



UNTERRICHTSGESPRÄCHSFÜHRUNG IM PRAXISSEMESTER LERNEN:

DIE ROLLE VON MENTOR*INNEN FÜR DIE ENTWICKLUNG STUDENTISCHER EINSTELLUNGEN

Florentine Hickethier & Alexander Gröschner, Learning to Teach Lab: Science (LTL:S)

Kontakt: florentine.hickethier@uni-jena.de

ZIELE

In den Praxisphasen im Lehramtsstudium erhalten Studierende die Möglichkeit, fremden Unterricht zu beobachten und eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Auf diese Weise können die Studierenden ihre Unterrichtswahrnehmung verbessern und eigene Einstellungen zum Unterricht entwickeln (Ulrich et al., 2020).

Einstellungen zur dialogischen Unterrichtsgesprächsführung (Dialogic Teaching, DT) bilden eine wichtige Grundlage, Unterrichtsgespräche auch erfolgreich dialogisch zu erleben. Die Studie zielt darauf ab, die Einflüsse des Mentor*innenhandelns auf die eigenen Einstellungen der Studierenden zu untersuchen.

THEORETISCHER HINTERGRUND

- Unterrichtsgespräche stellen einen zentralen Bestandteil der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen dar (Seidel & Thiel, 2017).
- Um diese Interaktion zu fördern, wird in der Forschung der Ansatz des Dialogic Teaching (DT) betont (Alexander, 2008).
- DT heißt, Schüler*innen mehr am Unterrichtsgespräch zu beteiligen und als Lehrperson unterstützend zu agieren (Alexander, 2018).
- Damit das Praktikum einen nachhaltigen Effekt für die Entwicklung der Studierenden hat, wird der Qualität der Betreuung eine große Bedeutung zugeschrieben (Kreis & Staub, 2011).
- Die betreuenden Lehrpersonen an den Schulen stellen häufig Vorbilder für das Handeln im Unterricht dar und zählen in dieser Phase zu den wichtigen Bezugspersonen (Gröschner & Hascher, 2022; Rothland & Straub, 2018).
- Oftmals zeigt die Realität an den Praxissemester-schulen jedoch deutliche Probleme hinsichtlich der Betreuung auf (Gröschner & Häusler, 2014).

FRAGESTELLUNGEN

1. Inwiefern sagt die Wahrnehmung von DT im Unterricht der Mentor*innen die Einstellungen der Studierenden bezüglich DT im eigenen Unterricht vorher?
2. Inwiefern spielt die wahrgenommene Unterstützung der Mentor*innen eine Rolle für die Professionalisierung der Studierenden?

LITERATUR

Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
 Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 23(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
 Gröschner, A., & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehramts- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, 706-720. Waxmann, Münster.
 Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, 315-333.
 Gröschner, A., Häusler, J., & Kerschner, R. (2020). *Dialogic classroom teaching scale (teacher and student version)*. EN und DE Übersetzung.
 Hickethier, F., Haak, D., & Gröschner, A. (eingereicht). Partizipation als Beitrag zur Demokratiebildung: Entwicklung von Digitalisierungsbausteinen für die Lehrer*innenbildung.
 Kreis, A., & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61-83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
 Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In: König, J., Rothland, M., Schaper, N. (eds) *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19534-4_5
 Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards and Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 1-21.
 Ulrich, I., Klingebiel, F., Barfels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. *How Does the Practical Semester in the Teacher Training Program Affect Students? A Systematic Review*. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* 1-66. https://doi.org/10.1007/978-3-65824209-1_1

METHODE

- **Stichprobe:** $N = 387$ Lehramtsstudierende (Alter: $M = 23.05$ Jahre, $SD = 2.58$ Jahre; Geschlecht: 68.7% weiblich, 29.5% männlich, 1.8% keine Angaben) der Universität Erfurt ($n = 137$) und der FSU Jena ($n = 250$) nahmen zu Beginn (MZP 1) und am Ende (MZP 2) ihres Langzeitpraktikums an jeweils einer Online-Befragung teil.
- **Mixed-Methods-Design:** Nach dem Praxissemester wurden zudem Gruppeninterviews zur Unterstützung durch die Betreuungslehrpersonen mit $N = 29$ Studierende (69.0% weiblich, 31.0% männlich) durchgeführt.
- Der Dialogic Teaching Questionnaire (DTQ; Gröschner et al., 2020) wurde für die Wahrnehmung des Unterrichts der Mentor*innen (MZP 1) sowie für die eigenen Einstellungen zum DT (MZP 2) eingesetzt.

Tabelle 1

Dialogic Teaching Questionnaire (DTQ) mit Beispielimten für die eigenen Einstellungen

Subskala	Itemanzahl	Skalenausprägung	Cronbachs α	Itemstamm/Initialfrage	Beispielimten
Rahmung für dialogische Gesprächsanlässe	4	1-6	.72	„In meinem Unterricht...“	„lasse ich genügend Zeit für ausführliche mündliche Beiträge der Schüler*innen.“
Initiierung von Schüler*innenbeiträgen	4	1-6	.79		„fordere ich die Schüler*innen auf, eigene Ideen, Gedanken, Interessen oder Gefühle zu äußern.“
Förderung dialogischer Beteiligung	7	1-6	.76		„fordere ich die Schüler*innen explizit auf, eigene Fragen zu stellen.“

ERGEBNISSE

- Regressionsanalysen zeigen, dass die Wahrnehmung des Unterrichts der Mentor*innen bezüglich dialogischer Gesprächsführung die Einstellungen zum eigenen Unterricht signifikant auf allen Subskalen vorhersagt, *Rahmung* ($\beta = .49, p < .001$), *Initiierung* ($\beta = .48, p < .001$), *Förderung* ($\beta = .54, p < .001$).
- Das Regressionsmodell weist dabei einen akzeptablen bis ausreichenden Fit auf ($\chi^2 = 861.78; df = 396; p < .001; RMSEA = .06$ [90% C.I. = .05; .06]; CFI = .89; TLI = .88).
- In den Interviews zeigt sich, dass Unterrichtsgesprächsführung kaum explizit Gegenstand der Mentor*in-Mentee-Interaktion ist. Wenn es Feedback gab, wurde allgemein über das Handeln der Studierenden gesprochen.

„Also ich habe kaum wirklich eine Rückmeldung erhalten. [...] ich habe meinen Unterricht so durchgezogen, wie ich es geplant habe. Und immer wenn ich dann mal meine Kolleginnen gefragt habe: kannst du mir mal drei Sätze sagen, was war gut, was kann ich besser machen? Kam in der Regel: ach du, ich habe dir gar nicht zugehört. ich habe hier noch Papierkram erledigt [...]. Ich war eigentlich so eine Art Entlastung für die.“ (SS21_Interview 2, Pos. 108, Sprecher:in: B1)

„Ich hatte wirklich einen sehr guten Mentor, der nach meinen Stunden mir größtenteils ein Feedback gegeben hat, was das Thema Classroom-Management angeht. Und die Interaktion mit den Schülern, wie gehe ich mit Störungen um [...], da hat er mir sehr gute Tipps gegeben.“ (SS21_Interview 3, Pos. 75, Sprecher:in: B2)

DISKUSSION & AUSBLICK

- Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung der Betreuungslehrpersonen hinsichtlich dialogischer Gesprächsführung während der Unterrichtshospitationen die eigenen Einstellungen vorhersagt.
- Gleichwohl wurde in den Interviews deutlich, dass die betreuenden Mentor*innen an den Schulen heterogene, eher allgemeine Rückmeldungen zum eigenen Unterricht der Studierenden geben und DT kaum explizit angesprochen wird.
- **Implikationen:** stärkerer Fokus auf Mentor*innenqualifikation, die empirische Forschung (z.B. Unterrichtsgesprächsführung) konkret berücksichtigen (Hickethier et al., eingereicht)
- Schlussfolgern lässt sich, dass eine adaptive Begleitung durch die Mentor*innen mit einer offenen Gesprächskultur für das studentische Lernen und die Entwicklung der eigenen Einstellungen zur Unterrichtsgesprächsführung von hoher Relevanz ist.

