

[Eingereichte Fassung; Zitationen erfolgen bitte nach dem Original:
Blömeke, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9(3), 18-25.]

Sigrid Blömeke & Lynn Paine

Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich

Der Berufseinstieg ist eine notwendige und so gut wie universelle Phase in der Karriere von Lehrkräften aller Länder, markiert durch den formellen Abschluss der Lehrerausbildung und die Übernahme der vollen Verantwortung für den Unterricht als hauptamtliche Lehrkraft. Im internationalen Vergleich unterscheiden sich die Anstrengungen der Länder allerdings gewaltig, was die *Unterstützung* ihrer Lehrkräfte bei diesem Berufseinstieg angeht. Das Spektrum reicht von formalisierten Programmen bis zu völliger Abwesenheit jeglicher Unterstützungsmaßnahmen. Im Falle des Vorhandenseins von Berufseinstiegsprogrammen weisen diese unterschiedliche Grade an Umfang, Teilnahmeverpflichtungen, finanzieller Unterstützung durch den Staat sowie Länge und Beteiligung von Mentor/innen auf. Auch unterscheiden sich die Rollen, die den Lehrkräften in diesem Zusammenhang zugewiesen werden: Sind sie eher Trainees mit Einführungsbedarf lediglich im Hinblick auf das konkrete Setting ihres ersten Arbeitsplatzes, eher Proband/innen auf Bewährung mit Nachweispflicht ihrer Kompetenz und dem Risiko der Vertragsauflösung im Falle von Schwächen, eher hauptamtliche Lehrkräfte mit unbedingt gültigem Arbeitsvertrag und voller Unterrichtsverpflichtung oder befinden sie sich trotz Arbeitsvertrags und formellem Ausbildungsabschluss zumindest partiell noch in der Rolle von Lernenden mit Entwicklungsbedarf unter Praxisbedingungen? Nicht zuletzt unterscheiden sich auch die Motive, entsprechende Programme einzurichten. Typische Motivlagen, die zur Einrichtung von Programmen für den Berufseinstieg geführt haben, sind eine Reduktion des Anteils von Wechsler/innen in andere Berufe, die gezielte Anwerbung von Lehrkräften aus anderen Berufen sowie die Unterstützung von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung.

1 Forschungsstand

Diese große Variation in der Gestaltung des Berufseinstiegs macht eine präzise Definition schwierig, ab wann genau von Berufseinstiegsprogrammen gesprochen wird und welche Maßnahme noch zur Erstausbildung zählt. Während sich national in der Regel jeweils ein definitorischer Konsens hierüber erzielen lässt, zeigt sich dieses Problem vor allem im internationalen Vergleich. Das erste Berufsjahr in Frankreich ähnelt beispielsweise in seinen Merkmalen stark dem deutschen Vorbereitungsdienst. Die so genannten *stagiaires* haben simultan zwei Rollen inne: An einer Schule sind sie voll verantwortliche Lehrkräfte mit einem Drittel des Unterrichtsdeputats berufserfahrener Lehrkräfte, an einer zweiten Schule sind sie Auszubildende mit Beobachtungs- und Unterstützungsaufgaben. Sie belegen zudem Begleitseminare an einem der *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* und müssen am Ende – ähnlich wie die zweite Staatsarbeit in Deutschland – eine forschungsorientierte Arbeit zu ihrem Unterricht verfassen. Im Unterschied zum deutschen Vorbereitungsdienst, der formal Bestandteil der Erstausbildung ist, während dessen den angehenden Lehrkräften nur etwa 50% der regulären Lehrerbesoldung zugestanden wird und sie als Beamt/innen auf Zeit gelten, wird das französische Jahr am IUFM als Berufseinstiegsprogramm angesehen, weil bereits vorher die Teilnahme am zentralen Auswahlverfahren für die Einstellung in den Schuldienst stattfindet. Die französischen Lehrkräfte erhalten einen Arbeitsvertrag im Status von Beamt/innen und sie bekommen das volle Gehalt normaler Lehrkräfte ausgezahlt.

Die Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen ist ausgesprochen defizitär (Blömeke, 2004). Schon nationale Publikationen zum Berufseinstieg, die sich auf empirische Studien und nicht nur auf programmatische Aussagen stützen, lassen sich kaum finden. Erst recht trifft dies aber auf internationale Vergleiche zu. Die Arbeiten von Britton et al. (2003), Wang et al. (2003), Ingersoll et al. (2007), Schwille et al. (2007) und der OECD-Bericht „Teachers Matter“ (2005) sind seltene Ausnahmen. Sie stellen insofern die zentrale Grundlage für den vorliegenden Beitrag dar.

2 Wo finden sich Berufseinstiegsprogramme?

Von den industrialisierten Ländern haben viele irgendeine Form an Berufseinstiegsprogrammen. Von den 25 Ländern, die im OECD-Bericht (2005) näher untersucht werden, wiesen zum damaligen Zeitpunkt nur acht Länder – darunter Deutschland und Österreich – keine entsprechenden Programme auf. Zehn Länder hatten dagegen verpflichtende Einstiegsprogramme: Australien, England und Wales, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Nordirland, Südkorea und die Schweiz. Diese wurden in der Regel entweder an Schulen oder in Zusammenarbeit von Schulen und den Institutionen der Erstausbildung angeboten. In sieben weiteren Ländern bestand keine Teilnahmepflicht, es wurden aber Einstiegsprogramme angeboten. Zu diesen Ländern gehört Kanada. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Neuseeland, China, Shanghai und Singapur ebenfalls formelle Angebote für den Berufseinstieg machen. Insgesamt scheint es zudem so zu sein, dass Industrieländer zunehmend die Einführung entsprechender Programme diskutieren. In Deutschland hat beispielsweise Hamburg mittlerweile ein solches und die Baumert-Kommission empfahl seine Einführung für NRW. Entwicklungs- und Schwellenländer – zum Teil mit Ausnahme der asiatischen Länder – setzen dagegen häufig lediglich auf die Erstausbildung, nicht zuletzt aus Mangel an Ressourcen (Schwille et al., 2007).

Die Auflistung der Länder mit bereits vorhandenen formellen Angeboten für den Berufseinstieg macht deutlich, dass die Gestaltung des Berufseinstiegs nicht losgelöst von der Gestaltung der Erstausbildung diskutiert werden kann. Es zeigt sich nämlich, dass vor allem jene Länder auf Berufseinstiegsprogramme setzen, die nur wenige Praxisphasen in der Erstausbildung haben. Frankreich, Japan und Südkorea stellen hierfür gute Beispiele dar. Diese Länder fokussieren in der Erstausbildung fast vollständig auf fachwissenschaftliche Inhalte. In Deutschland und Österreich leisten dagegen beispielsweise der Vorbereitungsdienst bzw. das einjährige Unterrichtspraktikum für Lehrer/innen an höheren Schulen in vielen Elementen genau das, was woanders der Berufseinstieg leisten soll: eine praktische Einführung in das Unterrichten. Die Schweiz stellt insofern zumindest teilweise eine Ausnahme dar, als die Primarstufenlehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen – im Unterschied zur Sekundarstufenlehrerausbildung an Universitäten – stark praxisorientiert ausgerichtet ist und sich trotzdem Berufseinstiegsprogramme finden lassen.

3 Programminhalte und -ziele

Trotz aller Unterschiede in den Merkmalen der Berufseinstiegsprogramme in den verschiedenen Ländern lassen sich Gemeinsamkeiten identifizieren, die mit der spezifischen Natur des Einstiegs im Lehrerberuf zusammenhängen. In erster Linie ist die doppelte Ausrichtung der Unterstützung auf *Unterrichts-* und *Persönlichkeitsentwicklung* zu nennen. Die ersten Jahre im Lehrerberuf werden weltweit als stark belastend angesehen. Emotionale und soziale Unterstützung durch Beratungsangebote, Supervision und Peer-Netzwerke sollen helfen, die Belastungen besser zu verarbeiten, um nicht frühzeitig auszubrennen oder gar den Beruf aufzugeben. Gleichzeitig wird die Verknüpfung des in der Ausbildung erworbenen Wissens mit praktischen Erfahrungen, die Entwicklung reflektierter Handlungsrouinen und die Ausbildung eines forschenden Habitus unterstützt, um langfristig effektives Lehrerhandeln aufzubauen.

Britton et al. (2003) systematisieren die Programm-Inhalte in den von ihnen untersuchten Ländern in sieben Dimensionen: effektives Unterrichten von Fachinhalten, Diagnosekompetenz, Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schüler/innen, Umgehen mit Eltern, Beteiligung an der Schulentwicklung, Selbstreflexion und Entwicklung einer Haltung forschenden Lernens zum eigenen Handeln. Den Dimensionen liegt ihren Analysen zufolge folgender Begründungszusammenhang zugrunde: "These are matters that cannot be fully mastered in advance of taking on responsibility as a classroom teacher, but at the same time they are aspects of teaching in which novices must gain competence early on in their careers." (Britton et al., 2003, S. 319)

Innerhalb dieses Rahmens sind allerdings Unterschiede festzustellen. Der inhaltliche Fokus in den USA ist beispielsweise stark auf den Einsatz von Arbeitsmaterialien sowie das emotionale und soziale Verstehen der Schüler/innen ausgerichtet, während in China und Frankreich das Verständnis der fachlichen Inhalte weiter vertieft werden soll, und zwar nunmehr aus der Perspektive von Lernenden. In den USA geben Mentor/innen so gut wie nie direkte fachliche oder methodische Hinweise, was und wie zu unterrichten sei, sondern unterstützen mehr die Selbstreflexion der Berufsanfänger/innen. Leitende Idee ist, dass jede Lehrkraft ihren eigenen Stil entwickeln muss (Gold, 1996; Feiman-Nemser et al, 1999b). In China dagegen nehmen Mentor/innen die Rolle von Meister-Lehrer/innen ein, die einen intensiven Dialog mit den Einsteiger/innen führen, in dem sie klare Positionen dazu vertreten, welcher Inhalt wie zu unterrichten sei (Wang, Strong & Odell, 2004). Sie unterstützen die Berufseinsteiger/innen von einer Position klarer Führung und Anweisung aus. In Norwegen spielt der Austausch zwischen Berufsanfänger/innen eine zentrale Rolle, um die oben angesprochenen Ziele zu erreichen. Hierfür werden regelmäßig Treffen der Einsteiger/innen verschiedener Schulen organisiert, um sich über die Herausforderungen verständigen zu können. In der Schweiz kommt dagegen individuellen schriftlichen „Standortbestimmungen“ eine hohe Bedeutung zu. In diesen sind Berufseinsteiger/innen explizit aufgefordert, nicht nur ihren Unterricht, sondern auch ihre Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren.

4 Wie sind die Programme organisiert?

Auch wenn also ein gewisser Grundkonsens in den Programmzielen festzustellen ist, ist die Variation in der Organisation, wie diese Ziele erreicht werden sollen, immens. Dies machen die folgenden Länderbeispiele noch einmal gezielt deutlich:

- In England handelt es sich in gewisser Weise gar nicht um systematische Berufseinstiegsprogramme. Berufseinsteiger/innen ist individuell ein/e Tutor/in zugewiesen. Sie haben eine um mindestens 10% reduzierte Unterrichtsverpflichtung, damit sie die zeitlichen Möglichkeiten haben, mit ihren Tutor/innen zu sprechen, den Unterricht anderer Lehrkräfte zu beobachten und mehr Zeit auf eine detaillierte Unterrichtsplanung verwenden zu können.
- Die Berufseinführung in Neuseeland stellt eine strukturierte Variante einer solchen individualisierten und lehrkraftbasierten Unterstützung dar. Für alle Anfänger/innen einer Schule, die eine um 20% geringere Unterrichtsverpflichtung haben als erfahrene Lehrkräfte, ist *eine* Lehrkraft – der *Advice and Guidance Coordinator* – der zentrale Ansprechpartner. Diese/r Koordinator/in hat ebenfalls eine reduzierte Unterrichtsverpflichtung und ist verantwortlich für Beratung, Unterrichtsbeobachtung, das Angebot von Workshops speziell auf Berufseinsteiger ausgerichtet und Hilfen bei der Unterrichtsplanung. Darüber hinaus bekommen die Anfänger/innen einen „Kumpel“ an die Seite gestellt, eine/n andere/n Junglehrer/in, die/der einige Jahre zuvor dieselben belastenden Erfahrungen des Berufseinstiegs gemacht hat und der die neuen Kolleg/innen nun vor allem emotional unterstützen soll.
- In Singapur sind schulgestützt systematische Berufseinstiegsprogramme mit einem verpflichtenden Angebot an Fortbildungen durch hauptamtliche Supervisor/innen vor-

gesehen. Die Anfänger/innen haben ebenfalls eine um 20% reduzierte Unterrichtsverpflichtung. Ein institutionalisiertes Netzwerk an Berufseinsteiger/innen, Junglehrer/innen, Supervisor/innen und Erstausbilder/innen sorgt für eine intensive Kommunikation untereinander.

- Einen ähnlich durchstrukturierten Charakter weist die Berufseinführung in Shanghai auf, die zum einen schulbasiert und zum anderen durch regionale Lehreraus- und -fortbildungsinstitutionen getragen ist (Details siehe Kasten).

Insgesamt zeichnet sich also ab, dass Programme in englischsprachigen Ländern stärker individualisiert und in ostasiatischen Ländern stärker systematisch organisiert sind. Ihnen gemeinsam ist die Etablierung von schulbasierten Mentor/innen (laut OECD-Report, 2005, sehen die Berufseinstiegsprogramme in 13 von 17 Ländern solche vor), wobei der Grad an Führung durch diese allerdings stark variiert. In vielen Ländern sind zudem weitere Personen und Institutionen in die Berufseinführung involviert: Schulleiter/innen (beispielsweise in England, Japan, Kanada, Schweden und der Schweiz), hauptamtliche Aus- und Fortbilder/innen (z.B. in Griechenland, Israel und Taiwan), regionale Schulbehörden (z.B. in China, Singapur und Südkorea) oder Junglehrer/innen (z.B. in Neuseeland). Alle Programme weisen stark praxisorientierte, an den unmittelbaren Handlungsnotwendigkeiten ausgerichtete Angebote auf, und häufig findet sich eine Variation an organisierter *peer*-Kommunikation der Berufsanfänger/innen untereinander.

In so gut wie allen Ländern mit offiziellen Einführungsprogrammen sind die Anfänger/innen zudem von einem substanziellen Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung befreit (von 10% in England über 25% in Japan bis zu 66% in Frankreich), in Bezug auf den sie dann wiederum verpflichtet sind, an den Einstiegsangeboten teilzunehmen. Die Befreiung vom Unterricht und das Engagement von hauptamtlichen Lehrkräften machen auf die Kosten aufmerksam, mit denen die Berufseinführung verbunden ist. Personal ist in allen Ländern teuer und die beiden Posten markieren eine bedeutsame Bereitschaft zu Investitionen in die langfristige Unterrichts- und Personalentwicklung der Lehrkräfte.

Dabei ist auffällig, dass die Investitionen in Ländern mit zentralen Einstellungssystemen deutlich höher ausfallen als in Ländern, wo die Schulen mit einem eigenen Budget arbeiten. Die Logik dahinter ist vermutlich einfach: In letzteren Systemen dominiert ein betriebswirtschaftliches Denken. Die einzelnen Schulen versuchen, ihre Personalkosten gering zu halten, indem sie nach Möglichkeit berufserfahrene Lehrkräfte einstellen und Berufsanfänger/innen vermeiden. Dabei haben Schulen in gut situierten Nachbarschaften einen Wettbewerbsvorteil, sodass Berufsanfänger/innen notgedrungen an Schulen mit den größten Problemen und den geringsten Möglichkeiten der Unterstützung landen. In zentral organisierten Systemen ist es einfacher, volkswirtschaftlich zu denken. Im Interesse von langfristig guten Lehrkräften und hoher Unterrichtsqualität müssen diese nicht nur gut ausgebildet, sondern auch gut in den Beruf eingeführt werden. An welcher Schule die Kosten entstehen, ist nicht relevant, da sie in einem zentralen Budget anfallen. Damit sind Berufseinstiegsprogramme eines von vielen Beispielen, dass ein komplett dezentralisiertes, dereguliertes und wettbewerbsorientiertes Schulsystem zwar ggf. zu einzelnen herausragenden Schulen führen kann, aber nicht zu einer in der Breite guten Leistung.

5 Ausbildung der Mentor/innen

Obwohl die Qualität der Berufseinführung unter anderem vermutlich stark von den Qualifikationen des begleitenden Personals abhängt, stellt deren Vorbereitung auf ihre Aufgaben in den meisten Ländern eine Schwachstelle dar. Eine verpflichtende Ausbildung ist die seltene Ausnahme (OECD, 2005). In Europa stellt die Schweiz neben Frankreich eine solche Ausnahme dar. In den Kantonen Bern und Luzern beispielsweise müssen sowohl schulbasierte Mentor/innen als auch pädagogische Berater/innen Kurse durchlaufen, bevor sie ihre Aufgaben

übernehmen dürfen (Britton et al., 2003). Pädagogische Berater/innen werden in dreijährigen berufsbegleitenden Kursen ausgebildet, Mentor/innen müssen eine Ausbildung im Umfang von mehreren ganztägigen Trainings durchlaufen. Diese fokussieren auf die systematische Beobachtung des unterrichtlichen Handelns von Berufsanfänger/innen, auf das Geben von sensiblem und produktivem Feedback, auf die Reflexion der Überzeugungen der Mentor/innen zu gutem Lehrerhandeln und sie schließen Beobachtungen des Unterrichtshandelns der Mentor/innen selbst ein.

Neben der Ausbildung von hauptamtlichen pädagogischen Berater/innen in der Schweiz stellt die Vorbereitung der Mentor/innen in Hongkong das wohl umfangreichste Pflichtprogramm dar (Tang & Choi, 2005). Allein in den drei Schuljahren von 2000 bis 2003 haben mehr als 700 Lehrpersonen an den verschiedenen Vollzeit- und Teilzeitprogrammen teilgenommen, die je nach angestrebter Aufgabe bis zu 120 Stunden umfassen. Diese unterteilen sich in theoretische und praktische Ausbildungsinhalte. In theoretischer Hinsicht werden die fachlichen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Arbeit von Mentor/innen thematisiert. In praktischer Hinsicht geht es wie in der Schweiz um das Erlernen systematischer Unterrichtsbeobachtung und das Geben von Feedback. Hinzu kommt ein Praktikum bei erfahrenen Mentor/innen. Angesichts der zuvor gemachten Aussagen über die verschiedenen Berufseinführungssysteme ist es vermutlich kein Zufall, dass es sich erneut um ein asiatisches Land handelt, das die umfangreichsten Investitionen in eine hohe Qualität der Mentortätigkeit leistet.

Kasten: Berufseinführung in Shanghai

Der Einstieg in den Lehrerberuf wird in Shanghai durch ein umfangreiches Repertoire an Angeboten auf Schul- und Distriktebene unterstützt (Paine et al., 2003). Auf Schulebene setzen formale Kontrakte zwischen Berufsanfänger/innen und Mentor/innen den Rahmen und die Verpflichtungen für beide Seiten. In ihnen wird festgehalten, welche Unterstützung Mentor/innen in Bezug auf den Fachunterricht und den Umgang mit Schüler/innen zu leisten haben, wie häufig Unterrichtsbeobachtungen und Eins-zu-Eins-Unterrichtssimulationen in Form von detaillierten Diskussionen eines Unterrichtsplans stattfinden und wie häufig gemeinsame Hausbesuche bei Schüler/innen unternommen werden. Es ist bezeichnend, welche Begriffe in Shanghai verwendet werden, um die Rolle der Mentor/innen zu beschreiben. Wörtlich übersetzt handelt sich um „guiding teachers“, „old teachers“ bzw. „master teachers“. Diese Begriffe beinhalten ein klares Rollenverständnis, wonach die Mentor/innen die Expert/innen für die anstehenden Aufgaben sind, deren Rat Anfänger/innen am besten folgen.

Auf Distriktebene ist ein umfangreiches ergänzendes, regelmäßiges und verpflichtendes Fortbildungsangebot durch hauptamtliche Lehrkräfte vorgesehen sowie eine Sommerschule während der allgemeinen Schulferien und die Teilnahme an Aktionsforschungsprojekten. Darüber hinaus wird von den Distrikten eine fachbezogene Telefon-Hotline angeboten, bei der Berufsanfänger/innen Rat in Bezug auf den fachlichen Gegenstand ihrer Unterrichtsplanung suchen können.

Ein wichtiger Bestandteil der Berufseinführungsphase sind öffentliche Unterrichtsstunden und distriktweite Unterrichtswettbewerbe. In den öffentlichen Unterrichtsstunden kommen Lehrkräfte derselben und benachbarter Schulen sowie Eltern zusammen, um die Qualität einer gezeigten Unterrichtsstunde zu kommentieren. Der Schwerpunkt der öffentlichen Diskussion liegt auf der intellektuellen Herausforderung, die Inhaltswahl und das Vorgehen gegenüber einem Forum aus Expertenlehrer/innen und Laien zu rechtfertigen, nicht auf der handwerklichen Umsetzung der Stunde. Die vorzuführenden Unterrichtsstunden werden intensiv vorbereitet und die anschließende Diskussion ist gewöhnlich sehr lebhaft.

In den distriktweiten Unterrichtswettbewerben führen Berufseinsteiger/innen Unterrichtsstunden zu einem festgesetzten Thema vor, die von Expertenlehrer/innen begutachtet werden. Bei der Vorbereitung werden die Berufseinsteiger/innen keineswegs allein gelassen, auch wenn sie die Stunden letztlich vorzuführen haben. Die Kolleg/innen an der Schule sind formal verpflichtet – und fühlen sich selbst verpflichtet, um ihre Schule im bestmöglichen Licht erscheinen zu lassen –, bei der Vorbereitung intensiv zu helfen.

Literatur

- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & Wildt, J. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. & Yusko, B. (1999). *Beyond support: taking new teachers seriously as learners*. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction*. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Ingersoll, R., Boonyananta, S., Fujita, H. Gang, D., Kim, E. G., Lai, K. C., Maynard, R., Siribanpitak, P., Tan, S. & Wong, A. F. L. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Paine, L., Pimm, D., Britton, E., Raizen, S. & Wilson, S. (2003). *Rethinking induction: examples from around the world* (pp. 67-80). In M. Scherer (Ed.), *Keeping good teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schwille, J., Dembele, M. & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO, IIEP.
- Tang, S. Y. F. & Choi, P. L. (2005). *Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning*. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), S. 383-401.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wang, J., Strong, M. & Odell, S. J. (2004). *Mentor-novice conversations about teaching: a comparison of two U.S. and two Chinese cases*. *Teachers College Record*, 106(4), 775-813.