

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung



Kathrin Futter

Lernwirksame Unterrichts- besprechungen im Praktikum

Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende
und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen

Futter

Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Kathrin Futter

Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum

Nutzung von Lerngelegenheiten durch
Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten
der Praxislehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2016 auf Antrag von Prof. Dr. Fritz C. Staub und Prof. Dr. Kurt Reusser als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: © incomible / depositphotos.com; bearbeitet von epique GmbH, Luzern.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2171-1

Dank

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Fachspezifisches Coaching in Lehrpraktika“ (2009-2013) unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz Staub. Ihm gilt an erster Stelle mein Dank, da er mich ermunterte, diese Arbeit in Angriff zu nehmen, mich danach über mehrere Jahre hinweg begleitete, für meine Fragen und Anliegen immer ein offenes Ohr hatte. Ein weiterer Dank geht an Prof. Dr. Kurt Reusser, der sich bereit erklärte, die Dissertation als Co-Referent zu begutachten.

Analysegegenstand der Untersuchung waren 61 videografierte Unterrichtsbesprechungen zwischen 21 Praxislehrpersonen und 21 Lehramtsstudierenden. Ohne deren Bereitschaft, sich an der Studie zu beteiligen, hätte die vorliegende Arbeit nicht entstehen können. Bei ihnen allen möchte ich mich sehr herzlich bedanken!

Sodann gilt mein Dank den Projektmitarbeiterinnen M.A. Ladina Camenisch, lic. phil. Tabea Würzler, lic. phil. Gabriela Ineichen und lic. phil. Sina Schatzmann, welche alle mit grossem Einsatz zum Teil bei der Transkription, danach aber vor allem bei der Codierung des umfangreichen Datenmaterials mitgeholfen haben. Ohne ihren unermüdlichen Einsatz und ihr grosses Engagement in den vielen notwendigen Treffen wäre es nicht möglich gewesen, die Analysen so sorgfältig durchzuführen wie beabsichtigt. M.A. Ladina Camenisch hat zudem die Erstversionen der einzelnen Kapitel nach deren Fertigstellung jeweils sehr sorgfältig gelesen und mich auf sprachliche Ungereimtheiten aufmerksam gemacht. Des Weiteren gilt mein Dank sowohl Jasmine Jäggi, die mich bei den aufwendigen Datenkontrollen unterstützt hat, als auch Luis Schmid, dank dessen IT-Unterstützung die Erstellung der Abbildungen problemlos bewerkstelligt werden konnte. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Barbara Fäh, meiner Vorgesetzten an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die mir für die Arbeit an der Dissertation immer wieder den nötigen Freiraum gewährte.

Für den Abschluss war mir vor allem lic. phil. Jonna Truniger eine grosse Hilfe, welche die vielen Seiten sorgfältig lektorierte.

Eine Dissertation entsteht jedoch nicht nur unter fachlicher Unterstützung und Mitarbeit, sondern auch mit grosser Ermutigung und Rücksichtnahme aus dem privaten Umfeld. Sowohl mein Lebenspartner Robert Schmid als auch meine Familie und mein Freundeskreis haben mich immer wieder unterstützt und begleitet. Vor allem in den letzten Monaten der Fertigstellung haben sie alle sehr viel Rücksichtnahme gezeigt und mich sehr getragen.

Ganz herzlichen Dank!

Zusammenfassung

Unterrichtspraktika gelten gemeinhin als Kernelement zur Entwicklung berufspraktischer Kompetenzen und werden von Lehramtsstudierenden in der Regel als wichtige Lernorte betrachtet, da sie an der Schnittstelle zwischen Studium und Praxis angesiedelt sind und daher die Möglichkeit bieten, theoretische Wissensbestände und situierte Praxiserfahrung zu verknüpfen. Eine Komponente, die wesentlich zu einem gelungenen Praktikum beiträgt und gleichzeitig einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernen der Studierenden ausübt, stellt dabei die Betreuung durch Praxislehrpersonen dar. Aus diesem Grund können auch Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden in ihrer Funktion als Plattform für den Austausch über Unterricht als wichtige Lernquellen angesehen werden.

Die Erforschung dessen, wie dieses Lernen konkret vor sich geht und wie Unterrichtsbesprechungen von Praxislehrpersonen gestaltet werden, stand im Zentrum der vorliegenden Studie, die drei Hauptfragestellungen verfolgte: (1) *Werden Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden zum Lernen genutzt?* (2) *Wie gestalten Praxislehrpersonen Unterrichtsbesprechungen?* (3) *Bestehen Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Unterrichtsbesprechungen durch die Praxislehrpersonen und dem Lernen der Lehramtsstudierenden?* Die Grundlage für die quantifizierenden Gesprächsanalysen bildeten 783 thematisch abgrenzbare Sequenzen, sogenannte „potenzielle Lerngelegenheiten“, die in einer Stichprobe von 61 videografierten Unterrichtsbesprechungen (30 Vorbesprechungen und 31 Nachbesprechungen) zwischen Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I identifiziert werden konnten. Als Analyseinstrument diente ein differenziertes Kategoriensystem, das zur Erfassung des Lernens der Studierenden und des Unterstützungsverhaltens der Praxislehrpersonen entwickelt worden war.

Da die Erhebung des Lernens nicht auf Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden beruhte, sondern aus einer Aussenperspektive vorgenommen wurde, musste theoretisch begründet werden, *wie* sich Lernen in Unterrichtsbesprechungen genau zeigt und *woran* es erkannt werden kann. Entsprechend wurden zwei Gesprächsaktivitäten der Studierenden als eigentliche *Lernaktivitäten* interpretiert: zum einen sogenannte „anspruchsvolle Reflexionen“ und zum anderen deutliche Äusserungen, welche die Absicht bekundeten, das eigene Unterrichtshandeln zu verändern. Andere Gesprächsaktivitäten wie zum Beispiel das Beschreiben oder Bewerten des eigenen Handelns wurden demgegenüber nicht als Hinweisstellen für Lernen betrachtet. So konnte gezeigt werden, dass die Lehramtsstudierenden knapp ein Drittel der sich bietenden potenziellen Lerngelegenheiten zum Lernen genutzt hatten.

Das Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen wurde bezüglich dreier Merkmale untersucht: (1) Gesprächsstil und Rolle, (2) modaler Sprachgebrauch und (3) Interaktionsmuster. Die diesbezüglichen Analysen ergaben, dass ein Gesprächsstil, der weniger direktiv gestaltet ist und den Studierenden vermehrt Möglichkeiten bietet, ihre eigenen Themen ins Gespräch einzubringen, das Lernen eher zu unterstützen vermag. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Praxislehrpersonen in potenziellen Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen der Studierenden vermehrt modale Satzkonstruktionen verwendeten und auf diese Weise den Möglichkeitsraum des Gesprächs vergrösserten. Hinsichtlich der Interaktionsmuster konnte ein breit abgestützter Befund erneut repliziert werden: Es sind vor allem dialogische Gesprächssequenzen mit Ko-Konstruktion, die das Lernen der zukünftigen Lehrpersonen besonders fördern.

Summary

Internships are widely regarded as a key element in the process of developing practical teaching skills. Pre-service teachers usually consider them to be important learning settings, because they are located at the interface between study and field work. Owing to this intermediate position, internships offer valuable opportunities to link theoretical knowledge and situated field experience. One component that substantially contributes to a successful internship and at the same time exerts a considerable influence on the interns' learning is the support provided by school-based mentor teachers. In this connection, also one-to-one lesson conferences, performing the function of a platform for an exchange about teaching, can be deemed to be an important source of learning.

An exploration of how learning in this particular setting proceeds and of how mentor teachers support their interns in the context of lesson conferences lay at the heart of this study. For this purpose, it pursued the following three major research questions: (1) *Do pre-service teachers take advantage of lesson conferences as far as their learning is concerned?* (2) *What features are characteristic of the mentor teachers' mentoring style exhibited in their lesson conferences?* (3) *Are there correlations between the mentoring style exhibited in lesson conferences and the pre-service teachers' learning?* The quantifying conversation analyses were based on 783 thematically distinct and separable sequences, so-called „potential learning opportunities“. They had been identified in a sample of 61 video-recorded lesson conferences (30 pre-lesson conferences and 31 post-lesson conferences) held between school-based mentor teachers and pre-service teachers who followed a preparation programme for secondary level I teaching. The research tool consisted in a sophisticated system of categories that had been developed for analysing the interns' learning and the mentor teachers' support behaviour.

As the identification of potential learning opportunities did not rely on the participating pre-service teachers' self-assessments but was to be conducted from an external perspective, there was a need to work out a theoretically substantiated concept of how learning manifests itself in lesson conferences and, correspondingly, to define the features that render it identifiable. Eventually, two discursive activities on the part of the interns were interpreted as actual learning activities: so-called „higher order reflections“ and statements that clearly expressed the intention to change one's own teaching practices. Other discursive activities like, for example, describing or assessing one's own teaching were not regarded as indicators of learning. An evaluation of the coded conversations showed that, altogether, the interns had taken advantage of approximately one third of the potential learning opportunities that occurred in the course of the lesson conferences under investigation.

The mentor teachers' support behaviour was analysed in terms of to three features: (1) conversation style and role, (2) use of modality, and (3) interaction patterns. The analyses revealed that a conversation style that is only moderately directive and provides the interns with the opportunity to bring up topics themselves tends to be conducive to learning. Furthermore, the mentor teachers uttered more modal structures in the context of potential learning activities that contained indicators of learning. By doing so, they linguistically extended the space of possibilities within the dialogue, and thus opened up the discussion to negotiation and the consideration of alternative proposals. Concerning the interaction patterns, an already well corroborated result could be replicated once more: especially dialogic sequences with co-constructive elements are likely to enhance pre-service teachers' learning in lesson conferences.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Dank | 5 |
| Zusammenfassung | 6 |
| Summary | 7 |
| 1 Einleitung | 13 |
| 1.1 Ausgangslage und Problemstellung | 13 |
| 1.2 Forschungsvorhaben und Gliederung der Arbeit | 16 |
| Theoretischer Teil | |
| 2 Lernen und Lehren: Eine Übersicht | 19 |
| 2.1 Konstrukt „Lernen“ | 19 |
| 2.1.1 Lernen als Assoziationsbildung | 20 |
| 2.1.2 Lernen als Verhaltensänderung | 21 |
| 2.1.3 Lernen als Wissenserwerb | 21 |
| 2.1.4 Lernen als Wissenskonstruktion | 22 |
| 2.1.5 Lernen als soziale Praxis | 23 |
| 2.2 Konstrukt „Lehren“ | 26 |
| 2.2.1 Paradigmen der Lehr-/Lernforschung | 26 |
| 2.2.2 Wissen, Können und Kompetenzen | 27 |
| 2.2.3 Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und -analyse | 34 |
| 2.3 Zusammenfassung und Ausblick | 36 |
| 3 Wie Lehrpersonen das Lehren lernen | 37 |
| 3.1 Modelle und Ansätze, die das Lernen erfahrener Lehrpersonen in der Praxis beschreiben | 38 |
| 3.1.1 Lernmuster, Lernaktivitäten und Lernergebnisse erfahrener Lehrpersonen: Forschungsstand | 38 |
| 3.1.2 Professional Growth: Zusammenhangsmodell des professionellen Wachstums | 45 |
| 3.1.3 Das Lernen erfahrener Lehrpersonen: Resümee | 50 |
| 3.2 Modelle und Ansätze, die das Lernen zukünftiger Lehrpersonen in der Praxis beschreiben | 51 |
| 3.2.1 Lernmuster, Lernaktivitäten und Lernergebnisse zukünftiger Lehrpersonen: Forschungsstand | 53 |
| 3.2.2 Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung | 57 |
| 3.2.3 Das Lernen zukünftiger Lehrpersonen: Resümee | 59 |
| 3.3 Modelle und Ansätze, die das Lernen zukünftiger Lehrpersonen unter Anleitung von erfahrenen Lehrpersonen in der Praxis beschreiben | 59 |
| 3.3.1 Lernen durch Kooperation und gemeinsame Reflexion | 59 |
| 3.3.2 Lernen durch Mentoring und Coaching | 61 |
| 3.3.3 Angeleitetes Lernen: Kognitive Meisterlehre | 63 |
| 3.3.4 Weitere Modelle und Ansätze, die das Lernen zukünftiger Lehrpersonen von erfahrenen Lehrpersonen beschreiben | 63 |
| 3.4 Zusammenfassung und Ausblick | 65 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4 | Lernen im Dialog und durch Mentoring | 67 |
| 4.1 | Lernen im Dialog | 67 |
| 4.1.1 | Tutorielles Lernen: Human Tutoring | 68 |
| 4.1.2 | Interaktionsmuster im Tutoring | 73 |
| 4.1.3 | Lernen im Dialog: Resümee | 79 |
| 4.2 | Lernen durch Mentoring in der Ausbildung von Lehrpersonen | 80 |
| 4.2.1 | Nutzen des Mentorings | 81 |
| 4.2.2 | Mögliche Schwierigkeiten im Mentoring | 81 |
| 4.2.3 | Bedingungen für effektives Mentoring | 82 |
| 4.2.4 | Unterrichtsbesprechungen als ein Setting im Mentoring | 85 |
| 4.2.5 | Lernen im Dialog und durch Mentoring in der Ausbildung von Lehrpersonen: Resümee | 95 |
| 4.3 | Lernen durch Reflexion | 96 |
| 4.3.1 | Theoretische Herangehensweisen | 96 |
| 4.3.2 | Formen, Prozesse und Systematisierung der Reflexion | 97 |
| 4.3.3 | Reflektieren im Gespräch: Reflexion über die Handlung | 100 |
| 4.3.4 | Lernen durch Reflexion: Resümee | 102 |
| 4.4 | Hinweise auf Lernen im Dialog | 103 |
| 4.4.1 | Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen | 103 |
| 4.4.2 | Nutzung von Lerngelegenheiten im Dialog: Von Gesprächs- zu Lernaktivitäten | 104 |
| 4.4.3 | Hinweise auf Lernen im Dialog: Resümee | 105 |
| 4.5 | Zusammenfassung und Ausblick | 105 |
| 5 | Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen | 109 |
| 5.1 | Möglichkeiten der Unterstützung in Unterrichtsbesprechungen | 109 |
| 5.1.1 | Coaching- und Mentoring-Modelle und Ansätze | 110 |
| 5.1.2 | MERID-Modell und SMART-Training | 117 |
| 5.1.3 | Effektive Praxislehrpersonen | 126 |
| 5.2 | Modaler Sprachgebrauch beim Lernen in Unterrichtsbesprechungen | 127 |
| 5.2.1 | Modalität als sprachliches Mittel zur Formulierung subjektiver Aussagen | 128 |
| 5.2.2 | Modaler Sprachgebrauch im „teacher-to-teacher-talk“ bei Kosko & Herbst | 130 |
| 5.2.3 | Modaler Sprachgebrauch bei Praxislehrpersonen und Studierenden | 131 |
| 5.3 | Zusammenfassung und Ausblick | 132 |

Empirischer Teil

| | | |
|----------|---|-----|
| 6 | Fragestellungen | 135 |
| 7 | Methode | 139 |
| 7.1 | Erhebung und Aufbereitung der Daten | 139 |
| 7.1.1 | Stichprobe der vorliegenden Untersuchung | 139 |
| 7.1.2 | Erhebung und Aufbereitung der Videodaten | 141 |
| 7.2 | Videobasierte Gesprächsanalyse | 142 |
| 7.2.1 | Wissenschaftliche Analyse von Gesprächen | 142 |
| 7.2.2 | Merkmalskategorien bei der Gesprächsanalyse von Unterrichtsbesprechungen | 144 |
| 7.3 | Entwicklung des Kategoriensystems zur Analyse von Unterrichtsbesprechungen | 145 |
| 7.3.1 | Analyse der Redebeiträge der Studierenden | 145 |
| 7.3.2 | Analyse der Redebeiträge der Praxislehrpersonen | 161 |
| 7.3.3 | Strukturierung der Besprechungen in potenzielle Lerngelegenheiten | 171 |
| 7.3.4 | Analyse der Interaktionsmuster | 180 |
| 8 | Ergebnisse | 187 |
| 8.1 | Oberflächenmerkmale der untersuchten Unterrichtsbesprechungen | 187 |
| 8.1.1 | Anzahl Vor- oder Nachbesprechungen und Gesamtdauer aller Besprechungen | 187 |
| 8.1.2 | Dauer der einzelnen Besprechungen | 188 |
| 8.2 | Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen | 190 |
| 8.2.1 | Anzahl potenzieller Lerngelegenheiten in den untersuchten Unterrichtsbesprechungen | 190 |
| 8.2.2 | Themenbereiche der untersuchten Besprechungen | 191 |
| 8.2.3 | Zusammenfassung | 194 |
| 8.3 | Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Studierenden | 194 |
| 8.3.1 | Lern- und Gesprächsaktivitäten der Studierenden | 195 |
| 8.3.2 | Lerngelegenheiten mit Hinweisstellen für Lernen | 198 |
| 8.3.3 | Unterschiede der Anzahl von potenziellen Lerngelegenheiten in Vor- und Nachbesprechungen | 204 |
| 8.3.4 | Zusammenfassung | 206 |
| 8.4 | Merkmale der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen durch die Praxislehrpersonen und deren Zusammenhänge mit dem Lernen der Studierenden | 207 |
| 8.4.1 | Gesprächsstil der Praxislehrpersonen | 207 |
| 8.4.2 | Modaler Sprachgebrauch der Praxislehrpersonen | 219 |
| 8.4.3 | Interaktionsmuster zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden | 224 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 9 | Diskussion und Ausblick | 235 |
| 9.1 | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse | 235 |
| 9.1.1 | Potenzielle Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen | 235 |
| 9.1.2 | Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Studierenden | 238 |
| 9.1.3 | Untersuchte Gestaltungsmerkmale von Unterrichtsbesprechungen seitens der Praxislehrpersonen | 241 |
| 9.1.4 | Zusammenhänge zwischen den untersuchten Gestaltungsmerkmalen von Unterrichtsbesprechungen seitens der Praxislehrpersonen und dem Lernen der Lehramtsstudierenden | 245 |
| 9.2 | Diskussion des methodischen Vorgehens | 248 |
| 9.2.1 | Fokussierung auf potenzielle Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen | 249 |
| 9.2.2 | Von Gesprächs- zu Lernaktivitäten | 250 |
| 9.2.3 | Erfassung der Interaktionsmuster | 252 |
| 9.2.4 | Gesprächsanalyse auf verschiedenen Ebenen | 253 |
| 9.3 | Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen | 254 |
| 9.3.1 | Aus- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen | 254 |
| 9.3.2 | Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen | 256 |
| 9.3.3 | Kooperationen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxisschulen | 256 |
| 9.4 | Mögliche Fragestellungen für weitere Forschungsarbeiten | 257 |
| | Verzeichnisse | 263 |
| | Literaturverzeichnis | 263 |
| | Tabellenverzeichnis | 284 |
| | Abbildungsverzeichnis | 286 |

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Kernaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es, zukünftige Lehrpersonen auf die Anforderungen in der Berufspraxis vorzubereiten. Diesbezüglich gelten Praktika als zentrales Element zur Entwicklung berufspraktischer Kompetenzen und stellen wichtige Lerngelegenheiten dar, da sie in der Regel Möglichkeiten zur Verknüpfung zwischen im Studium erlernten theoretischen Wissensbeständen und situierter Praxiserfahrung schaffen (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). In der Schweiz hat die berufspraktische Ausbildung eine lange Tradition. Diese spiegelt sich unter anderem in den aktuellen Vorgaben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) für die Anerkennung von Hochschuldiplomen (EDK, 2008), die verlangen, dass bei Lehrpersonen der Sekundarstufe I mindestens 15% der gesamten Ausbildungszeit für die berufspraktische Ausbildung aufgewendet werden sollen, bei Lehrpersonen der Primarstufe sogar mindestens 20% (EDK, 2009). Unter die berufspraktischen Studien fallen sowohl Tages- oder Wochenpraktika als auch einzelne Unterrichtsbesuche in Partnerschulen. Wegen ihrer Position an der Schnittstelle zwischen Studium und Praxis zählen Unterrichtspraktika auch aus der Sicht von Lehramtsstudierenden zu den wichtigen Lernorten in der Ausbildung (Moser & Hascher, 2000; Staub, Gogg & Kreis, 2004). Einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen der Lehramtsstudierenden in der Praxis hat dabei nicht zuletzt die Qualität der Begleitung und Betreuung durch die Praxislehrpersonen (Bach, 2013; Gröschner & Seidel, 2012; Hascher & Moser, 2001; Kreis & Staub, 2011), weshalb auch Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden eine wesentliche Lernquelle darstellen. Sie bieten eine Plattform für das Gespräch über Unterricht und sollen das berufspraktische Lernen der zukünftigen Lehrpersonen unterstützen.

Die Erkundung dessen, wie dieses Lernen in Unterrichtsbesprechungen vor sich geht, stellt einen Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar. So wird unter anderem gefragt, ob Studierende Unterrichtsbesprechungen auch tatsächlich zum Lernen nutzen. Oft wird zur Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden, die mittels Fragebogen oder Interviews erhoben werden, zurückgegriffen (vgl. z.B. Ambrosetti, 2010; Buitink, 2009; Chen, 2012; Edwards & Protheroe, 2003; Futter & Staub, 2008; Gan, 2014; Kreis, 2012b; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008b; Schüpbach, 2007; von Felten, 2005; Zanting, Verloop & Vermunt, 2003), da sich Lernen im Gespräch nicht direkt beobachten lässt. Lediglich wenn die Studierenden explizit von Lernerfahrungen berichten oder neu erworbenes Wissen verbalisieren, kann aus der Aussenperspektive mit grosser Sicherheit von Lernen ausgegangen werden. In der Regel muss jedoch ein alternativer Weg gesucht werden, um herauszufinden, *wie* sich Lernen in Unterrichtsbesprechungen genau zeigt und *woran* es erkannt werden kann. Entsprechend existieren einige Studien, die das Lernen von Lehrpersonen untersucht und dabei herausgearbeitet haben, welche *Lernaktivitäten* erfahrene oder zukünftige Lehrpersonen unternommen hatten und welche *Lernergebnisse* sich infolge dieser Aktivitäten einstellten und von den Lehrpersonen auch als solche berichtet wurden (vgl. z.B. Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007; Meirink, Meijer & Verloop, 2007; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009a; Zwart, Wubbels, Bolhuis & Bergen, 2008). Denn dass Lernaktivitäten in Lernergebnisse münden können, illustrieren beispielsweise das Modell der Lernmuster von Vermunt (2011) oder auch Angebots-Nutzungs-Modelle wie zum Beispiel

das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 59), welches in der COACTIV-Studie die Arbeiten Weinerts (2001, 2002) zum Kompetenzbegriff sowie die Überlegungen von Shulman (1986, 1987) und Bromme (1997) zum Wissensbegriff aufgenommen hat.

Lernen kann – je nach theoretischer Position – im Sinne von Assoziationsbildung, von Verhaltensänderung, von Wissenserwerb, von Wissenskonstruktion oder von sozialem Lernen interpretiert werden. Den meisten Ansätzen gemeinsam ist gleichwohl, dass Lernen dann stattfindet, wenn Individuen kognitiv gefordert sind, zum Beispiel wenn „kognitive Konflikte“ gelöst oder Problemstellungen bearbeitet werden müssen und dadurch neues Wissen konstruiert wird, sei dies allein oder mit der Unterstützung von einem (erfahrenen) Gegenüber im Dialog. Mit Blick auf das *Lernen des Lehrens* von Lehrpersonen kann in Anlehnung an eine Definition, wie sie Bakkenes et al. (2010, S. 536) vorschlagen, davon ausgegangen werden, dass Lernen dann erfolgreich war, wenn es mit einer Veränderung im Wissen und/oder im Handeln einhergeht. Diesbezüglich ist insbesondere das *Zusammenhangsmodell des professionellen Wachstums* von Clarke und Hollingsworth (2002) von zentraler Bedeutung, das einerseits die vermittelnden Prozesse der „Reflexion“ und der „Umsetzung“ beim Lernen des Lehrens mitberücksichtigt und in dessen Rahmen andererseits Unterrichtsbesprechungen als Lernquellen interpretiert werden können. Bisher nicht untersucht wurde jedoch, ob Lernergebnisse, die aus Lernaktivitäten wie Beschreiben, Bewerten oder Reflektieren resultieren, auch in (videografierten) Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden identifiziert werden können.

Ebenfalls noch keine lange Tradition hat die Auseinandersetzung mit dem Unterstützungsverhalten von Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen und dessen Wirkung auf das Lernen der Studierenden. Meist handelt es sich um Einzelfallstudien oder Studien mit wenigen Teilnehmenden (vgl. z.B. Borko & Mayfield, 1995; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008; Chaliès, Bruno-Méard, Méard & Bertone, 2010; Nilsson & van Driel, 2010; Rozelle & Wilson, 2012; Wolf, 2003) oder aber es sind Studien wie die bereits weiter oben erwähnten, deren Resultate auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen. Ingesamt werden in diesen Arbeiten ein Überhang von direktivem Gesprächsverhalten und nur geringe Anteile gemeinsamer Elaboration konstatiert (für einen Überblick vgl. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Dessen ungeachtet zeigen Befunde aktueller Studien, dass Besprechungen oder Tutoring-Dialoge mit Interaktionsmustern, die eine dialogische, ko-konstruktive Folgestruktur aufweisen, mit einem höheren Lernertrag aufseiten der Studierenden verbunden sind (Chi, Roy & Hausmann, 2008; Kreis, 2012b; Kreis & Staub, 2011; Lügstenmann, 2004; Roscoe & Chi, 2008). Ein in diesem Zusammenhang erprobtes Modell, welches konkrete Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen und zur Unterrichtsdurchführung unterbreitet, ist das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001; West & Staub, 2003). Von anderen ähnlich ausgerichteten Modellen unterscheidet es sich vor allem in der Bedeutung, die den fachspezifischen Lernprozessen der *Schülerinnen und Schüler* zugeschrieben wird. Zudem wird insbesondere der *Vorbesprechung* der Lektion mehr Gewicht beigemessen, als dies in traditionellen Besprechungsformaten üblicherweise der Fall ist (Futter & Staub, 2008), und sowohl Vor- als auch Nachbesprechung orientieren sich an *Kernaspekten* von Unterricht wie der Klärung der Fachinhalte und der Lernziele der Lektion, der Einordnung der Lektion in die Unterrichtseinheit und in den Lehrplan, dem Vorwissen und möglichen antizipierten Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der spezifischen Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens (Staub, West &

Bickel, 2003, S.11f.). Darüber hinaus macht das Modell auch Vorschläge zur *kommunikativen Gestaltung* eines Unterrichtscoachings, wobei die Interaktionen zwischen der coachenden Person und der oder dem Coachee stets das Ziel der *Ko-Konstruktion* (Chi, 2009; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi & Hausmann, 2001; McGregor & Chi, 2002) und einer geteilten Auffassung der zu besprechenden Lektion verfolgen.

Die Interaktionsmuster, die sich in Unterrichtsbesprechungen zeigen, und deren Zusammenhang mit dem Lernen der Studierenden wurden bisher nur in wenigen Studien untersucht. In der Schweiz sind dies hauptsächlich Forschungsarbeiten rund um das eben vorgestellte Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings. Gemeinsam ist diesen Studien (Kollaart, 2006; Kreis, 2012b; Lügstenmann, 2004), dass sie die Folgestruktur der Interaktion in Anlehnung an Chi (1997) McGregor und Chi (2002) bzw. Chi und et al. (2001) untersuchten. Lügstenmann (2004) konstatierte, dass sich die Studierenden lediglich an 11.2% der von den Praxislehrpersonen einen Tag zuvor eingebrachten Ideen oder Anregungen erinnerten, wobei die Mehrzahl davon ko-konstruktiv erarbeitet worden war. Er schloss daraus auf die Bedeutsamkeit einer hohen Beteiligung der Studierenden am Gespräch und folgerte, dass die ko-konstruktive Interaktion als förderliche Bedingung für das Lernen betrachtet werden könne. Kollaart (2006) wiederum untersuchte die Gesprächsbeiträge der Praxislehrpersonen in videografierten Unterrichtsbesprechungen von Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings auf ihr ko-konstruktives Potenzial und konnte drei verschiedene ko-konstruktive Interaktionsmuster identifizieren. Allerdings nahm sie keine Überprüfung des Lernpotenzials der gefundenen Interaktionsmuster vor, überprüfte also nicht, ob die Studierenden in ko-konstruktiven Sequenzen mehr lernten als in nicht ko-konstruktiven Sequenzen. Kreis (2012b) untersuchte ebenfalls die Folgestruktur von Coaching-Dialogen und stellte dabei fest, dass Unterrichtsbesprechungen, in denen Studierende – gemäss eigener Aussage im Nachinterview – gelernt hatten, mehr ko-konstruktive Passagen aufwiesen als solche, in deren Zusammenhang sich die Studierenden an weniger Lernergebnisse erinnern konnten. Unter der methodischen Prämisse, dass sich die Bestimmung der Lernergebnisse nicht auf Selbstbeschreibungen der Lehramtsstudierenden stützt, sondern mithilfe einer Analyse der Redebeiträge in videografierten Unterrichtsbesprechungen erfolgt, wurde bisher jedoch noch nicht systematisch untersucht, ob sich die Interaktionsmuster in den Besprechungen unterscheiden, wenn potenzielle Lerngelegenheiten im Gespräch zum Lernen genutzt bzw. nicht genutzt werden.

Ein weiteres Modell, welches das Unterstützungsverhalten von Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen abbildet, ist das MERID-Modell („Mentor Teachers' Roles In Dialogues“) von Hennissen et al. (2008). Dieses Modell charakterisiert den Gesprächsstil von Praxislehrpersonen mittels der beiden Dimensionen „Direktivität“ und „Themenführung“, auf deren Grundlage Rollenzuschreibungen vorgenommen werden können. Eine zugehörige Studie von Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen und Bergen (2011) ergab, dass die meisten Praxislehrpersonen der Stichprobe einen eher direktiven Gesprächsstil mit aktiver Themenführung pflegten. Dieses Resultat steht Crasborn et al. (2011) zufolge im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien, die – wie bereits erwähnt – besagen, dass Praxislehrpersonen hauptsächlich Ratschläge und Hinweise geben, anstatt die Lehramtsstudierenden zum Dialog und zur gemeinsamen Ko-Konstruktion einzuladen. Nicht untersucht haben Crasborn et al. (2011) jedoch, ob sich der Gesprächsstil und die Rolle, welche die Praxislehrpersonen im Gespräch einnehmen, in Abhängigkeit davon, ob die Studierenden die sich bietenden Lerngelegenheiten zum Lernen nutzen oder nicht, unterscheiden.

Neben den Gestaltungsmerkmalen der (ko-konstruktiven) Interaktionsstruktur und eines lernförderlichen Gesprächsstils von Praxislehrpersonen kann das Unterstützungsverhalten von Praxislehrpersonen auch noch aus einer dritten Perspektive betrachtet werden, nämlich aus derjenigen der konkreten sprachlichen Ausgestaltung der *verbalen* Unterstützung. So gelangte zum Beispiel die Studie von Strong und Baron (2004) zum Ergebnis, dass die untersuchten Praxislehrpersonen vor allem indirekte Vorschläge oft unter Einbezug von Modalverben und modalen Adverbien formuliert hatten, beispielsweise dann, wenn alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden sollten. Auch Kosko und Herbst (2012) stellten in ihrer Untersuchung zum „teacher-to-teacher-talk“ fest, dass Äußerungen, welche modale Wörter und Verbformen im Konjunktiv II enthielten, die anderen Gesprächsteilnehmenden (auf indirekte Weise) vermehrt zum gegenseitigen Austauschen, Aushandeln und Elaborieren von Vorschlägen und Ansichten ermunterten hatten. Es existiert bislang aber keine einzige Studie, die untersucht hätte, ob modale Satzkonstruktionen von Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen tendenziell mit Lernen der Studierenden assoziiert sind.

1.2 Forschungsvorhaben und Gliederung der Arbeit

An den oben aufgezeigten, noch (weitgehend) unerforschten offenen Fragestellungen setzt die vorliegende Untersuchung als Teilprojekt der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie „Fachspezifisches Coaching in Lehrpraktika“¹, die unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz C. Staub an den Universitäten Freiburg und Zürich durchgeführt wurde, an. Den Fokus auf das Lern-Setting „Unterrichtsbesprechung“ richtend, wurden die folgenden drei Hauptfragestellungen untersucht:

1. Werden Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden zum Lernen genutzt?
2. Wie gestalten Praxislehrpersonen Unterrichtsbesprechungen?
3. Bestehen Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Unterrichtsbesprechungen durch die Praxislehrpersonen und dem Lernen der Lehramtsstudierenden?

Diese Fragen wurden bearbeitet, indem Videoaufzeichnungen von Unterrichtsbesprechungen einer detaillierten Gesprächsanalyse unterzogen wurden. Zu diesem Zweck wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das es einerseits erlaubte, Gesprächsstellen zu identifizieren, die Hinweise auf Lernen vermuten lassen, und das andererseits die Gestaltungsmerkmale der Besprechungen seitens der Praxislehrpersonen erfasste.

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich in vier Teile und wird jeweils am Ende jedes Hauptkapitels durch eine Zusammenfassung abgerundet. Im ersten Theoriekapitel (*Kapitel 2*) wird eine Übersicht über die beiden Konstrukte „Lernen“ und „Lehren“ gegeben. Neben Begriffsbestimmungen werden unterschiedliche Lerntheorien vorgestellt. Zusätzlich zu den Paradigmen der Lehr-/Lernforschung wird auch die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen, d.h. ihr Wissen und Können, aufgefähert, damit sie im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht betrachtet werden kann.

Das zweite Theoriekapitel (*Kapitel 3*) befasst sich danach mit dem Lernen des Lehrens. Es werden sowohl Modelle, die das Lernen von erfahrenen Lehrpersonen in der Praxis beschreiben, als auch Modelle, die das Lernen zukünftiger Lehrpersonen in der Praxis nachzubilden versuchen, dargestellt. Der Bogen wird dabei sehr weit gespannt, damit möglichst viele Facetten der Professionsentwicklung abgedeckt werden können. Im letzten Teil dieses Kapitels werden sodann

1 Vgl. <http://www.webcitation.org/6ldzJOoqs> [Nr. 100019-117891].

Modelle vorgestellt, die das Lernen von zukünftigen Lehrpersonen unter der Anleitung von erfahrenen Lehrpersonen beschreiben. Insbesondere diejenigen Modelle und Ansätze, die zur Bearbeitung der Fragestellungen der vorliegenden Studie herangezogen wurden, werden dabei eingehend erläutert.

Das dritte Theoriekapitel (*Kapitel 4*) beleuchtet einerseits das tutorielle Lernen im Dialog und das Lernen durch Mentoring in der Ausbildung von Lehrpersonen und andererseits das Lernen durch Reflexion im Dialog. In diesem Zusammenhang wird auf Formen des tutoriellen Lernens eingegangen und es werden die unterschiedlichen Arten des hierzu erforschten Gesprächshandelns beschrieben. Das Format der Unterrichtsbesprechung, als ein spezifisches Setting im Mentoring, wird ausführlich dargestellt und der Forschungsstand zum Lernen aus Unterrichtsbesprechungen aufgearbeitet. Den Abschluss dieses Kapitels bilden Ausführungen zu Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen und deren Nutzung durch die Studierenden, sodass theoretisch fundiert eine Aussage darüber formuliert werden kann, welche Äusserungen im Gespräch als Hinweise auf Lernen gedeutet werden können.

Das letzte Theoriekapitel (*Kapitel 5*) befasst sich mit dem Unterstützungsverhalten von Praxislehrpersonen. Diesbezüglich werden die wichtigsten Coaching- und Mentoring-Modelle vorgestellt und dabei diejenigen herausgehoben, welche den Analysen der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt wurden: (1) das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003) und das MERID-Modell („Mentor teachers' roles in dialogues“) (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2008). Des Weiteren wird exemplarisch ein Aspekt des Sprachgebrauchs von Praxislehrpersonen beleuchtet, und zwar indem Ausprägung, Einsatz und Funktion von modalen Sprachstrukturen genauer betrachtet werden.

Auf der Grundlage der im theoretischen Teil ausgeführten Konzepte, Modelle und Erkenntnisse werden in *Kapitel 6* schliesslich die drei Hauptfragestellungen der Studie sowie die dazugehörigen Forschungsfragen vorgestellt. Im darauffolgenden empirischen Teil der Arbeit wird im Methodenkapitel (*Kapitel 7*) zunächst das Vorgehen bei der Analyse der Besprechungsvideos dargelegt. Ebenfalls im Detail erläutert wird das Kategoriensystem, das zur Erfassung des Lernens der Studierenden und des Unterstützungsverhaltens der Praxislehrpersonen entwickelt wurde. Die Darstellung der entsprechenden Ergebnisse (*Kapitel 8*) gliedert sich entlang der in Kapitel 6 aufgeführten Fragestellungen, bevor in *Kapitel 9* schliesslich die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden. Auf eine kritische Diskussion des methodischen Vorgehens folgen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und abschliessend ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsperspektiven.