

Kreis, Annelies

## **Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung**

*Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 252-260*



Quellenangabe/ Reference:

Kreis, Annelies: Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 252-260 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138178 - DOI: 10.25656/01:13817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138178>

<https://doi.org/10.25656/01:13817>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum – ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung**

Annelies Kreis

**Zusammenfassung** Traditionelle Modelle zur Anregung des Lernens zukünftiger Lehrpersonen im Praktikum fokussieren die Funktionen von Mentorinnen und Mentoren vor allem auf die Beobachtung von Unterricht und dessen Nachbesprechung. In den letzten Jahren wurden zunehmend Ansätze eingeführt, die ein erweitertes Repertoire lernförderlicher Kooperation im Praktikum vorschlagen. Modelle wie das reflexive Praktikum, das fachspezifisch-pädagogische Coaching oder das Educative Mentoring empfehlen auf einer sozialkonstruktivistischen Theoriebasis erweiterte und aktivere Funktionen von Mentors- oder Praxislehrpersonen. Zusätzlich zur retrospektiven Reflexion von Unterricht werden bereits dessen Planung und Durchführung als explizite Lerngelegenheiten gestaltet. Im Beitrag werden die drei genannten Ansätze exemplarisch dargestellt und diskutiert.

**Schlagwörter** Mentoring – Coaching – Unterrichtspraktikum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### **Promoting Learning Opportunities in Internships – Exemplary Models and Empirical Findings on Their Impact**

**Abstract** Traditional approaches aimed at promoting learning processes of novice teachers in school-based internships focus on observation and retrospective discussion of lessons as main mentoring activities. However, in the last decade a couple of new approaches have come up which suggest a broader range of collaborative activities between mentors and novice teachers. Based on a social-constructivist perspective on learning, models like Reflective Practice, Content-Focused Coaching or Educative Mentoring propose a variety of supplementary mentoring activities. In addition to retrospective reflection of teaching, they recommend further mentoring activities in lesson planning and teaching. In what follows, the three approaches mentioned above are presented and discussed with respect to their potential impact on novice teachers' learning.

**Keywords** mentoring – coaching – internship – school-based teacher education

## **1 Lernunterstützung im Unterrichtspraktikum**

Unterrichtspraktika gelten als bedeutsame Lerngelegenheit in der Ausbildung von Lehrpersonen. Dies schlägt sich in der Relevanz nieder, die praxisbasierten Elementen in den Curricula der Ausbildungsinstitutionen beigemessen wird, lässt sich aber auch

lerntheoretisch begründen. Gemäss Erkenntnissen der Expertiseforschung entsteht Unterrichtskompetenz in der reflexiven Verknüpfung theoriebasierter Wissensbestände mit Erfahrungen in situierten Umgebungen (Baumert & Kunter, 2006; Neuweg, 2004; Wildt, 2003). Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist Lernen ein kontinuierlicher Prozess der Erweiterung von Wissen und Kompetenz durch Handeln in authentischen Kontexten, wobei Lernprozesse sich durch *gezielte Interaktion mit kompetenteren anderen* intensivieren lassen. In der Lernumgebung Unterrichtspraktikum liegt es nahe, dass aufgrund ihrer hohen zeitlichen Präsenz und Erfahrung *Praxislehrpersonen* diese Funktion wahrnehmen. Meist sind zudem Dozierende der Ausbildungsinstitution in Praktika involviert, indem sie Studierende besuchen und Unterrichtsbesprechungen durchführen. Im Folgenden werden die unmittelbar an der schulbasierten Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen beteiligten Personen als *Mentorin* oder *Mentor* bezeichnet, sofern nicht eine institutions- oder modellspezifische Funktionsbezeichnung vorliegt. Der Prozess der Lernunterstützung im Praktikum wird analog als *Mentoring* bezeichnet.

Eine kompetente Tätigkeit als Mentorin oder Mentor erfordert Kompetenzen auf zwei Ebenen; sowohl hinsichtlich der *Gestaltung effektiver Lernumgebungen* für *Schülerinnen und Schüler* als auch für *Praktikantinnen und Praktikanten* (z.B. Achinstein & Athanases, 2006). Lehrpersonen und Dozierende sind in erster Linie auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern spezialisiert. Kompetenzen zur Lernunterstützung von Praktikantinnen und Praktikanten können daher bei ihnen nicht einfach vorausgesetzt werden; diverse Studien zeigen denn auch Diskrepanzen zwischen theoriebasierten Idealen und der Praxis von Unterrichtsbesprechungen auf (z.B. Edwards & Protheroe, 2004; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Schüpbach, 2007). Damit stellt sich die Frage nach Referenzmodellen für die Aus- und Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren, die das Ziel unterstützen, die Lerngelegenheit Praktikum anzureichern. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag drei ausgewählte Modelle dargestellt, welche das Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Praktikum als einen Prozess beschreiben, der durch *Mentoring* respektive *Coaching* aktiv und adaptiv unterstützt wird. Die beiden Begriffe werden den Modellen entsprechend verwendet. Unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse wird die Relevanz spezifischer Elemente der Ansätze für das Lernen der Praktikantinnen und Praktikanten diskutiert.

## 2 Ansätze von Mentoring und Coaching und deren Bedeutung

Im Folgenden werden die drei Ansätze *reflexives Praktikum* (von Felten, 2005), *fachspezifisch-pädagogisches Coaching* (Staub, 2004; West & Staub, 2003) und *Educative Mentoring* (Feiman-Nemser, 1998, 2001) dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Anreicherung der Lernumgebung Unterrichtspraktikum betrachtet.

## 2.1 Reflexives Praktikum

Wie eingangs beschrieben ist für die Erweiterung der Kompetenzen von Lehrpersonen die reflexive Relationierung von Erfahrung mit dem subjektiven Wissen zentral. Der Ansatz des reflexiven Praktikums (Herzog, 1995; von Felten, 2005) stellt in Anlehnung an Schön (1987) Reflexion als kognitiven Prozess ins Zentrum: Zukünftige Lehrpersonen sollen sich eine *reflexive Grundhaltung* aneignen und diese über die Grundausbildung hinaus beibehalten, was eine veränderte Rolle für Praxislehrpersonen impliziert: «Während die Hauptaufgabe der Praxislehrpersonen in einem herkömmlichen Praktikum darin besteht, den Studierenden Rückmeldungen zum Unterricht zu geben, müssen sie im reflexiven Praktikum die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern und deren Lernprozess begleiten und anregen» (von Felten, 2005, S. 43). Dies erfolgt, indem im Unterricht im Voraus vereinbarte Experimente durchgeführt und deren Verlauf und Ergebnisse im Nachhinein reflektiert werden. Reflexion meint dabei, dass Handeln und Handlungsalternativen beschrieben, hinterfragt, ergründet und hypothetisch optimiert werden. Zentrale Verfahren des reflexiven Praktikums sind das *auftragsbezogene Beobachten* und das *datengestützte Reflektieren* von Unterricht. *Unterrichtet* wird entweder durch *Studierende* oder – im Sinne einer Unterrichtsdemonstration – durch die *Praxislehrperson*. Vorgängig erteilt die unterrichtende Person einen *Beobachtungsauftrag*, der im Anschluss an den *Unterricht* in einer *Nachbesprechung* aufgegriffen wird. Bezieht sich die Nachbesprechung auf *von Studierenden erteilten Unterricht*, teilt die Praxislehrperson zuerst – basierend auf einem Beobachtungsprotokoll und möglichst ohne zu bewerten – ihre Wahrnehmungen mit. Danach reflektieren die Studierenden unterstützt durch die Praxislehrperson. Abschliessend suchen die Studierenden selbstständig nach Handlungsalternativen und formulieren Konsequenzen für ihre weitere Unterrichtspraxis. Folgt die *Nachbesprechung* auf eine *Unterrichtsdemonstration* der Praxislehrperson, begründet und erklärt diese zuerst ihr Handeln, wobei sie auch theoretische Argumente einfließen lässt. Sie reflektiert ihr Unterrichtshandeln im Sinne eines Modells. Zuletzt formulieren die Studierenden auch hier Schlussfolgerungen für ihr weiteres Handeln.

Neu waren an diesem Ansatz vor allem die Bedeutung, die der *Reflexion des Unterrichtshandelns* beigemessen wird, und die *Fokussierung der Beobachtungen und Rückmeldungen durch Beobachtungsaufträge*. Ergebnisse aus diversen Studien über Unterrichtsbesprechungen zeigen, dass Reflexion keineswegs ein selbstverständlicher Bestandteil von Nachbesprechungen ist. So zeigte etwa Schüpbach (2007) auf, dass in traditionellen Unterrichtsnachbesprechungen nur wenig reflektiert wird und dass Praxislehrpersonen vor allem bewertende Rückmeldungen erteilen. In einer umfassenden, international ausgerichteten Reviewstudie kommen Hennissen und Kollegen (2008) zum Schluss, dass Mentorinnen und Mentoren in Besprechungen vor allem Ratschläge erteilen und instruieren, jedoch kaum Reflexion anregen. Es zeigt sich allerdings auch, dass sich reflexives Gesprächshandeln durch gezielte Aus- und Weiterbildung fördern lässt. So vermochten beispielsweise Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen und Bergen (2008) mittels eines spezifischen Trainings Häufigkeit und Dauer *reflexions-*

*anregender Gesprächsbeiträge von Mentorinnen und Mentoren* im Dialog mit Praktikantinnen und Praktikanten zu verändern. Von Felten (2005) berichtet als Ergebnis einer Interventionsstudie, in der sowohl Studierende als auch Praxislehrpersonen einer Interventionsgruppe entsprechende Impulse erhielten, dass Studierende sich in einem *reflexiven Praktikum* in der Entwicklung ihres eigenen Handelns und in der Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker gefördert fühlen als in einem herkömmlichen Praktikum.

## 2.2 Fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub, 2004; West & Staub, 2003) hat die Veränderung und Erweiterung des unterrichtsrelevanten Wissens und der Handlungsrou-tinen (zukünftiger) Lehrpersonen zum Ziel und soll diese in der Gestaltung effektiver Lernumgebungen unterstützen. Der Ansatz basiert auf einer kognitiv-konstruktivistischen Auffassung von Lehr- und Lernprozessen und wurde ursprünglich zur Weiterqualifizierung bereits im Schuldienst tätiger Lehrpersonen eingesetzt. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching bietet sich jedoch auch für die Lernunterstützung zukünftiger Lehrpersonen in schulpraktischen Lernumgebungen an. Von anderen Modellen zur Anregung unterrichtsbezogenen Lernens unterscheidet sich der Ansatz unter anderem in der zentralen Bedeutung, welche der *Fachdidaktik* und dem *fachspezifischen Lernen der Schülerinnen und Schüler* beigemessen wird. Des Weiteren beteiligt sich die coachende Person an der *Planung, Durchführung* und *nachträglichen Reflexion von Unterricht* und übernimmt damit *Mitverantwortung* für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. In der *gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung* stellt die gecoachte Person zuerst eine von ihr vorbereitete Unterrichtsskizze vor. Darauf folgt eine dialogisch ko-konstruktive Ausdifferenzierung und Optimierung der Planung, die vom Coach durch *einladende* und *hinweisende Gesprächsbeiträge* angeregt wird. In der Vorbesprechung wird zudem vereinbart, welche Rolle der Coach während der Unterrichtsdurchführung übernehmen soll. Coachingaktivitäten während des Unterrichts umfassen Beobachtung oder modellierendes Unterrichten des Coachs, insbesondere aber auch Coachingaktivitäten, mit denen die gecoachte Person situativ und zeitnah im Unterrichtshandeln und in dessen kritischer Reflexion unterstützt wird. Dies kann beispielsweise ein kurzer, in der Klasse nicht hörbarer Austausch sein, aber auch individuelle oder gruppenweise Unterstützung von Lernenden durch Coach und Coachee gemeinsam. Von Teamteaching grenzt sich dies ab, indem auch während des Unterrichts das Lernen der gecoachten Person im Mittelpunkt steht. Um zu vermeiden, dass sich Studierende durch Coachingaktivitäten während des Unterrichts herabgesetzt fühlen, sind vorgängige Absprachen, ihr Einverständnis mit den Coachingaktivitäten und die Information der Klasse über das Coaching unabdingbar. Die auf die Unterrichtssequenz folgende *Nachbesprechung* erfolgt wiederum möglichst im ko-konstruktiven Dialog, wobei wie im reflexiven Praktikum das reflektierende Hinterfragen, Begründen und hypothetische Optimieren des Unterrichtshandelns im Zentrum stehen. Inhaltlich erfolgen sowohl die Vor- als auch die Nachbesprechung orientiert an theoriebasierten *kognitiven Werkzeugen*. Zum Einsatz kommt ein Instrument mit *Kernaspekten der Planung und Reflexion von Unter-*

richt (West & Staub, 2003, S. 10 ff.), das Leitfragen zu vier Hauptfeldern beinhaltet (*Fachinhalte und Lernziele der Lektion, Einordnung der Lektion, Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Lernenden und Unterrichtsgestaltung*). Als weitere Referenz werden wahlweise Papiere bezüglich wissenschaftlich begründeter und institutionell deklarerter Auffassungen über Unterricht und Lernen eingesetzt (z.B. empirisch begründete Konzepte über Qualitätsmerkmale von Unterricht, Kompetenzmodelle oder Standards der Ausbildungsinstitution oder der Bildungsverwaltung).

Neu sind am fachspezifisch-pädagogischen Coaching die Fokussierung auf die Erweiterung *fachspezifischer* und *fachdidaktischer Kompetenzen der Lehrpersonen*, die Betonung der *dialogisch ko-konstruktiven Interaktion* mit dem Ziel einer *gemeinsam verantworteten Optimierung der Unterrichtssequenz* und damit vor allem die Einführung der *Vorbesprechung als explizite Lerngelegenheit*. Diese Aktivitäten gehen deutlich über das hinaus, was Mentorinnen und Mentoren in Praktika üblicherweise an Unterstützungshandeln einbringen. Sie erfordern neben Kompetenzen zur Gestaltung eines ko-konstruktiven Coachings vor allem auch eine hohe Expertise der Coachs bezüglich des im Unterricht fokussierten fachlichen und fachdidaktischen Wissens. Dieser Aufwand scheint sich allerdings zu lohnen: Der Ansatz respektive einzelne Elemente daraus wurden verschiedentlich hinsichtlich ihrer Wirkung im Kontext der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen untersucht. Als besonders bedeutsam für das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten erweisen sich dabei die *Vorbesprechungen*. Diese werden von Lehrstudierenden als hilfreicher für ihr Lernen eingeschätzt als die Nachbesprechungen (Futter & Staub, 2008). Im Kontext einer Interventionsstudie konnten Kreis und Staub (2012; vgl. auch Kreis, 2012) zeigen, dass der Lernertrag aus Vorbesprechungen gemessen an verschiedenen Indikatoren bedeutsam höher ausfällt als derjenige aus Nachbesprechungen. Des Weiteren ist sowohl in Vor- als auch in Nachbesprechungen dialogisches Gesprächshandeln beider Interagierenden mit mehr Lerngewinn verbunden als mikromonologisches Gesprächshandeln der Praxislehrpersonen (Kreis & Staub, 2012; Kreis, 2012). Als besonders produktiv erweisen sich Gesprächssequenzen, in welchen eine dialogische Elaboration der Unterrichtsplanung oder Reflexion der Unterrichtsdurchführung stattfindet und in denen über herausfordernde oder problematische Aspekte gesprochen wird. Die erwähnte Interventionsstudie zeigt, dass sich die Coachingaktivitäten von Mentorinnen und Mentoren mittels einer substanziellen Weiterbildung in die erwünschte Richtung verändern lassen (Kreis & Staub, 2011).

### 2.3 Educative Mentoring

Das Konzept des Educative Mentoring (Feiman-Nemser, 1998, 2001) basiert vor allem auf persönlichen Erfahrungen und Fallstudien. Ziel dieses Ansatzes ist es, Mentorinnen und Mentoren in ihrer Entwicklung hin zu einer aktiveren Rolle als Ausbilderin oder Ausbilder im Praktikum zu unterstützen. Feiman-Nemser definiert Mentoring als Lernen einer Novizin oder eines Novizen durch die Teilnahme an den Überlegungen einer kompetenteren Mentoringperson. Lernen erfolgt hier im gemeinsamen Handeln und in

der kooperativen Bearbeitung von Lerngelegenheiten bezüglich des Unterrichtshandelns (*collaborative learning opportunities*). Die Ausübung der Funktion als Educative Mentor erfolgt, wie bei Staubs fachspezifisch-pädagogischem Coaching (Staub, 2004), mit Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Prozesse des Educative Mentoring bestehen darin, das Denken der Mentees zu ergründen, Probleme aufzuzeigen und relevante Themen ins Gespräch zu bringen, Zeichen der Entwicklung der Mentees zu bemerken, deren Theorieverständnis zu bestärken sowie Beispiele des eigenen Handelns zu geben, indem sowohl Unterrichtssequenzen als auch das Reflektieren und Hinterfragen von Unterrichtshandeln (*wondering*) modelliert werden. Auch Educative Mentoring ist somit nicht auf *Unterrichtsnachbesprechungen* beschränkt, sondern umfasst – wie das fachspezifisch-pädagogische Coaching – zusätzlich die Handlungskontexte *Unterrichtsplanung* und *Unterricht*. Im Educative Mentoring soll Kompetenzerweiterung im Sinne der Teilhabe an einer kognitiven Meisterlehre erfolgen, indem die Unterrichtsexpertise der Praxislehrperson sichtbar gemacht, erklärt, begründet und hinterfragt wird.

In Anlehnung an Feiman-Nemser (1998, 2001) untersuchte Schwille (2008) die Frage nach unterstützenden Handlungen aus der Sicht von 26 Mentorinnen und Mentoren aus China, Grossbritannien und den USA. Mentoring wird aus dieser Perspektive als kontinuierlicher interaktiver Prozess verstanden, der vielfältige, in unterschiedlichen Handlungskontexten situierte Aktivitäten umfasst. Schwille (2008, S. 156 ff.) differenziert zehn Handlungsformen von Mentoring, die während (*inside the action*) oder ausserhalb des Unterrichts (*outside the action*) erfolgen (vgl. hierzu auch Schön, 1987: Reflexion *in* und *über* Handlung). Tabelle 1 stellt diese Mentoringaktivitäten im Überblick dar.

Tabelle 1: Mentoringaktivitäten während und ausserhalb des Unterrichts nach Schwille (2008)

| Mentoring während des Unterrichts  | Mentoring ausserhalb des Unterrichts   |
|--|--|
| 1. Unterstützendes Coaching der Studierenden während des von ihnen erteilten Unterrichts nach Bedarf ( <i>coaching</i> ) | 6. Formelle Mentoring-Besprechungen ( <i>mentoring sessions</i> )  |
| 2. Beteiligung des Mentors am Unterricht der Praktikantin oder des Praktikanten ( <i>stepping in</i> )                   | 7. Formelle Nachbesprechungen ( <i>debriefing sessions</i> )   |
| 3. Gemeinsames Unterrichten ( <i>teaching together</i> )   | 8. Gemeinsame Planung von Unterricht ( <i>co-planning</i> )  |
| 4. Vorzeigen von Unterrichtshandeln ( <i>demonstration teaching</i> )  | 9. Analyse von Videoaufnahmen des Unterrichtshandelns der Praxislehrperson oder der Studierenden ( <i>videotape analysis</i> )         |
| 5. Kurze Interaktionen bei Bedarf ( <i>brief, informal conversation oder mentoring on the move</i> )                     | 10. Interaktives Schreiben eines Journals, in welches beide Beteiligten saliente Beobachtungen und Fragen eintragen ( <i>writing</i> ) |

Educative Mentoring beschreibt Mentoring im Praktikum als kommunikative Teilhabe von Novizinnen und Novizen an der Praxis von Expertenlehrpersonen, die über ein elaboriertes Konzept hinsichtlich ihrer Funktion als Mentorin oder Mentor verfügen, das weit mehr als Beobachtung und Nachbesprechung von Unterricht umfasst. Auch dieser Ansatz schreibt reflexivem Gesprächshandeln eine wesentliche Bedeutung zu. Eine Untersuchung der Wirkung von Educative Mentoring auf das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten steht bisher noch aus.

### 3 Fazit und Diskussion

Die vorgestellten Ansätze – *reflexives Praktikum* (von Felten, 2005), *fachspezifisch-pädagogisches Coaching* (Staub, 2004) und *Educative Mentoring* (Feiman-Nemser, 2001) – befassen sich alle mit der Frage, wie Mentorinnen und Mentoren zukünftige Lehrpersonen auf ihrem Weg durch die Lernumgebung Unterrichtspraktikum unterstützen können. Sie machen deutlich, dass Mentoring mehr umfasst als Nachbesprechungen von Unterricht: Unterstützende Interaktionen finden in einem kontinuierlichen kommunikativen Prozess vor, während und im Anschluss an den von Praktikantinnen oder Praktikanten oder auch von Mentoratspersonen erteilten Unterricht statt. Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht erfolgen gemäss allen drei Ansätzen formalisiert nach spezifischen Vorgaben. Wie die deskriptiven Arbeiten von Feiman-Nemser (1998, 2001) und Schwille (2008) zeigen, findet Interaktion aber auch häufig situativ und spontan während und ausserhalb des Unterrichts statt. Dass spontane, informelle und oft flüchtige Interaktionen in deutschsprachigen Studien über Aktivitäten von Praxislehrpersonen bisher nur wenig Beachtung fanden, könnte durch methodische Ursachen bedingt sein. Das Erfassen entsprechender Aktivitäten kann in hypothesenprüfenden Verfahren, sofern sie nicht explizit dieser Frage nachgehen, aus dem Blickfeld verschwinden.

Zu betonen ist, dass Mentoring und Coaching keinesfalls als «Besserwissen» oder Machtausübung missverstanden werden dürfen, sondern als adaptive Unterstützung von Novizinnen und Novizen durch die Zone ihrer nächsten Entwicklung im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Auffassung von Lernen. Arnold et al. (2011) bringen in diesem Zusammenhang den Begriff «*Empowerment*» in die Diskussion ein. Als Ziel der Ausbildung von Lehrpersonen werden aus dieser Perspektive zunehmende Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit betrachtet, womit motivationale und emotionale Aspekte ins Zentrum rücken (vgl. hierzu auch Niggli, 2005). Mentoring- und Coachingansätze, die eine dialogisch ko-konstruktive und situativ adaptive Ausgestaltung der Interaktionen zwischen Mentoratspersonen und Studierenden postulieren, werden von Arnold et al. (2011) als im Sinne von Empowerment förderlich betrachtet.

Über die tatsächliche Bedeutsamkeit einzelner Elemente von Mentoring für das Lernen der Praktikantinnen und Praktikanten wissen wir bisher nur wenig (Arnold et al., 2011;

Hascher, 2011; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2012). In Studien, in welchen das fachspezifisch-pädagogische Coaching erprobt wurde, zeigten sich *Vorbesprechungen von Unterricht*, in denen eine *dialogisch ko-konstruktive Elaboration der Unterrichtsplanung* erfolgt, als hoch relevant für das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten (Kreis & Staub, 2012). Ebenfalls mit mehr Lernen verbunden sind Besprechungen, in denen während längerer Dauer die Unterrichtsdurchführung reflektiert wird und in denen über Probleme, Unklarheiten und Ambivalenzen gesprochen wird (Kreis, 2012).

Eine mögliche Schwäche von praxisbasiertem Mentoring und Coaching besteht im Risiko der Reproduktion gängiger Praxis, die Innovation und wissenschaftliche Erkenntnis ausser Acht lässt. Die geforderte reflexive Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Praktikum ist schwierig zu erlangen (Hascher, 2011; Neuweg, 2011; Schüpbach, 2007). Damit stellt sich die Herausforderung, wie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnis Eingang in praxisbasierte Mentoringprozesse finden kann. Staub (2004; vgl. auch West & Staub, 2003) schlägt zur Orientierung der Interaktion die Verwendung theorie- und empiriebasierter Referenzinstrumente vor. Ebenfalls wünschenswert ist in diesem Zusammenhang eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxislehrpersonen mit dem Ziel der Schaffung geteilter Wissensbestände hinsichtlich der Gestaltung wirksamer Lernumgebungen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die zukünftigen Lehrpersonen (Kreis & Staub, 2008). Inwiefern sich die Lernumgebung Praktikum und die Kompetenzerweiterung zukünftiger Lehrpersonen durch entsprechende Massnahmen beeinflussen lassen, bleibt zu untersuchen. Zu prüfen ist auch, inwiefern sich eine gezielte Vorbereitung der Studierenden auf die Bewältigung praxisbasierter Lernprozesse positiv auswirken würde.

## Literatur

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z.** (2006). *Mentors in the making*. New York: Teachers College Press.
- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. & Bergen, T.** (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 499–514.
- Edwards, A. & Protheroe, L.** (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 20 (2), 183–197.
- Feiman-Nemser, S.** (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63–74.
- Feiman-Nemser, S.** (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
- Futter, K. & Staub, F.C.** (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» – und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & H.G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit Verlag.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung. Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz». *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 17–25.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Schwille, S. A.** (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), 139–167.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching<sup>SM</sup>: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wildt, J.** (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrer/innenausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Autorin

**Annelies Kreis**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, annelies.kreis@phtg.ch