RUB

Sch·U·L· forschung
Schule – Unterricht – Lehrerbildung

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK
SCHULE | UNTERRICHT | PROFESSIONALISIERUNG
AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung

Professionalisierung in der einphasigen Waldorflehrerausbildung: Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeiten von personalen Merkmalen der Mentor*innen und Studierenden

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg & Prof. Dr. Christian Reintjes
Philipps-Universität Marburg, Ringvorlesung: Erziehungswissenschaft & Waldorfpädagogik, 06.11.2019

Überblick

Das Modell der dualen Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

Praxisphasen & Mentoring in der Lehrerausbildung im Spiegel empirischer Forschung

Studiendesign und Befunde aus der Evaluationsstudie

Zusammenfassung & Implikationen

Duale Lehrerausbildung für Waldorfschulen

Hochschulen und Waldorfseminare in Deutschland

- Seminar für Waldorfpädagogik Berlin
- Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg
- Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel
- Waldorflehrer-Seminar Kiel
- Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim
- Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität Mannheim
- Pädagogisches Seminar an der Rudolf Steiner-Schule Nürnberg
- Freie Hochschule Stuttgart
- Institut für Waldorfpädagogik Witten
- Südbayerisches Seminar München
- Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter
- Fernstudium Waldorfpädagogik Jena

https://www.waldorfschule.de/waldorflehrer/lehrerin-werden/vollzeitseminare-und-hochschulen/#main-content

- Waldorfschulen bilden ihre Lehrkräfte nach unterschiedlichen Modellen (Vollzeit oder berufsbegleitend) überwiegend selbst aus
- Da diese Ausbildung in aller Regel staatlich nicht anerkannt wird, erfolgt je nach Bundesland für die dort ausgebildeten Lehrkräfte eine individuelle Unterrichtsgenehmigung (Krampen & Surwehme 2015).
- Deutschlandweit werden derzeit an 12 eigenständigen Lehrerseminaren Waldorflehrkräfte ausgebildet, zu denen auch das Institut für Waldorf-Pädagogik in Witten gehört (Bund der freien Waldorfschulen 2013)

Duale Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

ZIEL DES STUDIUMS:

- Ausbildung **zum Klassenlehrer/ zur Klassenlehrerin (Klasse 1-8) an Waldorfschulen** und an Waldorf-Förderschulen mit zusätzlich mindestens einer Fachqualifikation (z.B. Musik, Englisch, Gartenbau, Handarbeit).
- Abschluss: Diplom, das Waldorf-Schulen als Nachweis der Befähigung zum/zur Waldorf-Lehrer/in dient

AUSBILDUNGSORTE:

- Seminar und Schule als gleichberechtigte Ausbildungspartner
- „Es geht um den Versuch, Praxis und Theorie erst gar nicht zum Gegensatz werden zu lassen“ (Institut für Waldorfpädagogik 2016)
- „Im Seminar geht es um Erkenntnisgewinnung und künstlerische Ausbildung, am Ausbildungsort Schule um den Prozess, in wachsender Verantwortung erworbene Fähigkeiten in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen“ (Institut für Waldorfpädagogik 2016)

Duale Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

INHALTE:

- erziehungswissenschaftliche, anthroposophische & fachwissenschaftliche Grundlagen der Waldorfpädagogik ergänzt durch Praxisphasen an Waldorfschulen

Studienjahr	Schwerpunkt	Beispielsaufgaben
1.	Wahrnehmen und Charakterisieren: Das Kind	• Impulsreferat auf dem Elternabend zum Thema: Kindheit heute • Epochenhefte korrigieren und Fehleranalyse vornehmen
2.	Lernen im Unterricht: Ziele – Prozesse – Schritte	• Unterricht beobachten: Unterrichtsprozesse entdecken und beschreiben • Eine Unterrichtseinheit planen und durchführen
3.	Unterschiede erkennen: Das Kind fördern – Unterricht differenzieren	• Ziel- und Methodendifferenzierung des Unterrichts wahrnehmen und beschreiben • Entwicklung einer zieldifferenzierten Unterrichtseinheit
4.	Verantworten – Integrieren: Selbstständig unterrichten	• Unterrichten im Wechsel von Assistenz, Teamteaching und Selbstverantwortung • Schülerentwicklung und -leistungen charakterisieren und beurteilen

INTEGRIERTE PRAXISPHASEN:

- **In den ersten drei Studienjahren je 5 Wochen (Block)** mit vorgeschalteter Hospitationsphase, **im letzten Studienjahr 3 Monate (Block)** – jeweils nach Ende des ersten Schulhalbjahres
- Aufgaben der Praxisphase werden von den Ausbildungslehrern und Mentoren mit entwickelt und an der Schule begleitet

Akteure und Zuständigkeiten in der einphasigen Waldorf-Lehrerausbildung

		Institut Waldorf-Pädagogik	Ausbildungsschule	
		Dozenten	**Ausbildungslehrer**	**Mentoren**
Seminaristische Ausbildung	verantworten	X		
	durchführen	X	als Gastdozent	
Schulische Ausbildung	verantworten	X	X	stellt Aufgaben-bereiche zur Verfügung
	durchführen	als Gastlehrer	X	

- Die Aufgabe der Mentor*innen besteht darin, die eigenen Lehrer-Aufgaben und Tätigkeitsfelder den Studenten zu überlassen, sie zu begleiten und ihre Arbeit zu beurteilen.
- Zugleich sollen sie eigene Epochen- und Unterrichtsentwürfe für Ausbildungszwecke nachvollziehbar vorbereiten und zugänglich machen und Freiräume für Besprechungen vorsehen. (Institut für Waldorfpädagogik 2016, S.27)

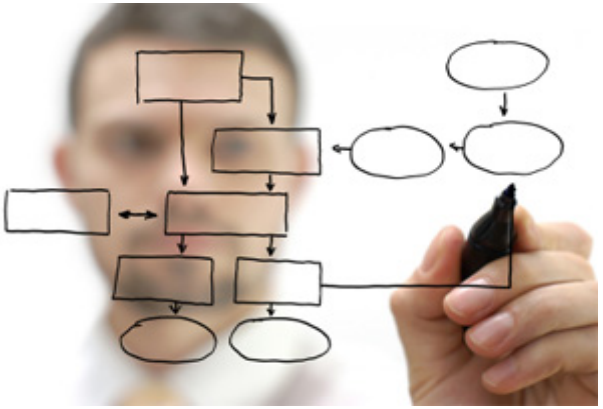
Überblick

Das Modell der dualen Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

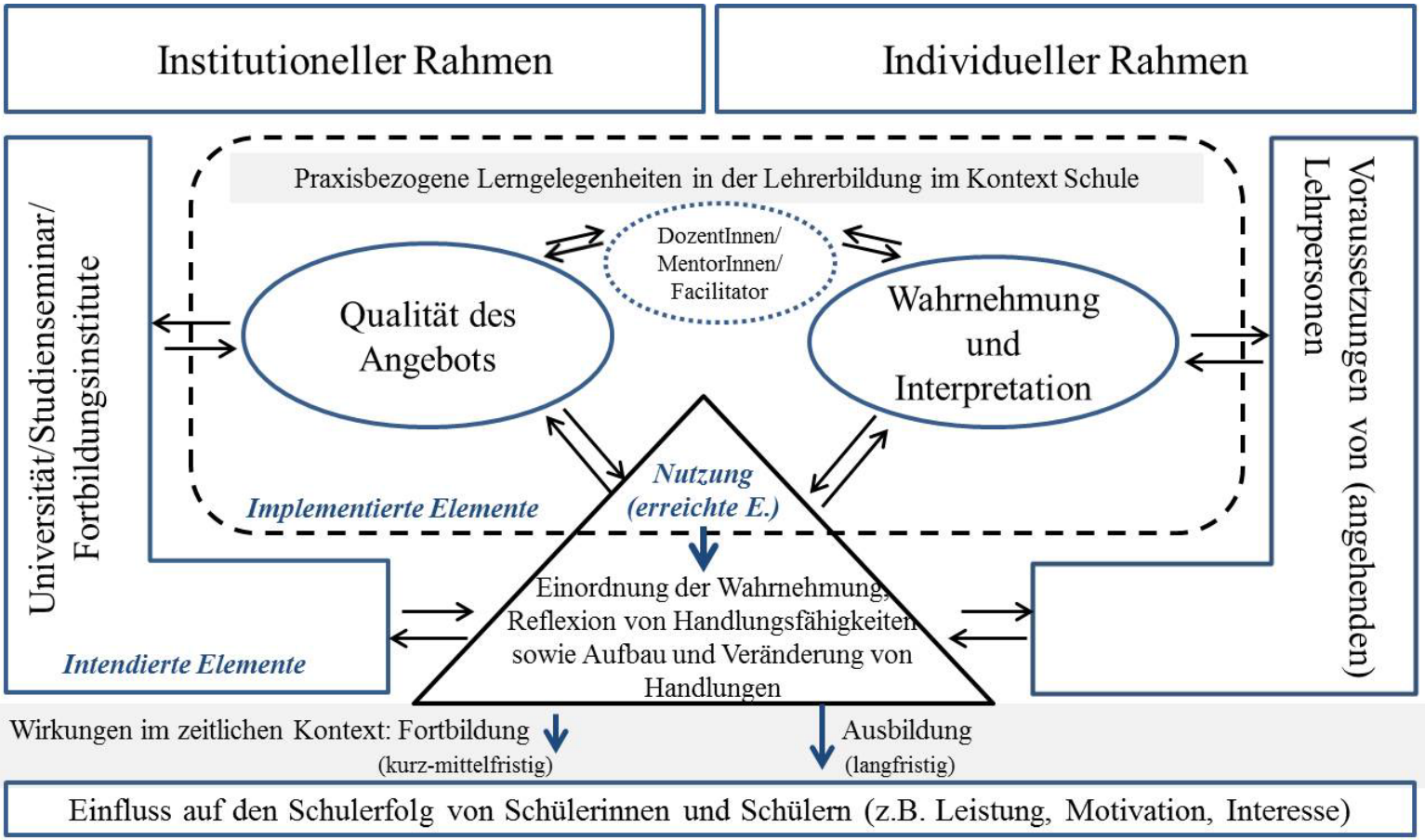
Praxisphasen & Mentoring in der Lehrerausbildung im Spiegel empirischer Forschung

Studiendesign und Befunde aus der Evaluationsstudie

Zusammenfassung & Implikationen



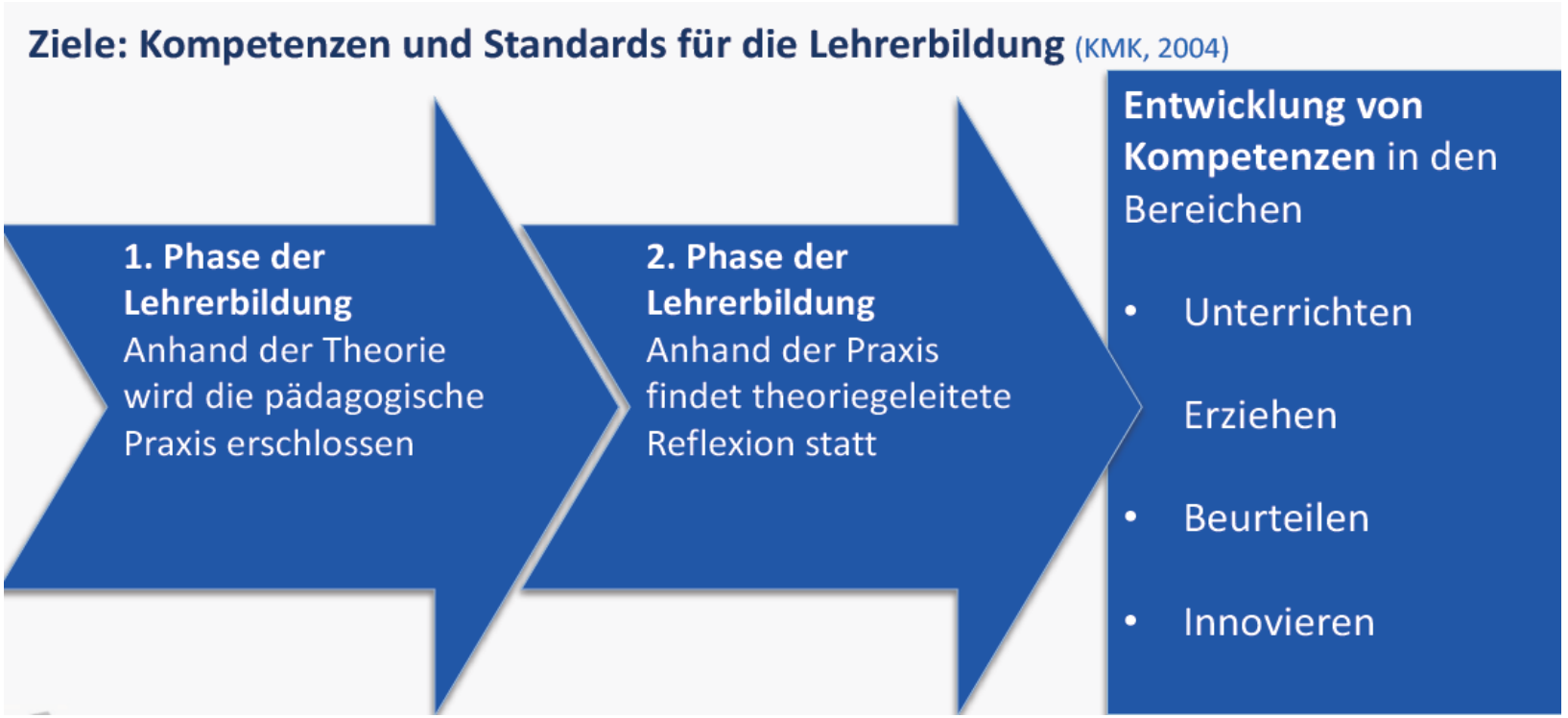
Rahmenmodell zum Angebot und zur Nutzung praxisbezogener Lerngelegenheiten (Gröschner 2014)



Praktische Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung

Aktuelle Trends:

- Einführung von längeren Praxisphasen während des Studiums (Praxissemester)
- Integration von Lehrenden aus der 2. Phase bei der Gestaltung von fachdidaktischen und/oder schulpraktischen Lehrangeboten
- Einsatz von Unterrichtsvideos



Intendierte Effekte von praktischen Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung

- Die schulischen Praktika dienen der Entwicklung eines doppelten Habitus: des Habitus praktisch-pädagogischen Handelns und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper, 2001).

→ Zentrale Felder der schulischen Praktika (vgl. Bellenberg & Reintjes, 2015):

1. Integration von Wissensbeständen
2. Aufbau angemessener und entwicklungsfähiger Handlungsmuster
3. Erfahrungen beim Kooperieren im realen Berufsfeld
4. Selbstverantwortliche Gestaltung des Professionalisierungsprozesses durch Begleitung und Reflexion

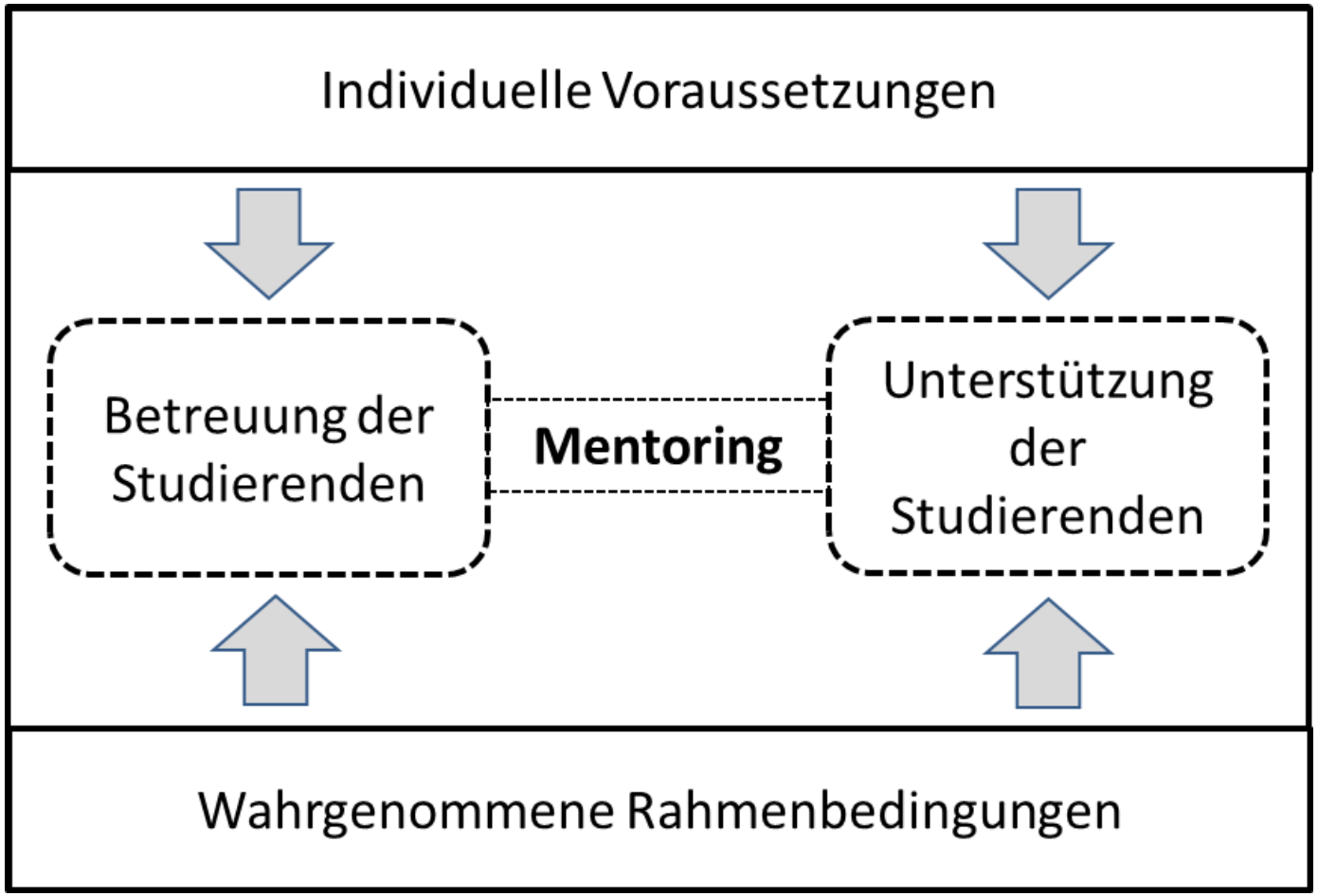
Lehrerbildungsforschung: Kernbefunde zur Effektivität von Praxisphasen

- Praxisphasen gelten vor allem bei Studierenden als „Herzstück“ der Lehrerbildung (Hascher 2011)

- Die Wirksamkeit der Praxisphasen ist noch unzureichend geklärt. Die vorliegenden empirischen Befunde weisen auf Kritikpunkte bzw. Schwachstellen hin (z.B. Arnold et al., 2011; Bohl, Dörr & Müller, 2009; Hascher 2006, 2011, 2012; Reintjes & Bellenberg 2012)
  - Praxisphasen haben *nicht per se positive Effekte* (Stichwort: Kompetenzüberschätzung!)
  - Gefahr der Stärkung subjektiver Theorien : Erlernen von Handlungskompetenz durch Handeln statt durch Reflexion von Praxis an der Theorie

- Die Bedingungen der Praxisphasen sind für einen gezielten Kompetenzerwerb bzw. Professionalisierungsprozess entscheidend (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner & Seidel, 2012; Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007; Reintjes & Bellenberg 2012).

Rahmenmodell zu prädiktiven Faktoren der wahrgenommenen Betreuungszeit und Unterstützung (Gröschner & Häusler 2014)



Befunde zum Mentoring (vgl. Reintjes, Bäuerlein & Bellenberg 2018)

Effekte des Mentoring

- Studierende profitieren von der persönlichen und emotionalen Unterstützung
- Mentorierende profitieren in ihrer eigenen professionellen und persönlichen Entwicklung

Form und Quantität von Mentoring-Gesprächen

- im Mittel 2.5 h/Woche
- typische Formen: Vor- und Nachbesprechungen (letztere häufiger)

Inhalte von Mentoring-Gesprächen

- v.a. unterrichtliche Aktivitäten (Tipps, Handlungsanweisungen, Problembeseitigung)
- wenig gemeinsame Analyse und Reflexion oder Theorie-Praxis-Verknüpfung

Zusammenhänge zwischen Umfang und Qualität der Gespräche

Insgesamt zeigen die Befunde, dass das Potenzial von Mentoring oft nicht ausgeschöpft wird. Zentrale Aspekte für eine hohe Unterrichtsqualität werden zu wenig thematisiert. Zudem variieren Qualität und Quantität des Mentoring stark in Abhängigkeit von schulischen Kontextfaktoren sowie vom Engagement und den Fähigkeiten der einzelnen Mentoren.

Überblick

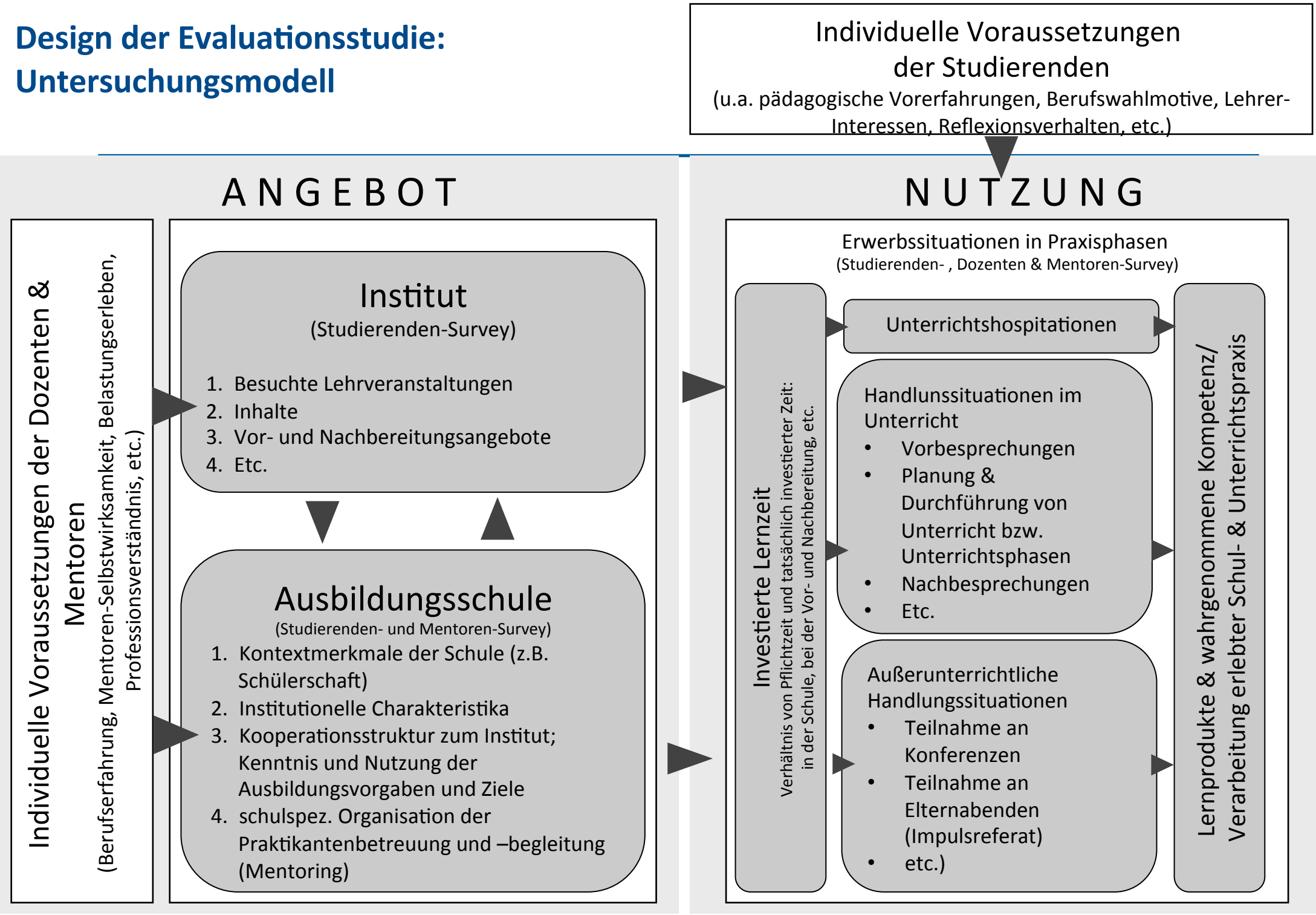
Das Modell der dualen Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

Praxisphasen & Mentoring in der Lehrerausbildung im Spiegel empirischer Forschung

Studiendesign und Befunde aus der Evaluationsstudie

Zusammenfassung & Implikationen

Design der Evaluationsstudie: Untersuchungsmodell



Ausgewählte Forschungsfragen

1. Wer wird Waldorf-Lehrer*in?
2. Wer fungiert in der einphasigen Waldorf-Lehrerausbildung als Mentor*in?
3. Wie gestalten die schulischen Mentor*innen die (unterrichtsbezogenen) Lerngelegenheiten in den Praxisphasen der einphasigen Waldorf-Lehrerausbildung (Angebot)?
4. Inwiefern gibt es Zusammenhänge zwischen den personalen Merkmalen der Mentoren und der Gestaltung der (unterrichtsbezogenen) Lerngelegenheiten in den Praxisphasen?
5. Inwiefern beeinflussen die individuellen Voraussetzungen der Studierenden sowie die ausbildungsbegleitenden Unterstützungssysteme der Ausbildungsschulen (Mentoring) die Nutzung der unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten in den Praxisphasen der Waldorflehrerausbildung?
6. Welche Wirkungen der Praxisphasen werden von den Studierenden gesehen?

Studiendesign: Erhebungsplan

1. MZ
(Ausgangserhebung)
- 2012: $K_1 – K_4$ *(n=65)*
- 2013: K_5 *(n=46)*
- 2014: K_6 *(n= 19)*

2. MZ
(nach den Praxisphasen)
- 2013: $K_2 – K_4$ *(n=46)*
- 2015: $K_3 – K_6$ *(n= 60)*

- In der Evaluationsstudie wurden alle Studierenden des Institutes für Waldorf-Pädagogik jeweils zu drei Messzeitpunkten befragt
  - 1. MZ: Ausgangserhebung jeweils jede Kohorte zu Beginn der Ausbildung, und
  - die folgenden MZ nach den Praxisphasen im Frühjahr 2013 und 2015
- Die **schulischen Ausbildungslehrer*innen und Mentor*innen (*N= 69* von 126)** sowie die Dozenten (*N=11*) des Institutes für Waldorf-Pädagogik wurden nach Absolvierung der Praxisphasen im Frühjahr 2015 befragt.

Skala	Antwort-skala	Subskalen	Itembeispiel	Itemanzahl	Cronbach-Alpha
Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskala (LPA; Brandstätter & Mayr, 1994)	9-stufig, benannte Endpole	**Kontaktbereitschaft**	ruhig – lebhaft	4	.49*
		Stabilität	gelassen – angespannt	4	.74
		Selbstkontrolle	sorglos – gewissenhaft	4	.77
Reflexionsverhalten (Bellenberg & Reintjes, 2014)	5-stufig: 1 = "trifft gar nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu"	**Selbstreflexion**	Ich will mich selbst verstehen	5	.73
Mentoren-Selbstwirksamkeit (Riggs, 2000)	5-stufig: 1 = "trifft gar nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu"	**Outcome-Erwartung**	Gutes Mentoring kann Studenten in der Praxisphase helfen, Entwicklungsfortschritte zu machen.	12	.77
		Selbstwirksamkeit	Ich finde immer bessere Wege, um Mentor für meine Studenten in der Praxisphase zu sein.	18	.85
Vorstellungen über den Lehrerberuf (Watt et al., 2012)	7-stufig: 1 = "überhaupt nicht" bis 7 = "äußerst"	**Der Lehrer als Experte**	…dass der Lehrerberuf ein hohes Maß an Expertenwissen voraussetzt	3	.78
		Schwierigkeiten der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung	…dass Unterrichten emotional beanspruchend ist	3	.66
		Öffentliches Ansehen des Lehrerberufs	…dass man dem Lehrerberuf einen hohen sozialen Status zuschreibt	5	.83
		Bezahlung	…dass Lehrer gut bezahlt werden	2	.87

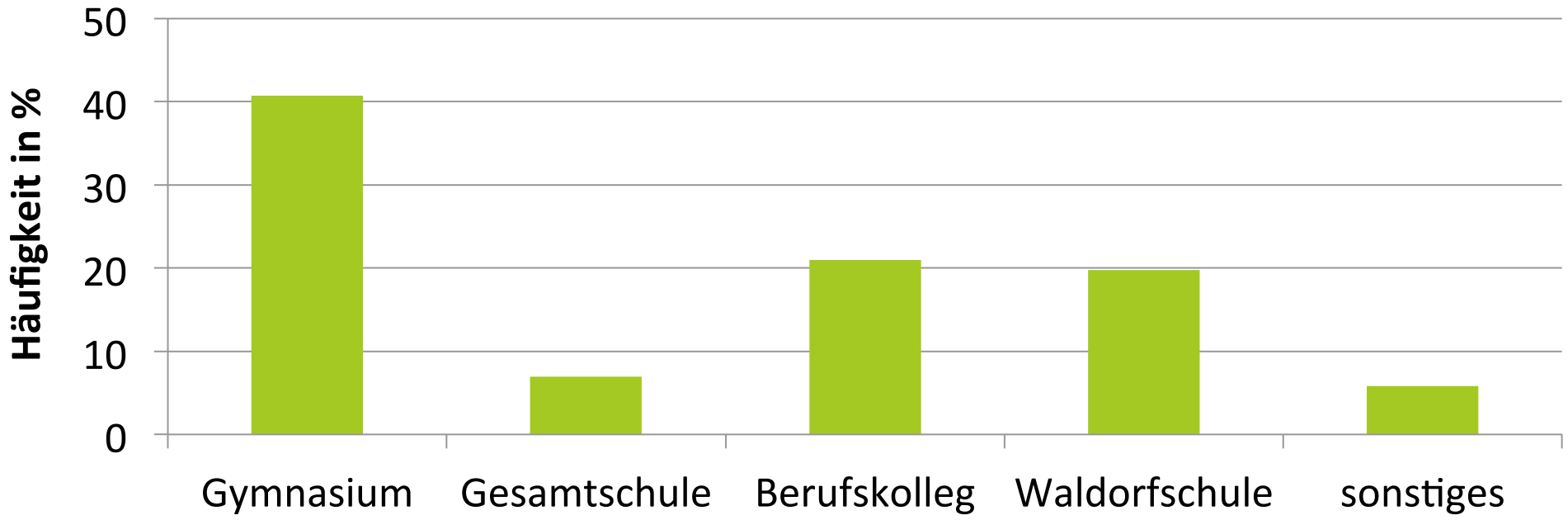
Stichprobe der Waldorf-Studierenden

Erhebungszeitpunkt	Absolute Häufigkeit	Prozent
2012	54	31.4
2013	42	24.4
2014	16	9.3
2015	60	34.9
Gesamt	**172**	**100**

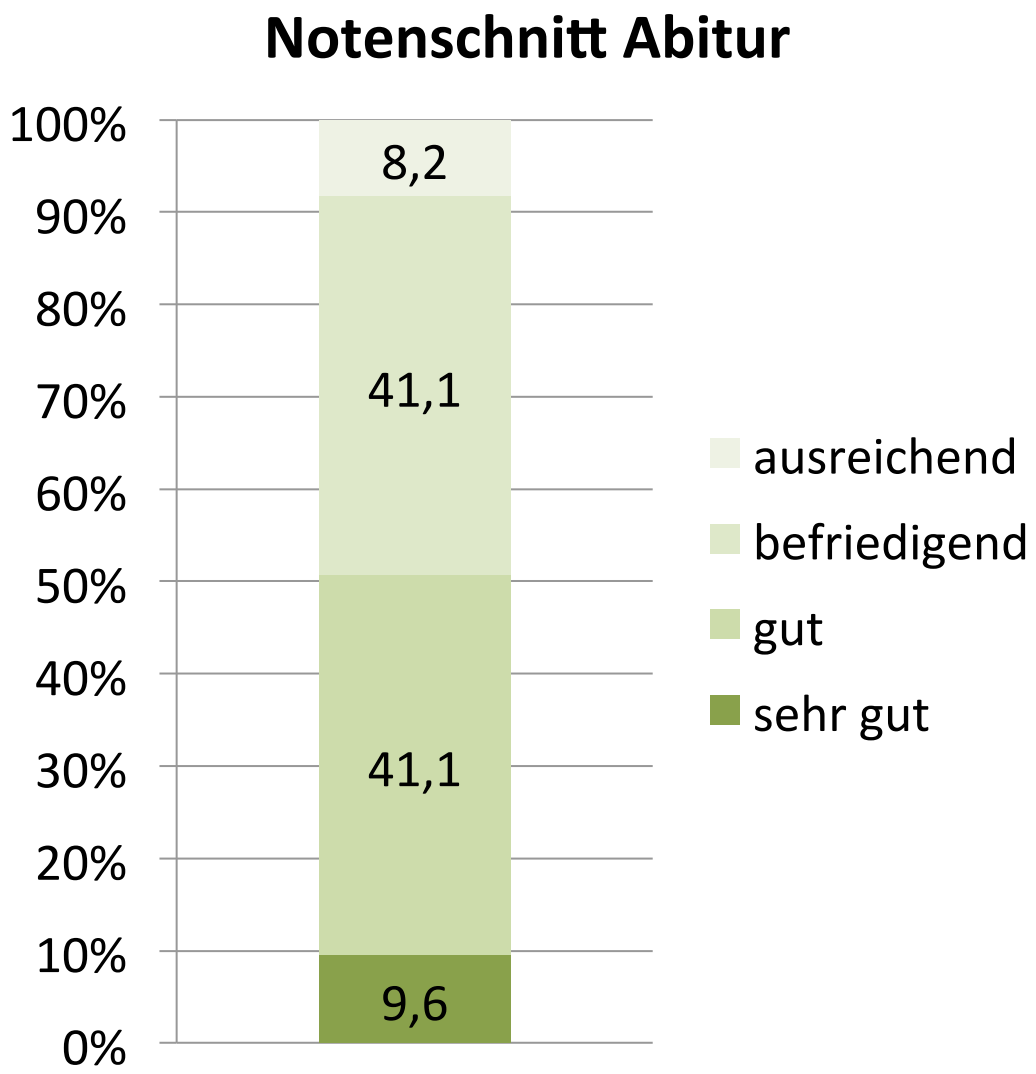
Wer wird Waldorf-Lehrer*in?

Staatsangehörigkeit: 92.4% deutsch

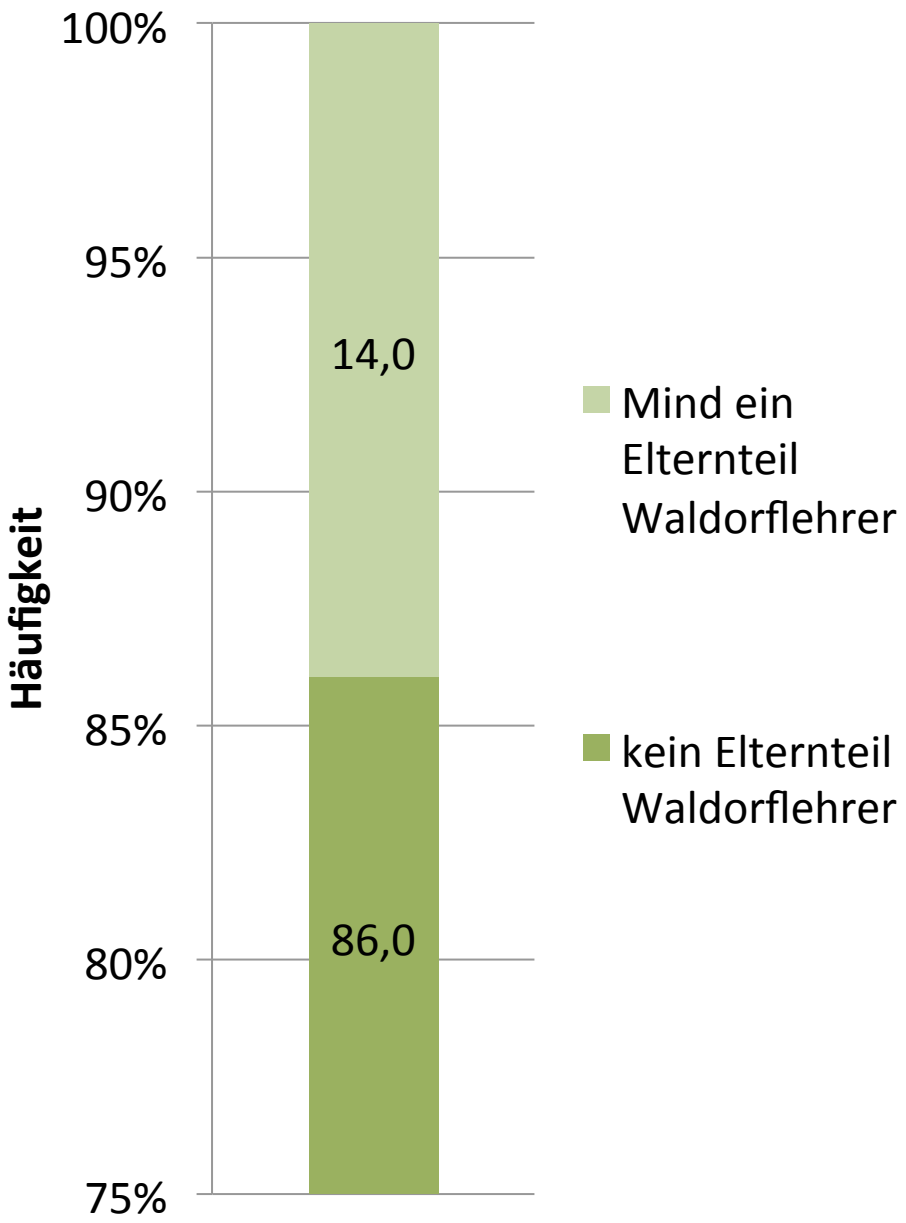
Schulform, an der Schulabschluss erworben wurde:

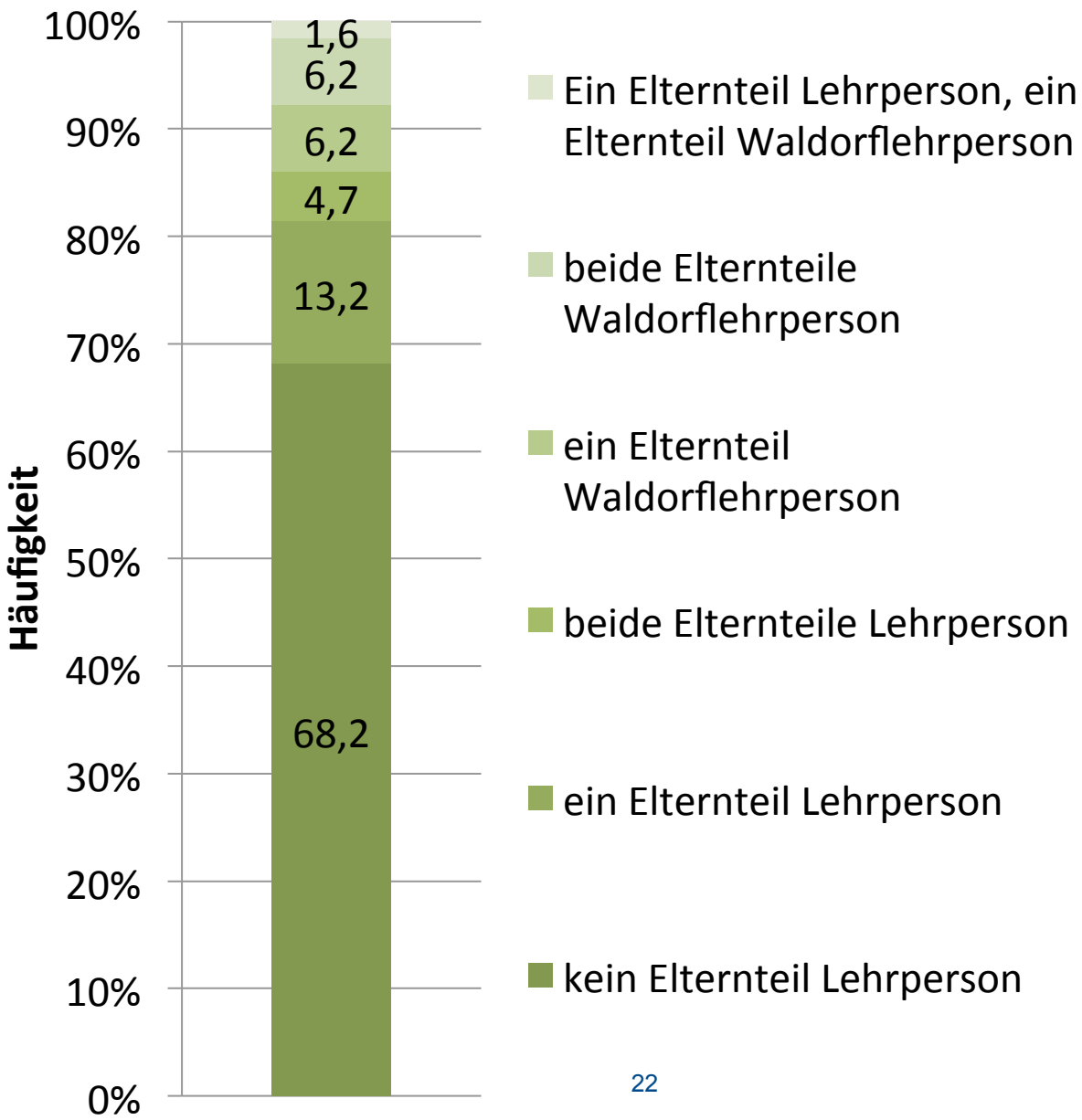


Wer wird Waldorf-Lehrer*in?

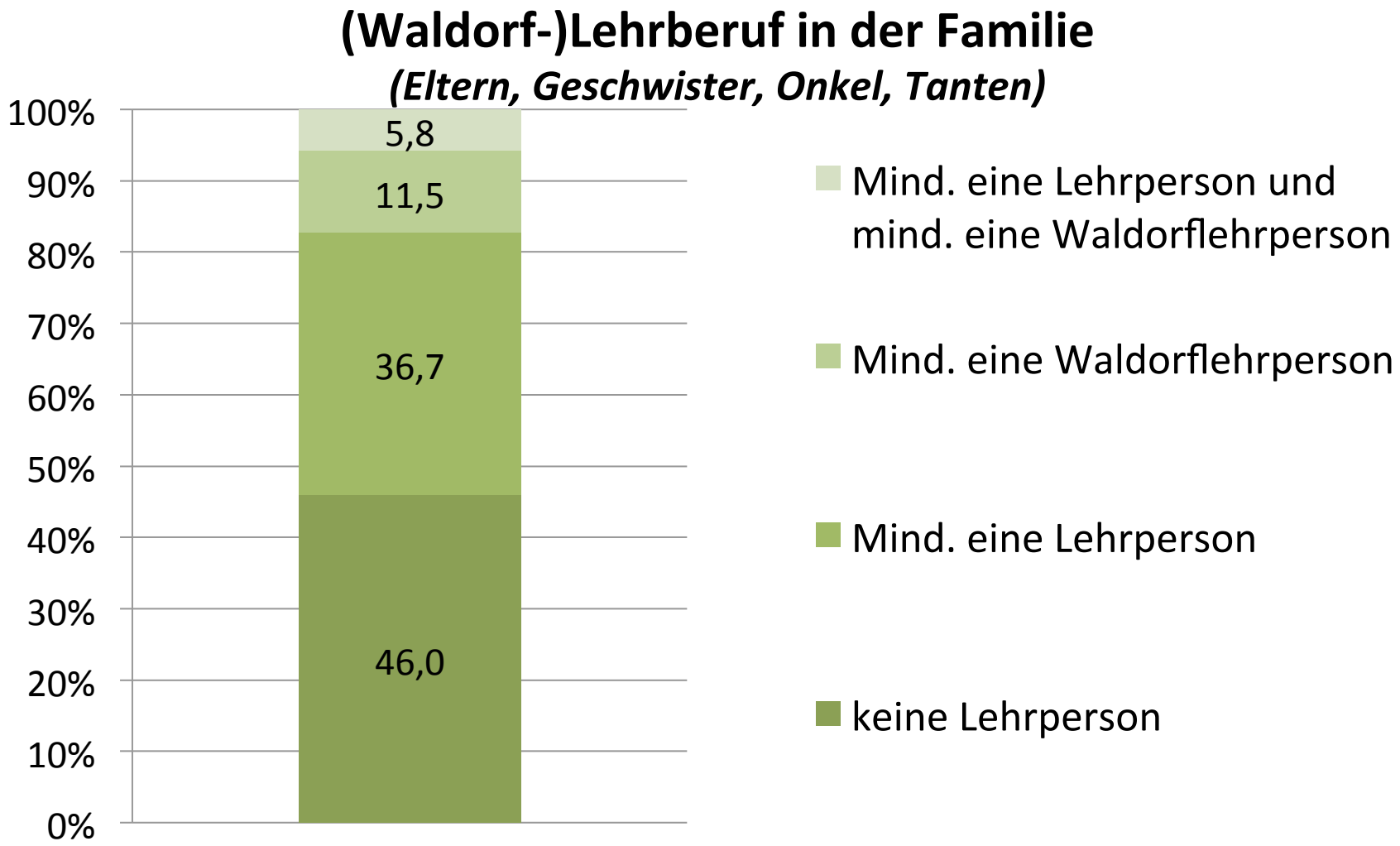


«Berufsvererbung»

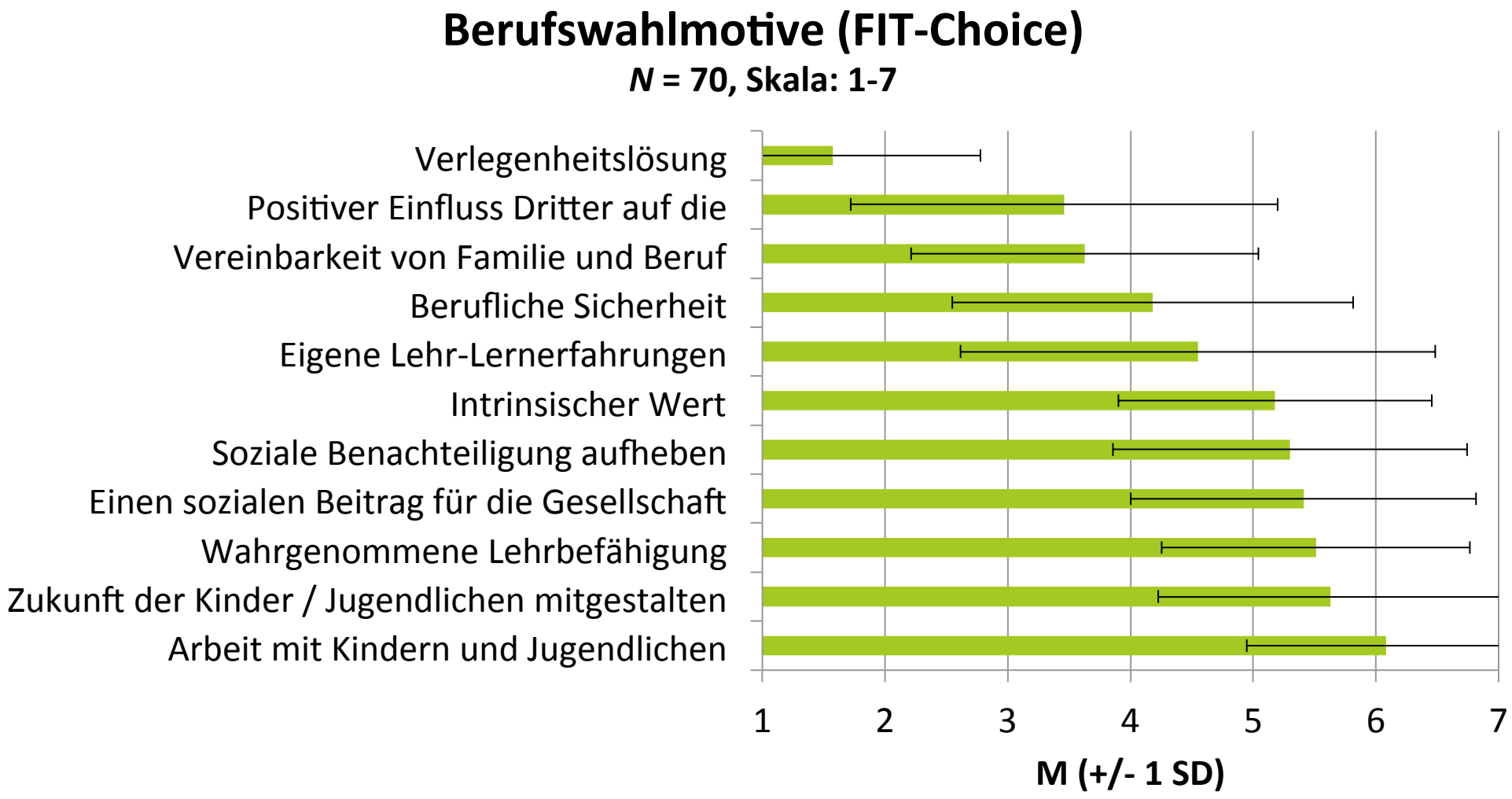




Wer wird Waldorf-Lehrer*in?



Wer wird Waldorf-Lehrer*in und warum?



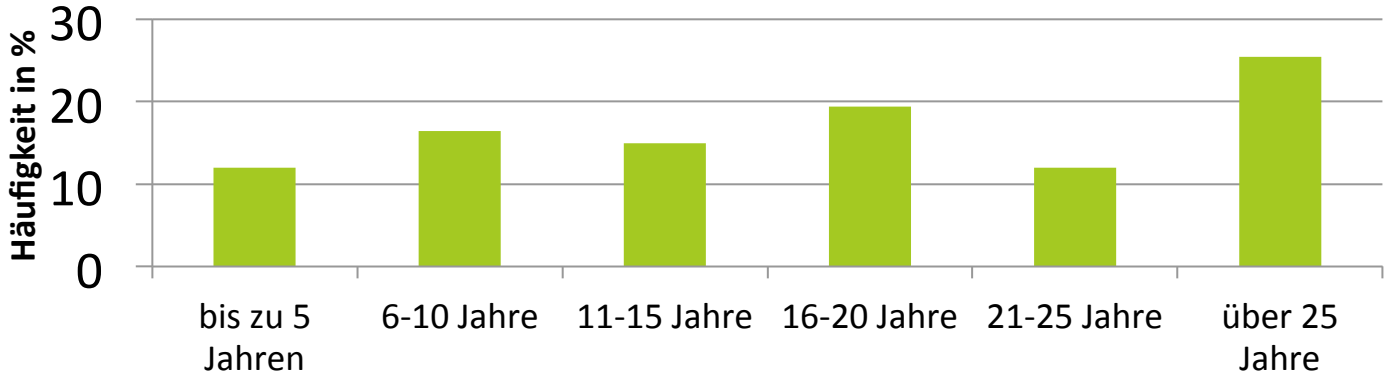
Personale Merkmale der Mentor*innen

Stichprobe:

- n = 69 (55%)
- 65.7% weiblich
- Alter: 29 - 64 Jahre
  (M = 50.9, SD = 8.10)

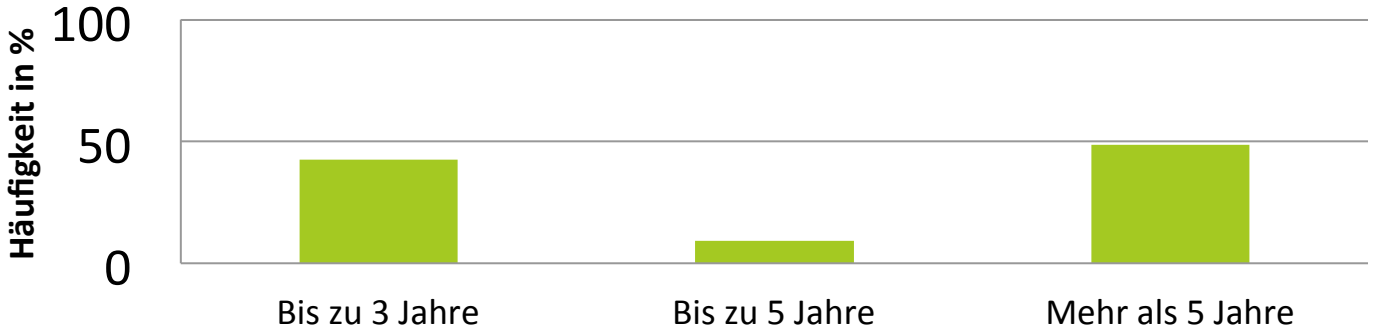
Wie viele Jahre sind Sie als Lehrer*in im Schuldienst tätig?

(Median = 16-20 Jahre; *n = 69*)



Wie viele Jahre sind Sie als Mentor*in / Ausbildungslehrer*in tätig?

(Median = bis zu 5 Jahre; *n = 69)*



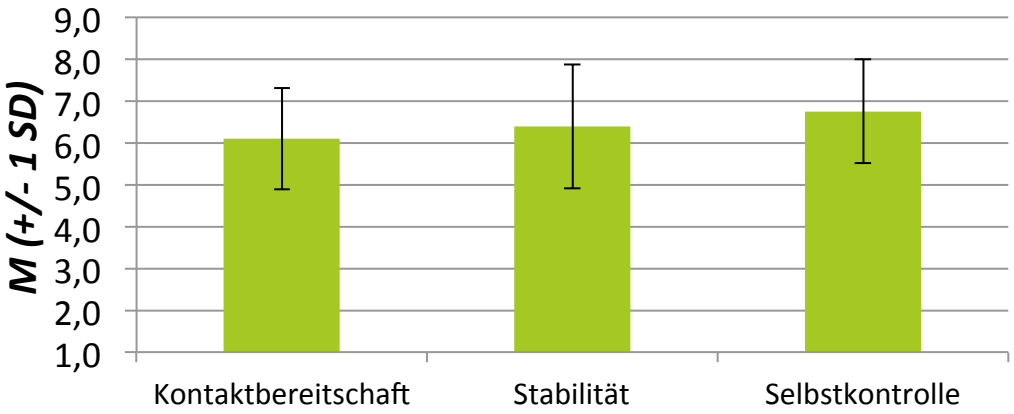
Personale Merkmale der Mentor*innen

Ausbildung (Mehrfachauswahl möglich)	Häufigkeit (%)
Waldorfpädagogische Ausbildung Master	1.4
Meister	2.9
Magister/Diplom o.Ä.	5.8
1. Staatsexamen	13.0
Geselle	18.8
2. Staatsexamen	20.3
Waldorfpädagogische Ausbildung Teilzeit	24.6
Diplom	30.4
Waldorfpädagogische Ausbildung Vollzeit	63.8

Personale Merkmale der Mentor*innen

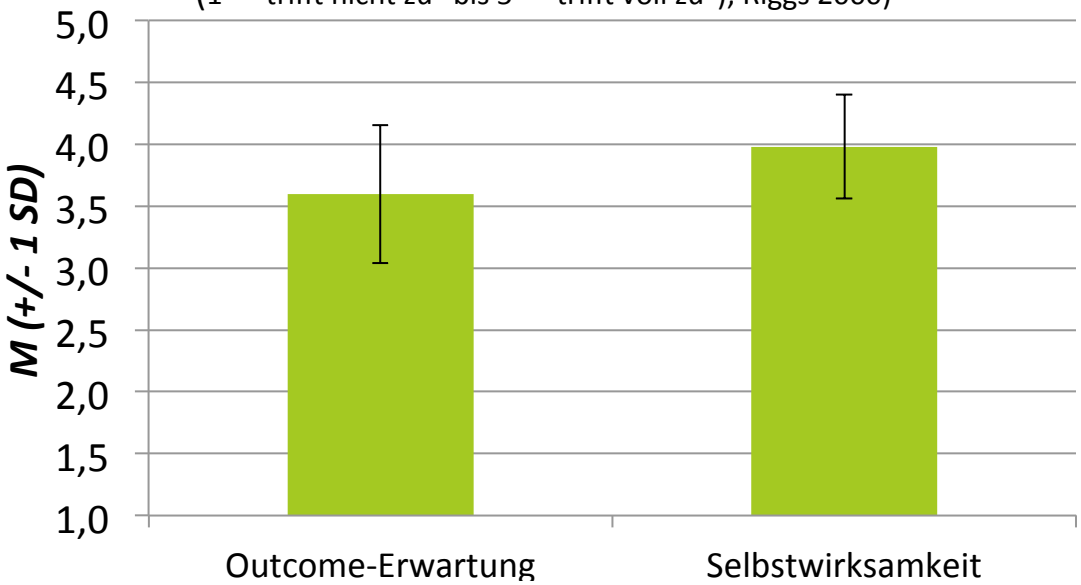
Lehrerpersönlichkeits-Adjektivskalen

(9-stufige Skala von 1 bis 9; Brandstätter & Mayr, 1994)

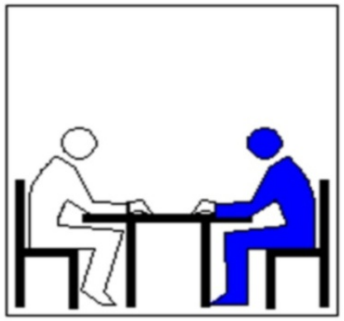


Mentoren-Selbstwirksamkeit

(1 = "trifft nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu"); Riggs 2000)

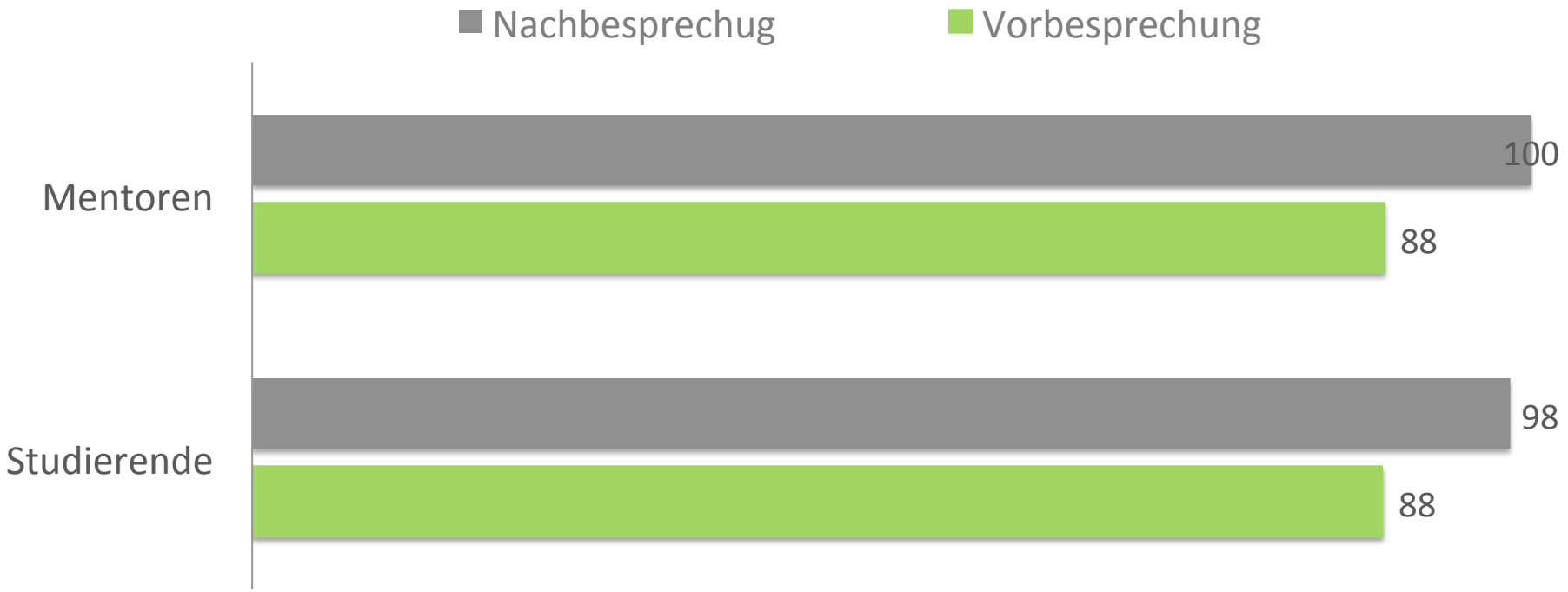


Vor- u. Nachbesprechungen aus der Perspektive von Studierenden und Mentor*innen (2. MZ 2015)



Haben Vor- und Nachbesprechungen zum Unterricht stattgefunden? Ja-Angaben in %

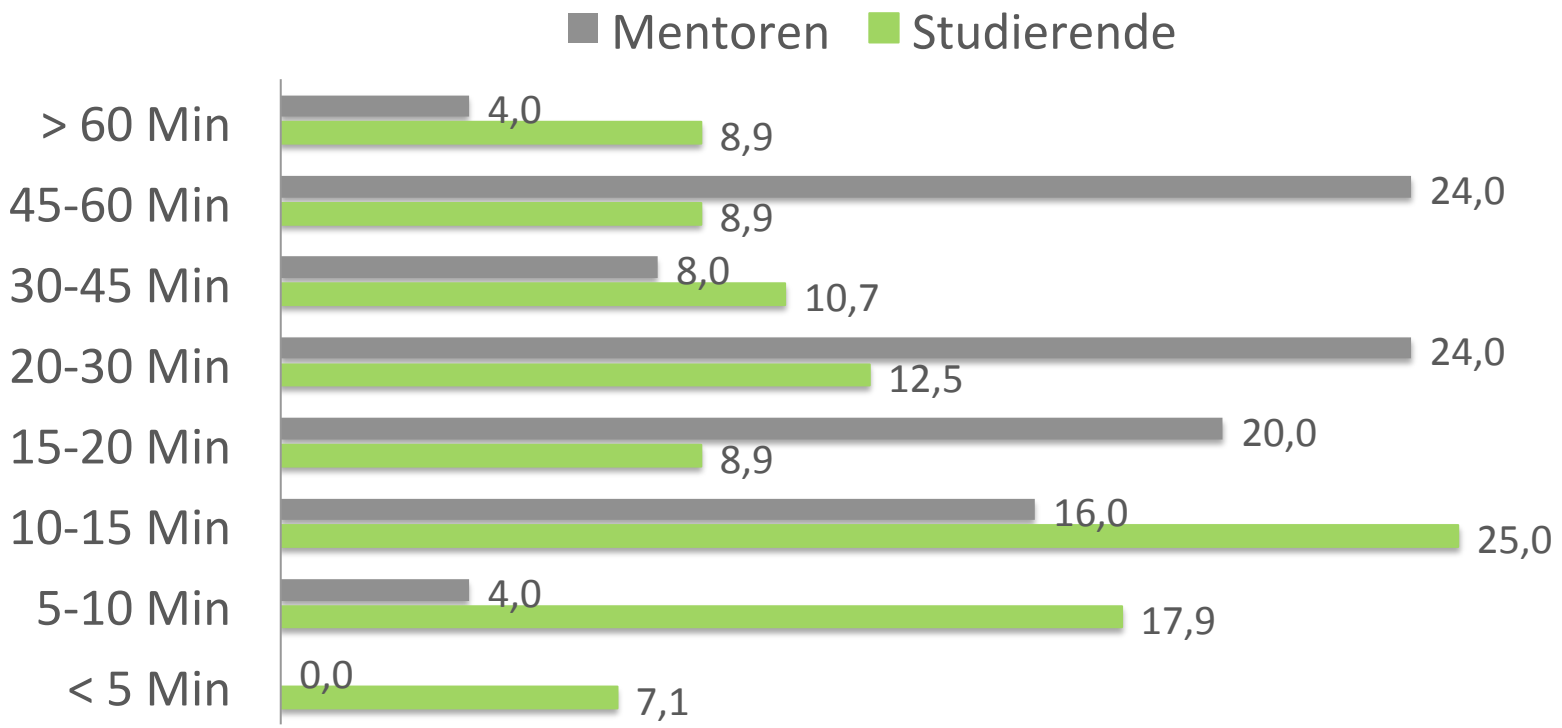
Antwortformat ja/nein; *n* = 69 Mentoren; *n* = 59 Studierende



Mentoring – quantitative Analyse von Vorbesprechungen aus der Perspektive von Studierenden und Mentor*innen (2. MZ 2015)

Wie lange dauerte die Vorbesprechung im Mittel?

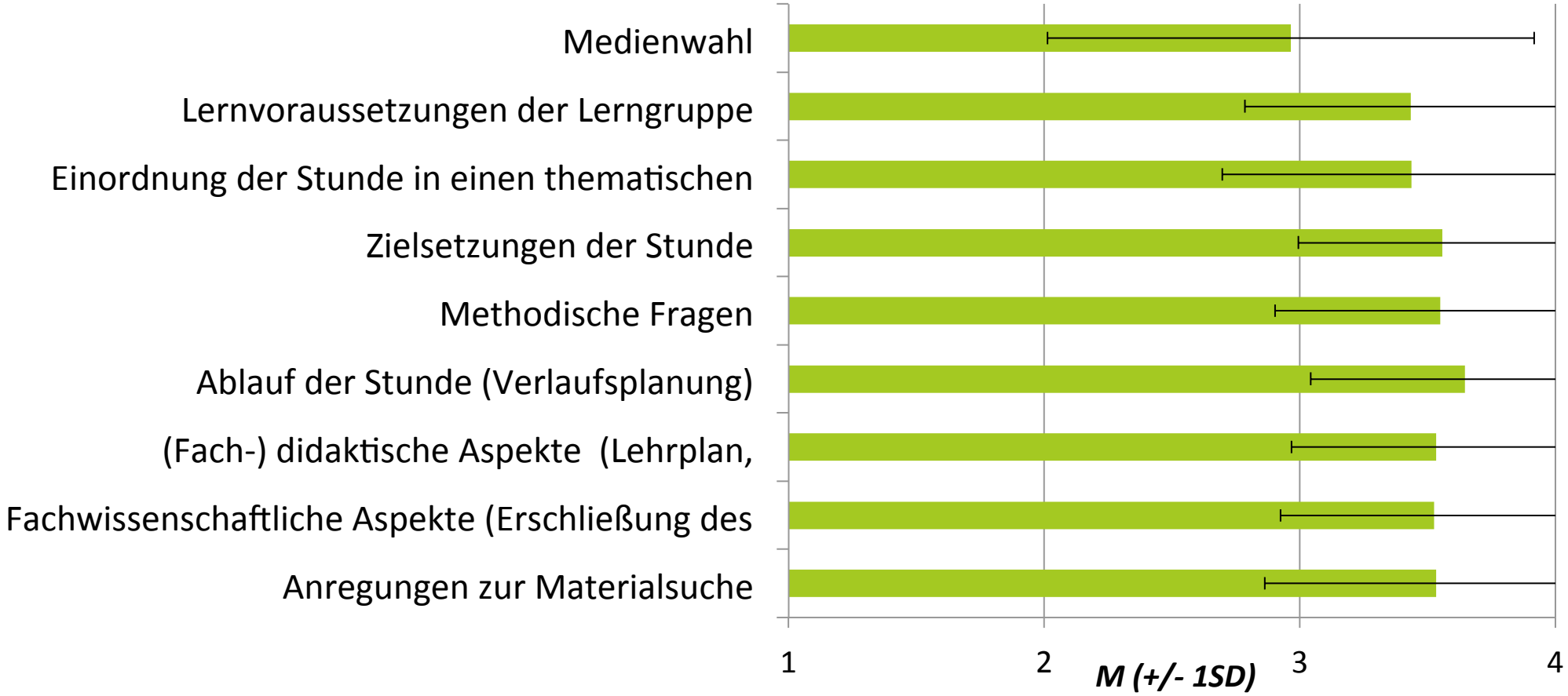
Angaben in %; *n* = 69 Mentoren; *n* = 59 Studierende



Mentoring: thematische Analyse von Vorbesprechungen aus Perspektive der Mentor*innen

Welche inhaltlichen Aspekte wurden in den Vorbesprechungen thematisiert?

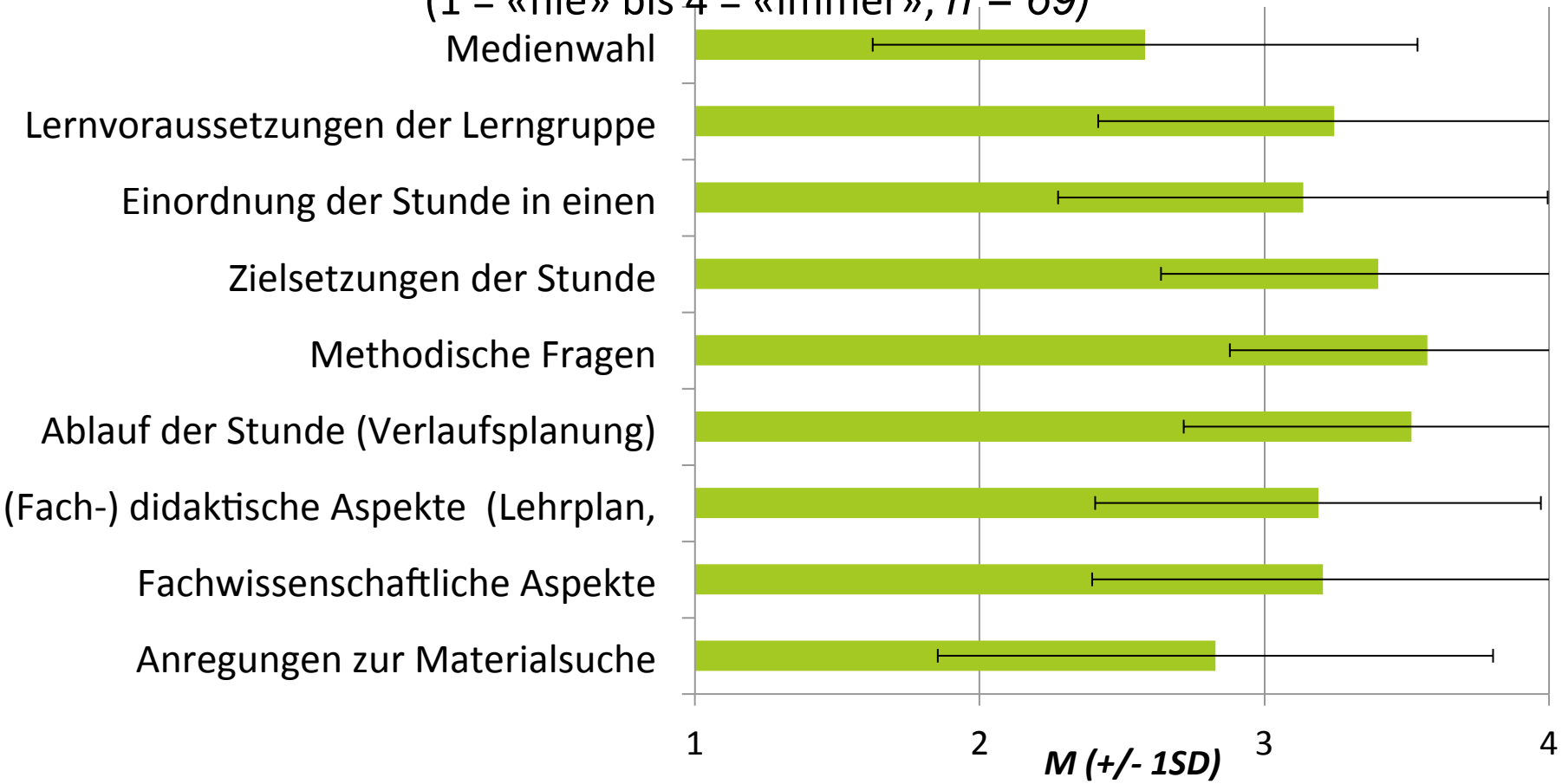
(1 = «nie» bis 4 = «immer»; *n = 69)*



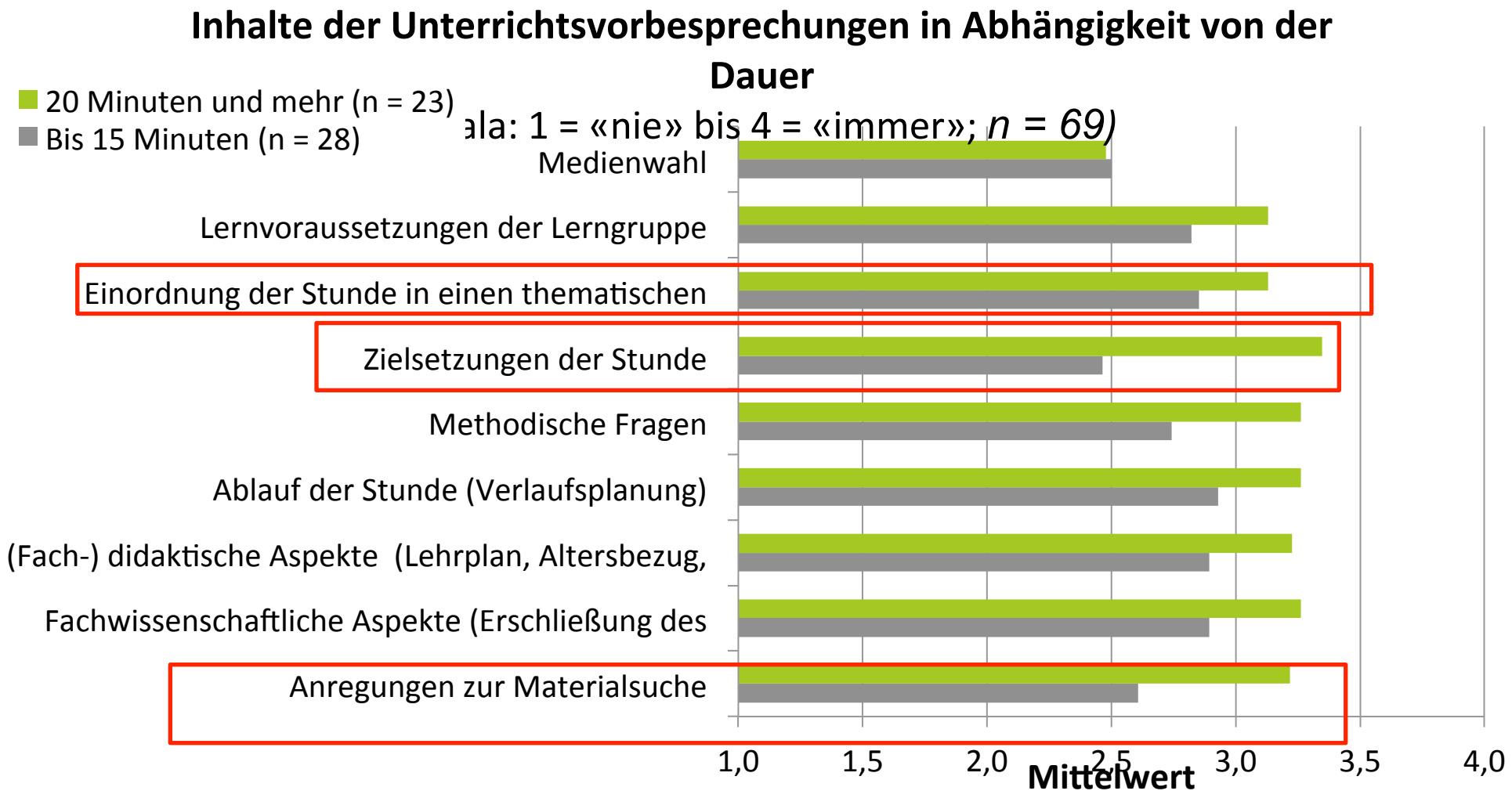
Mentoring: thematische Analyse von Nachbesprechungen aus Perspektive der Mentor*innen

Welche inhaltlichen Aspekte wurden in den Nachbesprechungen thematisiert?

(1 = «nie» bis 4 = «immer»; *n = 69)*

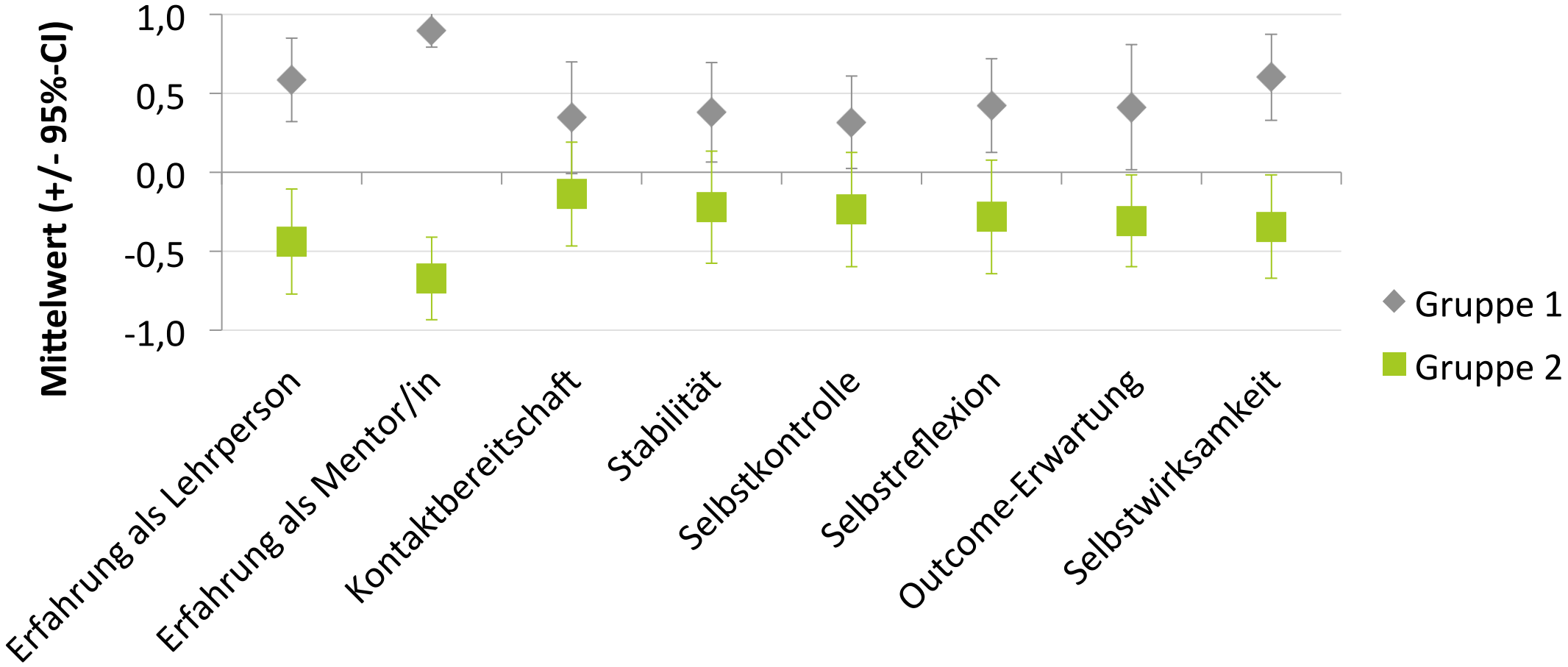


Mentoring: thematische Analyse von Vorbesprechungen in Abhängigkeit von der Dauer

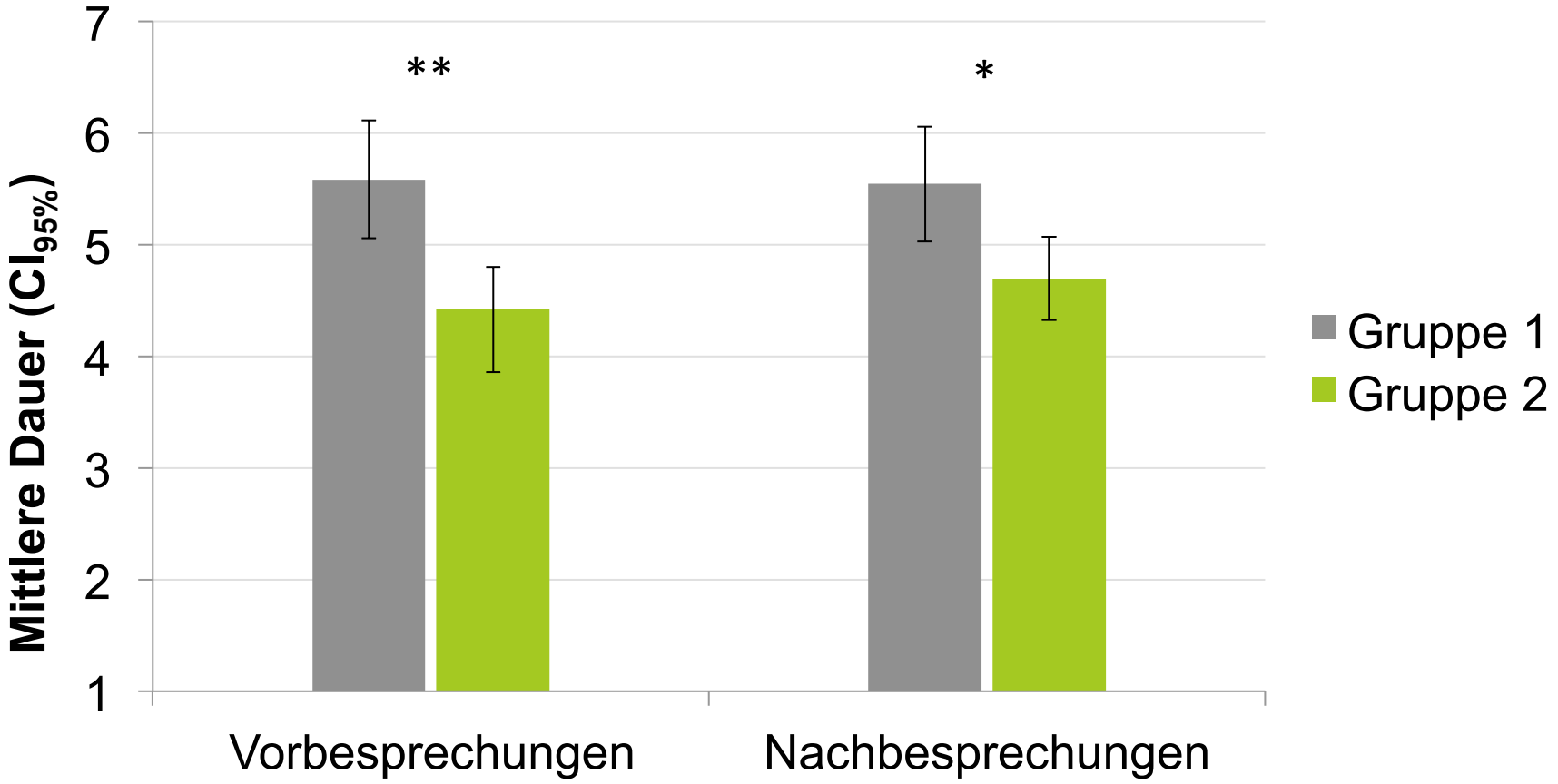


Mentoren-Cluster

(Ward-Methode, quadrierte Euklidische Distanz)

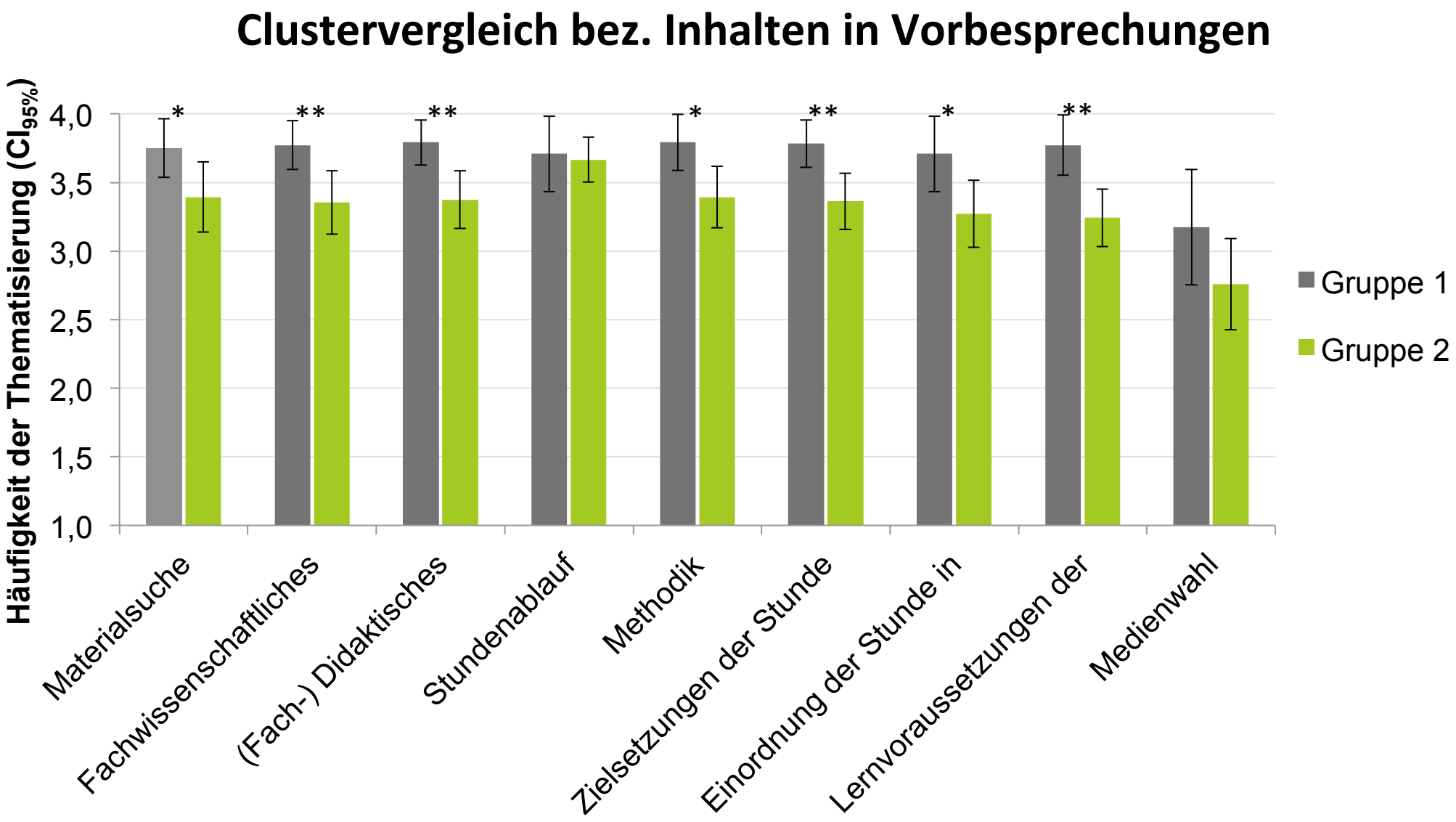


- Gruppe 1 *(n = 26)* verfügt über eine vergleichsweise lange Erfahrung als Lehrkraft wie als Mentor und lässt sich in den Personenmerkmalen durch hohe (positive) Werte bei den Faktoren Stabilität, Selbstkontrolle, Selbstreflexion, Outcome-Erwartung und Selbstwirksamkeit kennzeichnen.
- Gruppe 2 *(n = 36)* hat durchweg niedrigere (negativere) Werte, also eine kürzere Erfahrung als Lehrkraft wie als Mentor sowie niedrigere Werte bei den meisten Personenmerkmalen, einzige Ausnahme stellt die Kontaktbereitschaft dar.



Hinsichtlich der **Zeitstunden**, welche die Mentor*innen nach eigener Schätzung im Durchschnitt insgesamt für die Betreuung der Studierenden eingesetzt haben, unterschieden sich die beiden Mentorengruppen nicht (t_{57} = 0.69, p = .491), wohl aber berichtete Gruppe 1 erwartungskonform von längeren Vor- und Nachbesprechungen als Gruppe 2 (t_{55} = 2.83, p = .006, d = 0.76 bzw. t_{58} = 2.68, p = .010, d = 0.71)

Zusammenhänge zwischen Mentor*innen-Clustern und Lernangeboten

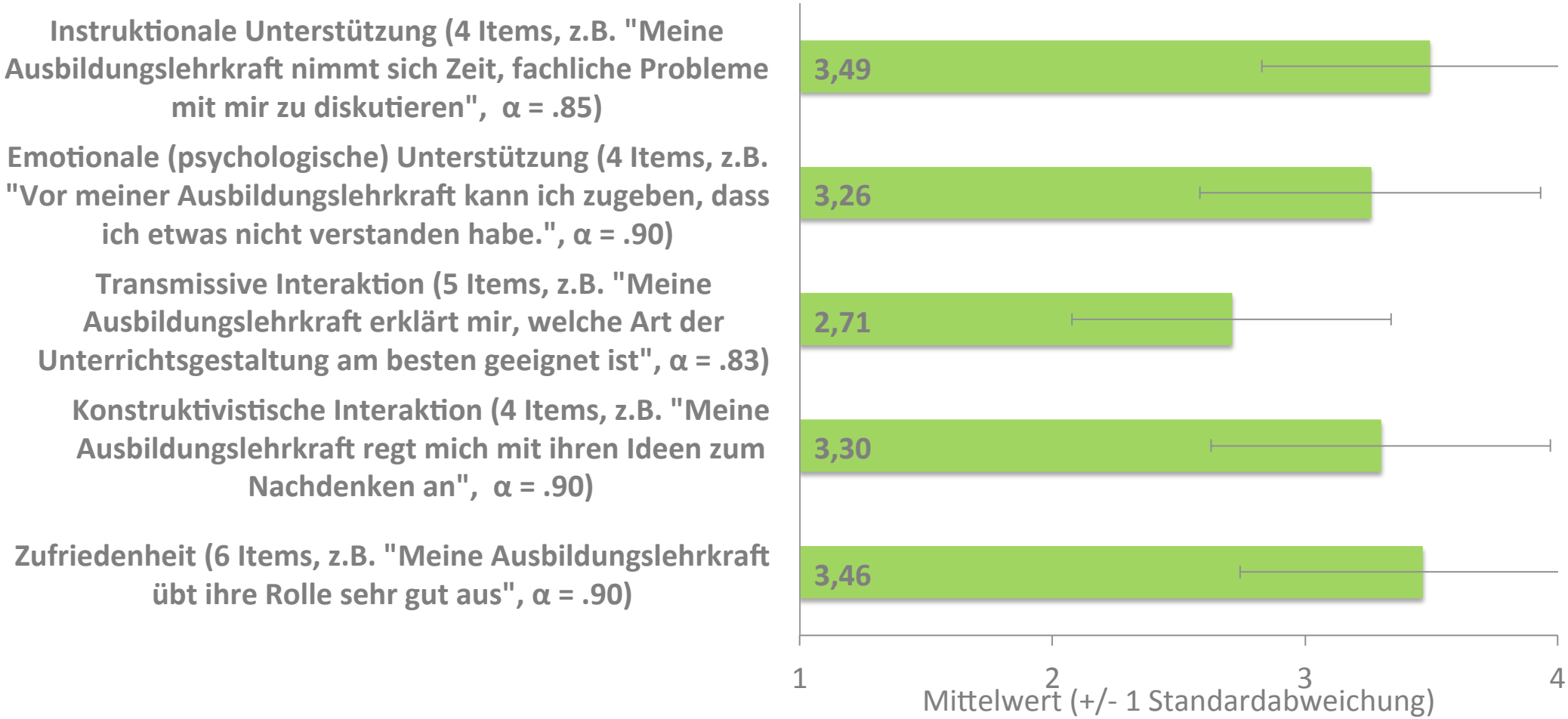


*$p < .05$, **$p < .01$

Wie erleben die Studierenden das Mentoring durch ihre Ausbildungslehrkraft? (2. MZ 2015)

Erleben des Mentoring – Unterstützung durch die Ausbildungslehrkraft

vierstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft in hohem Maße zu“, *N* = 60
(Quelle: Richter 2012)



Wahrgenommene Wirkungen der Praxisphasen

fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft in hohem Maße zu“;
N = 56
(Quelle: CCT-Wirkungsskalen)

Wirkungseinschätzung durch die Studierenden (2. MZ 2015)

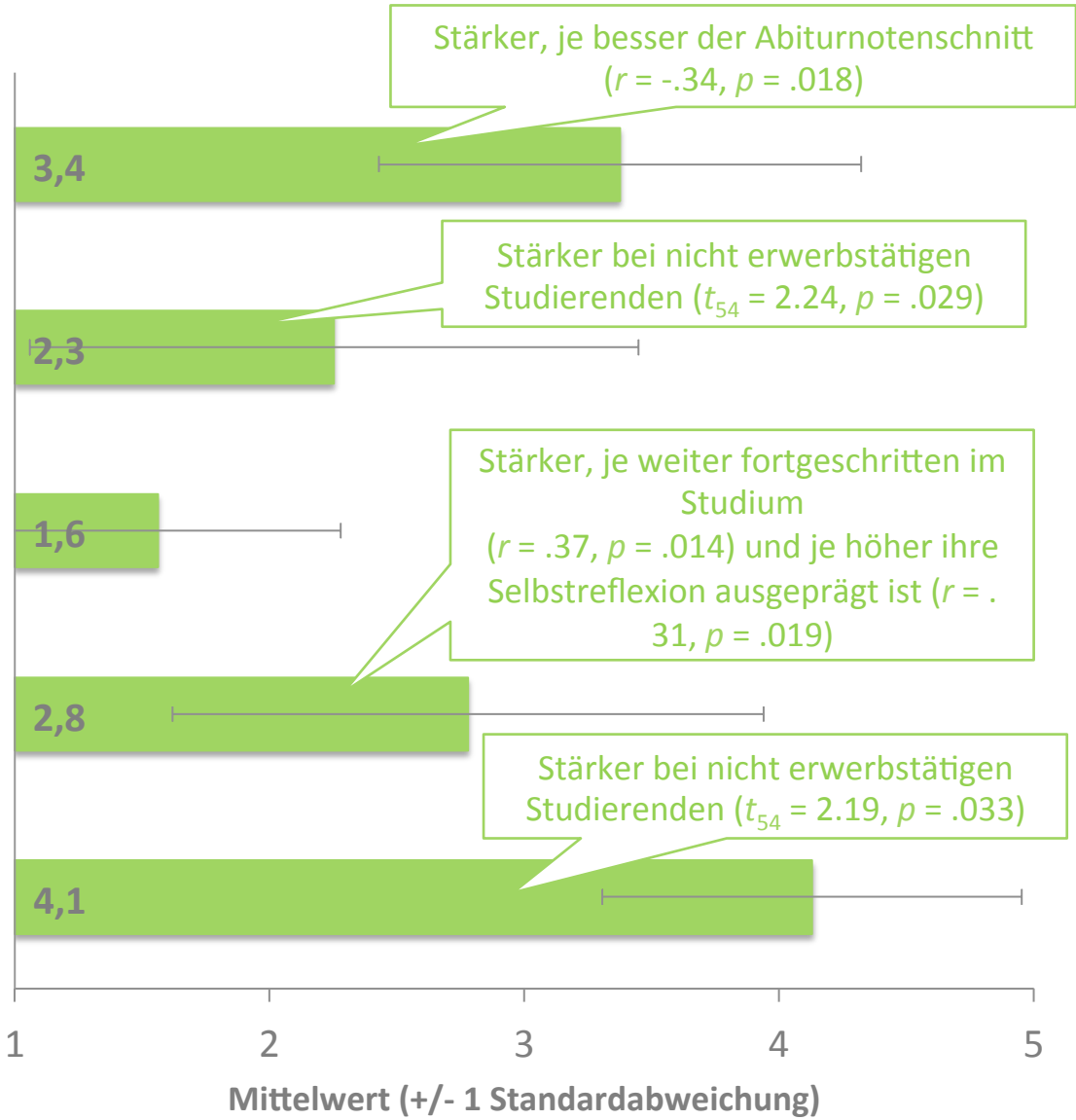
Informierende Wirkung (3 Items, z.B. "Das Praktikum hat mich mit Aufgabenfeldern von Lehrkräften vertraut gemacht, die ich vorher nicht klar gesehen hatte", α = .74)

Reflexiv anregende Wirkung (3 Items, z.B. "Das Praktikum hat mich zum Nachdenken angeregt, ob ich auch die Fähigkeiten zum Lehrerberuf mitbringe", α = .89)

Steuernde Wirkung (4 Items, "Das Praktikum hat mich erkennen lassen, dass ich lieber einen anderen Beruf anstreben sollte.", α = .81)

Erkundungsanregende Wirkung (3 Items, z.B. "Das Praktikum hat mich angeregt, weitere Erkundungen über den Lehrberuf einzuholen", α = .80)

Entwicklungsfördernde Wirkung (4 Items, z.B. "Das Praktikum hat mir Hinweise gegeben, wie ich mich weiterentwickeln kann", α = .89)



Überblick

Das Modell der dualen Lehrerausbildung am Institut für Waldorf-Pädagogik Witten-Annen

Praxisphasen & Mentoring in der Lehrerausbildung im Spiegel empirischer Forschung

Studiendesign und Befunde aus der Evaluationsstudie

Zusammenfassung & Implikationen

Zusammenfassung

Zentrale Befunde:

- Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen der *Gesprächsdauer* und den *Gesprächsinhalten*, insbesondere in Vorbesprechungen:

  Je länger eine Vorbesprechung dauert, desto häufiger werden Anregungen zur Materialsuche, methodische Fragen und Zielsetzungen der Stunde thematisiert. ***Damit zeigt sich die Dauer der investierten Zeit als Qualitätsvariable*** *und repliziert Befunde zur Zweiten Phase der Lehrerausbildung (Reintjes & Bellenberg 2017).*

- Ebenso wie in der staatlich verantworteten, zweiphasigen Lehrerbildung hängt auch in der einphasigen Waldorf-Lehrerbildung am Standort Witten die Qualität des Mentoring stärker mit dem einzelnen Mentor als mit der Ausbildungsschule zusammen (Reintjes & Bellenberg 2017).
- Mentoren mit unterschiedlichen Personenmerkmalen zeigen Unterschiede in der Gestaltung von Lerngelegenheiten im Mentoring, insbesondere bei den Vorbesprechungen:
  - Je länger eine Person als Mentor tätig ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Vorbesprechungen durchführt und desto länger dauern diese.
  - Mentoren, die sich durch mehr Erfahrung als Lehrkraft bzw. Mentor auszeichnen und die kontaktbereiter sind und über eine höhere Bereitschaft zur Selbstreflexion verfügen, thematisieren in Vorbesprechungen häufiger fachwissenschaftliche Aspekte, Zielsetzungen der Stunde und Lernvoraussetzungen der Lerngruppe.

Limitationen & Implikationen

Als **Limitation** der Studie muss berücksichtigt werden, dass sie sich auf eine kleine Gruppe von Studierenden & Mentoren an nur einem ausgewählten Institut außerhalb der staatlichen Lehrerbildung stützt und dass Zusammenhänge untersucht wurden, aber keine kausalen Aussagen möglich sind.

Insbesondere die hier erstmals so gefundenen Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Mentoring-Merkmalen bzw. Hinweise auf differente Mentoren-Typen müssten hinsichtlich einer **Replizierbarkeit** überprüft werden.

Sollte sich die vorgelegte Studie auch im staatlichen System der Lehrerbildung replizieren lassen, hätte dies sowohl **Implikationen für die Mentorenauswahl wie für die Mentorenqualifizierung.**

Literaturauswahl

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.

Brandstätter, H., & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden (231–247). Innsbruck: Studienverlag.

Bund der freien Waldorfschulen (2013). Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der freien Waldorfschulen, Hamburg. Online unter https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Blickpunkt_3_neu.pdf#main-content

Institut für Waldorfpädagogik (2015). Duale Klassenlehrerausbildung Witten/Annen. Handreichungen zur Praxisphase 2017. Ausbildungsort Schule. Witten. Online unter https://www.wittenannen.net/uploads/media/WA_Handreichung-zur-Praxisphase2017_voll_01.pdf

König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In Zeitschrift für Pädagogik, 59 (1), 43-65.

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf (111–125). Münster: Waxmann.

Reintjes, Ch.; Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2018). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster. Waxmann.

Reintjes, Ch.; Bäuerlein, K. & Bellenberg, G. (2018). Mentoring als Gelingensbaustein für erfolgreiche Lehrerausbildung, Empirische Befunde zu Unterstützungs- und Ausbildungsstrategien von schulischen Mentoren in der einphasigen Waldorflehrer-Ausbildung. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen (161-187). Münster. Waxmann.

Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, Th. Häcker, T. Leonhard (Hrsg.), Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen (116-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte: Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In B. Hermstein, V. Manitius, & N. Berkemeyer (Hrsg.), Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Facetten, Befunde und Kritik. (226-252). Weinheim: Beltz Juventa.

Literaturauswahl

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34, 27-56.

Riggs, I. (2000). The Impact of Training and Induction Activities upon Mentors as Indicated through Measurement of Mentor Self-Efficacy. San Bernardino.

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg
Ruhr-Universität Bochum
Lehrstuhl für Schulforschung & Schulpädagogik, Arbeitsgruppe Sch.U.LForschung
gabriele.bellenberg@rub.de

Prof. Dr. Christian Reintjes
Universität Osnabrück
Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung
christian.reintjes@uos.de