

## **Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen**

Alois Niggli, Markus Gerteis und Roger Gut

**Auf der Basis je einer Stichprobe von Studierenden (N=243) und von Praxislehrpersonen (N=198) aus insgesamt drei Institutionen der Lehrerbildung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob sich unterschiedliche Rationalitätsansprüche in Unterrichtsbesprechungen auf faktorenanalytischem Wege in drei kommunikativen Bereichen kategorisieren lassen. Vorgeschlagen wurden: (a) Feedbackgespräche für zweckrationales Handeln, (b) Reflexionsgespräche für das propositionale Berufswissen, (c) Orientierungsgespräche für den gegenseitigen Austausch zu Fragen der Selbstregulation. Dabei zeigte es sich, dass sich die drei theoretisch postulierten Ebenen tatsächlich in den kommunikativen Interessen der Probanden widerspiegeln. Zusätzlich wurden Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften deutlich, die auch für die Betreuung im Praktikum von Bedeutung sind.<sup>1</sup>**

Seit den 80er-Jahren orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Vorstellung von reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern, die ihr berufliches Können im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit ständig weiterentwickeln (Dick, 1994). Demzufolge wurden konstruktivistisch inspirierte Lernkonzepte in Ausbildungsprogrammen zunehmend als erfolgversprechend angesehen (Hawley & Valli, 1999). Insbesondere gilt dies für die berufspraktische Ausbildung, wo zwischen Mentorinnen, Mentoren und Studierenden eine Ko-Konstruktion des beruflichen Wissens erreicht werden soll (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Vor diesem Hintergrund haben sich inzwischen zwei prototypische Bearbeitungsoptionen herauskristallisiert.

Der Ansatz von Schön (1983) ist eher *wissenschaftssoziologischer* Natur (vgl. Rambow & Bromme, 2000). Er geht der Frage nach, wie man wissensbasierte Denk- und Suchprozesse von Fachleuten beschreiben kann. Grundlegend ist eine Epistemologie der Praxis. Handelnde treten mit einem bestimmten Vorverständnis an eine Situation heran und definieren dadurch das Problem, das gelöst werden soll. Wenn Schwierigkeiten mit der ursprünglichen Konzeptidee auftreten, verändern Fachleute ihre Situationsinterpretation. Metaphorisch verdeutlicht Schön die Auseinandersetzung mit widerständiger Realität durch die Vorstellung, die Situation spreche dabei quasi zum Handelnden. Ein *kognitionswissenschaftlicher* Ansatz analysiert das Erfahrungswissen

---

<sup>1</sup> Wir danken Prof. Dr. Jean-Luc Patry, Universität Salzburg, für Hinweise und Anregungen, die in diesen Beitrag einfließen konnten.

von berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern hingegen auch unter dem Aspekt des akademisch geprägten Wissens, das im Zuge der Ausbildung erworben wird (Bromme, 1992). Für die Profession als relevant geltende Bereiche der Fachdisziplinen stellen in diesem Fall Grundlagen für die Anreicherung von Praxiswissen bereit. Einen exemplarischen Ansatz, der diesen konzeptionellen Vorstellungen nahekommt, haben Staub und West (2003) sowie Staub (2004) als Coachingkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften entwickelt (Staub, 2008; vgl. auch Kreis & Staub in diesem Heft). Auf der inhaltsbezogenen Ebene macht dieses Modell deshalb auch Vorschläge, welche theoretisch begründeten pädagogisch-psychologischen und psychologisch-didaktischen Prinzipien bei der Problemlösung berücksichtigt werden können (Staub 2001).

Die beschriebenen Problemlöseansätze von Schön, Bromme bzw. von West und Staub können als Kontrapunkte zu einer primär zweckrationalen, an Standards orientierten Formung von Individuen aufgefasst werden. Diese Praxis findet beispielsweise in zunehmend umfangreicher werdenden Kompetenzlisten von Ausbildungsinstitutionen ihren Ausdruck. Im Zentrum einer Epistemologie der Praxis stehen jedoch ebenso Entwicklungs- bzw. Wachstumsprozesse im Rahmen der Sozialisation zur Profession. Das heisst: Studierende und erfahrene Lehrkräfte entwickeln sich noch in anderer Hinsicht, als es in Ausbildungscurricula oder in Standardsammlungen vorgesehen ist. Auch ihre je eigenerlebte Praxis hat prägende Wirkung. Lehrerinnen und Lehrer sind somit nicht ausschliesslich professionell gefordert, sondern auch in ihrem Selbstsein, und dabei haben sie Anspruch auf Unterstützung. Infolgedessen ist es durchaus konsequent, professionellen Fortschritt auch als Prozess des Wachstums eines Lebewesens zu begreifen und neben den berechtigten Ansprüchen der Profession auch persönliche Entwicklungsinteressen, insofern sie für den beruflichen Kontext relevant sind, mitzukonzeptualisieren. Im Folgenden wird ein Rahmenkonzept empirisch validiert, das den handlungsbezogenen Problemlöseansätzen im Grundsatz ebenfalls verpflichtet ist. Darüber hinaus akzentuiert es jedoch Bearbeitungsdimensionen, die auch die professionelle Arbeit an der eigenen Person mitberücksichtigen. Im Vordergrund stehen dabei Anliegen der Grundausbildung.

## **1. Das Konzept des Drei-Ebenen-Mentorings bei Unterrichtsbesprechungen**

Im Konzept von Niggli (2005) werden in Gesprächen über Unterricht Facetten unterschieden, die sich an unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der handelnden Person orientieren und jeweils passende Handlungslogiken bedingen (vgl. dazu Habermas, 1999).

*Wirksamkeit des Handelns.* Die erste Bearbeitungsebene betrifft den konkret sichtbaren Handlungsvollzug bzw. die Performanz (Plöger, 2006). Es ist dies die Ebene, auf der Lehrerinnen und Lehrer die meiste Kraft und Energie aufwenden, um im beruflichen

Tun erfolgreich zu sein. Vorherrschend ist eine *teleologische Rationalität* zweckrationalen Handelns. Handelnde wollen in die objektive Welt eingreifen und wissen, was sie erreicht haben. Es gelten praxiswirksame (im weiteren Sinne technische) Regeln, die auf empirischem Wissen beruhen. Bei Nicht-Gelingen wird wohl nach Konzepten gesucht, die eher Erfolg zeitigen. Das heisst: es wird geübt; seltener werden Alternativstrategien gesucht (vgl. Watzlawick, 1983). Im Erfolgsfall werden Kompetenzerfahrungen generiert, die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren. Bei diesen handelt es sich um eine relevante Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext (Baumert & Kunter, 2006).

*Verstehendes Erkennen.* Eine einseitige Zweck-Mittel-Rationalität entspräche jedoch einem naiven Unterrichtsverständnis. Im Handeln spiegelt sich immer auch die innere Gedankenwelt bzw. das subjektive Berufswissen einer Lehrperson, das mehr oder weniger losgelöst von der konkreten Tätigkeit existiert. Es ist aus Propositionen oder Urteilen aufgebaut, jenen elementaren Einheiten, die richtig oder falsch sein können. Es handelt sich um «Wissen dass», bzw. «Wissen warum». Weil es propositional repräsentiert ist, hat es einen anderen epistemischen Status. Sein Verhältnis zur Ausführung ist kompliziert, dennoch bestehen Verbindungen. Immer wieder muss es neu kontextualisiert werden (vgl. das Allgemeinheit-Konkretheitsdilemma von Herrmann, 1979). Weil die Verfügbarkeit dieses Wissens noch nicht Können im Sinne der Bewältigung konkreter Handlungssituationen darstellt, ist es getrennt zu bearbeiten. Die Rationalität auf dieser Ebene ist darauf ausgerichtet, Situationen aus einer praxisbezogenen Verwendungsperspektive zu interpretieren (Kolbe, 2004).

*Existenzielles Verständigen:* Auf dieser dritten Ebene sind immer auch Selbstanteile der Lehrperson betroffen (Bauer, 1998; Neuweg, 2005). Es geht um den Lebensentwurf im Kontext der eigenen Lebensgeschichte bzw. um das Selbstsein, das intersubjektiv geteilt wird. Entsprechende Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Befindlichkeiten können vom Professionswissen im engeren Sinne getrennt konzeptualisiert werden (Baumert & Kunter, 2006; Day & Sachs, 2004), dennoch können sie unterrichtliches Handeln beeinflussen (Richardson, 1996). Auch lassen sich Enttäuschungen oder unbewältigte Konflikte nicht einfach unterdrücken und stellen Ansprüche an die selbstregulativen Fähigkeiten einer Person (vgl. Boekaerts, 1999). Werthaltungen und Überzeugungen auf dieser existenziellen Ebene haben wiederum unterschiedliche Rechtfertigungsansprüche. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube. Widerspruchsfreiheit ist hier nicht zwingend (Fenstermacher, 1994).

Den drei Erkenntnisinteressen werden drei passende Gesprächsformen mit unterschiedlichen Entwicklungslogiken zugeordnet. Auf der Performanzebene werden *Feedbackgespräche* vorgeschlagen. Es handelt sich dabei um Rückmeldeschleifen über Könnensanteile mit geringer Komplexität (Kluger & DeNisi, 1996), die die berufliche *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1997) fördern sollen. Sie orientieren sich deshalb in erster Linie an zweckrationalen Bedingungen des Gelingens. Diese Bedingungen sind in

standardbasierten Indikatoren explizit zugänglich und werden von den Beteiligten gegenseitig akzeptiert. Diese Form des Feedbacks unterscheidet sich damit grundlegend von einem generellen kommunikativen Handlungsmuster des Feedbacks, das auch von Schüpbach (2007) eher kritisch beurteilt wird. Die Gesprächsform auf der reflexiven Ebene bzw. das *Reflexive Praxisgespräch* zielt dagegen auf eine Differenzierung des *Erklärungs- und Begründungswissens*. Neues Wissen wird durch einen Austausch zwischen impliziten und expliziten propositionalen Wissensanteilen konstruiert (Nonaka & Takeuchi, 1997). Im günstigsten Fall führt dieser Prozess zu neuen Konzepten des Handelns. Schliesslich geht es im persönlichen *Orientierungsgespräch* um die Regulierung *präskriptiver Selbstanteile*. Kern dieser Gespräche sind situationsübergreifende Überzeugungen, Ziele, Motive und Aspekte der Selbstregulation, über die man sich intersubjektiv zu verständigen versucht. Diese Gespräche werden offen gestaltet. Die Betroffenen entscheiden sich autonom und in eigener Bewusstheit.

Bei den drei Bearbeitungsebenen handelt es sich nicht um separierte Gesprächsanlässe. Angesprochen werden Facetten bzw. Phasen innerhalb der kommunikativen Begleitung, die durch die genannten Rationalitätsansprüche strukturiert werden. Diese Facetten sind zudem miteinander verflochten, beeinflussen sich gegenseitig und sind nur in arbeitsanalytischer Absicht relativ deutlich zu trennen. Aufgrund subjektiver Selbstanteile der Beteiligten können bestimmte Rückmeldungen im Feedback- oder Argumente im Reflexionsgespräch beispielsweise unterschiedlich bewertet werden. Im Hinblick auf neue Zielsetzungen hat man sich darüber unter Umständen wiederum zu verständigen. Im Folgenden prüfen wir, ob sich diese Facetten durch die Befragung von involvierten Studierenden und ihren Praxismentorinnen und -mentoren dennoch empirisch trennen lassen und ob Studierende und Praxislehrkräfte diese Gesprächsebenen unterschiedlich gewichten. Ferner interessiert uns, inwieweit diese Bearbeitungsinteressen im Verlauf der Ausbildung variieren.

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Studierenden umfasst 243 Probandinnen und Probanden (89 % weiblich) aus den Kantonen Bern und Freiburg. 77 % der Studierenden absolvierten die Ausbildung für Vorschule und Primarstufe, 23 % diejenige für die Sekundarstufe I. Zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2006 befanden sich 40 % der Studierenden im ersten, 21 % im vierten, 29 % im sechsten und 7 % im achten Semester (nur Studierende Sek. I). Die restlichen 3 % der Studierenden verteilen sich auf die übrigen Semester.

In die Stichprobe der Praxislehrkräfte gingen die Daten von insgesamt 198 Personen ein (81 % weiblich). 43 % unterrichteten im Kindergarten oder an der Unterstufe der Primarschule, 53 % ab Mittelstufe, 3 % an der Sekundarstufe I. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 18 Jahre (Min. 2 Jahre, Max. 40 Jahre).

## 2.2 Itempool

Von einem Fachteam aus Dozierenden der Ausbildung von Lehrpersonen wurde ein Pool von 40 Items zusammengestellt. Wegweisend waren das oben beschriebene Dreiebenen-Konzept sowie eine qualitative Explorationsstudie, die von Gut und Gerteis (2007) für den vorliegenden Zweck durchgeführt worden war. 16 Studierende wurden gefragt, welche Massnahmen der Praktikumslehrperson sich positiv bzw. negativ auf ihr Können, ihr berufliches Hintergrundwissen und ihre Einstellungen, Ziele und ihr Wohlbefinden ausgewirkt hätten. Ein bedeutsamer Anteil der Aussagen von Studierenden konnte den drei Ebenen zugeordnet werden. Mehrfachnennungen und typisch scheinende Aussagen wurden in je eine Itemform für Studierende und für Praxislehrkräfte gebracht. (Beispiel-Version für Studierende: «In Rückmeldungen will ich Hinweise erhalten, wo mein Unterricht lernwirksam war und wo nicht.»; Version Praxislehrkräfte: «In Rückmeldungen sollten die Studierenden von mir Hinweise erhalten, wo ihr Unterricht lernwirksam war und wo nicht.»). Zwei Items stammen aus von Felten (2005). Die Itemsammlungen der Version für Studierende und derjenigen der Praxislehrpersonen beinhalteten somit inhaltlich identische Items. Lediglich die Formulierungen wurden den unterschiedlichen Populationen angepasst. Die Items waren auf einer fünfstufigen Skala zu beantworten: «in sehr starkem Masse», «in starkem Masse», «in mittlerem Masse», «in geringem Masse», «in keinem Masse».

## 2.3 Statistische Analysen

Zur Überprüfung der Faktorenstruktur in beiden Probanden-Versionen wurden Faktorenanalysen nach der Hauptkomponentenmethode mit anschliessender Varimax-Rotation durchgeführt. Die Bestätigung des theoretischen Konzeptes an zwei unterschiedlichen Stichproben kann auch als Indiz für die Validität der Konstrukte gelten. Als Kriterium für die Extraktion der Faktorenzahl wurden der Scree-Test, der Eigenwertverlauf und die Interpretierbarkeit der Faktoren berücksichtigt. Bivariate Zusammenhänge wurden mit einfaktoriellen ANOVA-Analysen gerechnet. Alle Analysen wurden mit dem Programm SPSS 14 durchgeführt.

## 3. Ergebnisse

Zur Untersuchung grundlegender struktureller Zusammenhänge wurden die Itemsammlungen für Studierende und Praxislehrkräfte jeweils getrennt einer Serie von Faktorenanalysen unterzogen. Items mit Ladungen  $> .50$  auf den primären Faktoren (Nebenladungen  $< .30$ ) wurden jeweils beibehalten. Die Analyse der studentischen Urteile führte zu einer Vier-Faktoren-Lösung (Eigenwerte 4.73, 2.26, 1.98, 1.41), die 55% der Varianz erklären konnte. Aus den Antworten der Lehrpersonen resultierte hingegen eine Fünf-Faktoren-Lösung (Eigenwerte 3.88, 1.62, 1.21, 1.10, 1.03), die 63% der Varianz aufklärte. Alle Items wiesen substantielle Ladungen auf ihren Primärfaktoren auf. Die Interkorrelationen zwischen den Faktoren sind moderat ausgefallen. In der Version der Studierenden bewegen sich die Koeffizienten im Intervall von .11 bis .35; in derjenigen

der Praxislehrkräfte zwischen .21 und .43. Items, ihre Faktorladungen sowie Interkorrelationen der Faktoren sind für beide Populationen im Anhang aufgeführt. In Tabelle 1 wird dagegen ein Überblick über die theoretische Konzeption und die ihr zugeordnete faktorielle Prüfstruktur vermittelt.

Tabelle 1: Theoretische Grundlagen sowie Faktorenstruktur aus der Perspektive von Studierenden und Praxislehrkräften (inkl. Mittelwerten und Standardabweichungen)

<b>Theoretische Trias: Rationalität – Gesprächsform – Entwicklungsziel</b>	<b>Version Studierende</b>	<b>Version Praxislehrkräfte</b>
Wirksamkeit des Handelns – Feedbackgespräch – Selbstwirksamkeit	Feedback zum Können (FIV) M=3.71/SD= .62	Feedback zur Effizienz (FIV) M=4.01/SD= .54
Verstehendes Erkennen – Reflexionsgespräch – Umorganisation des Berufswissens	Reflexion Situation (FI) M=4.03/SD= .50	Reflexion Situation (FI) M=4.02/SD= .57
	Reflexion Theorie-Praxis (FIII) M=3.20/SD= .66	Reflexion Theorie-Praxis (FIII) M=3.28/SD= .64
Existenzielles-Sich-Verständigen – Orientierungsgespräch – Funktionieren des beruflichen Selbst	Orientierung an der Person (FI) M=3.23/SD= .63	Befinden der Person (FI) M=3.71/SD= .62
		Berufliche Bedeutung der (FV) M=3.44/SD= .69

(FI-FV=Reihenfolge der Faktoren, geordnet nach Eigenwerten)

Feststellbare Ausdifferenzierungen auf den drei theoretischen Ebenen sowie Unterschiede zwischen den Perspektiven der beiden Probandengruppen bewegen sich im Rahmen der theoretischen Vorannahmen. Auf der *Feedbackebene* fällt auf, dass sich die Faktoren von Studierenden und Praxislehrkräften inhaltlich unterscheiden. Studierende verlangen Bestätigungen des eigenen Könnens, das ihnen Selbstsicherheit vermittelt. Für Praxislehrkräfte scheinen hingegen die Effizienz des Unterrichts bzw. Rückschlüsse auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bedeutsam zu sein. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um teleologische Argumente, die lediglich an unterschiedlichen Referenzsystemen festgemacht werden: durch die Studierenden internal am eigenen Können, external an der Klasse durch die Praxislehrpersonen. Die *Reflexionsebene* spaltet sich in beiden Versionen strukturell in je zwei inhaltlich analog definierbare Faktoren auf. Der eine Faktor beinhaltet Reflexionsitems, die sich auf die gemeinsame Aufarbeitung gemachter Erfahrungen in der abgelaufenen Situation beziehen (z.B.: «In Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren möchte ich auf Zusammenhänge stossen, an die ich nicht gedacht habe»). Beim zweiten Reflexionsfaktor wird zusätzlich auf theoretische Grundlagen der Bezugsdisziplinen rekurriert (z.B.: «Mein Mentor/Meine Mentorin soll mich fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen ich mein Handeln begründe»). Beide Faktoren betreffen die Ebene des Professionswissens,

das sich jedoch durch einen Rekurs auf unterschiedliche Referenzsysteme (Praxis; Theorie-Praxis) bearbeiten lässt. Auf der professionellen *Orientierungsebene* konnte in der studentischen Version ein globaler Faktor mit insgesamt sieben Items extrahiert werden. Diese faktorielle Struktur hat sich bei den Praxislehrkräften nicht bestätigt. Drei Items, die eher die Person, ihr Befinden und ihre Haltungen zum Inhalt haben, und zwei weitere, die die Bedeutung der Person im beruflichen Kontext spiegeln, wurden getrennten Faktoren zugeordnet. Vier der fünf personenbezogenen Items aus den beiden Faktoren der Praxislehrpersonen sind auch im globalen personenbezogenen Faktor der Studierenden enthalten.

Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Gruppen, dann besteht ein breiter Konsens im Hinblick auf die Bedeutung von Reflexionsgesprächen. Reflexion über die Handlung wünscht man sich durchschnittlich in «starkem Masse». Lediglich in einem «mittleren Masse» befürwortet man hingegen den Einbezug von Theorie. Feedbackgespräche werden von beiden Gruppen ebenfalls als bedeutsam erachtet, aber unterschiedlich gewichtet. Praxislehrkräfte erachten es als notwendig «in starkem Masse» Feedback über die Wirksamkeit des Unterrichts zu geben. Studierende tendieren ihrerseits etwas weniger ausgeprägt, aber nach wie vor deutlich dazu, Feedback über ihr Können erhalten zu wollen. Ein direkter Vergleich ist in diesem Falle allerdings nicht möglich, da die beiden Faktoren unterschiedliche Rückmeldeinteressen beinhalten. Auch hinsichtlich ihrer personenbezogenen Komponenten äussern Praxislehrpersonen durchwegs höhere Zustimmung als Studierende beim globalen Faktor «Orientierung an der Person». Am stärksten werden dabei Anlässe über das Befinden der Studierenden gewichtet. Vergleicht man zudem die Gesamtmittelwerte der vier parallel formulierten Items, die sowohl auf dem globalen Faktor der Studierenden als auch auf einem der beiden Faktoren der Praxislehrkräfte laden, dann fällt dieser Unterschied statistisch signifikant aus ( $F[1,439]=9.62, p<0.001, \text{Eta}^2=.049$ ). Die Zustimmung zu diesen vier Items lag bei den Studierenden bei  $M=3.37$ , bei den Praxislehrpersonen bei  $M=3.67$ .

Querschnittvergleiche innerhalb der Population der Studierenden sind demgegenüber auffällig konstant ausgefallen. Abbildung 1 illustriert die mit zunehmender Studiendauer ausbleibende Variation der Gesprächsfaktoren für Studierende im zweiten, vierten und im sechsten Semester. Im Querschnitt zeigen Studierende insgesamt eine hohe Stabilität über alle drei Messzeitpunkte hinweg. Die Reflexion der Praxis verharrt auf einem konstant hohen Niveau. Feedback über das Können erwarten Sechsemestrige im selben Ausmass wie Studierende nach zwei Semestern. Die Werte zur Theorie-Praxis-Reflexion sowie zu den Orientierungsgesprächen bleiben quasi deckungsgleich in der Skalenmitte konzentriert.



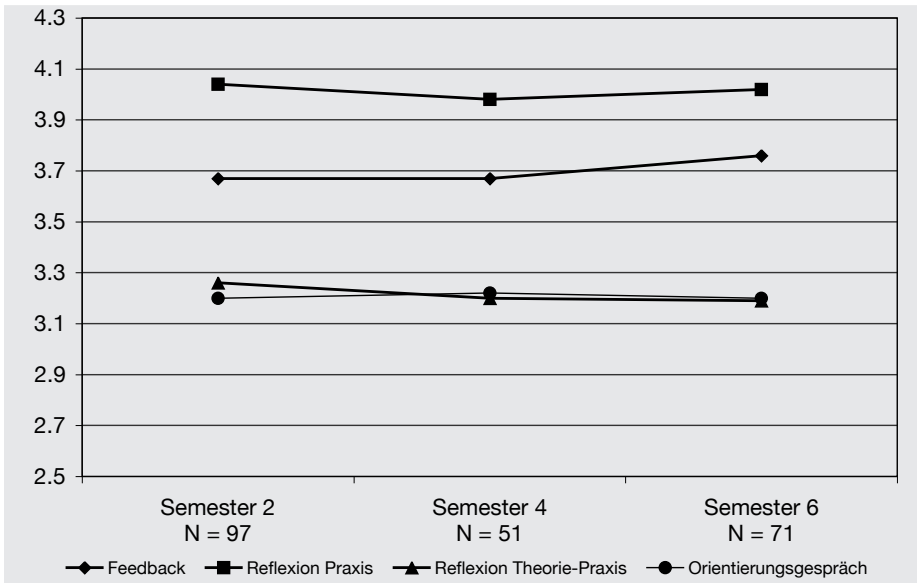


Abbildung 1: Gesprächsinteressen im Studienverlauf (Querschnitt)

#### 4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen das theoretische Rahmenmodell, das für Unterrichtsbesprechungen unterschiedliche Rationalitätsfacetten postuliert. Die extrahierten Faktoren lassen sich den drei Ebenen ausnahmslos zuordnen. Die Ebene des propositionalen Berufswissens spaltet sich sowohl bei Studierenden als auch bei den Praxislehrkräften allerdings in zwei analoge Bereiche auf. Reflexionsitems mit Theoriebezug wurden getrennt von denjenigen klassifiziert, die sich mehr oder weniger ausschliesslich auf die zu analysierende Situation beziehen. Erklärbar wird dieser Befund zum einen durch die bereits einleitend getroffene Unterscheidung zwischen einer Epistemologie der Praxis, wie sie von Schön vertreten wird, und der Verknüpfung von Praxis mit relevanten theoretischen Grundlagen des Expertiseansatzes auf der anderen Seite. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Griffith und Tann (1992) über die unterschiedliche Reichweite von Reflexionsanstrengungen. Die Hinzunahme expliziter theoretischer Satzsysteme zur Problembearbeitung verlangt einen deutlich höheren Aufwand an formalen und zeitlichen Ressourcen und bildet im Modellvorschlag der Autoren somit die anspruchsvollste Reflexionsstufe. Damit zusammen hängt die Unterscheidung zwischen theoretisch formalem und praktischem Wissen und Können, die Fenstermacher (1994) getroffen hat. Letzteres ist erfahrungsbasiert, in Kontexte eingebettet und im praktischen Diskurs auch ohne expliziten Rekurs auf theoretische Satzsysteme rechtfertigungsfähig. Da es sich in beiden Fällen um «Wissen dass», bzw. «Wissen warum» handelt, ist es jedoch nicht zwingend, das Modell des Drei-Ebenen-



Mentorings weiter zu differenzieren. Diese Sichtweise stützt sich im Übrigen auch auf praktische Gründe, weil wenig dafür spricht, Unterrichtsbesprechungen ausdrücklich mit und ohne theoretische Einschlüsse zu führen. Letzteres wäre dem Theorie-Praxis-Bezug womöglich sogar abträglich, weil beide Akteure übereinstimmend ohnehin nur in einem «mittleren Masse» bereit sind, auch theoretische Argumente in ihre Reflexion einfließen zu lassen, dies ganz im Gegensatz zu primär situationsbezogenen Reflexionsanstrengungen, die man «in starkem Masse» pflegen möchte. Für die Grundausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern erfährt damit der Theorie-Praxis-Bezug als zentrale Herausforderung an die Praxisausbildung einmal mehr seine Bestätigung. Zu einem ähnlichen Schluss ist auch Schüpbach (2007) in seiner eingehenden empirischen Analyse von Unterrichtsbesprechungen gelangt, die teilweise ernüchternde Ergebnisse zeigte. Die Qualität des Wissens scheint sich in Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und Praxislehrkräften nur unwesentlich zu verändern. Dies ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil sich die Präferenzen der Studierenden nach den in Abbildung 1 berichteten Befunden auch im Verlaufe der Ausbildung kaum verändern.

Betrachtet man die Unterschiede, die zwischen Studierenden und Praxislehrkräften bestehen, dann scheint vor allem derjenige bemerkenswert zu sein, der auf der Feedbackebene aufgetreten ist. Im Fokus der Studierenden stehen Erfolge der Person (Können). Sie möchten Gewissheit haben, dass sie bestimmte Fertigkeiten beherrschen (Feiman-Nemser & Remillard, 1997). Selbstwirksamkeit, die auf dieser Ebene als Entwicklungsziel festgelegt worden ist, entspricht diesen Erwartungen. Der entsprechende Faktor der Praxislehrkräfte koppelt den Ausbildungserfolg demgegenüber an das Geschehen in der Schulklass. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass Praxislehrkräfte in eine Doppelfunktion als Beobachtende und auch als Akteure gestellt sind (vgl. das Dilemma von Teilnahme und Distanz nach Lamneck, 1995). Dabei schenken sie dem Geschehen in der Klasse, für das sie sich nach wie vor primär verantwortlich sehen, jedoch mehr Aufmerksamkeit als dem Lernerfolg der Praktikantinnen und Praktikanten. Generell scheint es im Weiteren so zu sein, dass erfahrene Lehrkräfte ohnehin eher in der Lage sind, Abstand von der eigenen Person zu nehmen und sich an Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Es kann ihnen eher gelingen, flexibel auf äussere Vorkommnisse zu reagieren und sich dabei dennoch als erfolgreich wahrzunehmen (Dreyfuss & Dreyfuss, 1986; Feiman-Nemser & Remillard, 1997). Man kann spekulieren, dass Praxislehrkräfte daher die Sichtebeine in der Klasse favorisieren und die Person der Studierenden tendenziell weniger ins Zentrum stellen. Dieser Unterschied in den Perspektiven zwischen Studierenden und erfahrenen Lehrkräften, der sich somit auch in unseren Befunden widerspiegelt, ist für die Praxis insofern bedeutsam, als die beiden Partner Erwartungen an die Ausbildung unterschiedlich deuten können. Wünschbar wäre allerdings, dass Praxislehrpersonen ihre Beobachtungen über gelingenden Unterricht auch in Relation zum jeweiligen Können Studierender setzen würden, um so Selbstwirksamkeitserwartungen wahrscheinlicher werden zu lassen. Im

Unterschied zum Feedbackgespräch manifestierten sich die Erwartungen an Orientierungsgespräche eher in strukturellen Gesichtspunkten. Diese Feststellung bezieht sich auf den Befund, dass die Items der Praxislehrpersonen mit denjenigen der Studierenden bis auf eine Ausnahme inhaltlich übereinstimmen. Die Extraktion eines globalen Faktors bei den Studierenden kann dabei möglicherweise die Tendenz widerspiegeln, dass Einflüsse, die das Zentrum – das Selbst – der Studierenden betreffen, von ihnen auf ihre Person als Ganzes bezogen werden. In struktureller Hinsicht differenzieren Praxislehrpersonen in ihrer Fremdwahrnehmung dagegen zwischen der jeweiligen momentanen Befindlichkeit und der Bedeutung der Person im beruflichen Kontext.

Zusammengenommen beschränken sich die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf Einflüsse, die die professionelle Arbeit an der Person der Studierenden betreffen. Welche praktischen Konsequenzen lassen sich daraus ableiten? (1) Einerseits betrifft dies die Studierenden selbst, die dazu angeregt werden könnten, zwischen eigenem Wohlbefinden und beruflichen Ansprüchen an ihre Person zu differenzieren. (2) Auch die unterschiedliche Gewichtung, die Praxislehrkräfte und Studierende Orientierungsgesprächen beimessen, wäre allenfalls anzugehen. Sollten sich Praxislehrkräfte häufig mit persönlichen Merkmalen der Studierenden auseinandersetzen wollen, wäre diese Praxis wohl nicht konfliktfrei zu haben. (3) Daneben könnten Praxislehrkräfte vermehrt auch der Förderung von Selbstwirksamkeit Beachtung schenken. Die im Vergleich zu den Studierenden höhere Bedeutung, die sie Feedbacks beimessen, würde diesen Schritt nahelegen. Der Fokus der Studierenden, den sie vor allem auf das eigene Können richten, könnte ferner durch eine auf das Prozessgeschehen erweiterte Perspektive ergänzt werden. Bilanzierend lässt sich somit festhalten, dass durch die Hinzunahme personenbezogener professioneller Entwicklungsziele – im Gegensatz zur Reflexion über das Berufswissen – mit Präferenzen von Studierenden und Praxislehrkräften zu rechnen ist, die teilweise voneinander abweichen. Eine Konsequenz daraus könnte sein, auf personenbezogene Entwicklungsebenen mehr oder weniger ganz zu verzichten und sich darauf zu konzentrieren, wie viel Theorie und wie viel Praxis angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen (vgl. dazu die kritischen Äußerungen von Neuweg, 2005). Nach unserer theoretischen Auffassung würde dies einer Perspektivenverengung gleichkommen. Zudem ist denkbar, dass mit den geschilderten Differenzen möglicherweise Zusammenhänge aufgedeckt worden sind, die gängigen Unterrichtsbesprechungen ohnehin inhärent sind; wobei die Gefahr bestehen kann, dass sie in expliziter Form nicht zum Besprechungsgegenstand gemacht werden. Dies könnte der Fall sein, wenn die Förderung beruflicher Expertise zur dominanten Richtschnur der Ausbildungsanstrengungen wird. Die zusätzliche Berücksichtigung personenbezogener professioneller Entwicklungsziele in Praxiseinsätzen könnte hingegen professionelle Gütestandards mit dem Wachstum der Person in eine Balance bringen. Exemplarisch könnte dies beispielsweise durch die Förderung beruflicher Selbstwirksamkeit geschehen. Die Datenbasis dieser Argumentation bezieht sich vorläufig allerdings erst auf ein Rahmenmodell für Unterrichtsbesprechungen. Sie sagt damit noch wenig aus über die Tauglichkeit des Modells auf den einzelnen Anwendungsebenen. Für Feedback-, Re-

flexions- und Orientierungsgespräche wurden zwar theoretisch fundierte Gestaltungsvorschläge unterbreitet (vgl. Niggli, 2005). Diese sind jedoch empirisch ebenfalls zu prüfen und müssen Gegenstand von zusätzlichen Implementationsstudien werden. Erst dann ist abzuschätzen, ob die Erreichung unterschiedlicher Entwicklungsziele durch gezielte Massnahmen auf den drei Ebenen tatsächlich begünstigt werden kann. Für eine sich als integral verstehende Lehrerbildungsdidaktik wäre dies womöglich als Gewinn zu registrieren.

## Literatur

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bauer, K. O.** (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning. Where we are today? *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–457.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Day, Ch. & Sachs, J.** (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Ch. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Dick, A.** (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfuss, H. L. & Dreyfuss, S. E.** (1986). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Rheinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J.** (1997). *Perspectives in learning and teaching*. Lansing MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fenstermacher, G.** (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education Vol 20* (pp. 3–56). Washington: American Educational Research Association.
- Gräsel, G., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Griffiths, M. & Tann, S.** (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69–84.
- Gut, R. & Gerteis, M.** (2007). *Was denken Studierende über ihre Erfahrungen im Mentoring?* Internes Papier. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Habermas, J.** (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hawley, D. W. & Valli, L.** (1999). The Essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Herrmann, T.** (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A.** (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.
- Kolbe, F.-U.** (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Braunschweig: Westermann.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscocoaches und als Mediatoren in der Re-kontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.

- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Neuweg, H. G.** (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niggli, A.** (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Aarau: Sauerländer.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt: Campus.
- Plöger, W.** (2006). *Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze*. In ders. (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 17–58). Paderborn: Schöningh.
- Rambow, R. & Bromme, R.** (2000). Was Schöns «Reflective Practitioner» durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–219). Innsbruck: Studienverlag.
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research of teacher education, Vol 9* (pp. 137–146). New York: Macmillan.
- Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»*. Bern: Haupt-Verlag.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 113–141.
- Von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.
- Watzlawick, P.** (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-focused coaching*. Portsmouth, NH: Heinemann, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

## Autoren

**Alois Niggli**, Prof. Dr., [niggli@edufr.ch](mailto:niggli@edufr.ch)

**Markus Gerteis**, lic. phil.

**Roger Gut**, lic. phil.

Alle: Pädagogische Hochschule Freiburg, Dienststelle Forschung, Murtengasse 36, 1700 Freiburg

Anhang I: Items der Studierenden, Faktorladungen und Interkorrelationen der Faktoren

Items	Faktorladungen			
	Orientierung Person	Reflexion über die Situation	Reflexion Theorie-Praxis	Feedback zum Können
– Im Kontakt mit einer Mentorin/einem Mentor erhoffte ich mir, dass sie oder er sich auch nach meinem persönlichen Befinden erkundigt.	.78			
– In Gesprächen mit einem Mentor/einer Mentorin möchte ich auch persönliche Haltungen oder Einstellungen ansprechen können.				
– Ich möchte, dass mein Mentor/meine Mentorin darauf eingeht, wenn es mir einmal nicht so gut geht.	.74			
– Mit meiner Mentorin/meinem Mentor möchte ich auch Gespräche zu meiner Person führen, die mir Aufschluss über die Wahl meiner beruflichen Ausbildung als Lehrerin oder Lehrer geben.	.71			
– Mentorinnen und Mentoren sollten im Gespräch darauf achten, dass ich mich auch mit mir selbst als Person beschäftigen kann.	.69			
– Gerade wenn sich Schwierigkeiten einstellen, bin ich darauf angewiesen, dass ich mich mit einer Mentorin/einem Mentor über den Sinn meiner Arbeit als Lehrerin oder Lehrer unterhalten kann.	.67			
– Der Mentor/Die Mentorin soll für den Lehrerberuf wichtige Punkte ansprechen, die ihm/ihr an meiner Persönlichkeit auffallen.	.56			
– Durch gemeinsame Analyse meines Unterrichts mit einem Mentor oder einer Mentorin möchte ich bestimmte Situationen aus einem neuen Blickwinkel betrachten können.	.54			
– In Gesprächen mit Mentoren und Mentorinnen möchte ich auf Zusammenhänge stoßen, an die ich nicht gedacht habe.		.76		
– In Unterrichtsbesprechungen will ich verschiedene Wege entdecken, wie eine unbefriedigende Situation verbessert werden kann.		.72		
– Mit einem Mentor/einer Mentorin zusammen will ich Situationen so analysieren können, dass ich zu neuen Einsichten gelange.		.68		
– Von Gesprächen mit Mentoren und Mentorinnen erwarte ich, dass sie mich zum Denken anregen.		.67		
– Mein Mentor/meine Mentorin soll mich fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen ich mein Handeln begründe.		.59		
– Wenn das Besprechungsthema es nahelegt, sollten in Lektionsbesprechungen beide Partner auch fachsprachlich argumentieren.			.79	
– Zusammen mit meinem Mentor/meiner Mentorin möchte ich Theorien, die hinter meinem Handeln stehen, kritisch diskutieren.			.75	
– In Unterrichtsbesprechungen sollten Geschehnisse im Unterricht mit theoretischem Wissen verknüpft werden.			.72	
– Rückmeldungen von Mentoren und Mentorinnen sollten meine Handlungen bestätigen, so dass ich berufliche Selbstsicherheit gewinnen kann.			.71	
– Von Mentoren und Mentorinnen wünsche ich positive Rückmeldungen, weil ich damit Vertrauen ins eigene Können gewinnen kann.				.78
– Meine Mentorin/mein Mentor soll mir Rückmeldungen geben, die mein fachliches Können und nicht meine Person betreffen.				.69
<b>Faktor</b>				.68
Orientierung Person	1.00			
Reflexion Handlung	.29**	1.00		
Reflexion Theorie-Praxis	.28**	.35**	1.00	
Feedback über das Können	.18**	.24**	.11	1.00

\*\*p < 0.01

## Anhang II: Items der Praxislehrkräfte, Faktorladungen und Interkorrelationen der Faktoren

Items	Faktorladungen				
	Reflexion über die Situation	Orientierung Befinden Person	Reflexion Theorie-Praxis	Feedback zur Effizienz	Orientierung Bedeutung Person
– Die Studierenden sollten mit mir als Mentorin oder Mentor Situationen so analysieren können, dass sie zu neuen Einsichten gelangen.	.84				
– <i>Gespräche im Rahmen des Mentorings sollten dazu verhelfen, Studierenden die Gründe ihres Vorgehens bewusst zu machen.</i>	.79				
– Durch die gemeinsame Analyse des Unterrichts mit den Studierenden sollte ich erreichen, dass die Studierenden bestimmte Situationen aus einem neuen Blickwinkel betrachten können.	.57				
– Als Mentorin/Mentor sollte ich mich auch nach dem persönlichen Befinden der Studierenden erkundigen.		.86			
– Als Mentorin/ Mentor sollte ich darauf eingehen, wenn es den Studierenden einmal nicht so gut geht.		.80			
– In Gesprächen mit mir als Mentorin/Mentor, sollten Studierende auch persönliche Haltungen oder Einstellungen ansprechen können		.63			
– Wenn das Besprechungsthema es nahe legt, sollten in Lektionsbesprechungen beide Partner auch fachsprachlich argumentieren.			.79		
– In Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und mir als Mentorin/Mentor sollten die Geschehnisse im Unterricht mit theoretischem Wissen verknüpft werden.			.67		
– Als Mentorin/Mentor sollte ich die Studierenden fragen, mit welchen theoretischen Überlegungen sie ihr Handeln begründen.			.66		
– <i>Ich möchte den Studierenden Rückmeldungen darüber geben, wie Schülerinnen und Schüler im Unterricht noch besser lernen können.</i>				.74	
– <i>Durch mein Feedback möchte ich den Studierenden helfen, einschätzen zu können, was sie mit den Schülerinnen und Schülern erreicht haben.</i>				.68	
– <i>In Rückmeldungen sollten die Studierenden von mir Hinweise erhalten, wo ihr Unterricht lernwirksam war und wo nicht.</i>				.67	
– Als Mentorin/Mentor sollte ich auffällige Aspekte der Persönlichkeit von Studierenden ansprechen, die für den Lehrberuf von Bedeutung sind					.80
– <i>Als Mentor/Mentorin sollte ich den Studierenden spiegeln, wie ich ihre Person wahrnehme.</i>					.76
<b>Faktor</b>	<b>Faktorinterkorrelationen</b>				
Reflexion Handlung	1.00				
Orientierung Befinden Person	.21**	1.00			
Reflexion Theorie-Praxis	.43**	.23**	1.00		
Feedback Effizienz	.38**	.30**	.31**	1.00	
Orientierung Bedeutung Person	.31**	.27**	.27**	.30**	1.00

\*\*p &lt; 0.01

Kursiv: Items, die nur in der Version der Lehrpersonen vorkommen.