Mentor:in@LUH – ein Professionalisierungsangebot für Mentor:innen im *Allgemeinen Schulpraktikum*

Bettina Gautel & Katharina Müller

1. Einleitung

Schulische Praxisphasen nehmen bereits seit Langem eine Schlüsselrolle in der Lehrpersonenbildung in Deutschland ein. Die Praxisphasen bilden die erste Schnittstelle zwischen dem im Studium behandelten (Theorie-)Wissen und den praktischen Erfahrungen im Klassenraum und können somit als ein wichtiger Lernraum für die Studierenden eingestuft werden (u. a. Kreis & Staub, 2011; Hesse & Lütgert, 2020). Auch von den Studierenden werden die Praxisphasen als eine zentrale Lerngelegenheit wahrgenommen, weshalb sie oftmals mehr Praxisanteile im Studium fordern (u. a. Schüpbach, 2007; Hascher, 2011; Makrinus, 2013). Die Einschätzung stellt sich anders dar, wird die Befundlage zur Wirksamkeit der Praktika herangezogen; Hascher (2011) spricht sogar von einer „Entzauberung des Mythos Praxis" (S. 13). Forschungsergebnisse zeigen, dass die reine Anwesenheit in der Praxis nicht automatisch zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden beiträgt (Hascher, 2012; Bach, 2013). Expert:innen fordern aus diesem Grund nicht einfach mehr, sondern vor allem besser konzipierte und intensiv begleitete Praxisphasen (u. a. Beck & Kosnik, 2002; Crasborn & Hennissen, 2014; Gröschner & Hascher, 2019). Den Lehrkräften, die das Praktikum begleiten – den Mentor:innen – kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Die Mentor:innen sind in der Regel die ersten Bezugspersonen für die Studierenden in der Praxis, dienen häufig als Vorbilder und sind hauptverantwortlich für die Lernprozesse während des Praktikums (Hascher & Moser, 2001). Aus diesem Grund steht die professionelle Begleitung von Lehramtsstudierenden (Mentees) durch erfahrene Lehrkräfte (Mentor:innen) in den Praxisphasen zunehmend im Fokus der Lehrkräftebildung(-sforschung) (u. a. Hascher & Moser, 2001; Crasborn & Hennissen, 2010; Gröschner & Häusler, 2014; Matsko et al., 2020). Bezogen auf die fachlichen, didaktischen und pädagogischen Aspekte variieren die Aufgaben von Mentor:innen je nach Zielsetzung und Zeitpunkt des Praktikums im Lehramtsstudium. Um Lehrkräfte auf diese unterschiedlichen

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Aufgaben vorzubereiten und für ihre Rolle zu sensibilisieren, werden zunehmend Mentoringfortbildungen konzipiert. Verschiedene Studien zeigen, dass das Mentoring wirksamer ist, wenn die Mentor:innen auf ihre Rolle sowie ihre Aufgaben gezielt vorbereitet wurden (z. B. Beutel et al., 2017). Um die Praxisphasen im Studium und das damit verbundene Mentoring kohärent miteinander zu verknüpfen und den Kompetenzaufbau auf Seiten der Studierenden gezielt zu unterstützen, bedarf es praxisphasenspezifischer Fortbildungsangebote für Mentor:innen.

Im Folgenden wird dieser Beitrag einen Einblick in die Konzeptentwicklung einer hybriden Qualifizierung von Mentor:innen im Allgemeinen Schulpraktikum geben. Im Detail werden die Zielsetzungen der einzelnen Module vorgestellt sowie Implikationen aus den bisherigen Durchgängen für die Weiterentwicklung und Verstetigung des Professionalisierungsangebots hervorgehoben.

2. Konzept von Mentor:in@LUH

Im Rahmen von Handlungsfeld 3 „Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule" des Projekts *Leibniz-Prinzip* der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der *Leibniz Universität Hannover* (LUH) wurde 2021 ein Konzept zur Qualifizierung von als Mentor:innen tätigen Lehrkräften erarbeitet und pilotiert. Ziel des Professionalisierungsangebots ist es a) über Voraussetzungen der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen des *Allgemeinen Schulpraktikums* zu informieren, welche das Rollenverständnis der Mentor:innen maßgeblich leiten. Darüber hinaus steht die (Weiter-)Entwicklung spezifischer Kompetenzen zur kriteriengeleiteten Analyse von Unterricht(-splanungen) und situationsspezifischer Gesprächsführung im Mittelpunkt des Professionalisierungsangebots.

Die Fortbildungsreihe basiert auf konzeptionellen Arbeiten (Becker & Staub, 2018; Reusser & Fraefel, 2017; West & Staub, 2003) und empirischen Befunden zu den Kompetenzen von Mentor:innen (Futter, 2017; Hennissen et al., 2008; Hobson et al., 2009; Kreis & Staub, 2011) sowie wirksamen Fortbildungsansätzen bzw. -bedingungen (z. B. Lipowsky, 2004). Den übergreifenden **konzeptionellen** Rahmen für das Professionalisierungsangebot bilden

a) der Mentoringansatz *Content-Focused Coaching* (dt. fachspezifisch-pädagogisches Unterrichtscoaching) nach West und Staub (2003), welcher

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

auf kognitiv-konstruktivistischen und sozio-konstruktivistischen Auffassungen von Lehr-Lernprozessen beruht (Kreis & Staub, 2011) sowie

b) das Modell *Kooperatives Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht* nach Reusser und Fraefel (2017), welches auf dem Mentoringansatz *Content-Focused Coaching* sowie ähnlichen Konzepten basiert. Der zyklische Prozess des gemeinsamen Planens und Durchführens von Unterricht soll die Studierenden dazu anregen, sich weniger auf die erwartete Performanz (Sichtstruktur) sondern mehr auf die Lernprozesse der einzelnen Schüler:innen (Tiefenstruktur) zu fokussieren.

Außerdem wurde in Bezug auf die Gesprächsführungskompetenzen der Lehrkräfte auf das *Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz in Lehrer-Elterngesprächen* nach Gartmeier und Kolleg:innen (2011) zurückgegriffen.

Bezüglich der **didaktisch-methodischen Gestaltung** des Professionalisierungsangebots wurde(n)

a) sich an den Ausführungen zu wirksamen Fortbildungen von Lipowsky (2004) sowie Lipowsky & Rzejak (2018) orientiert und
b) Prinzipien zur Entwicklung lernförderlicher Erklärvideos (Bruckermann et al., 2020) berücksichtigt.

Die Veranstaltung ist als hybrides Angebot konzipiert, bestehend aus vier *Online-Lernmodulen* sowie einem *Treffen in Präsenz*, um die Inhalte der Online-Lernmodule mit praktischen Übungen zu verknüpfen. Damit soll der Anspruch an die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen angebahnt werden (Lipowsky, 2004). Während die Inputvideos der Online-Lernmodule der Wissensvermittlung dienen, soll im Rahmen des Präsenztreffens das Gelernte in Rollenspielen zur Anwendung gebracht und in der Gruppe reflektiert werden. Die digital zur Verfügung gestellten Lernmodule umfassen vier Themenschwerpunkte, die systematisch aufeinander aufbauen. Dabei wird jeweils ein spezifischer inhaltlicher Bereich (z. B. Unterrichtsvorbesprechung, Feedback geben) in Bezug auf tiefenstrukturelle Merkmale von Unterricht fokussiert. Sowohl die Engführung auf einen inhaltlichen Aspekt als auch die Herausstellung von tiefenstrukturellen Merkmalen werden in der Fortbildungsforschung als zentrale Elemente hervorgehoben, die die Wirksamkeit beeinflussen können (Lipowsky, 2004; Lipowsky & Rzejak, 2018).

Das Professionalisierungsangebot wird zweimal jährlich angeboten und richtet sich an Lehrkräfte an Gymnasien, Gesamtschulen sowie berufsbil-

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

denden Schulen, die die Studierenden der Studiengänge Fächerübergreifender Bachelor und Bachelor Technical Education als Mentor:innen begleiten. Die Teilnehmenden erhalten für vier Wochen Zugang zu den Online-Lernmodulen über die Plattform LUH-ILIAS (http://go.lu-h.de/VHlYp). Innerhalb dieser vier Wochen steht es den Teilnehmenden frei, wann sie an den Modulen arbeiten. Das Treffen in Präsenz schließt den jeweiligen Durchgang ab.

3. Mentor:in@LUH – Online-Lernmodule

Jedes Online-Lernmodul besteht zunächst aus einem 20- bis 30-minütigen Inputvideo, welches den Teilnehmenden theoretische Inhalte und Leitprinzipien für die Mentor:innentätigkeit vermittelt. Drei der vier Inputvideos enthalten außerdem kurze Anwendungsaufgaben, um das Gelernte zu vertiefen. Zusätzlich bietet ein kurzes Quiz mit Single- und Multiple-Choice-Fragen im Anschluss an das jeweilige Inputvideo die Möglichkeit zur Selbstüberprüfung, ob die vermittelten Inhalte verstanden wurden. Zum Abschluss jedes Moduls steht eine *take home message* zum Download zur Verfügung, welche noch einmal die Leitprinzipien bzw. Kernaussagen des Moduls auf einem Handout zusammenfasst.

3.1 Modul 1: *Was bringen die Studierenden mit?* und *Welche Rolle habe ich als Mentor:in?*

Damit die Mentor:innen die Studierenden effektiv unterstützen können, werden im ersten Modul zunächst die Rahmenbedingungen des *Allgemeinen Schulpraktikums* vorgestellt sowie in diesem Zusammenhang das Rollenverständnis der Mentor:innen thematisiert. Das erste Inputvideo fokussiert demnach zum einen den Aufbau der *Schulpraktischen Studien* an der *Leibniz Universität Hannover* und stellt zum anderen die Ziele und Inhalte der Praktikumsvorbereitung vor. Dabei werden außerdem die Praktikumsaufgaben der Studierenden erläutert. Die Einführung in die Ziele und Inhalte der Praktikumsvorbereitung in den Studiengängen *Fächerübergreifender Bachelor* und *Bachelor Technical Education* schafft Transparenz bzgl. der Voraussetzungen, welche die Studierenden mitbringen sowie der Betreuungsaufgabe seitens der Mentor:innen.

Im zweiten Abschnitt des Moduls steht die Rolle als Mentor:in im Fokus. Es wird zunächst hervorgehoben, dass die Mentor:innen nicht nur die

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ersten Ansprechpartner:innen für die Studierenden im Praktikum sind, sondern Einfluss auf die Entwicklung von professionellen Kompetenzen (Lindgren, 2005) sowie den Sozialisationsprozess der Studierenden (Bullough & Draper, 2004) nehmen können. Herauszustellen ist dabei, dass bei *Mentor:in@LUH* nicht die Bewertung der Studierenden angestrebt wird, sondern die Kernaufgabe der Mentor:innen in der individuellen und situationsbezogenen Betreuung und Beratung liegt. In diesem Zusammenhang wird den Teilnehmenden das Konstrukt der Ko-Konstruktion von Unterricht (Reusser & Fraefel, 2017) als richtungsweisendes Konzept für ihre Mentor:innentätigkeit vorgestellt. Ko-Konstruktion im Hinblick auf Unterrichts- und Schulentwicklung meint die (Weiter-)Entwicklung von professionellen Kompetenzen durch gemeinsame Aushandlungsprozesse „in authentischen Situationen der entsprechenden Praxisgemeinschaft" (Kreis & Staub, 2011, S. 64). Der Gedanke der ko-konstruktiven Zusammenarbeit findet sich auch in dem Modell *Kooperatives Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht* nach Reusser und Fraefel (2017) wieder.

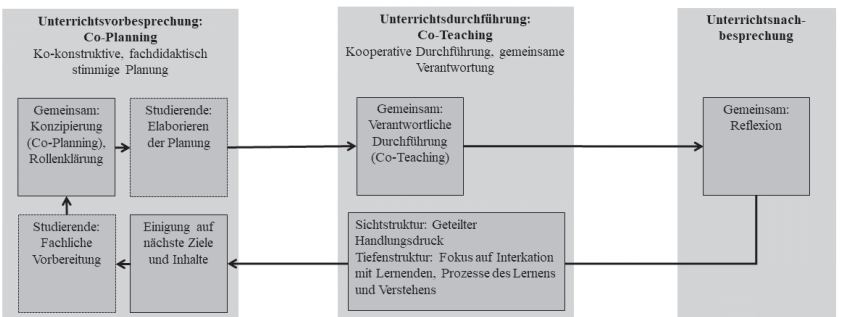

Abb. 1: Kooperatives Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht (Reusser & Fraefel, 2017, S. 23, i. T. modifiziert)

Die Kooperation erfolgt hier in Unterrichtsvorbesprechungen, Unterrichtsdurchführungen und Unterrichtsnachbesprechungen, deren Abfolge einen vollständigen Zyklus des fachspezifischen Unterrichtscoachings bildet. Das konsequente „Co-Planning" und „Co-Teaching" spielt im Mentoringansatz des *Content-Focused Coaching* (dt. fachspezifisch-pädagogisches Unterrichtscoaching) eine prominente Rolle (Futter & Staub, 2008; Staub et al., 2014; West & Staub, 2003). Das *Content-Focused Coaching* bietet eine Rahmung für die Mentor:in-Studierenden-Beziehung sowie für die inhaltliche Ausrichtung der Unterrichtsbesprechungen. In Bezug auf die Men-

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

tor:in-Studierenden-Beziehung wird die gemeinsam getragene Verantwortung für das Lernen der Schüler:innen hervorgehoben. Im *Content-Focused Coaching* sind sowohl die Studierenden als auch die Mentor:innen für die Gestaltung einer optimalen Lernumgebung für die Schüler:innen verantwortlich; die Mentor:innen übernehmen demnach die Mitverantwortung für die Planung und Durchführung der Stunde (z. B. Kreis & Staub, 2011). Durch die Klärung der gemeinsamen Verantwortungsübernahme besteht die beidseitige Verpflichtung, die Lernprozesse der einzelnen Schüler:innen in der Vordergrund zu rücken (Reusser & Fraefel, 2017). Im Rahmen des kooperativen Planens, Durchführens und Evaluierens von Unterricht erhalten die Studierenden durch die ko-konstruktiven Aushandlungsprozesse die Gelegenheit, den Unterricht hinsichtlich ausgewählter didaktischer Merkmale professionell wahrzunehmen und damit professionelle Kompetenzen anzubahnen.

Um das vom *Content-Focused Coaching* forcierte Rollenverständnis zu unterstützen, werden im Rahmen der weiteren Module zum einen die kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung (Modul 2) sowie die Unterrichtsvorbesprechung als zentrale Lerngelegenheit (Modul 3) fokussiert.

3.2 Modul 2: *Worauf achte ich als Mentor:in?*

In diesem Modul vergegenwärtigen sich die Mentor:innen zentrale Unterrichtsqualitätsmerkmale und lernen geeignete Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung kennen. Im ersten Teil des Inputvideos werden die drei fachübergreifenden Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Klieme, 2006) als zentrale tiefenstrukturelle Merkmale von Unterricht vorgestellt. Die Mentor:innen werden in diesem Zusammenhang dafür sensibilisiert, dass Noviz:innen – also auch die Studierenden – bei ihren ersten Unterrichtsversuchen in der Regel stark auf das „Überleben" im Klassenraum und somit auf die Sichtstrukturen, also die Unterrichtsorganisation, Zeitmanagement und Sozialformen fokussiert sind. Eine Fokussierung auf die Lernprozesse der Schüler:innen findet ohne Begleitung bzw. Anleitung nicht bzw. kaum statt (Reusser & Fraefel, 2017). Darüber hinaus bieten wir den Mentor:innen ein Unterrichtsqualitätsmerkmal als Beobachtungsschwerpunkt an, nämlich die Zielorientierung und Strukturierung von Unterricht (Lipowsky, 2015). Dieser Schwerpunkt wurde gewählt, da die Studierenden im *Fächerübergreifenden Bachelor* dieses Merkmal auch in der Vorbereitung im Detail thematisieren.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Im zweiten Teil des Inputvideos wird die Unterrichtsanalyse fokussiert. „Analysekompetenz wird dabei als jene Fähigkeit verstanden, die *Qualität* […] von beobachtetem Unterricht im Hinblick auf dessen Lernwirksamkeit angemessen erfassen und bewerten zu können" (Plöger & Scholl, 2014, S. 88). Um die Mentor:innen bei der strukturierten Erfassung von Unterrichtsereignissen zu unterstützen, wird das Konzept der professionellen Wahrnehmung („Noticing" und „Reasoning"), inklusive des Analysedreischritts (beschreiben, erklären und Handlungsalternativen entwickeln) (u. a. Barth, 2017; Seidel et al., 2010; Seidel & Stürmer, 2014), eingeführt. Teil des theoretischen Inputs ist die Ergebnisdarstellung von verschiedenen Expert:innen-Noviz:innen-Vergleichen im Bereich der professionellen Wahrnehmung. Damit soll herausgestellt werden, dass Noviz:innen innerhalb der Struktur des Dreischritts vor allem auf der Ebene des Beschreibens operieren. Dabei tendierend sie dazu, ihren intuitiven und naiven Vorstellungen über Unterricht zu folgen und übergeneralisierende Beurteilungen vorzunehmen (z. B. Seidel & Stürmer, 2014). Expert:innen hingegen identifizieren lernrelevante Situationen schneller und interpretieren diese vertiefter; es gelingt ihnen, Unterrichtssituationen in Sinneinheiten zu bündeln und komplexere Unterrichtsstrukturen wahrzunehmen (z. B. van den Bogert et al., 2014). Darüber hinaus haben Expert:innen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit unterschiedliche Erfahrungen mit wirksamen und unwirksamen Strategien gemacht, die sie zu einem differenzierten Handlungsrepertoire verdichtet haben (z. B. Barth, 2017). In Bezug auf die gemeinsame Unterrichtsanalyse mit den Studierenden sollen die Mentor:innen dafür sensibilisiert werden, ihre Erfahrungen und Expertise zu nutzen und explizit zu machen, um ggf. vorhandene naive Unterrichtsvorstellungen der Studierenden aufzudecken und gemeinsam in eine tiefergehende Interpretation der Geschehnisse im Unterricht einzusteigen.

3.3 Modul 3: *Wie führe ich Gespräche als Mentor:in?*

Der Gesprächsführung der Mentor:innen kommt eine essenzielle Bedeutung zu; im Rahmen der Unterrichtsbesprechungen nehmen die Mentor:innen direkten Einfluss darauf, was und wie gelernt wird (Hennissen et al., 2011). Während ungeschulte Mentor:innen ihre Mentoringtätigkeit in der Regel an ihren eigenen Erfahrungen als Praktikant:innen orientieren (Fraefel, 2018) und vor allem auf ihre beruflichen Erfahrungen und Präferenzen stützen (Ulvik & Sunde, 2013), gelingt es geschulten Mentor:innen,

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

eher nicht-direktive Gesprächsstrategien anzuwenden, um die Studierenden anzuregen, professionelles Wissen über das Unterrichten gemeinsam zu konstruieren (Mena, Hennissen & Loughran, 2017).

Damit Praxiserfahrungen zu Lerngelegenheiten für die Studierenden werden, bedarf es einer Schulung der Mentor:innen in Bezug auf ihr Beratungshandeln in Unterrichtsbesprechungen. Angelehnt an das *Content-Focused Coaching* fokussiert das Inputvideo vor allem die Unterrichtsvorbesprechung. Drei Dimensionen des Beratungshandelns werden im Detail thematisiert: 1. die Verlaufsgestaltung, 2. die kommunikative Gestaltung und 3. die inhaltliche Orientierung.

Im Verlauf des Inputvideos wird den Mentor:innen ein mögliches Vier-Phasenmodell für die Unterrichtsvor- und -nachbesprechung vorgestellt:

1. **Phase: Basisinformationen zur Klasse und zur geplanten Stunde geben**
   In der ersten Phase des Gesprächs stellt die:der Mentor:in zunächst die Agenda des Gesprächs vor. Anschließend sollen Basisinformationen zur Klasse und zu der geplanten Stunde ausgetauscht werden. Dabei kann die:der Mentor:in den Praktikant:innen Informationen zur Lerngruppe bzw. einzelnen Schüler:innen und zu den Inhalten der Unterrichtseinheit bzw. der vorausgegangenen Unterrichtsstunde zukommen lassen. Darauffolgend erläutert die:der Praktikant:in erste Ideen zu ihrer:seiner bisherigen Unterrichtsplanung.
2. **Phase: Feedback und Benennung von Alternativen**
   Die zweite Phase des Gesprächs ist geprägt durch das Feedback der:des Mentorin:Mentoren zu den Planungsideen der:des Praktikantin:Praktikanten. Das Ziel der Phase ist es, sich gemeinsam auf die Suche nach alternativen Vorgehensweisen zu machen.
3. **Phase: Diskussion und Entscheidung**
   In der dritten Gesprächsphase sollen sich die:der Mentor:in und die:der Praktikant:in gemeinsam mit Blick auf die Lernprozesse der Schüler:innen auf eine Lösung einigen. Die Intention dieser Phase ist es, die in Phase zwei gesammelten Handlungsalternativen in Bezug auf die Lerngruppe und das Lernziel der geplanten Unterrichtsstunde abzuwägen und finale Planungsentscheidungen zu treffen. In diesem Zusammenhang soll außerdem festgehalten werden, welche Phasen ggf. gemeinsam (*Co-Teaching*) unterrichtet werden.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

4. Phase: Fokussierung auf die professionelle Entwicklung
Während in den erste drei Gesprächsphasen das Lernen der Schüler:innen thematisiert wird, steht in der vierten und letzten Phase des Gesprächs die professionelle Entwicklung der:des Praktikantin:Praktikanten im Fokus. An dieser Stelle können die Praktikant:innen Entwicklungsschwerpunkte nennen und gemeinsam mit der:dem Mentor:in z. B. einen Beobachtungsschwerpunkt festlegen.

Die transparente Strukturierung in angemessene Gesprächsphasen wird hierbei als Aufgabe der Mentor:innen formuliert, da diese die partizipative Entscheidungsfindung begünstigt sowie einen ko-konstruktiven Austausch ermöglicht (Gartmeier et al., 2011).

Neben einer klaren Gesprächsverlaufsstruktur ist die kommunikative Gestaltung essenziell für die ko-konstruktive Zusammenarbeit – insbesondere dann, wenn die Studierenden sich ermutigt fühlen sollen, auch „unfertige" Ideen zu präsentieren und ihre Gedanken einzubringen. Um ko-konstruktiv arbeiten zu können, ist also eine von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Kooperation wichtig. Eine offene, möglichst authentische Grundhaltung sowie das Nachvollziehen des jeweils anderen Standpunktes sind wichtige Facetten einer wertschätzenden, personenzentrierten Gesprächsgestaltung; Gartmeier und Kolleg:innen (2011) nennen das aktive Zuhören als eine konkrete Verhaltensstrategie, um Wertschätzung auszudrücken und eine konstruktive Arbeitsbeziehung herzustellen. Neben der Struktur und der Wertschätzung als Voraussetzungen für die ko-konstruktive Zusammenarbeit, thematisiert das Inputvideo einen Leitfaden für die inhaltliche Orientierung der Unterrichtsvorbesprechung. Im Zentrum des Gesprächs soll das Lernen der Schüler:innen stehen. Um die für die Lernwirksamkeit relevanten Punkte anzusprechen, entwickelten Staub und Kolleg:innen (z. B. Kreis & Staub, 2013; West & Staub, 2003) Kernperspektiven und Leitfragen, die die Mentor:innen anregen können, die fachspezifischen Inhalte in Bezug auf lehr-lern-theoretisch relevante Aspekte von Unterricht explizit zu thematisieren. Diese Kernperspektiven basieren auf Erkenntnissen aus Lehr- und Lerntheorien sowie empirischer Forschung und wurden in einem längeren Prozess gemeinsam mit Fachdidaktiker:innen sowie Lehrpersonen entwickelt und optimiert. Die Kernperspektiven betreffen vier Bereiche: *Klärung der Fachinhalte und Lernziele* (z. B. „Welches sind die Lernziele der Lektion?"), *Einordnung der Lektion in die Unterrichtseinheit und den Lehrplan* (z. B. „Auf welche Kompetenzen wird mit dieser Unterrichtssequenz hingearbeitet?"), *Vorwissen und mögliche Schwierigkei-*

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ten der Schüler:innen (z. B. „Welche Schwierigkeiten oder Unklarheiten können vorkommen?“) und *Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse* (z. B. „Welche Sozialformen und Unterrichtsmethoden werden eingesetzt, um das Erreichen der Lernziele zu unterstützen?“) (z. B. Kreis & Staub, 2013). Durch die Leitfragen können die Mentor:innen die Studierenden dazu anregen, auf ihr theoretisches Wissen zurückzugreifen und dieses mit der aktuellen Planung in der Praxis zu verbinden. Die von Kreis & Staub (2013) vorgeschlagenen Leitfragen sind als Orientierungsrahmen gedacht, der flexibel zu verwenden ist, um die Unterrichtsplanung oder die Reflexion des bereits durchgeführten Unterrichts mit Bezug auf relevante Aspekte vertieft zu thematisieren. Die Liste ist in keiner Weise abschließend und auch nicht als Checkliste gedacht, die wörtlich und vollständig abzuarbeiten ist. Mentor:in und Studierende können sie als Ausgangspunkt nutzen, um im Hinblick auf ihre spezifischen Entwicklungsbedürfnisse eine Teilmenge von Kernperspektiven und Kernaspekten auszuwählen und allenfalls durch eigene zu ergänzen.

3.4 Modul 4: *Wie gebe ich effektives Feedback?*

Innerhalb der Unterrichtsbesprechungen haben die Mentor:innen die Gelegenheit, ihre Expertise zur Gestaltung von förderlichen Lehr-Lern-Situationen im Unterricht mit den Studierenden zu teilen. Sowohl die Unterrichtsvor- als auch die Unterrichtsnachbesprechung stellen Feedbacksituationen dar. Feedback hat eine informierende Funktion und soll der:dem Lernenden alternative Lernendenvorstellungen bewusst machen sowie Diskrepanzen zwischen aktueller Leistung und aktuellem Verständnis auf der einen Seite und dem zu erreichenden Zielzustand auf der anderen Seite reduzieren (Lipowsky, 2015; Narciss, 2013). Feedback kommt demnach eine zentrale Funktion in Bezug auf den eigenen Professionalisierungsprozess zu (Ericsson et al., 1993; Hattie & Timperley, 2007; Narciss, 2013). Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen die erheblichen Auswirkungen von Feedbackinteraktionen auf das pädagogische Wissen, die Praxis, fachliche Überzeugungen und folglich auch auf die Leistungen der Schüler:innen (z. B. Prilop et al., 2020; Weber et al., 2018). Nichtsdestotrotz zeigen Kluger und DeNisi (1996), dass nicht jede Form von Feedback förderlich ist, sondern sogar negative Konsequenzen haben kann. Aus diesem Grund fokussiert das Inputvideo auf verschiedene Kriterien für qualifiziertes Feedback.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Das Inputvideo stellt zum einen den Feedbackzyklus nach Hattie und Timperley (2007) vor und zum anderen werden sechs Kriterien effektiven Feedbacks nach Prilop et al. (2020) basierend auf Sluijsmans et al. (2002) vorgestellt und mit Beispielen illustriert. Nach Hattie & Timperley (2007) geht ein effektives Feedback auf drei Fragen ein: *Was ist das zu erreichende Ziel?* (*Feed up*), *wo stehe ich im Hinblick auf das angestrebte Ziel?* (*Feed back*) und *welche Schritte sind zur Erreichung des Ziels erforderlich?* (Feed forward). Darüber hinaus werden Feedbackkriterien vorgestellt, die von Sluijsmans und Kolleg:innen (2002) generiert wurden.

Tab. 1: Feedbackkriterien nach Prilop et al. (2020) (eigene Darstellung)

Kriterium	Erklärung/Definition
1. Fokus	Feedback nimmt Bezug auf die Umsetzung des methodischen Schwerpunkts (inkl. Fachbegriffe).
2. Konkretheit	Ein spezifischer Aspekt in der Unterrichtsplanung/im Unterricht wird beschrieben/aufgegriffen.
3. Alternativen	Handlungsalternativen werden dargelegt und erläutert.
4. Valenz	Das Feedback ist ausgeglichen (positiv und kritisch).
5. Aktivierung	Aktivierende und reflexionsanregende Fragen werden formuliert.
6. Stil	Es werden durchgehend Ich-Botschaften formuliert.

Kernaussage des Moduls ist es, kollegiales Feedback konkret, aktivierend und wertschätzend vorzubringen, um bei den Studierenden Lernprozesse anzustoßen.

4. Mentor:in@LUH – Präsenztreffen

Das Präsenztreffen findet am Ende jedes Fortbildungsdurchganges statt und wird von zwei Mitarbeiter:innen der LUH geleitet. Zu Beginn des Präsenztreffens wird zunächst der Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden in Bezug auf Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen angeregt. Durch die Engführung auf das Thema Unterrichtsbesprechungen bereits zu Beginn des Präsenztreffens wird, wie schon durch die Inputvideos, der Schwerpunkt des Professionalisierungsangebots herausgestellt (Lipowsky & Rzejak, 2018). Darüber hinaus werden während des Präsenztreffens zwei Aspekte fokussiert: 1. eine praktische Übung zur Unterrichtsvor- und

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

-nachbesprechung sowie 2. Rückmeldung zum Format und den Inhalten von *Mentor:in@LUH*.

Für die Erprobungsphase erhalten die Teilnehmenden eine Verlaufsplanung zu einem fachunspezifischen Thema (Nachhaltigkeit) inkl. einer Lerngruppenbeschreibung. Die Teilnehmenden erhalten ca. 10–15 Minuten Zeit, sich die Unterlagen durchzulesen. Die praktische Übung wird im Rahmen des vierwöchigen Praktikums wie folgt situiert:

> „Sie sind als Lehrkraft an einem Gymnasium in Hannover tätig. Seit etwa zwei Wochen betreuen Sie eine:n Praktikantin:Praktikanten von der Leibniz Universität Hannover. In der nächsten Woche möchte die:der Praktikant:in eine fächerübergreifende Stunde im Rahmen des Verfügungsunterrichts in Ihrer 10. Klasse übernehmen. Aufgrund des Wechselunterrichts (Maßnahme während der Covid-19-Pandemie), besteht Ihre Lerngruppe aktuell aus sieben Schüler:innen; das Thema der Einheit ist „Nachhaltigkeit". Sie treffen sich mit der Praktikantin zur Unterrichtsvorbesprechung. Die:der Praktikant:in hat ihre:seine ersten Ideen für den Einstieg sowie die Hinführung zum Stundenthema bereits in einer Verlaufstabelle festgehalten, welche Sie als Grundlage für Ihre Vorbesprechung nutzen können."

4.1 Übung simulierte Unterrichts*vor*besprechung

Die Teilnehmenden sind dazu aufgefordert, auf Grundlage der beschriebenen Materialien eine Unterrichtsvorbesprechung zu simulieren. Eine der Mitarbeiter:innen der LUH spielt dabei die:den Praktikantin:Praktikanten. Die Teilnehmenden, die nicht aktiv in das Rollenspiel eingebunden sind, erhalten einen Beobachtungsauftrag, welcher durch Fragen angeleitet wird (z. B.: Sind die Phasen in dem Gespräch erkennbar? Gibt es Ich-Botschaften?). Die Beobachtungs- bzw. Reflexionsfragen greifen gezielt Aspekte aus den Inputvideos auf. Sie sollen die Teilnehmenden dazu anregen, zu überprüfen, inwiefern die vermittelten Inhalte zu den Dimensionen des Beratungshandelns (Verlaufsgestaltung, kommunikative Gestaltung, inhaltliche Orientierung) und zu den Feedbackkriterien bereits zur Anwendung kommen, um eine partizipative Entscheidungsfindung zwischen der:dem Mentor:in und der:dem Praktikantin:Praktikanten zu ermöglichen.

Im Anschluss an das Rollenspiel folgt eine Reflexionsphase in der zunächst die:der Teilnehmende, welche:r die Unterrichtsvorbesprechung durchgeführt hat, eine Rückmeldung geben darf. Danach folgt die Feed-

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

backphase von den Beobachter:innen. Beide Gesprächsphasen werden von den Mitarbeiter:innen der LUH moderiert. Ziel der gemeinsamen Reflexion ist es, herauszuarbeiten, welche Aspekte der in den Inputvideos vermittelten Inhalte bereits zur Anwendung gebracht werden können und welche möglicherweise unverständlich geblieben sind und im Detail diskutiert werden sollten.

4.2 Übung simulierte Unterrichts*nach*besprechung

Da im Rahmen des Präsenztreffens keine Unterrichtsdurchführung gezeigt werden kann, dient ein 20-minütiges Unterrichtsvideo, welches an der Leibniz Universität Hannover mit sieben Schauspieler:innen als Schüler:innen und einer Studierenden als Lehrkraft aufgezeichnet wurde, als Äquivalent für die Unterrichtsdurchführung. Darauf folgt eine simulierte Unterrichtsnachbesprechung mit anschließender Reflexionsphase. Erneut sind die Teilnehmer:innen in der Beobachtungsrolle dazu aufgefordert, anhand von Reflexionsfragen zu prüfen, inwiefern Aspekte der Dimensionen des Beratungshandelns und der Feedbackkriterien umgesetzt werden, um einen ko-konstruktiven Dialog zwischen der:dem Mentor:in und der:dem Praktikantin:Praktikanten zu fördern.

Im zweiten Abschnitt des Präsenztreffens erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich zum Veranstaltungsformat sowie den einzelnen Inputvideos zu äußern. In einem offenen Austausch sollen die aktuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden thematisiert werden, um diese ggf. in weiteren Online-Lernmodulen aufzunehmen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wurde das Professionalisierungsangebot *Mentor:in@LUH* im Zeitraum vom Juni 2021 bis Dezember 2022 viermal durchgeführt und es wurden ca. 25 Mentor:innen aus Kooperationsschulen der LUH aus- und weitergebildet. Das Professionalisierungsangebot wurde sowohl mit Hilfe eines Online-Fragebogens als auch mündlich im Rahmen des Präsenztreffens evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Tempo, die Schwierigkeit und der Umfang der Inputvideos als angemessen bewertet wurde. Positiv angemerkt wurde, dass durch das hybride, teils asynchrone Veranstaltungsformat die Flexibilität und Selbststeuerung der Teilnehmenden erhöht wird.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Weiterentwicklungsmöglichkeiten werden vor allem in Bezug auf das Präsenztreffen angemerkt. Teilnehmende sehen hierbei die Möglichkeit noch mehr zu interagieren, z. B. indem sie eine Vorbesprechung gemeinsam konzipieren, bevor diese simuliert wird.

Darüber hinaus wird das Beratungshandeln von Mentor:innen in simulierten Unterrichtsvorbesprechungen wissenschaftlich untersucht. Das Forschungsvorhaben „Unterrichts*vor*besprechungen vorbereiten, durchführen und analysieren – Kompetenzen von Mentor:innen" (siehe Beitrag in diesem Band) ist angelehnt an das Professionalisierungsangebot entstanden und fokussiert auf das Gesprächshandeln und die Gesprächsinhalte von (ungeschulten) Mentor:innen, um weitere Weiterbildungsbedarfe abzuleiten.

Zukünftig wird *Mentor:in@LUH* an die Netzwerkstelle Leibniz School Connect (http://go.lu-h.de/4vaBt) angebunden. In diesem Zusammenhang werden die Online-Lernmodule als *Open Educational Resources* (OER) zur Verfügung gestellt sowie die Praktikumsbeauftragten unserer Kooperationsschulen als Multiplikator:innen geschult. Ziel ist es, durch den freien Zugang zu den Online-Lernmodulen den Mentor:innen der Kooperationsschulen der LUH ausreichend Zeit und Gelegenheit zu geben, neues Wissen aufzubauen bzw. ihr konzeptuelles Verständnis von ihrer Mentoringtätigkeit zu vertiefen. Videografierte Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen dienen dabei als Fallbeispiele, um das Gelernte zu reflektieren. Ein regelmäßiges Treffen, zum Beispiel in Anbindung an das Leibniz School Connect Forum, soll weitere Bedarfe der Mentor:innen aufgreifen und Möglichkeit zum kollegialen Austausch bieten.

Literatur

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen.* Waxmann.

Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht.* Springer Fachmedien Wiesbaden.

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.* MIWFT.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quaterly, 29*(2), 81–98.

Becker, E. S., & Staub, F. C. (2018). Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching. Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 85–102). Waxmann.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., & Churchward, P. (2017). Preparing teachers to mentor beginning teachers: an Australian case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(3), 164–177. https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0030

Bruckermann, T., Mahler, D., & Rotermund, A. M. (2020). Erklärvideos in der naturwissenschaftlichen Hochschullehre: Potenziale, Kriterien und Hinweise zur praktischen Umsetzung. *Neues Handbuch Hochschullehre* (97), 1–16.

Bullough, R., & Draper, R. (2004). Making Sense of a Failed Triad. Mentors, University Supervisors, and Positioning Theory. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 407–420. https://doi.org/10.1177/0022487104269804

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. 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. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills.* Eindhoven: University of Technology.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Waxmann.

Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechung im Praktikum. Nutzung von Lernge-legenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen.* Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:13048

Futter, K., & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26*(2),126–139. https://doi.org/10.25656/01:13670

Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Penzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–426). VS Verlag.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.

Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Waxmann.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklung in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*(2), 109–129 https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum"… und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11*(3), 8–16.

Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 217–231. https://doi.org/10.25656/01:13456

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1049–1058. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009

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. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001

Hesse F., & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse, & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 7–18). Verlag Julius Klinkhardt.

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 765–773. https://doi.org/10.25656/01:4487

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254–284. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254

Kreis, A., & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30(32), S. 1–13). Kluver.

Kreis, A., & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 61–83. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies, 31*(3), 251–263. https://doi.org/10.1080/03055690500236290

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker, & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung* (S. 34–74). Institut für Lehrerfortbildung.

Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 67–105). Springer.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule, 96*(4), 462–479.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1_10

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education, 71*(1), 41–62. https://doi.org/10.1177/0022487118791992

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.

Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning environments on the basis of the interactive feedback model. *Digital Education Review, 23*(1), 7–26.

Plöger, W., & Scholl, D. (2014). Analysekompetenz von Lehrpersonen – Modellierung und Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(1), 85–112. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0490-9

Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, *102*, 120–131. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.011

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. 11–40). Waxmann.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?*. Haupt.

Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modelling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal, 51*(4), 739–771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321

Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer". Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 56, S. 296–306). Beltz. Verfügbar unter und abegrufen am 18. September 2023 von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-34384

Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(5), 443–454. https://doi.org/10.1080/0260293022000009311

Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (287–309). Waxmann.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter?. *Professional Development in Education, 39* (5), 754–770. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.754783

van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 208–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001

Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N., & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education, 76*, 39–49. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008

West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused-Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Heinemann.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-233 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND