimum, das eine Schülerin oder ein Schüler erreichen muss?

Studentin: ... Grundsätzlich müssen sie das Prinzip verstanden haben, wie man eine Addition und eine Subtraktion von Brüchen durchführen kann. Sie müssen auch die Begriffe korrekt verwenden: Zähler, Nenner, Bruchstrich.

Praxislehrperson: Und gibt es innerhalb des Themas einen Aufbau? Was denkst du, was müssen wirklich alle können, damit sie innerhalb des Themas überhaupt weiterkommen?

Anschliessend werden auch die Voraussetzungen der Kinder und fachspezifische Massnahmen auf der Mikroebene des Unterrichts angesprochen.

Praxislehrperson: Was denkst du, wo könnten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern bei diesem Thema Schwierigkeiten auftauchen?

Studentin: Einige dürften es logisch finden, dass ein Viertel einfach grösser ist als ein Zweitel. Die Schnelleren meinen vielleicht, sie würden das Modell nicht brauchen, und machen Flüchtigkeitsfehler und schwächere Kinder können sich nur schlecht vom anschaulichen Modell lösen.

Gemeinsam wird dann nach Möglichkeiten gesucht, denjenigen, die Schwierigkeiten haben, anschauliche Erklärungsmodelle anzubieten. In diesem Zusammenhang wird im Speziellen auf Kinder eingegangen, die sprachliche Probleme haben. Die Praxislehrperson regt zusätzlich Überlegungen an, die danach fragen, auf welche Weise man auch den Schwächeren Erfolgserlebnisse ermöglichen könne.

Setting Perspektive 3: Nachbesprechung zu dritt

Wiederum werden in der Nachbesprechung organisatorische Aspekte zum Phasenplan angesprochen. Neu taucht die Frage nach dem adaptiven Verhalten der Lehrperson in den Schülerarbeitsphasen auf. Dieser Aspekt betrifft die Mikroebene des didaktischen Handelns. Eingegangen wird zudem auf Fragen zur Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler. Anders als in der Vorbesprechung werden organisatorische Fragen zum Phasenplan dieses Mal unter einer zeitlichen Perspektive thematisiert.

Studentin: Die Schülerinnen und Schüler haben viel Zeit gebraucht, bis sie im Stoff drin waren. Ich wollte ja die Kinder nicht überrennen. Ich wollte ihnen genug Zeit geben, damit sie sich in das Thema vertiefen konnten. Vielleicht habe ich ihnen aber zu grosse Freiheit gelassen. Von Anfang hätte ich sagen können, ich erwarte dies oder das.

Die Frage wird einerseits unter dem Aspekt der Time-on-Task-Problematik besprochen. Andererseits wird auch eingeräumt, dass die Kinder zum Lernen ausreichend Zeit benötigen. Die Betreuungsperson der Hochschule fasst das Dilemma wie folgt zusammen:

Dozent: Wenn wir von der Zeit sprechen, dann heisst dies: Wie viel Zeit benötigt ein Kind zum Lernen. Wir haben Kinder, die schnell arbeiten, und solche, die mehr Zeit brauchen. Ich denke, dass es nicht darum geht, in erster Linie Stoff durchzunehmen, sondern Lehrprozesse zu verstehen.

In diesem Zusammenhang wird auch die die Frage des Stoffdrucks aufgeworfen, unter dem die Praktikantin gestanden haben kann.

Ein weiterer Aspekt der Nachbesprechung betrifft die Praxis der adaptiven Betreuung in den offenen Lernphasen. Das Problem bestand darin, dass sich am Pult eine Schlange von wartenden Schülerinnen und Schülern gebildet hatte, die alle von der Praktikantin Auskunft erhalten wollten. Sie hatte das Gefühl, dass sie den Kindern unter diesen Bedingungen zu wenig gerecht werden konnte. Zuerst werden Gründe für dieses Verhalten der Kinder und anschliessend Strategien zur Abhilfe gesucht.

Dozent: Einzelnen muss man vielleicht sagen: Schau, ich zeig's dir noch einmal. Das kann ein Modeling sein mit einer Gruppe von Kindern, die noch Schwierigkeiten haben.

Die Praxislehrperson weist u.a. darauf hin, dass die stofflichen Grundlagen vorgängig so erarbeitet werden sollten, dass sie sitzen.

Praxislehrperson: Dass noch so viele Fragen vorhanden waren, hängt vielleicht auch mit der Einführung in den Stoff zusammen. Das Rechteckmodell sitzt noch nicht bei allen Kindern 100%ig. Solche Übungen haben sie noch zu wenig gemacht.

Studentin: Mir scheint, ich sollte zu Beginn noch mehr darauf achten, die einzelnen Schritte auch zu erklären und nicht einfach vorzumachen. Es sollte deutlich werden, warum man einen bestimmten Schritt auf die erklärte Weise macht.

Auch die Selbstkontrolle anhand von Lösungsblättern scheinen die Kinder zu wenig genutzt zu haben.

Studentin: Ich habe gesagt: Es hat hier vorne Lösungsblätter! Ich habe sie sogar noch in oranger Farbe kopiert. Aber ich glaube, die wenigsten Kinder haben sie genutzt. Ich habe zu wenig darauf geachtet, weil ich vorne einfach zu beschäftigt war.

Die Studentin argumentiert, dass das Verhalten der Kinder möglicherweise mit ihrer Fremdkontrolle in Beziehung stehen könnte.

Studentin: Sie haben mir das Heft abgegeben, damit ich die Aufgaben korrigieren und feststellen konnte, wo noch Fehler auftraten. Nachher hatten sie vermutlich gar nicht mehr viel selbst zu korrigieren.

Der Dozent weist zudem darauf hin, dass diese Selbststeuerung auch ein Schritt sei, den die Kinder erst lernen müssten. Die Praktikantin zieht daraus den Schluss, dass sie sich vorgängig überlegen sollte, wie sie Hilfestellungen und Lernkontrollen organisieren möchte. Diese sollten nicht primär Spontanentscheidungen überlassen bleiben.

Vergleich der drei Gesprächssettings

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Studentin konstruktiv in den Fall involviert war. Allgemeine Elemente des Falls kontrastierten mit spezifischen Gegebenheiten der Situation, so das Design der Lernumgebung mit Aspekten auf der Makroebene und auf der Mikroebene. Auch curriculare Entscheidungen wurden aufgeworfen, ebenso die Voraussetzungen der Lernenden und Fragen formativer Lernkontrollen. Eindeutige Lösungen waren ausgeschlossen.

Im Vorbereitungsgespräch, das an der Hochschule stattfindet, konzentriert sich die Studentin auf organisatorische Phasen und auf curriculare Aspekte zur Bestimmung des Kernstoffs. Der Dozent versucht, diese Perspektive auch auf das Lernen der Kinder auszuweiten.

Im Vorbereitungsgespräch mit der Praxislehrperson spielen die Besonderheiten des Stoffs und der Klasse eine gewichtigere Rolle. Argumente des vorausgegangenen Vorbereitungsgesprächs werden ergänzt und teilweise neu akzentuiert, z.B. indem stoffmanente Argumente zur Bestimmung des Basisstoffs zur Sprache kommen (vgl. Setting Perspektive 2: «... damit sie innerhalb des Themas überhaupt weiterkommen»). Das Gespräch mit dem Didaktikdozenten wird aus einer eher distalen didaktischen Perspektive geführt. Primär handelt es sich um organisatorisch-curriculare Angelegenheiten. Der Austausch mit der Praxislehrperson orientiert sich hingegen deutlicher an den konkreten bzw. proximalen Erfordernissen der Situation. So wird beispielsweise auch auf die Voraussetzungen der Kinder und die daraus erwachsenden fachdidaktischen Konsequenzen auf der Mikroebene des Lernens eingegangen.

In der Nachbesprechung wird die Perspektive nochmals verlagert. Nunmehr sind es auslösende Momente derjenigen Situationen, die zu Verunsicherungen führten und zu gemeinsamen Nachforschungen Anlass geben. Dies betrifft etwa das Coaching der Kinder angesichts der Schlange am Pult oder ungenutzte Gelegenheiten der Selbstkontrolle. Auch Schwierigkeiten mit der Lernzeit werden aufgeworfen und mit der Stoffdruckproblematik in Verbindung gebracht. Diese Fragen, die sich aus der Situation ergeben, können ihrerseits mit theoretischen Konzepten, die an der Hochschule vermittelt wurden, in Verbindung gebracht werden. Anregungen zum Umgang mit dem Problem der Lernkontrolle finden sich beispielsweise im theoretischen Wissen zum formativen Assessment.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Übergänge zwischen den drei Gesprächen fließend stattgefunden haben. Themen, die in einem Setting aufgeworfen worden waren, wurden in einem Folgesetting weitergeführt (z.B. Planung von Klassen- und offenen Phasen; Basisziele). Bedeutsam ist dies vor allem bei den beiden Vorgesprächen, von denen das eine an der Hochschule, das andere in der Praxis stattfand. Würden Themen nicht erneut aufgenommen, dann würden entsprechende Fragen nicht mehrperspektivisch behandelt. Nach der Theorie der kognitiven Flexibilität sollte die mehrperspektivisch erfolgte Bearbeitung des Falls dazu beitragen, dass die Studentin mit den Grundkonzepten künftig flexibler umgehen kann. Auch harte Zäsuren traten nicht ein. Dies träfe zu, wenn zentrale Aspekte des theoretischen Modells von der Praxislehrperson grundsätzlich zurückgewiesen worden wären. Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, aus dem sich professionelles Wissen entwickeln soll, würde in einem solchen Fall aufgehoben. In der Nachbesprechung ist ferner eine zunehmende Fokussierung auf das Spezifische der Situation feststellbar (Zeitverwendung; Kinder, die etwas nicht verstanden haben; nicht genutzte Selbstkontrollmöglichkeiten), ohne dass jedoch wegleitendes allgemeines Wissen übergangen wurde (z.B. adaptives Verhalten der Lehrperson bei der Betreuung; Sicherung des Grundlagenwissens, bevor selbstständig gelernt wird).

Um Ergebnisse von Lernprozessen zu sichern, die sich aus planerischen Tätigkeiten und Erfahrungen in der Praxis einstellen, sind zentrale Fragen in einem nachträglichen Reflexionsbericht zu verdichten bzw. als professionelles Wissen zu abstrahieren. Ein solcher Bericht sollte die Verknüpfung von allgemeinen Konzepten mit eigenen Erfahrungen widerspiegeln und dazu beitragen, die eingangs erwähnten wechselnden Herausforderungen des künftigen beruflichen Alltags besser zu bewältigen. Dazu dürfte es allerdings notwendig sein, ähnliche Versuche zu wiederholen (Rodgers, 2010).

5 Konstruktive Fallarbeit als Element im Praxismentoring von Studierenden

Das Beispiel sollte verdeutlichen, dass ein Wechselspiel zwischen allgemeinen theoretischen Konzepten und konkreten spezifischen Herausforderungen bzw. zwischen Theorie und Praxis herbeigeführt werden kann. Dieses Spannungsverhältnis ist unabdingbar, wenn man über den spezifischen Fall hinauskommen möchte. Auslösendes und konstituierendes Moment können konstruktive Fälle sein, die nach den genannten Erfordernissen passend formuliert werden sollten. Sie bilden einen thematischen Rahmen, der den Kompetenzaufbau im Mentoring gezielter zu strukturieren vermag als eine wenig formalisierte Auseinandersetzung mit der Praxis. Nicht jeder Auftrag, den Praktikantinnen und Praktikanten auszuführen haben, ist allerdings als konstruktiver Fall tauglich. Neben seinen strukturellen Elementen werden auch inhaltliche Kernkonzepte vorausgesetzt, die ein theoretisches und empirisches Fundament besitzen und gleichzeitig die Praxis nicht nur punktuell, sondern als «high-leverage practices» (Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009) auch im übergreifenden Sinne prägen können. Unabdingbar ist dabei eine enge Kooperation zwischen der Hochschule und der Praxis, wie wir dies in unserem Projekt versuchsweise angelegt haben. Zu klären sind vorab die gegenseitigen Verantwortlichkeiten. Des Weiteren ist darauf zu achten, wie die Kommunikation zwischen den Akteurinnen und Akteuren der beiden unterschiedlichen Systeme (Theorie und Praxis) erfolgen kann. Notwendig sind Absprachen über die gemeinsame Konstruktion des Falls anhand zentraler wissenschaftlicher Konzepte und relevanter Bedürfnisse aus der Praxis, die von der Hochschule nicht bestimmt werden können. Ferner hat man sich über produktive Lernprozesse der Studierenden zu verständigen. In diesem Fall sind Prozesse von Coaching und Mentoring zu etablieren, die den genannten Notwendigkeiten Rechnung tragen.

Diese Kooperationsanstrengungen sind für die Ausbildungsinstitutionen mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Auch auf dieser Ebene stellt sich somit ein Wechselspiel ein zwischen dem generell Wünschbaren und spezifischen Hindernissen der institutionell und personell dominierten Alltagspraxis.

Literatur

- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17 (1), 7–16.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 47–62.
- Grossmann, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.

- Gruber, H.** (2006). Situiertes Lernen. In K.H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, H. & Harteis, C.** (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205–262). Bern: Huber.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 109–129.
- Heinzel, F.** (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In F. Heinzel, A. Garlich & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Kreis, A. & Staub, F.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Problem. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Merseeth, K.K.** (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 772–744). New York: MacMillan.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Neber, H.** (2006). Problemlösen. In K.H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 192–195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niggli, A.** (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nölle, K.** (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67.
- Ohlhaber, F.** (2009). Der Lehrer «riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt». Typische Praxen von Lehramtsstudierenden in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39 (1), 21–45.
- Pietsch, S.** (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Reh, S. & Rabenstein, K.** (2005). «Fälle» in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (4), 47–54.
- Rodgers, C.** (2010). The role of descriptive inquiry in building presence and civic capacity. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (S. 45–66). New York: Springer.
- Schierz, M. & Thiele, J.** (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 30–47.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L.** (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24–33.

Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring

- Spiro, R.J. & Jehng, J.-C.** (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Hrsg.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (S. 163–205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching. Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Steiner, E.** (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (Dissertation). Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich. Online verfügbar unter: <http://opac.nebis.ch/ediss/20050080.pdf> (18.04.2014).
- Sykes, G. & Bird, T.** (1992). Teacher Education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18 (1), 457–521.

Autoren und Autorin

- Roger Gut**, lic. sc. rel., Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter, Pädagogische Hochschule Freiburg, gutr@edufhr.ch
- Alois Niggli**, Prof. Dr., Leiter Dienststelle Forschung, Pädagogische Hochschule Freiburg, NiggliA@edufhr.ch
- Sandra Moroni**, MSc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Basel, sandra.moroni@fhnw.ch