

Christian Reintjes  
Till-Sebastian Idel  
Gabriele Bellenberg  
Kathi V. Thönes (Hrsg.)

# Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf

WAXMANN

Internationale Gesellschaft  
für Schulpraktische Studien  
und Professionalisierung **IGSP**

# Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für  
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Julia Košinár  
Gabriele Bellenberg  
Tobias Leonhard  
Martin Adam  
Till-Sebastian Idel  
Silvia Kopp-Sixt  
Jörg Korte  
Raphaella Porsch  
Christian Reintjes  
Teresa Schkade  
Andrea Seel  
Marcel Veber  
Ulrike Weyland

Band 6

Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel,  
Gabriele Bellenberg, Kathi V. Thönes (Hrsg.)

Schulpraktische Studien und  
Professionalisierung:  
Kohärenzambitionen und alternative  
Zugänge zum Lehrberuf



Waxmann 2021  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 6**

Print-ISBN 978-3-8309-4433-1  
E-Book-ISBN 978-3-8309-9433-6  
<https://doi.org/10.31244/9783830994336>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-SA 4.0* veröffentlicht:  
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen  
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-SA 4.0*)



# Inhalt

*Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg  
und Kathi V. Thönes*

Editorial:

Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen  
und alternative Zugänge zum Lehrberuf ..... 7

## **Fokus I: Kohärenz durch (mentorierte) Reflexion**

*Miriam F. Jähne und Alexander Gröschner*

Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung  
wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester ..... 19

*Bettina König und Sophia Sautter*

Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar –  
ein Modell für die Lehrer\*innenbildung? ..... 37

*Sarah Katharina Zorn, Kathi Vanessa Thönes und Gabriele Bellenberg*

Universitäre Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester  
Potenziale und Risiken für eine kohärente Lehrer\*innenbildung ..... 51

*Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin*

Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz  
Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in  
Unterrichtsnachbesprechungen ..... 69

*Anja Winkler, Daniela Freisler-Mühlemann, Tina Hascher, Larissa Böhlen  
und Christiane Ammann*

Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen  
durch Mentoring im Langzeitpraktikum ..... 85

## **Fokus II: Kohärente Theorie-Praxis-Relationierung**

*Nina Hüsler, Anna Locher und Corinne Wyss*

Dozierendentandems als Prinzip für eine Annäherung von Theorie  
und Praxis in der Lehrer\*innenbildung? ..... 103

*Jan Wilhelm, Dana Bergmann und Robert W. Jahn*

Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer  
Studienphasen durch den Einsatz von Blogs  
Ein Vergleich von induktiven und deduktiven Lehr-Lern-Settings und  
deren Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden ..... 119

*Kornelia Möller, Oliver Grewe, Robin Junker und Manfred Holodynski*  
Durch Praxis professionalisieren – Lernen durch Videos als  
kohärentes und transdisziplinäres Mittel über die Fächer hinweg? ..... 135

**Fokus III: Kohärenz im Querschnittsthema „Medienbildung“**

*Christian Reintjes, Raphaela Porsch, Katja Görich, Patrick Gollub,  
David Paulus und Marcel Veber*  
Medienbildung in der Lehrer\*innenbildung  
Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula? ..... 163

*Sanna Pohlmann-Rother, Sarah Désirée Lange, Larissa Ade  
und Daniel Then*  
Medienpädagogische Professionalisierung im Intensivpraktikum  
Qualitative Ergebnisse zur Förderung medienpädagogischer  
Überzeugungen von Lehramtsstudierenden ..... 189

**Fokus IV: Alternative Zugänge in den Lehrberuf**

*Raphaela Porsch*  
Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf  
Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell  
ausgebildeter Lehrkräfte ..... 207

*Gabriele Bellenberg, Christoph Bressler, Carolin Rotter  
und Christian Reintjes*  
Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter  
Zugang in den Lehrer\*innenberuf?  
Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren ..... 223

**Ausblick**

*Till-Sebastian Idel*  
Jenseits von „Verzahnung“  
Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf  
Kohärenz in der Lehrkräftebildung ..... 243

Autorinnen und Autoren ..... 259

*Anja Winkler, Daniela Freisler-Mühlemann, Tina Hascher, Larissa Böhlen  
und Christiane Ammann*

## **Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum**

### **Zusammenfassung**

Das Mentoring durch Lehrpersonen gilt als eines der wichtigsten Elemente in der schulpraktischen Ausbildung. Die Professionalisierung von Praxislehrpersonen ist damit ein wichtiger Aspekt der Lehrer\*innenbildung. Bislang wurde Mentoring vor allem mit Blick auf die Lernprozesse von Praktikant\*innen untersucht. Durch die Interaktion mit den Praktikant\*innen ergeben sich aber auch Lerngelegenheiten für Praxislehrpersonen. Inwiefern diese gestaltet und genutzt werden, soll in diesem Beitrag untersucht werden. Mittels Gruppendiskussionen, Kurzfragebögen ( $N = 30$ ) und teilstrukturierten Interviews ( $N = 17$ ) wurden die Praxislehrpersonen zu ihren Lernchancen im Mentoring befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Praxislehrpersonen die Interaktion mit den Praktikant\*innen als Lerngelegenheiten nutzen. Allerdings ergeben sich auch Schwierigkeiten aufgrund fehlender Zeitressourcen bei der kohärenten Vermittlung von Lerninhalten zwischen Hochschule und Schule.

**Schlagwörter:** Lerngelegenheiten; Mentoring; Praktikum; Praxislehrpersonen

## **Opportunities for professional development of practice teachers through mentoring in long-term teaching internships**

### **Summary**

Mentoring by teachers is considered to be one of the most important elements in teaching internships at schools. The professionalization of practice teachers is thus an important aspect of teacher education. So far, mentoring has been studied primarily with regard to the learning processes of student teachers. Interaction with the student teachers also results in opportunities to learn for the practice teachers, however. This article intends to examine the extent to which these opportunities are created and used. By means of group discussions, short questionnaires ( $N = 30$ ), and semi-structured interviews ( $N = 17$ ), the practice teachers were asked about their opportunities to learn in mentoring constellations. The results show that practice teachers use the interaction with the interns as opportunities to learn. Difficulties arise, however, due to a lack of time resources for the coherent communication of learning content between university and school.

**Keywords:** internship; mentoring; opportunities to learn; practice teachers

Die Begleitung von Praktikant\*innen im Schulpraktikum hat eine wichtige Bedeutung im lernwirksamen Praktikum. Durch die Zusammenarbeit, vor allem im Langzeitpraktikum, ergeben sich Lernchancen für die Praktikant\*innen, aber auch Professionalisierungschancen für die Praxislehrpersonen. Inwiefern sich Praxislehr-

personen im Mentoring professionell entwickeln und wie sich die hochschulische Ausbildung in den schulpraktischen Studien widerspiegelt, soll im Folgenden untersucht werden.

## 1. Die Begleitung von Praktikant\*innen im Langzeitpraktikum

Die schulpraktische Ausbildung und die damit verbundenen Praxiserfahrungen gelten als ein zentrales Element der Lehrer\*innenbildung, das von den Studierenden als grundsätzlich positiv bewertet wird (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Party & Rahm, 2011; Fichten, 2006). Die Sichtung der Forschungsergebnisse zeigt jedoch ein heterogenes Bild hinsichtlich der Wirksamkeit von Praxisphasen (Hascher, 2012). Dennoch scheint unbestritten, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis ohne schulische Praxisanteile nicht gewährleistet werden kann, was wiederum für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zentral ist (Hascher & Winkler, 2017). Die Bezüge zwischen Theorie und Praxis werden in der Literatur unterschiedlich konzipiert, beispielsweise als „Anwendung von Theorien beim praktischen Tun oder der Theoriegeleitetheit der Praxis“ (Patry, 2014, S. 31) oder als Integration von neuem Wissen und neuen Erfahrungen in erworbene Schemata, was die Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Folge hat (Neuweg, 2011). In unserem Beitrag folgen wir dem Ansatz von Neuweg, der auf einer prinzipiellen Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis basiert. Kompetenzerwerb von Studierenden, so die Annahme, wird gefördert, wenn Praktika systematisch mit dem Wissenserwerb über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden an der Hochschule verbunden werden (z. B. Cramer, 2020; Gröschner, 2019; Zeichner, 1990). Wie diese Verknüpfung erfolgen soll, ist allerdings weitgehend ungeklärt, und die Gestaltung von Praktika erweist sich nicht nur international, sondern auch national sehr heterogen (z. B. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Nemeth & Skiera, 2012). Zum einen lassen sich zwei Formen der Ausbildung unterscheiden: Die einphasige Ausbildung ist gekennzeichnet durch parallel zu absolvierende theoretische und praktische Kurse bzw. Module und einen direkten Berufseinstieg nach der Ausbildung. Diese Form ist in modernen Gesellschaften deutlich häufiger anzutreffen (Hascher & de Zordo, 2015; Hascher & Winkler, 2017). Die zweiphasige Ausbildung existiert vorwiegend in Deutschland und Singapur (Hascher & Winkler, 2017; Kiel & Plien, 2012; Nemeth & Skiera, 2012). Die zwei Phasen beziehen sich zum einen auf die Ausbildung an der Hochschule, in der vor allem die theoretischen Grundlagen erworben werden, und zum anderen auf das Referendariat, in dem das Wissen in der Praxis angewendet bzw. umgesetzt werden soll (Arnold et al., 2011). In beiden Modellen gibt es unterschiedliche Praktika im Verlauf der hochschulischen Ausbildung, wobei deren Vielfalt in einphasigen Modellen besonders hoch ist. Sie reichen von einzelnen oder phasenweisen Tagespraktika über einzelne Blockwochen bis hin zu Langzeitpraktika und unterscheiden sich in Bezug auf ihre Sozialformen (Einzel-, Tandem- und Gruppenpraktika).



In den letzten Jahren gab es trotz heterogener Befunde zur Wirksamkeit der Gestaltung von Praktika (Gröschner & Schmitt, 2011) im deutschsprachigen Raum eine Tendenz zur Verlängerung der Praxisphasen in der Ausbildung, wie zum Beispiel das Praxissemester in Deutschland oder das Semesterpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) in der Schweiz (Freisler-Mühlemann, Hascher, Ammann & Winkler, 2021; Weyland & Wittmann, 2015). Die Verlängerung der Praxisphasen soll eine intensivere Zusammenarbeit und einen breiteren Einblick in die Arbeit als Lehrperson ermöglichen, beispielsweise die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Institutionen, Beurteilungsmöglichkeiten und Schulprojekte. Damit soll auch die Intention von Praktika, die darin besteht, dass die Studierenden die theoretischen Inhalte der Hochschulausbildung umsetzen und mit den Praxiserfahrungen verknüpfen sollen (Arnold et al., 2014), verstärkt werden. Dem Mentoring durch Lehrpersonen kommt damit eine wichtige Bedeutung zu. Beck und Kosnik (2002) haben sieben Hauptkriterien für ein gutes Praktikum identifiziert, die sich im Wesentlichen auf die Rolle von Praxislehrpersonen und deren Mentoring beziehen: emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, kollaborative Zusammenarbeit, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmäßiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Praxislehrperson und hoher, aber nicht zu hoher Arbeitsaufwand. Hascher (2012) zeigte, dass Praktikant\*innen eine Präferenz für das Lernen am Modell erfahrener Lehrpersonen haben und dass die Praxislehrpersonen diesen Prozess unterstützen. Darüber hinaus ist der Kontakt zur Praxislehrperson für die Bewertung des Praktikums wesentlich, was ebenfalls eine gewisse Abhängigkeit mit sich bringt. Das bedeutet, dass eine kompetente Begleitung, die eine reflektierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Praktikums-erfahrungen ermöglicht, zentral für die Kompetenzentwicklung ist (Gröschner & Hascher, 2019). Wird die Lernbegleitung als persönlicher Gewinn erfahren, trägt dies zum Kompetenzzuwachs bei (Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson, Hastings & Hill, 2007). Im besten Fall weist die Begleitung eine Kohärenz mit den Ausbildungsinhalten an der Hochschule auf.

Es gibt viele verschiedene Bezeichnungen für die Begleitung von Praktikant\*innen in Praxisphasen, von Mentorat über Coaching (Gibbon & Cobb, 2016; Varney, 2009) bis hin zu bestimmten Formen von Teamteaching (Baeten & Simons, 2014) und reflexiven Lerngemeinschaften (Huber & Hader-Popp, 2008). Dabei handelt es sich immer um eine Zusammensetzung aus zwei Personen, welche die Förderung der Entwicklung der Person zum Ziel hat. Das Mentorat wird nach Gordon (2000) als eine Situation definiert, in der eine erfahrene Person ihr fachliches Wissen an weniger erfahrene Personen weitergibt. Es handelt sich also um Lehr-Lern-Beziehungen, in denen eine Person erfahrener ist als die andere; daher wird die Begleitung von Praktikant\*innen zum Teil auch als Mentoring bezeichnet. In diesem Beitrag verwenden wir den Begriff „Praxislehrperson“ für die Begleitperson im Praktikum und den Begriff „Mentoring“ für die Begleitform während des Praktikums.

Aufgrund der zentralen Rolle der Praxislehrperson ist es wichtig und notwendig, diese entsprechend vorzubereiten und zu professionalisieren (Pufke, Schirner,

Höldrich, Kirr & Stöger, 2019). Die schulpraktische Ausbildung ist ein Teil der Hochschulbildung, weshalb die beiden Elemente aufeinander bezogen werden sollten. Eine Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen muss gewährleistet sein, was der Qualifizierung von Praxislehrpersonen große Bedeutung verleiht. Die Weiterbildung zur Praxislehrperson ist in der Schweiz unterschiedlich geregelt und es gibt derzeit keine schweizweit gültigen Qualitätskriterien. An der PHBern müssen angehende Praxislehrpersonen drei Jahre Berufserfahrung und eine Empfehlung der Schulleitung vorweisen. Idealerweise wird Modul 1 des CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ (Nachdiplomstudiengang mit insgesamt 15 ECTS-Punkten) besucht. Wird eine Zusatzanstellung an der PHBern in Betracht gezogen, muss der gesamte CAS absolviert werden, was als eher zeitaufwendig, aber bereichernd angesehen wird (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Die Professionalisierung von Praxislehrpersonen fand bisher also weniger durch Weiterbildungen als hauptsächlich durch Erfahrungen im Mentoring von Praxisphasen statt (Winkler & Grüning, 2018).

## 2. Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen

Lebenslanges Lernen ist aufgrund der stetigen Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Bildungsanforderungen zentral für den Lehrberuf. Damit einher geht die prinzipielle Unabgeschlossenheit der individuellen Professionalisierungsprozesse im Lehrberuf (Schmidt-Hertha, 2020). Auch im Mentoring von Praktikant\*innen ergeben sich für Praxislehrpersonen Chancen für die professionelle Entwicklung. Gerade in längeren Praxisphasen sind die Zusammenarbeit und die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts intensiver und anspruchsvoller (Rothland & Biederbeck, 2018), sodass die Interaktionen und der Austausch über die Qualität des Unterrichts beiden Akteur\*innengruppen Professionalisierungschancen eröffnen. So ermöglicht es etwa die Auseinandersetzung mit dem Wissen und den Sichtweisen der Studierenden den Praxislehrpersonen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihre Handlungsschemata zu verändern (Neuweg, 2011). Dies ist bedeutsam vor dem Hintergrund, dass die Art des Unterrichts der Praxislehrperson einen Einfluss auf das Unterrichten von Praktikant\*innen hat (Ronfeldt, Brockman & Campbell, 2018). Die Interaktionen mit den Praktikant\*innen und der professionelle Austausch mit dem Kollegium eröffnen den Praxislehrpersonen Reflexionsmöglichkeiten und Lernchancen, die aufgrund der erweiterten Zeitdauer bei Langzeitpraktika intensiver und nachhaltiger ausfallen können (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Mit dem Mentoring sind auch Herausforderungen verbunden, die Impulse für das Lernen der Praxislehrpersonen geben können (Hollweck, 2019; Peercy, Kidwell, DeStefano Lawyer, Tigert, Fredricks, Feagin & Stump, 2020). So ist es eine Herausforderung, den konkurrierenden Erwartungen von Hochschule und Praktikant\*innen gerecht zu werden, weshalb mitunter eher auf die Bedürfnisse reagiert wird, statt eine durchdachte Mentoringpraxis zu entwickeln (Orland-Barak & Wang, 2021).

Die Vorgaben und Rahmenbedingungen der Hochschule und der Praktikumschule, die Kompetenzen und Ressourcen sowie die individuellen Voraussetzungen der Praktikant\*innen und der Praxislehrpersonen beeinflussen das Angebot und die Nutzung der Lerngelegenheiten und damit die Qualität des Praktikums. Die Einordnung der Lerngelegenheiten im Praktikum lässt sich anhand des Angebot-Nutzungs-Modells für das Lernen im Praktikum von Hascher und Kittinger (2014) einordnen (vgl. Abbildung 1). Hier werden die verschiedenen Ebenen der Ausbildung angesprochen und dargestellt. Auf der Systemebene (Makroebene) spielen die Rahmenbedingungen der Hochschule eine wichtige Rolle. Relevante Fragen sind beispielsweise: Welche Praktika werden in der Ausbildung angeboten? Gibt es ein Praktikumskonzept oder wie ist die Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Ausbildungsorganisation vorgesehen? Die Umsetzung dieser Konzepte in der Gestaltung der Praktika durch Vorgaben und Weisungen auf der Institutionsebene (Mesoebene) wird durch diese Rahmenbedingungen geleitet und bestimmt die konkreten Vorgaben für Praktika. Des Weiteren entscheiden die Mentoringbeziehung zwischen Praxislehrperson und Praktikant\*in, die Umsetzung der Vorgaben durch die Praxislehrperson und die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Praktikant\*innen, wie die Vorgaben für Praktika umgesetzt werden, wie die Inhalte verbunden und welche Lernprozesse auf der Individualebene ermöglicht werden (Mikroebene). Hier lassen sich auch die Lerngelegenheiten verorten, die sich für die Praxislehrpersonen ergeben. Durch die Zusammenarbeit und gemeinsame Reflexion der Unterrichts- und Rollengestaltung mit den Praktikant\*innen entstehen für die Praxislehrpersonen Lerngelegenheiten, die sie nutzen können (Freisler-Mühlemann et al., 2021).

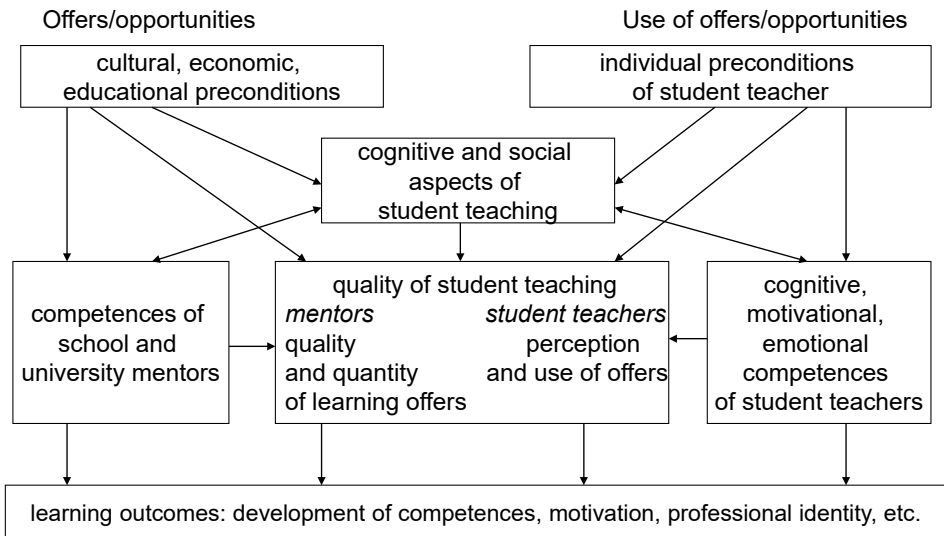


Abbildung 1: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223).

Damit ein kohärenter Bildungstransfer zwischen Hochschule und Praktikumsschule (und umgekehrt) erfolgen kann, ist eine institutionalisierte Zusammenarbeit zentral. Neben den Hochschuldozierenden sind auch die Praxislehrpersonen für die Verknüpfung von Theorie und Praxis zuständig. Sie müssen die hochschulische Ausbildung an der Praxisschule weiterführen und möglichst kohärent an Theorieinhalte anschließen. Die Erwartungen, die an die Praxislehrpersonen gestellt werden können, hängen von den jeweiligen Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten der Praxislehrperson ab. Auch Zugänge zur Lehrer\*innenbildung an der Hochschule sind für die Kohärenz entscheidend. Oft jedoch fehlen Konzepte und Strukturen für die Weiterbildung von Praxislehrpersonen sowie Zeitressourcen zur Aktualisierung des Fach- und fachdidaktischen Wissens (Pufke et al., 2019). Das fachliche und das didaktische Wissen der Praktikant\*innen und das Wissen und die Erfahrungen der Praxislehrpersonen können demnach als von den beiden Akteur\*innen als kohärent oder diskrepanz wahrgenommen werden und jeweils spezifische Lernanlässe ermöglichen (Bradbury, 2010). Durch die Arbeit mit den Praktikant\*innen erhalten die Praxislehrpersonen Einblick in den aktuellen Fachdiskurs und damit ein Angebot, ihren eigenen Unterricht zu reflektieren und ihr Wissen zu vertiefen oder zu erweitern (Häcker, 2019). Inwiefern Praxislehrpersonen von solchen Lernsituationen profitieren, ist aber weitgehend unerforscht (Patry & Roither, 2015). In diesem Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche Professionalisierungschancen sich für Praxislehrpersonen bei der Begleitung eines Langzeitpraktikums bieten und wie Kohärenz zwischen den Studieninhalten an der Hochschule und den Praktika geschaffen werden kann.

### 3. Methodischer Zugang

In der vorliegenden Studie wurden zum einen Gruppeninterviews und Befragungen mithilfe von Kurzfragebögen mit 30 Lehrpersonen von Praktikums- und Partnerschulen des Instituts für Sekundarstufe 1 (IS1) der PHBern im Rahmen eines Informationstreffens durchgeführt. Diese Zugänge ermöglichten es, in kurzer Zeit individuelle Sichtweisen von mehreren Lehrpersonen an verschiedenen Schulen einzuholen und die Sichtweisen dieser spezifischen Akteur\*innengruppe zu bündeln. Zum anderen wurden ausgewählte Praxislehrpersonen, die ein Semesterpraktikum betreuen, anhand eines strukturierten Leitfadens einzeln interviewt. Da Lernprozesse von der Expertise der Praxislehrpersonen und deren Funktionen im Praktikum abhängen können, wurden drei Gruppen von Praxislehrpersonen befragt: fünf Praxislehrpersonen an Partnerschulen des IS1 mit einer Zusatzanstellung an der PHBern, fünf Praxislehrpersonen an Partnerschulen des IS1 ohne Zusatzanstellung an der PHBern und sieben Praxislehrpersonen an einer Praktikumsschule der PHBern. Der Interviewleitfaden enthielt alle relevanten Aspekte der Fragestellungen, damit im Interview sichergestellt werden konnte, dass diese auch beantwortet wurden. Diese Form der Gesprächsführung zielte darauf ab, die subjektiven Sichtweisen von Praxis-

lehrpersonen möglichst differenziert und standardisiert zu erfassen. Die Auswertung der Gruppen- und Einzelinterviews erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018). Insgesamt wurden zehn Interviews doppelt kodiert mit guten Übereinstimmungen in der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu den Hauptkategorien „Rolle in der Begleitung“ ( $\kappa = 0.81$ ), „Chancen“ ( $\kappa = 0.79$ ) und „Herausforderungen“ ( $\kappa = 0.79$ ). Unklare Kodierungen wurden im Sinne einer einvernehmlichen Kodierung diskutiert. Dieses Auswertungsverfahren ermöglichte es, die Chancen und Herausforderungen der Praxislehrpersonen im Semesterpraktikum nachzuzeichnen und so einen Einblick in die Professionalisierungsmöglichkeiten und ihre Merkmale zu erhalten.

#### 4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei Zugänge werden im Folgenden der Reihe nach vorgestellt. Die Gruppeninterviews wurden mit fünf Fragestellungen eingeleitet. Für diesen Beitrag sind folgende drei Fragen zentral: 1) *„Wie schätzen Sie den fachlichen Gewinn (fachlich = Fach, Fachdidaktik, Pädagogik) für Praxislehrpersonen durch die Begleitung von Praktikant\*innen ein?“*, 2) *„Wie schätzen Sie den persönlichen Gewinn für Praxislehrpersonen durch die Begleitung von Praktikant\*innen ein?“* und 3) *„Wenn man Praktika so gestalten würde, dass sie sicherstellen, dass sowohl Praktikant\*innen als auch die begleitenden Lehrpersonen dazulernen: Wie müsste man diese Praktika gestalten?“*

In den fünf Gruppen wurden zu Frage 1) in Bezug auf den fachlichen Gewinn folgende Erfahrungen geschildert:

*Wenn eine Praktikant\*in da ist, da gibt es natürlich Austausch und das geht über den Austausch hinaus, welchen wir sonst im Kollegium zusammen haben das, das befruchtet auch. Dieser Austausch, man redet über ganz andere Sachen, Theorien und so, Sachen, die sie an der PH gelernt haben. Ah, was ist denn das, ist das etwas Neues, das gibt einen ganz anderen Austausch und so. (GI02)*

*Man sieht natürlich, was wird aktuell in den Fachdidaktiken diskutiert und gelehrt. Jetzt für mich, muss ich sagen, das gehört halt selbstverständlich auch dazu, dass ich halt dann auch aus meiner Erfahrung erzählen kann. (GI05)*

*Für mich, das denke ich schon, gerade als Kooperationsperson ist halt einfach auch wichtig, den Draht zu behalten, ja, einfach zur aktuellen, ich sage jetzt, zu gewissen gesellschaftlichen Entwicklungen. Die jungen Leute, die hier arbeiten, sind an einem ganz anderen Ort, als wir gewesen sind, und das müssen wir auch (.) ich denke das müssen wir auch ein wenig fühlen, wahrnehmen. Ja, wo läuft es heute durch, und dann denke ich, wird man auch nicht so abgehängt, das finde ich sehr wichtig. (GI01)*

Die Lehrpersonen sehen einen fachlichen Gewinn durch das Wissen der Praktikant\*innen über den aktuellen Stand der Fachdidaktiken aus dem Studium. In der Auseinandersetzung mit den Praktikant\*innen wird der eigene Unterricht reflektiert und weiterentwickelt: „*Sie [die Praxislehrpersonen] haben einen Austausch auf Augenhöhe, sie können sich auch mal kritisch beobachten, das haben wir auch festgestellt*“ (GI01). Der Transfer dieses Wissens ist jedoch eng an die Einstellung der Praxislehrperson und die bereits erreichten Kompetenzen der Praktikant\*innen geknüpft.

Zu Frage 2) in Bezug auf den persönlichen Gewinn wurden unter anderem folgende Aussagen gemacht:

*Also wenn ich eine Praktikantin oder einen Praktikanten habe, bin ich „fast“ gezwungen, meinen eigenen Unterricht zu reflektieren. Also ich muss mir genau überlegen, was mache ich eigentlich und warum mache ich es eigentlich.* (GI04)

*Ein persönlicher Gewinn, den ich gehabt habe – es ist toll, im Austausch zu sein mit jungen Lehrpersonen über die eigenen Schüler\*innen. Und dieser Außenblick von meiner Klasse, den habe ich immer geschätzt. Ich hatte nachher die Möglichkeit, hinter meine Klasse zu sitzen und sie zu beobachten, das ist dann auch ein ganz anderer Blickwinkel.* (GI02)

Einen persönlichen Gewinn sehen die Praxislehrpersonen darin, dass sie die Klasse von außen beobachten können, ihre Praxis reflektieren und Zeit für sich und die Schüler\*innen haben. Der Austausch mit jungen Personen und die Verbindung über die Praktikant\*innen mit der Pädagogischen Hochschule werden als bereichernd wahrgenommen.

Zu Frage 3) in Bezug auf Lernchancen im Semesterpraktikum wurden beispielsweise folgende Aussagen gemacht:

*Der Kontakt zu den jungen Leuten ist natürlich sehr zentral auch für mich als älterer Lehrer. Dass es mich jung hält, ich muss mich auseinandersetzen mit den jungen Leuten, ich muss lernen von ihnen, wie sie auf gewisse Situationen reagieren, und das ist ein riesiger Gewinn schlussendlich.* (GI03)

*Es sicher, wenn du in einem Dialog drin bist und die Ressourcen des Gegenübers kennenlernst und umgekehrt ja auch. Dann gibt es einen Mehrwert. Weil dann kannst du tatsächlich etwas abholen zum einen oder etwas übergeben zum anderen. Das geht auf allen Ebenen.* (GI02)

*Ob man jetzt wirklich etwas von den Praktikant\*innen lernen kann, kommt ja sehr auf den Menschen darauf an, ob das zusammenpasst oder nicht. Diese Erwartung habe ich nicht. Aber die Erwartung an mich, fachlich à jour zu bleiben und die Sachen, die unterrichtet werden, auch vermitteln kann. Vor allem in den Fächern, in denen ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat.* (GI05)

Lernchancen werden in den Gruppeninterviews darin gesehen, dass sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Praktikant\*innen voneinander lernen können, dass das Semesterpraktikum aufgrund seiner Dauer eine intensive Zusammenarbeit fördert und dass durch die gemeinsamen Besprechungen im Dialog und die Reflexion ein Mehrwert für beide entsteht.

Diese Befunde wurden durch die Ergebnisse in den Kurzfragebögen bestätigt. Alle 30 befragten Lehrpersonen stimmten eher bis sehr zu, dass die Praxislehrperson durch das Mentoring im Praktikum lerne. Sie begründeten dies damit, dass Offenheit für und Interesse an neuen Ideen, an der Zusammenarbeit mit und an der Entwicklung der Praktikant\*innen notwendig seien. Sie erwähnten auch den Gewinn, der durch das Wissen über den aktuellen Forschungsstand der Praktikant\*innen entstehe. Die Praxislehrpersonen können durch den Transfer von Theorie und Praxis und dessen Reflexion dazulernen. Außerdem sehen sie ihre Klasse aus einer anderen Perspektive. Darüber hinaus wird das Mentoring überwiegend als Teilschritt der eigenen Professionalisierung bestätigt, da durch die Diskussion und die Reflexion mit den Praktikant\*innen ständig gelernt wird, der eigene Unterricht erklärt und begründet werden muss und in der Schule ohnehin ein lebenslanges Lernen erforderlich ist (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ausgewählte Ergebnisse aus den Kurzfragebögen

Frage: stimme ... zu	nicht	eher nicht	eher	sehr
Praxislehrpersonen lernen im Mentoring dazu.	–	–	12	18
Das Mentoring ist ein Teilschritt der eigenen Professionalisierung.	–	–	11	18

Die Aussagen der Praxislehrpersonen in den Einzelinterviews gehen in die gleiche Richtung (vgl. Tabelle 2). Hier wurde gezielt nach der Rolle gefragt, in der sich die Praxislehrpersonen während des Mentorings sehen. Die meisten von ihnen geben an, dass sie sich als eine Art Coach verstehen: *„Also ich bin ein Coach. Ich gebe Impulse und dann lass ich mal, schaue ich mal zu und dann, wenn ich das Gefühl habe, ja jetzt muss ich da noch einmal ein Impuls geben, aber bei mir dürfen Praktikant\*innen auch Fehler machen“* (PLP109). Diese Begleitung wird auch von anderen Praxislehrpersonen beschrieben, die sich in einer ähnlichen Rolle als Begleitperson sehen: *„Ich denke, eine Begleitung ein Stückchen, ein Austausch, gegenseitiger Austausch, eine Art Brücke zur Praxis“* (PLP114). Es geht vor allem darum, einen Raum für Entwicklung für Praktikant\*innen und Lehrpersonen zu ermöglichen, in welchem die Rolle angepasst wird und die Hierarchien flach sind.

Tabelle 2: Ausgewählte Ergebnisse aus den Einzelinterviews

Hauptkategorien	Rolle in der Begleitung	N	Chancen der Begleitung	N	Herausforderungen der Begleitung	N
Subkategorien	Coach	9	Inputs aus dem Studium	14	Aufgabenmanagement	8
	Begleitperson	7	Diskussion und Reflexion des Unterrichts	11	Persönliche Kritik oder fehlende Berufseignung	5
	Raum zur Entwicklung	5	Zusammenarbeit mit PH	6	Schwierigkeiten Lernende – Praktikant*innen	5
	Verändernde Rolle	3	Eigene Klasse beobachten/begleiten	5	Klasse abgeben	4
	Flache Hierarchien	2	Entwicklung Praktikant*innen beobachten	4	Umsetzung Praktikumsvorgaben	3
Rückmeldung zum eigenen Unterricht erhalten			4	Schwierigkeiten Zusammenarbeit	3	

Bezüglich der Chancen für die Praxislehrpersonen während des Mentorings von Praktikant\*innen im Semesterpraktikum entsprechen die Antworten denen aus den Gruppeninterviews und den Kurzfragebögen. Vor allem das Wissen der Praktikant\*innen aus dem Studium wird als bereichernd angesehen ( $N = 14$ ): „*Inhaltlich aktuelle Themen, welche von der PH behandelt werden, werden von den Praktikant\*innen aufgegriffen, in Diskussionen eingefügt oder im Unterricht irgendwo ausprobiert, und so kann ich profitieren davon*“ (PLP107). In der Diskussion mit den Praktikant\*innen während der Unterrichtsbesprechungen wird der eigene Unterricht reflektiert, neue Methoden und fachdidaktische Erkenntnisse werden besprochen und Unterrichtseinheiten weiterentwickelt ( $N = 11$ ). Die Praktikant\*innen fungieren als eine Art Schnittstelle zwischen Praxislehrperson und Pädagogischer Hochschule, was eine wertschätzende Zusammenarbeit ermöglicht ( $N = 6$ ): „*Weil wir merken, wir kommen oder wir haben eine Idee oder wir haben keine Idee und mal die PH-Leute fragen, wie sie das sehen, finde ich sehr spannend*“ (PLP101). Diese Zusammenarbeit ermöglicht es zudem, die eigene Klasse zu beobachten und einzelne Schüler\*innen gezielt zu fördern ( $N = 5$ ), die Entwicklung der Praktikant\*innen zu verfolgen ( $N = 4$ ) sowie Rückmeldungen zum eigenen Unterricht zu erhalten ( $N = 4$ ). Mentoring stellt aber auch eine Belastung durch die zusätzlichen Aufgaben dar. Dementsprechend wird das Aufgabenmanagement als die größte Herausforderung genannt ( $N = 8$ ): „*Zeitgerecht alles bereitzuhaben, weil der Unterricht ja läuft und du bist ständig dran, dann die, gleichzeitig die Praktikant\*innen, die jetzt auch da sind. Das ist eine Zusatzbelastung*“ (PLP104). Falls das Praktikum nicht gut läuft, wird dies auch als eine zusätzliche Belastung ( $N = 5$ ) wahrgenommen und die Kommunikation wird entsprechend anspruchsvoller: „*Sicherlich ist es eine Herausforderung, wenn es nicht so läuft, dass man darüber nachdenken muss, es geht in die Richtung, dass das*



*Praktikum nicht erfüllt wird, oder man irgendwie intervenieren oder Hilfe von außen bekommen kann. Auch dementsprechend sind die Gespräche teilweise nicht ganz einfach“ (PLP108). Darüber hinaus fällt es Praxislehrpersonen schwer, ihre eigene Klasse einer/einem Praktikant\*in zu übergeben, da sie sehr gerne unterrichten und den Unterricht selbst gestalten möchten (N = 4): „Für mich ist die Vorstellung schwierig, selbst sehr wenig zu unterrichten, denn ich mache es mega gerne und ich gebe jetzt wie meine geliebten Lektionen ihm hin“ (PLP101). Weitere Herausforderungen können sich in der Zusammenarbeit und bei Schwierigkeiten in der Umsetzung der Praktikumsvorgaben ergeben, wenn es zwischenmenschlich nicht passt – „Es ist sicher sehr schwierig, wenn es nicht so super funktioniert von der Chemie her, denn man ist dann lange zusammen“ (PLP110) – oder wenn generell Unklarheiten zu den Vorgaben bestehen.*

## 5. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das Mentoring für die Praxislehrpersonen Chancen zur Professionalisierung auf fachlicher und persönlicher Ebene bietet. In der Diskussion und Reflexion des Unterrichts mit den Praktikant\*innen werden eigene Handlungsschemata reflektiert und weiterentwickelt (Neuweg, 2011). Die Praktikant\*innen bringen Wissen aus ihrem Studium und Inhalte des aktuellen fachdidaktischen Diskurses in die Diskussionen ein, wovon die Praxislehrpersonen profitieren. Lehrpersonen sind, vor allem aus zeitlichen Gründen, nicht immer über die neusten Entwicklungen informiert und können so ihren Unterricht nicht aktualisieren, was sich auch einschränkend auf die Kohärenz der Ausbildung an Hochschule und Schule auswirkt. Das Mentoring knüpft an den Wissenserwerb der Studierenden an der Hochschule an (Cramer, 2020; Häcker, 2019) und bietet daher eine gute Möglichkeit für Lehrpersonen, aktuelle fachdidaktische Diskussionen indirekt mitzuverfolgen. Dies ist nachvollziehbar, aber aus Sicht der Lehrer\*innenbildung insofern nicht unproblematisch, als erwartet wird, dass die Praxislehrpersonen in ihrer Rolle als Mentor\*in die Praktikant\*innen bei der qualitativ hochwertigen Umsetzung neuer Lehrmethoden unterstützen (Ronfeldt et al., 2018). Dazu müssten sie diese jedoch bereits kennen. Hier wird eine (erste) Schwierigkeit bei der Förderung der Kohärenz zwischen Hochschule und Schule erkennbar. Die Praxislehrpersonen erhalten ein Lernangebot bezüglich der Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Studierenden, statt ein Lernangebot für die Studierenden zu bieten (Gordon, 2000; Hascher & Kittinger, 2014). Darüber hinaus profitieren die Praxislehrpersonen in den Besprechungen durch das Erklären und Begründen des eigenen Handelns, was Impulse für Lernprozesse auslösen kann (Hollweck, 2019; Peercy et al., 2020). Die Zusammenarbeit und die Kommunikation mit künftigen Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg bietet auf der persönlichen Ebene Professionalisierungschancen. Sich offen auf eine neue Person einzulassen, ihr die eigene Klasse zu übergeben und von ihr ein Feedback zum eigenen Unterricht zu erhalten, ist eine Herausforderung für die Praxislehrpersonen und erfordert Offen-

heit sowie Interesse. Eine Praxislehrperson, die eine reflektierte und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Praktikumserfahrungen ermöglicht, ist auch für die Kompetenzentwicklung der Studierenden zentral (Gröschner & Hascher, 2019).

Lernsituationen für Praxislehrpersonen zeichnen sich durch die Zusammenarbeit mit einer zunächst fremden Person über einen längeren Zeitraum aus, in dem man sich kennenlernt, gemeinsam Vereinbarungen trifft, die Entwicklung von Kompetenzen verfolgt und Feedback gibt, aber auch erhält. Die vielfältigen Aufgaben als Lehrperson und Praxislehrperson müssen effizient und strukturiert bewältigt werden, was eine entsprechende Professionalisierung nach sich zieht (Pufke et al., 2019). Lernsituationen finden sich vor allem in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und das Mentoring, in der Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts der Praxislehrperson oder der Praktikant\*innen sowie in der Beobachtung der eigenen Klasse während des Unterrichts der Praktikant\*innen. Die gemeinsame Reflexion über die Schüler\*innen, über Unterrichtshandeln und -methoden und über fachdidaktische und pädagogische Konzepte bietet Gelegenheiten zur persönlichen Weiterentwicklung. Im Zuge des lebenslangen Lernens sind diese Impulse wichtig für die Professionalisierung der Praxislehrpersonen (Schmidt-Hertha, 2020). Diskussionsbedürftig sind die Erwartungen, die an die Praxislehrpersonen und ihre Begleitung der Studierenden gestellt werden. Eine Möglichkeit könnte sein, dass die Hochschulen ihr Lernangebot für die Lehrpersonen an den Schulen verbessern und den Dialog zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen weiter intensivieren, um die Kohärenz zu fördern (Pufke et al., 2019).

Dabei hat das Einnehmen einer Doppelrolle beim Mentoring der Praktikant\*innen, die herausfordernd und spannend zugleich ist, eine zentrale Bedeutung. Während des Praktikums ist die Praxislehrperson nicht nur für die Entwicklung ihrer Schüler\*innen, sondern auch für diejenige der Praktikant\*innen verantwortlich. Die Vereinbarkeit der Aufgaben dieser beiden Rollen birgt Schwierigkeiten und Chancen für die Weiterentwicklung im Bereich der Führung und Organisation. Es zeigt sich auch hier eine Schwierigkeit in der Kohärenz zwischen Hochschule und Schule. Diesen Doppelrollen im Unterricht gerecht zu werden, ist mit vielen Herausforderungen verbunden (Orland-Barak & Wang, 2021). Folglich sind Zeitressourcen sowohl für die Bewältigung der Aufgaben als auch für die Nutzung von Lernangeboten zentral für die professionelle Weiterentwicklung. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen zur Aktualisierung des eigenen Wissens wider, für die sich die Praxislehrpersonen bei den Praktikant\*innen informieren, und zeigt eine Schnittstelle zur Hochschule auch im Bereich der Unterrichtsmethoden. Das Streben nach einer kohärenten Ausbildung an Hoch- und Partnerschule kann hier deutlich optimiert werden. Diese Schlussfolgerungen erfordern, trotz der kleinen Stichproben in diesem Beitrag, eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Ausbildung kohärenter gestaltet werden kann, damit alle Akteur\*innen gleichermaßen von Praktika profitieren können.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Party, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly, 29*(2), 81–98.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education, 94*(6), 1049–1071. <https://doi.org/10.1002/sce.20393>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Fichten, W. M. H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim: Beltz.
- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, Ch. & Winkler, A. (2021). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. Bern: PHBern.
- Gibbon, L. K. & Cobb, P. (2016). Content-focused coaching: five key practices. *The Elementary School Journal, 117*(2), 237–260. <https://doi.org/10.1086/688906>
- Gordon, P. A. (2000). The road to success with a mentor. *Journal for Vascular Nursing, 18*(1), 30–33. [https://doi.org/10.1016/S1062-0303\(00\)90059-1](https://doi.org/10.1016/S1062-0303(00)90059-1)
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrer/innen/bildung. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2011). *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLiP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie*. München: TUM School of Education.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. 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. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen in Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 22–32.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer\_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Hollweck, T. (2019). “I love this stuff!”: A Canadian case study of mentor–coach wellbeing. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 325–344. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0036>
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008). Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. *Schulverwaltung Spezial*, 3, 33–35.
- Kiel, E. & Plien, C. (2012). Sollen universitäre und zweite Ausbildungsphase stärker vernetzt oder stärker separiert werden? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(2), 182–193. <https://doi.org/10.14220/mdge.2012.59.2.182>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005). Mentor’s perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Nemeth, A. & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01850-9>
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers’ learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. & Roither, I. (2015). Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 91–107). Münster: Waxmann.
- Peercy, M. M., Kidwell, T., DeStefano Lawyer, M., Tigert, J., Fredricks, D., Feagin, K. & Stump, M. (2020). Experts at being novices: What new teachers can add to practice-based teacher education efforts. *Action in Teacher Education*, 42(3), 212–233. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1675201>
- Pufke, E., Schirner, S., Höldrich, A., Kirr, C. & Stöger, H. (2019). Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Leh-*

- rer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 181–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L. & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405–418. <https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>
- Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-005>
- Simpson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143–168). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_8)
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education*, 16(2), 105–132. <https://doi.org/10.1080/0260747900160201>