

Felician-Michael Führer und Colin Cramer

Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung

Dieser Beitrag widmet sich der theoretisch und empirisch wenig bearbeiteten Frage danach, wie sich Beziehungsgestaltung und -qualität im schulpraktischen Mentoring operationalisieren lassen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wird aus schriftlichen Begründungen von Mentorierenden, zu deren Entscheidung für Handlungsoptionen im Mentoring (Vignetten) rekonstruiert, wie Mentorierenden-Mentee-Beziehungen ausgestaltet werden. Bereits in einer vorgängigen Studie identifizierte Merkmale qualitativvoller Beziehungen im Mentoring werden aus der Perspektive von Mentorierenden validiert und ausdifferenziert. Im Ergebnis erweist sich die (theoretisch angenommene) Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung als ein zentrales Merkmal qualitativvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen, die potenziell Professionalisierungsprozesse im Schulpraktikum anregen und unterstützen.

1 Einleitung

Gemäß der Forschungsliteratur stellt eine Steigerung der Praktikums*quantität* alleine keinen Indikator für die Praktikums*qualität* dar: Längere Praxisphasen führen nicht einfach zu einem Auf- bzw. Ausbau professioneller Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und können sogar ein Moment der Deprofessionalisierung sein (z.B. Strong & Baron, 2004; Blömeke, Kaiser &

Lehmann, 2010; Hascher, 2012a; 2012b; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Gröschner, 2014; Hascher & de Zordo, 2015). Auch wenn es forschungsmethodisch äußerst komplex erscheint, hinreichend viele potenzielle Einflussfaktoren auf die Praktikumsqualität zu erfassen (Kreis & Staub, 2012) und die Forschung hier noch am Anfang steht, so besteht dennoch weitgehend Konsens über die Relevanz der *Betreuungsqualität* der Mentees durch die Mentorierenden für eine erfolgreiche schulpraktische Professionalisierung (Schubarth et al., 2009; Gröschner & Schmitt, 2010; Bach, 2013; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Staub, Waldis, Futter und Schatzmann, 2014; Hascher, 2014; Futter, 2017). Als bedeutsamstes Merkmal der *Betreuungsqualität* wird häufig die *Beziehung* zwischen den Studierenden (Mentees) und ihren Betreuenden (schulische Mentorierende) angenommen (Gröschner & Schmitt, 2010; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2014; Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019).

In Ermangelung theoretischer Überlegungen zum Gegenstand von Beziehungsqualität und angesichts weniger Versuche, Beziehungsqualität empirisch zu operationalisieren, haben Wenz und Cramer (2019) ausgehend von einem theoretischen Rahmenmodell eine Operationalisierung von Beziehungsaspekten vorgeschlagen. Das Modell postuliert als zentrales Qualitätsmerkmal der Mentorierenden-Mentee-Beziehung eine Balance zwischen Unterstützung (*support*) und Herausforderung (*challenge*). Gewonnen wurden die Indikatoren für das Vorliegen von *support* und *challenge* durch Gesprächsanalyse von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen, in welchen Beziehungsaspekte rekonstruiert wurden. Offen blieb allerdings eine *explizite* Konfrontation von Mentorierenden mit Aspekten der *Beziehungsqualität*. Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Beitrag auf und verfolgt die Absicht, empirisch zu zeigen, wie sich typische Interaktionssituationen im Mentoring mit Blick auf die Beziehungsgestaltung exemplarisch konfigurieren und fragt, inwiefern sich die vorangenen Indikatoren der Beziehung in einem anderen empirischen Setting inhaltlich validieren und wie sie sich weiter ausdifferenzieren lassen.

2 Die Balance von Unterstützung und Herausforderung als Indikator der Beziehungsqualität im Mentoring

Der Forschungsüberblick von Clarke, Triggs und Nielsen (2014) verweist auf den Befund, dass aus Studierendensicht deren Mentorierende in schulpraktischen Phasen einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung der

Mentees leisten. Zugleich sind die Interaktionsformen vielfältig: Mentorierende geben u.a. Feedback, sind Vorbilder im unterrichtlichen Handeln oder initiieren Reflexionsprozesse. Die Beziehung erweist sich empirisch als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs im Praktikum: „[...] the relationship itself is the second largest contributor to positive outcomes for the student/client compared to all other factors“ (Clarke et al., 2014, S. 29; siehe Miller, Duncan & Hubble, 1997). Stanulis und Russell (2000) etwa erachten Beziehungsarbeit als eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Mentees, sich schulpraktischen Lerngelegenheiten zu öffnen. In solchen Mentoring-Konstellationen verstehen sich Mentorierende als Vorbilder, Türöffnende, Coaches usw. – ohne, dass allerdings Mentees für die unterschiedlichen Grade an Herausforderung sensibilisiert sind, die sich mit entsprechenden Mentorierenden-Stilen verbinden (Cameron-Jones & O’Hara, 1997). Mentorierende tendieren dazu, so zu handeln, dass sich Mentees wohl fühlen und sehen in ihnen bereits Kolleginnen und Kollegen (Hoffman et al., 2015). Sie vermeiden, ihre Mentees vor große Herausforderungen zu stellen, auch weil sie diese häufig bereits als kompetent erachten (Lemma, 1993). Unterstützung durch Mentorierende gilt der Selbstwirksamkeit von Mentees, deren berufsbezogenem Commitment sowie ihrem Wohlbefinden und Praktikumserfolg als zuträglich (im Überblick Richter et al., 2013). Die Berufszufriedenheit von Mentees und Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren hängt wesentlich von der Unterstützung durch Mentorierende und das Kollegium ab (im Überblick Voss & Kunter, 2019).

Wie allerdings sich die in der Literatur berichteten positiven Effekte von sowohl *Unterstützung* als auch *Herausforderungen* durch Mentorierende auf Mentees zueinander verhalten und wie genau solche Momente der Beziehungsgestaltung im Mentoring operationalisiert werden können, ist vergleichsweise wenig erforscht. Auch wenn in der Forschungsliteratur die Beziehungsqualität zwischen Mentorierenden und Mentees als zentral für die Professionalisierung im Schulpraktikum angesehen wird (Besa & Büdcher, 2014), gibt es bislang kaum Studien, die das Konstrukt *Beziehung* theoretisch modellieren oder untersuchen, wie sich Mentorierenden-Mentee-Beziehungen konstituieren bzw. anhand welcher Indikatoren sich die als bedeutsam angesehene Beziehungsqualität beschreiben lässt (Wenz & Cramer, 2019). Als wesentliche Aspekte, durch die die Beziehungsqualität gekennzeichnet sein kann, werden *Vertrauen*, *Wertschätzung* und *emotionale* sowie *psychologische Unterstützung* genannt (Hobson et al., 2009; Ziegler, 2009; Gröschner & Häusler, 2014; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Unterstützendes Verhalten der Mentorierenden allein zieht jedoch nicht (automatisch) professionalisierende Effekte nach sich – vielmehr bedarf es auch herausfordernder Lerngelegenheiten, die u.a. in Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht hergestellt werden

können (Hobson et al., 2009). Die bislang vorliegenden Untersuchungen deuten darauf hin, dass besonders eine Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung die Entwicklung professioneller Kompetenzen nachhaltig begünstigt (z.B. Orland-Barak, 2016).

Schon Daloz (1986, S. 212–229) benennt konkrete Aspekte des Mentorings, die den Polen *support* und *challenge* zugeordnet werden können: Für den Bereich *Unterstützung* führt er „zuhören“, „strukturieren“, „positive Erwartungen ausdrücken“, „verteidigen/beistehen“, „teilhaben lassen“ und „sich besonders engagieren“ als Beispiele für das Verhalten von Mentorierenden an (Daloz, 1986, S. 215–221). *Herausforderungen* hingegen können über „das Stellen von Aufgaben“, „engagiertes Diskutieren“, „das Ansprechen von Dissonanzen“, „das Konstruieren von Hypothesen“ und „das Setzen hoher Standards“ geschaffen werden (Daloz, 1986, S. 223–229; Wenz & Cramer, 2019 sowie Führer & Cramer, 2020).

Ob das Mentoring erfolgreich ist, hängt einerseits davon ab, ob die beiden Elemente Herausforderung und Unterstützung in einem hohen Maße in das Interaktionsgeschehen integriert werden und andererseits davon, ob zwischen ihnen ein angemessenes Gleichgewicht herrscht – und zwar in dem Sinn, dass weder Unter- noch Überforderungssituationen überwiegen (Daloz, 1986; Hawkey, 1997; Frykholm, 1999). Bei einer Überbetonung von *Unterstützung* fühlen sich die Mentees zwar in ihrer Rolle als Lehrperson und in ihrem Handeln bestätigt, verzeichnen jedoch keinen Lernzuwachs; fehlende *Herausforderung* in diesem Sinne kann sogar deprofessionalisierende Effekte zur Folge haben (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Borko & Mayfield, 1995). Ein Übermaß an Herausforderungen bei gleichzeitig fehlender oder zu geringer Unterstützung kann dazu führen, dass sich die Mentees überfordert fühlen und Erfahrungen des Scheiterns in einem Rückzug resultieren (Daloz, 1986). Die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von *support* und *challenge* wird jedoch von der jeweiligen Mentorierenden-Mentee-Konstellation mit bedingt und vom Leistungs- und Entwicklungsstand, dem Engagement und den Bedürfnissen der Mentees sowie vom Stil des Mentorings, den Einstellungen und Ressourcen der Mentorierenden beeinflusst und folgt demnach einem je individuellen Aushandlungsprozess (Wenz & Cramer, 2019). Mentorierende, die ihre Mentees fördern, ihnen herausfordernde Aufgaben stellen, eigenständig Dinge ausprobieren lassen und neue Perspektiven eröffnen, werden von ihren Mentees als kompetenter eingeschätzt (Borko & Mayfield, 1995). Eine gute Beziehung gilt als Voraussetzung dafür, dass auch kritisches Feedback angenommen und konstruktiv bearbeitet werden kann, was für die Entwicklung professioneller Kompetenzen bedeutsam ist (Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019).

Zusammenfassend gilt eine Balance von support und challenge als zentraler Indikator der Mentorierenden-Mentee-Beziehung und diese Beziehung wiederum ist relevant für den Grad an Professionalisierung in schulischen Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ausgehend von ersten Versuchen einer empirischen Operationalisierung (Wenz & Cramer, 2019) verfolgt die nachfolgende Studie die Absicht, die vorangenen Indikatoren der Beziehung in einer anderen Stichprobe zu replizieren, inhaltlich zu validieren und auszudifferenzieren.

3 Daten und inhaltsanalytischer Zugang

Die analysierten Daten wurden durch eine schriftliche Befragung von Lehrpersonen erhoben, die im Rahmen des einjährigen Langzeitpraktikums der Tübinger Lehr:werkstatt (Führer & Wenz, 2019) im Schuljahr 2018/2019 und 2019/2020 als Mentorierende tätig waren. Die Stichprobe umfasst N = 15 befragte Mentorierende. Bei einer Grundgesamtheit von in diesem Praktikum insgesamt 25 tätigen Mentorierenden beträgt die Rücklaufquote 60 Prozent. Die Fragebögen umfassen zunächst sechs deduktiv entwickelte Vignetten, in denen jeweils prototypische Mentoring-Situationen dargestellt sind. Theoretischer Ausgangspunkt für die Erstellung dieser Vignetten sind die von Wenz und Cramer (2019) vorgeschlagenen Indikatoren von Herausforderung und Unterstützung (Kapitel 2), die ebenfalls im Kontext der Lehr:werkstatt in den Jahren 2017 und 2018 durch Gesprächsanalyse von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen gewonnen wurden. Dabei nennen die Befragten für den Bereich Unterstützung die Indikatoren bestärken (z.B. loben), wertschätzen (z.B. auf die Bedürfnisse des Gegenübers eingehen) und helfen (z.B. Weitergabe von Wissen und Materialien) sowie für den Bereich Herausforderung die Indikatoren kritisieren (z.B. Verbesserungswürdiges ansprechen), (Entwicklungs-)Aufgaben stellen (z.B. anspruchsvolle Arbeitsaufträge oder die Übernahme von Unterricht) und Freiraum geben (z.B. Dinge ausprobieren lassen). Für jeden dieser sechs Indikatoren wurde eine korrespondierende Vignette modelliert. Diese Vignette sollte dann mit Blick auf die eigene Positionierung auf einem jeweils vierstufigen Antwortformat eingeschätzt werden. Die vier Stufen wurden durch in der Literatur beschriebenes Verhalten Mentorierender in typischen Mentoring-Situationen als Ordinalskala mit kontrastierenden Polen abgestuft. Während der erste Pol eine starke Zustimmung zu der in der Vignette beschriebenen Handlungsalternative darstellt (z.B. „Mentees vor an-

spruchsvollen Aufgaben schützen“), markiert der andere Pol ein entgegengesetztes Verhalten („Scheitern der Mentees bewusst in Kauf nehmen“). Die beiden mittleren Antwortstufen sind als Abstufungen zwischen den Polen auf einer Skala zu verstehen (z.B. „anspruchsvolle Aufgaben stellen, denen die Mentees gewachsen sind“ und „anspruchsvolle Aufgaben stellen, an denen Mentees eventuell auch scheitern können“). Die vollständigen Vignetten zu den sechs Indikatoren finden sich im Anhang dieses Beitrags. Die Aufforderung der Befragten, sich zu diesen Vignetten jeweils durch Ankreuzen einer Antwortstufe zu verhalten („Kreuzen Sie bitte diejenige Beschreibung an, der Sie am ehesten zustimmen!“), diente für die vorliegende Studie lediglich einer intensiven Auseinandersetzung mit der Vignette im Sinne einer typischen Mentoring-Situation: Anstelle einer einfachen und ggf. vorschnellen Positionierung zu Aspekten der Beziehung im Mentoring wird so auf die Mehrdeutigkeit der Handlungssituationen und auf alternative Handlungsoptionen hingewiesen.

Nach dieser Einlassung erfolgte der für diesen Beitrag zentrale Schritt der Erhebung: Die Befragten sollten nun für jede Vignette ihr Antwortverhalten (Ankreuzen einer von vier Handlungsalternativen) schriftlich durch einen kurzen Freitext begründen („Bitte begründen Sie kurz Ihre Auswahl!“). Diese schriftlichen Begründungen wurden anschließend nach den Prinzipien der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2014; Mayring, 2015). Mit dem gewählten qualitativ-interpretativen Verfahren lassen sich durch ein streng regelgeleitetes Vorgehen latente Sinngehalte aus Texten rekonstruieren, indem in einem mehrstufigen und induktiven Prozess das Datenmaterial nach thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten segmentiert, kodiert und in Kategorien zusammengefasst wird. Die Kodiereinheiten werden nach semantischen Abschnitten gebildet und sind unterschiedlich lang. Ziel ist es, auf diese Weise Einblicke in die individuellen Erwägungen der Mentorierenden in Bezug auf die jeweils beschriebene Mentoring-Situation (Vignette) zu gewinnen, um in der Folge zur Beantwortung von drei Forschungsfragen beitragen zu können (Kapitel 2): (1) Wie werden exemplarisch typische Mentoring- bzw. Interaktionssituationen ausgestaltet? (2) Inwiefern lassen sich die von Wenz und Cramer (2019) postulierten Indikatoren für Unterstützung und Herausforderung replizieren und empirisch ausdifferenzieren? (3) Lassen sich darüber hinaus zusätzliche Merkmale qualitätsvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen – im Sinne einer Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung – identifizieren?

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die schriftlichen Begründungen der Mentorierenden zunächst entsprechend der sechs Indikatoren nach Wenz und Cramer (2019) thematisch segmentiert. Während die deduktiv aus Vorarbeiten entwickelten Vignetten somit der Konfrontation mit dem For-

schungsgegenstand dienten, erfolgte die Kategorienbildung induktiv aus dem Datenmaterial (schriftliche Begründungen) heraus. Die schriftlichen Begründungen aller Mentorierenden wurden zunächst den einzelnen Vignetten zugeordnet und so thematisch gebündelt. In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen nach inhaltlichen Gesichtspunkten und hinsichtlich ähnlicher Aspekte geordnet (siehe Ankerbeispiele). Die auf diese Art und Weise segmentierten Begründungen wurden dann in einem weiteren Schritt unter abstrakte Oberbegriffe (Kategorien) zusammengefasst. Tabelle 1 zeigt diejenigen Kategorien, die im Anschluss an die vorgängig identifizierten Indikatoren von support und challenge induktiv gebildet werden konnten sowie deren abstrakte Beschreibung und Ankerbeispiele im Überblick.

Tab. 1: Übersicht zu den induktiv gebildeten Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse

Bereich	Indikator	Kategorie	Beschreibung der Kategorie	Ankerbeispiele
<i>Support</i>	<i>bestärken</i>	1. (intendierte) Effekte	Was Mentorinnen und Mentoren mit bestärkendem Verhalten erreichen wollen	„Lob ist sehr motivierend“, „Lob bestärkt“, „positive Aspekte verstärken“
		2. (Lern-) Ziele	Inwiefern Mentees von bestärkendem Verhalten profitieren sollen	„Experimentierfreudigkeit fördern“, „dazulernen“, „sich verbessern“
		3. Anwendungskontexte	Art und Weise, wie bestärkendes Verhalten konkretisiert bzw. ausdifferenziert wird	„(Lob) zur richtigen Zeit und in der richtigen Situation“, „Lob sollte berechtigt sein“, „Lob sollte gezielt eingesetzt werden“, „(Bestärkung) zu Beginn“, „(zur Motivation) am Anfang“, „(positive Bestärkung) am Anfang“
	wertschätzen	1. Anwendungskontexte	Art und Weise, wie wertschätzendes Verhalten konkretisiert bzw.	„eigene Wünsche einbringen“, „Bedürfnisse des Mentees haben Vorrang“, „auf Mentees Rücksicht

			ausdifferenziert wird	nehmen“, „Kompromisse eingehen“, „Ziele als Team erreichen“
		2. (Lern-) Ziele	Inwiefern Mentees von wertschätzendem Verhalten profitieren sollen	„Schulalltag kennenlernen [können]“, „viele Einblicke ermöglichen“, „sich anpassen“
		3. Kontextfaktoren	Aspekte, die wertschätzende Beziehungsgestaltung beeinflussen	„Bildungsplan“, „schulorganisatorischer Kontext“, „Mentor verantwortlich für Unterricht“
	helfen	1. (intendierte) Effekte	Was Mentorinnen und Mentoren mit helfendem Verhalten erreichen/ermöglichen wollen	„Eigeninitiative“, „Eigenorganisation“, „eigene Ideen“
		2. Kontextfaktoren	Aspekte, die eine helfende Beziehungsgestaltung beeinflussen	„Rahmenbedingungen vorgeben“, „alleine geht nicht“, „Erfahrung fehlt“
Chal- lenge	kritisieren	1. (intendierte) Effekte	Was Mentoren mit kritisierendem Verhalten erreichen wollen	„Weiterentwicklung“, „Verbesserung“, „wichtig für Lernprozess“
		2. Anwendungskontexte	Art und Weise, wie Kritik konkretisiert bzw. ausdifferenziert wird	„ehrliche und konstruktive Kritik“, „sollte objektiv und zielgerichtet sein“
	(Entwicklungs-) Aufgaben stellen	1. (intendierte) Effekte	Was Mentoren mit dem Stellen von Aufgaben erreichen wollen	„Lernprozess“, „an Herausforderungen wachsen“
		2. (Lern-)Ziele	Inwiefern Mentees von den gestellten Aufgaben profitieren sollen	„Berufswahl/Studienwahl überprüfen“, „Berufsalltag“
		3. Anwendungskontexte	Art und Weise, wie das Stellen von Aufgaben konkretisiert bzw. wie Aufgaben ausdifferenziert werden	„zielorientiert“, „keine Überforderungssituationen schaffen“

Freiraum geben	1. (intendierte) Effekte	Was Mentorinnen und Mentoren mit dem Geben von Freiraum erreichen wollen	„eigene Erfahrungen machen“, „Ausprobieren“, „Experimentieren“
	2. Kontextfaktoren	Aspekte, die das Geben von Freiraum beeinflussen	„Lehrplan“, „geeignete Klassen“

4 Analyse der Aussagen zu Interaktionssituationen im Mentoring

Die in Tab. 1 dargestellten Kategorien, die durch den Kodierprozess im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gebildet werden konnten (Kapitel 3), werden nun einer interpretativen Analyse unterzogen, um ein tiefergehendes Verständnis davon zu erlangen, welche Erwägungen der Mentorierenden sich rekonstruieren lassen bezüglich der Realisierung von Mentoring-Situationen vor dem Hintergrund der von Wenz und Cramer (2019) identifizierten Indikatoren der Beziehung.

4.1 Vignette 1: Unterstützung – bestärken

Dass „Lob“ von den Mentorierenden zur Bestärkung der Mentees eingesetzt wird, zeigt bereits die gesprächsanalytische Untersuchung von Wenz und Cramer (2019). In den schriftlichen Begründungen der Mentorierenden fällt auf, dass „Lob“ stark mit „Bestärkung“ bzw. (positiver) „Verstärkung“ assoziiert wird. Dass „Lob“ als „(sehr) wichtig“ (V1: M2, M7, M14)¹ gilt und von den Mentorierenden eingesetzt wird, um die Mentees zu *motivieren*, zu *bestärken* und „positive Aspekte“ (V1: M9) zu *verstärken*, kann als konsensual angesehen werden. Zudem zeigt sich, dass aus Sicht der Befragten besonders „am Anfang“ (V1: M4, M14) bzw. „zu Beginn“ (V1: M3, M8) des Schulpraktikums „Lob“ gezielt eingesetzt werden sollte, um die genannten intendierten Effekte zu erzielen und die Mentees besonders in der potenziell kritischen Erstbegegnung mit dem (zukünftigen) Berufsfeld zu unterstützen, um dann in späteren

1 „V“ steht für Vignette; „M“ steht für Mentorierende. Die Ziffern geben die jeweilige Vignette und die Mentorierenden eindeutig an.

Phasen der schulischen Praxis auch „konstruktiv Kritik“ (V1: M8, M10, M14) üben zu können (siehe Vignette 4: *kritisieren*). Diese Differenzierungstendenzen, die als Ausdruck dafür angesehen werden können, eine Balance zu finden zwischen „Loben“ und „Kritisieren“, finden sich auch in denjenigen Aussagen wieder, in denen die Mentorierenden einem unreflektierten und prinzipiellen „Loben“ eine Absage erteilen: Aus Sicht der Mentorierenden sollte „Lob“ dosiert („gezielt und nicht im Übermaß“, V1: M7) sowie situationsadäquat eingesetzt werden („zur richtigen Zeit und in der richtigen Situation“, V1: M1) und es „sollte [...] berechtigt sein“ (V1: M2), „damit es seine Wirkung nicht verliert“ (V1: M7). Schließlich gehen die Mentorierenden darauf ein, welche (Lern-)Ziele sie mit ihrem bestärkenden Verhalten verknüpfen: Die Mentees sollen sich durch berechtigtes und angemessenes Lob „verbessern“ (V1: M13) und „dazu[lernen]“ (V1: M6), ihre „Experimentierfreudigkeit“ (V1: M3) soll gefördert werden. Lob sei ein Ausgangspunkt, um „dann an anderen Aspekten arbeiten“ (V1: M9) zu können.

Zusammenfassend wird unterstützendes Verhalten durch Mentorierende in Form von Lob und Be- bzw. Verstärkung (durch Lob) durchgehend als bedeutsam erachtet, v.a. im Hinblick auf motivationale Aspekte. Damit wird aber dem Loben kein Selbstzweck zugesprochen, sondern es wird mit konkreten (Lern-)Zielen verknüpft, die insbesondere dann erreicht werden können, wenn Lob gezielt, angemessen und berechtigterweise eingesetzt wird. Auffällig ist dabei die (durch die Vignette *nicht* vorgegebene oder intendierte) Verknüpfung von (lobendem) Unterstützungsverhalten mit (*konstruktiver*) Kritik durch die Mentorierenden, sodass unter diesem Blickwinkel „Lob“ als „supportive action“ (Drescher, 1992, S. 157; Hobson et al., 2009) besonders zu Beginn des Praktikums angesehen werden kann und als (kommunikatives) Element dient, mit dessen Hilfe (konstruktive) Kritik im (weiteren) Praktikumsverlauf vorbereitet bzw. angebahnt wird.

4.2 Vignette 2: Unterstützung – wertschätzen

Wenz und Cramer (2019, S. 35–41) können für den Bereich *support* den Indikator „wertschätzen“ rekonstruieren und finden in ihren Gesprächsdaten dafür Beispiele, wie etwa: „sich in der gemeinsamen Arbeit als Kollegen schätzen“, „die Meinung des jeweils anderen anhören“, „um Rat fragen“, „Abläufe besprechen“ oder „auf die Bedürfnisse des anderen eingehen“. Der letztgenannte Aspekt wurde in Vignette 2 übertragen, da sich die anderen genannten Gesichtspunkte von „Wertschätzung“ darunter subsumieren lassen (z.B. die

Bedürfnisse, Rat zu geben bzw. zu bekommen, Abläufe zu besprechen oder Meinungen auszutauschen).

In der inhaltlichen Analyse der von den Mentorierenden gelieferten Begründungen zeigt sich, dass sich ihr Handlungsspektrum im Spannungsfeld zwischen gewissen äußeren Zwängen bzw. Bedingungen des Schulalltags und den Erwartungen bzw. Ansprüchen an ein Schulpraktikum bewegt und sie zwischen diesen beiden Polen vermittelnd agieren müssen. Einerseits erkennen sie an, dass ihre Mentees bestimmte und auch berechnete Bedürfnisse haben, die berücksichtigt werden sollten („die Bedürfnisse des Mentees [haben] vor denen des Mentors Vorrang“, V2: M8; „die Mentees sollen [...] auch eigene Wünsche einbringen können“, V2: M14; „[die Mentorierenden] müssen/sollten „Rücksicht nehmen“, V2: M9, M12), andererseits stellen sie jedoch auch heraus, dass bestimmte Kontextfaktoren existieren, die ebenso eine Rolle spielen, z.B. der „Bildungsplan“ (V2: M2), die bei Mentorierenden liegende „[V]erantwortlich[keit] für den Unterricht“ (V2: M13) oder „schulalltägliche Notwendigkeiten“ (V2: M2) bzw. der „schulorganisatorische Kontext“ (V2: M8). Um die (Lern-)Ziele einer solchen schulpraktischen Phase zu erreichen, die laut der Mentorierenden darin bestehen, dass die Mentees in erster Linie „den Schulalltag kennenlernen“ (V2: M6) und „möglichst viele Einblicke“ (V2: M11, M14) bekommen, sich aber auch „an[zu]passen“ lernen (V2: M12, M14), erscheint es notwendig, eine Balance herzustellen zwischen den genannten Polen. Diese Balance findet gemäß den Mentorierenden darin Ausdruck, dass sie und ihre Mentees „konstruktiv miteinander arbeiten“ und „Kompromisse eingehen“ (V2: M10), die gemeinsam gesteckten „Ziel[e]“ zusammen als „Team“ (V2: M13) erreichen und insgesamt „beide [...] zufrieden sein [müssen] mit der Gestaltung“ (V2: M4) der Zusammenarbeit bzw. des Schulpraktikums.

Zusammenfassend zeigt sich auch hier – analog zu der Verknüpfung von „Lob“ und „konstruktiver Kritik“ (siehe Kapitel 4.1) –, dass sich unterstützendes Mentorierenden-Verhalten in einer Vermittlungsleistung manifestiert, die darauf abzielt, externe schulalltägliche Herausforderungen und interne, mit dem Schulpraktikum verknüpfte Ziele und Erwartungen in ein Gleichgewicht zu bringen, sodass einerseits den Lernzielen dieser Praxisphase entsprochen werden kann und andererseits die Bedürfnisse aller Beteiligten Berücksichtigung finden.

4.3 Vignette 3: Unterstützung – helfen

Während die Formulierungen in den vier Aussagen der Vignette 3 verschiedene Abstufungen des Verhältnisses von (*strikte*) Vorgaben durch die Mentoren vs. *keine Vorschriften* repräsentieren, zeigt sich in der Analyse der Begründungen, dass besonders der Aspekt „Eigenständigkeit der Mentees“ für die Befragten eine hohe Relevanz besitzt. Häufig finden sich Formulierungen wie „Eigeninitiative“ (V3: M2), „Eigenorganisation“ (V3: M3), „eigenständige Vorbereitungen“ (V3: M8), „seinen eigenen Weg finden“ (V3: M11), „eigene Ideen“ (V3: M12) oder „eigenverantwortlich unterrichten“ (V3: M13). Auch die Aussagen, dass im Rahmen eines solchen Praktikums die Mentees „den Raum haben [sollten], Dinge auszuprobieren“ (V3: M7) oder den „Freiraum“ nutzen (sollen), den eine solche Praxisphase bietet (V3: M11), sprechen dafür, dass die Mentorierenden diese Form des Schulpraktikums als ein (Lern-)Setting ansehen, in dem ein weitgehend eigenständiges Agieren der Mentees Teil des Erfahrungs- und Lernprozesses ist („im Laufe des Jahres sollten [...] eigenständige Vorbereitungen möglich sein, V3: M8) und das der Vorbereitung auf den „Berufsalltag später“ (V3: M4) dient. Wenngleich insgesamt „restriktiven Vorgaben“ (V3: M8) eine Absage erteilt wird, merken einige der Mentorierenden dennoch einschränkend an, dass „gewisse Rahmenbedingungen“ eigenständiges Arbeiten „[er]leichter[n]“ können (V3: M2) und „Unterstützung“ (V3: M8, M10, M14) bzw. „Vorlagen“ (V3: M14) bei Bedarf angeboten werden (sollten). Begründet wird dies mit dem Fehlen von „Erfahrung“ (V3: M2, M12) bzw. „Fachwissen“ (V3: M2) aufseiten der Studierenden und der Maxime, dass „Mentees [...] nicht überfordert werden [dürfen]“ (V3: M13). Auffällig ist hier, dass die konkrete Form der Unterstützung bzw. des Helfens lediglich an einer Stelle etwas spezifiziert wird: „Vor- und Nachbesprechungen sind essentiell“ (V3: M9). Ansonsten bleibt an dieser Stelle offen, auf welche Art und Weise die Mentorierenden ihren Mentees im konkreten Fall „helfen“. Zusammenfassend hat das Fördern oder zumindest Zulassen eigenständigen und selbstorganisierten Arbeitens während des Schulpraktikums für die Mentorierenden einen hohen Stellenwert, dem weitgehend unhinterfragt Bedeutung für die Professionalisierung zugeschrieben wird. Zugleich ist hier auch eine Erwartungshaltung erkennbar, mit der sich die Mentees konfrontiert sehen: Mentorierende fordern Engagement, Eigeninitiative und Impulse bzw. „(kreative) Ideen“ (V3: M9) von den Mentees ein.

4.4 Vignette 4: Herausforderung – kritisieren

Wie sich schon in der Analyse der Vignette 1 angedeutet hat, gehen die Mentorierenden in ihren Begründungen besonders auf die Art und Weise ein, in der Kritik geübt werden sollte und nutzen häufig die Wendung „*konstruktive* Kritik üben“ (V4: M4, M7, M8, M10, M11, M14; V1: M8, M10, M14). Überwiegend wird darauf verwiesen, in welcher Form kritisiert werden sollte, z.B. „objektiv und zielgerichtet“ (V4: M1), „ehrlich und [...] gezielt auf die wichtigsten Dinge beschränkt“ (V4: M7) und „verständnisvoll“ (V4: M9). Hieran zeigt sich, dass – analog zum „Loben“ – aus Sicht der Mentorierenden Kritik dosiert, situationsangemessen und produktiv eingesetzt werden sollte, auch, weil „Kritik [manchmal] angebracht und notwendig [ist], alles andere [nichts] bringt und [...] sie (die Mentees) später im Referendariat überfordert“ (V4: M2) bzw. das „[Be]schönigen von negativen Aspekten [...] keinem was [bringt]“ (V4: 9). Mit diesem bewussten und zielgerichteten Einsatz von Kritik verknüpfen die Mentorierenden zudem bestimmte Intentionen, die v.a. darin bestehen, dass dadurch die „(Weiter-)Entwicklung“ (V4: M4, M8) bzw. „Verbesserung“ (V4: M12) der Mentees gefördert wird, ihnen so also gezeigt werden kann, „woran gearbeitet werden muss“ (V4: M7) und sie dadurch eine „realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Lernprozesses“ (V4: M14) erhalten. Nur wenige Mentorierende stehen dem Kritisieren eher skeptisch gegenüber und konstatieren, dass Kritik „demotiviert“ (V4: M3) und sie „lieber diskutieren, reflektieren als kritisieren“ (V4: M13).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kritik v.a. dann als „hilfreich“ (V4: M1) oder „wichtig“ (V4: M7, M8, M14) erachtet wird, wenn sie konstruktiv, gerechtfertigt und zielorientiert eingesetzt wird und den Studierenden dabei hilft, sich zu verbessern und weiterzuentwickeln. In dieser Perspektive wird dem Kritisieren – wie dem Loben auch – einerseits eine „*unterstützende*“ Funktion zugesprochen, andererseits wird aber auch deutlich, dass es beim Kritisieren nicht um Aspekte wie „bestärken“ oder „motivieren“ geht, sondern darum, v.a. diejenigen Bereiche aufzudecken, an denen die Studierenden noch arbeiten müssen. Insofern kann *herausforderndes* Verhalten der Mentorierenden in Form von Kritik als Voraussetzung dafür angesehen werden, ausgehend von den festgestellten Defiziten, (*Entwicklungs-*)*Aufgaben stellen* zu können, die die Mentees in ihrem Professionalisierungsprozess voranbringen sollen (siehe Kapitel 4.5).

4.5 Vignette 5: Herausforderung – (Entwicklungs-)Aufgaben stellen

Hinsichtlich des Stellens von (Entwicklungs-)Aufgaben bzw. der Konfrontation mit herausfordernden Situationen gehen Mentorierende häufig auf die damit (intendierten) Effekte ein und verwenden beständig das Bild des „Wachsens“: „[man] wächst an den Herausforderungen“, V5: M3; „man wächst daran“, V5: M4; „anspruchsvolle Aufgaben/Situationen sind Dinge, an denen man wachsen kann“, V5: M7, „man/jeder wächst mit/an seinen Aufgaben“, V5: M8, M11. Dass damit „Lernprozess[e]“ (V5: M1) gemeint sind, wird auch in einigen Begründungen expliziert („bewältigte Herausforderungen bringen einen weiter“, V5: M12; „Lernen heißt ‚sich auch mit anspruchsvollen Aufgaben auseinandersetzen“, V5: M9; „zielorientiert [...] in Richtung Bildung“, V5: M1). Wie auch schon in anderen Fällen gezeigt werden konnte, gehen die Mentorierenden auch hier darauf ein, in welcher Art und Weise bzw. unter welchen Bedingungen herausfordernde Aufgaben gestellt werden sollten, damit die (Lern-)Ziele des Schulpraktikums erreicht werden können: Die „Aufgaben sollten machbar sein“ (V5: M2) und „zielorientiert“ (V5: M1), in einem „realistische[n] Umfeld“ (V5: M3) stattfinden und auch dann, wenn die Studierenden „an Grenzen“ (V5: M14) kommen und Grenzen „testen“ (V5: M10) sollen, darf man sie „nicht ins ‚Leere‘ laufen lassen“ (V5: M13) oder „Überforderungssituationen schaffen“ (V5: M14), da „Scheitern [...] demotivierend [ist]“ (V5: M12) und die „Mentees frustriert“ (V5: M13), da „Scheitern [...] zwar wichtig ist, aber nicht im 1. Praktikum“ (V5: M2). Zudem sollte man als verantwortliche Lehrperson „die eigenen Erwartungen anpassen“ und die Mentees im Schulpraktikum „nicht [...] mit Referendaren“ (V5: M9) vergleichen. Unter diesen Voraussetzungen können anspruchsvolle Aufgaben dazu führen, dass die „Mentees in ihrer Wahl bestärk[t]“ werden (V5: M2) und so ihre „Berufswahl/Studienwahl [...] überprüfen“ können, da sie später „im Berufsalltag [...] diese Situationen meistern müssen“ und weil „zu diesem Beruf [...] sehr viel Improvisation [gehört]“ (V5: M8).

Zusammenfassend erachten die Mentorierenden die Auseinandersetzung der Mentees mit herausfordernden Aufgaben bzw. Situationen durchgehend als wesentlich für Lern- und Entwicklungsprozesse während schulischer Praxisphasen. Ihnen ist grundsätzlich daran gelegen, dass es sich um (Entwicklungs-)Aufgaben handelt, die die Studierenden erfolgreich bewältigen können.

4.6 Vignette 6: Herausforderung – Freiraum geben

Bei dieser letzten Vignette 6 gehen die Mentorierenden in ihren Begründungen in erster Linie auf die (intendierten) Effekte ein, die sie mit dem Indikator „Freiraum geben“ verknüpfen und benennen v.a. Aspekte wie „Ausprobieren“ (V6: M2, M8, M14) oder „Experimentieren“ (V6: M14) oder umschreiben dies mit Formulierungen wie „eigene Erfahrungen machen“ (V6: M3), „herausfinden, was einem liegt und auch, was nicht“ (V6: M8) oder mit der Wendung „selbst ist der Mentee“ (V6: M13). Nur in einem Fall werden diese allgemeinen Ziele in Form von Kompetenzbeschreibungen konkretisiert: „Eigeninitiative, Problemlösekompetenz, Kreativität“ (V6: M 10) – ob damit allerdings Kompetenzen gemeint sind, die durch den gegebenen Freiraum erworben werden (sollen/können), oder ob sie vorausgesetzt werden, um den Freiraum angemessen nutzen zu können, bleibt offen. Einschränkend gehen einzelne Mentorierende auf Kontextfaktoren ein, die gegeben sein müssen, da „völlig freies Ausprobieren zum Scheitern [führt]“ (V6: M12) und sie nennen „grundlegende Dinge“, die „gegeben sein [sollten]“ (V6: M9): die „Klasse kennt Regeln, ist nett usw.“ (V6: M12), die verantwortliche Lehrperson muss die „Klassen gut und lange kennen“ (V6: M14) und der „Lehrplan“ (V6: M12) muss berücksichtigt werden.

Zusammenfassend zeigt sich: Für Mentorierende ist die Möglichkeit, sich als Mentee in einem Langzeitpraktikum frei und eigenverantwortlich „ausprobieren“ zu können wichtig für Lern- und Entwicklungsprozesse. Dieses Ausprobieren sollte aber kontrolliert ablaufen und an bestimmte (Rahmen-)Bedingungen rückgebunden sein. Es gilt nur unter bestimmten Voraussetzungen als zielführend und lernförderlich.

5 Diskussion und Ausblick

In der Zusammenschau aller sechs analysierten Fälle zeigt sich eine Tendenz zur Mitte, die das Bemühen der Mentorierenden widerspiegelt, zwischen unterschiedlichen, z.T. sich widersprechenden Anforderungen und Bedürfnissen, Ansprüchen, Erwartungen und Gegebenheiten zu vermitteln. Im Anschluss an die Untersuchung von Wenz und Cramer (2019) kann konstatiert werden, dass die (theoretisch angenommene) Balance zwischen *support* und *challenge* (Daloz, 1986) sich auch in den vorliegenden empirischen Daten als ein zentrales Merkmal einer Mentorierenden-Mentee-Beziehung rekonstruieren lässt, in der potenziell Professionalisierungsprozesse im Schulpraktikum angeregt und

unterstützt werden können. So konnte im Anschluss an Forschungsfrage 1 nach der exemplarischen typischen Ausgestaltung von Mentoring- und Interaktionssituationen u.a. gezeigt werden, dass die Mentorierenden darum bemüht sind, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen „loben“ und „kritisieren“ (Vignette 1 und 4), zwischen „Freiraum gewähren“ und „Rahmenbedingungen beachten“ (Vignette 2, 3, und 6), zwischen „Anforderungen stellen“ und „Überforderung/Scheitern vermeiden“ (Vignette 5). An mehreren Stellen gehen die Mentorierenden explizit darauf ein, dass sie in ihrem *unterstützenden* wie in ihrem *herausfordernden* Verhalten darauf abzielen, die Mentoring-Interaktion so zu gestalten, dass die jeweiligen Indikatoren (z.B. „loben“ oder „kritisieren“) gezielt, dosiert, angemessen, (lern-)zielorientiert und konstruktiv eingesetzt werden sollen. Die Begründungen der Mentorierenden leisten auf diese Weise einen Beitrag zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 nach der Replikation und empirischen Ausdifferenzierung der Annahmen von Wenz und Cramer (2019). Bezüglich Forschungsfrage 3 nach zusätzlichen Merkmalen qualitätsvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen verweisen die Befragten insbesondere auf die aus ihrer Sicht hohe Relevanz von Kontexten, welche die professionelle Autonomie im Mentoring begrenzen.

Zusammenfassend konnten in diesem Beitrag die in der Studie von Wenz und Cramer (2019) identifizierten Indikatoren von *Unterstützung* und *Herausforderung* inhaltlich validiert werden, indem Merkmale der Beziehungsgestaltung weiter ausdifferenziert wurden und so eine adäquatere Operationalisierung erreicht werden konnte. Insbesondere um Kontexte konnte die frühere Operationalisierung erweitert werden. Somit stellt der Beitrag eine Weiterführung der Forschung zur Operationalisierung von Merkmalen der Mentorierenden-Mentee-Beziehung dar, die durch weitere empirische Untersuchungen ergänzt und fundiert werden sollte. Nicht beantwortet ist damit bislang allerdings, ob die so operationalisierten Indikatoren einer Beziehungsgestaltung im Modell einer Balance von *support* und *challenge* mit Blick auf die tatsächliche Professionalisierung der Mentees (z.B. mit Blick auf deren Kompetenzerwerb, deren Steigerung von (Meta-)Reflexivität oder ihr Vermögen, (berufs-)biografische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Cramer et al., 2019; Cramer, 2019; 2020) prädiktiv ist. Hierzu ist Forschung erforderlich, die es vermag, entsprechende Professionalisierungsprozesse im Längsschnitt nachzuzeichnen und dabei die Mentorierenden-Mentee-Beziehung als Prädiktor von Kriterien der Professionalisierung zu modellieren.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4(1), 15–25.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Cramer, C. (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 133–141). Stuttgart: UTB.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 31–48). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentorship: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drescher, M. (1992). *Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution: Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation*. Stuttgart: Steiner.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273.
- Frykholm, J. A. (1999). The impact of reform: Challenges for the mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(1), 79–105.
- Führer, F.-M. & Wenz, K. (2019). Das Projekt Lehr:werkstatt der Tübingen School of Education – eine alternative Praktikumsform im Lehramtsstudium. *Lehren & Lernen*, 8/9, 22–26.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentor-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86.

- Gröschner, A. (2014). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung*. München: Technische Universität.
- Gröschner, A. & Häusler, T. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentor*innen die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & der Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 22–32.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et al. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Kreis, A. & Staub, F. (2012). Lernen zukünftige Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329–342.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Miller, S. D., Duncan, M. A. & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel: Toward a unifying language for psychotherapy practice*. New York: Norton.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2). (S. 105–141). Singapore: Springer.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–170). Wiesbaden: Springer.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.

- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. Teaching and Teacher Education, 20*(1), 47–57.
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education, 33*(2), 1–15.
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 3*(1), 28–43.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst.

Anhang

Vignette 1: Unterstützung – bestärken

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees so oft es geht zu loben, auch wenn etwas noch nicht so gut funktioniert hat.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren loben ihre Mentees nur für positives Verhalten bzw. wenn etwas gut funktioniert hat.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren gehen sehr sparsam mit Lob um nach dem Motto: „Nicht geschimpft ist genug gelobt.“
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees grundsätzlich nicht so oft zu loben, selbst wenn etwas gut funktioniert hat.

Vignette 2: Unterstützung – wertschätzen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren räumen den Bedürfnissen ihrer Mentees in der Ausgestaltung der Tandemarbeit Vorrang ein.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren sprechen mit ihren Mentees über deren Bedürfnisse und versuchen, diese in der Ausgestaltung der Tandemarbeit zu berücksichtigen.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren antizipieren die Bedürfnisse ihrer Mentees und versuchen, diese so gut es geht in der Ausgestaltung der Tandemarbeit zu berücksichtigen.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren ordnen die Bedürfnisse ihrer Mentees den eigenen Vorstellungen und/oder den schulalltäglichen Notwendigkeiten unter.

Vignette 3: Unterstützung – helfen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren geben ihren Mentees vor, wie sie in der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung vorgehen sollen.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren unterstützen ihre Mentees in Fragen der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung, erwarten von ihnen aber auch Eigeninitiative.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren lassen ihren Mentees hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung freie Hand und sind bei Bedarf ansprechbar.

- D** Manche Mentorinnen und Mentoren finden, dass ihre Mentees selbst sehen müssen, wie sie bei der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung zurecht kommen.

Vignette 4: Herausforderung – kritisieren

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen grundsätzlich, Kritik an ihren Mentees zu vermeiden, auch wenn etwas noch nicht so gut funktioniert hat.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees für negatives Verhalten bzw. wenn etwas nicht gut funktioniert hat.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees, auch wenn etwas schon ganz gut funktioniert hat.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees grundsätzlich, unabhängig vom Verhalten oder davon, wie etwas funktioniert hat.

Vignette 5: Herausforderung – (Entwicklungs-)Aufgaben stellen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren sind darum bemüht, ihre Mentees vor anspruchsvollen Aufgaben/Situationen zu schützen.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees anspruchsvollen Aufgaben/Situationen auszusetzen, denen sie gewachsen sind.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren stellen ihre Mentees bewusst vor anspruchsvolle Aufgaben/Situationen, an denen sie eventuell auch scheitern könnten.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren finden, dass die Erfahrung des Scheiterns wichtig ist und nehmen ein Scheitern ihrer Mentees bewusst in Kauf.

Vignette 6: Herausforderung – Freiraum geben

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren sind darum bemüht, dass sich ihre Mentees völlig frei ausprobieren und Erfahrungen sammeln können.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen gezielt auch Situationen zu schaffen, in denen sich ihre Mentees ausprobieren und Erfahrungen sammeln können.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren möchten, dass ihre Mentees überwiegend das umsetzen, was sie ihnen vorgeben.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren fordern ein, dass ihre Mentees exakt das umsetzen, was sie ihnen vorgeben.