

Pädagogischer Takt bei Mentor*innen und deren Lehramtsstudierenden

Empirische Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Transfer

Angela Gastager^{1,*} und Jean-Luc Patry²

¹ Pädagogische Hochschule Steiermark

² Universität Salzburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Steiermark,
Institut für Bildungswissenschaften,
Theodor Körner Straße 38, 8010 Graz, Österreich
angela.gastager@phst.at

Zusammenfassung: Mentoring kann als Versuch angesehen werden, den Studierenden des Lehramtes zu helfen, die Theorien, die im Studium an der Hochschule gelernt worden sind, im Praktikum als Entscheidungsgrundlage für das Handeln zu verwenden. Dieser Umsetzungsprozess ist schwierig, da eine direkte Anwendung der wissenschaftlichen Annahmen in der Praxis unmöglich ist. Mögliche theoretische Entwürfe, die den Umsetzungsprozess erleichtern, sind das Theorie-Praxis-Modell (Patry, 2018b) und der pädagogische Takt. Angesprochen sind auch das Beraten und Coachen (z.B. Schlee, 2019), beispielsweise in der Aus- und Fortbildung, um Lehrenden dazu zu verhelfen, wissenschaftliche Theorien in deren subjektive Theorien zu implementieren. Mentor*innen sind durch ihre jahrelange Erfahrung und Reflexion auf ihrem Gebiet zu einer gewissen Expertise (Berliner, 2002) gelangt. Die Transfermaßnahmen – von theoretischem Wissen über die Berufsrolle einer Lehrperson bis hin zum taktbasierten Handeln – werden flankiert durch individuelle und lösungsorientierte Unterstützungsmaßnahmen (Mutzeck, 2014; Warschburger, 2009). In der Studie wird die Hypothese geprüft, dass bei Mentor*innen der schulpraktischen Studien mehr Charakteristika des pädagogischen Takts (Patry, 2018a) in der Unterrichtspraxis festgestellt werden können als bei den von ihnen betreuten Lehramtsstudierenden. Inwiefern gelingt es den Expert*innen stärker als den Studierenden, beim Unterrichten taktbasiert zu handeln? Mit der qualitativen Messmethode Stimulated Recall (Calderhead, 1981; Gastager et al., 2017; Gastager, 2018) wurde diese Fragestellung mit 34 Untersuchungspersonen an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule überprüft. Es zeigt sich anhand der Illustration eines Ergebnisbeispiels zu den Daten einer Mentorin folgendes Bild: In den Variablen „Subjektive Theorien zur eigenen Person“, „Wahrnehmung“, „Ziele“ und „Handlungs-Situations-Ergebnis-Erwartungen“ ist eine sehr deutlich hohe Ausprägung in ihren Aussagen festzustellen. Diese Ergebnisse werden anhand einer Einzelfallstudie mit einer Mentorin genauer analysiert. Beschränkungen der Ergebnisse werden diskutiert.

Schlagwörter: Taktgefühl; Theorie-Praxis-Beziehung; Praxis; Mentoring; Subjektive Theorie; Videoaufzeichnung



1 Mentoring, Expertise und pädagogischer Takt

Professionelles Mentoring kann als Versuch angesehen werden, die Lehramtsstudierenden dahingehend zu unterstützen, die wissenschaftlichen Theorien, die sie im Studium gelernt haben und lernen, in das praktische (unterrichtliche) Handeln zu transferieren. Da dieser Transferprozess anforderungsreich und schwierig ist, gehört es zu den Aufgaben der Mentor*innen in den pädagogisch-praktischen Studien der Ausbildung der Lehramtsstudierenden, sie beispielsweise durch gezielte Beobachtungen, (Fokusgruppen-) Interviews und reflektierende Analyse der ermittelten verbalen Daten (Gastager et al., 2022) bei deren unterrichtlichem Handeln und beim Anwenden des theoretischen Wissens anzuleiten und zu fördern: „Die Grundfiguration des Mentorings besteht darin, dass erfahrene Lehrpersonen Auszubildende oder Berufsanfänger*innen bei den ersten praktischen Unterrichtsversuchen unterweisen, begleiten und unterstützen“ (Haas & Kraler, 2020, S. 20). Das schließt auch das Beraten und Coachen (Schlee, 2019) mit ein. Wichtige Beratungsformen in den pädagogisch-praktischen Studien sind das fachspezifische Unterrichtscoaching (z.B. Straub & Kreis, 2013), die kooperative Beratung nach Mutzeck (2014), kollegiale Beratung und Supervision (Schlee, 2019) sowie Peer-Group-Supervision und kollegiale Fallberatung (z.B. Preuß et al., 2020). Ein Training soll Mentor*innen dazu führen, dass die Lehramtsstudierenden wissenschaftliche Theorien bei Handlungsentscheidungen nutzen (Schnebel & Kreis, 2014). Dieses Training kann ein Handeln mit den Neulingen im Sinne eines *critical friend* bewirken (Ingleby, 2014). Allerdings weist die Rolle der Mentor*innen eine besondere antinomische Struktur auf, da diese in einer ganz spezifischen Vermittlungssituation sind und nicht nur auf angehende Lehrer*innen einwirken, sondern gleichzeitig weiterhin verantwortlich für das Lernen ihrer Schüler*innen in der Praktikumsklasse bleiben sollen (vgl. Malmberg 2020, S. 29).

Mentor*innen haben als gute und erfolgreiche Lehrpersonen eine gewisse Expertise im Bereich ihres professionellen Handelns ausgebildet. Berliner (2002) meint zurückgreifend auf die Annahmen von Glaser (vgl. 1987, 1990; zit. n. Berliner, 2002, S. 463), dass sich Expertise immer auf eine bestimmte Domäne bezieht und sich über mannigfache (professionelle) Erfahrungen (weiter-)entwickelt. Diese Entwicklungsprozesse zur Expertise sind nicht linear, sondern es treten Nichtmonotonie und Plateaus auf, was zu Verschiebungen und Veränderungen im Verständnis und einer Stabilisierung der Routinen (Automatismen) im professionellen Handeln einer Lehrperson führt. Im Vergleich mit Neulingen im Lehrberuf ist das Expert*innenwissen zur Verwendung und Darstellung besser strukturiert; Expert*innen repräsentieren Probleme mit qualitativ anderen Wegen und Mitteln, als Neulinge in einem bestimmten Berufsfeld dies tun; ihre Repräsentationen sind tiefer und reicher; sie erkennen (Handlungs- und Denk-)Muster schneller als Neulinge; sie sind flexiblere und opportunistischere Planer*innen; sie können Repräsentationen schneller ändern, wenn es die Situation erfordert und es angemessen ist, dies zu tun. Neulinge hingegen sind starrer in ihren Konzeptionen (vgl. Berliner, 2002, S. 463f.).

Die bereits angesprochenen Schwierigkeiten beim Transfer unter Verwendung der wissenschaftlichen Theorien sind bei Mentor*innen als professionelle Expert*innen für das Unterrichten weniger stark ausgeprägt als bei den Lehramtsstudierenden mit wenig Erfahrung im Unterrichten. Zu dieser Annahme und um eine sozialwissenschaftliche Theorie zum pädagogischen Takt weiterzuentwickeln und mit empirischen Befunden zu belegen, wurde von 2015 bis 2020 an der Universität Salzburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft) in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Institut für Bildungswissenschaften) ein vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördertes Forschungsprojekt (Pedagogical Tact, P 27191-G22) in mehreren Teilprojekten durchgeführt. Eine Teilstudie hatte folgende allgemeine Fragestellung: Gibt es Unterschiede bezüglich des pädagogischen Takts zwischen Mentor*innen (Betreuungslehr-

personen) und den Lehramtsstudierenden? Konkret geht es darum, ob sich bei einer Erhebung mit dem Verfahren des Nachträglichem Lauten Denkens (NLD) Unterschiede in erwarteter Richtung zwischen den Betreuungslehrpersonen und den Lehramtsstudierenden ergeben.

Der pädagogische Takt als wichtiges Konstrukt des Theorie-Praxis-Transfers und als Grundlage für diese Fragestellung wird im Folgenden genauer dargestellt. Im Fokus der Bewältigung der Probleme beim Theorie-Praxis-Transfer als einem klassischen Problem der Erziehungswissenschaft, also bei der Verwendung wissenschaftlicher Theorien als Grundlage für praktische (Handlungs-)Entscheidungen, hat Herbart (1964/1802, S. 126) den pädagogischen Takt wie folgt in die pädagogische Diskussion eingeführt.

„Nun schiebt sich aber bei jedem auch noch so guten Theoretiker [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht [...] ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seinen Überzeugungen abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zutage legt.“ (Herbart, 1964/1802, S. 126; Hervorh. i.O.)

Der pädagogische Takt wird in dieser Beschreibung als ein Übergang mit Brückenfunktion zwischen theoretischem Wissen und der konkreten pädagogischen Praxis angesehen; dabei wird auf besondere Situationen fokussiert – und zwar jene Situationen, die besonders anfordernd sind, weil eine direkte Anwendung der in der Theorie begründeten Annahmen nicht unmittelbar möglich ist. Die Besonderheit liegt in den Anforderungen „des individuellen Falles“: einerseits in den spezifischen Charakteristika der pädagogischen Situationsbedingungen, etwa den äußeren Umständen der pädagogischen Situation, den Besonderheiten der in der Situation beteiligten Personen (beispielsweise Lehrpersonen, Schüler*innen, Beratungslehrpersonen) einschließlich deren Handlungen sowie weiterer teilweise unkontrollierbarer Umweltbedingungen, andererseits in den persönlichen Voraussetzungen der handelnden Person, wie Zielen (insbesondere Erziehungsziele), Fähigkeiten, Wahrnehmung, Erwartungen, selbstregulative Pläne und Emotionen (s. etwa Mischel & Shoda, 1995): Wie Herbart betont, spielt bzw. spielen vor allem die beteiligte(n) Person(en) eine Rolle, was deutlich die emotional-motivationalen Beweggründe einer Person für Entscheidungen zum Handeln anspricht.

Aufbauend auf Herbart haben u.a. E. Blochmann (1950), T. Litt (1965), H. Nohl (1967) und J. Muth (1982) den pädagogischen Takt aus geisteswissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Nohl (1967, S. 83), ein Vertreter einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Perspektive, betont zum pädagogischen Takt die „Linie des rechten Maßes“ zwischen Theorie und Praxis: „*Jede pädagogische Maßnahme steht vor der Gefahr des Zuviel oder Zuwenig, jedes Mal stehen die beiden falschen Wege offen*“ (Nohl, 1967, S. 84f.; Hervorh. d. Verf.). Dieser Ansatz wird von Nohl im Anschluss an die antike Lehre von der Tugend als einer Mitte (Aristoteles) „Mesotes“ genannt. Was Nohl allerdings nicht anspricht, ist die Möglichkeit, dass das Optimum der Mesotes von Situation zu Situation unterschiedlich sein kann, was zu Situationsspezifität führt (Patry, 1991; vgl. dazu unten). Burghardt, Krinninger und Seichter (2015), Burghardt und Zirfas (2019) und andere haben den pädagogischen Takt allgemein-geisteswissenschaftlich bearbeitet und nur sehr beschränkt auf empirische Erhebungen Bezug genommen.

Eine weitere Herangehensweise zum pädagogischen Takt findet sich in der phänomenologischen Sichtweise von van Manen (z.B. 2015), u.a. dahingehend, dass das Wissen um Reflexionsmethoden nicht zufriedenstellend sei, denn taktvolles pädagogisches

Denken und Handeln nach Situationserfordernis meint die sogenannte *Kairos Time: the perfect moment*.

“Kairos moments are pure, perfect, unpredictable, and uncontrollable moments that possess possibility. Kairos moments force us to be absolutely present to ourselves and to the meaning and significance of what we are facing. It is the perfect time, the qualitative time, the supreme moment, the Now” (van Manen, 2015, S. 52; s. auch van Manen, 2018).

Allen Ansätzen gemeinsam ist die Ansicht, dass der pädagogische Takt ein zentrales Merkmal pädagogischer Interaktionsqualität ist. Im Folgenden wird auf die Situierung des pädagogischen Takts im Laufe der Gesamtvorstellung eines theoretischen Modells zum Theorie-Praxis-Transfer eingegangen.

2 Modell zum professionellen Theorie-Praxis-Transfer

Um das Modell zum professionellen Theorie-Praxis-Transfer darstellen zu können, müssen zunächst ein paar grundsätzliche Begriffe geklärt werden:

- Eine *wissenschaftliche Theorie* ist im Wesentlichen ein System von explizit formulierten Sätzen, die allgemein sind (d.h., nicht nur für eine Gelegenheit gelten), sich bewährt haben und kommuniziert und damit auch von Fachkolleg*innen kritisiert werden können. Sie dienen der Beschreibung, der Erklärung, der Vorhersage, als Handlungshinweise sowie – als normative Theorien – der Bewertung und als normative Vorgabe. Im Theorie-Praxis-Transfer gilt es, Praktiker*innen zu ermöglichen, solche Theorien als Entscheidungsgrundlage zu verwenden.
- Von den wissenschaftlichen Theorien kann man die *subjektiven Theorien* unterscheiden (vgl. Gastager et al., 2011): Es sind dies Vorstellungen von Menschen über Sachverhalte. Sie haben grundsätzlich die gleiche Form und Funktion wie wissenschaftliche Theorien, sind aber nicht explizit formuliert und damit auch nicht kommuniziert und kritisch hinterfragt (vgl. Furnham, 1988); sie können aber rekonstruiert werden (Groeben et al., 1988), wobei sie gegenüber den aktuell handlungsleitenden Vorstellungen (Theorien ersten Grades nach Weniger, 1953; „theories-in-use“ nach Schön, 1991) Reduktions- und Konstruktionsprozesse durchlaufen (Patry & Gastager, 2017).
- Die *Praxis*, in die die wissenschaftlichen Theorien transferiert werden sollen, kann definiert werden als Handeln, d.h. sinnvolles, insbesondere zielorientiertes Tun (einschließlich des Unterlassens oder Duldens) im konkreten Einzelfall (Sayler, 1968). *Pädagogische Praxis* ist ein solches Handeln, bei dem insbesondere Erziehungsziele relevant sind (Brezinka, 1990).
- Als *Transfer* wird im Anschluss an Mandl et al. (1992) ein Einfluss von einer (Lern-)Situation bzw. der dort angesprochenen Themen auf das Handeln in einer praktischen Situation bezeichnet. Im vorliegenden Fall geht es darum, dass die (gelernten) Theorien angemesseneres Handeln bewirken, als wenn keine Theorien verwendet werden. Wie dieser Einfluss gestaltet ist und wie er erklärt werden kann, ist Gegenstand eines Modells des Transfers; es handelt sich auch um Theorien; diese sollen aber in Abgrenzung zu den zu transferierenden Theorien als Modell bezeichnet werden.

Schon Herbart (1964/1802) ging nicht davon aus, dass wissenschaftliche Theorien unmittelbar handlungswirksam werden können, sondern dass dem Takt die Funktion des Transfers zugeordnet werden kann, ohne allerdings differenzierte Angaben über dieses Konstrukt und das dahinterliegende Modell zu machen. Ein solches Modell wird in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt. Demnach sind drei Rollen zu unterscheiden: (1) der*die Forscher*in, zuständig für die Entwicklung und Prüfung der Theorien, die es zu transferieren gilt; (2) der*die Mediator*in mit der Aufgabe, Theorien so aufzuarbeiten, dass sie von dem*der Praktiker*in aufgenommen werden können (etwa in der

Lehrer*innenbildung); und (3) der*die Praktiker*in, der*die praktisch handelt. Diese Rollen können allenfalls von der gleichen Person wahrgenommen werden, etwa wenn eine Lehrerin als Praktikerin unterrichtet und gleichzeitig ihren eigenen Unterricht untersucht (als Forscherin; vgl. etwa die Aktionsforschung, z.B. Altrichter et al., 2018, oder die Praxisforschung, z.B. Cochran-Smith & Lytle, 2009) oder wenn ein*e Mentor*in sowohl die Rolle der Lehrperson in der Klasse als auch jene des Mediators bzw. der Mediatorin den Lehramtskandidat*innen gegenüber einnimmt, was zu den oben ange deuteten Antinomien führt. Die Mediation wird insbesondere von der Lehrer*innenbildung wahrgenommen; sie kann aber auch (ergänzend) über Lehrbücher erfolgen oder über reflektierte Praktiken von Personen, die als Vorbilder wahrgenommen werden, etc.

Dabei kann man nicht davon ausgehen, dass in der Mediation die wissenschaftlichen Theorien unverfälscht weitergegeben werden. Das gesamte wissenschaftliche Theorienwissen ist immens und kann nur bruchstückhaft etwa in der Lehrer*innenbildung oder in Lehrbüchern angesprochen werden. Die Auswahl hängt von den Präferenzen der Lehrenden oder der Autor*innen ab (diese sind deren subjektive Theorien), und auch in der Art der Formulierung werden je nach Priorität unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gerückt. Die angebotenen wissenschaftlichen Theorien werden von den Praktiker*innen auf eigene Weise selektiv wahrgenommen, interpretiert und ins eigene System subjektiver Theorien integriert.

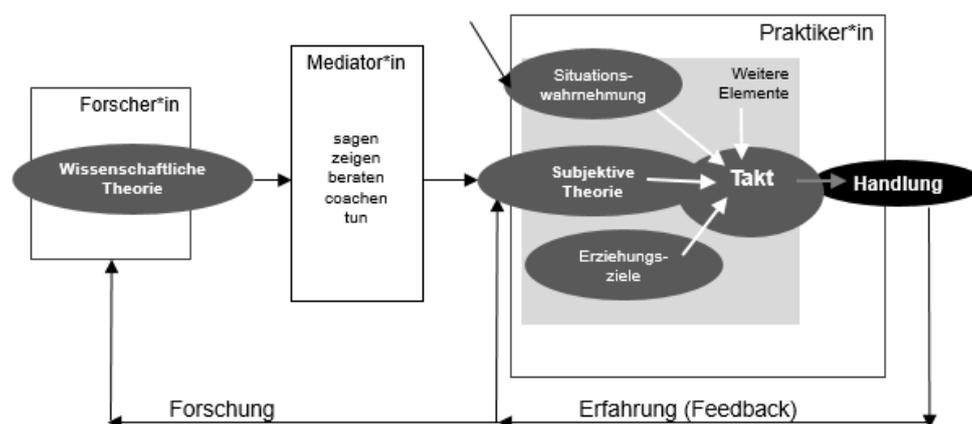


Abbildung 1: Modell des Theorie-Praxis-Transfers (vereinfacht n. Patry, 2018a, S. 22)

Man kann die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Theorien dahingehend interpretieren, dass Praktiker*innen diese entweder in das eigene schon bestehende System der subjektiven Theorien integrieren (Assimilation i.S. von Piaget, 1976), die eigene subjektive Theorie anpassen (Akkommodation, Piaget, 1976) oder die neue Theorie in der eigenen Interpretation neben den bisherigen Vorstellungen und unabhängig von diesen stehen lassen (Patry & Gastager, 2011); Analoges gilt für die Wahrnehmung und Interpretation der gegebenen Situation einschließlich der Handlungen der Beteiligten. Wesentlich sind dabei in den schon bestehenden subjektiven Theorien persönliche Erfahrungen, wie etwa die Aussage „Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach“ (Messner & Reusser, 2000, S. 157) andeutet: Die auf Erfahrungen als Schüler*in basierenden subjektiven Theorien bleiben auch bei den Praktiker*innen relevant und stehen mit den wissenschaftlichen bzw. den in der Lehrer*innenbildung angebotenen Theorien u.U. im Widerspruch. Wegen der unterschiedlichen Systeme subjektiver Theorien werden unterschiedliche Personen die gleichen situativen Bedingungen unterschiedlich interpretieren. Auch die Ziele, die Praktiker*innen in der gegebenen Situation (wie sie wahrgenommen wurde) verfolgen, sind Teil ihres Systems subjektiver Theorien; dazu gehören in pädagogisch relevanten Situationen insbesondere, aber nicht ausschließlich Erziehungsziele.

Dieses System an subjektiven Theorien und weiteren Elementen (u.a. Emotionen, Motivation, Selbstkontrollstrategien etc.; vgl. oben), von denen in der gegebenen Situation nur ein Teil aktiviert wird (Mischel & Shoda, 1995), ferner Feingefühl, Intuition und pathische Wahrnehmung und Wissen¹ (van Manen, 2018), Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, Empathie, Reflexivität (*reflection in action*, Schön, 1991) sowie normative Grundlagen der Beziehungsgestaltung u.v.a.m. dienen als Grundlage für die Entscheidung, wie gehandelt werden soll. Nach unserer Interpretation (Gastager & Patry, 2018b) thematisiert der pädagogische Takt nach Herbart (1964/1802) diese Übersetzung von subjektiven Theorien (einschließlich der Auswahl jener Elemente der subjektiven Theorien, die zum Tragen kommen) in Handlungsentscheidungen. Angesichts der Komplexität dieses Systems als Entscheidungsgrundlage, in dem die wahrgenommene Situation, i.e. der Einzelfall, für die Praxis charakteristisch ist – und der auch bei Herbart eine zentrale Rolle spielt –, kann man davon ausgehen, dass die berücksichtigten Komponenten von Situation zu Situation unterschiedlich sind, was zur Situationspezifität des Handelns führt (s. Patry, 2019).

Diese Entscheidung wird sodann in konkretes Handeln überführt; dies kann beispielsweise über das Rubikon-Modell (Heckhausen et al., 1987)² expliziert werden. Schließlich sind Feedbackfunktionen auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen (differenziert analysiert in Patry et al., 2006): Die Handlung wirkt sich unmittelbar auf die Situation aus, die ihrerseits wieder wahrgenommen wird („The situation talks back“; Schön, 1991, S. 135), und daraus werden Erfahrungen generiert; und es werden in der Forschung unter anderem praktische Handlungen beobachtet und zur Prüfung und Verbesserung von wissenschaftlichen Theorien verwendet (vgl. auch Patry, 2018a, 2018b).

3 Spezifische Fragestellungen und Hypothese

Die Fragestellung des Projektes lautet: Gibt es erwartungsgemäße Unterschiede bezüglich des pädagogischen Takts zwischen Mentor*innen (Betreuungslehrpersonen) und den Lehramtsstudierenden? Für den vorliegenden Beitrag werden aus dieser umfassenden Formulierung wesentliche Teilfragestellungen angesprochen:

- (1) Lassen sich Charakteristika des pädagogischen Takts (Patry, 2018b) bei einem*einer Mentor*in (Betreuungslehrperson) identifizieren?
- (2) Wie situationspezifisch sind die wichtigsten Charakteristika?

Die *Hypothesen* lauten:

- Die Takt-Elemente lassen sich in den rekonstruierten Begründungen (subjektiven Theorien) praktischer Handlungen wiederfinden.
- Die Ausprägung vieler Takt-Elemente variiert zwischen Situationen.

Darauf aufbauend können sich Konsequenzen bezüglich Methodologie, Theorie-Praxis-Transfer, Mentoring und Forschung ergeben.

¹ Pathische Wahrnehmung und Wissen sind nicht kognitiv, sondern gefühlsmäßig, relational, situational, körperlich, unmittelbar, handlungsorientiert (van Manen & Li, 2002, S. 219, 220f.). Es geht um die gefühlsmäßig erfassten Aspekte des Phänomens und um das implizit gefühlte Verständnis des Individuums in seiner Situation: „[T]hese pathic qualities are not fixed but subject to change“ (van Manen & Li, 2002, S. 220). Um die pathische Wahrnehmung zu erfassen, bittet van Manen etwa die Protagonist*innen, ihre Anekdoten aus anderer Perspektive (etwa der von Mitschüler*innen des Zielschülers bzw. der Zielschülerin statt derjenigen der Lehrkraft) neu zu schreiben (van Manen & Li, 2002), oder fragt andere Lehrer*innen, was der*die Protagonist*in hätte tun sollen (vgl. van Manen, 1995, S. 63).

² Das Rubikon-Modell nach Heckhausen (1987) beinhaltet Phasen des Weges vom Handlungsentschluss bis zu dessen Ausführung. Diese Handlungsphasen sind die prädezyonale Phase, in der eine Handlungsintention ausgebildet wird, eine Zuwendung zur Umsetzung der Handlungsabsicht erfolgt und eine Überschreitung des „Rubikons“, eine Realisierung und Orientierung zur Aktion folgen (präaktionale, aktionale und postaktionale Phase) (vgl. Wild et al., 2006, S. 221).

4 Methode

4.1 Methodisches Verfahren

Um die bei Mentor*innen und Lehrpersonen ganzheitlich, also im Denken, Fühlen und Handeln, repräsentierten Elemente zum pädagogischen Takt empirisch fassen zu können, stellt sich die Frage nach einem geeigneten methodischen Erhebungsverfahren und einem angepassten methodologischen Vorgehen. Dabei interessieren auf einer Mikroebene hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers die folgenden Fragen: Wie kann die Beschreibung sozialer Phänomene angemessen hinsichtlich relevanter Theorieparameter vereinfacht und operationalisiert werden? Welche methodischen Verfahren sind zur angemessenen Konzeption der Situation, zum Erfassen und zum Analysieren dieser sozialen Phänomene, wie es der pädagogische Takt ist, geeignet? Diese Fragen werden ausführlich diskutiert und beantwortet von Gastager (vgl. 2018, S. 131–154). Dabei soll hervorgehoben werden, dass es bei Untersuchungen in pädagogischen Anwendungsfeldern um eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Komplexität sozialer Wirklichkeit mit der Anforderung geht, der Komplexität ihrer Forschungsgegenstände methodisch gerecht zu werden. Es erfordert Nähe zum Objekt, ein Sich-Einlassen auf Fälle oder Felder, wenn Beschreibungen und Interpretationen eine „hohe Auflösung“ oder „Dichte“ erreichen sollen (Kelle, 2013, S. 101). Auf einer Makroebene bedeutet Komplexität Vielschichtigkeit und die Gesamtheit der Merkmale eines Phänomens. Laut Kelle (vgl. 2013, S. 102) wird im Kontext von Forschungsfragen die Komplexität der Wirklichkeit meist allenfalls in Verbindung mit theoriegeleiteter Auswahl thematisiert. Luhmann (2014) zählt Komplexitätsreduktion zu den Aufgaben von zentralen sozialen Mechanismen, die die Funktionalität von Systemen sichert. Komplexitätsreduktion in der Forschung ist notwendig, um generalisieren zu können: Je allgemeiner eine Aussage ist, desto weniger konkret kann sie sein (vgl. Herrmann, 1979, S. 160ff.). Diese Komplexitätsreduktion (Abstraktion) muss theoriegeleitet erfolgen. Der Anspruch wird aber nie sein können, die Theorie in ihrer Ganzheit zu prüfen; dazu ist sie zu komplex. In jeder einzelnen Studie wird immer nur ein (kleiner) Baustein der Theorie thematisiert, und erst im Forschungsprogramm kann ein vollständigeres Bild über die Bewährung der Theorie gewonnen werden. Praktiker*innen haben eine vereinfachende Vorstellung von der sozialen Realität, um Alltagsprobleme bewältigen zu können.

Wissensbestände zu Erfahrungen von Praktiker*innen oder ganz allgemein von Menschen sind subjektive Theorien im oben definierten Sinn, die zu Forschungszwecken rekonstruiert werden. Dies kann mit der im Folgenden beschriebenen Methode des Nachträglichen Lauten Denkens erfolgen (Gastager, 2018; Patry & Gastager, 2017), indem diese Wissensbestände zunächst im Hinblick auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt bewusst gemacht und dann in einem mehrschrittigen Verfahren im Rahmen einer idealen Sprechsituation (Habermas, 1973)³ bzw. optimalen Untersuchungssituation (re-)konstruiert werden. Dass diese Rekonstruktion kein Abbild der handlungsleitenden Vorstellungen ist, sondern Reduktions- und Konstruktionsprozesse durchläuft, wurde oben schon angedeutet.

Im Fokus der Methode Stimulated Recall (Calderhead, 1981) steht die Ausgangsfrage: Was denken und fühlen Pädagog*innen, während sie pädagogisch tätig sind? Hierbei sind bei der Untersuchung von Unterricht folgende Aspekte entscheidend (Clark & Peterson, 1984): Erstens ist davon auszugehen, dass Pädagog*innen professionelle Strategie-

³ Jede sprachliche Verständigung setzt voraus, dass alle Interaktionspartner*innen die Verständigung mit anderen als das zentrale Anliegen aller Beteiligten betrachten und sich daran orientieren. Es ist sodann die Möglichkeit, sich wechselseitig zu verstehen, bei allen Gesprächspartner*innen gegeben (vgl. Gollackner & Patry, 2011, S. 61). Habermas (1973, S. 255) definiert eine ideale Sprechsituation wie folgt: „Ideal nenne ich eine Sprechsituation, in der Kommunikation nicht nur nicht durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert werden, die sich aus der Struktur der Kommunikation selbst ergeben“.

gien verwenden, wenn sie im Unterricht handeln, Unterricht organisieren oder ein sinnvolles Classroom Management umsetzen. Zweitens tauchen die meisten wichtigen Gedanken während der Handlung auf.

Diese Annahmen werden in der Durchführung und vor allem in der Datenanalyse der erfassten verbalen Daten beim Stimulated Recall oder beim Nachträglichem Lauten Denken (Wagner et al., 1981) genutzt. Dabei werden folgende Durchführungsschritte eingehalten:

- (1) Unterricht wird videographiert.
- (2) Die Videoaufnahme wird unmittelbar im Anschluss daran von der Lehrperson und dem*der Interviewer*in gemeinsam angeschaut; die Interaktionen werden mit Tonband aufgenommen. Zunächst erfolgt eine allgemeine Darstellung des Erhebungsprozesses. Dabei wird der Lehrperson zugesichert, dass die Videoaufnahme nach der Erhebung gelöscht wird.
- (3) Sodann beantwortet die Lehrperson allgemeine Fragen zur Besonderheit der erfassten Unterrichtseinheit.
- (4) Sodann wird die Aufnahme abgespielt. Wenn die Lehrperson urteilt, dass etwas Wichtiges geschehen ist, sagt sie „Stopp“. Die unmittelbar vorhergegangene Einheit im Verhaltensstrom entspricht einer Episode nach Barker und Wright, die u.a. durch einheitliche Richtung („*principle of uniqueness in direction*“, 1954, S. 259; Hervorh. d. Verf.), d.h. die durchgängige Verfolgung eines einheitlichen Zielbündels durch die Lehrperson, gekennzeichnet ist.
- (5) Um ein Wiedererinnern an die Besonderheiten der Episode zu stimulieren, wird dann das geleitete Erfassen des Denkens zu den Unterrichtssegmenten des Geschehens initiiert. Anschließend beantwortet die Lehrperson Fragen zu den Besonderheiten der Episode im Allgemeinen und zu den Gedanken und Gefühlen in der Episode. Dies ist der wichtigste Schritt bei der Datenerfassung.
- (6) Im Anschluss wird die Aufnahme weiter abgespielt, bis die Lehrperson erneut „Stopp“ sagt – dann erfolgt ein Interview zur neuen Episode im Sinne von (5).
- (7) Am Ende der Aufnahme wird die Lehrperson noch um eine allgemeine Rückmeldung gebeten, die Videoaufnahme wird gelöscht, und der*die Interviewer*in bedankt sich.

Die audioprotokollierten Gespräche werden transkribiert; das gesamte verbale Datenmaterial wird mit einem strukturierenden, inhaltsanalytischen Verfahren analysiert (vgl. unten).

4.2 Untersuchungsperson

Berichtet wird hier über die Daten einer zufällig aus der Stichprobe (13 Mentor*innen und 21 Lehramtsstudierende der Primarstufe und der Sekundarstufe I) ausgewählten Mentorin, die vertieft analysiert werden (s. Kap. 6). Es handelt sich um eine Mentorin im Fach Ernährung und Haushalt für die Sekundarstufe I. Auf die Ergebnisse der Gesamtstichprobe wird in einem eigenen Kapitel eingegangen (s. Kap. 5).

4.3 Datenanalyse mit Kodierungssystem

Die transkribierten Informationen der untersuchten Person wurden einer deduktiven strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Mayring und Fenzl (2019) unterzogen. Die Schritte der Datenanalyse wurden geringfügig an die Untersuchungsbedingungen und das Untersuchungsthema angepasst (vgl. auch Gastager et al., 2018, S. 186–187). Als grundlegende Analyseeinheit wurde die Episode festgelegt (vgl. oben), d.h., alle Analysen wurden jeweils episodenspezifisch durchgeführt, um zwischen Episoden vergleichen zu können.

Grundlage war zunächst der Katalog an Takt-relevanten Konstrukten (Patry, 2018b; vgl. Tab. 1).⁴ Zunächst wurden die Aussagen vorstrukturiert, wobei relevante Sinn- oder Informationseinheiten innerhalb der Episoden markiert wurden, die sich direkt oder indirekt auf diese Konstrukte bezogen; jede Episode konnte also mehrere solcher Sinneinheiten enthalten. Sodann erfolgte im Forschungsteam eine im Dialog-Konsens ermittelte Validierung der Vorstrukturierung dieser Kodierungseinheiten; darauf aufbauend wurde das Kodierungssystem formuliert, und es wurden Ankerbeispiele für jede Kategorie des Kodierungssystems angegeben. Schließlich wurde das Material mit diesem Kodierungssystem kodiert.

Das Kodierungssystem (vgl. Tab. 1) besteht aus Hauptkategorien; für die wichtigsten Hauptkategorien wurden Unterkategorien formuliert – so wurden u.a. die Theorien und die Ziele als besonders wichtig gewertet, und entsprechend wurden Unterkategorien innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie unterschieden.

Tabelle 1: Kodierungssystem für den pädagogischen Takt

Hauptkategorien	Unterkategorien	Nr.
<i>Subjektive Theorie</i>	zum Edukanden, idiographische Aussage	1
	zu einer Gruppe von Personen	2
	zu Personen im Allgemeinen	3
	zur eigenen Person	4
<i>Erwartungen</i>	Handlungs-/Situations-/Ergebnis-/Erwartungen	5
	Kontrollmeinung	6
<i>Fähigkeiten</i>	kognitiv eigene	7
	kognitiv andere	8
	sozial eigene	9
	sozial andere	10
	physisch eigene	11
	physisch andere	12
	andere Fähigkeit eigene	13
	andere Fähigkeit andere Person	14
<i>Wahrnehmung</i>	Beobachtungssprache	15
	Interpretation	16
<i>Ziele</i>	Erziehungs- oder Bildungsziel kognitiv	17
	Erziehungs- oder Bildungsziel sozial	18
	Erziehungs- oder Bildungsziel psychomotorisch	19
	Persönliches Ziel	20
	Ziele beim Kind, die nicht als Erziehungsziel bewertet werden	21
	Verhaltensziel beim Kind	22
	Ziel bezogen auf Unterrichtsmanagement (Rollenziele)	23
	andere Ziele	24
<i>Selbstregulative Pläne</i>	Selbstkontrolle	25
	Einhaltung sozio-moralisch-ethischer Prinzipien	26
<i>Gefühle</i>	positiv ich – positiv andere	27
	negativ ich – negativ andere	28
<i>Bauchgefühl</i>	Intuition – spontanes Handeln ohne Nachdenken	29
	pathisch	30
<i>Kairos – Moment</i>	–	31
<i>Einfühlung – Empathie</i>	–	32
<i>Stimmung</i>	–	33
<i>Unvorhergesehene Ereignisse</i>	–	34
<i>Metakognition/ Reflexivität</i>	–	35

⁴ In Patry (2018b) werden die Variablen ausführlicher diskutiert, als dies im vorliegenden Beitrag möglich ist. Es handelt sich um Konkretisierungen der im Modell von Abbildung 1 angedeuteten Elemente, darunter die „subjektiven Theorien“ (als zentrales Konstrukt im Modell von Abb. 1), Ziele, Fähigkeiten, Wahrnehmung, Erwartungen, Selbstregulative Pläne und Emotionen (Mischel & Shoda, 1995), Feingefühl und Intuition (van Manen, 2018) (vgl. Tab. 1). Einige dieser Elemente sind im Modell ausdrücklich aufgeführt, etwa die subjektiven Theorien, die Wahrnehmung und die Ziele.

Die verwendeten Kodierungsregeln wurden nach der Vorstrukturierung, aber vor der eigentlichen Kodierung im Dialog-Konsens im Forschungsteam ermittelt. Zu jeder Kategorie oder Unterkategorie wurden eine Explikation sowie ein Ankerbeispiel formuliert. Jeder gewonnenen Sinneinheit wurde(n) mindestens eine bis maximal drei Kategorien zugeordnet; dieses Maximum wurde gewählt, um die notwendige Trennschärfe zu gewährleisten.

Um ein Beispiel zu nennen: In einer Sinneinheit (wie oben angedeutet als Teil einer Episode) sagte die Lehrerin, Mentorin Nr. 10, folgendes (leicht angepasst):

Ich kenne meine [Kinder]. Also ich weiß, immer die gleichen, die zwei dort, der D., der S.: bosnisch, kroatisch, wie auch immer. Und da auch noch ein paar. Also, eigentlich die drei nebeneinander. So Kroaten, Bosnier. Ich meine, alles liebe Kinder, aber deren Hörverständnis, das ist ein Wahnsinn (M10.10., Z. 254–258).

Kodiert wurden hier die Kategorien 2 (gruppenspezifische subjektive Theorien, die sich nur auf die angesprochenen Kinder beziehen), 12 (physische Fähigkeit: „Hörverständnis“) und 28 (negatives Gefühl: „Wahnsinn“). Weitere Beispiele finden sich unten in der Einzelfallanalyse (vgl. Tab. 2).

Um die Interkodier-Reliabilität zu ermitteln, wurden in einer Teilanalyse der 15 Untersuchungspersonen der Sekundarstufe I 30 Prozent der Episoden (zufällig ausgewählt aus allen Transkripten) von einer mit den Forschungsintentionen vertrauten Wissenschaftlerin zweikodiert. Dabei konnte die beachtliche Übereinstimmung von 89 Prozent erreicht werden (Resch, 2018). In einer weiteren Teilanalyse mit einer Stichprobe der Aussagen der 19 Mentor*innen und Studierenden der Primarstufe ergab sich eine Übereinstimmung von 85 Prozent (Pfau, 2020).

Nach Beendigung des Kodierungsprozesses wurden die Häufigkeiten des Vorkommens der einzelnen (Unter-)Kategorien in den einzelnen Transkripten erfasst und nach absolutem und relativem Vorkommen grafisch dargestellt. Nachstehend werden zunächst die Ergebnisse der Gesamtstichprobe nach den Auswertungen von Resch (2018; vgl. auch Patry et al., 2018) und Pfau (2020), ganz kurz zusammengefasst. Der Fokus dieses Beitrages liegt aber auf der Auswertung zu den verbalen Angaben *einer* Mentorin, wie im darauffolgenden Kapitel berichtet.

5 Untersuchungen mit der Gesamtstichprobe

Im vorliegenden Teilprojekt wurden insgesamt 34 Personen der pädagogisch-praktischen Studien einer österreichischen Hochschule mit der dargestellten Methode (vgl. oben) untersucht: 13 Mentor*innen und 21 Lehramtsstudierende. Die Studierenden waren jeweils zu dritt, zu zweit oder einzeln einem*einer Mentor*in zugeordnet. Wie gesagt, wurde ausgezählt, wie oft Aussagen, die den jeweiligen (Unter-)Kategorien zugeordnet wurden, bei den einzelnen Personen auftreten.

Bezüglich des Unterschieds zwischen fünf Mentor*innen und ihren zehn Studierenden auf der Sekundarstufe I (Mittelschule) fanden Gastager et al. (2018; Resch, 2018), dass die Kategorien 15 (Wahrnehmung Beobachtungssprache), 17 (Erziehungs- und Bildungsziele kognitiv), 4 (Theorien zur eigenen Person), 1 (idiographische Aussagen), 8 (kognitive Fähigkeiten anderer Personen) und 25 (Selbstkontrolle) deutlich häufiger vorkamen als bei den Studierenden. Umgekehrt sind die Kategorien 35 (Metakognition) und (weniger deutlich) 27 (positive Gefühle) sowie, auf niedrigem Niveau, Kategorie 11 (eigene physische Fähigkeiten) bei den Studierenden häufiger als bei den Mentor*innen. Die Korrelation der Rangordnungen der Kategorien zwischen den beiden Gruppen ist mit $r = 0,83$ hoch, d.h., mit den genannten Ausnahmen stimmen die beiden Gruppen im Wesentlichen überein.

Pfau (2020) fand mit acht Mentor*innen und elf ihrer Studierenden auf der Primarstufe ebenfalls höhere Nennungen bei Mentor*innen in den Kategorien 4 und 1, ferner in 5 (Erwartungen über die Auswirkungen des eigenen Tuns), 2 (gruppenspezifische

Theorien) und 6 (Kontrollmeinung). Eine leicht höhere Anzahl an Nennungen bei den Studierenden findet sich wie in der obigen Analyse bei Kategorie 35.

Interpretationen bezüglich des Taktes sind auf der allgemeinen Ebene, wie sie in diesen Studien durchgeführt wurden, nur schwer möglich. Deshalb analysierte Pfau (2020) eine Einzelperson, eine Mentorin der Primarstufe, genauer im Hinblick auf die Situationsspezifität (hier genauer: Episodenspezifität, d.h. unterschiedliches Handeln in unterschiedlichen Episoden) und konnte für diese Person die vermutete Situationsspezifität bestätigen.

Es soll nun der Versuch erfolgen, die Ergebnisse anhand einer Einzelfallstudie zu differenzieren und zu illustrieren, mit dem Fokus auf den genannten Fragestellungen und Hypothesen (Identifikation der Takt-Elemente und Situationsspezifität), ferner mit der (in den Hypothesen nicht formulierten) Unterscheidung zwischen Typen subjektiver Theorien; die Ergebnisse sind nur für diese Einzelperson gültig, erlauben aber interessante Hypothesen für weitere Untersuchungen.

6 Ergebnisse der Einzelfallstudie

Das Einzelbeispiel dieser Mentorin bezieht sich auf eine videographierte Unterrichtseinheit im Fach Ernährung und Haushalt der Sekundarstufe I mit einer Gruppe von neun Schüler*innen. Die Lehrerin teilte die Unterrichtseinheit in vier Episoden auf (vermutlich gab es im Prinzip noch mehr Episoden im Sinne der Definition, doch wurden diese nicht von der Lehrerin identifiziert). Es geht bei den Episoden um die Themen „Geld nachkassieren“, „Ungarische Gerichte“, „Bildkarten mit landestypischen Essenssituationen: Länder klären I“ und „Bildkarten: Länder klären II“.

Die absoluten Häufigkeiten der Kodierungen⁵ der Hauptkategorien zu den vier Episoden – d.h. die jeweiligen Anzahlen an Sinneinheiten, in denen diese Kategorien vorkommen – sind in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellt. Man sieht hier:

- Bei weitem am häufigsten kommen Aussagen zur *Wahrnehmung* vor, allerdings mit großen Unterschieden zwischen den Episoden: In Episode 3 werden mehr als dreimal so viele Sinneinheiten genannt, die Wahrnehmungen betreffen, als in Episode 2; Episoden 1 und 4 liegen dazwischen.
- Sodann kommen Aussagen zu *subjektiven Erklärungen und Theorien* häufig vor: Dies beinhaltet Erklärungsannahmen der befragten Mentorin, welche im Netzwerk der subjektiven Theorien integriert sind. Indikatoren für eine subjektive Erklärungsannahme bilden Wörter wie „immer“ oder „immer, wenn“. Ein Beispiel aus dem Transkript lautet: „[...] , wenn einer sagt, es schmeckt nicht, dann schmeckt es gleich ein paar anderen auch nicht“ (M04.04, Z. 51, 52). Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Episoden, wenn auch in geringerem Maße als bei den Wahrnehmungen.
- Ebenfalls häufig kommen zumindest in einer Episode (Episode 4) Sinneinheiten vor, die sich auf die *Ziele* beziehen – im pädagogischen Handeln nach dem Modell von zentraler Bedeutung. Allerdings werden Ziele in den anderen Episoden achtmal weniger bis gar nicht genannt. Ein Beispiel zu den Zielen lautet: „Und ich finde es immer spannend, dass die Kinder das dann auch so/ ihre Einschätzung von gesund kommt natürlich immer Obst und Gemüse, nicht. Ist ja auch nicht ganz falsch. Dass sie das schon erkennen, ja“ (M04.04, Z. 369–371). Dieses Beispiel wurde als Ziel (Hauptkategorie), und zwar in der Unterkategorie „Erziehungs- oder Bildungsziel kognitiv“, kodiert, ferner als subjektive Theorie (Unterkategorie: „zu einer Gruppe von Personen“).

⁵ Für die deduktive inhaltsanalytische Auswertung der vorliegenden Daten danken wir herzlich Sandra Lichtenegger, B.Ed., und Katharina Waldl, B.Ed. (Universität Graz).

- Die weiteren Hauptkategorien kommen in maximal drei Sinneinheiten pro Episode vor, also im Vergleich zu den oben genannten eher selten. Aus diesem Grund kann nicht entschieden werden, ob es jeweils Unterschiede zwischen den Episoden gibt.

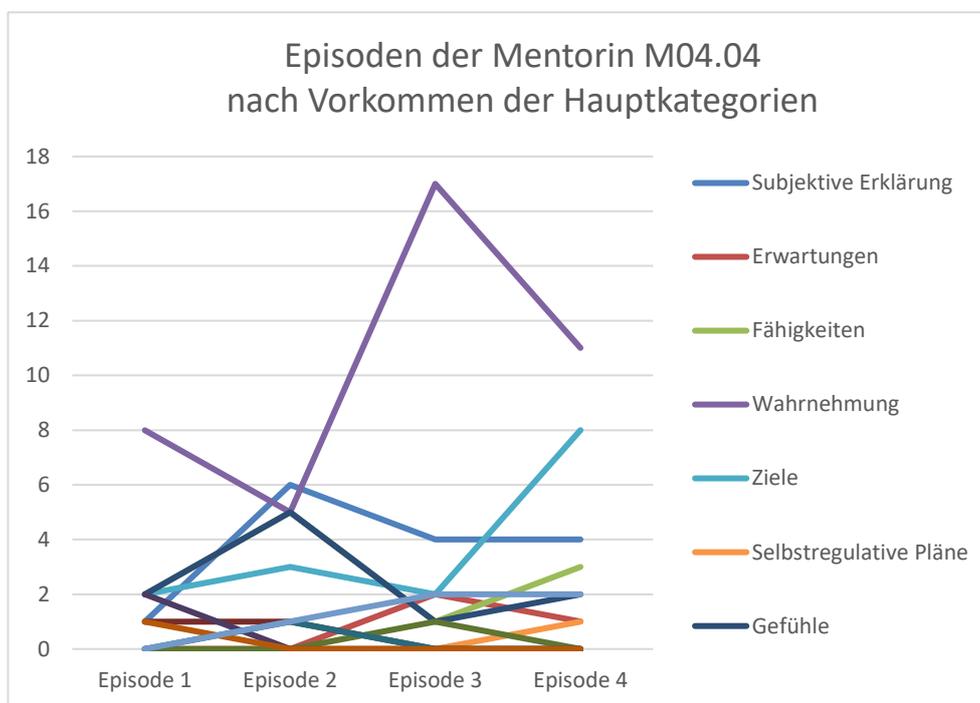


Abbildung 2: Absolutes Vorkommen der Hauptkategorien in den vier Episoden der Lehrperson

Betrachtet man die subjektiven Theorien, aufgeteilt nach Unterkategorien, in den verschiedenen Episoden genauer (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite), zeigen sich überraschende Ergebnisse, die wir so in unseren Hypothesen nicht formuliert hatten. Es werden vier Unterkategorien (s. auch Tab. 1) unterschieden. Ergebnisbeispiele zu diesen Kategorien sind in Tabelle 2 auf der folgenden Seite zusammengestellt. In der ersten Spalte finden sich Kurzbeschreibungen der Unterkategorien, in der zweiten Spalte eine Erklärung und in der dritten ein Beispiel aus dem Transkript der untersuchten Mentorin.

Diese vier Bereiche von subjektiven Annahmen und Theorien lassen sich genauer beschreiben: *Idiographische Aussagen* beziehen sich auf eine einzelne Person (z.B. eine Schülerin), verallgemeinert über Zeitpunkte und Situationen, sind aber nicht auf die eigene Person fokussiert. *Gruppenspezifische Aussagen* beziehen sich auf eine Gruppe von Personen (z.B. Klasse oder Teil der Klasse) und beinhalten Verallgemeinerungen über Zeitpunkte und Situationen; solche Aussagen enthalten Präzisierungen bezogen auf Gruppen, die der Lehrperson persönlich bekannt sind, etwa die Klasse, eine andere Schule etc.; über Personen außerhalb dieser Gruppe wird nichts ausgesagt (also auch nicht, ob sie sich von der angesprochenen Gruppe unterscheiden). Subjektive Aussagen zu *Personen im Allgemeinen* sind ohne ausdrückliche Einschränkung bzgl. Personen, Zeitpunkten, Situationen; dazu gehören besonders wissenschaftliche Aussagen, die meist ebenfalls keine Einschränkungen enthalten. Subjektive Aussagen *zur eigenen Person* sind idiographisch bezogen auf sich selbst und enthalten Verallgemeinerungen über Zeitpunkte und Situationen. Wenn hier von Verallgemeinerung gesprochen wird, ist immer damit gemeint, dass der Gültigkeitsbereich – implizit oder explizit – eingeschränkt werden kann, z.B. für alle Sekundarschüler*innen in Österreich, für alle Unterrichtssituationen, für undiszipliniertes Verhalten.

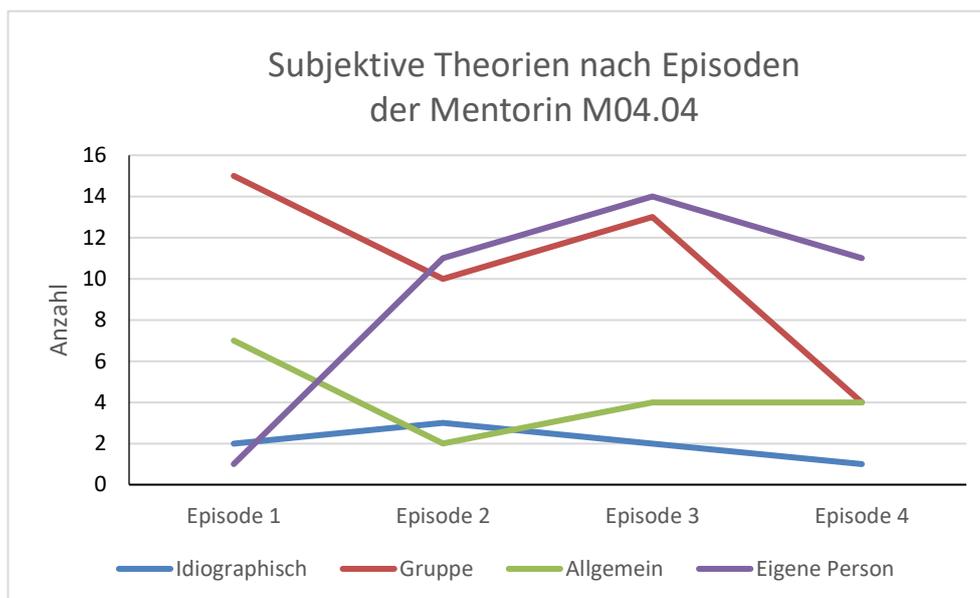


Abbildung 3: Absolutes Vorkommen der Teilkategorien zu subjektiven Theorien in den vier Episoden der Lehrperson

Tabelle 2: Übersicht zu den vier Teilkategorien der subjektiven Annahmen und Theorien mit Beispielen für eine Explikation sowie Beispielen der Mentorin M04.04

Nr.	Kategorie: subjektive Erklärung, Technologie zum Handeln, Begründung einer Norm	Explikation	Beispiel
1	Idiografische Aussage zu dem*der Edukand*in; allgemeine Aussage über eine Person	„Für Kind A gilt: x.“; „Für Klasse 1A gilt: y.“	„Ja. Also was jetzt EH[-Unterricht] betrifft, der/ erstens weiß er [Schülerin x] sehr viel und da kommt auch relativ Hochwertiges, weil sie halt [eben] zu Hause auch hochwertig essen, ja.“ (Z. 273, 274)
2	Gruppenspezifische Aussage zu einer Gruppe von Personen	„Für Personen vom Typ x gilt ...“	„Es gibt natürlich die Kinder, die sowieso immer fleißig arbeiten, wo man mit einem Blick sieht oder die auch von selbst fragen, die gibt es auch. Der sofort fragt, wenn er was nicht weiß. Und es gibt eben die still drinnen Sitzenden und warten, dass es vorbei ist.“ (Z. 339, 340)
3	Allgemeine Aussagen zu Personen im Allgemeinen, ohne weitere Spezifikation (hier kommen auch wissenschaftliche Theorien vor, aber nicht ausschließlich)	„Für alle Menschen gilt ...“	„Und es ist natürlich/ das schaut europäisch aus, das was man aus den Medien/ also so das, was man als alltäglichen Lebensstil erkennt oder was die Kinder erkennen. Das ist dieser vorgegaukelte amerikanische Lebensstil, der halt [eben] dem von uns entspricht, ja.“ (Z. 378–381)
4	Allgemeine Aussagen zur eigenen Person	„Für mich gilt ...“	„Das kann man [= ich] in so einer kleinen Runde natürlich perfekt abchecken [erkennen], ja.“ (Z. 340, 341)

Von der Mentorin werden Erfahrungen bezogen auf den *Theorie-Praxis-Transfer* (vgl. Modell in Abb. 1) angesprochen. Allerdings werden didaktische Theorien häufig als Theorien zur eigenen Person formuliert: „*Also ich bin jetzt nicht dieser irgendwo Demonstrierende vorne, schaue den Kindern auch sehr gerne über die Schulter. Und sieht man sofort, ob da jetzt eben/ ob das jetzt Fehler sind oder ob die Kinder einfach nicht weiter wissen*“ (M04.04, Z. 334–335). Und es ist eine große Bewusstheit der Rolle als Praxislehrerin (Mentorin) zu bemerken:

Ich bin jetzt Ewigkeiten Praxislehrerin, also ich nehme ja immer irgendetwas mit, ja. Ich bin ja diese. Man reflektiert ja schon extrem viel mehr als andere, muss ich schon sagen, ja. [...] Und ich kann auch jegliche meiner Handlungen argumentieren (M04.04, Z. 659–660).

Der Bezugsrahmen für die subjektiven Theorien ist klar durch Erfahrungen skizziert, nicht oder weniger von wissenschaftlichen Theorien oder pädagogischen Ausbildungsinhalten dominiert.

Besonders bemerkenswert ist die Bedeutung der Theorien über die Gruppe (Kategorie 2). Offensichtlich sind Aussagen dieses Bereiches jedenfalls in den Episoden 1, 2 und 3 viel wichtiger als allgemeine Aussagen (Kategorie 3) und idiographische Aussagen (Kategorie 1). Dies ist deswegen überraschend, weil solche gruppenspezifischen Aussagen in der Literatur zu den subjektiven Theorien von Lehrer*innen u.W. nicht thematisiert wurden.

Wie in den Abbildungen deutlich wird, gibt es große Unterschiede in den Gewichtungen der verschiedenen Hauptkategorien (s. Abb. 2) bzw. Typen subjektiver Theorien (s. Abb. 3) zwischen den Episoden. Dies hängt mit dem Inhalt der Episode zusammen. So gibt es Episoden, in denen gruppenspezifische Merkmale im Vordergrund stehen (gruppenspezifische subjektive Theorien, etwa Episode 1, wo auf Eigenarten der Klasse eingegangen wird), sowie andere, in denen solche subjektiven Theorien im Hintergrund stehen und die Reflexion über die eigene Person wichtig wird (Episode 4).

7 Diskussion und Beschränkungen

Beide Untersuchungen zeigen, dass die ausgewählten Elemente des pädagogischen Taktes erfasst werden können. Insbesondere die subjektiven Theorien als Kernelement des Modells wurden in ihrer Bedeutung bestätigt. Dies und die Ergebnisse der weiteren Untersuchungen bestätigen die Hypothesen und stehen jedenfalls nicht im Widerspruch zum vorgeschlagenen Modell, sondern passen gut dazu. Überraschend war in der hier vorgestellten Einzelfallstudie allerdings die große Rolle der gruppenspezifischen Theorien (Kategorie 2) bei der untersuchten Mentorin. Diese Rolle hatte sich schon in der dargestellten Untersuchung von Pfau (2020) abgezeichnet, wo eine deutlich größere Häufigkeit bei den Mentor*innen als bei ihren Studierenden festgestellt wurde, wenn auch bei den Mentor*innen andere Kategorien häufiger sind (in der Reihenfolge 4, 5, 1, 2). Die mögliche Bedeutung dieses Ergebnisses wurde damals nicht erkannt; erst die vorliegende Einzelfallstudie macht dies deutlich. Dass die Studierenden bei Pfau gruppenspezifische Theorien selten nennen, überrascht nicht, denn sie kennen ja die Klasse, in der sie im Rahmen ihres Praktikums unterrichten, kaum und können deswegen nicht auf entsprechende Erfahrungen, die sie zu Theorien verarbeitet hätten, zurückgreifen.

Die Situations- (bzw. hier: Episoden-) Spezifität, die sich in der Einzelfallstudie (und auch schon bei Pfau, 2020) zeigte, ist bislang in der Literatur theoretisch und empirisch kaum thematisiert worden (Ausnahme: Patry, 2019); wenn Forscher*innen sich überhaupt die Mühe machten, Unterschiede zwischen Situationen zu prüfen, zeigte sich, dass das Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht sehr situationsspezifisch ist (Patry, 2000). Die hier berichteten Ergebnisse zeigen deutlich die Notwendigkeit einer genaueren Befassung mit der Thematik der Situationsspezifität in der pädagogischen Praxis auf. Entsprechend sind auch die Ergebnisse der Analyse der Gesamtstichprobe (s. Kap. 5) zu relativieren: Es handelt sich dort um Mittelwerte über jeweils mehrere Episoden pro

Lehrperson, wobei die Frage zu stellen ist, inwiefern die erfassten Situationen für das gesamte Unterrichtsgeschehen repräsentativ sind. Sollte sich dieses Ergebnis in weiteren Analysen und anderen Untersuchungen bestätigen, ist es wichtig, dass sich diesbezüglich Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung zeigen.

- Zunächst müsste vermehrt auf die oben angesprochene Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomie im Anschluss an Herrmann (1979) hingewiesen werden: „Je allgemeiner der Anspruch an die Gültigkeit eine Aussage ist, desto weniger konkret kann sie sein“. Die Beschränkung der subjektiven Theorien auf Gruppen erlaubt es, weniger allgemeine Aussagen zu formulieren, die deswegen konkreter sein können als die unbeschränkt allgemeinen Aussagen. Aus Sicht der handelnden Person ist die größere Konkretheit für die Handlungsentscheidung hilfreich. Umgekehrt ist aber zu fragen, ob und wie diese gruppenspezifischen subjektiven Theorien geprüft wurden. Es handelt sich jedenfalls nicht um wissenschaftliche Theorien (außer sie wurden etwa im Rahmen einer Aktionsforschungsstudie – Altrichter et al., 2018 – untersucht); sie unterliegen also den üblichen Validitätsproblemen subjektiver Theorien (s. etwa Furnham, 1988) in besonderem Maße. In der Lehrer*innenbildung wäre es deswegen angezeigt, stärker auf die Rolle solcher gruppenspezifischer Theorien einzugehen und Wege aufzuzeigen, erfolgreich damit umzugehen, statt Vorurteilen zu erliegen (etwa „Die Mädchen der 8. Klasse interessieren sich nicht für Physik“ – möglicherweise als Folge eines Wahrnehmungsfehlers [Kategorie 15] oder einer unangemessenen Interpretation [Kategorie 16]). Für die Forschung ergibt sich der Auftrag, Wege zu entwickeln und zu prüfen, wie mit solchen subjektiven Theorien umgegangen werden soll. Für die Praktiker*innen ergibt sich die Aufforderung, ihre idiographischen und gruppenspezifischen subjektiven Theorien systematisch zu prüfen und insbesondere nicht nach Bestätigung der subjektiven Theorien zu suchen, wie es im Alltag üblich ist (Furnham, 1988), sondern nach Widerlegungen, wie es zum wissenschaftlichen Vorgehen gehört.
- Bezüglich der Situationsspezifität, auch des Mentorings (in den pädagogisch-praktischen Studien der Lehramtsausbildung) (Gastager & Patry, 2020), könnte zum Beispiel in Kursen die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens konkret für Situationsreflexionen, -analysen sowie -besprechungen verwendet werden, um inadäquate und u.U. bei Lehrpersonen routinisierte Handlungsweisen aufzubrechen und verändern zu helfen. Dieses in der Lehrer*innenbildung sowie in Ausbildungslehrgängen zum Mentoring in den pädagogisch-praktischen Studien zu thematisieren, ist vor allem angesichts des hohen Bedarfs an lösungsorientierten Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Mittag & Schaal, 2018; Warschburger, 2009) für das schulische Arbeitsfeld wichtig.

Weitere Empfehlungen lassen sich je nach Interessensfokus formulieren. Forscher*innen und Praktiker*innen, die sich vor allem für die Wissensaneignung der Schüler*innen interessieren – eine zentrale, wenn auch nicht die einzige Funktion der Schule – können beispielsweise überlegen, ob und inwieweit Praktiker*innen unterschiedliche Lehr-Lern-Theorien in ihrem subjektiven Theorienrepertoire haben und diese aktivieren (können) (vgl. Patry et al., 2000). Andere könnten sich darauf konzentrieren, welche Ziele in welchen Situationen relevant sind, oder darauf, wie situationsspezifisch Disziplinierungsmaßnahmen eingesetzt werden können. Eigentlich können alle pädagogisch relevanten Themen unter Verwendung der dargestellten Methodologie auf ihre Interpretation in den subjektiven Theorien der Praktiker*innen und auf die Situationsspezifität oder generell auf Elemente des pädagogischen Takts, von denen oben einige genannt wurden, untersucht werden. Und daraus könnten sich dann weitere wesentliche Empfehlungen für Beratung, Monitoring und Supervision im Sinne der oben genannten Beispiele ergeben.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Barker, R.G. & Wright, H.F. (1954). *Midwest and Its Children. The Psychological Ecology of an American Town*. Row, Peterson and Company. <https://doi.org/10.1037/10027-000>
- Berliner, D. (2002). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blochmann, E. (1950). Der Pädagogische Takt. *Die Sammlung*, 5, 713–720.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (5., neu bearb. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.2378/9783497011896>
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hrsg.). (2015). *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur*. Schönningh.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Beltz.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall. A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>
- Clark, C. & Peterson, P. (1984). *Teachers' Thought Processes* (Occasional Paper No. 72, Institute for Research on Teaching). College of Education, Michigan State University.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Furnham, A.F. (1988). *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Pergamon Press.
- Gastager, A. (2018). Methodologie qualitativer empirischer Untersuchungen zu den subjektiven Theorien und zum pädagogischen Takt. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 131–154). Leykam.
- Gastager, A., Bock, A., Patry, J.-L., Präauer, V. & Fageth, B. (2017). Pedagogical Tact in Mentoring of Professional School Internship. *Global Education Review*, 4 (4), 20–38.
- Gastager, A., Bock, A., Präauer, V., Resch, B. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt bei Mentorinnen und Mentoren und ihren Lehramtsstudierenden: Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 175–195). Leykam.
- Gastager, A., Hagenauer, G., Moser, D. & Rottensteiner, E. (2022). Fostering Preservice Teachers' Openness to Educational Theory and Self-Regulation as Elements of Their Epistemic Reflective Competence: Results From a Mixed-Methods Intervention Study in Austria. *International Journal of Educational Research*, 112, Art. 101918. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101918>
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.). (2018a). *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis*. Leykam.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018b) Der pädagogische Takt – ein zeitgemäßer Ansatz. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 214–222). Leykam.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2020). Der Pädagogische Takt bei Mentor*innen und ihren Lehramtsstudierenden in den schulpraktischen Studien. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?* (S. 59-73). Studienverlag.

- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Studienverlag.
- Gollackner, K. & Patry, J.-L. (2011). Wie realistisch ist die ideale Sprechsituation? In A. Gastager, J.-L. Patry & K. Gollackner, *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 61–84). Studienverlag.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2765>
- Haas, E. & Kraler, C. (2020). Mentoring in der Lehramtsausbildung. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?* (S. 18–28). Studienverlag.
- Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Reflexion* (S. 211–265). Neske.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5>
- Herbart, J.F. (1964/1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. W. Asmus (Kleinere Pädagogische Schriften, Bd. 1) (S. 121–131). Küpper.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Klett.
- Ingleby, E. (2014). Developing Reflective Practice or Judging Teaching Performance? The Implications for Mentor Training. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13596748.2014.872917>
- Kelle, H. (2013). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., vollst. überarb. Aufl.) (S. 101–118). Juventa.
- Litt, T. (1965). Das Wesen des pädagogischen Denkens. In T. Litt (Hrsg.), *Führen oder Wachsenlassen* (12. Aufl.) (S. 83–109). Klett.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.) UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838540047>
- Malmberg, I. (2020). Antinomien des Mentoring. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?* (S. 29–45). Studienverlag.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20 (2), 126–143.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 157–171.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246–268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Mittag, W. & Schaal, S. (2018). Schule als Handlungsfeld psychologischer Gesundheitsförderung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M.A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 479–492). Hogrefe.
- Muth, J. (1982). *Pädagogischer Takt* (3., überarb. Aufl.). Neue Deutsche Schule.

- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Beltz.
- Nohl, H. (1967). *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. Schöningh.
- Patry, J.-L. (1991). *Transituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Lang.
- Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat – Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13–52). Studienverlag.
- Patry, J.-L. (2018a). Entwurf einer Theorie des Takts. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 11) (S. 101–130). Leykam.
- Patry, J.-L. (2018b). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 11) (S. 17–42). Leykam.
- Patry, J.-L. (2019). Situation Specificity of Behavior: The Triple Relevance in Research and Practice of Education. In R.V. Nata (Hrsg.), *Progress in Education, Volume 58* (S. 29–144). Nova Science Publishers.
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (2011). Zum Umgang mit Widersprüchen im Denken von Menschen. In A. Gastager, J.-L. Patry & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 101–111). Studienverlag.
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (2017). Subjektive Theorien. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 92–106). Beltz Juventa.
- Patry, J.-L., Harter, S., Höller, M., Höllhuber, R., Imani-Geyer, M., Uibner, M., Watschinger, M. & Widmer, M. (2006). Feedback-Schlaufen. Von der Rückmeldung in der Unterrichtssituation bis zum Forschungsauftrag – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In J.-L. Patry & C. Giordano (Hrsg.), *Theorie und Praxis – Brüche und Brücken* (S. 1-17). LIT.
- Patry, J.-L., Schwetz, H. & Gastager, A. (2000). Wissen und Handeln. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Mathematikunterricht. *Bildung und Erziehung*, 53 (3), 271–286. <https://doi.org/10.7788/bue.2000.53.3.271>
- Pfau, S. (2020). *Die Situationsspezifität des pädagogischen Taktes und ihre Bedeutung für den Theorie-Praxis-Transfer*. Masterarbeit, Universität Salzburg.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Klett.
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5821>
- Resch, B. (2018). *Dem impliziten Wissen des pädagogischen Takts auf der Spur: Validierungsstudie zur Theorie des pädagogischen Takts anhand des Expertenansatzes*. Masterarbeit, Universität Salzburg.
- Sayler, W.M. (1968). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung*. Reinhardt.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). Kohlhammer.
- Schnebel, S. & Kreis, A. (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. Einschätzungen zur Planungskompetenz. *Journal für Lehrer/innenbildung*, 4 (14), 41–46.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Ashgate.

- Staub, F. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrer/innenbildung*, 2, 8–13.
- van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts, in Zusammenarbeit mit W. Klafki und A. Krapp (Hrsg.), *Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik* (Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft). Beltz Juventa.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- van Manen, M. (2018). Takt, Kairos und pädagogisches Handeln. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 11) (S. 69–100). Leykam.
- van Manen, M. & Li, S. (2002). The Pathic Principle of Pedagogical Language. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 215–224. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00065-8)
- Wagner, A.C., Maier, S., Uttendorfer-Marek, I. & Weidle, R.H. (1981). *Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht*. Rowohlt.
- Warschburger, P. (2009). *Beratungspsychologie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-79044-0>
- Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 7–22). Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerner. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 203–268). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gastager, A. & Patry, J.-L. (2022). Pädagogischer Takt bei Mentor*innen und deren Lehramtsstudierenden. Empirische Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Transfer. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (1), 72–90. <https://doi.org/10.11576/pflb-5675>

Online verfügbar: 12.07.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>