

Im *third space* digital?¹ – Das Fortbildungskonzept „Digitale Lerngemeinschaften“ zur kohärenten Lernbegleitung angehender Lehrpersonen

ALEXANDER GRÖSCHNER, NICOLE BOSSE, SUSI KLASS, MAYA ZASTROW

1 Zur Bedeutung von Mentor:innen für das Lernen von angehenden Lehrpersonen im Praktikum

Universitäre Praxisphasen bieten Studierenden als Lern-, Erfahrungs- und Reflexionsräume die Gelegenheit, akademisches Wissen aus der Hochschule mit individuellen schulbezogenen Praxiserfahrungen zu verbinden. Praktika dienen dazu, dass Studierende im Zuge dieser Relationierung relevante berufspraktische Kompetenzen erwerben (Lawson et al. 2015; Ulrich & Gröschner 2020). Studien zeigen, dass eine qualitätsvolle und kohärente Lernbegleitung für den Kompetenzerwerb der angehenden Lehrpersonen unerlässlich ist (Gröschner & Hascher 2022; Matsko et al. 2020). Es ist anzunehmen, dass dieser Befund nicht nur für Studierende, sondern in ähnlicher Weise und an den Erfahrungshorizont und die Ausbildungsstruktur angepasst auch für Lehramtsanwärter:innen in der zweiten Ausbildungsphase gültig ist. Mentor:innen nehmen bei der Begleitung angehender Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle ein (Aspfors & Fransson 2015; Clarke et al. 2014). Ihre Aufgaben sind in diesem Zusammenhang zahlreich und vielschichtig: Sie sind oftmals erste Ansprechpartner:innen und enge Bezugspersonen der angehenden Lehrpersonen in schulischen und unterrichtlichen Belangen, sie unterstützen diese bei der Reflexion und Verarbeitung schulischer Erfahrungen, gelten somit durch ihr handlungspraktisches Tun nicht zuletzt als Repräsentant:innen ihres Berufsstandes sowie der an der Schule gelebten Berufskultur und wirken zugleich als (pädagogische) Vorbilder, Rollenmodelle und Ratgeber:innen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsgestaltung (vgl. Gröschner & Klöden 2020). Beispielsweise wurde gezeigt, dass solche Sozialformen und Methoden, welche im Unterricht der Mentor:innen Anwendung fanden, auch von den von ihnen betreuten Studierenden im Praxissemester eher eingesetzt wurden als andere Sozialformen und Methoden (Abb. 1). Allerdings geben Studierende an, insbesondere schülerorientierte Sozialformen häufiger einzusetzen als ihre Mentor:innen.

¹ Der Beitrag basiert auf den Ausführungen in der Keynote mit dem gleichnamigen Titel auf dem bak-Seminartag zum Thema „Zukunftsfähige Lehrkräftebildung gestalten – Open Heart, open mind, open will“ am 29.09.2022 in Gera.

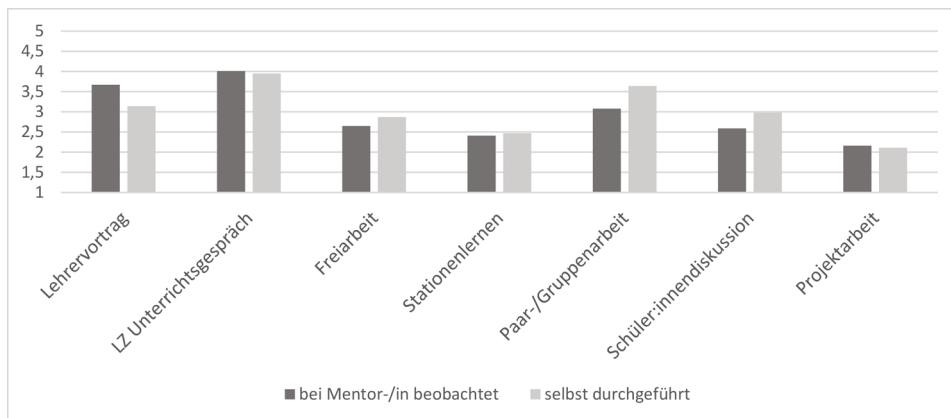


Abbildung 1: Wahrnehmung der Sozial- und Unterrichtsmethoden (adaptiert von Gröschner & Seidel 2012)

Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass vor allem noch unerfahrene Studierende auch Handlungsweisen ihrer Mentor:innen relativ unreflektiert übernehmen (Rothland & Boecker 2014). Um eine reflexive Haltung im Hinblick auf das Unterrichten zu fördern, ergibt sich demzufolge für die Lernbegleitung eine verantwortungsvolle Aufgabe. Ein lernförderliches Mentoring bedeutet, das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren und den Studierenden mit einer gewissen Offenheit und Toleranz in Bezug auf die Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung zu begegnen (Jaspers et al. 2022). So können die Studierenden dazu ermutigt werden, auch eigene Ideen zu erproben und diese im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen zu reflektieren.

Wie ertragreich Mentor:innen ihre Lernbegleitung für Studierende gestalten, wird somit von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Einerseits spielen berufliche Einstellungen von Mentor:innen eine Rolle, andererseits auch die Art der Gestaltung von Beratungsgesprächen. Bezuglich der Einstellungen von Mentor:innen konnte in einer Befragung von 121 Mentor:innen in Thüringen gezeigt werden, dass die investierte Betreuungszeit der Studierenden davon abhängt, wie lange Mentor:innen schon im Schuldienst tätig sind (Tab. 1). Je älter Mentor:innen waren, desto kürzer war die quantitative Zeit, die sich für Unterrichtsnachbesprechungen genommen wurde. Demgegenüber standen die Innovationsbereitschaft und der wahrgenommene Nutzen für die eigene Weiterentwicklung als Mentor:in im positiven Zusammenhang mit der aufgewendeten Betreuungszeit (Gröschner & Häusler 2014). Neuere qualitative Befunde einer Interviewstudie mit österreichischen Mentor:innen bestätigen den Einfluss der Offenheit für das Mentoring, deuten aber auch darauf hin, dass statt der Anzahl an Berufsjahren der erreichte Grad an Sicherheit im Beruf der Faktor ist, der die Lernbegleitung beeinflusst (Kuhn et al. 2022).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Voraussetzungen/Einstellungen und der quantitativen Betreuungszeit bzw. Angabe der Zeit für Unterstützung

| | Betreuungszeit | Unterstützung |
|---------------------------------|----------------|---------------|
| Jahre im Schuldienst | -.30** | -.08 |
| Anzahl Fortbildungen | -.05 | -.09 |
| Innovationsbereitschaft | .30** | .35** |
| Berufszufriedenheit | .15 | .11 |
| Eröffnung neuer Perspektiven | .09 | .11 |
| Reflexion und Weiterentwicklung | .26** | .07 |

Anmerkungen. Pearson-Korrelation: ** $p < .01$ (adaptiert von Gröschner & Häusler 2014)

Die Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen übt einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Ertrag der Lernbegleitung aus (Futter 2017). Wie sie umgesetzt wird, hängt für beide Ausbildungsphasen von der Fähigkeit der Mentor:innen ab, adaptiv die Bedürfnisse der Studierenden und Lehramtsanwärter:innen zu berücksichtigen. Empirische Studien zeigen, dass ein sog. *adaptives Mentoring* eine positive Auswirkung auf die Wirksamkeit der Lernbegleitung hat (vgl. Hale 2000; Hennissen et al. 2008; van Ginkel et al. 2015; Williams et al. 1998). Nach Crasborn und Kollegen (2011) können in der sozialen Interaktion bezüglich der Gesprächsgestaltung vier Gesprächstypen unterschieden werden: Je nachdem, wie stark Mentor:innen selbst Gesprächsthemen initiieren und das Gespräch lenken, kann zwischen einer reaktiven oder aktiven sowie einer direktiven oder nicht direktiven Gesprächsgestaltung unterschieden werden (ebd.). Unterrichtsbesprechungen mit einem „dialogischen“ Charakter zwischen Mentor:in und Mentee wurden von Studierenden als besonders lernwirksam wahrgenommen (Staub et al. 2014). Der dialogische Gesprächscharakter zeichnet sich dabei durch eine ko-konstruktive Reflexion aus, welche bedeutet, dass beide Gesprächsteilnehmer:innen gleichermaßen an der Gewinnung neuer Ideen und Einsichten beteiligt sind. Staub et al. (2014) heben dabei besonders die Rolle einer ko-konstruktiven Vorbesprechung des Unterrichts hervor, die die Nachbesprechungszeit deutlich verkürzt.

2 Zur Bedeutung von Kohärenz für eine lernförderliche Lernbegleitung

Mit dem bildungspolitisch formulierten Ziel, mit Praxisphasen nicht etwa ein Mehr an Praxis und das Einüben von „Handlungsroutinen“ (MfIWFT 2007) zu beabsichtigen, sondern eine tiefgründigere, theoriegeleitete Reflexion der Praxiserfahrungen, kommt eine weitere Aufgabe für Mentor:innen hinzu: die Unterstützung der Studierenden bei der Integration bzw. Relationierung von Praxiserfahrungen und dem universitär erworbenen akademischen Wissen (Caruso et al. 2021). In Bezug auf fachdidaktische

Ansätze zeigen Caruso und Kollegen (2021) eine deutliche Heterogenität von Begleitansätzen in unterschiedlichen Fächern und Fachkulturen in Deutschland. Allen und Wright (2014) belegen zudem (stellvertretend für zahlreiche Studien im Feld), dass die studentische Wahrnehmung der Theorie-Praxis-Relationierung im Praktikum von ihren Erwartungen vor dem Praktikum abweicht. Sowohl die Wahrnehmung, dass hochschulische Begleitangebote Bezüge zur Praxis schaffen, als auch die Wahrnehmung, dass seitens der Praktikumsschule Bezüge zum akademischen Wissen hergestellt werden, fiel nach dem Praktikum niedriger aus. Gleichwohl wünschten sich die Studierenden eine nachvollziehbare Verbindung zwischen Hochschule und Schule (Tab. 2). Insbesondere die Abstimmung zwischen Hochschule und Praktikumsschule sowie zwischen Dozierenden und Mentor:innen wurde in der Studie bemängelt.

Tabelle 2: Studentische Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses während des Schulpraktikums
(Quelle: Allen & Wright 2014, Übersetzung A. G.)

| Item | Mittelwert (1 = stimme nicht zu; 5 = stimme zu) |
|---|--|
| Praktika sollten Möglichkeiten eröffnen, eine Integration von Theorie und Praxis zu beobachten. | 4.53 |
| Hochschuldozenten spielten eine wichtige Rolle, mich bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen. | 2.86 |
| Praktikumslehrpersonen spielten eine wichtige Rolle, mich bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen. | 3.11 |
| Hochschuldozenten und Praktikumslehrpersonen schienen ein klares Verständnis hinsichtlich der gegenseitigen Rollen bei der Unterstützung meiner Praktikumserfahrungen zu haben. | 2.28 |

Das Bild mangelnder Berührungspunkte zwischen Schule und Universität deckt sich mit den Eindrücken von Hochschuldozierenden und Mentor:innen, welche die Qualität ihrer Lernbegleitung im Praktikum durch mangelndes Wissen über die jeweils anderen Anforderungen eingeschränkt sehen (Erpenbach et al. 2020). Diese wiederkehrenden Befunde bildeten u. a. die Basis für eine wissenschaftliche Schwerpunktsetzung einer stärker an praktischen Lerngelegenheiten orientierten bildungswissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Jena. Diese knüpft unmittelbar an anglo-amerikanische Bemühungen der practice-based teacher education (Ball & Cohen 1999) an, nach der die Lehrkräftebildung darauf abzielt, (anhedende) Lehrpersonen auf professionelle berufsspezifische Anforderungen wissenschaftlich und praktisch vorzubereiten (Forzani 2014). Daran angelehnt bilden spezifische Kernpraktiken (*core practices*) die Grundlage des Curriculums, die sowohl in der Auswahl des Lernmaterials als auch in der zunehmenden Ausdifferenzierung von *praktischen* Lerngelegenheiten universitär verankert sind.

3 Umgang mit Theorie-Praxis-Herausforderungen an der Universität Jena

Um mehr inhaltliche Kohärenz zwischen Schulpraxis und universitären Inhalten herzustellen und somit an den dargestellten Forschungsstand anzuknüpfen, wurden in den letzten Jahren an der Friedrich-Schiller-Universität Jena insbesondere digitalisierungsbezogene Formate entwickelt und ihre Wirkungen auf Studierende wissenschaftlich untersucht. Im Rahmen des BMBF-Projekts OVID-PRAX (2017-2020) (Gröschner et al. 2019) wurde beispielsweise ein „Onlinegestütztes Videofeedback“ eingesetzt, bei dem Studierende jeweils eine 5-10-minütige Videosequenz einer von ihnen gehaltenen Unterrichtsstunde im Praxissemester auf einem Onlineportal bereitstellten, sodass diese zum Gegenstand von Selbst- und Fremdreflexionen durch Mitstudierende (Peer-Reflexion) als auch Hochschuldozierende sowie Mentor:innen werden konnten (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016). Im Vergleich zu alternativen Reflexionsformaten (Feedback auf Grundlage von Hospitationsprotokollen bzw. keiner systematischen Beobachtung und ohne Feedback) zeigte sich in der quasi-experimentellen Studie ein Zuwachs im bildungswissenschaftlichen Wissen über lernförderliche Unterrichtskommunikation in der Videogruppe der Studierenden gegenüber der Hospitationsgruppe bzw. der Kontrollgruppe (Gröschner et al., in Vorb.). Insbesondere dieses videotestete Format bietet beispielhafte Kooperationsmöglichkeiten der inneruniversitären Fachbereiche untereinander (in dem Fall Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Deutsch) sowie mit den Mentor:innen an den Praktikumsschulen.

Darüber hinaus wurde im Sommer 2022 am Institut für Erziehungswissenschaft das „Learning-to-Teach Lab: Science“ eröffnet als erstes bildungswissenschaftliches Lehr-Lernlabor, in dem Studierende unterrichtliches Handeln in Form von Micro-Teaching Ansätzen erproben und anschließend ihr Handeln mithilfe der videografierten Aufnahmen umfassend reflektieren können (Gröschner et al., in Druck). Zudem sind intensive Schulkoperationen in Planung, um in enger partizipativer Zusammenarbeit Lehrkräfte in der Weiterentwicklung ihres Unterrichtsrepertoires zu unterstützen. Hierzu sind sie eingeladen, mit Schulklassen ins LTL:S zu kommen und einzelne Stunden oder Unterrichtseinheiten durchzuführen.

Mit dem BMBF-Projekt DiLe (Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lehrerbildung im Jenaer Modell 2020–2023) wird aktuell ein weiteres Format erprobt, das in besonderer Weise zur Verbindung von Theorie und Praxis beiträgt, da hierbei der konkrete Austausch mit Lehrkräften, die als Mentor:innen für die Lernbegleitung an der Praktikumsschule verantwortlich sind, ermöglicht wird. Die genannten Beispiele verdeutlichen die Bemühungen, die Professionalisierung kohärenter zwischen Hochschule und Schulpraxis zu gestalten und somit gegenseitig stärkere Anschlussmöglichkeiten herzustellen.

4 Das Fortbildungskonzept von „DiLe“

„DiLe“ steht für Digitale Lerngemeinschaften, wobei das Konzept eng an den Ansatz professioneller Lerngemeinschaften angelehnt ist. Unter einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG) wird grundsätzlich eine Lernumgebung verstanden, in der Lehrkräfte (oder andere Akteure) sich wirksam über das Lernen austauschen und das Ziel verfolgen, professionelles Handeln zu forcieren sowie vor allem das Lernen der Schüler:innen zu fördern (Bolam et al. 2005). Wie Schaap und de Bruijn (2018) betonen, ist das Ziel von PLGs vor allem auch eine Frage des Transfers von Lernergebnissen der Lehrkräfte in einer PLG in die schulische Praxis. Mit Blick auf Mentor:innen und deren wirksame Lernbegleitung von Studierenden (siehe die Abschnitt 1 und 2) wird deutlich, dass das Lernen der Studierenden ebenso im professionellen Fokus einer PLG stehen kann und der Transfer in die Praxis hierbei zugleich den Lernertrag der Studierenden in Form des Erwerbs professioneller Kompetenzen adressiert.

Im BMBF-Projekt DiLe knüpfen wir an die konzeptionellen Stärken des PLG-Ansatzes an und erweitern diesen in Bezug auf den Einsatz eines digitalen Lernmanagementsystems. In einer digitalen Lerngemeinschaft werden die zentralen Elemente der PLG demzufolge um digitale Bausteine erweitert, die nicht nur die systematische Kollaboration zwischen Universität und Praktikumsschulen zum Ziel hat, sondern auch digitales Lernen der Lehrkräfte in einer effektiven Lernumgebung ermöglicht. Aus Studien ist bekannt, dass Lehrkräfte das regelmäßige, strukturierte, themenbezogene Zusammendarbeiten an der eigenen Schule (bzw. im Schulverbund) als sehr wertvoll einschätzen (Berkemeyer et al. 2015; Tulowitzki et al. 2021), Kooperationen jedoch häufig in der Praxis selten bzw. kaum systematisch implementiert sind (Grosche et al. 2020). Zugleich wird durch das Projekt auch individualisiertes, selbstgesteuertes und an den Interessen orientiertes Lernen der Lehrkräfte ermöglicht, ein Umstand, der in Bezug auf Fort- und Weiterbildungsaktivitäten bislang eher gering ausgeprägt ist (Kuhn et al. 2022). Ein zentrales DiLe-Prinzip ist dabei die Berücksichtigung der Perspektiven und Bedarfe der Mentor:innen, da der Erfolg einer Implementation von Innovationen im Feld maßgeblich davon abhängt, inwieweit die Innovation als relevant und zweckmäßig erlebt wird (Winkler et al. 2018). Im Anschluss an das Konzept des „third space“ (Zeichner 2010) wird mit DiLe ein Lern- und Erfahrungsraum zwischen dem Praxiswissen und akademischen Wissen geschaffen, der in der Schnittmenge eine enge Kommunikation und Interaktion der beteiligten Akteure ermöglicht. Neben dem vordergründigen Ziel der Theorie-Praxis-Relationierung bietet der Zugang zu der Online-Plattform und den digital aufbereiteten Fortbildungsinhalten den Mentor:innen auch die Möglichkeit, digitale Tools unmittelbar anzuwenden und für den Einsatz in der Lernbegleitung bzw. im eigenen Unterricht zu prüfen.

Nach einer Pilotierung des DiLe-Ansatzes mit drei Schulen (Schulleitungen und Lehrkräfte) im Schuljahr 2020/2021 stehen die digital aufbereiteten Inhalte seit dem Schuljahr 2021/2022 allen Praxisseminarschulen in Thüringen zur Verfügung. Zurzeit sind $N = 107$ Mentor:innen in das DiLe-Fortbildungsprogramm eingeschrieben, das im

Sommer 2023 endet, wobei in ganz unterschiedlicher Intensität die angebotenen Module genutzt werden. Während im Projekt aktuell noch das universitäre Lernmanagementsystem „moodle“ zum Einsatz kommt, sollen die Module der DiLe-Fortbildung langfristig als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung gestellt werden.

4.1 Die Fortbildungsmodule von DiLe

Im Rahmen der Projektbeteiligung können sich die teilnehmenden Lehrkräfte mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten in Form von Modulen beschäftigen. Insgesamt gibt es drei DiLe-Module: *Modul 1 „ROUTE“* adressiert das eigene Rollenverständnis als Mentor:in, bietet Gelegenheit, sich fachlich mit aktuellen Ansätzen der lernwirksamen Unterrichtsgesprächsführung vertraut zu machen und zielt auf Aspekte ab, wie die Modulinhalte in einer größeren Breite im Kollegium verankert und zur digitalen Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen können (siehe 4.2). Das *Modul 2 „Heterogenität und Inklusion“* widmet sich der Herausforderung, in einer heterogenen Klasse professionell zu handeln und visiert das Ziel an, Mentor:innen und Studierende hinsichtlich der inklusiven Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. Anknüpfend an Befunde, dass Gespräche über Herausforderungen von Inklusion und der praktischen Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen zur Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden bei der Unterrichtsplanung beitragen, steht im Mittelpunkt die Anwendung von erworbenem Wissen zur inklusiven Unterrichtsgestaltung. Dabei werden Fallbeispiele aus der Schulpraxis eingesetzt, die Lernanlässe zur gemeinsamen Reflexion mit Studierenden bieten. Im *Modul 3 „Fach“* können Mentor:innen ausgewählte fachdidaktische Inhalte der Fächer Deutsch, Chemie/Naturwissenschaften und Sozialkunde, die digital aufbereitet wurden, kennenlernen und jeweils als Basis für die Unterrichtsgestaltung bzw. die Lernbegleitung mit Studierenden nutzen. Darüber hinaus besteht ein weiterer Schwerpunkt des Moduls in Überlegungen, welche neuen schulischen Inhalte infolge der Digitalisierung in den Fächern thematisiert werden können. So wurde beispielsweise in den Fächern Deutsch und Sozialkunde ein übergreifender Fortbildungsbaustein zum Thema „Umgang mit Fake News“ entwickelt, der fachlich unterstützen und ebenfalls in der Fortbildung erprobt werden kann.

Die Mentor:innen haben je nach Fokus zu allen drei Modulen zeitlich und räumlich unabhängig Zugang und können sich interessengeleitet zu einem oder mehreren persönlich bedeutsamen Schwerpunkt(en) informieren bzw. sich selbstgesteuert fortbilden. Der Umfang jedes Moduls beträgt ca. 12 Stunden (inkl. Kurzevaluationen), wobei die einzelnen Lernbausteine stets so konzipiert sind, dass sie auch innerschulisch, z. B. in einer Freistunde, bearbeitet werden können. Zu jedem Modul gibt es zudem ausreichend Gelegenheiten zur eigenen Reflexion sowie zur Rückmeldung an das Projektteam (z. B. via Chat o. ä.). Darüber hinaus finden regelmäßig synchrone digitale Workshops und Veranstaltungen jedes Moduls statt, die als Austauschforum und Reflexionsraum für die Mentor:innen sowie mit den jeweiligen Dozierenden und Modulverantwortlichen dienen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungen belegt

die Relevanz des kollegialen Austauschs für das Lernen der Lehrkräfte (Lipowsky 2014). Kooperative Lerngelegenheiten gehen mit einer gesteigerten wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in Hinblick auf die Anwendung der Inhalte in der Lernbegleitung einher und einer gesteigerten Motivation, die Inhalte auch in der eigenen Unterrichtspraxis anzuwenden (Zastrow et al. 2021).

4.2 Das Modul „ROUTE“ (Rolle – Unterrichtskommunikation – Transfer)

Am Modul „ROUTE“ nehmen derzeit 35 Lehrkräfte teil. Das Modul ist so aufgebaut, dass die minimal aufzuwendende Zeit für jeden Lernbaustein etwa 20 Minuten beträgt. Bezogen auf alle Lernbausteine umfasst die vollständige Bearbeitung des Moduls circa 12 Zeitstunden. Bei Teilnahme an mindestens einem digitalen Austauschtreffen und einem Präsenztermin (Auftaktveranstaltung oder Abschlussstreffen) erhalten die Teilnehmenden am Ende ein Zertifikat sowie einen Gutschein für eine digitale Fortbildung, die sie selbst wählen können.

Das Modul besteht im Kern aus den beiden Lernfeldern I „Rolle“ und II „Unterrichtskommunikation“. Bezugnehmend auf die oben genannten Befunde zur Effektivität der Lernbegleitung erhalten Mentor:innen im Lernfeld I die Möglichkeit, ihr eigenes Verständnis effektiver Lernbegleitung zu erkunden und individuelle Verhaltensweisen der Beziehungsgestaltung mit Mentees zu reflektieren. Diese Reflexion soll zur Veranschaulichung persönlichen Mentoringhandelns beitragen und dient dazu, konkrete Ansätze des adaptiven Mentorings (z. B. in Bezug der Interaktion bei Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen mit Mentee) kennenzulernen. Anlass zur Selbstreflexion gibt ein Kurzreview über aktuelle Forschungsbefunde zur Gestaltung der Mentor-Mentee-Beziehung (Baustein 1). Im Rahmen eines digitalen Selbsttests erhalten die Mentor:innen darüber hinaus als Ergebnis eines von drei Rollenprofilen, in dem ihre Einstellungen zur Gesprächs- und Beziehungsgestaltung mit angehenden Lehrpersonen am ehesten verortet sind (Baustein 2). Dabei wird von einer Wertung der verschiedenen Rollenprofile abgesehen, da jedes Rollenprofil seine auf den jeweiligen Kontext bezogene Rechtfertigung innehat.

Im Bewusstsein über das eigene tendenzielle Rollenprofil können die Mentor:innen anschließend konkrete Möglichkeiten der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen kennenlernen und auf Grundlage eines Planungs- und Reflexionsbogens eine Unterrichtsbesprechung vorbereiten und reflektieren (Baustein 3). Die Wissensaneignung erfolgt dabei über eine interaktive Präsentation mit verschiedenen Lernvideos zu exemplarischen Beratungsgesprächen und konkreten Planungsmaterialien (Abb. 2).

Gesprächsstruktur für eine Unterrichtsnachbesprechung (UNB)

Im Folgenden

- werden die verschiedenen Perspektiven von Mentor:in und angehender Lehrperson verdeutlicht sowie die Notwendigkeit, Beratungsschwerpunkte für eine Unterrichts(nach)besprechung festzulegen
- wird eine Gesprächsstruktur für Unterrichtsnachbesprechungen vorgestellt und in einem Filmbeispiel veranschaulicht

Prezi

Beratungsschwerpunkte

Gesprächsstruktur

Literaturhinweise

Abbildung 2: Ausschnitt aus der interaktiven Präsentation (Lernfeld „Rolle“)

Im Lernfeld II „Unterrichtskommunikation“ erhalten die Mentor:innen Zugang zu aktuellen universitären Forschungsinhalten, welche auch Bestandteil des schulpädagogischen Begleitseminars im Praxissemester sind. Das Lernfeld „Unterrichtskommunikation“ stellt dabei nicht nur das Thema des schulpädagogischen Begleitseminars vor, sondern bietet den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, sich hinsichtlich ihrer eigenen Unterrichtspraxis fortzubilden. Über einen Podcast zum Thema „Gestaltung lernförderlicher Unterrichtsgespräche“ (Baustein 1) können sich die Lehrkräfte darüber informieren, wie Unterrichtsgespräche zwischen Lehrpersonen und Lernenden besonders lernförderlich gestaltet und welche Gesprächsstrategien im Unterricht eingesetzt werden können (Gröschner et al. 2018). Auf Basis des Podcasts können sie dann ihren eigenen Unterricht mithilfe eines Reflexionsbogens zum Schwerpunkt „Unterrichtskommunikation“ reflektieren. Gleichzeitig wird auf die Möglichkeit hingewiesen, den Feedbackbogen auch von den Schüler:innen im Anschluss an eine Unterrichtsstunde ausfüllen zu lassen und die eigene Wahrnehmung mit der der Schüler:innen abzugleichen (Abb. 3). Weiterhin erhalten die Mentor:innen die Gelegenheit zur systematischen Videobeobachtung in Vorbereitung auf die kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung von Studierenden. Zum Gegenstand der Fremdreflexion wird hierbei ein Unterrichtsbeispiel mit Videoannotationsfunktion eingesetzt, das die Mentor:innen selbstständig oder in Kleingruppen bearbeiten können.

Denke bei den folgenden Aussagen direkt an die Stunde, die du gerade erlebt hast.

| In der Unterrichtsstunde hat die Lehrperson | stimme überhaupt nicht zu | | | | | stimme vollständig zu |
|--|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| offnene Fragen gestellt und auf unsere Antworten und Ideen gewartet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| uns aufgefordert, eigene Ideen, Gedanken, Interessen oder Gefühle zu äußern. | | | | | | |
| uns ermutigt, unsere Ideen gegenseitig respektvoll aber kritisch zu hinterfragen oder zu bewerten. | | | | | | |
| uns Schüler aufgefordert, Regeln für die Gespräche im Unterricht festzulegen oder zu nutzen. | | | | | | |

Abbildung 3: Beispiel des Schülerfeedback-Bogens zur Wahrnehmung der Unterrichtskommunikation (aus: Dialogic Teaching Questionnaire, Gröschner 2021)

5 Ausblick

Die Teilnehmenden an ROUTE erachteten in der Begleitevaluation insbesondere praxisnahe Übungsmöglichkeiten in Vorbereitung auf Unterrichtsbesprechungen mit angehenden Lehrpersonen als hilfreich und berichten positiv von den vielfältigen Möglichkeiten der persönlichen Fortbildung durch die Anwendung konkreter digitaler Bausteine, die für die Lernbegleitung sowie darüber hinaus für die eigene Praxis im Unterricht relevant sind. Die qualitativen Ergebnisse stützen unsere Bestrebungen, mit dem Projekt einen Beitrag zu einem möglichst umfangreichen Transfer der Inhalte aller Module in die Praxis der Lernbegleitung zu leisten. Die Inhalte sollen demzufolge nicht nur bei den teilnehmenden Lehrpersonen und den Dozierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena verbleiben, sondern auch Kolleg:innen erreichen, die nicht am Projekt teilgenommen haben. Um den Transfer der Inhalte nachhaltig zu gewährleisten, entwickeln wir derzeit mit den Teilnehmenden gemeinsam Ideen, um die Lernbausteine einer breiten Öffentlichkeit von Lehrerkollegien zugänglich zu machen. Die Mentor:innen befürworten dahingehend beispielsweise, die Inhalte auf einer landesweiten, zentralen Schulplattform als Anlaufstelle zur individuellen Fort- und Weiterbildung bereitzustellen. Tatsächlich bietet diese Möglichkeit weiteres Potenzial, um die praktischen Werkzeuge räumlich und zeitlich individuell selbstgesteuert verfügbar zu machen. Eine Herausforderung bei dieser Umsetzungsmöglichkeit bleibt dennoch der kollegiale Austausch zwischen den Kolleg:innen, welcher für die Umsetzung in der Praxis (in der Lernbegleitung bzw. im eigenen Unterricht) bedeutsam ist. Eine professionelle Lerngemeinschaft, ob digital oder in schulischer bzw. schulübergreifender Präsenz, braucht nicht nur einen *third space* zum aktiven Handeln, sondern erfordert auch zuallererst die Einsicht in den Mehrwert des Perspektivwechsels und im Rahmen unseres Vorhabens darüber hinaus des phasenübergreifenden Dialogs – im Sinne des Untertitels des Seminartags „open heart, open mind, open will“ –, um professionelles Lernen im Lehrberuf zu ermöglichen und gemeinsam zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. M.; Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Aspfors, J.; Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. In: *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Ball, D. L.; Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In: Sykes, G.; Darling-Hammond, L. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 3–32.
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Järvinen, H.; Manitius, V.; Van Holt, N. (2015). Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“. Münster/New York: Waxmann.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M. (2005). Creating and sustaining professional learning communities (Research Report Number 637). London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Caruso, C.; Harteis, C.; Gröschner, A. (Hrsg.) (2021). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A.; Triggs, V.; Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education a review of the literature. In: *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Crasborn, F.; Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F.; Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In: *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Erpenbach, A. L.; Fussangel, K.; Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In: Hesse, F.; Lütgert, W. (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 19–40.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding „Core Practices“ and „Practice-Based“ Teacher Education: Learning from the Past. In: *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368.
- Futter, K. (2017). Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lernelementen durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, M.; Fußangel, K.; Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Gröschner, A. (2021). (W)Orte finden: Wir reden über Unterricht. In: Schratz, M.; Michels, I.; Wolters, A. (Hrsg.), *Menschen machen Schule – Mutig eigene Wege gehen*. Seelze: Klett/Kallmeyer. 194–211.
- Gröschner, A.; Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, M.; Rohlfs, C.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Münster: Waxmann. 706–720.
- Gröschner, A.; Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster/New York: Waxmann. 315–333.
- Gröschner, A.; Klaß, S.; Calcagni, E. (in Druck). Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-Based Practices in Teacher-Student Interaction in Preservice Teacher Education. In: Grossman, P.; Fraefel, U. (Eds.), *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Gröschner, A.; Klaß, S.; Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košínár, J.; Gröschner, A.; Weyland, U. (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann. 85–101.
- Gröschner, A.; Klöden, R. (2020). Mentoring in der LehrerInnenbildung. *Forschungsstand und Entwicklungsperspektiven*. SchulVerwaltung, 8(5), 132–135.
- Gröschner, A.; Schindler, A.-K.; Holzberger, D.; Alles, M.; Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
- Gröschner, A.; Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A.; Gottmann, C.; Kamm, C.; Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. 171–183.
- Gröschner, A.; Winkler, I.; Jähne, M. F.; Klaß, S.; Seeber, A. (in Vorb.). Knowledge aquisition about classroom discourse during a teaching practicum? Main and differential effects from an experimental study.
- Hale, R. (2000). To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organisational learning. *Career Development International*, 5, 223–234.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F.; Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Jaspers, W. M.; Prins, F.; Meijer, P. C.; Mainhard, T.; Wubbels, T. (2022). Mentor teachers' intended intervening during student teachers' lessons: A vignette study in Dutch primary education. In: *Teaching and Teacher Education*, 117, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103342>
- Kleinknecht, M.; Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. In: *Teaching and Teacher Education* 59, S. 45–56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>.
- Kuhn, C.; Hagenauer, G.; Gröschner, A. (2022). "Because you always learn something new yourself!" An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. In: *Teaching and Teacher Education*, 113, OnlineFirst: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Lawson, T.; Melek Ç.; Müge G.; Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. In: *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann. 511–541.
- 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? In: *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41–62.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Rothland, M.; Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schaap, H.; de Brujin, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. In: *Learning Environments Research*, 21, 109–134.
- Staub, F.; Waldis, M.; Futter, K.; Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann. 335–358.

-
- Tulowitzki, P.; Grigoleit, E.; Haiges, J.; Kruse, C.; Gerick, J. (2021). Schulleitungen und digitale Schulentwicklung. Impulse zur Stärkung von Professionalisierungsangeboten. Forum Bildung Digitalisierung.
- Ulrich, I.; Gröschner, A. (2020) (Hrsg.). Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Edition ZfE, Band 9. Wiesbaden: Springer VS.
- Van Ginkel, G.; Oolbekkink, H.; Meijer, P. C.; Verloop, N. (2015). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. In: Teachers and Teaching: theory and practice, 22(2), 198–218.
- Williams, E. A.; Butt, G. W.; Gray, C.; Leach, S.; Marr, A.; Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. In: Educational Review, 3(50), 225–239.
- Winkler, I.; Gröschner, A.; May, M.; Kleinespel, K. (2018). „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“: Modellierung inter- und transdisziplinärer Entwicklungsprojekte in der Lehramtsausbildung am Beispiel des Projekts ProfJL. In: Winkler, I.; Gröschner, A.; May, M. (Hrsg.), Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7–26.
- Zastrow, M.; Gröschner, A.; Kleinespel, K. (2021). Learn to train? Ein Beitrag zum Mentoring am Beispiel des Projekts Ausbildung der Ausbilder. In: Wiesner, C.; Windl, E.; Dammerer, J. (Hrsg.), Mentoring als Auftrag zum Dialog. Innsbruck: Studien Verlag. 75–86.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 89–99.

Autor



Dr. Alexander Gröschner
Professor für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der
Friedrich-Schiller-Universität Jena
E-Mail: alexander.groeschner@uni-jena.de



Nicole Bosse
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität
Jena
E-Mail: nicole.bosse@uni-jena.de



Dr. Susi Klaß

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

E-Mail: susi.klass@uni-jena.de



Dr. Maya Elisa Zastrow

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

E-Mail: maya.zastrow@uni-jena.de