

Unterrichtsvorbesprechungen vorbereiten, durchführen und analysieren – Kompetenzen von Mentor:innen

Bettina Gautel & Katharina Müller

1. Einleitung

In Praxisphasen werden die Lehramtsstudierenden in der Regel von erfahrenen Lehrkräften (Mentor:innen) an der Schule begleitet. Inwiefern diese Begleitung den Lernprozess und die Professionalisierung von Studierenden in Praxisphasen unterstützt, ist in das Zentrum verschiedener Untersuchungen gerückt (u. a. Crasborn et al., 2011; Kreis, 2012; Richter et al., 2013). Bereits mehrere Studien haben den Einfluss der Betreuungsform und -qualität auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden in den Praxisphasen untersucht (u. a. Kreis, 2012; Crasborn et al., 2011). Den Befunden zufolge kommt den Mentor:innen im Praktikum eine zentrale Unterstützungsrolle zu; nichtsdestotrotz wird hervorgehoben, dass die Qualität des Mentorings, insbesondere die Fähigkeiten und Kompetenzen der Mentor:innen, den Professionalisierungsprozess der Studierenden in Praxisphasen entscheidend beeinflusst (Beutel & Spooner-Lane, 2009; Cash, Dack & Leach, 2022).

Neben den Unterrichtserfahrungen stellen die Besprechungen zwischen Mentor:innen und Studierenden über Unterricht einen wesentlichen Bestandteil der Praxisphasen dar. Diese Gespräche gelten als zentrale Lerngelegenheiten in der Relationierung von Theorie und Praxis (Staub, 2004). Innerhalb der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung können die Mentor:innen gezielt Einfluss darauf nehmen, *wie* und *was* gelernt wird (Crasborn et al., 2011). Um das Unterstützungshandeln von Mentor:innen in Unterrichtsbesprechungen zu erfassen, werden die Interaktionen zwischen Mentor:innen und Studierenden detaillierter in den Blick genommen (Hennissen et al., 2008). Unterrichtsbesprechungen sind dabei in der Regel durch die Eins-zu-Eins-Interaktion zwischen Mentor:in und Studierenden vor und/oder nach einer von der:dem Studierenden unterrichteten Lektion gekennzeichnet. Ziel der Unterrichtsbesprechungen ist es, die Studierenden darin zu unterstützen, eine möglichst optimale Lernumgebung für die Schüler:innen zu gestalten (u. a. Fraefel, 2022; Staub et al., 2014). Um dieses

Ziel zu erreichen, werden in diesem Beitrag zwei Aspekte für eine produktive Lernbegleitung hervorgehoben: a) das Gesprächshandeln der Mentor:innen und b) die von den Mentor:innen fokussierten Gesprächsinhalte in Unterrichtsbesprechungen. Das Gesprächshandeln der Mentor:innen beschreibt den Gesprächsstil bzw. das Interaktionsverhalten (direktiv oder non-direktiv, monologisch oder dialogisch) der Mentor:innen, also wie die Unterrichtsbesprechungen geführt werden (Kreis, 2012). Die Gesprächsinhalte meinen den Gegenstand des Mentorings, d. h. woran während der Unterrichtsbesprechung gearbeitet wird und welche Themen fokussiert werden (Fraefel, 2022).

Studien, die das Unterstützungshandeln von Mentor:innen in Unterrichtsbesprechungen untersuchen, fokussieren in der Regel mindestens einen der folgenden Aspekte: den Inhalt bzw. die Themen in den Unterrichtsbesprechungen, die Fähigkeiten der Mentor:innen in Bezug auf ihr Beratungsverhalten bzw. ihren Gesprächsstil, das Interaktionsverhalten der Mentor:innen und zeitliche Aspekte und/oder (Gesprächs-)Phasen der Unterrichtsbesprechungen (Hennissen et al., 2008). Bereits an dieser Übersicht von Hennissen et al. (2008) wird deutlich, dass sich die bisherige Forschung vor allem auf das Gesprächshandeln der Mentor:innen in Unterrichtsbesprechungen konzentriert, während die Gesprächsinhalte nur selten im Fokus der Untersuchungen stehen. Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Desiderat und stellt zum einen ein Studiendesign zur Erfassung der Gesprächsinhalte von Mentor:innen in simulierten Unterrichtsvorbesprechungen vor und gibt zum andern einen Ausblick auf die qualitative Analyse dieser Daten. Im Folgenden werden aktuelle Forschungsbefunde zum Interaktionsverhalten von Mentor:innen in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen zusammenfassend skizziert (Kapitel 2) und im Anschluss werden Ziel und Forschungsfragen (Kapitel 3) im Detail vorgestellt. Daraufaufgehend wird das Studiendesign beschrieben (Kapitel 4.1 und 4.2). Der Beitrag schließt mit ersten Einblicken in das Auswertungsverfahren (Kapitel 5) sowie einem Ausblick auf das weitere Vorgehen (Kapitel 6).

2. Aktuelle Forschungsbefunde

2.1 Gesprächshandeln in der Unterrichtsnachbesprechung

Bisherige Forschung fokussiert vor allem das Gesprächshandeln der Mentor:innen in Unterrichtsnachbesprechungen (z. B. Hennissen et al., 2008;

Strong & Baron, 2004). Sowohl von Felten (2005) als auch Schüpach (2007) untersuchen in diesem Zusammenhang die verschiedenen Phasen einer Unterrichtsnachbesprechung. Beide Autor:innen arbeiten dabei im Kern drei Phasen heraus:

1. die:der Lehramtsstudierende äußern sich zu ihrer:seiner gezeigten Unterrichtsstunde,
2. die:der Mentor:in bewertet die gezeigte Unterrichtsstunde, dabei gibt die:der Mentor:in Handlungstipps und macht konkrete Verbesserungsvorschläge, welche meist auf subjektiven Theorien und Erfahrung basieren und
3. die:der Mentor:in gibt einen Ausblick, wie der Unterricht zukünftig verbessert werden kann (Kreis, 2012).

Nach Schüpach (2007) sind die Unterrichtsnachbesprechungen geprägt von Tipps und Erfahrungsberichten der Mentor:innen, eine vertiefte Reflexion auch in Bezug zu an der Universität Gelehrtem fände jedoch nicht statt. Weitere Studien bestätigen diese Ergebnisse (Borko & Mayfield, 1995; Schnebel, 2009, 2011). Hennissen et al. (2008) untersuchen in ihrer Reviewstudie, das Gesprächshandeln von Mentor:innen und schlussfolgern, dass das Gesprächshandeln „can be placed on a dimension of directiveness, with the non-directive style at one end and the directive style at the other” (S. 175). In Bezug auf ihren Mentoring-Stil neigen unausgebildete Mentor:innen dazu, zu beurteilen, den größten Redeanteil einzunehmen und praktische Ratschläge zu erteilen, anstatt eine dialogische Reflexion und Analyse der Unterrichtsqualität, der Unterrichtsplanung oder des Lernens der Schüler:innen zu fördern (Becker et al., 2019; Giebelhaus & Bowman, 2002) und fallen somit in die Kategorie des direktiven Stils. Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Mentor:innen vermehrt Handlungstipps ohne Begründung (Dunn & Taylor, 1993) geben und die Unterrichtsnachbesprechungen vor allem durch Kritik und weniger durch Reflexion geprägt sind (Ben-Perrez & Rumney, 1991; Borko & Mayfield, 1995).

Ebenfalls Lügstenmann (2004, nach Kreis, 2012, S. 71f.) sowie Kreis und Staub (2011) untersuchten primär das Interaktionsverhalten in Unterrichtsbesprechungen. Die Redebeiträge werden dabei als monologisch oder ko-konstruktiv eingeordnet. Beide Studien zeigen, dass Mentor:innen vor bzw. ohne Weiterbildung eher zu einem monologischen Gesprächsverhalten neigen. Kreis und Staub (2011) konnten jedoch auch zeigen, dass nach einer Weiterbildung signifikant mehr ko-konstruktives Interaktionsverhalten gezeigt wird. Auch Crasborn et al. (2008) und Hennissen et al. (2010) berich-

ten von einem signifikanten Anstieg von reflexionsfördernden Gesprächshandlungen von Mentor:innen nach einer gezielten Weiterbildung. Aus diesem Grund wird immer wieder für eine Aus- bzw. Weiterbildung von Mentor:innen plädiert, um ein non-direktives Gesprächshandeln sowie ko-konstruktive Kooperation in Unterrichtsbesprechungen zu fördern. Insbesondere, da Studierende die Lerneffektivität von Unterrichtsbesprechungen als hoch einschätzen, sofern diese reflektierend und ko-konstruktiv gestaltet sind (z. B. Staub et al., 2014). Andere Autor:innen berichten ebenfalls, dass die kollaborative Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht die Entwicklung professioneller Expertise bei Studierenden unterstützen kann (z. B. Harrison et al., 2005). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Unterrichtsnachbesprechungen in der Regel durch das direkte Gesprächshandeln der Mentor:innen dominiert werden und daher größtenteils monologisch ablaufen. Geschulten Mentor:innen hingegen gelingt es weniger dominant aufzutreten (Crasborn et al., 2008; Hennissen et al., 2010) und in eine dialogische, ko-konstruktive Interaktion mit den Studierenden zu treten (Kreis & Staub, 2011; Staub et al., 2014).

2.2 Gesprächsinhalte in der Unterrichtsnachbesprechung

Neben dem Gesprächshandeln fokussieren einige Studien auch die Analyse der Gesprächsinhalte der Unterrichtsbesprechungen (u. a. Ben-Perrez & Rumny, 1991; Chaliès et al., 2010; Crasborn et al., 2011; Douglas, 2011). Schließlich ist jedem Gesprächshandeln auch ein Gesprächsinhalt inhärent.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Ziel der Unterrichtsbesprechungen, die Studierenden zu befähigen, die Lernprozesse der Schüler:innen optimal zu unterstützen (Fraefel, 2022). Sowohl das Gesprächshandeln der Mentor:innen als auch die fokussierten Gesprächsinhalte beeinflussen die Lernwirksamkeit der Gesprächssituation (Becker et al., 2019). Wie in Kapitel 2.1 herausgearbeitet, bedarf es einer dialogischen, ko-konstruktiven Gesprächsführung, um den Professionalisierungsprozess der Studierenden in Unterrichtsbesprechungen zu unterstützen. Darüber hinaus können die Gesprächsinhalte, also die von den Mentor:innen fokussierten Gesprächsgegenstände, Aufschluss darüber geben, inwiefern die gewünschte Theorie-Praxis-Verzahnung (z. B. Staub, 2004) bzw. der Fokus auf die Lernprozesse der Schüler:innen (z. B. Fraefel, 2022) in Unterrichtsbesprechungen gelingt.

Zanting et al. (2003) stellen als Potenzial der Unterrichtsbesprechungen heraus, dass Mentor:innen ihr fachspezifisch-pädagogisches Wissen explizieren, indem sie nicht nur darlegen, wie sie unterrichten, sondern auch warum sie so unterrichten, wie sie es tun. Dies kann zum einen die Studierenden bei der Beobachtung von Unterricht leiten und zum anderen zur Reflexion von Theorie-Praxis-Bezügen anregen. Fraefel (2022) betont: „Mentorierende könnten eine Unzahl von Dingen beobachten, aufgreifen und thematisieren; das Handlungsfeld von Lehrpersonen ist dermaßen reichhaltig, dass es nie an Gesprächsstoff fehlt. Das kann von methodischen Feinheiten und unterrichtlichen Mikroprozessen bis zu pädagogischen Grundsatzdebatten und Persönlichkeitsfragen reichen. *Die Frage ist indes- sen, wie Mentorierende entscheiden, etwas zu thematisieren oder eben nicht, und auf welcher Flughöhe etwas Bemerkenswertes angesprochen wird*“ (S. 67, Hervorhebung BG/KM).

Empirische Studien zeigen, dass sich ungeschulte Mentor:innen in Unterrichtsnachbesprechungen eher auf die Themen Unterrichtsorganisation und Klassenmanagementstrategien konzentrieren (Borko & Mayfield, 1995; Hennissen et al., 2008); bis zu 70 % der Aussagen der Mentor:innen beziehen sich ausschließlich auf institutionelle Aspekte und auf Aspekte des Klassenmanagements, während sich nur 18 % der Aussagen auf die Schüler:innen und nur 2 % auf den Unterrichtsinhalt beziehen (Strong & Baron, 2004).

Auch Kreis (2012) illustriert in ihrer Darstellung des Forschungsstands zu Gesprächsinhalten in Unterrichtsbesprechungen anhand verschiedener Studien (u. a. Ben-Perrez & Rumney, 1991; Edwards & Collison, 1995; Schüpbach, 2007; Zanting et al., 2003), dass fachspezifische und fachdidaktische Elemente, wie zum Beispiel eine detaillierte Analyse des Fachinhalts sowie die didaktische Elementarisierung für die Schüler:innen, selten thematisiert werden. Zusätzlich heben Hoffmann et al. (2015) in ihrer Reviewstudie zu Interaktionen zwischen Mentor:innen und Lehramtsstudierenden hervor, dass der Fokus der Unterrichtsnachbesprechung vermehrt auf Instruktion und Organisation in Bezug auf die Optimierung von Einzelheiten in der Planung und Durchführung von Unterricht liegt, während sowohl das Lernen der Schüler:innen als auch das Lernen der Studierenden selbst selten in den Fokus rückt (Ben-Perrez & Rumny, 1991; Chaliès et al., 2010; Crasborn et al., 2011; Douglas, 2011). Darüber hinaus wird in verschiedenen Studien herausgestellt, dass die Rückmeldungen und Tipps der Mentor:innen vor allem auf ihrem Praxiswissen basieren und selten Bezüge zu evi-

denzbasierten Theorien hergestellt werden (Ben-Perrez & Rumney, 1991; Edwards & Collison, 1995; Schnebel, 2011).

Ähnlich wie die Befunde zum Gesprächshandeln von Mentor:innen zeigt auch die Analyse der Gesprächsinhalte, dass eine vertiefte kooperative Reflexion inklusive der Verknüpfung von theoretischen Wissensbeständen mit schulpraktischen Erfahrungen weitestgehend ausbleibt. Jedoch deuten sich auch in Bezug auf die Gesprächsinhalte Veränderungen durch Weiterbildungen an. Mena, Hennissen und Loughran (2017) berichten, dass geschulte Mentor:innen in der Lage sind, die Studierenden zu ermutigen, in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess über Unterricht(-squalität) zu treten. Zanting et al. (2003) konnten in ihrer Studie „Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge“ zeigen, dass sowohl Concept Maps als auch (teil-)strukturierte Interviews die Mentor:innen dazu anregen, ihr fachspezifisch-pädagogisches Wissen gegenüber den Studierenden zu explizieren. Diese Befunde deuten darauf hin, dass es sowohl durch Schulungen als auch durch Prompts gelingt, Mentor:innen dazu anzuregen, vermehrt, den Fachinhalt der Unterrichtsstunde sowie das Lernen der Schüler:innen in den Blick zu nehmen sowie ihre Planungs- und Unterrichtsentscheidungen zu explizieren (z. B. Becker et al., 2019).

2.3 Die Unterrichtsvorbesprechung als „neues“ Lernsetting

Neuere Untersuchungen (u. a. Futter & Staub, 2008) fokussieren die Potenziale der Unterrichtsvorbesprechung; diese sei dialogischer und ermögliche inhaltlich und situationsbezogen andere Lernanlässe (Kreis, 2012). Insbesondere im fachspezifisch-pädagogischen Coaching (West & Staub, 2003) kommt der Unterrichtsvorbesprechung eine zentrale Bedeutung zu. Die quasi-experimentelle Studie von Futter und Staub (2008) zu Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheit belegt, dass das gemeinsame Planen von Unterricht sowohl von den Mentor:innen als auch von den Studierenden als förderlich eingeschätzt wird. Auch die Analysen von Becker, Waldis und Staub (2019) zeigen, dass schon nach einer kurzen Intervention die Mentor:innen nicht nur mehr und längere Unterrichtsvorbesprechungen durchführen, sondern auch vermehrt den Fachinhalt der Unterrichtsstunde, die Lernziele sowie Strategien zur Unterstützung der Lernprozesse der Schüler:innen und der Studierenden selbst fokussieren. Während die genannten empirischen Befunde erste Hinweise auf die Relevanz der Un-

Unterrichtsvorbesprechung geben, gibt es bisher kaum Untersuchungen von Unterrichtsvorbesprechungen unabhängig von Schulungsansätzen wie dem fachspezifisch-pädagogischen Coaching, die das Gesprächshandeln und den Gesprächsinhalt der Mentor:innen und nicht den Lernprozess der Studierenden fokussieren. Dieses Desiderat greift die vorliegende Studie auf, indem von (ungeschulten) Mentor:innen fokussierte Gesprächsinhalte in einer simulierten Unterrichtsvorbesprechung untersucht werden.

3. Ziel und Forschungsfragen

Neben dem ko-konstruktiven Gesprächshandeln (Kreis & Staub, 2011) gelten die Gesprächsinhalte als zentrale Voraussetzung für das Lernen in Unterrichtsbesprechungen (Kreis, 2012). Während der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings die systematische Auswahl der Gesprächsinhalte durch eine Liste sogenannter Kernaspekte der Unterrichtsplanung unterstützt (u. a. Kreis & Staub, 2013; Staub et al., 2003), bleibt unklar, welche Gesprächsinhalte die Mentor:innen unabhängig davon bzw. in Ergänzung dazu in der Unterrichtsvorbesprechung fokussieren und ob der thematische Fokus in Abhängigkeit zu der zu beratenden Person variiert. Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Desiderat, dabei sind folgende Forschungsfragen leitend:

1. Welche Inhalte fokussieren Mentor:innen bei der Durchführung einer simulierten, standardisierten Unterrichtsvorbesprechung?
2. Adaptieren die Mentor:innen die fokussierten Inhalte in Abhängigkeit der zu beratenden Person (Studierende, Referendar:innen, Kolleg:innen)?

Ziel der Studie ist es, in simulierten, standardisierten Unterrichtsvorbesprechungen neben den Gesprächshandlungen auch die von den Mentor:innen fokussierten Gesprächsinhalte zu erfassen. Bisherige Befunde zu Unterrichtsnachbesprechungen stellen vor allem dar, was Mentor:innen *nicht* können. Studien, die das Gesprächshandeln von Mentor:innen fokussieren, konstatieren, dass direktives Gesprächshandeln dominiert und selten ein reflexiver Dialog stattfindet (z. B. Hennissen et al., 2008). In Bezug auf die Gesprächsinhalte wird der deutliche Fokus auf Unterrichtsorganisation und die Optimierung des Unterrichtshandelns kritisiert (z. B. Strong & Baron, 2004). Die hier vorgestellte Studie geht daher der Frage nach, welche inhaltlichen Schwerpunkte (ungeschulte) Mentor:innen in einer

simulierten Unterrichtsvorbesprechung setzen und inwiefern diese sich mit den Zielen und Standards der Ausbildungsinstitution sowie bisherigen Befunden zu Qualitätskriterien der Unterrichtsplanung (u. a. Krepf, 2019; Kirsch, 2020) und der Gesprächsführung (Gartmeier et al., 2011) decken. Darüber hinaus sollen die vorliegenden Ergebnisse zum inhaltlichen Fokus in der Unterrichtsnachbesprechung ergänzt werden, da davon ausgegangen werden kann, dass in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen aufgrund ihrer zeitlichen Position zum zentralen Gegenstand – dem Unterricht – unterschiedliche inhaltliche Aspekte behandelt werden (Kreis, 2012).

Die zweite Forschungsfrage legt den Fokus auf das adaptive Feedback von Mentor:innen. Dabei gilt es zu untersuchen, ob Mentor:innen angeben, ihren thematischen Fokus der Unterrichtsvorbesprechung je nach unterschiedlichem (antizipierten) Expertisegrad ihres Gegenübers (Studierende, Referendar:innen, Kolleg:innen) zu adaptieren. Während in bisherigen Studien die Beratung und Begleitung von Studierenden, Referendar:innen und Kolleg:innen in der Regel separat betrachtet wurde (Aspfors & Fransson, 2015), sollen in dieser Studie erste Indizien herausgearbeitet werden, ob Mentor:innen ihre Gesprächsinhalte in Bezug auf die zu beratende Person anpassen und wenn ja, in welcher Form dies geschieht.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Studiendesign

Das Studiendesign sieht eine simulierte Unterrichtsvorbesprechung mit einer:inem standardisierten Gesprächspartner:in vor. Simulationen reproduzieren die realen Merkmale einer Situation (Beaubien & Baker, 2004) und stellen einen Ausschnitt der Realität dar; diese können jedoch verschiedene Variablen betreffend manipuliert werden (Chernikova et al., 2020; Heitzmann et al., 2019). Simulationen werden in der aktuellen Lehrkräftebildung(-sforschung) unter zwei Perspektiven operationalisiert. Zum einen werden simulationsbasierte Lernumgebungen genutzt, um praxisnahe Lerngelegenheiten zu schaffen. Simulationsbasierte Lernumgebungen bieten einen geschützten und zum Teil auch komplexitätsreduzierten Raum, um professionelles Handeln zu üben und zu schulen (Chernikova et al., 2020; Stürmer et al., 2021). Zum anderen dienen Simulationen als (teil-)standardisierte Testverfahren, um Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (z. B. diagnostische Kompetenzen: Stürmer et al., 2021) zu erfassen.

Denn im Rahmen einer Simulation ist es möglich, durch einen hohen Grad der Standardisierung die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Im Rahmen der hier vorgestellten Studie wird die Simulation einer Unterrichtsvorbesprechung zur Ermittlung von Kompetenzen von Mentor:innen eingesetzt. Die Datenerhebung erfolgt also vordergründig mittels einer simulierten Unterrichtsvorbesprechung zwischen einer als Mentor:in tätigen Lehrkraft und einer:inem Schauspieler:in, die:der die Rolle der:des Praktikant:in einnimmt.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe wird aus als Mentor:innen tätigen Lehrkräften an Kooperationshochschulen der Leibniz Universität Hannover gewonnen. Zum aktuellen Zeitpunkt haben fünf Mentor:innen an der Studie teilgenommen, vier sind männlich, eine Lehrkraft ist seit 16 Monaten als Mentor:in tätig, eine andere Lehrkraft bereits seit 20 Jahren. Gleiches gilt demnach auch für die Anzahl der bereits begleiteten Praktikant:innen, hier reicht die Spannweite von 3 bis 50 begleiteten Praktikant:innen. Zukünftig soll die Stichprobe noch um mindestens fünf weitere Teilnehmende ergänzt werden.

4.3 Die Planungsvignette

Als Grundlage für die simulierte Unterrichtsvorbesprechung dient eine vorgegebene Verlaufsplanung, welche sich dem fachunspezifischen Thema „Nachhaltigkeit“ widmet. Im Speziellen sollen in der Stunde zwei Produktsiegel (EU-Biosiegel und Naturland Fair) eingeführt werden, um den Schüler:innen eine Möglichkeit vorzustellen, nachhaltig einzukaufen. Die Planungsvignette enthält die tabellarische Verlaufsplanung inkl. der ausformulierten Lernziele und der in der Stunde verwendeten Materialien. Zusätzlich umfasst die Planungsvignette

- a) Informationen zur Situierung,
- b) eine Lerngruppenbeschreibung,
- c) die abrufbaren Lernvoraussetzungen,
- d) die Einbettung der Stunde in die Unterrichtseinheit und
- e) die Ergebnisse der vorausgegangenen Stunde.

Die Verlaufsplanung enthält aus der bisherigen Literatur zu Unterrichtsplanung generierte typische Noviz:innenfehler. Insbesondere drei Herausforderungen für Noviz:innen sind in der Planung widergespiegelt: 1. das Einbinden von Vorwissen im Unterrichtseinstieg, 2. die Formulierung und Kontrolle von Unterrichtslernzielen und 3. die Eingrenzung des Stunden-themas bzw. das Setzen inhaltlicher, didaktisch reduzierter Prioritäten.¹

Unter Noviz:innen sind neben Lehramtsstudierenden auch Referendar:innen sowie Lehrkräfte mit wenig Unterrichtserfahrung zu zählen (Jürgens, 2021). Zum einen haben Noviz:innen Schwierigkeiten, die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu identifizieren; es fällt ihnen schwer, Verständnisprobleme der Lernenden zu antizipieren und aufgrund einer noch geringen Bandbreite an instruktionalen Strategien den Unterricht an die Schüler:innen anzupassen (Gassmann, 2013; Weitzel & Blank, 2020, Westerman, 1991). Darüber hinaus fällt es Noviz:innen nicht nur schwer, Lernziele zu formulieren, sondern vor allem die Kohärenz zwischen Lernziel und beispielsweise den gestellten Aufgaben und verwendeten Methoden herzustellen (Gassmann, 2013). Demzufolge sind Noviz:innen in der Regel auch nicht in der Lage, das Verständnis der Schüler:innen zu überprüfen (Jones et al., 2011). Sowohl Gassmann (2013) als auch Weitzel und Blank (2020) betonen, dass es Noviz:innen herausfordert, inhaltliche Prioritäten zu setzen und das dafür notwendige Fachwissen in lernadäquate Unterrichtsinhalte zu übersetzen.

4.4 Die simulierte Unterrichtsvorbesprechung

Die simulierte Unterrichtsvorbesprechung ist im Rahmen des *Allgemeinen Schulpraktikums* situiert. Das *Allgemeine Schulpraktikum* an der *Leibniz Universität Hannover* ist das erste begleitete Schulpraktikum für Lehramtsstudierende im Studiengang *Fächerübergreifender Bachelor*. Das *Allgemeine Schulpraktikum* umfasst vier Wochen und zielt darauf, „den Studierenden einen ersten Einblick in die Praxis des Lehrberufs“ zu geben (Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, 2022, S. 3). Der:die Schauspieler:in befindet sich als Praktikant:in demnach im ersten Schulpraktikum. Ziel der simulierten Unterrichtsvorbesprechung ist es, Rückmeldung zu ihrer:seiner ersten Verlaufsplanung zu erhalten, um eine Woche später die Unterrichts-

1 Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Mentor:innen weitere Aspekte als kritisch oder fehlerhaft identifizieren und thematisieren.

stunde durchführen zu können. Die simulierte Unterrichtsvorbesprechung wird per Audio aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

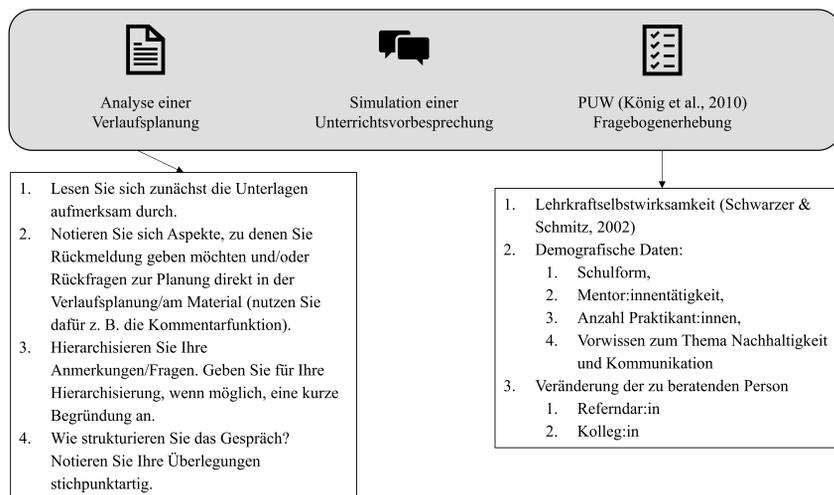


Abb. 1: Ablauf Simulation einer Unterrichtsvorbesprechung (eigene Darstellung)

Die Teilnehmenden erhalten die in Kapitel 4.1 beschriebene Planungsvorbesprechung ca. eine Woche vor dem Simulationstermin. Die Teilnehmenden werden durch Aufgaben dazu angeregt, ihre Anmerkungen zur Unterrichtsplanung sowie ihre Vorüberlegungen zur Durchführung der Unterrichtsvorbesprechung schriftlich festzuhalten. Die Aufgaben lauten: 1. Lesen Sie sich zunächst die Unterlagen aufmerksam durch, 2. Notieren Sie sich Aspekte, zu denen Sie Rückmeldung geben möchten und/oder Rückfragen zur Planung direkt in der Verlaufsplanung/am Material, 3. Hierarchisieren Sie Ihre Anmerkungen/Fragen. Geben Sie für Ihre Hierarchisierung, wenn möglich, eine kurze Begründung an, 4. Wie strukturieren Sie das Gespräch? Notieren Sie Ihre Überlegungen stichpunktartig.

In der simulierten Unterrichtsvorbesprechung nimmt ein:e Schauspieler:in eine vordefinierte Rolle ein. Diese Rolle beinhaltet vorformulierte Antworten auf antizipierte Fragen und Rückmeldungen zu der Verlaufsplanung basierend auf den eingefügten Noviz:innenfehlern.

Im Anschluss werden papier- und onlinebasierte Fragebögen zur Messung des pädagogischen Wissens (König & Blömeke, 2010) und der Selbst-

wirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 2002) eingesetzt; zusätzlich werden demografische Daten zur Beschreibung der Stichprobe erhoben. Abschließend fordert eine offene Fragestellung die Teilnehmer:innen dazu auf, ihr Vorgehen im Gespräch hinsichtlich variierender Gesprächspartner:innen zu kommentieren.

5. Auswertung

Die generierten Daten werden primär qualitativ ausgewertet. Für die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) wird deduktiv ein Kategoriensystem erstellt, welches zum einen Inhalte antizipiert, die in der Unterrichtsvorbesprechung thematisiert werden könnten und zum anderen erfasst, wie über die Inhalte gesprochen wird – also das Gesprächshandeln der Mentor:innen in Bezug auf die thematisierten Inhalte abbildet.

Bei der Kategorienbildung in Bezug auf die Gesprächsinhalte wird auf das Kategoriensystem von Weitzel und Blank (2019) zurückgegriffen. Die Autor:innen untersuchten, welche Themen im Peer Coaching hinsichtlich einer fachdidaktischen Unterrichtsplanung aufgegriffen wurden. Das Kategoriensystem wurde deduktiv anhand einschlägiger fachdidaktischer Literatur hergeleitet und „definiert sechs Perspektiven (Schülvoraussetzungen (4 Kategorien), Fachliche Klärung (6 Kategorien) Didaktische Strukturierung (5 Kategorien), Methodische Strukturierung (10 Kategorien), Unterrichtsziele (3 Kategorien) und Reflexivität (5 Kategorien))“ (Weitzel & Blank, 2019; S. 396). Zusätzlich wird das Kategoriensystem durch die Arbeiten von Esslinger-Hinz et al. (2013), Kirsch (2020), Kreis und Staub (2013) sowie Krepf (2019) ergänzt. Esslinger-Hinz et al. (2013) stellen die einzelnen Aspekte eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs detailliert dar. Ihre Ausführungen zur Funktion der einzelnen Unterrichtsplanungsabschnitte können das Kategoriensystem ergänzen. Die systematische Herleitung von Qualitätsstandards zur Unterrichtsplanung im Sachunterricht führt Kirsch (2020) zu sechs Kompetenzbereichen, die unterschiedlich viele Qualitätsstandards umfassen: Bildungsinhalte bestimmen (z. B. Lebensweltbezug), Ziele festlegen (z. B. Kompetenzorientierung), Unterrichtsthemen festlegen und strukturieren (z. B. Ausrichtung (Transparenz), methodisch-mediale Zugänge bestimmen (z. B. Passung zu Lernvoraussetzungen), Lehr-Lern-Situationen entwerfen (z. B. Zieltransparenz), Evaluations- und Kontrollmaßnahmen festlegen (z. B. Operationalisierung). Diese Qualitätsstandards stellen ein Instrument zur objektiven Beurteilung von Unterrichtsplanun-

gen im Fach Sachunterricht dar. Die Analyse der simulierten Unterrichtsvorbesprechung im Hinblick auf diese Kategorien ermöglicht es, Aussagen darüber zu treffen, welche dieser Qualitätsstandards die Mentor:innen bereits aufgreifen. Krepf (2019) leitet zwölf Kategorien zur Überprüfung des Konstrukts Analysekompetenz (z. B. Zielorientierung, Strukturierung) her, welche die Kategorien für die Bestimmung der von den Mentor:innen fokussierten Inhalte in der simulierter Unterrichtsvorbesprechung weiter ausschärfen können. Die Kernperspektiven der Planung und Reflexion von Unterricht nach Kreis und Staub (2013) dienen beim fachspezifisch-pädagogischen Coaching als Orientierungsrahmen für Unterrichtsbesprechungen, um die Gestaltung und Entwicklung effektiver Unterrichtsstrategien, die das Lernen der Schüler:innen fördern, in den Fokus des Gesprächs zu rücken. Die nachfolgende Tabelle illustriert die deduktiv hergeleiteten Oberkategorien sowie die bisher ausdifferenzierten Subkategorien.

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung des Kategoriensystems zur Analyse der Gesprächsinhalte von Mentor:innen in einer simulierten Unterrichtsvorbesprechung

Kategorie	Subkategorie(n)
Individuelle Lernvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler:innenvorwissen - (Alternative) Schüler:innenvorstellungen
Situative Lernvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Lerngruppe - Stellung der Stunde in der Unterrichtseinheit - Vorgaben aus dem (schulinternen) Lehrplan
Ziel(orientierung)	<ul style="list-style-type: none"> - Lernzielformulierung - Zieltransparenz - Prozesstransparenz - Kohärenz <ul style="list-style-type: none"> - Ziel und Schüler:innenvorwissen - Ziel und Aufgabe(n) - Ziel und Leitfrage - Ziel und Methode - Ziel und Inhalt - Ziel und Zeit
Fachliche Klärung	<ul style="list-style-type: none"> - Fachliche Korrektheit - Relevante Fachwörter

Didaktische Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> - Fachliche Einbettung - Lebensweltliche Einbettung - Sequenzierung <ul style="list-style-type: none"> - Einstieg - Hinführung - Erarbeitung - Sicherung - Vertiefung - Zeitplanung
Methode	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisierung/Differenzierung - Klassenführung <ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit Störungen - Disziplin (Regeln und Routinen) - Prävention - Sozialform <ul style="list-style-type: none"> - Wahl Sozialform/Handlungsmuster - Gestaltung der Unterrichtsgespräche - Organisation der Gruppenarbeit - Medieneinsatz

Um die Art und Weise, wie die Mentor:innen über die Inhalte sprechen, zu erfassen, wird jede inhaltliche Kategorie um (bisher) sieben Subkategorien ergänzt. Diese Subkategorien sind zum einen aus Arbeiten zur professionellen Wahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009) und zum anderen aus der Forschung zum Gesprächshandeln in Unterrichtsnachbesprechungen (Crasborn et al., 2008; Hennissen et al., 2010) abgeleitet. Die Subkategorien sind hier anhand der Kategorie „Zieltransparenz“ abgebildet.

Subkategorie: Zieltransparenz

Definition: „Die Planung lässt erkennen, dass den SuS das Ziel der Stunde (Handlungsprodukt, Klärung einer Frage oder eines Problems, ...) offengelegt wird“ (Kirsch, 2020, S. 416).

Tab. 2: Indikatoren für das Gesprächshandeln der Mentor:innen in Bezug auf einen spezifischen Inhalt

Indikator	Definition
Beschreiben	Die Zieltransparenz wird wertneutral beschrieben (Junker et al., 2020).
Begründen	Die Art und Weise der Begründungen stützt sich auf das Vorwissen und Verständnis von Zieltransparenz (Sherin & van Es, 2009).
Vorhersagen	Die Vorhersagen stützen sich auf die Fähigkeit, Konsequenzen hinsichtlich der Zieltransparenz abzuschätzen. Dabei werden die Kenntnisse über die Zieltransparenz genutzt, um mögliche Konsequenzen vorauszusagen (Seidel & Stürmer, 2014).
Handlungsalternative formulieren	Es wird eine Handlungsalternative zur Zieltransparenz formuliert (Barth, 2017; Junker et al., 2020).
Frage/Nachfrage stellen	Bei Unklarheiten in Bezug auf die Zieltransparenz werden Fragen oder Nachfragen gestellt (Crasborn et al., 2011).
Bewertung ohne Begründung	Die Zieltransparenz wird ohne Begründung bewertet (Junker et al., 2020).
Bewertende Zuschreibung	Die Zieltransparenz wird bewertet. Zudem erfolgt eine Begründung durch allgemeine Zuschreibungen und/oder die Herstellung von Theoriebezügen bzw. unter der Verwendung von Fachbegriffen (Dunn & Taylor, 1993; Junker et al., 2020).

An dieser Stelle bleibt anzumerken, dass das Kategoriensystem noch nicht abschließend erarbeitet ist und darüber hinaus auch die Ergänzung durch induktive Kategorien nicht auszuschließen ist. Der Beitrag stellt somit den aktuellen Arbeitsstand sowie das voraussichtliche Vorgehen bei der Datenanalyse dar. Die qualitative Analyse der Daten soll durch die entsprechenden quantitativen Merkmale, insbesondere die genaue Häufigkeit spezifischer Gesprächshandlungen der Mentor:innen, ergänzt werden. Denn auch die Anzahl von bestimmten Gesprächshandlungen der Mentor:innen

könnte ein Indikator für das Beratungsverhalten von Mentor:innen in Unterrichtsvorbesprechungen darstellen (Crasborn et al., 2008).

6. Ausblick

Mit dem dargestellten Kategoriensystem sollen die von den Mentor:innen in einer simulierten Unterrichtsvorbesprechung geäußerten Gesprächsinhalte analysiert werden (Forschungsfrage 1). Durch die Kodierung der Gesprächsinhalte ist zu überprüfen, a) ob sich die deduktiv abgeleiteten Kategorien in den standardisierten Gesprächen wiederfinden, b) ob die Teilnehmenden übergreifend spezifische Gesprächsinhalte fokussieren und c) welche Bezüge zu den bisherigen Arbeiten zu Unterrichtsbesprechungen hergestellt werden können, z. B. unterscheidet sich der inhaltliche Fokus der Vorbesprechung zu bisherigen Ergebnissen zum inhaltlichen Fokus der Nachbesprechung?) (Kreis, 2012).

Darüber hinaus ermöglicht die qualitative Analyse der Daten Aussagen darüber zu treffen, wie über diese Inhalte gesprochen wird (z. B. Nachfrage stellen; Handlungsalternative formulieren). Diese Auswertung ermöglicht es, zu untersuchen, ob das Interaktionsverhalten der Mentor:innen bezogen auf verschiedene Gesprächsinhalte variiert. Außerdem kann die Ergänzung der qualitativen Auswertung durch quantitative Daten über die Häufigkeit und Dauer des Verhaltens an bestehende Befunde zum Gesprächshandeln in Unterrichtsnachbesprechungen anschließen. Zukünftig soll darüber hinaus erarbeitet werden, ob und wie die Qualität z. B. der von den Mentor:innen formulierten Handlungsalternativen und Begründungen anhand der verwendeten Wissensquelle (z. B. Erfahrung) kodiert werden kann, um noch präzisere Angaben über das Beratungsverhalten der Mentor:innen in Unterrichtsvorbesprechungen treffen zu können und möglicherweise Weiterbildungsbedarfe abzuleiten.

Daten in Bezug auf die zweite Forschungsfrage werden aktuell in Form von Selbstauskünften im Rahmen der Fragebogenerhebung nach der simulierten Unterrichtsvorbesprechung erhoben. Die Teilnehmenden sind dazu aufgefordert, anzugeben, ob sich der fokussierte Gesprächsinhalt in Abhängigkeit der zu beratenden Person (Referendar:in, Kolleg:in) verändert (Frage im Fragebogen: Verändert sich der Fokus des Gesprächs/der Gesprächsinhalte, wenn Sie dieselbe Planung mit einer* einem Referendar*in besprechen würden? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, geben Sie bitte eine kurze Begründung an.) Die Auswertung soll ebenfalls mit Hilfe der qualita-

tiven Inhaltsanalyse erfolgen; bisher wird von einem induktiven Vorgehen ausgegangen. Die Analyse soll erste Hinweise darauf geben, inwiefern (un-geschulte) Mentor:innen ihre Rückmeldung zu einer Unterrichtsverlaufs-planung inhaltlich an den (erwarteten) Expertisegrad der zu beratenden Person anpassen (Staub et al., 2014).

Literatur

- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beaubien, J. M., & Baker, D. P. (2004). The use of simulation for training teamwork skills in health care: how low can you go? *Qual Saf Health Care*, 13(Supplement 1), 51–56. https://doi.org/10.1136/qhc.13.suppl_1.i51
- Becker, E. S, Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Ben-Perrez, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(5–6), 517–30. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90046-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90046-R)
- Beutel, D., & Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experiences teachers. *International Journal of Learning*, 16(4), 351–360. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i04/46209>
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Cash, A. H., Dack, H., & Leach, W. (2022). Examining coaches' feedback to preservice teacher candidates on a core practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 308–327. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2021-0068>
- Chaliès, S., Bruno-Meard, F., Meard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767–774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Facilitating Diagnostic Competences in Higher Education – a Meta-Analysis in Medical and Teacher Education. *Educational Psychology Review*, 32, 157–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>

- Douglas, A. S. (2011). The different learning opportunities afforded student teachers in four secondary school subject departments in an initial teacher education school-university partnership in England. *Journal for Education for Teaching*, 37(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.547035>
- Dunn, T. G., & Taylor, C. A. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 411–423. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90007-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90007-4)
- Edwards, A., & Collison, J. (1995). What Do Teacher Mentors Tell Student Teachers About Pupil Learning in Infant Schools? *Teachers and Teaching*, 1(2), 265–279. <https://doi.org/10.1080/1354060950010208>
- Esslinger-Hinz, I., Wigbers, M., Giovannini, N. M., Hannig, J., Herbert, L., Jäkel, L., Klingmüller, C., Lange, B., Neubrech, N., & Schnepf-Rimsa, E. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Pädagogik Praxis. Beltz.
- Fraefel, U. (2022). „Guten Mentoring dient den Schüler*innen“. Wirkungsorientiertes Mentoring im schulischen Bereich. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S.63–74). Studienverlag.
- 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.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00243-5>
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort?. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254. <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419–441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Heitzmann, N., Seidel, T., Hetmanek, A., Wecker, C., Fischer, M. R., Ufer, S., Schmidmaier, R., Neuhaus, B., Siebeck, M., Stürmer, K., Obersteiner, A., Reiss, K., Girwidz, R., Fischer, F., & Opitz, A. (2019). Facilitating Diagnostic Competences in Simulations: A Conceptual Framework and a Research Agenda for Medical and Teacher Education. *Frontline Learning Research*, 7(4), 1–24. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.384>
- 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>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.022>

- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Jones, K. A., Jones, J., & Vermette, P. J. (2011). Six common lesson planning pitfalls – recommendations for novice educators. *Education*, 131(4), 845–965.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 3(1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Jürgens, M. (2021). *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht* [Dissertation, Springer Fachmedien Wiesbaden]. K10plus.
- Kirsch, A. (2020). Qualitätsstandards für die Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(3), 406–422. <https://doi.org/10.4119/hlz-2557>
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW) Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- 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). Wolters Kluwer.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Praxislehrperson und angehender Lehrperson*. Haupt.
- 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>
- Krepf, M. (2019). *Wie analysieren ExpertInnen und NovizInnen Unterricht? Validierung des Konstrukts Analysekompetenz mittels Qualitativer Inhaltsanalyse*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17457>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leibniz Universität Hannover. (2022). *Änderung der Praktikumsordnung für den Fächerübergreifenden Bachelorstudiengang der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*. Abgerufen am 18. September 2023 von https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/pruefungsamt/formulare/faecherueb_bach/po/f_fbachelor_bprak22.de.pdf
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.07.012>

- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberge, S. Schnebel, & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S.67–94). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 98–110.
- Schüpach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?*. Haupt.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G.S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/pyscharchives.4600>
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- 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* (S. 335–358). Waxmann.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. In D. Lenzen, & J. Baumert (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 113–141). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub, F. C., West, L., & Bickel, D. (2003). What is Content-Focused Coaching? In L. West, & F. C. Staub (Hrsg.), *Content-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons* (S. 1–17). Heinemann.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Stürmer, K., Marczynski, B., Wecker, C., Siebeck, M., & Ufer, S. (2021). Praxisnahe Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung – Validierung der simulationsbasierten Lernumgebung DiMaL zur Förderung diagnostischer Kompetenzen von angehenden Mathematiklehrpersonen. In N. Beck, T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 57–72). Tübingen University Press.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht?* [Dissertation, Universität Duisburg-Essen]. K10plus.

- Weitzel, H., & Blank, R. (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 393–404). Verlag Julius Klinkhardt.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused-Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Heinemann.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). Using Interviews and Concept Maps to Access Mentor Teachers' Practical Knowledge. *Higher Education*, 46(2), 195–214. <https://doi.org/10.1023/A:1024719816657>

