

# Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung

Kurzreview

Lehrstuhl für  
Schulpädagogik und  
Unterrichtsforschung

FRIEDRICH-SCHILLER-  
UNIVERSITÄT  
JENA DiLe – Teilmodul RoUTe

**Was Sie erwartet.** Im vorliegenden Kurzreview werden Forschungsergebnisse zur Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung praxisrelevant aufbereitet als Überblick dargestellt. Der Begleitung von Studierenden durch erfahrene Lehrpersonen in schulpraktischen Abschnitten kommt eine hohe Bedeutung zu. Insbesondere situativ-kontextuell angepasste Unterstützungsformen sowie die Berücksichtigung der Erwartungen und Voraussetzungen aller Akteur:innen während des Praktikums werden als essentiell zur Etablierung einer erfolgreichen Lern- und Arbeitsbeziehung und effektiven Lernbegleitung angesehen. Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in den aktuellen Stand der Forschung. Ein Reflexionsauftrag am Ende bietet Ihnen die Möglichkeit, sich mit den Inhalten des Kurzreviews im Rahmen der Lernbegleitung von Studierenden bzw. Lehramtsanwärter:innen auseinanderzusetzen.

**Einleitung.** Praxisphasen im Lehramtstudium stellen einen zentralen Teil des Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesses angehender Lehrer:innen dar. Als Lern-, Erfahrungs- und Reflexionsräume bieten Praktika die Gelegenheit, (theoretisches) Wissen aus der Hochschule mit individuellen schulbezogenen Praxiserfahrungen zu verbinden<sup>1</sup> und auf diese Weise relevante berufspraktische Handlungskompetenzen zu erwerben<sup>2</sup>. Darüber hinaus können Studierende im Praktikum ihr künftiges Berufsfeld kennenlernen, ihre Rolle und Persönlichkeit als Lehrperson erkunden, ihre ersten Erfahrungen im eigenständigen Unterrichten sammeln sowie ihre Wahl und Eignung für den Lehrberuf überprüfen. Schulische Praxiserfahrungen sind demnach wesentlich für die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen, werden jedoch für angehende Lehrpersonen auch als komplex und herausfordernd betrachtet<sup>3</sup>. Entsprechend hohe Relevanz besitzt aus diesem Grund eine qualitätsvolle und kohärente Lernbegleitung<sup>4</sup>.

Praxislehrpersonen, in ihrer Funktion als Mentor:innen und Lernbegleiter:innen, stellen feste Akteur:innen in der schulpraktischen Ausbildung dar<sup>5</sup>. Ihre Aufgaben in diesem Zusammenhang sind zahlreich und vielschichtig. Sie sind erste Ansprechpartner:innen und enge Bezugspersonen der Studierenden und Lehramtsanwärter:innen, tragen in hohem Maße Verantwortung für die Anbahnung von Lern- und Reflexionsprozessen ihrer Protégés, zeichnen sich durch ihr handlungspraktisches Tun als Repräsentant:innen ihrer Schule sowie der dort gelebten Berufskultur aus und wirken als pädagogische Vorbilder und Ratgeber:innen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsgestaltung<sup>6</sup>. Vor diesem Hintergrund rücken Fragen zur Gestaltung effektiver Lernbegleitung zunehmend in den Fokus von Praxis und Forschung<sup>7</sup>.

## Eckdaten Kurzreview

**Fokus/Inhalte:** Bedeutung der Lernbegleitung im Praktikum, Adaptive Lernbegleitung, Rollen von Praxislehrpersonen

**Ziele:** Einblick in den Stand der aktuellen Forschung geben, (Selbst-)Reflexion anregen, Handlungsalternativen aufzeigen

**Lernfeld:** Rolle/Haltung

**Ebene:** Wissen & Reflexion

**Bearbeitungsdauer:** ca. 20 min.

## Auf einen Blick

Lernbegleitung weist als Aktivität und wechselseitige Beziehung einen prozesshaften Charakter auf.

Situativ-kontextuelle Bedingungen sowie Charakteristika von Praxislehrperson und angehender Lehrperson nehmen Einfluss auf die Lernbegleitung.

Adaptive Lernbegleitung kennzeichnet die variable und flexible Anpassung der Unterstützungsformen von Praktikumslehrkräften an Kontextbedingungen des Praktikums und Unterschiede der Nachwuchslehrkräfte.

**Lernbegleitung als adaptiver Prozess.** Lernbegleitung verfolgt in der Praxis verschiedene Ziele und Absichten und umfasst eine Vielzahl von Praktiken und Strategien, um die definierten Ziele und Absichten des Praktikums zu erreichen<sup>8</sup>. Sie findet darüber hinaus in unterschiedlichen Kontexten sowie über verschiedene Zeiträume statt und involviert jeweils individuelle Persönlichkeiten mit differenter professioneller Entwicklung. Lernbegleitung kann demnach als Aktivität und wechselseitige Beziehung zwischen Praktikumslehrkraft und angehender Lehrperson betrachtet werden, die einen prozesshaften (und keinen statischen) Charakter aufweist sowie strukturellen Bedingungen und zeitlichen Veränderungen unterliegt<sup>9</sup>.

Die Bedingungen, die einen Einfluss auf die Lernbegleitung und gegenseitige Beziehungsgestaltung zwischen Praxislehrperson und angehender Lehrperson ausüben, lassen sich in drei Hauptkategorien einteilen: (a) Kontextuelle Faktoren, (b) Charakteristika der Praktikumslehrperson und (c) Charakteristika der Nachwuchslehrperson<sup>10</sup>.

(a) Der Kontext des Praktikums ist ein bedeutsamer Wirkfaktor für die qualitativvolle Lernbegleitung und als ein Teil der praktischen Lernerfahrungen von Studierenden und Anwärter:innen zu thematisieren<sup>11</sup>. Kontextuelle Faktoren beinhalten die Bestandteile, Eigenschaften und Besonderheiten des schulischen Arbeitsumfeldes, den Umfang und Zeitrahmen des Praktikums sowie situative Anforderungen in Bezug auf die Dyade Lernbegleiter:in und angehende Lehrperson. Die Forschungsliteratur verweist in diesem Zusammen-

hang auf die stark kontextuelle und situative Eingebundenheit von Lernprozessen sowohl der angehenden Lehrperson als auch der Praxislehrkraft<sup>12</sup>. Das Wissen und die Erfahrungen von Lehrer:innen sind eng mit spezifischen Unterrichtssituationen und den entsprechenden Akteur:innen verknüpft und daher nur bedingt auf andere Lerngelegenheiten transferierbar<sup>13</sup>. Folglich ist von Seiten der Lernbegleiter:innen eine an den kontextuellen Faktoren des Lernens angepasste individuelle und situationsabhängige Betreuung erforderlich, die in erster Linie Handlungsalternativen für die angehende Lehrperson aufzeigt und keine Handlungsanleitungen vorschreibt<sup>14</sup>.

(b) Zum Einfluss der Charakteristika der Praktikumslehrperson zählen bspw. positionsspezifische Verantwortlichkeiten, persönliche Charaktermerkmale und emotionale Stabilität<sup>15</sup>, berufliche Kompetenzen und Erfahrungen<sup>16</sup> sowie individuelle Einstellungen in Bezug auf die Rollen und Aufgaben als Lernbegleiter:in<sup>17</sup>. Studien zeigen, dass das professionelle Wissen von Mentor:innen sowie ihre rollenspezifischen Denk- und Handlungsweisen in hohem Maße von eigenen Berufs- und Lernbegleitungserfahrungen geprägt sind<sup>18</sup>. Die Herausforderung besteht demnach darin, die eigene von persönlichen Erfahrungen geprägte Lernbegleitung an nunmehr unterschiedliche Bedürfnisse von angehenden Lehrpersonen anzupassen<sup>19</sup> und auch alternative Ansätze des Lehrer:innenhandelns zu akzeptieren<sup>20</sup>.

(c) Als dritter Wirkfaktor nehmen die Charakteristika der Nachwuchslehrer:innen Einfluss darauf, wie die Lernbegleitung im Praktikum verläuft. Diese decken sich in weiten Teilen mit den Merkmalen der Praxislehrkraft<sup>21</sup>. Auch angehende Lehrer:innen bringen eigene Erfahrungen und Kompetenzen, Präferenzen und persönliche Einstellungen hinsichtlich ihrer Rolle und Aufgaben im Praktikum mit. In Bezug auf das Lernen in der Praxisphase unterscheiden sich Studierende und Lehramtsanwärter:innen in ihren individuellen Lernstilen, (Vor-)Kenntnissen, Lernbedürfnissen und -geschwindigkeiten, Entwicklungsstufen sowie Erwartungen und Orientierungen im Hinblick auf Lehren und Lernen<sup>22</sup>. Um mit den genannten Charakteristika sowie den kontextuellen Bedingungen adäquat umgehen zu können, bedarf es von Seiten der Praxislehrer:innen einer adaptiven Lernbegleitung<sup>23</sup>.

Empirische Studien belegen, dass die Passung zwischen Lernbegleiter:in und angehender Lehrperson essentieller Bestandteil zur Etablierung einer erfolgreichen Lern- und Arbeitsbeziehung und effektiven Lernbegleitung im Praktikum darstellt<sup>24</sup>. Unter Passung wird in diesem Zusammenhang sowohl die Zuordnung

der angehenden Lehrperson zur betreuenden Praxislehrperson verstanden, als auch die Adaption von Einstellungen, Strategien und Handlungsweisen der Praxislehrkräfte an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Studierenden und Anwärter:innen<sup>25</sup>. Im Hinblick auf ersteres ist zum einen die Passung von gleicher Schulform- und Fachspezialisierung<sup>26</sup> und zum anderen eine Zuordnung nach persönlichen Einstellungen, professioneller Orientierung und Lern- bzw. Erfahrungsstand der Paare von Relevanz<sup>27</sup>. Nebst dieser Zuordnung geht es bei der adaptiven Lernbegleitung aber insbesondere um die variable und flexible Anpassung der Unterstützungsformen von Praktikumslehrer:innen an die Unterschiede der jeweiligen Nachwuchslehrpersonen. Im Fokus stehen dabei wiederum die Berücksichtigung kontextueller Faktoren sowie die professionelle Entwicklung der Praxislehrkraft und der angehenden Lehrperson. In diesem Dreieck vollzieht sich adaptive Lernbegleitung als kollaboratives<sup>28</sup>, symmetrisches und wechselseitiges<sup>29</sup> Verhältnis von Unterstützung und Herausforderung<sup>30</sup>. Das heißt, erfahrene Praxislehrer:innen „legen besonders Wert auf kokonstruktiven Austausch“ und betrachten die Studierenden und Anwärter:innen „als Kolleginnen und Kollegen, deren Weiterentwicklung sie im Dialog und mit Hilfe von Tipps und Material unterstützen“<sup>31</sup>. Ralph und Walker<sup>32</sup> sprechen von einer situativen, an spezifischen Aufgaben orientierten Passung zwischen der Unterstützung, die benötigt und bereitgestellt wird. Adaptive Lernbegleiter:innen verfolgen somit ein entwicklungsförderndes Konzept. Sie besprechen Präferenzen und Erwartungen hinsichtlich der Lernbegleitung mit den angehenden Lehrpersonen, entwickeln Möglichkeiten diesen zu begegnen und überdenken bzw. korrigieren die gegenseitigen Einstellungen über die Zeit des Praktikums<sup>33</sup>. In Bezug auf das Lehren und Lernen fokussieren sie sowohl die Perspektive ihrer Schüler:innen als auch die der angehenden Lehrpersonen<sup>34</sup>, richten ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die Konstruktion persönlicher Lehr-Lern-Theorien der angehenden Lehrer:innen<sup>35</sup> und reflektieren gemeinsam deren lehr- und lernbezogenen Handlungsweisen im Praktikum<sup>36</sup>.

### Auf einen Blick

Lehrkräfte nehmen während ihrer Tätigkeit als Mentor:innen verschiedene Rollen ein, die sich aus den Aufgaben im Rahmen der Lernbegleitung ergeben.

Situativ-kontextuelle Bedingungen sowie Charakteristika der Praxislehrperson und angehender Lehrperson nehmen Einfluss auf die Rollengestaltung.

Der Abgleich von bestehender Rollenvielfalt und eigenem Rollenverständnis hilft, das eigene professionelle Handeln zu reflektieren.

**Rolle(n) von Praxislehrpersonen.** Angehende Lehrer:innen während des Praktikums zu begleiten und sie dabei in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen bestmöglich zu unterstützen, ist eine komplexe und herausfordernde Aufgabe<sup>37</sup>. Dazu gehört für Praxislehrpersonen die eigene professionelle Entwicklung im Übergang von der Tätigkeit als Lehrkraft zur Doppeltätigkeit als Lehrkraft und Lernbegleiter:in, die sowohl Strategien und Konzepte in Bezug auf das Lehren und Lernen von Schüler:innen als auch von angehenden Lehrpersonen umfassen muss<sup>38</sup>. Dies erfordert die Aneignung von zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten für die Position als Lernbegleiter:in sowie das erfolgreiche Manövrieren zwischen verschiedenen Rollen, die mit den wahrgenommenen Aufgaben als Lernbegleiter:in zusammenhängen<sup>39</sup>.

Die Rollen von Praxislehrpersonen sind vielfältig, facettenreich und unterliegen Entwicklungen und Veränderungen<sup>40</sup>. Sie ergeben sich zum einen aus wechselseitigen Aktivitäten und Dialogen mit der angehenden Lehrperson und zum anderen aus einem selbstreflexiven Bezug auf die Tätigkeit als Lernbegleiter:in. Rollen im Hinblick auf die Beziehung zur angehenden Lehrperson können u. a. Anleiter:in, Feedbackgeber:in, Unterstützer:in, Problembereiter:in, Kontext- und Wegbereiter:in, Berufspförtnr:in, Vorbild, Praxismodellierer:in<sup>41</sup> sein. Rollen mit Orientierung auf die Praxislehrperson selbst und ihre Aufgaben und Pflichten im Rahmen der Lernbegleitung umfassen u. a. die (Selbst-) Reflexion und eigene Weiterentwicklung als Lernbegleiter:in sowie den Umgang mit Widersprüchen und Diskrepanzen der verschiedenen Rollen<sup>42</sup>. Weitere Rollen lassen sich in diesem Zusammenhang ergänzen, da Praxislehrpersonen eigene definierte Vorstellungen von ihren Rollen haben<sup>43</sup> bzw. ihre persönlichen Perspektiven zur Rolle als Lernbegleiter:in mitbringen<sup>44</sup>. Wie die eigene

Rolle idealerweise aussieht und was zu den Aufgaben in der Lernbegleitung gezählt wird, ist stets von Erfahrungen, Präferenzen und Einstellungen der Praxislehrperson abhängig. Auch kontextuelle und situative Bedingungen sowie Charakteristika der zu begleitenden Lehrperson nehmen Einfluss auf Rollenverständnis und -ausgestaltung. Effektive Lernbegleitung ergibt sich durch die flexible Anpassung zwischen den Rollen der Lernbegleiter:in und den Bedürfnissen ihrer Protégés<sup>45</sup>. Das heißt, die Rollen von Lernbegleiter:innen sind nicht grundsätzlich festgeschrieben. Sie sollten einfühlsam, wertschätzend und professionell an situationelle Bedingungen und die Anliegen der Studierenden bzw. Anwärter:innen angepasst werden<sup>46</sup>. Von Relevanz ist daher das Wissen und Bewusstsein für die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen im Rahmen der Lernbegleitung im Praktikum. Die (bestenfalls mit Kolleg:innen und/oder angehenden Lehrperson geteilte) Auseinandersetzung mit und Reflexion von vorhandener Rollenvielfalt und eigenem Rollenverständnis hilft das Handeln als Lernbegleiter:in kritisch zu hinterfragen, Handlungsalternativen zu entwickeln und Veränderungen in zukünftiges Handeln zu integrieren<sup>47</sup>. Dies führt im Ergebnis zu einer professionellen Weiterentwicklung als Lernbegleiter:in<sup>48</sup>.

### *Im Anschluss an das Lesen des Kurzreviews*

*Fragen zur Reflexion und zum Austausch mit Kolleg:innen und/oder einer angehenden Lehrperson:*

- 1. Wie bin ich während meiner Lehramtsausbildung begleitet worden?*
- 2. Was zeichnet für mich eine gute Lernbegleitung aus?*
- 3. Welche Aufgaben und Rollen gehören für mich zur Begleitung von angehenden Lehrpersonen?*

## Referenzen

- <sup>1</sup>vgl. Erpenbach et. al 2020; Gröschner & Häusler 2014  
<sup>2</sup>vgl. Arnold et al. 2011; Korthagen 2010; Zanting, Verloop & Vermunt 2001  
<sup>3</sup>vgl. Rothland & Boecker 2015; Ulrich & Gröschner 2020  
<sup>4</sup>vgl. z. B. Aspfors & Fransson 2015; Beck & Kosnik 2000; Futter 2017; Gröschner & Häusler 2014; Hascher & Moser 2001; Hobson et. al 2009; Kreis & Staub 2011; Staub et. al 2014  
<sup>5</sup>vgl. Gergen 2019  
<sup>6</sup>vgl. Fischer 2008  
<sup>7</sup>vgl. Erpenbach et. al 2020; Gergen 2019  
<sup>8</sup>vgl. Hobson et al. 2009  
<sup>9</sup>vgl. Aspfors & Fransson 2015  
<sup>10</sup>vgl. Wildman et. al 1992  
<sup>11</sup>vgl. Clarke et. al 2014  
<sup>12</sup>vgl. Putnam & Borko 2000  
<sup>13</sup>vgl. Hascher & Moser 2001  
<sup>14</sup>vgl. Brombach 2019; Hawkey 1997; Hascher & Moser 2001  
<sup>15</sup>vgl. Wildman et. al 1992  
<sup>16</sup>vgl. Aspfors & Fransson 2015  
<sup>17</sup>vgl. Hennissen et. al 2008  
<sup>18</sup>vgl. z. B. Clarke, Killeavy & Moloney 2013; Ulvik & Sunde 2013; Jaspers et. al 2014  
<sup>19</sup>vgl. Clarke et. al 2014  
<sup>20</sup>vgl. Aspfors & Fransson 2015  
<sup>21</sup>vgl. Wildman et. al 1992  
<sup>22</sup>vgl. Hobson et. al 2009; Furlong & Maynard 1995; Oosterheert & Vermunt 2001  
<sup>23</sup>vgl. Bullough 2012; Hawkey 1997; Hennissen et. al 2008; Hobson et. al 2009; Lindgren 2005  
<sup>24</sup>vgl. z. B. Hale 2000; Hennissen et. al 2008; van Ginkel et. al 2015; Williams et. al 1998  
<sup>25</sup>vgl. van Ginkel et. al 2015  
<sup>26</sup>vgl. Hobson et. al 2007; Waterman & He 2011  
<sup>27</sup>vgl. Abell et. al 1995; Bullough et. al 2008  
<sup>28</sup>vgl. Orland-Barak & Klein, 2005  
<sup>29</sup>vgl. Hall & Davis, 1995  
<sup>30</sup>vgl. Rajuan, Beijaard & Verloop 2010  
<sup>31</sup>Erpenbach et. al 2020, S. 29  
<sup>32</sup>2013  
<sup>33</sup>vgl. Hobson et. al 2009  
<sup>34</sup>vgl. Achinstein & Athanases 2005; Athanases & Achinstein 2003  
<sup>35</sup>vgl. Feiman-Nemser 2001; Graham 2006  
<sup>36</sup>van Ginkel et. al 2015  
<sup>37</sup>vgl. z. B. Hall et. al 2008; Hawkey 1997; Orland 2001  
<sup>38</sup>vgl. Orland-Barak 2001  
<sup>39</sup>vgl. Achinstein 2006  
<sup>40</sup>vgl. Payant & Murphy 2012  
<sup>41</sup>vgl. z. B. Clarke et. al 2014; Brombach 2019; Dengerink et. al 2015; Hascher & Moser 2001  
<sup>42</sup>vgl. Clarke et. al 2014; Hobson et. al 2009  
<sup>43</sup>vgl. Abell et. al 1995  
<sup>44</sup>vgl. Saunders et. al 1995  
<sup>45</sup>vgl. Hennissen et. al 2008  
<sup>46</sup>vgl. Payant & Murphy 2012  
<sup>47</sup>vgl. Brombach 2019  
<sup>48</sup>vgl. Aspfors & Fransson 2015

## Verwendete Literatur

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 173-188.
- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138.
- Achinstein, B. & Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Athanases, S. & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105, 1486-1520.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Teacher Education*, 26 (3), 207-224.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach, *Teaching and Teacher Education*, 11, 501-518.
- Brombach, S. (2019). „Mentor\*innen qualifizieren“ – Reflexion als Grundlage der Rollen- und Aufgabenklärung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (1), 160-170.
- Bullough, Jr. R. V., (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20, 57-74.
- Bullough, Jr., R. V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1846-1858.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202.
- Clarke, M., Killeavy, M. & Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 364-375.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2015). Berufsbild „Lehrerbildnerin/Lehrerbildner“: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334-344.
- Erpenbach, A. L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderungen für die Kohärenz. In: Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 19-40.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach – Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30.
- Fischer, D. (2008). Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung. Spezial*, 10 (1), 38-40.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge Falmer.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 287 S. (Studien zur Professionsforschung). Diss. Univ. Zürich 2016.
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 329-339.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann, S. 315-333.

- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77-86.
- Hale, R. (2000). To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organisational learning. *Career Development International*, 5, 223-234.
- Hall, J. K. & Davis, J. (1995). What we know about relationships that develop between cooperating and student teachers. *Foreign Language Annals*, 28, 32-48.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 328-345.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217-231.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 325-335.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't know. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98-106.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 61-83.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31 (3), 251-263.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.
- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Payant, C. & Murphy, J. (2012). Cooperating teachers' roles and responsibilities in a MATESOL practicum. *TESL Canada Journal*, 29 (2), 1-23.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25, 201-223.
- Ralph, E. G. & Walker, K. D. (2013). The efficacy of the adaptive mentorship model. *Open Journal of Leadership*, 2, 21-26.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- Saunders, S., Pettinger, K. & Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' use on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 199-218.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann, S. 287-309.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39 (5), 754-770.
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22 (2), 198-218.

Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 139-156.

Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 205-213.

Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A. & Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 3 (50), 225-239.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57-80.