

**WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
MASTERPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT
DER
EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN**

**Feedbackgespräche im Schulpraktikum.
Bewertungshandlungen von Mentorierenden und Mentees
aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive**

Eingereicht bei:

Prof. Dr. Colin Cramer

Erstellt von:

Miriam Unfried

Heinrich-Heine-Straße 19

74523 Schwäbisch Hall

Matrikelnr.: 4161806

Tel.: 0160 92768193

Email: miriam.unfried@student.uni-tuebingen.de

**Studiengang „Schulforschung und Schulentwicklung (Teilzeit)“
mit akademischer Abschlussprüfung Master of Arts (M.A.)**

Schwäbisch Hall, 22.06.2020

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und dass ich sie selbstständig ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Ort und Datum:

Unterschrift:

Abstract

Die Qualität der Betreuung und Begleitung von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum durch schulische Mentorierende gilt als entscheidend für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte. Jüngere Forschungsarbeiten postulieren, dass eine Balance von Unterstützung und Herausforderung in der Mentorierenden-Mentee-Beziehung förderlich für den Lernprozess der Mentees ist (vgl. Wenz u. Cramer 2019; Führer u. Cramer 2020b). Dabei wird die konkrete Ausgestaltung der Betreuung und Beziehung vornehmlich über die Analyse von Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees erfasst. Bisherige Forschungsarbeiten untersuchten den Gesprächstyp ‚Unterrichtsbesprechung‘. Die vorliegende Arbeit erweitert die Forschung zum Mentoring im Schulpraktikum, indem sie Feedbackgespräche zwischen Mentorierenden und Mentees hinsichtlich der Realisierung von Bewertungshandlungen analysiert, die als zentrales, aber auch heikles Merkmal des Feedbackprozesses gelten. Auf einer Datenbasis von N = 5 Feedbackgesprächen, die im Rahmen des Langzeitpraktikums der *Lehr:werkstatt* der *Tübingen School of Education* geführt wurden, wird ermittelt, was und wie in Feedbackgesprächen bewertet wird. Dabei wird erstens per qualitativer Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem erarbeitet, das zeigt, welche Themen in den Feedbackgesprächen bevorzugt Gegenstand von Bewertungen sind. Zweitens werden die identifizierten Bewertungsaktivitäten gesprächsanalytisch ausgewertet, um so die sequenzielle Organisation des Bewertungsprozesses, die von den Gesprächspartnern interaktiv zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben und deren prototypische Bewältigungsmuster herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass bevorzugt die unterrichtsbezogenen und personalen Kompetenzen der Mentees Gegenstand von Bewertungen in den Feedbackgesprächen sind. Aber auch ihre Berufseignung und -motivation sowie die Zusammenarbeit mit den Mentorierenden sind – im Gegensatz zu klassischen Unterrichtsbesprechungen – ein häufiger Gesprächsgegenstand. Die Gesprächsanalyse verdeutlicht, dass die positiven Bewertungen die negativen klar überwiegen und die Intention des Bestärkens der Mentees für die Mentorierenden dominant ist. Während die eine Hälfte der Mentorierenden negativen Bewertungen gänzlich ausweicht, kommt die andere Hälfte dieser heiklen, vom Gesprächstyp jedoch geforderten Aufgabe nach. Die zusätzliche gesprächsstrukturelle Aufgabe der Aufrechterhaltung einer positiven Beziehung zum Mentee wird durch sprachliche Ausgleichshandlungen – wie metakommunikative Kommentare, Rahmung von Kritik mit Lob, Relativierung und implizite Formulierung von Kritik einerseits sowie Verstärkung und explizite Formulierung von Lob andererseits –, die die Wahrung eines positiven Selbstbilds der Mentees trotz Kritik ermöglichen, bewältigt.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Übersicht über den Anhang.....	IV
I. Einleitung.....	1
II. Forschungsstand	2
II. 1. Praxisphasen in der Lehrerbildung	2
II. 2. Mentoring im Schulpraktikum	7
II. 3. Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees	10
II. 4. Erfassung der Mentorierenden-Mentee-Beziehung	14
III. Theoretische Bezugspunkte	17
III. 1. Feedbackgespräche und der Prozess des Feedbackgebens.....	17
III. 2. Die kommunikative Aktivität des Bewertens	21
III. 3. Negative Bewertungen und die „Face-Work“-Theorie	23
IV. Forschungsinteresse und Forschungsfragen	24
V. Untersuchungsdesign	26
V. 1. Daten und Stichprobe	26
V. 2. Analysemethoden	27
V. 2. 1. Inhaltsanalyse – Allgemeine Merkmale und Eignung.....	27
V. 2. 2. Inhaltsanalyse – Konkrete Vorgehensweise und Anwendung.....	29
V. 2. 3. Gesprächsanalyse – Allgemeine Merkmale und Eignung	33
V. 2. 4. Gesprächsanalyse – Konkrete Vorgehensweise und Anwendung	35
VI. Ergebnisse der Analyse	37
VI. 1. Ergebnisse der Inhaltsanalyse: Was wird bewertet?	37
VI. 1. 1. Hauptkategorie ‚Fachbezogene Kompetenzen‘	42
VI. 1. 2. Hauptkategorie ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘	43
VI. 1. 3. Hauptkategorie ‚Personale Kompetenzen‘	44
VI. 1. 4. Hauptkategorie ‚Lehrer sein und werden‘	45
VI. 1. 5. Hauptkategorie ‚Zusammenarbeit im Tandem‘	47
VI. 1. 6. Hauptkategorie ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘	49
VI. 1. 7. Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse.....	50
VI. 2. Ergebnisse der Gesprächsanalyse: Wie wird bewertet?.....	52
VI. 2. 1. Ausgleichendes Bewerten	52
VI. 2. 2. Ausweichendes Bewerten	57
VI. 2. 3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Gesprächsanalyse	60
VII. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	61
Literaturverzeichnis.....	67
Anhang.....	73

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Rahmenmodell zur Bedeutung der Mentorierenden-Mentee-Beziehung für die Professionalisierung	15
Abbildung 2:	Prozess des Feedbackgebens	19
Abbildung 3:	Ablaufschema der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	29

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Stichproben und die analysierten Daten	27
Tabelle 2:	Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse – Übersicht über die gebildeten Kategorien	38

Übersicht über den Anhang

Anhang 1:	Leitfaden Halbjahres-Feedback <i>Lehr:werker/in</i>	73
Anhang 2:	Leitfaden Halbjahres-Feedback <i>Lehr:mentor/in</i>	74
Anhang 3:	Leitfaden Abschluss-Feedback <i>Lehr:werker/in</i>	75
Anhang 4:	Leitfaden Abschluss-Feedback <i>Lehr:mentor/in</i>	76
Anhang 5:	Transkriptionskonventionen nach GAT 2	77

I. Einleitung

Gute Bildung erfordert gute Lehrkräfte. Um gute Lehrkräfte zu erhalten, ist eine systematische Ausbildung und Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte erforderlich. Als zentraler Baustein dieser Professionalisierung gelten Schulpraktika, bei denen Lehramtsstudierende einen Teil ihrer Ausbildungszeit an ihrem späteren Arbeitsplatz verbringen (vgl. Hascher 2006, S. 130; Arnold u. a. 2011, S. 9; Weyland u. Wittmann 2011, S. 49; Hascher 2012a, S. 88; Kreis 2012a, S. 252; Kreis 2012b, S. 1). Dieser zentrale Baustein der Lehrerbildung wurde in der pädagogischen Forschung intensiv im Hinblick auf seine Effekte und Gelingensbedingungen untersucht. Eine zentrale Erkenntnis dieser Forschungsbemühungen lautet, dass die Qualität der Betreuung des Praktikums durch schulische Mentorierende entscheidend für den Lernerfolg der Studierenden, d.h. deren Entwicklung professioneller Kompetenzen, ist (vgl. z.B. Hennissen u.a. 2008; Hobson u.a. 2009; Gröschner 2012; Gröschner u. Seidel 2012; Hascher 2012a; Hascher 2012b; Kreis 2012a; Kreis 2012b; Kreis u. Staub 2012; Arnold u.a. 2014; Besa u. Büdcher 2014; Crasborn u. Hennissen 2014; Gröschner u. Häusler 2014; König u. Rothland 2018; Ger-gen 2019; Wenz u. Cramer 2019; Führer u. Cramer 2020a; Führer u. Cramer 2020b). Dabei kommt insbesondere der Beziehungsgestaltung zwischen Mentorierenden und Mentees eine entscheidende Bedeutung zu: Die Beziehung gilt dann als optimal lernförderlich, wenn sie durch eine Balance von Unterstützung einerseits und Herausforderung andererseits geprägt ist (vgl. Moroni u.a. 2013, S. 19; Wenz u. Cramer 2019, S. 32; Führer u. Cramer 2020a, S. 2f.; Führer u. Cramer 2020b, S. 4f.). Für die Erforschung der Betreuungsqualität und Beziehungsgestaltung wird in der Forschung neben Befragungen von Mentorierenden und Mentees (vgl. Hascher 2006; Schüpbach 2007; Niggli u.a. 2008, Gröschner u. Häusler 2014; Korver u. Tillema 2014; Krattenmacher 2014; Staub u.a. 2014; König u. Rothland 2018; Führer u. Cramer 2020a) in den letzten Jahren vor allem auf die Video- und Audiographie von authentischen Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees im Schulpraktikum zurückgegriffen (vgl. Strong u. Baron 2004; Keogh 2010; Kreis 2012b; Krieg u. Kreis 2014; Moroni u.a. 2014; Futter 2017; Führer u. Heller 2018; Führer 2019; Wenz u. Cramer 2019). Die Analyse dieser Gespräche ermöglicht die rekonstruktive Erfassung von Betreuungs- und Beziehungsqualität (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 34). Der Fokus bisheriger Studien im deutschsprachigen Raum lag dabei auf Unterrichtsbesprechungen zwischen Mentorierenden und Mentees (vgl. Schüpbach 2007; Futter u. Staub 2008; Kreis 2012b; Krieg u. Kreis 2014; Moroni u.a. 2014; Führer u. Heller 2018; Führer 2019).

Die vorliegende Arbeit widmet sich einem zusätzlichen Gesprächsformat zwischen Mentorierenden und Mentees, das bisher noch nicht systematisch realisiert und erforscht

wurde: Feedbackgespräche in der Mitte und am Ende eines Schulpraktikums. Realisiert wird eine inhalts- und gesprächsanalytische Untersuchung von N = 5 Feedbackgesprächen, die im Rahmen der Begleitforschung zu einem alternativen Praktikumsformat an der *Tübingen School of Education* (TÜSE) audiographiert wurden (vgl. Wenz u. Führer 2019; Wenz u. Cramer 2019). Dabei fokussiert die Arbeit aus ökonomischen Gründen auf die kommunikative Aktivität des Bewertens in Feedbackgesprächen. Der Bewertungsprozess beinhaltet die Rückmeldung von Stärken in Form von Lob und Schwächen in Form von Kritik und kann als zentrales Element des Feedbackprozesses angesehen werden (vgl. Ditton u. Müller 2014, S. 20f.). Es wird im Rahmen dieser Arbeit erstens untersucht, was in Feedbackgesprächen bewertet wird, d.h. welche Themen(bereiche) Gegenstand von Bewertungsaktivitäten sind. Zweitens soll ermittelt werden, wie Mentorierende und Mentees die gesprächsstrukturellen Aufgaben, die die kommunikative Aktivität des Bewertens an sie stellt, bewältigen und auf welche Muster, Strategien und sprachlichen Mittel sie zur Bewältigung dieser Aufgaben zurückgreifen.

Nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Praxisphasen in der Lehrerbildung (Kap. II. 1.) und zum Mentoring im Schulpraktikum (Kap. II. 2.) werden zentrale Ergebnisse von Forschungsarbeiten zu Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees (Kap. II. 3.) und deren Beziehungsgestaltung (Kap. II. 4.) dargestellt. Anschließend wird das Gesprächsformat ‚Feedbackgespräch‘ (Kap. III. 1.) und die kommunikative Aktivität des Bewertens (Kap. III. 2.) aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Genauer eingegangen wird dabei auf die Problematik negativer Bewertungen in Feedbackgesprächen, die eine zentrale Hürde bei der Gestaltung der Gespräche ist (Kap. III. 3.). In Kapitel IV wird das Forschungsinteresse dieser Arbeit durch konkrete Forschungsfragen präzisiert, bevor in Kapitel V das Untersuchungsdesign dargestellt wird. Hier wird zunächst die Datenbasis dieser explorativ angelegten Untersuchung vorgestellt (Kap. V. 1.). Es folgt eine Schilderung und Begründung des methodischen Vorgehens (Kap. V. 2.). Im Anschluss werden die Ergebnisse zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen – „Was wird in den Feedbackgesprächen bewertet?“ (Kap. VI. 1.) sowie „Wie wird in den Feedbackgesprächen bewertet?“ (Kap. VI. 2.) – präsentiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse (Kap. VI), die auch Grenzen der Untersuchung und weitere Forschungsperspektiven beleuchtet.

II. Forschungsstand

II. 1. Praxisphasen in der Lehrerbildung

In den vergangenen 20 Jahren haben nahezu alle deutschen Bundesländer im Zuge der Bologna-Reformprozesse die Inhalte und Strukturen der Lehramtsstudiengänge über-

arbeitet. Gemein ist diesen Überarbeitungen eine Ausweitung der Praxisphasen während des Studiums. Praxissemester sind inzwischen etablierte Bestandteile eines jeden Lehramtsstudiengangs (vgl. Weyland u. Wittmann 2011, S. 50f.; Arnold u.a. 2014, S. 11f.; Gröschner 2012, S. 200f.). Diesen Praxisphasen wird nicht nur von Seiten der Politik und der Studierenden, sondern auch von Forschenden an den Hochschulen und Universitäten großes Potential zugesprochen – sie gelten als „Herzstück“ (Hascher 2006, S. 130) bzw. „Kernstück der Lehrerbildung“ (Arnold u. a. 2011, S. 9), als „bedeutungsvolle Lerngelegenheit in der Ausbildung von Lehrpersonen“ (Kreis 2012, S. 252) und als „wesentliches Element für die Ausbildung professioneller Kompetenzen“ (Wenz u. Führer 2019, S. 22). Die Etablierung von längeren Schulpraktika ist also mit hohen Erwartungen im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte verknüpft. Dabei werden von Forschenden insbesondere die folgenden Ziele bzw. Legitimationsmuster für Praktika in der Lehrerbildung genannt: Erstens soll durch die Praktika eine stärkere berufspraktische Orientierung des Studiums erreicht werden (vgl. Gröschner 2012, S. 201), die wiederum einen reibungsloseren Übergang von der akademischen Ausbildung in die tatsächliche Berufspraxis ermöglicht und den empirisch vielfach nachgewiesenen „Praxisschock“ von Berufsanfängern (vgl. Hascher 2012a, S. 93) abmildert. Dies wird dadurch begründet, dass mit den Praktika die Hoffnung auf eine Weiterentwicklung der professionellen (vor allem unterrichtsbezogenen) Kompetenzen der Studierenden verknüpft wird. Wenn Lehramtsstudierende früh und häufig die Möglichkeit bekommen, Praxiserfahrungen zu sammeln, dann werde – so die theoretische Annahme – ihre (unterrichtliche) Praxis auch besser (vgl. Hascher 2012a, S. 88). Praktika werden bei diesem Begründungsmuster unter einer handlungs- bzw. praxisbezogenen Perspektive betrachtet (vgl. Weyland u. Wittmann 2011, S. 54; König u. Rothland 2018, S. 8). Im Hintergrund steht hier einerseits das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens in authentischen Lernsituationen (vgl. Arnold u. a. 2011, S. 71ff.; Gröschner 2012, S. 203; Kreis u. Staub 2012, S. 210). Eigene Erfahrungen vermögen unser Wissen stärker und nachhaltiger zu verändern als Belehrung. Zudem ermöglichen diese Erfahrungen auch den Erwerb von implizitem, prozeduralem Wissen, d.h. von Handlungsrouninen, die zwar nicht zwingend verbalisiert, aber dennoch erfolgreich ausgeführt werden können. Gerade diesem impliziten, prozeduralen Wissen wird für die Tätigkeit des Unterrichtens hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben (Kreis u. Staub 2012, S. 212; vgl. Futter 2017, S. 31). Die zweite Lerntheorie, die als Hintergrundfolie für dieses Begründungsmuster dient, ist das Modelllernen (vgl. Arnold u. a. 2011, S. 71ff.). Studierende sprechen den Praxislehrkräften, von denen sie an der Schule betreut werden, eine hohe Bedeutsamkeit für ihr Lernen zu (vgl. Gröschner 2012, S. 204). Die Praxislehrkräfte fungieren dabei als Modelle, die imitiert werden, sofern sie Erfolg mit ihrem Handeln haben.

Neben dem Erwerb unterrichtspraktischer Kompetenzen werden Praktika zweitens häufig dadurch gerechtfertigt, dass in diesem Lernfeld optimale Voraussetzungen für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gegeben seien (vgl. Hascher 2012a, S. 88; Moroni u. a. 2014, S. 24f.; König u. Rothland 2018, S. 4ff.). Als theoretische Idealvorstellung steht hier das Konzept vom ‚reflektierenden Praktiker‘ im Hintergrund (vgl. König u. Rothland 2018, S. 28). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er sein unterrichtliches Handeln begründen und kritisch reflektieren sowie in Bezug zu Theorien und Forschungsbefunden setzen kann. Die Praxisphasen werden hier primär unter einer erkenntnis- bzw. wissenschaftsbezogenen Perspektive betrachtet (vgl. Weyland u. Wittmann 2011, S. 54; König u. Rothland 2018, S. 8). Sie dienen letztlich der Generierung theoretischer Erkenntnisse oder dem Erwerb von Reflexivität (vgl. König u. Rothland 2018, S. 6). Dies hat für die Gestaltung der Praxisphasen zur Konsequenz, dass sie in der Regel durch theoretische Veranstaltungen an den Universitäten oder den Seminaren für Lehrerbildung ergänzt werden und die von den Studierenden gehaltenen Unterrichtsversuche im Rahmen sogenannter ‚Unterrichtsbesprechungen‘ reflektiert werden (vgl. Kap. II. 3.).

Ein drittes, häufig vorzufindendes Begründungsmuster für die Ausweitung von Praxisphasen ist der Verweis auf die Möglichkeit einer Überprüfung der individuellen Berufswahlentscheidung sowie der allmählichen Einsozialisierung in die Profession (vgl. Arnold u. a. 2011, S. 27; Weyland u. Wittmann 2011, S. 54; Hascher 2012a, S. 88). Lehramtsstudierende erhalten einen realistischen Einblick in den späteren Berufsalltag und können auf Basis ihrer Erfahrungen und erhaltener Rückmeldungen eine qualifizierte Entscheidung darüber treffen, ob sie diesen Beruf kompetent ausüben können und wollen. Etwaige Studienabbrüche können so frühzeitig angebahnt und eine Verschwendung persönlicher sowie institutioneller Ressourcen vermieden werden. Praktika werden hier unter einer entwicklungs- und systembezogenen Perspektive betrachtet (vgl. Weyland u. Wittmann 2011, S. 54). Dieser Perspektive wird auch die sogenannte ‚Sozialisationsfunktion‘ zugerechnet werden: Praktika dienen demnach dazu, angehende Lehrkräfte in das künftige Berufs(um)feld einzuführen (vgl. König u. a. 2014, S. 5; König u. Rothland 2018, S. 5; Führer u. Cramer 2020b, S. 2). Viertens werden von einzelnen Autoren auch positive Nebeneffekte von Praktika für das gesamte Bildungssystem diskutiert: Optimistisch wird erwartet, dass Praktika die Qualität der unterrichtlichen Praxis im Allgemeinen verbessern könnten, da der Aufenthalt der Studierenden innovative Elemente aus der Forschung und Lehre in die Schulen bringen und damit auch die im System etablierten Lehrkräfte zu einer kritischen Reflexion und Innovation ihrer eigenen Praxis anregen könnte (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 209). Weiterhin wird darauf verwiesen, dass die Praktika zu „intensiveren Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken [...] und den Erziehungswissenschaften führen können“ (Gröschner 2012, S. 203).

Angesichts der vielfältigen Zielsetzungen ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Gefahr einer Überfrachtung der Schulpraktika besteht und die genannten Ziele durchaus auch konfliktieren können (vgl. Arnold u.a. 2011, S. 27; Hascher 2012a, S. 89; König u. Rothland 2018, S. 8). So steht beispielsweise ein starker Fokus auf den Erwerb unterrichtspraktischer Kompetenzen in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Forderung nach theoretischer Reflexion der Praxis. Stärker als die Frage, wie die genannten Ziele miteinander vereinbar sind, hat die Forschung jedoch die Frage beschäftigt, ob die mit den Praktika intendierten Effekte tatsächlich erreicht werden. Die Erforschung der Wirkungen von Praxisphasen hat sich entsprechend in den vergangenen fünfzehn Jahren zu einem breiten Forschungszweig der Schulpädagogik entwickelt. Am Beginn dieser Forschungsaktivitäten stehen eher ernüchternde Befunde zur Wirksamkeit von Praktika. So konstatiert Hascher bereits 2006, dass Studierende ihre eigenen Praxiserfahrungen zwar zunächst nahezu uneingeschränkt positiv beurteilen (vgl. Hascher 2006, S. 130), diese positive Beurteilung jedoch retrospektiv deutlich relativiert wird. Hascher spricht von einer „Ent-mystifizierung‘ des Praktikums“ (Hascher 2006, S. 144) und plädiert dafür, die von Studierenden berichteten überwiegend positiven Wirkungen von Praktika (vgl. Hascher 2012b, S. 111) deutlich zurückhaltender zu interpretieren. Zudem verweist sie darauf, dass nicht alle vorfindbaren Veränderungen positiv zu beurteilen sind. So weist sie beispielweise für die Studierenden eine „zunehmende Distanzierung von den Schülern“ (Hascher 2006, S. 145) nach, die sie negativ im Sinne „einer Abkehr von der Lernorientierung zugunsten einer Hinwendung zu Kontrollbedürfnissen“ (Hascher 2012a, S. 90; vgl. auch Hascher 2012b, S. 113) deutet. Diese Befunde können im Zusammenhang mit der bereits angesprochenen Sozialisationsfunktion von Praktika gesehen werden. Während es einerseits natürlich eine wichtige Funktion des Praktikums ist, die Studierenden mit dem späteren Berufsalltag und den Bedingungen des Arbeitskontextes ‚Schule‘ vertraut zu machen (vgl. Kreis u. Staub 2012, S. 210), wird andererseits kritisiert, dass in Praxisphasen in der Regel eine Anpassung der Studierenden an etablierte Traditionen sowie die „unreflektierte Übernahme von Handlungsmustern der Praxislehrpersonen“ (vgl. Hascher 2012a, S. 90) erfolge und die angestrebte Weiterentwicklung des gesamten Systems durch den Kontakt mit innovativen Ideen aus der Forschung und Lehre ausbleibe (vgl. König u. Rothland 2018, S. 6). Ob die unterrichtspraktischen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte durch die Praxiskontakte nun tatsächlich verbessert werden oder nicht, ist nach wie vor umstritten. Einzelne Studien weisen positive Effekte auf die unterrichtsbezogenen Kompetenzen der Studierenden nach (vgl. Evertson u. Smithey 2000; Kreis 2012, Kreis u. Staub 2012; Besa u. Büdcher 2014, Krattenmacher 2014, Moroni u. a. 2014; Krattenmacher 2015), andere hingegen erkennen keine signifikanten Kompetenzzuwächse durch (längere) Praxisphasen (vgl. Borko u. Mayfield 1995; Hascher 2006; König u. Rothland 2018). Auch bezüglich der anderen

anvisierten Ziele fallen die Forschungsbefunde eher ernüchternd aus: Weitgehende Einigkeit herrscht hinsichtlich der Verfehlung des angestrebten Ziels der Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Ausbildung eines reflexiven Habitus (vgl. Schüpbach 2007; Besa u. Büdcher 2014, S. 138; Führer u. Heller 2018, Führer 2019). Ob die Praktika dazu dienen, die eigene Berufswahlentscheidung und -eignung kritisch zu überprüfen, muss ebenfalls in Frage gestellt werden, denn Studierende geben an, dass sie im Praktikum vor allem bestätigt werden wollen (vgl. Hascher 2012b, S. 112; Niggli, Gerteis u. Gut 2008, S. 146), was einer kritischen Überprüfung eher im Wege stehen dürfte.

Entsprechend kann man, wie Hascher, zu dem kritischen Fazit kommen: „Mehr Praxiskontakte führen nicht unmittelbar zu einer höheren Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ (Hascher 2012a, S. 88). Als Konsens in der Forschung gilt inzwischen: Nicht die Quantität, sondern die Qualität, d.h. die tatsächliche Umsetzung und Nutzung der Praxisphasen, ist entscheidend (vgl. Keogh 2010, S. 52; Weyland u. Wittmann 2011, S. 58; Gröschner 2012, S. 206; Hascher 2012a, S. 87f.; König u. Rothland 2018, S. 21). Hascher fordert dementsprechend eine weitere Intensivierung der Forschung – die Erprobung und Evaluation unterschiedlicher Praktikumsmodelle, die Erforschung nicht nur handlungspraktischer und kognitiver, sondern auch affektiver und motivationaler Effekte sowie personaler Dispositionen und den Einsatz anspruchsvoller Forschungsmethoden, um Gelingensbedingungen für Praktika zu identifizieren (vgl. Hascher 2012a, S. 95; Hascher 2012b, S. 124). Sie spricht damit auch ein grundsätzliches forschungsmethodisches Problem der Wirkungsforschung an. Effekte, die über Selbstauskünfte im Rahmen von Befragungen erfasst und behauptet werden, haben eine geringere Evidenz und Überzeugungskraft als Effekte, die durch Beobachtung und Aufzeichnung von Gesprächen oder Unterricht belegt werden können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass es schwierig ist, gemessene Effekte direkt auf den Einfluss (spezifischer Gestaltungsbedingungen) des Praktikums zurückzuführen (vgl. Kreis u. Staub 2012, S. 223). Neben der Erhebung von Kontrollvariablen erfordert dies ein (quasi-)experimentelles Untersuchungsdesign (vgl. Arnold u.a. 2014, S. 20f.; König u. Rothland 2018, S. 52), das in vielen Studien nicht gegeben ist. Zudem sollte bedacht werden, dass die Stichprobengröße häufig nur klein sind oder stark variieren, ebenso wie die eingesetzten Messinstrumente und konkreten Ausgestaltungsbedingungen der untersuchten Praktikumsformate, was eine Vergleichbarkeit der Untersuchungen deutlich erschwert (vgl. Besa u. Büdcher 2014, S. 141f.; Arnold u.a. 2014, S. 20ff.).

Die kritischen Einschätzungen der frühen Forschungsbeiträge haben zwischenzeitlich intensive Forschungsaktivitäten zu Gelingensbedingungen von schulischen Praktika hervorgerufen. Verstärkt in den Fokus geraten ist dabei die Praktikumsbegleitung, sowohl von universitärer als auch vor allem diejenige von schulischer Seite (vgl. Keogh

2010; Gröschner 2012; Gröschner u. Seidel 2012, S. 181; Besa u. Büdcher 2014; Arnold u.a. 2014, S. 13). Die Lehrkräfte, die für die Begleitung und Betreuung der Studierenden in der Schule verantwortlich sind, werden in der Forschung meist als ‚Mentor/innen‘ bzw. ‚Mentorierende‘ bezeichnet. Insbesondere die konkrete Ausgestaltung dieses Betreuungsverhältnisses – des sogenannten ‚Mentorings‘ – gilt als bedeutsamer Prädiktor für den Praktikumserfolg (vgl. Strong u. Baron 2004; Hennissen u.a. 2008; Niggli, Gerteis u. Gut 2008; Hobson u.a. 2009; Keogh 2010; Arnold u. a. 2011; Gröschner u. Seidel 2012; Kreis 2012a; Kreis 2012b; Moroni u. a. 2013; Besa u. Büdcher 2014; Gröschner u. Häusler 2014; Staub u. a. 2014; Krattenmacher 2015; Futter 2017; König u. Rothland 2018; Wenz u. Cramer 2019; Führer u. Cramer 2020a; Führer u. Cramer 2020b).

II. 2. Mentoring im Schulpraktikum

In Anlehnung an zwei idealtypische und breit rezipierte Definitionen von Mentoring durch Ziegler (2009) und Hobson u. a. (2009) schlagen Führer und Cramer (2020b) folgende Definition für den Begriff ‚Mentoring‘ vor: Mentoring bezeichnet

- (1) „eine auf einen längeren Zeitraum angelegte
- (2) dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer
- (3) erfahrenen (Mentor) und einer
- (4) angehenden Lehrperson (Mentee), die
- (5) eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die
- (6) persönliche und
- (7) professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern.“ (S. 2)

Die Definition macht deutlich, dass dem Mentoring zwei Funktionen zugeschrieben werden, die sich mit zwei der genannten Ziele von Schulpraktika decken (vgl. Kap. II. 1.): das Einsozialisieren in das spätere Berufs(um)feld und die gezielte Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Mentees. Hier zeigen sich die auch für die Profession charakteristischen Spannungsverhältnisse zwischen ‚Person‘ und ‚Sache‘ sowie ‚Fördern und Lernen anregen‘ einerseits und ‚Fordern und Leistung beurteilen‘ andererseits. Entsprechend kommen den Mentorierenden eine Spannbreite an ganz unterschiedlichen, teils konfligierenden Aufgaben im Mentoringprozess zu: Sie sind erstens für die organisatorische Ausgestaltung des Praktikums zuständig (d.h. sie erstellen Stundenpläne für die Mentees oder suchen nach Hospitationsmöglichkeiten). Zweitens sollen sie den Mentees helfen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden, sie mit dem Kollegium bekanntmachen, ihnen Möglichkeiten zur Erprobung und Weiterentwicklung ihrer unterrichtlichen Kompetenzen zur Verfügung stellen, Hinweise auf wichtige anzueignende Inhalte geben, ihr Erfahrungswissen weitergeben, den Mentees Feedback zu ihrem Entwicklungsstand geben, aber andererseits auch ihre Eignung für den Beruf

kritisch überprüfen und sowie sich mit den anderen Ausbildungsinstitutionen austauschen (vgl. Gröschner u. Häusler 2014, S. 317; Schüpbach 2007, S. 273-276). Eine weitere Schwierigkeit des Begriffs ‚Mentoring‘ besteht darin, dass er nicht überzeugend von anderen Aktivitäten zur Unterstützung der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte abgegrenzt werden kann (vgl. Führer u. Cramer 2020b, S. 1) und eine Reihe weiterer Begriffe in der Forschung kursieren, die das gleiche Phänomen beschreiben (vgl. Kreis 2012b, S. 32-45; Schüpbach 2007, S. 86-106). So hat sich beispielsweise bei Schweizer Forschern der Begriff des ‚Coachings‘ etabliert (vgl. Staub 2001; Staub u. a. 2014; Krattenmacher 2015), auf den inzwischen auch neuere Ansätze außerhalb der Schweiz zurückgreifen (vgl. Greiten 2019; Schnebel 2019). Weitere Begriffe, die in der Forschung Verwendung finden, sind ‚Empowerment‘ (vgl. Arnold u. a. 2011), ‚Beratung‘ oder ‚Supervision‘ (vgl. Kreis 2012a; Kreis 2012b, S. 32-45; Führer u. Wenz 2020, S. 1).

Das Konzept und die Praxis des Mentorings werden in der Forschung überwiegend positiv eingeschätzt. Zwar werden auch einige Risiken und potenzielle Nachteile von Mentoring diskutiert, dennoch überwiegen eindeutig die Forschungsbeiträge, die die Chancen und positiven Effekte des Mentorings in den Vordergrund stellen bzw. intendieren, Bedingungen für erfolgreiches Mentoring zu ermitteln. Hobson u. a. (2009) führen in ihrem Review zu Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen von Mentoring zwar die höhere (zeitliche) Belastung von Mentorierenden ins Feld, die zu negativen Emotionen wie Überforderung, Unsicherheit und Isolation sowie zu einer schlechteren Bewältigung des Arbeitsalltags führen könne. Als Risiken für die Mentees werden von ihnen zudem negative Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung und Berufsmotivation bei einer schlechten Mentoringpraxis diskutiert. Permanente Kritik oder Überforderung durch zu wenig Unterstützung und zu anspruchsvolle Aufgaben könnten beispielsweise zu Demotivation sowie der Tatsache führen, dass die Mentees keinen Lernzuwachs verzeichnen (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 210f.). Auch der bereits in Kap. II.1. kritisch diskutierte Aspekt, dass durch die Betonung der Sozialisationsfunktion eher eine Konservierung des Status quo stattfindet als dass Innovationen und Reformprozesse im Schulsystem angeregt werden, ist hier zu verorten (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211). Hobson u. a. (2009) referieren dann jedoch nicht nur zahlreiche Vorteile von effektivem Mentoring auf der personalen Ebene, sondern auch auf der institutionellen Ebene – also für die Einzelschule bzw. das gesamte Bildungssystem. Als Vorteile für die Mentees werden folgende Aspekte angeführt: bessere professionelle Entwicklung (insbesondere ein Ausbau an Klassenführungs- und Unterrichtsplanungskompetenzen), mehr Selbstvertrauen und höhere Selbstwirksamkeit, schnellere Einfeldung in die Rolle als Lehrkraft und größere Berufszufriedenheit aufgrund einer besseren emotionalen Unterstützung (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 209; Futter 2017, S. 81). Die Mentorierenden können vom Mentoring in

ähnlicher Weise profitieren: Ihre professionelle Entwicklung und ihre kommunikativen Fähigkeiten können durch die Arbeit mit den Mentees positiv beeinflusst werden, eine Steigerung der eigenen Selbstwirksamkeit und ein Anstieg der beruflichen Zufriedenheit sowie neue Motivation für den Arbeitsalltag konnten ebenfalls nachgewiesen werden (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 209f.; Futter 2017, S. 81). Der Aspekt der höheren Berufszufriedenheit wirke sich auch positiv auf institutioneller Ebene aus, da es zu weniger Ausbildungsabbrüchen und Schulwechseln komme. Positive Effekte auf die Kooperationsbereitschaft im Kollegium werden ebenfalls diskutiert (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 210).

Als Gelingensbedingungen für Mentoring hat die Forschung inzwischen eine ganze Reihe an Indikatoren identifiziert, die entweder der institutionellen Ebene oder der personalen Ebene zugeordnet werden können. Bei den Kontextfaktoren auf institutioneller Ebene gelten ein einladendes, kollegiales und innovationsfreundliches Schulklima (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 394; Gröschner u. Häusler 2014, S. 326) sowie eine enge Kooperation zwischen schulischen Mentorierenden und universitären Betreuenden, inklusive des Einbezugs von Praxislehrkräften bei der Planung des Praktikums, als förderliche Bedingungen für ein erfolgreiches Mentoring (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 394). Auch die Unterstützung und Wertschätzung der Mentoringtätigkeit durch die Schulleitung bzw. das Schulsystem erweist sich als Prädiktor für erfolgreiches Mentoring: Ausreichend Zeit für das Mentoring (z.B. in Form von Stundenanrechnungen) und Anerkennung (z.B. über die Ausschreibung einer Funktionsstelle) werden wiederholt als Gelingensfaktoren für die motivierte Ausübung der Mentorierendenrolle berichtet (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 394; Gröschner u. Häusler 2014, S. 320; Gergen 2019, S. 330; Führer u. Cramer 2020b, S. 4). Neben den genannten Aspekten kommt insbesondere der Qualifizierung der Mentorierenden für ihre Tätigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Mentorierende, die eine Fortbildung besucht haben und gezielt auf ihre Aufgaben vorbereitet wurden, gelten als erfolgreicher (vgl. Hobson u.a. 2009, S. 212; Gröschner u. Häusler 2014, S. 321.). Angesichts der Tatsache, dass es nach wie vor Lehrkräfte gibt, die die Tätigkeit ohne vorbereitende Schulung ausüben (vgl. Schüpbach 2007, S. 129), werden auch wiederholt Forderungen nach einer Intensivierung der Fortbildungsaktivitäten laut (vgl. Hennissen u. a. 2008, S. 180; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 393; Futter 2017, S. 82; Gergen 2019, S. 337; Führer u. Cramer 2020b, S. 4). Auf der personalen Ebene wurden bis dato vor allem die individuellen Einstellungen und Handlungen der Mentorierenden – nicht der Mentees – genauer in den Blick genommen. Man ist sich zwar bewusst, dass insbesondere deren motivationale Voraussetzungen und Einstellungen eine entscheidende Rolle für die Nutzung der Lerngelegenheiten im Rahmen des Praktikums spielen (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211), allerdings scheint die gezielte

Rekrutierung und Qualifizierung der Mentorierenden sowie die Bildung der Mentorierenden-Mentee-Tandems leichter beeinflussbar. Man nimmt an, dass durch die Auswahl qualifizierter und individuell passender Mentorierender die Motivation der Studierenden positiv beeinflusst werden kann (vgl. Wenz u. Führer 2019, S. 24). Für die Mentorierenden gilt: Erfolgreiche Mentorierende sind Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Expertise als geeignetes Modell fungieren können und bereit sind, ihren Unterricht zu öffnen und Interesse an der Ausbildung angehender Lehrkräfte haben (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 212; Führer u. Cramer 2020b, S. 4). Die freiwillige Übernahme des Mentorings, die als förderliche Bedingung gilt, wird jedoch aktuell in Deutschland in der Praxis relativ selten praktiziert. Meist werden die Lehrkräfte von den Schulleitungen bestimmt (vgl. Gröschner u. Häusler 2014, S. 324). Dies ist problematisch, weil die Bereitschaft, den Mentee intensiv zu unterstützen, weniger ausgeprägt sein dürfte, wenn die Übernahme der Tätigkeit fremdbestimmt erfolgt. Als weitere förderliche Bedingungen werden eine hohe Berufszufriedenheit, Innovationsbereitschaft und Selbstwirksamkeit der Mentorierenden, ebenso wie die Einstellung, von der Ausübung des Mentorings persönlich profitieren zu können, genannt (vgl. Gröschner u. Häusler 2014, S. 328f.).

Eine wichtige Erkenntnis der jüngeren Forschung ist, dass insbesondere die interpersonale Ebene, also die (aktive) Beziehung(sgestaltung) zwischen Mentorierenden und Mentees bzw. der Einsatz spezifischer Mentoringstrategien durch die Mentorierenden die professionelle Entwicklung der Mentees positiv beeinflussen kann (vgl. Moroni u.a. 2013, S. 25). Dabei haben sich besonders zwei Merkmale als zentral für die Gestaltung der Mentorierenden-Mentee-Beziehung erwiesen: die Unterstützung (support), die die Mentees von den Mentorierenden erhalten, einerseits und die durch sie gestellten Herausforderungen (challenging) andererseits (vgl. Hobson u. a. 2009, S. 211; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 390f.; Futter 2017, S. 81; Wenz u. Cramer 2019, S. 29; Führer u. Cramer 2020a, S. 3; Führer u. Cramer 2020b, S. 3). Welche Mentoringstrategien von Mentorierenden tatsächlich eingesetzt werden, wie sich diese auf die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees und darüber vermittelt dann auch auf das Lernen der Mentees auswirken, wird zwischenzeitlich vor allem durch die gezielte Untersuchung von Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees erforscht.

II. 3. Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees

Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Forschung gerückt. Dies liegt zum einen darin begründet, dass diese Gespräche als zentrale Orte des Lernens angesehen werden (vgl. Schüpbach 2007, S. 4; Kreis 2012b, S. 5; Staub u. a. 2014, S. 288ff.; Futter 2017, S. 13; Führer 2019, S. 407), da hier die Mentorierenden gezielt Wissen vermitteln, Rückmeldung über

den Lernstand der Mentees geben und sie zur Reflexion eigener unterrichtlicher Handlungen anleiten können. Ihnen wird im Speziellen auch häufig das Potential zur Einlösung der intendierten Verknüpfung von Theorie und Praxis zugeschrieben (vgl. Schüpbach 2007, S. 4f.; Futter 2017, S. 13; Führer u. Heller 2018, S. 114; Führer 2019, S. 405). Zum anderen wird das empirisch nur schwer fassbare Konstrukt der ‚Mentorierenden-Mentee-Beziehung‘ in Gesprächen manifest. In Gesprächen werden aber nicht nur die Merkmale bestehender Beziehungen deutlich und damit empirisch zugänglich, vielmehr wird in Gesprächen auch soziale Wirklichkeit konstituiert – und damit eben auch ‚Beziehung gestaltet‘ (vgl. Keogh 2010, S. 55; Heller u. Morek 2016, S. 209; Wenz u. Cramer 2019, S. 34). Diese Einsicht ist essenziell für qualitativ orientierte Sozialforschung. Im Folgenden wird zunächst kurz auf den erstgenannten Aspekt – Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees als Lerngelegenheiten – eingegangen, bevor im Anschluss detailliert die Möglichkeiten und Ergebnisse empirischer Erfassung von Beziehung(sgestaltung) in Gesprächen dargestellt werden (vgl. Kap. II. 4.).

Ein Großteil der formellen Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees sind sogenannte ‚Unterrichtsbesprechungen‘, die dazu dienen, die (meist unmittelbar vorangegangenen) Unterrichtsversuche der Mentees rückblickend zu reflektieren und evaluieren. Diese klassischen Unterrichtsbesprechungen wurden intensiv hinsichtlich zentraler Merkmale wie Dauer, Inhalte, Ablauf bzw. Phasierung sowie Gesprächsgestaltung und kommunikative Rollen analysiert und im Hinblick auf Lernerträge der Mentees beurteilt (vgl. Schüpbach 2007; Futter u. Staub 2008; Hennissen u. a. 2008; Kreis 2012a; Kreis 2012b, Kreis u. Staub 2012; Moroni u.a. 2013; Crasborn u. Hennissen 2014; Krieg u. Kreis 2014; Staub u. a. 2014; Futter 2017; Führer u. Heller 2018; Führer 2019; Schnebel 2019; Wenz u. Cramer 2019). Eine der ersten ausführlichen empirischen Studien zu Unterrichtsbesprechungen stammt von Schüpbach (2007). Er ermittelte über die Befragung von Lehrkräften und Studierenden, dass die durchschnittliche geschätzte Dauer von Unterrichtsnachbesprechungen ca. 17 Minuten beträgt (vgl. Schüpbach 2007, S. 140). In der Studie von Futter (2017) wiesen die N = 61 videografierten Unterrichtsbesprechungen im Mittel eine Länge von ca. 22 Minuten auf (Futter 2017, S. 188). Angesichts des Befunds, dass die Dauer einer Unterrichtsbesprechung als Prädiktor für die Anzahl an vorhandenen Lerngelegenheit gelten kann (vgl. Staub u. a. 2014, S. 291; Führer u. Wenz 2019, S. 23), sind diese Ergebnisse kritisch einzuschätzen.

Was die Inhalte und Themen der klassischen Unterrichts(nach)besprechungen angeht, wurde der Befund, dass die große Mehrheit der besprochenen Themen dem Bereich ‚Unterrichtsgestaltung‘ zuzurechnen ist, mehrfach repliziert (vgl. Strong u. Baron 2004, S. 52f.; Schüpbach 2007, S. 157-161; Hennissen u. a. 2008, S. 173f.; Kreis 2012b, S. 175-200; Futter 2017, S. 191-194;). In eine ähnliche Richtung weisen auch die

Ergebnisse derjenigen Studien, die sich gezielt mit einer der beiden zentralen kommunikativen Handlungen in Unterrichtsbesprechungen auseinandersetzen (vgl. Eggenberger u. Staub 2001; Schüpbach 2007; Krieg u. Kreis 2014; Staub u. a. 2014; Führer u. Heller 2018; Führer 2019). Als zentrale kommunikative Handlungen können das Bewerten und das Reflektieren angesehen werden. Dies wird deutlich, wenn man sich den gängigen Ablauf von Unterrichtsnachbesprechungen vor Augen führt (vgl. Schüpbach 2007, S. 145; Hennissen u. a. 2008, S. 176; Führer u. Heller 2018, S. 119; Führer 2019, S. 407):

1. Der/die Mentee äußert sich zu seiner Befindlichkeit und blickt aus einer subjektiven und emotionalen Perspektive auf die gehaltene Stunde zurück.
2. Der/die Mentorierende gibt ein kurzes Feedback und nennt zuerst positive, dann negative Aspekte der Unterrichtsstunde. Dabei werden einzelne Aspekte der Stunde als optimierungsbedürftig identifiziert.
3. Die kritischen Stellen der Stunde werden analysiert und reflektiert, dabei werden Handlungsalternativen diskutiert.
4. Es werden Schlussfolgerungen für das künftige Unterrichtshandeln der/s Mentees gezogen und ggfs. erfolgt ein Ausblick auf die kommende(n) Stunde(n).

Die dritte Phase der Reflexion und Diskussion von Alternativen wird in der Theorie als entscheidend für den Lernprozess der Mentees angesehen. Genau diese aber ist es, die in der tatsächlichen Praxis häufig ausbleibt (vgl. Schüpbach 2007, S. 257), sodass lediglich eine „Elementarvariante“ (Führer u. Heller 2018, S. 113) des Reflektierens realisiert wird. Eine (kritische) Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis, eine Verknüpfung dieser mit theoretischem Wissen oder die Exploration von Handlungsalternativen sowie deren Begründung unterbleiben häufig (vgl. Schüpbach 2007; Krieg u. Kreis 2014; Führer u. Heller 2018; Führer 2019). Reflexionsaktivitäten von Studierenden finden wohl auch deshalb kaum statt, weil die Mentorierenden vorschnell Ratschläge und Lösungen für die identifizierten Probleme präsentieren. Insgesamt scheinen Mentorierende einen eher monologischen und direktiven Gesprächsstil zu pflegen (vgl. Schüpbach 2007, S. 270-276; Hennissen u. a. 2008, S. 176f.; Kreis 2012b, S. 323; Crasborn u. Hennissen 2014, S. 379-381; Futter 2017, S. 232). Dies passt zu weiteren Befunden, die zeigen, dass die Redeanteile der Mentorierenden in den Gesprächen deutlich höher sind als die der Mentees und letztere sich vorwiegend reaktiv und rezeptiv verhalten (vgl. Schüpbach 2007, S. 233; Keogh 2010, S. 57; Futter 2017, S. 238;). Diese Befundlage ist aus zwei Gesichtspunkten heraus kritisch zu beurteilen: Erstens liefern einige Studien Indizien dafür, dass ein dialogischer und ko-konstruktiver Gesprächsstil mit einem hohen Anteil an Lerngelegenheiten für die Mentees einhergeht (vgl. Kreis 2012b, S. 322f.; Futter 2017, S. 232f.). Damit die Mentees aktiv werden und ins Reflektieren kommen, sind entsprechende Gesprächshandlungen von Seiten der Mentorierenden – wie beispielsweise

Nachfragen und Relevanzhochstufen vornehmen (vgl. Führer 2019, S. 413), Formulieren offener Fragen, Problematisieren, Diskutieren von Alternativen, etc. – erforderlich (vgl. Kreis 2012b, S. 322f.; Futter 2017, S. 255ff.). Zweitens lässt die Dominanz eines eher monologischen Gesprächsstils auch Rückschlüsse über die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees zu. Beanspruchen die Mentorierenden einen Großteil der Sprechzeit für sich und agieren sehr direktiv, bedeutet dies, dass sie sich selbst die Rolle der ‚Experten‘ und den Mentees die Rolle der ‚Novizen‘ zuweisen und die Beziehung entsprechend als eine hierarchische gestaltet wird (vgl. Schüpbach 2007, S. 240-245; Wenz u. Cramer 2019, S. 37). Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass die meisten Mentees diese rezeptive Rolle gerne einnehmen und vor allem auch Tipps erhalten wollen (vgl. Schüpbach 2007, S. 184f.). Das Bedürfnis nach Unterstützung durch die Mentorierenden scheint ausgeprägter zu sein als das nach Herausforderung. Diese Ergebnisse stehen in einem gewissen Widerspruch zu den genannten Befunden, dass ein dialogischer Gesprächsstil zu mehr Lernerträgen bei den Mentees führt. Hennissen u. a. (2008) enthalten sich entsprechend auch explizit einer Bewertung der von ihnen identifizierten vier Gesprächsrollen von Mentorierenden (vgl. Hennissen u.a. 2008, S. 180) und plädieren dafür, Mentorierende so auszubilden, dass sie flexibel verschiedene Gesprächsrollen einnehmen und sich optimal an die Bedürfnisse der Mentees anpassen können (vgl. Hennissen u. a. 2008, S. 180). Je nach Entwicklungsstand der Mentees dürfte also das optimale Ausmaß an Unterstützung und Herausforderung durch den Mentorierenden variieren und muss stets neu ausgehandelt werden (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 32). Erste Befunde von Interventionsstudien, die eine Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten der Mentorierenden und damit verbunden eine stärker dialogische Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen anvisieren, sprechen dafür, dass durch entsprechende Trainings das Gesprächshandlungsrepertoire der Mentorierenden tatsächlich erweitert werden kann (vgl. Kreis u. Staub 2012; Crasborn u. Hennissen 2014).

Richtet man den Blick auf die Bedürfnisse der Mentees, fällt auf, dass diese von den Gesprächen mit den Mentorierenden insbesondere eine Rückmeldung über ihr Können und ihren Leistungsstand erwarten (vgl. Niggli u. a. 2008, S. 148). Sie schreiben dem Feedback und der darin integrierten Bewertung durch die Mentorierenden mindestens eine gleich wichtige Rolle zu wie der Reflexion. Staub u. a. (2014) wiesen zudem nach, dass sich das Ausmaß an erhaltenem Feedback positiv auf die subjektiv eingeschätzte Lernwirksamkeit der Unterrichtsbesprechungen und auf die durch Schüler/innen eingeschätzte Unterrichtsqualität der von den Mentees gehaltenen Stunden auswirkt (vgl. Staub u. a. 2014, S. 306f.). Kritisch angefragt werden muss hier jedoch, ob allein eine Erhöhung des Ausmaßes an Feedback zwingend zu positiven Effekten führt. Da überwiegend negative Bewertungen, permanentes Beurteilt-Werden, aber auch zu oberfläch-

liche und ausschließlich positive Kritik von Studierenden als lernhemmende Faktoren genannt werden (vgl. Schüpbach 2007, S. 187f.), scheint auch hier die konkrete Ausgestaltung des Feedbacks entscheidend. Entsprechend gilt es, diese kommunikative Aktivität, die in den letzten Jahren durch die Arbeiten von Hattie verstärkt an Aufmerksamkeit gewonnen hat (vgl. Hattie u. Timperley 2007; Hattie 2017), bisher jedoch in der Forschung zum Mentoring kaum thematisiert wurde (vgl. Greiten 2019; Thyssen u.a. 2019), stärker in den Blick zu nehmen und Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees im Hinblick auf die konkrete Gestaltung von Feedback- und Bewertungsprozessen zu untersuchen. Im Hintergrund steht die Annahme, dass diese sowohl etwas über die bestehende Mentorierenden-Mentee-Beziehung aussagen als auch diese Beziehung wesentlich beeinflussen. Die vorliegende Arbeit setzt hier an und schließt dabei an Vorarbeiten zur empirischen Erfassung von Beziehungsmerkmalen an, die im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt *Lehr:werkstatt* an der TüSE entstanden sind.

II. 4. Erfassung der Mentorierenden-Mentee-Beziehung

Die TüSE erprobt, wie aktuell zahlreiche andere universitäre Einrichtungen (vgl. Dege-ling u. a. 2019), ein neues und alternatives Praktikumsformat für Lehramtsstudierende. Im Rahmen der *Lehr:werkstatt* – einem Projekt, das seit dem Schuljahr 2011/12 an mehreren Standorten in Bayern erprobt wird und in Baden-Württemberg durch die AMANDA UND ERICH NEUMAYER-Stiftung unterstützt wird – steht Studierenden des Studienganges *Bachelor of Education (Lehramt Gymnasium)* an der Eberhard Karls Universität Tübingen seit dem Schuljahr 2016/17 die Option offen, das in Baden-Württemberg obligatorische dreiwöchige Orientierungspraktikum auszuweiten auf ein Langzeitpraktikum mit der Dauer eines gesamten Schuljahres. Das Konzept lässt sich wie folgt beschreiben:

„Ein Lehramtsstudierender (*Lehr:werker*) begleitet eine Lehrperson (*Lehr:mentor*) über ein gesamtes Schuljahr hinweg kontinuierlich im Schul- und Unterrichtsalltag. D.h. die Studierenden verbringen während der Vorlesungszeit einen Tag in der Woche an ihrer Praktikumschule. In der vorlesungsfreien Zeit gibt es zwei Blockphasen von zwei bzw. drei Wochen Dauer, in denen sie täglich an der Schule präsent sind.“ (Führer u. Wenz 2019, S. 23).

Leitende Idee hinter dem Konzept des Langzeitpraktikums ist, dass die längere Dauer des Praktikums – die allein noch kein Garant für einen Lernzuwachs der Studierenden ist (vgl. Kap. II. 1.) – den Aufbau einer positiven und lernförderlichen Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees begünstigt und vermittelt darüber die Praktikumsqualität gesteigert werden kann (vgl. Führer u. Wenz 2019, S. 23). Der Aufbau einer positiven, lernförderlichen Beziehung soll auch durch den Einsatz eines speziellen Online-Matching-Tools für die Ermittlung passender Mentorierenden-Mentee-Tandems unterstützt werden (vgl. Führer u. Wenz 2019, S. 24). Das Mentoringprogramm wird von universitärer Seite ergänzt durch begleitende Workshops (offen für Mentorierende und Mentees),

eine Lehrveranstaltung (für die Studierenden) sowie durch die Bereitstellung von Leitfäden für die Gespräche zwischen den Mentorierenden und Mentees (vgl. Führer u. Wenz 2019, S. 23-25). Neben klassischen Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen der Mentees sollen auch Feedbackgespräche über den Verlauf des Praktikums sowie den Lernstand der Mentees geführt werden. Als weitere Ziele des Projekts werden neben der Optimierung der professionellen Entwicklung der Studierenden auch eine professionelle Weiterentwicklung und Entlastung der Mentorierenden sowie eine Verbesserung des schülerseitigen Lernens durch eine intensivere Betreuung der Lernenden sowie Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung intendiert (vgl. Führer u. Wenz 2019; TüSE (o.J.); ZfL der Universität Erlangen-Nürnberg (o.J.)).

Das Langzeitpraktikum wird an der TüSE durch Begleitforschungen evaluiert. Hierbei soll auf Basis empirischer Forschungsarbeiten zum einen geklärt werden, ob die intendierten Ziele erreicht werden und wo Optimierungsbedarf besteht. Zum anderen soll mithilfe der erhobenen Daten auch Grundlagenforschung betrieben und ein Beitrag zu einem besseren Verständnis gelingender Mentorierenden-Mentee-Beziehungen geleistet werden. Zwei erste empirische Forschungsarbeiten der TüSE widmeten sich der theoretischen und empirischen Erfassung und Ausgestaltung (der Qualität) der Mentorierenden-Mentee-Beziehungen (Wenz u. Cramer 2019; Führer u. Cramer 2020a). Wenz u. Cramer (2019) gingen der Frage nach, wie sich Mentorierenden-Mentee-Beziehungen im Schulpraktikum konstituieren. Sie entwickelten auf Basis des bisherigen Forschungsstands, der die beiden Konstrukte ‚Unterstützung (support)‘ und ‚Herausforderung (challenge)‘ als zentrale Merkmale der Mentorierenden-Mentee-Beziehung annimmt, ein theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung des Einflusses der Mentorierenden-Mentee-Beziehung auf die Professionalisierung der Studierenden (vgl. Abb. 1).

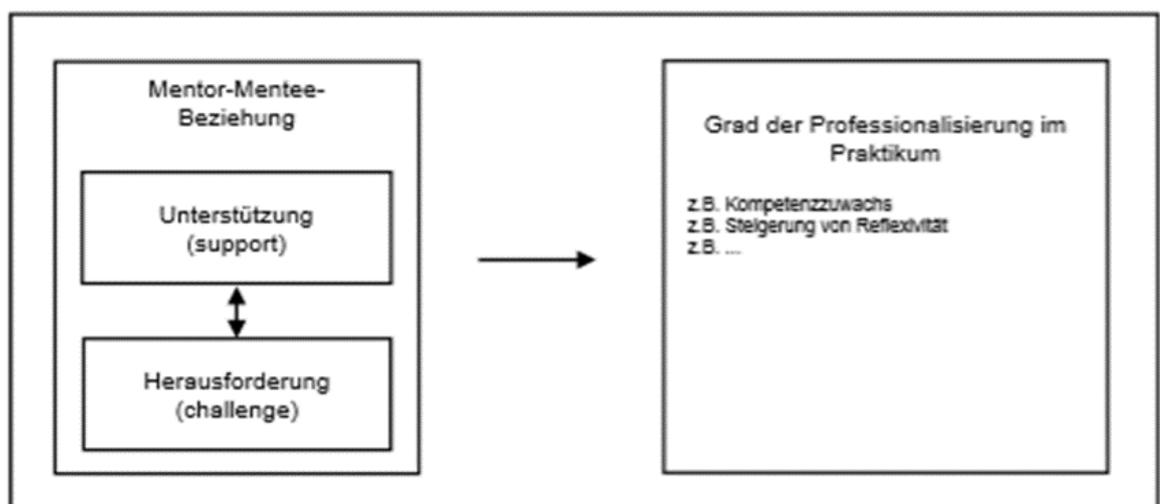


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Bedeutung der Mentorierenden-Mentee-Beziehung für die Professionalisierung (Wenz u. Cramer 2019, S. 33)

Das Modell verdeutlicht, dass die Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung den Grad der Professionalisierung im bzw. durch das Praktikum wesentlich beeinflusst. Wenz u. Cramer (2019) nehmen an, dass eine Balance von Unterstützung und Herausforderung bei gleichzeitig hoher Ausprägung beider Aspekte förderlich für die Professionalisierung der Mentees ist (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 32; vgl. auch Führer u. Cramer 2020a, S. 3; Führer u. Cramer 2020b, S. 4). Dass die genaue Ausprägung abhängig von den individuellen Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Mentees ist und die optimale Balance in jedem Mentoringprozess neu ausgehandelt werden muss, wurde bereits erläutert (vgl. Kap. II. 3.). Während Herausforderungen gewährleisten, dass es im Praktikum zu (ausreichend und geeigneten) Lerngelegenheiten für die Mentees kommt und der Gefahr einer Deprofessionalisierung entgegenwirken (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 34; Führer u. Cramer 2020b, S. 5), scheint Unterstützung eine notwendige Bedingung dafür zu sein, dass die Mentees diese Lerngelegenheiten auch (optimal) nutzen. Ist das Mentorierenden-Mentee-Verhältnis beeinträchtigt und fühlen sich letztere nicht wertgeschätzt und unterstützt, wird ihr Professionalisierungsprozess negativ beeinflusst: „Die Mentees werden wahrscheinlich Kritik in Frage stellen oder nicht annehmen, und die Mentorierenden werden den Mentees vermutlich in geringerem Maße zutrauen, sich positiv zu entwickeln.“ (Wenz u. Cramer 2019, S. 33).

Wenz u. Cramer (2019) werteten anschließend N = 19 Gespräche zwischen Mentorierenden und Mentees gesprächsanalytisch aus, um zu untersuchen, ob die postulierten Merkmale ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ auch empirisch – d.h. hier sprachlich – rekonstruiert werden können. Dabei identifizierten sie jeweils drei Indikatoren für die beiden Aspekte ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘. Unterstützung zeigt sich in den Gesprächen durch Sprechhandlungen wie „Bestärken, Wertschätzen und Hilfestellung geben“, Herausforderung an den Indikatoren „Kritik äußern, Entwicklungsaufgaben stellen und Freiraum geben“ (Wenz u. Cramer 2019, S. 40). Führer u. Cramer (2020a) führten im Anschluss an diese Studie eine Befragung von Mentorierenden (N = 15) zur empirischen Validierung und Ausdifferenzierung der vorgefundenen Indikatoren für ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ sowie der Annahme ihrer Balance durch. Der Fragebogen umfasst „sechs deduktiv entwickelte Vignetten, in denen jeweils prototypische Mentoring-Situationen dargestellt sind.“ (Führer u. Cramer 2020a, S. 3). Jede Vignette thematisiert dabei einen der von Wenz u. Cramer (2019) vorgeschlagenen Indikatoren für ‚Unterstützung‘ bzw. ‚Herausforderung‘. Die Befragten sollten zunächst durch Ankreuzen (vierstufige Ordinalskala, bei der die beiden Pole ein entgegengesetztes Verhalten beschreiben) ihre eigene Position hinsichtlich der jeweiligen prototypischen Mentoring-Situation angeben und anschließend ihre Positionierung schriftlich begründen (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 3). Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und

zunächst deduktiv den von Wenz u. Cramer (2019) erarbeiteten Indikatoren zugeordnet. Anschließend erfolgte eine Ausdifferenzierung dieser Indikatoren in weitere Kategorien durch induktive Kategorienbildung aus dem Datenmaterial heraus (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 4). Eine zentrale Erkenntnis dieser Validierungsstudie ist, dass die theoretisch angenommene Balance der Beziehungsmerkmale ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ auch in den Antworten der Mentorierenden rekonstruiert werden kann. Sie kommt insbesondere zum Ausdruck durch deren „Tendenz zur Mitte, die das Bemühen der Mentorierenden widerspiegelt, zwischen unterschiedlichen, z.T. sich widersprechenden Anforderungen und Bedürfnissen, Ansprüchen, Erwartungen und Gegebenheiten zu vermitteln.“ (Führer u. Cramer 2020a, S. 10). Weitere interessante Erkenntnisse konnten hinsichtlich der beiden Indikatoren ‚Bestärken‘ und ‚Kritisieren‘ erzielt werden. ‚Bestärken‘ wird sprachlich vor allem durch die Aktivität des Lobens realisiert und von den Mentorierenden zwar durchgängig als bedeutsam erachtet, aber überwiegend funktional im Hinblick auf die intendierten Effekte begründet. Das Loben der Mentees wird damit legitimiert, dass es die Anbahnung und Annahme von (späterer) Kritik begünstigt (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 7). Für das Kritisieren zeigten sich ähnliche Befunde: Auch dieses wird funktional begründet, und zwar damit, dass es hilfreich für die individuelle Weiterentwicklung sei. Bei beiden Indikatoren erwies sich neben den intendierten Effekten die Beschreibung der konkreten Ausgestaltung als zentrale Kategorie für die Mentorierenden. Genannt wurden von den Mentorierenden als Gütekriterien beispielsweise „ehrlich“, „konstruktiv“, „objektiv“, „berechtigt“, „zur richtigen Zeit und in der richtigen Situation“ (Führer u. Cramer 2020a, S. 6). Die tatsächliche Realisierung dieser beiden Indikatoren ‚Bestärken/Loben‘ und ‚Kritisieren‘ – die zugleich Indikatoren für Feedback- und Bewertungsaktivitäten sind – in Mentoringgesprächen wird im Folgenden untersucht.

III. Theoretische Bezugspunkte

III. 1. Feedbackgespräche und der Prozess des Feedbackgebens

Der Prozess des Feedbackgebens hat in den letzten Jahren in der pädagogischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Jacobs 2002; Hattie u. Timperley 2007; Bamberg 2010; Bastian 2010; Müller u. Ditton 2014; Hattie 2017; Degeling 2019; Hirschier o.J.) und zählt inzwischen „zu den wirkungsvollsten Interventionen zur Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen“ (Müller u. Ditton 2014, S. 8; vgl. auch Hattie u. Timperley 2007; Hattie 2017; Degeling 2019; Hirschier o.J.). Umso erstaunlicher ist es, dass Feedbackgespräche in der Lehrerbildung bisher noch nicht systematisch realisiert und untersucht wurden (vgl. Degeling 2019, S. 312). Feedbackgeben lässt sich allgemein als eine kommunikative Aktivität beschreiben, bei der eine sprechende Person einer empfangenden Informationen über ihre subjektive Wahrnehmung von deren

Verhalten rückmeldet und dieses Verhalten evaluativ im Hinblick auf die Erreichung erwünschter Zielzustände bewertet (vgl. Müller u. Ditton 2014, S. 11f.). In der Regel sind Feedbackgeber/in und -empfänger/in verschiedene Personen. Eine weitere basale Annahme ist, dass Feedbackgebende gegenüber den Feedbackempfangenden einen Wissensvorsprung aufweisen und in der Lage sind, deren Entwicklungsprozess positiv zu beeinflussen. Anderenfalls wäre das Feedback nicht nötig. Dieser Wissensvorsprung kann sich entweder in Form einer besonderen Expertise der Feedbackgebenden in dem Bereich zeigen, in dem die Feedbackempfangenden sich weiterentwickeln möchten, oder aber er wird, gemäß der Theorie des „Johari-Fensters“, darin gesehen, dass es Aspekte der eigenen Person gibt, die von einem selbst nicht (deutlich) gesehen werden, von Außenstehenden hingegen schon. Feedback hat im letzteren Fall dann die Funktion, blinde Flecken aufzudecken (vgl. Schüpbach 2007, S. 73f.; Fengler 2010, S. 8).

Der Prozess des Feedbackgebens ist in der pädagogischen Forschung vor allem unter dem Gesichtspunkt der Lernförderlichkeit untersucht worden – sowohl für Schüler/innen (vgl. Jacobs 2002; Hattie u. Timperley 2007; Hattie u. a. 2014; Degeling 2019; Hischier o.J.) als auch für Lehrkräfte (vgl. Bastians 2010). Feedback ermöglicht, wenn es gut formuliert ist, durch einen Abgleich von Fremd- und Selbstbild bzw. Ist- und Soll-Zustand nicht nur die konfliktfreie Einsozialisierung in eine bestehende Gemeinschaft, sondern auch die individuelle Weiterentwicklung sowie die Ausbildung eines positiven Selbstbildes (vgl. Kanitz 2015, S. 8-15; Müller u. Ditton 2014, S. 23). Das Geben eines solchen lern- und entwicklungsförderlichen Feedbacks impliziert notwendigerweise die folgenden vier Elemente bzw. Phasen (vgl. Degeling 2019, S. 313f.):

1. Die Definition eines als positiv beurteilten Soll-Zustands, d.h. die Festlegung von Entwicklungszielen und Standards: *„Wo soll es für die Person hingehen?“*
2. Eine systematische Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse (i.d.R. durch eine andere Person), die darauf ausgerichtet ist, die Diskrepanz zwischen dem angestrebten Ziel- und dem aktuellen Ist-Zustand zu erfassen, wobei sowohl Ressourcen und Fortschritte als auch Defizite registriert werden: *„Wo steht die Person gerade? Was kann sie (schon) (gut), was (noch) nicht?“*
3. Eine geeignete verbale Rückmeldung dieser Diagnose an die feedbackempfangende Person, wobei in der Regel zuerst die Ressourcen und Stärken, dann erst die Defizite und Schwächen angesprochen werden; evtl. schließt sich ein Austausch über Fremd- und Selbstwahrnehmung an: *„Was möchte, soll und kann ich der Person rückmelden? Wie sollte ich mein Feedback äußern, damit es der anderen Person bei der Zielerreichung helfen kann?“*

4. Die Ableitung und Planung weiterer Maßnahmen, die die Person bei der Zielerreichung unterstützen: „Wie geht es weiter? Was sind die nächsten Schritte? Wie kann die Person ihren Entwicklungsprozess optimieren?“



Abbildung 2: Prozess des Feedbackgebens (Degeling 2019, S. 314)

Abbildung 2 zeigt diese vier Phasen des Feedbackgebens und visualisiert, dass Feedbackgeben ein zyklischer Prozess ist. Diese Beschreibung des Gebens von lernförderlichem Feedback unterscheidet sich vom alltagssprachlichen Verständnis, bei dem ‚Feedbackgeben‘ gemeinhin nur auf die dritte Phase – die des Bewertens, d.h. die Diagnose und Rückmeldung von Stärken und Schwächen – beschränkt bleibt. Viele (Ratgeber-) Autoren betonen jedoch, dass gutes Feedback „[m]ehr als Lob und Kritik“ (Kanitz 2015, S. 16) sei. Während sie der Ansicht sind, dass die Differenzierung notwendig sei, weil Lob und Kritik einen stärker wertenden Charakter hätten als Feedback und ein Hierarchiegefälle zwischen Sendenden und Empfangenden implizierten, kann mit Rückgriff auf das Prozessmodell von Degeling (2019) die Abgrenzung auch dadurch begründet werden, dass der Feedbackprozess neben der mentalen und kommunikativen Aktivität des Bewertens auch weitere Aktivitäten, wie beispielsweise das Festlegen von Zielen oder Planen nächster Schritte, erfordert. Trotz der Erkenntnis, dass Feedbackgeben nicht mit Bewerten gleichgesetzt werden kann, fokussiert die vorliegende Untersuchung auf Bewertungsaktivitäten in Feedbackgesprächen, d.h. sie betrachtet nicht den Feedbackprozess als Ganzen, sondern nur einen Ausschnitt davon (Phase 3). Dies liegt darin begründet, dass der Rahmen der vorliegenden Arbeit begrenzt ist und der Prozess des Bewertens als zentralstes Element des Feedbackgebens angesehen werden kann und insbesondere für die Beziehung(sgestaltung) zwischen Mentorierenden und Mentees wegweisend ist. Bewertungen können die Beziehung zwischen zwei Gesprächspartnern entscheidend verbessern oder verschlechtern. Die Dimension der ‚Herausforderung‘ innerhalb der Mentorierenden-Mentee-Beziehung wird beim Feedbackgeben theoretisch über zwei Aspekte realisiert: Erstens über das Setzen von Entwicklungszielen und zweitens über das Kritisieren, d.h. das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen dem aktuellen

Entwicklungsstand und dem Zielzustand. Die vorliegende Arbeit nimmt mit ihrem Fokus auf Bewertungsaktivitäten in Mentoringgesprächen bei dieser Dimension also lediglich den zweiten Aspekt, das Kritisieren, in den Blick. Die Beziehungsdimension ‚Unterstützung‘ ist im Feedbackprozess ebenfalls über zwei Aspekte präsent, da bei diesem erstens auch Fortschritte und Stärken benannt werden sollen und zweitens Hilfestellungen gegeben bzw. konkrete nächste Schritt zur Zielerreichung formuliert werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt hier entsprechend wieder auf den positiven Bewertungshandlungen, d.h. dem Loben. In den Gesprächen vorhandene Planungsaktivitäten werden nicht weiter untersucht. Je nachdem, wie das Feedback konkret ausgestaltet wird, d.h. welche Elemente betont werden und wie es kommuniziert wird, dürfte die eine oder die andere der beiden Beziehungsdimensionen stärker in den Vordergrund treten. Für gutes Feedback gilt aber, wie auch für eine gelingende Mentorierenden-Mentee-Beziehung, dass eine Balance von Unterstützung (in Form von Lob bzw. positiven Bewertungen) und Herausforderung (in Form von Kritik bzw. negativen Bewertungen) ideal ist. Neben diesem Aspekt wurden in den vergangenen Jahren eine ganze Reihe weiterer Kriterien für ‚gutes‘, d.h. lernförderliches Feedback identifiziert. Feedback sollte demnach folgendermaßen gestaltet sein: verständlich und informierend, konkret beschreibend und empiriebasiert, zielgerichtet und auf veränderbare Aspekte bezogen, wertschätzend und selbstwertförderlich sowie die Subjektivität der Bewertung verdeutlichend (vgl. Fengler 2010, S. 11-16; Kanitz 2015, S. 54-62; Hischier o.J.). Degeling (2019) betont entsprechend, dass das Geben von lernförderlichem Feedback ein sehr anspruchsvolles Unterfangen ist, das vielfältige Kompetenzen (Planung, Diagnostik, Didaktik, Beratung) und ein solides Training erfordert (vgl. Degeling 2019, S. 315ff.).

Beachtet werden muss für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ferner, dass der Feedbackprozess in Gesprächen in der Regel nicht unidirektional, sondern interaktiv abläuft (vgl. Deppermann 2008, S. 8; Brinker u. Sager 2010, S. 9-11; Kreis 2012, S. 103-107; Heller u. Morek 2016, S. 210f.; Wenz u. Cramer 2019, S. 34f.). Feedbackempfangende erhalten nicht einfach nur eine Feedbackbotschaft von Feedbackgebenden, sondern müssen sich in irgendeiner Form zu dieser Botschaft verhalten. Dadurch beeinflussen sie die weiteren Gesprächsbeiträge der Feedbackgebenden. Zudem ist es in Feedbackgesprächen durchaus auch möglich, dass wechselseitig Feedback gegeben wird. Der intendierte Abgleich von Fremd- und Selbstbild findet meist nicht im Stillen statt, sondern wird kommunikativ und sequenziell ausgetragen (vgl. Deppermann 2008, S. 17; Brinker u. Sager 2010, S. 72-91; Heller u. Morek 2016, S. 210f.; Kreis 2012, S. 103-107). In einem Feedbackgespräch wird zunächst ein/e Sprecher/in die eigene Einschätzung vorbringen und diese wird dann durch die Bewertung des/r zweiten Sprechers/in ergänzt (vgl. Brinker u. Sager 2010, S. 82; Lindström u. Mondada 2009, S. 300). Dabei müssen

die Gesprächsbeteiligten jeweils auch auf die Beiträge – also die Bewertungen – des anderen Bezug nehmen. Dies stellt besondere Herausforderungen an die Gesprächsbeteiligten, insbesondere in Mentoringsituationen.

III. 2. Die kommunikative Aktivität des Bewertens

„Bewerten“ definiert die linguistische Forschung als einen mentalen Prozess, bei dem einem (Bewertungs-)Objekt durch eine Person (das Bewertungssubjekt) ein mehr oder weniger großer Wert zugeordnet wird (vgl. Sager 1982, S. 40; Hartung 2000, S. 119). Mit Bewertungsobjekt kann prinzipiell „jede mögliche Bezugseinheit gemeint [sein], die dem kognitiv sprachlichen Zugriff des Kommunikators gegeben ist, also Gegenstände, Personen, Sachverhalte, Prozesse, Handlungen, abstrakte Begriffe etc.“ (Sager 1982, S. 40). Nach Keller (2002) bedeutet Bewerten zugleich, dem Bewertungsobjekt gegenüber „eine billigende oder missbilligende Haltung ein[zun]ehmen nach Maßgabe bestimmter Eigenschaften“ (Keller 2002, S. 10; vgl. auch Sager 1982, S. 40). Objekte, denen ein größerer Wert zugeordnet wird, werden gebilligt bzw. gelobt; Objekte, denen ein kleinerer Wert zugeordnet wird, werden missbilligt bzw. kritisiert. Die Wertzuordnung ist dabei als Kontinuum zu verstehen: Es gibt nicht nur die beiden Pole ‚positive Bewertung/ Lob‘ und ‚negative Bewertung / Kritik‘, sondern graduelle Abstufungen. Neben einem Bewertungssubjekt und -objekt ist zudem nicht nur eine Wertzuweisung integraler Bestandteil des Bewertungsprozesses, sondern auch die Referenz auf Eigenschaften des Objektes sowie auf Standards, die für das Bewertungsobjekt Gültigkeit beanspruchen und mit denen die Eigenschaften abgeglichen werden (vgl. Keller 2002, S. 11). Diese Komponenten des Bewertungsprozesses seien an einem Beispielsatz veranschaulicht:

Beispielsatz 1:

Bewertungs- subjekt	Bewertungsobjekt	Wertzu- ordnung	Objekteigenschaft(en) = Standards
<i>Ich finde</i>	<i>die Studienarbeit</i>	<i>gut,</i>	<i>weil sie neue Erkenntnisse generiert.</i>

Der/die Sprechende („[i]ch“) weist als Bewertungssubjekt dem Bewertungsobjekt („die Studienarbeit“) einen Wert („finde [...] gut“) zu auf Basis eines Abgleichs der Objekteigenschaften („neue Erkenntnisse generiert“) mit den für das Objekt gültigen Standards („neue Erkenntnisse generier[en]“). Die Objekteigenschaften sind in diesem Beispiel identisch mit den geltenden Bewertungsstandards ist, weshalb es zu einer klar positiven Wertzuweisung kommt. Der mentale Prozess des Bewertens mündet häufig – aber nicht zwingend – in eine kommunikative Aktivität, bei der die getroffene Werteinschätzung verbalisiert wird. Für die Verbalisierung sind entsprechende Bewertungsausdrücke, wie im Beispiel „gut“, erforderlich. Die Bewertung muss sprachlich verdeutlicht werden, um

als solche identifiziert werden zu können. Dabei gibt es vielfältige Realisierungsformen. Im Alltag gehen wir davon aus, dass man zwischen deskriptiven und normativen Sätzen streng unterscheiden kann und Bewertungen an evaluativen Begriffen wie „gut/schlecht“ „falsch/richtig“, „Stärke/Schwäche“ etc. identifizierbar sind. Erkenntnisse der Linguistik zur kommunikativen Aktivität des Bewertens stellen diese Annahme jedoch infrage. Linguisten gehen davon aus, dass auch deskriptive Ausdrücke evaluativ verwendet werden können und sich Bewertungsausdrücke vielmehr auf einem Kontinuum mit den Polen ‚explizite, direkte Bewertung‘ und ‚implizite, indirekte Bewertung‘ verorten lassen. Eine explizite Bewertung liegt demnach vor, wenn einem Bewertungsobjekt mithilfe einer ‚Wertprädiktion‘ (Hartung 2000, S. 120), also Einstufungsausdrücken, „zu deren Gebrauchsregel es gehört, dass damit eine Haltung zum Ausdruck gebracht wird“ (Keller 2002, S. 14), ein Wert zugeordnet wird. Der angeführte Beispielsatz „*Ich finde die Studienarbeit gut, weil sie neue Erkenntnisse generiert*“ kann als eine solche explizite, direkte Bewertung klassifiziert werden, da „gut“ ein solcher Einstufungsausdruck ist. Mithilfe einer Verkürzung des Beispielsatzes 1 zu Beispielsatz 2 kann die Variante des impliziten, indirekten Bewertens verdeutlicht werden.

Beispielsatz 2:

Bewertungs- subjekt	Bewertungsobjekt	Wertzu- ordnung	Objekteigenschaft(en) = Standards
	<i>Die Studienarbeit</i>		<i>generiert neue Erkenntnisse.</i>

Auch bei Beispielsatz 2 kann eine billigende Einstellung des Sprechers gegenüber dem Bewertungsobjekt („[d]ie Studienarbeit“) angenommen werden, ohne dass diese jedoch durch einen Wertausdruck expliziert wird. Diese Annahme lässt sich folgendermaßen rechtfertigen: Erstens hat der scheinbar deskriptive Ausdruck ‚*neue Erkenntnisse generieren*‘ durchaus eine evaluative Komponente, denn die Begriffe „neu“ und „Erkenntnis“ sind positiv konnotiert. Zweitens kann die Kenntnis des Kontextes, in dem der Satz geäußert wird, erhellend für dessen Verständnis sein. Ein solcher Satz wäre zum Beispiel realistischerweise in einem Gutachten einer/s Dozenten/in zu einer Seminararbeit zu finden, kaum jedoch in einem Gespräch zwischen Kindergartenkindern. Wissen über den Handlungskontext ‚Begutachtung einer Seminararbeit‘ liefert uns entscheidende Hinweise für das Verständnis des Satzes. Die Aufgabe ‚Begutachtung einer Seminararbeit‘ beinhaltet das Bewerten der Arbeit und entsprechend liegt es nahe, den zweiten Beispielsatz, wenn er in diesem Handlungskontext verwendet wird, ebenfalls als Bewertungsaktivität einzustufen. Hier wird die Bewertung jedoch nicht explizit, sondern implizit, allein durch die Angabe der Eigenschaften des Bewertungsobjekts, vorgenommen. Eine Verbalisierung des Bewertungssubjekts, der Wertzuordnung sowie der Standards unterbleibt, sodass die Rezipierenden eine größere Interpretationsleistung vornehmen

müssen als bei expliziten Bewertungen. Um Beispielsatz 2 als Bewertung verstehen zu können, ist demnach insbesondere die Kenntnis des Handlungskontextes, in dem der Satz geäußert wird, sowie das Wissen um Standards für das Bewertungsobjekt erforderlich. Keller (2002) bezeichnet solche indirekten bzw. impliziten Bewertungen als „pragmatische[n] Modus“ (Keller 2002, S.14) des Bewertens, um deren Kontextabhängigkeit zu verdeutlichen. Die expliziten Bewertungsaktivitäten bezeichnet er als „semantischen Modus“ (Keller 2002, S. 14), um anzuzeigen, dass bei diesen die evaluative Komponente ein wichtiger Teil der Grundbedeutung einzelner Begriffe des geäußerten Satzes ist. Betont werden soll, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen diesen beiden Modi des Bewertens schwer möglich ist und auch hier die Annahme eines Kontinuums überzeugender ist. Berücksichtigt man auch diese zweite, implizite Variante des Bewertens, sind deutlich mehr Sequenzen eines Gesprächs als Bewertungsaktivitäten einzustufen.

III. 3. Negative Bewertungen und die „Face-Work“-Theorie

Negative Bewertungen in Gesprächen gelten als heikle Momente und sind daher für die Fragestellung dieser Arbeit von besonderem Interesse. Nach Goffman (1955) und dem klassischen Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2000) kann man annehmen, dass Menschen in Gesprächen nicht nur Inhaltliches verhandeln und bestimmte Ziele erreichen wollen, sondern immer auch etwas über sich selbst sowie ihre Sicht auf den anderen – also ihre Beziehung zu diesem – preisgeben. In Gesprächen findet somit stets auch Selbstvergewisserung und Beziehungsgestaltung statt (vgl. Goffman 1955, S. 222f.; Brinker u. Sager 2010, S. 81). Der Soziologe Goffman nimmt an, dass Personen in Gesprächen darum bemüht sind, sowohl defensiv das eigene ‚Face‘ sowie protektiv das des/r anderen zu wahren (vgl. Goffman 1955, S. 227, 244). Goffman definiert ‚Face‘ als „the positive social value a person effectively claims for himself“ bzw. „an image of self delineated in terms of approved social attributes“ (Goffman 1955, S. 222). Im Deutschen wird der Begriff häufig mit „Image“ (Brinker u. Sager 2010, S. 81) oder „positives Selbstbild“ (Dufferain-Ottmann 2018, S. 60) übersetzt. Das Äußern von negativen Bewertungen ist nun jedoch potenziell bedrohlich für die ‚Images‘ der Gesprächsbeteiligten. Negative Urteile über eine Person bergen die Gefahr, dass deren positives Selbstbild infrage gestellt und die Person im Gespräch bloßgestellt wird. Goffman (1955) nimmt an, dass dies weder im Interesse der kritisierten Person noch im Interesse der jeweiligen Gesprächspartner/innen ist, da auch letztere bestrebt sind, die Interaktion so zu ‚überstehen‘, dass die Beziehung zum Gegenüber im Anschluss nicht schlechter ist als zuvor (vgl. Goffman 1955, S. 243). Zudem geht er davon aus, dass Menschen empathisch sind und entsprechend den Gesichtsverlust des anderen mitempfinden können. Dieser löse also nicht nur bei der Person, die bloßgestellt wird, sondern auch bei den Gesprächspartner/innen unangenehme Emotionen wie Scham aus (vgl. Goffman 1955, S. 224f.).

Entsprechend bestehe ein stiller Konsens darüber, wechselseitige Imagepflege zu betreiben und die ‚rituelle Ordnung‘ eines Gesprächs, d.h. Höflichkeitsregeln, einzuhalten (vgl. Goffman 1955, S. 244f.; Brinker u. Sager 2010, S. 82).

Damit es bei negativen Bewertungen nicht zu solchen Gesichtsverlusten kommt, ist sogenannte „Face-Work“ (Goffman 1955, S. 226) erforderlich. Gemeint sind Strategien bzw. Aktivitäten, die die Aufrechterhaltung eines positiven Images nach ‚Zwischenfällen‘ ermöglichen (Goffman 1955, S. 226). Das Äußern negativer Bewertung kann als ein solcher ‚Zwischenfall‘ bzw. als „Verstoß gegen die Regeln der rituellen Ordnung“ (Brinker u. Sager 2010, S. 85) interpretiert werden. Nach Goffman (1955) gibt es zwei Strategien bei drohendem Gesichtsverlust: Ausweichhandlungen („the avoidance process“, S. 228) oder korrektive Ausgleichhandlungen („the corrective process“, S. 230). Bei der Ausweichtaktik werden heikle Gesprächsthemen um der guten Beziehung willen sorgsam gemieden, gefallene problematische Äußerungen überhört oder durch die Etablierung eines neuen Themas übergangen. Bei der Ausgleichtaktik wird die potenzielle Gesichtsbedrohung nicht ignoriert, sondern als solche markiert, aber versucht abzumildern bzw. wiedergutzumachen. Möglich ist, dass die Sendenden der ‚face-bedrohenden‘ Botschaft verbalisieren, dass diese nicht als Imageverletzung intendiert war, sie (teilweise) zurücknehmen, sich nachträglich für diese entschuldigen oder aber durch bestärkende Sequenzen wie positive Bewertungen das verletzte Image des anderen wiederaufbauen. Dies ermöglicht, dass die Beziehung der Gesprächsbeteiligten stabil und positiv bleibt, d.h. ‚Face-Work‘ ist immer auch ‚Beziehungsarbeit‘. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass in Gesprächen eine „preference for agreement“ (Hartung 2000, S. 128; vgl. auch Sacks 1987) gilt. Dies bedeutet, dass die Gesprächsbeteiligten – auch in Feedbackgesprächen, die einen hohen Grad an Bewertungsaktivitäten erfordern – darum bemüht sind, Konsens herzustellen und sich kooperativ verhalten (vgl. Goffman 1955, S. 235). Ein solches kooperatives Verhalten kann sich zum Beispiel darin äußern, dass dem/r anderen die Chance zugestanden wird, Schwächen selbst zu thematisieren (vgl. Goffman 1955, S. 236f.). Das Gegenüber kann dann wählen, ob er/sie die negative Selbstbewertung korrigiert und abschwächt oder sie bestätigt. Beides sind Handlungen, die der Imagewahrung des/r anderen zuträglich sind, denn entweder wird er/sie als kompetente/r Selbstbeurteiler/in bestätigt oder aber das entworfene Selbstbild durch das bessere Fremdbild aufgewertet. Beides dürfte sich positiv auf die Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten auswirken.

IV. Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit schließt einerseits an die skizzierten theoretischen Überlegungen zum Bewerten und zur ‚Face-Work‘ in Gesprächen (vgl. Kap. III) sowie andererseits an

die empirischen Erkenntnisse zur Gestaltung von Mentorierenden-Mentee-Beziehungen aus der Begleitforschung zum Langzeitpraktikum der *Lehr:werkstatt* an der TÜSE an (vgl. Kap. II. 4.). Sie untersucht die Realisierung der kommunikativen Aktivität des Bewertens in Feedbackgesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees. Dabei werden Bewertungshandlungen auf zwei Ebenen in den Blick genommen: Erstens sollen die Bewertungsobjekte in den Feedbackgesprächen inhaltsanalytisch untersucht werden: Was wird überhaupt bewertet? Zweitens wird das Wie des Bewertens – d.h. die Bewertungsausdrücke, ihre Realisierungsvarianten sowie die kommunikativen Strategien und Muster – gesprächsanalytisch analysiert. Dabei soll deutlich werden, wie die Mentorierenden und Mentees positive sowie negative Bewertungen äußern und welche kommunikativen Strategien sie anwenden, um ein positives Image und eine gute Beziehung aufrechtzuerhalten. Die weiteren Komponenten des Bewertungsprozesses (Bewertungssubjekte, Bewertungsstandards) können im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt werden. Konkret sollen folgende Forschungsfragen geklärt werden:

Forschungsfrage 1: Was wird bewertet?

- a. Welche Themen(bereiche) sind in den Feedbackgesprächen (bevorzugt) Objekte von Bewertungsaktivitäten?
- b. Was bewerten die Mentorierenden und Mentees beim jeweiligen Themenbereich konkret? Gibt es auffällige Unterschiede zwischen den Tandems?
- c. Decken sich die in den Feedbackgesprächen identifizierten Bewertungsobjekte von den zentralen Gesprächsthemen in klassischen Unterrichtsbesprechungen oder gibt es wichtige Differenzen (vgl. Schüpbach 2007; Futter 2017)?

Es kann auf Basis der Forschungslage gemutmaßt werden, dass die Themen, konform zu den Themen in klassischen Unterrichtsbesprechungen, bevorzugt aus dem Bereich ‚Unterrichtsgestaltung‘ (vgl. Schüpbach 2007, Hennissen u. a. 2008, Kreis 2012, Futter 2017), stammen. Der von der TÜSE bereitgestellte Gesprächsleitfaden (vgl. Anhang 1-4) legt außerdem einen starken Fokus auf die personalen Kompetenzen der Mentees sowie die Zusammenarbeit im Tandem.

Forschungsfrage 2: Wie wird bewertet?

- a. Mit welchen sprachlichen Mitteln wird die Aktivität des Bewertens in den Feedbackgesprächen realisiert? Können typische Muster identifiziert werden?
- b. Kommen die in der Theorie postulierten Realisierungsformen des Bewertens (vgl. Kap. III. 2.) in den Feedbackgesprächen vor? Welche Formen dominieren?
- c. Wie gehen die Gesprächsbeteiligten mit der Gefahr des Imageverlusts bei negativen Bewertungen um? Welche Strategien des ‚Face-Work‘ werden eingesetzt?

Zu vermuten ist, dass das Gesprächsformat ‚Feedbackgespräch‘ eine Vielzahl an expliziten Bewertungen hervorruft. Weiterhin ist aufgrund der theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. III. 3.) sowie der empirischen Vorarbeiten (vgl. Führer u. Cramer 2020a) wahrscheinlich, dass die Mentorierenden mindestens um eine Balance von positiven und negativen Bewertungen, eher noch um eine Dominanz von positiven Bewertungen bemüht sein dürften, um einen Imageverlust der Mentees zu vermeiden. Negative Bewertungen dürften im Gegensatz zu positiven Bewertungen vermutlich eher implizit sowie in abgeschwächter Form und ergänzt durch Strategien zur Imagewahrung geäußert werden.

V. Untersuchungsdesign

V. 1. Daten und Stichprobe

Die N = 5 Feedbackgespräche, die inhalts- und gesprächsanalytisch untersucht werden, stammen aus dem Datenkorpus der Begleitforschung zur *Lehr:werkstatt* der TÜSE. Die Daten wurden von einem Forscherteam um Kathrin Wenz in den Schuljahren 2016/17 sowie 2017/18 erhoben und verschriftlicht (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 35f.). Sie werden im Rahmen dieser Arbeit einer Sekundäranalyse unterzogen. Die Feedbackgespräche wurden von fünf verschiedenen Tandems, jeweils bestehend aus einer/m Mentorierenden und einem/r Mentee, geführt. Die Stichprobe besteht aus fünf Mentees und vier Mentorierenden (eine Mentorin betreute zwei Mentees und war somit Bestandteil zweier Tandems). Alle Praktika wurden an Gymnasien in Baden-Württemberg absolviert. Die Studierenden befanden sich im ersten Studienjahr und das Praktikum war die erste Praxisphase im Rahmen ihres Lehramtstudiums. Den Tandems wurden von der TÜSE ein Leitfaden zur Strukturierung der Feedbackgespräche zur Verfügung gestellt (vgl. Anhang 1 - 4). Die analysierten Gespräche lassen erkennen, dass dieser von allen fünf Tandems verwendet wurde. Die Gespräche liegen als Audiodateien sowie als einfache Transkripte vor, wobei bei einem Feedbackgespräch (FG 3) die letzten ca. 10 Minuten nicht verschriftlicht wurden.¹ Da diese ein allgemeines Feedback zum Projekt *Lehr:werkstatt* darstellen und damit für die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant sind, wurde auf eine nachträgliche Verschriftlichung verzichtet. Die Aufzeichnung der Gespräche erfolgte unter Abwesenheit des Forscherteams (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 36), was eine größere Authentizität der Gespräche begünstigt. Dennoch liegt aufgrund der Aufnahmesituation wahrscheinlich keine vollständig authentische Gesprächssituation vor. Die Tatsache, dass während zweier Gespräche (FG 1 und 4) eine direkte Ansprache des Forscherteams erfolgte, zeigt, dass sich die Gesprächsbeteiligten der Aufnahme-

¹ Die Transkripte und Audioaufnahmen der Gespräche sind auf Anfrage über die TÜSE (Kontaktpersonen: Prof. Colin Cramer und Dr. Felician Führer) einsehbar. FG dient im Folgenden als Abkürzung für Feedbackgespräch, ME steht für Mentee und MR für Mentorierende/r. Die Nummerierung der Gespräche bezieht sich auf die Nummerierung in Tabelle 1.

situation sehr bewusst waren. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die für die Sekundär-analyse genutzten Feedbackgespräche und ihre wichtigsten Merkmale.

	Tandem 1	Tandem 2	Tandem 3	Tandem 4	Tandem 5
Gesprächs-beteiligte	Mentor 1, Student 1	Mentorin 2, Studentin 2	Mentorin 3, Studentin 3	Mentorin 4, Studentin 4	Mentorin 4, Studentin 5
Gesprächs-zeitpunkt	Praktikums- mitte	Praktikums- mitte	Praktikums- ende	Praktikums- ende	Praktikums- ende
Gesprächs-dauer /-teile	10:25 min / 1 Aufnahme	20:03 min / 2 Aufnahmen	51:57 min / 3 Aufnahmen	07:10 min / 1 Aufnahme	08:50 min / 1 Aufnahme
Bezug zum Leitfaden	mittlere Be- zugnahme	geringe Be- zugnahme	hohe Bezug- nahme	mittlere Be- zugnahme	mittlere Be- zugnahme

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe und die analysierten Daten (eigene Darstellung)

V. 2. Analysemethoden

Die Feedbackgespräche werden für die erste Fragestellung inhalts-, für die zweite Fragestellung gesprächsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden werden diese beiden Analysemethoden zunächst knapp in ihren Grundzügen und hinsichtlich ihrer Eignung für die vorliegenden Fragestellungen vorgestellt, bevor eine Schilderung des genauen Vorgehens bzw. der Verwendung der Methode im Rahmen dieser Arbeit erfolgt.

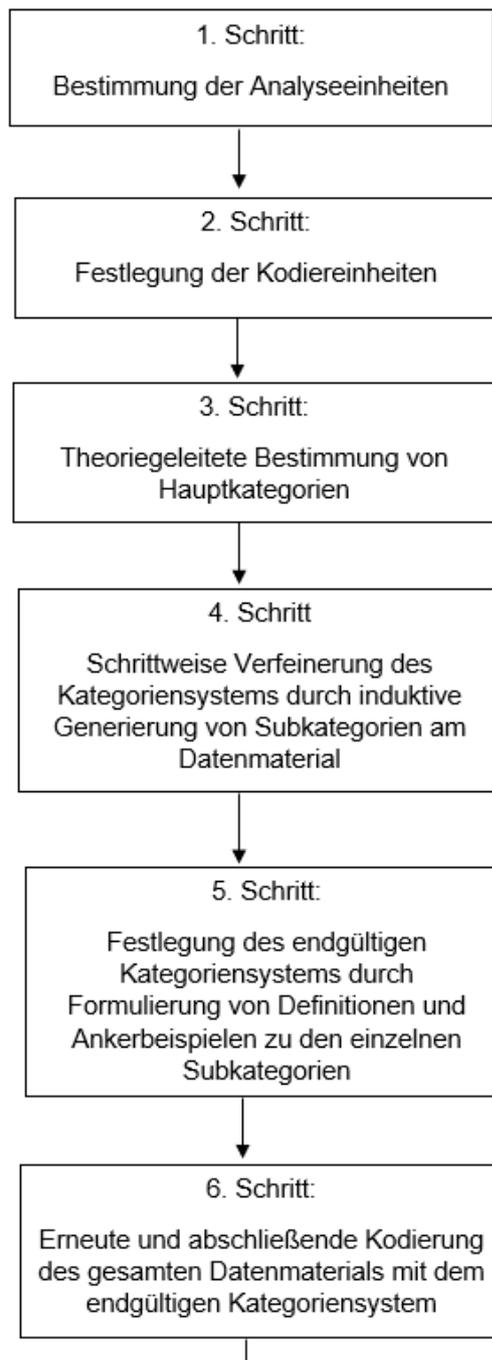
V. 2. 1. Inhaltsanalyse – Allgemeine Merkmale und Eignung

Die Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur Auswertung sprachlichen Materials – häufig schriftlich fixierte Kommunikation –, das sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmender Popularität erfreut und inzwischen als ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ bei qualitativen Forschungsarbeiten, vorwiegend aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich, regelmäßig zum Einsatz kommt (vgl. Mayring 2015, S. 7-13; Kuckartz 2016, S. 14-27). Der qualitativen Inhaltsanalyse geht es um das schrittweise Verstehen und introspektive Nachvollziehen von Merkmalen sozialer Realität (vgl. Mayring 2015, S. 19). Damit steht sie in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Kuckartz 2016, S. 16-21). Sie ist insbesondere dazu geeignet, fixierte Kommunikation im Hinblick auf ihre manifesten und latenten Inhalte und Themenbereiche zu analysieren und zu strukturieren (vgl. Mayring 2000, S. 2). Da die zu analysierenden Feedbackgespräche eine Form von (schriftlich und audiographisch) fixierter Kommunikation darstellen und im Rahmen der ersten Fragestellung die inhaltlichen Gegenstände, auf die sich Wertzuordnungen in den Gesprächen beziehen, identifiziert werden sollen, ist die qualitative Inhaltsanalyse ein passendes Instrument zur Bearbeitung dieser ersten Fragestellung. Für die qualitative Inhaltsanalyse in der Variante nach Mayring sind vier Grundprinzipien leitend (vgl. Mayring 2000, S. 3; Mayring 2015, S. 50-53):

- ‚Kategorien im Zentrum‘: Das zentrale Charakteristikum der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass schriftlich fixiertes Material geordnet und strukturiert wird, indem ihm Kategorien zugewiesen werden. Dafür müssen die Analyseaspekte als Kategorien bzw. Subkategorien definiert werden, denen dann Textbestandteile (sog. ‚Kodiereinheiten‘) zugeordnet werden. Eine Kategorie kann einen unterschiedlich hohen Grad an Komplexität aufweisen, in jedem Fall handelt es sich aber um eine Einheit zum Einordnen von (Text-)Phänomenen (vgl. Kuckartz 2016, S. 32f.). Die Kategorien können deduktiv an das Material herangetragen werden oder induktiv aus ihm entwickelt werden (vgl. Mayring 2000, S. 3-5; Mayring 2015, S. 69-114). Häufig finden sich auch Mischformen dieser beiden Varianten der Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2016, S. 97f.).
- ‚Einordnung in ein Kommunikationsmodell‘: Der Entstehungskontext und die kommunikativen Bedingungen bei der Produktion des sprachlichen Materials sollen bei der Analyse berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2015, S. 50). Es ist bei der Analyse und Interpretation der Daten also auch zu beachten, wer mit wem wozu und unter welchen Bedingungen kommuniziert.
- ‚Systematisches Vorgehen und Regelgeleitetheit‘: Die qualitative Inhaltsanalyse grenzt sich dezidiert von dem Vorwurf des freien Interpretierens ab und betont, dass ihr Vorgehen nicht nur einem strengen und nachvollziehbaren Ablaufmodell folgt, sondern auch theoriegeleitet ist (vgl. Mayring 2015, S. 12f., 50-53). Das bedeutet, dass theoretische Vorüberlegungen sowie das durch Erkenntnisse anderer Forscher erworbene Vorwissen nicht ausgeblendet werden muss, sondern im Auswertungsprozess transparent gemacht und berücksichtigt werden soll.
- ‚Gütekriterien‘: Um dem Vorwurf der freien Interpretation entgegenzuwirken, betonen die Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse zudem die Wichtigkeit von Gütekriterien. Die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung kommen jedoch nur eingeschränkt in Frage (vgl. Steinke 2000; Mayring 2015, S. 123-129). Geeignete Gütekriterien für die Inhaltsanalyse sind nach Mayring die Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit des Vorgehens durch Verfahrensdokumentation, Nähe zum Gegenstand, Befolgen des systematischen und regelgeleiteten Vorgehens sowie insbesondere die Intercoder-Reliabilität bzw. die argumentative Validierung, die ebenfalls die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten sollen. Bei der Intercoder-Reliabilität wird die Übereinstimmung zweier Kodierer bei der Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien gemessen. Bei der argumentativen (auch: kommunikativen) Validierung werden einzelne, schwierige Zuordnungen gemeinsam im Forscherteam diskutiert oder durch einen Austausch mit den Beforschten selbst geklärt (vgl. Mayring 2015, S. 127).

V. 2. 2. Inhaltsanalyse – Konkrete Vorgehensweise und Anwendung

Es existieren zwischenzeitlich zahlreiche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 65-68). Im Folgenden soll die in dieser Arbeit verwendete Variante – die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, die einer der drei zentralen bzw. am häufigsten verwendete Typen der qualitativen Inhaltsanalyse ist (vgl. Kuckartz 2016, S. 48), – und ihre konkrete Anwendung näher erläutert werden. Die Darstellung orientiert sich dabei an dem folgenden Ablaufschema (vgl. Abbildung 3), das in Anlehnung an Mayring (vgl. Mayring 2000; Mayring 2015) und Kuckartz (2016) erarbeitet wurde.



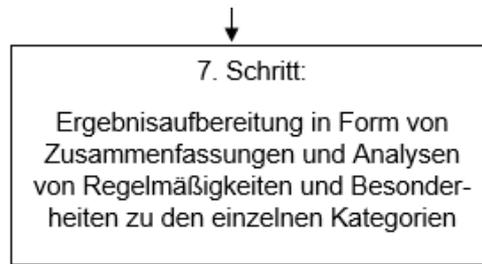


Abbildung 3: Ablaufschema der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayring 2000 und Mayring 2015)

Nach einer vorgeschalteten Phase des Bekanntmachens mit dem Datenmaterial galt es, die Feedbackgespräche im Hinblick auf Bewertungshandlungen durchzusehen, d.h. erstens die Analyse- sowie zweitens die Kodiereinheiten festzulegen. Hierfür wurde bevorzugt auf die Mitschriften der Gespräche zurückgegriffen. Unter Analyseeinheiten sind die Grundeinheiten zu verstehen, die aus dem Gesamtmaterial für die Inhaltsanalyse ausgewählt werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 30f.). Diese müssen definiert werden, wenn nicht das gesamte Datenmaterial inhaltsanalytisch ausgewertet wird. Dies ist für die vorliegende Forschungsarbeit erforderlich, da nur die Bewertungshandlungen innerhalb des Feedbackprozesses im Erkenntnisinteresse liegen. Gesprächspassagen, in denen nächste Schritte geplant werden, sind nicht (mehr) Teil der inhaltsanalytischen Untersuchung. Daher musste zunächst geklärt werden, welche Merkmale eine Textstelle aufweisen muss, damit sie als Bewertungshandlungen zu klassifizieren und in die inhaltsanalytische Auswertung miteinzubeziehen ist. Gemäß der Definition von Bewertungshandlungen (vgl. Kap. III. 2.) wurden Textpassagen, in denen eine/r der beiden Gesprächspartner/innen eine explizite oder implizite Wertzuordnung vornimmt und somit dem Bewertungsobjekt gegenüber eine billigende oder missbilligende Haltung zum Ausdruck bringt, markiert und für die weitere Analyse berücksichtigt. Für die Identifikation dieser Textstellen mussten die verwendeten Begriffe genau betrachtet werden. Explizite Bewertungen können relativ leicht über gängige Wertausdrücke wie die Adjektive „gut“, „super“, „hervorragend“, „toll“, „schön“ sowie „schlecht“, „problematisch“, „schwierig“ oder „nicht gut“, die zudem durch Adverbien oder Partikel wie „sehr“, „ganz (arg)“ oder „ein bisschen“ ergänzt sein können, identifiziert werden. Auch Nomen wie „Stärke“ bzw. „Schwäche“ sind klar als Wertausdrücke einzuordnen. Des Weiteren ist die Verbalisierung von Gefühlen wie Freude, Gefallen, Stolz einerseits und Enttäuschung, Bedauern oder Scham andererseits ein Indiz für einen Bewertungsprozess (vgl. Goffman 1955, S. 223f.; Hartung 2000, S. 124), weshalb auch solche Textstellen berücksichtigt wurden. Bei der Identifikation von impliziten Bewertungen wurden vor allem Adjektive und Verben genauer in den Blick genommen und daraufhin untersucht, ob die Begriffe positiv oder negativ konnotiert sind. So sind beispielsweise Aussagen wie, dass eine Person „zuverlässig ist“ oder „die Klasse im Griff hat“ aufgrund der inhärenten positiven Konnotationen

der verwendeten Begriffe als Bewertungen zu klassifizieren. Häufig handelt es sich dabei um allgemein erwünschte Tugenden (wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, etc.) oder um domänenspezifische Kompetenzen (wie Klassenführung, Unterrichtsplanung, etc.).

Die zentrale Schwierigkeit in dieser Phase lag hierbei darin, zu entscheiden, wann eine Gesprächssequenz, die implizite Bewertungen enthält, noch als Bewertung zu klassifizieren ist. Dies soll an einem Beispiel illustriert werden: Mentor 1 äußert den Wunsch „Vielleicht würde ich mir jetzt wünschen für die kommende Zukunft, dass du stärker in einer Klasse dabei bist an zwei Terminen“ (FG 1, 08:54 - 08:59)². Die dominierende Sprechhandlung ist hier das Wünschen, allerdings enthält die Äußerung zugleich auch eine implizite Bewertung, denn der Sprecher bringt dem Wunschobjekt eine billigende Haltung entgegen. Als Entscheidungskriterium wurde hier die Frage herangezogen, ob die Äußerung noch der Phase der Evaluation des Ist-Zustands im Feedbackprozess zuzuordnen ist oder bereits Bestandteil der Planungsphase ist (vgl. Kap. III. 1.) und damit nicht mehr in das Erkenntnisinteresse der Arbeit fällt. Im Beispielfall wurde die Äußerung nicht als Bewertungsaktivität klassifiziert, da der Wunsch eindeutig in die Zukunft gerichtet ist und die sich anschließende Äußerung des Mentors – „Da können wir nochmal in den Stundenplan schauen, wie wir das machen können“ (FG 1, 09:00 – 09:02) die nächsten Schritte und damit den planenden Charakter der Sequenz verdeutlicht.

Im nächsten Schritt wurden die Kodiereinheiten festgelegt, d.h. entschieden, welchen Umfang ein einzelnes Segment (also eine Textsequenz) aufweisen kann, das einer Kategorie zugeordnet wird (vgl. Kuckartz 2016, S. 41). Leitend war hierbei das Prinzip, dass eine Kodiereinheit möglichst eine abgeschlossene Sinneinheit sein sollte, die auch außerhalb des Textzusammenhangs verständlich ist (vgl. Kuckartz 2016, S.43). Weiterhin wurde ein neues Segment kodiert, wenn sich das Bewertungsobjekt verändert, was durchaus auch innerhalb eines Gesprächsschrittes – also innerhalb eines Beitrags eines/r Sprechers/in (vgl. Sager u. Brinker 2010, S. 58f.) – erfolgen kann. So kann beispielsweise ein/e Sprecher/in in einer längeren Sprechsequenz zunächst zwei Stärken aus einem Bereich und dann eine Schwäche aus einem anderen Bereich aufzählen. In solchen Fällen wurden drei thematische Kodiereinheiten vergeben. Mit diesen Definitionen wurden die Transkripte der Gespräche zunächst im Hinblick auf Bewertungshandlungen durchgesehen und die relevanten Textstellen markiert sowie Kodiereinheiten visuell voneinander abgetrennt. Zugleich wurde jeder Kodiereinheit jeweils eine inhaltliche Hauptkategorie zugeordnet. Die Hauptkategorien für die Bewertungsobjekte wurden

² Sequenzen aus den Feedbackgesprächen werden unter Angabe der Gesprächsnummer sowie der Minuten und Sekunden der jeweiligen Audioaufnahme zitiert. Die Zeitangaben sind im Transkript ersichtlich. Bei Aufnahmen, die aus mehreren Aufnahmeteilen und entsprechend auch mehreren Transskriptteilen bestehen (FG 2 und 3), zeigt die hochstehende Zahl den Teil der Aufnahme bzw. des Transkripts an.

dabei deduktiv aus den in der Forschung diskutierten Zielen von Mentoring (vgl. Kap. II. 2.) sowie dem Gesprächsleitfaden abgeleitet, der den Tandems als Hilfe zur Strukturierung ihrer Feedbackgespräche von der TÜSE zur Verfügung gestellt wurde (vgl. Anhang 1 - 4). Als übergeordnete Zielbereiche wurden zunächst die beiden zentralen Ziele des Mentorings im Schulpraktikum ‚Entwicklung professioneller Kompetenzen‘ sowie ‚Einsozialisierung in das Berufs(um)feld‘ festgelegt. Ersteres stellt das zentrale Legitimationsmuster für (mehr) Praxisphasen in der Lehrerausbildung dar und ist im Gesprächsleitfaden unter Block 1 ‚Einschätzung des professionellen Selbst‘ und teilweise auch unter Block 3 ‚Zielvorhaben‘ wiederzufinden (vgl. Anhang 1 - 4). Der zweite Zielbereich wird im Leitfaden unter Block 2 ‚Einschätzung des Klimas im Tandem‘ berücksichtigt (vgl. Anhang 1 - 4). Beiden Bereichen wurden nun auf Basis des Leitfadens Hauptkategorien zugeordnet: Für den Zielbereich ‚Entwicklung professioneller Kompetenzen‘ wurden die drei Hauptkategorien ‚Fachbezogene Kompetenzen‘, ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ und ‚Personale Kompetenzen‘ gebildet, für den Zielbereich ‚Einsozialisierung in das Berufs(um)feld‘ die Kategorien ‚Zusammenarbeit im Tandem‘ sowie ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘ aus dem Leitfaden abgeleitet. Mit diesen Hauptkategorien wurden zunächst zwei Feedbackgespräche kodiert. Bei dieser Pilotierungsphase zeigte sich, dass für den Bereich ‚Einsozialisierung in das Berufs(um)feld‘ eine weitere zentrale Hauptkategorie gebildet werden kann, nämlich die Kategorie ‚Lehrer sein und werden‘. Diese induktive Ergänzung einer weiteren Hauptkategorie lässt sich auch unter Verweis auf den Forschungsstand rechtfertigen, der die Überprüfung der Berufswahleignung durch das Kennenlernen des späteren Berufsumfelds als ein zentrales Ziel schulischer Praktika definiert (vgl. Kap. II. 1.). Anschließend wurden alle Feedbackgespräche mit dem vorläufigen Kategoriensystem kodiert. Bewertungsaktivitäten, die sich nicht auf die beiden übergeordneten Zielbereiche bezogen und entsprechend keiner der Hauptkategorien zugewiesen werden konnten, wurden mit der Kategorie ‚Sonstiges‘ versehen und nicht weiter in die Analyse einbezogen.

Die Subkategorien zu den genannten sechs Hauptkategorien wurden im Anschluss in weiteren Kodierphasen induktiv generiert und werden im Ergebnisteil vorgestellt (vgl. Kap. VI. 1.). Es muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass der Leitfaden für zwei Hauptkategorien – ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ und ‚Personale Kompetenzen‘ – bereits Stichpunkte enthielt (vgl. Anhang 1 - 4), sodass hier von einer ‚rein‘ induktiven Generierung strenggenommen nicht gesprochen werden kann. Zur Generierung der Subkategorien wurden die den jeweiligen Hauptkategorien zugeordneten Textstellen vergleichend betrachtet und Aspekte, die wiederholt aufkamen, als Subkategorien festgelegt. Für die Entwicklung des endgültigen Kategoriensystems war es anschließend erforderlich, eine präzise Beschreibung und Definition der Subkategorien vorzunehmen.

Ergänzend zu den Definitionen wurden auch Ankerbeispiele, d.h. prototypische Textstellen aus dem Datenmaterial, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, angegeben (vgl. Tabelle 2, S. 38-41). Falls erforderlich, wurden die Kategorie-Definitionen um Abgrenzungsregeln erweitert. Letztere dienen dazu, bei unklaren Fällen zu entscheiden, ob bzw. welcher Kategorie eine Kodiereinheit zugeordnet werden soll. Zwar sollten Kategorien möglichst trennscharf sein, aber Kuckartz (2016) betont, dass es trotz dieser Forderung durchaus sinnvoll sein kann, eine Kodiereinheit zwei oder mehreren Subkategorien zuzuordnen (vgl. Kuckartz 2016, S. 102f.). War eine eindeutige Zuordnung einer Kodiereinheit zu einer Subkategorie nicht möglich, wurde die Gesprächssequenz im Zweifel doppelt kodiert. Bei der beschriebenen schrittweisen Erweiterung und Verfeinerung des Kategoriensystems handelt es sich um einen iterativen Prozess, bei dem immer wieder auf das Datenmaterial zurückgegriffen wird. Wichtig ist, dass nach Erreichung eines Sättigungspunktes erneut das gesamte Material mit dem nun endgültigen Kategoriensystem analysiert wird. Im Idealfall geschieht dies durch zwei Kodierer, die das Material unabhängig voneinander kodieren und im Anschluss bei differierenden Kodierungen argumentativ unter Bezugnahme auf die Kategorie-Definitionen einen Konsens aushandeln oder die Beforschten selbst zur Deutung befragen (vgl. Mayring 2015, S. 124-129). Eine solche vollständige Doppelkodierung war im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nicht möglich. Alternativ wurden daher exemplarisch einige Textstellen, bei denen eine eindeutige Kategoriezuordnung schwierig war, mit Dr. Felician Führer, der die Begleitforschung zur *Lehr:werkstatt* an der TüSE aktuell betreut, durchgesprochen. Solche Abgrenzungsschwierigkeiten werden gemeinsam mit dem endgültigen Kategoriensystem, mit dem alle fünf Feedbackgespräche kodiert wurden, im Ergebnisteil (vgl. Kap. VI. I.) genauer dargestellt und erläutert.

V. 2. 3. Gesprächsanalyse – Allgemeine Merkmale und Eignung

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage („Wie wird bewertet?“) wird die Methode der Gesprächsanalyse herangezogen. Die Gesprächsanalyse ist ein Verfahren, das aus der Disziplin der Linguistik stammt, in den vergangenen Jahren aber stark von der qualitativen Sozialforschung rezipiert und aufgegriffen wurde (vgl. Wenz u. Cramer 2019, S. 34f.). In den Sozialwissenschaften hat sich insbesondere die Variante einer ethnographisch orientierten linguistischen Gesprächsanalyse durchgesetzt (vgl. Deppermann 2000; Heller u. Morek 2016, S. 207). Heller u. Morek (2016) definieren diese Variante der Gesprächsanalyse als „ein qualitatives, mikroanalytisches Verfahren der Beschreibung sozialer Interaktion“, die „primär an Fragen des ‚Wie‘ sozialer Interaktion interessiert [ist] und an der empirischen Aufdeckung von Prinzipien und Strukturen als solchen“ (Heller u. Morek 2016, S. 207). Deppermann (2008) listet in seinem Einführungslehrwerk zur linguistischen Gesprächsanalyse folgende fünf gängige Untersuchungsbereiche auf:

Gesprächspraktiken, kommunikative Gattungen bzw. Ereignisse, Bewältigung von Interaktionsproblemen und -aufgaben, institutionelle Kommunikation und Kommunikationsportraits sozialer Gruppen oder Milieus (vgl. Deppermann 2008, S. 16f.). Er betont weiterhin: „Jede gesprächsanalytische Untersuchung zielt in irgendeiner Weise darauf ab, Formen (kommunikative Gattungen, institutionelle Interaktionstypen, grammatische Einheiten etc.) typologisch zu beschreiben und verständlich zu machen, indem gefragt wird, welche Funktionen die Formen für Aufgaben, Probleme und Zwecke haben, mit denen Interaktanten in Gesprächen befaßt sind.“ (Deppermann 2008, S. 49). Da mit dieser Methode ergo die Frage „Auf welche regelhafte Weise bewerkstelligen Interagierende bestimmte kommunikative Aufgaben, welche sprachlichen und kommunikativen Praktiken nutzen sie dabei?“ (Heller u. Morek 2016, S. 207) beantwortet werden kann, ist sie für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage gut geeignet. Die kommunikative Aufgabe, die in dieser Forschungsarbeit in den Blick genommen wird, sind die vom Gesprächstypus ‚Feedbackgespräch‘ geforderten Bewertungsaktivitäten. Dabei sollen insbesondere die genutzten sprachlichen Mittel und kommunikativen Praktiken sowie ihre Funktionalität in den Blick geraten.

Das zentrale Merkmal und wichtigste Gütekriterium der Gesprächsanalyse ist ihr „radikales Empirieverständnis“ (Deppermann 2008, S. 11), was ein strikt induktives Vorgehen bedinge (vgl. Deppermann 2000, S. 97; Heller u. Morek 2016, S. 208). Gesprächsanalytiker betonen, dass Forschende die Aufgabe haben, „aus der Innenperspektive eines Gesprächs heraus dessen geordnete Hervorbringung zu rekonstruieren“ (Heller u. Morek 2016, S. 208). Sie sollen vermeiden, externe Kategorisierungen und Deutungen an das Material heranzutragen und diesem ‚überzustülpen‘. Ob diese Forderung in ihrer Striktheit tatsächlich so realisiert werden kann, ist jedoch fraglich. Forschende – auch qualitativ und damit meist hypothesengenerierend Forschende – besitzen immer ein Vorverständnis der zu beforschenden Objekte und generieren durch die Rezeption des Forschungsstands und theoretischer Überlegungen zum Untersuchungsgegenstand automatisch Vorwissen, das in ihre Analyse miteinfließt. Ein bewusstes Ignorieren oder Ausblenden dieses akkumulierten Wissens der ‚scientific community‘ kann kein Gütekriterium für wissenschaftliche Forschung sein. Ein strikt induktives Vorgehen wäre demnach allenfalls bei Untersuchungsgegenständen möglich, die vorab noch überhaupt nicht beforscht wurden. Dies trifft auf den Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit nur bedingt zu. Zwar wurde der Gesprächstyp ‚Feedbackgespräche zwischen Mentorierenden und Mentees‘ bisher noch nicht erforscht, allerdings existieren theoretische Vorarbeiten zur kommunikativen Aktivität des Bewertens (vgl. Kap. III. 2. u. III. 3.) sowie empirische Arbeiten zur Erfassung von Mentorierenden-Mentee-Beziehungen in Gesprächen (vgl. Kap. II. 4.). Mir scheint es der überzeugendere Weg, diese Vorarbeiten

zu berücksichtigen, das (immer vorhandene) eigene Vorwissen offenzulegen und sich der dadurch bedingten Gefahr einer Verengung des eigenen Blicks bewusst zu werden. Ein besonderes Augenmerk ist dann darauf zu legen, dass man als Forschende/r trotz des vorhandenen Vorwissens sensibel und offen bleibt für Neues und Unerwartetes sowie für Spezifika des vorliegenden Datenmaterials. Neben den Forderungen nach Empirieorientierung und Rekonstruktivität zeichnet sich die ethnographisch orientierte Gesprächsanalyse dadurch aus, dass sie die „Konstitutionseigenschaften von Gesprächen als methodologische Leitlinie ihrer Untersuchungen“ (Deppermann 2000, S. 97) nutzt. Diese konstitutiven Eigenschaften von Gesprächen sind:

- ‚Handlungscharakter‘: Gespräche entstehen aus Handlungen und beinhalten Handlungen, mit denen bestimmte Aufgaben oder Probleme bearbeitet werden. Es gilt, diese kommunikativen Handlungen, Aufgaben und Probleme deutlich zu machen (vgl. Deppermann 2000, S. 98).
- ‚Methodizität‘: Die Gesprächsteilnehmer benutzen etablierte Methoden des Handelns, die in der Analyse herauszuarbeiten sind (vgl. Deppermann 2000, S. 98).
- ‚Sequenzialität‘: „Gespräche sind zeitliche Prozesse und die zeitliche Abfolge ist entscheidend für die Bedeutung und die Funktion der Elemente sowie für die Gestaltung (*design*) von Interaktionsbeiträgen“ (Deppermann 2008, S. 98). Die Sequenzialität ist bei der Analyse und Deutung zwingend zu berücksichtigen.
- ‚Interaktivität‘: Gespräche entstehen dadurch, dass sich die Gesprächsteilnehmer aufeinander beziehen. Diese Bezugnahmen und die gemeinsame Konstitution von Bedeutung sollen offengelegt werden (vgl. Deppermann 2008, S. 98).
- ‚Reflexivität‘: Die Gesprächsteilnehmer „dokumentieren mit ihrem Handeln, in welchem [...] Kontext dieses Handeln selbst zu verstehen ist“ (Deppermann 2008, S. 98). Die Gesprächsanalyse verdeutlicht reflexive Momente in Gesprächen und illustriert die Kontexte.

V. 2. 4. Gesprächsanalyse – Konkrete Vorgehensweise und Anwendung

Die linguistische Gesprächsanalyse besteht aus zwei Hauptschritten: erstens der detaillierten Analyse eines Einzelfalls sowie zweitens der anschließenden Sammlung weiterer, ähnlich gelagerter Fälle (vgl. Heller u. Morek 2016, S. 217). Wie die detaillierte Analyse des Einzelfalls konkret aussieht, ist abhängig vom Forschungsinteresse. Ist der Blick auf die Makroebene von Gesprächen gerichtet, beginnt man mit der Strukturbeschreibung eines Gesamtgesprächs. Ist er – wie in der vorliegenden Untersuchung – auf die Mikroebene gerichtet, startet man mit der Identifikation eines für die Forschungsfrage besonders interessanten und relevanten Gesprächsausschnitts. Dies kann entweder ein möglichst neuartiges, auffälliges Phänomen sein oder aber ein möglichst prototypischer Fall

der interessierenden Gesprächspraktik (vgl. Deppermann 2008, S. 51f.). Idealerweise handelt es sich dabei um eine Sequenz, die nicht nur typisch für die zu erfassende Gesprächspraktik, sondern auch repräsentativ für die Stichprobe bzw. das Untersuchungsfeld ist (vgl. Deppermann 2000, S. 106). Für die vorliegende Arbeit wurde daher zunächst eine Gesprächssequenz ausgewählt, die als eindeutige sowie in ähnlicher Form häufig in den Daten vorfindbare Bewertungsaktivität eingestuft werden kann. Diese Sequenz lag aus der Studie von Wenz u. Cramer (2019) als einfache Mitschrift vor. Sie wurde, wie die weiteren Gesprächssequenzen, die für die Gesprächsanalyse genutzt wurden, gemäß den Konventionen des etablierten ‚Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2)‘ (vgl. Selting u.a. 2009) zu einem Minimaltranskript verfeinert.³

Wichtig ist, dass die ausgewählte Analysesequenz „eine thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheit darstellt“ (Heller u. Morek 2016, S. 217). Diese ausgewählte Gesprächspassage wird dann sequenziell analysiert, d.h. „Zug-um-Zug in ihrem interaktiven Zustandekommen nachvollzogen“ (Heller u. Morek 2016, S. 217). Leitend ist dabei die Frage „Why that now?“ (Heller u. Morek 2016, S. 217) – also die Frage, welche Funktion ein bestimmter Gesprächsschritt oder eine bestimmte Formulierung in diesem konkreten Kontext für die Beteiligten hat. Zur Beantwortung dieser Frage kann das Prinzip der „*next turn proof procedure*“ (Heller u. Morek 2016, S. 217) herangezogen werden, das zugleich als zentrales Gütekriterium des Verfahrens fungiert (vgl. Heller u. Morek 2016, S. 219). Dieses basiert auf der Annahme, dass Bedeutungskonstitution in Gesprächen ein öffentlicher und damit für alle wahrnehmbarer Prozess ist (vgl. Deppermann 2014, S. 23) und insbesondere die auf einen Gesprächsbeitrag unmittelbar folgenden Reaktionen wichtige Indizien dafür sind, wie die Gesprächsbeteiligten selbst den Beitrag verstehen (vgl. Deppermann 2014, S. 23f.; Heller u. Morek 2016, S. 217).

An diese detaillierte Analyse eines Einzelfalls schließt sich im zweiten Schritt die Sammlung weiterer, ähnlich gelagerter Fälle an, sodass eine Kollektion entsteht und Fallvergleiche möglich sind (vgl. Deppermann 2008, S. 94ff.; Heller u. Morek 2016, S. 217). Entsprechend gilt, dass Sequenzauswahl und detaillierte Sequenzanalyse keine strikt voneinander trennbaren, sondern zwei ineinandergreifende und sich stetig wiederholende Prozesse sind (vgl. Deppermann 2008, S. 95f.; Heller u. Morek 2016, S. 218). Es werden so lange neue Fälle betrachtet, bis eine Sättigung eintritt und der/die Forschende der Ansicht ist, das Vorkommen des Phänomens in der Stichprobe umfassend analysiert und verstanden zu haben. Dabei wird einerseits angestrebt, „kontextübergreifend gültige Strukturmuster zu identifizieren“ (Heller u. Morek 2016, S. 218), d.h. Gemeinsamkeiten

³ Diese Transkriptionsstufe ist zur Beantwortung der zweiten Fragestellung ausreichend, da es sich nicht um eine linguistische, sondern eine sozialwissenschaftliche Fragestellung aus dem Bereich der Professionsforschung handelt (vgl. Selting u.a. 2019, S. 359). Sie ist gängige Praxis in Publikationen zu Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees (vgl. Führer u. Heller 2018; Führer 2019; Wenz 2019).

aufzuzeigen, sowie andererseits versucht, „kontextspezifische Realisierungen herauszuarbeiten“, d.h. Unterschiede und divergierende Realisierungsformen zu ermitteln (vgl. Heller u. Morek 2016, S. 218). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass einerseits herausgearbeitet werden soll, wie Bewertungen in den Feedbackgesprächen typischerweise realisiert werden. Andererseits soll aber auch in den Blick genommen werden, welche (tandemspezifischen) Unterschiede es beim Bewerten und der damit einhergehenden ‚Face-Work‘ in den einzelnen Feedbackgesprächen gibt.

VI. Ergebnisse der Analyse

VI. 1. Ergebnisse der Inhaltsanalyse: Was wird bewertet?

Die in den N = 5 Feedbackgesprächen identifizierten Bewertungsaktivitäten konnten zu einem großen Teil den beiden zentralen Zielen von Schulpraktika – ‚Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Mentees‘ sowie ‚Einsozialisierung der Mentees in das Berufs(um)feld‘ – zugeordnet werden. Bewertungsaktivitäten mit anderen Bezugsobjekten kamen nur in FG 2, das lediglich eine lose Orientierung am Gesprächsleitfaden aufweist, sowie am Ende zweier weiterer Gespräche (FG 3 und 5) vor. Während bei FG 2 die Mentorin andere Themen (z.B. die eigene Ausbildung und Unterrichtspraxis) in das Gespräch einbringt und diese zum Gegenstand von Bewertungsaktivitäten macht, findet in FG 3 und FG 5 gegen Gesprächsende eine allgemeine Evaluation des Praktikumsformat *Lehr:werkstatt* statt. Alle anderen Bewertungsaktivitäten konnten einer der folgenden sechs Hauptkategorien zugeordnet werden: ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘, ‚Fachbezogene Kompetenzen‘, ‚Personale Kompetenzen‘, ‚Lehrer sein und werden‘, ‚Zusammenarbeit im Tandem‘ und ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach den Themen, die in den untersuchten Feedbackgesprächen Objekte von Bewertungsaktivitäten sind, werden im Folgenden entlang dieser sechs deduktiv erarbeiteten Hauptkategorien dargestellt. Die den Hauptkategorien zugeordneten Textstellen der Feedbackgespräche wurden einer interpretativen Analyse unterzogen. Dabei wurden induktiv Subkategorien zu jeder Hauptkategorie gebildet, die im Folgenden vorgestellt werden. Zur Übersichtlichkeit und um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, wird der Darstellung der Ergebnisse das endgültige Kategoriensystem mit den Definitionen für die jeweils gebildeten Subkategorien sowie Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial vorangestellt (vgl. Tabelle 2, S. 38-41)

Zielbereiche	Hauptkategorien	Subkategorien	Beschreibung der Subkategorien	Ankerbeispiele für die Subkategorien (Zitate aus den analysierten Feedbackgesprächen)
I. Entwicklung professioneller Kompetenzen der Mentees	1. Fachbezogene Kompetenzen	a. Fachkenntnisse	Aussagen, die sich auf den Wissensstand der Mentees im unterrichteten Fach beziehen	<p>MR 3: „Klar, dass man mal, wenn man nervös ist, den ein oder anderen Fehler macht bezüglich der fachlichen Fähigkeiten jetzt in der Fremdsprache auch, du warst auch nicht im Ausland, ist total klar“ (FG 3¹, 04:14 – 04:22)</p> <p>ME 3: „Ich war nach wie vor froh, dass es ne fünfte Klasse war [...] wo doch auch das fachliche Wissen sicher da ist [...], wobei ich ja oft gemerkt habe, dass die Grammatik doch nicht mehr so ganz sitzt“ (FG 3¹, 08:15 – 08:28)</p> <p>MR 2: „Sie wissen, woran Sie arbeiten müssen, das ist sicherlich eine Frage des Sprachbewusstseins, was man ausprägen muss“ (FG 2¹, 07:25 – 07:34).</p> <p>MR 1: „Fachlich würde ich sagen, so wie ich es jetzt von den Kolleginnen und Kollegen mitkriege, dass Geschichte das Fach ist, in dem du stärker bist auf jeden Fall“ (FG 1, 02:48 – 02:55)</p>
		b. Fachbegeisterung	Aussagen, die zeigen, dass die Mentees Leidenschaft für ihr Fach verspüren und sich auch als ‚Fachexperte/In‘ sehen	<p>MR 1: „Besondere Stärken finde ich, dass du für beide Fächer so ne große Begeisterung hast, also auch zum Teil richtig starkes Detailwissen“ (FG 1, 04:13 – 04:20)</p> <p>MR 1: „Man kann schon merken, dass sozusagen du in Zukunft vielleicht, wenn man das so formulieren kann, ein Geschichtslehrer bist, der auch Gemeinschaftskunde hat“ (FG 1, 03:08 – 03:17)</p> <p>MR 2: „Ich persönlich finde es wie du wichtig, dass man als Lehrer sich nicht von Klett und Konsorten leiten lässt, sondern wirklich das eigene Interesse an dem frankophonen Raum, an der frankophonen Kultur, auch an interkulturellen Fragen, so zum Lebensinteresse oder zu nem lebenslangen Lernen [...] sich zur Aufgabe macht“ (FG 2², 08:00 – 08:32)</p>
	2. Unterrichtsbezogene Kompetenzen	a. Fähigkeit, eigenständig zu unterrichten	Aussagen, die das (erfolgreiche) Halten einer (kompletten) Unterrichtsstunde (ohne Unterstützung) durch die Mentees thematisieren	<p>ME 2: „Mittlerweile hab ich schon viele Erfahrungen sammeln dürfen, weil ich auch immer mehr im Unterricht übernehmen darf [...], mittlerweile sind das echt große Anteile [...] beziehungsweise letzte Woche hatte ich eben die vier Stunden, die ich dann selbst auch unterrichtet hab und ich hab das Gefühl, dass es gut funktioniert“ (FG 2¹, 00:24 – 00:46)</p> <p>MR 2: „Sie haben ja gesagt, als Sie mit denen ganz alleine waren [...] und ich war nicht da, die [Stunde] ist ganz normal gelaufen“ (FG 2¹, 09:13 – 09:22)</p> <p>ME 1: „Meine letzte Stunde bei der Frau [X] war sehr erfolgreich, die ich selbst geführt hab, das war ne Doppelstunde, da bin ich sehr stolz drauf, weil ich da eigentlich alles geschafft hab, was ich schaffen wollte“ (FG 1, 00:30 – 00:44)</p> <p>MR 1: „In den kurzen Unterrichtsphasen, wo ich dich erlebt habe, war das ganz gut; das war ja oft so ein Einstieg oder eine Erarbeitungsphase übernommen, jetzt eine ganze Stunde oder so einen richtig großen Teil hast du nicht übernommen“ (FG 1, 01:55 – 02:08)</p> <p>ME 3: „Also besondere Freude hatte ich dann tatsächlich daran, wenn ich gemerkt hab [...], der Unterricht läuft so wie ich’s mir vorgestellt hab“ (FG 3¹, 01:59 – 02:32)</p>
				b. Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung

		Fähigkeit, eine Klasse effektiv zu leiten	<p>MR 4: „Sie steht sehr, sehr sicher vor der Klasse, sie hat ne natürliche Autorität, meist reicht ein kleiner Blick, dass sie im Endeffekt die Klasse gar nicht sanktionieren müsste oder so“ (FG 5, 00:55 – 01:07)</p> <p>MR 4: „Am Anfang stand sie noch so vor der Klasse, so [verstellt ihre Stimme]: ‚Oho, vielleicht fressen die mich ja oder was machen die mit mir?‘ Aber zum Schluss hat sie da echt gnadenlos auch durchgegriffen bei schwierigeren Klassen und so und hatte da also keinerlei Berührungsängste auch mehr.“ (FG 4, 01:28 – 01:42)</p>
	c. Didaktik und Planung von Unterricht	Aussagen, die sich auf die konkrete Planung und methodisch-didaktische Gestaltung einzelner Unterrichtssequenzen oder die Auswahl geeigneter Lerngegenstände durch die Mentees beziehen	<p>MR 1: „Insgesamt auch, wie du die verschiedenen Unterrichtsphasen anleitest, wie du dann überleitest oder wann du dich mal zurücknimmst und wann nicht – das sind schon auch Felder, die man dann eher Richtung Referendariat eben nochmal verstärkt angeht.“ (FG 1, 04:59 – 05:09)</p> <p>ME 1: „Wie man einen Unterricht plant, diesen Unterrichtsplan, den schriftlichen, den hab ich bei dir durchaus abgeguckt“ (FG 1, 08:07 – 08:13)</p> <p>MR 3: „Da kann ich als Rückmeldung einfach nur geben, dass du didaktisch-methodisch dich super weiterentwickelt hast, [...] dass du tolle Ideen hattest [...] einfach so ganz arg schön darauf bezogen, was die Schüler in dem Moment brauchen, aber auch, was sie lernen müssen“ (FG 3¹, 03:02 – 03:31)</p> <p>MR 2: „Also Sie haben mittlerweile, glaube ich, auch einen Blick dafür entwickelt, was in Elf erforderlich ist, was man da machen könnte mit denen“ (FG 2¹, 06:42 – 06:47)</p>
3. Personale Kompetenzen	a. Zuverlässigkeit und Organisationsfähigkeit	Aussagen, die die Pünktlichkeit und Verlässlichkeit der Mentees bei Absprachen oder ihre Fähigkeit, Ordnung zu halten und sich zu strukturieren, thematisieren	<p>MR 3: „Du warst immer rechtzeitig da, du hast dein Material bereit gehalten, du hast Ordnung gehalten, klar ist es am Anfang ein bisschen schwierig, alles im Unterricht zu organisieren und alles da zu haben“ (FG 3¹, 03:52 – 04:03)</p> <p>ME 3: „Meine Zuverlässigkeit, ja, schätze ich auch als sehr gut ein. Ich weiß, dass ich sehr zuverlässig bin und dass ich mich an die Termine und Absprachen halte [...]“ (FG 3¹, 05:04 – 05:30)</p> <p>ME 3: „Was ich da nur noch ein bisschen schwierig finde, ist, dann während der Stunde zum Teil zu organisieren, wenn man dann doch die Kärtchen zum Beispiel von der Tafel abhängen muss und eigentlich schon wieder die Folie am Tageslichtprojektor braucht. Das sind dann die organisatorischen Sachen im Unterricht, wo, denke ich, auch durch ganz viel Routine sich noch verbessern.“ (FG 3¹, 05:37 – 05:57)</p> <p>MR 2: „Mir gefällt sehr gut, dass Sie die Sache so ernst nehmen, dass Sie [...] sich die Dinge durch den Kopf gehen lassen [...] und ich [...] rechtzeitig die Unterlagen bekomme“ (FG 2¹, 05:07 – 05:36)</p> <p>MR 4: „Also meine Lehrwerkerin schätze ich als sehr professionell ein. Sie war sehr zuverlässig, hat ihre Unterrichtsentwürfe immer frühzeitig fertiggestellt [...]“ (FG 5, 00:18 – 00:26)</p>
	b. Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit	Aussagen dazu, wie aktiv, sicher und eigenständig die Mentees <u>im Allgemeinen in der Schule aufgetreten sind (nicht zum Auftreten vor der Klasse → vgl. Kategorie 2b)</u>	<p>MR 3: „Ja, das ist, denke ich, aber auch dem geschuldet, dass du selbst einfach so offen auf die alle zugegangen bist, dich total selbstbewusst im Schulalltag bewegt hast und auch einfach Dinge in die Hand genommen hast, wenn ich nicht genügend Zeit hatte“ (FG 3², 07:47 – 07:58).</p> <p>ME 5: „Also ich hab auch das Gefühl, dass ich einfach irgendwie selbstsicherer geworden bin“ (FG 5, 03:20 – 03:23)</p> <p>MR 3: „Deine Stärken sind wirklich: Du bist unheimlich engagiert, [...] du gibst eigentlich alles dafür, wenn du etwas machen möchtest“ (FG 3¹, 12:20 – 12:28)</p> <p>MR 3: „Ich schätze uns beide so ein, dass wir sehr stringent und ehrgeizig arbeiten“ (FG 3², 02:27 – 02:30)</p>

		c. Kritikfähigkeit und Selbstreflexion	Aussagen über den Umgang der Mentees mit Kritik sowie ihre kritische Beschäftigung mit dem eigenen Kompetenzstand	MR 3: „Ne besondere Stärke ist, denke ich, auch die Selbstreflexion, dass du siehst, ok, das sehe ich vielleicht mal kritisch oder auch den Punkt könnte man verbessern, den Punkt könnte man anders machen“ (FG 3 ¹ , 12:29 – 12:38) MR 4: „Sie war da ne begierige wissende Kandidatin, die konstruktive Vorschläge auch sehr gern aufgenommen hat, sie versucht hat umzusetzen und ein Fehler kam [...] nie wieder vor, wenn sie einen gemacht hatte“ (FG 4, 04:13 – 04:25) ME 4: „Also ich denke auch, da [bei Kritik] haben wir schon relativ konstruktive Gespräche geführt“ (FG 4, 04:26 -04:30)
II. Einsozialisierung der Mentees in das Beruf(s)umfeld	4. Lehrersein und werden	a. Berufseignung und Berufswunsch	Aussagen, die die Befähigung der Mentees zur erfolgreichen Ausübung der Profession oder ihre Motivation, diese auszuüben, thematisieren	MR 4: „Also ich schätze sie eigentlich als eine sehr fähige angehende Lehrerin ein“ (FG 4, 00:24 – 00:30) MR 4: „Also eindeutig ist sie für den Lehrberuf geeignet.“ (FG 5, 01:08 – 01:13) MR 1: „Jetzt bei dem Praktikum ist es mir vor allem wichtig, dich so zu erleben, dass ich sagen kann, das ist durchaus der richtige Beruf für dich und das kann ich mit ja beantworten.“ (FG 1, 05:16 – 05:24) ME 3: „Ja, dieses Projekt hat auf jeden Fall bedeutet, dass ich mich zum einen darin bestärkt fühle, dass ich immer das Lehramt machen wollte und auch gern machen will, aber zum anderen hat dieses Projekt schon auch bedeutet, dass ich mehr als zuvor mich darin bestärkt fühle, dass ich mir auf jeden Fall noch irgendwelche weiteren Qualifikationen erwerben will, weil ich es mir einfach nicht ganz vorstellen kann für immer an einer Schule zu sein“ (FG 3 ² , 14:03 – 14:33)
		b. Kennenlernen des Berufsalltags	Aussagen über den Einblick der Mentees in (auch außerunterrichtliche) Tätigkeitsbereiche einer Lehrkraft	MR 4: „Sie war bei GLKs dabei, sie war beim Elternsprechtag und Elternabend dabei und hat sich alles angeguckt, was noch so außerunterrichtlich auf die Lehrer zukommt“ (FG 4, 02:58 – 03:10) ME 3: „Das Ziel wurde auf jeden Fall erreicht, das nochmal realistischer zu greifen und da ein bisschen den Alltag zu gewinnen und auch mal ein Schuljahr mitzuerleben“ (FG 3 ³ , 07:30 – 07:40) ME 3: „Für mich hat’s einfach primär total viele neue Erfahrungen bedeutet, positive und auch negative, [...] dass ich doch mehr Einblicke in die Realität gewinnen [konnte]“ (FG 3 ³ , 12:28 – 12:50)
		c. Einfinden in die Rolle als Lehrkraft	Aussagen, die zeigen, dass die Mentees sich selbst als Lehrkraft verstehen und von den Schüler/innen auch als solche wahrgenommen und akzeptiert werden (Rollenwahrnehmung)	MR 4: „Was bei dir nie ein Problem war, auch wenn du in den größeren Klassen drin warst, dass du nie Schwierigkeiten hattest, zu differenzieren und dich abzugrenzen, [...], du hattest deine Rolle inne, du warst Lehrer“ (FG 5, 05:34 – 06:01) MR 2: „Dass sie [die Schüler] mich auch voll nehmen, das finde ich ziemlich gut, dass sie das tun, dass ich die Frau [X] bin und das Alter an sich keine Rolle spielt“ (FG 2 ¹ , 01:30 – 01:38) ME 3: „Am Anfang war es noch etwas ungewohnt, aber es wurde von Mal zu Mal normaler, vor der Klasse zu stehen und diese Lehrerpersönlichkeit zu haben, in der Rolle zu sein, Ich steh jetzt vorne, ich hab Verantwortung für die Klasse, ich hab Verantwortung für das, was hier läuft“ (FG 3 ³ , 0:19 – 0:33) ME 5: „In der 6. Klasse fällt es mir sehr leicht, aber schon in der 9. habe ich das Gefühl, die sind jetzt nicht so viel jünger als ich [...]. Die haben mich schon auch akzeptiert, aber da war ich mir am Anfang nicht so sicher“ (FG, 06:10 – 06:38)
	5. Zusammenarbeit im Tandem	a. Klima und Kommunikation	Aussagen, die die persönliche Passung, die <u>wahrgenommene Atmosphäre</u> und die Interaktion der Tandempartner thematisieren	MR 1: „Zum Klima brauchen wir eigentlich nicht viel sagen, weil das sehr gut ist, denke ich. Wir haben eine gute Kommunikation“ (FG 1, 05:26 – 05:31) ME 2: „Also ich hab das Gefühl, erstmal zum Tandem, dass es zwischen uns sehr gut funktioniert“ (FG 2 ² , 00:12 – 00:18) ME 3: „Ich weiß auch, dass ich die Sachen ehrlich sagen konnte und dass ich ehrliches Feedback von dir bekommen hab, mit dem ich auch wirklich was anfangen kann“ (FG 3 ² , 01:51 – 01:57) MR 4: „Also ich denke, wir haben ganz gut zusammengepasst. Der Match war die Faust aufs Auge“ (FG 4, 01:54 – 01:58)

	b. Arbeitsweise	Aussagen zur <u>konkreten (Aus-)Gestaltung</u> der Zusammenarbeit im Tandem (<u>nicht zur Kommunikation im Tandem</u> → vgl. Kategorie 5a)	<p>ME 3: „Ja, das habe ich auch sehr positiv in Erinnerung, vor allem, dass ich nicht von Anfang an vor die Klasse gestellt wurde und unterrichten sollte, sondern diese Heranführung fand ich einfach super und ich hab so viel profitiert von diesen Vorbereitungen“ (FG 3², 00:46 – 01:03)</p> <p>MR 3: „Also ich finde, wenn man jetzt mal charakterisiert, wie das Ganze gelaufen ist, dann hat es am Anfang als sehr intensiv angefangen [...] und dann ist es so langsam abgeflacht, also wir haben uns weniger getroffen, wir haben weniger gemeinsam vorbereitet“ (FG 3², 02:43 – 02:58)</p> <p>MR 4: „Also wir haben auch mal im Tandem unterrichtet, dass wir die Klasse mal geteilt hatten und so weiter – das hat auch ganz toll funktioniert“ (FG 5, 04:12 – 04:19)</p>
	c. (Lern-) Effekte und Zielerreichung	Aussagen darüber, was Mentees oder Mentorierende <u>aus ihrer Zusammenarbeit mitnehmen</u> , welche Wirkungen diese auf sie oder den Unterricht hatte; Aussagen darüber, ob bzw. wie die zu Beginn des Praktikums gesetzten Ziele erreicht wurden	<p>ME 1: „Also ich hätte eine Kompetenz, die du durchaus vermittelt hast, ich weiß nicht, ob du es bewusst gemacht hast, aber tatsächlich wie man einen Unterricht plant, diesen Unterrichtsplan, den schriftlichen, den hab ich bei dir durchaus abgesehen“ (FG 1, 07:59 – 08:13)</p> <p>MR 4: „[Das] war auch ne sehr große Hilfe, vor allem weil dadurch auch eine Förderung und eine Differenzierung einfach möglich war, die man mit 30 Schülern nicht hat“ (FG 5, 04:20 – 04:26)</p> <p>MR 3: „Also was ich auf jeden Fall aus dem Jahr für mich mitnehme [...], ist, dass es mir Spaß macht, Lehrer zu coachen, Lehrer auszubilden [...] das hat mich jetzt auch bestärkt, dass ich in die Richtung vielleicht noch weitergehe, dass ich weiterkomme in die Richtung Praktikanten- oder Referendarsausbildung“ (FG 3³, 04:36 – 05:08).</p> <p>ME 5: „Also ich glaube, was ich von dir vor allen Dingen gelernt habe, ist einfach diese sehr lockere Art : Das sind auch nur Schüler, die vor mir sitzen und keine Monster, die sind schon ok und man kann mit denen irgendwie auch Spaß haben und sich auch selbst was zutrauen dabei.“ (FG 5, 03:33 – 03:48)</p> <p>ME 3: „Ich denke, die wichtigsten Ziele, die wir uns am Anfang gesetzt haben, haben wir erreicht“ (FG 3³, 08:21 – 08:27)</p>
6. Zusammenarbeit mit dem Kollegium	a. Integration ins Kollegium	Aussagen, darüber, wie (gut) die Mentees Anschluss an andere Kolleg/innen in der Schule gefunden haben und wie sie im Kollegium aufgenommen wurden	<p>MR 1: „Woran du noch arbeiten kannst [...], ist so ein bisschen Kommunikation im Kollegium, da bist du immer sehr zurückhaltend, ich denke, da könntest du noch ein bisschen offener sein“ (FG 1, 04:40 – 04:47)</p> <p>MR 4: „Frau [X] war auch von Anfang an eigentlich bei uns gut integriert“ (FG 4, 02:54 -02:58)</p> <p>ME 5: „Ich meine, klar, man lernt jetzt nicht alle kennen, aber ich finde eigentlich allgemein ist das Klima auch so im Lehrerzimmer sehr angenehm und man hat das Gefühl, man wird irgendwie auch nett aufgenommen.“ (FG 5, 02:27 – 02:39)</p> <p>MR 3: „Dann hatte ich´s Gefühl, du hast dich super selbstbewusst im Kollegium bewegt, du hast auch deine Leute gefunden, wo du hospitieren kannst, du hattest Anschluss [...] und wurdest [...] super aufgenommen“ (FG 3², 05:06 – 05:17)</p>
	b. (Lern-) Effekte	Aussagen über Erkenntnisse der Mentees <u>aus Kontakten zum Kollegium bzw. allgemein im Praktikum (nicht direkt aus der Tandemarbeit</u> → vgl. Kategorie 5c)	<p>ME 4: „Deshalb war das natürlich auch eine super Ergänzung einfach auch mal bei anderen Leuten noch reinzuschauen, wo ich auch nochmal sehr viel mitgenommen hab und einfach auch die unterschiedlichen Lehrertypen so bisschen kennengelernt hab“ (FG 4, 03:39 – 03:54)</p> <p>ME 4: „Aber ich wird da auf jeden Fall in vielerlei Hinsicht davon profitieren, was ich hier erlebt hab und was ich hier mitnehmen konnte – einfach auch für die ganzen theoretischen Sachen“ (FG 4, 06:22 - 6:30)</p> <p>ME 3: „Beim Hospitieren hatte ich oft Freude, wenn ich gemerkt habe: ‚Oh, jetzt habe ich mir was notiert oder mir was gemerkt, was ich selber mal gerne umsetzen will oder worauf ich [...] selber nicht gekommen wäre“ (FG 3¹, 02: 12- 02:24)</p>

Tabelle 2: Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse – Übersicht über die gebildeten Kategorien (eigene Darstellung)

VI. 1. 1. Hauptkategorie ‚Fachbezogene Kompetenzen‘

Zur ersten Hauptkategorie ‚Fachbezogene Kompetenzen‘, die dem ersten Zielbereich ‚Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Mentees‘ zugeordnet ist, konnten zwei Subkategorien gebildet werden: ‚Fachkenntnisse‘ sowie ‚Fachbegeisterung‘. In den N = 5 analysierten Gesprächen nehmen beide Aspekte einen vergleichsweise kleinen Raum ein, wobei ersterer immerhin in drei der fünf Gesprächen (FG 1, 2 und 3) angesprochen wird. Eine genauere Bewertung der Fachkenntnisse, die auch das Feststellen von fachlichen Defiziten beinhaltet, findet in den analysierten Gesprächen jedoch selten und nur dann statt, wenn die Mentees eine Fremdsprache unterrichten (FG 2 und FG 3). Auffällig ist dabei, dass die Einschätzungen der Mentees zu ihren Fachkenntnissen präziser und konkreter sind als die meist sehr allgemein gehaltenen Bewertungen der Mentorierenden. Während Mentee 2 beispielsweise zunächst konstatiert, „wo eben noch Defizite sind, sind sprachliche Fehler und Aspekte, dass ich also gerade im Französischen oft Artikelfehler mache, Zeitfehler und so[liche] Dinge.“ (FG 2¹, 01:45 – 01:54), meldet ihr ihre Mentorin lediglich zurück, „Sie wissen, woran Sie arbeiten müssen, das ist sicherlich eine Frage des Sprachbewusstseins, was man ausprägen muss“ (FG 2¹, 07:25 – 07:34). Ähnlich ist dies bei Tandem 3: Hier stellt zwar zunächst die Mentorin fest, „dass man mal, wenn man nervös ist, den ein oder anderen Fehler macht bezüglich fachliche Fähigkeiten jetzt in der Fremdsprache auch, du warst auch nicht im Ausland, ist total klar“ (FG 3¹, 04:14 – 04:22), die Mentee präzisiert dann später allerdings auch kritischer, „dass die Grammatik doch nicht mehr so ganz sitzt“ (FG 3¹, 08:26 – 08:29).

In zwei der fünf Feedbackgespräche wird darüber hinaus auch die Begeisterung für das eigene Fach angesprochen (FG 1 und 2). Diese wird implizit als wichtige Voraussetzung dafür, die Schüler/innen für das Lernen im eigenen Unterrichtsfach motivieren zu können, angesehen. Entsprechend wäre es auch möglich, diese Subkategorie den Hauptkategorien ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ oder ‚Personale Kompetenzen‘ zuzuordnen. Interessant ist jedoch, dass in beiden Gesprächen, dieser Aspekt eher nachrangig behandelt wird und stattdessen das Selbstverständnis der Mentees als ‚Fachexperte/in‘ – in den Beispielen als Historiker (FG 1) bzw. Romanistin (FG 2) – im Zentrum steht. So charakterisiert Mentor 1 seinen Mentee mit den Worten, dass er „in Zukunft vielleicht, wenn man das so formulieren kann, ein Geschichtslehrer [ist], der auch Gemeinschaftskunde hat“ (FG 1, 03:13 – 03:17) und Mentorin 2 betont die Notwendigkeit, dass „man als Lehrer sich nicht von Klett und Konsorten leiten lässt, sondern wirklich das eigene Interesse an dem frankophonen Raum“ (FG 2², 08:02 – 08:13) aufrechterhält. Aufgrund dieser Besonderheit wurde der Aspekt der Hauptkategorie der ‚Fachbezogenen Kompetenzen‘ zugeordnet. Hier scheinen sich auch die individuellen Unterschiede im Selbstverständnis der Mentorierenden auf die Bewertungsgegenstände durchzuschlagen: Insbesondere Mentorin 2 scheint diese Begeisterung für das eigene Fach wichtig zu sein, weshalb in FG 2 auffällig lange über diesen Gesprächsgegenstand gesprochen wird.

VI. 1. 2. Hauptkategorie ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘

Bei der zweiten Hauptkategorie ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ wurde erwartet, dass viele Kodiereinheiten dieser Hauptkategorie zugeordnet werden können, da die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen wiederholt zum Hauptziel von Praxisphasen im Lehramtsstudium erklärt wird (vgl. Kap. II. 1.). Im Vergleich zur Kategorie ‚Fachbezogene Kompetenzen‘ nimmt diese Kategorie auch einen deutlich größeren Raum in den Feedbackgesprächen ein und ist der Themenbereich, der neben den Hauptkategorien ‚Personale Kompetenzen‘ sowie ‚Zusammenarbeit im Tandem‘ am häufigsten Objekt von Bewertungsaktivitäten ist. Für diese Hauptkategorie konnten drei Subkategorien gebildet werden: Erstens erachten es sowohl die Mentorierenden als auch die Mentees für sehr wichtig, dass der Mentee im Laufe des Praktikums die Fähigkeit erwirbt, eigenständig zu unterrichten. Entsprechend betonen vor allem die Mentees zu Beginn der Gespräche häufig, dass sie besonders stolz auf ihre selbstständig gehaltenen Unterrichtsstunden sind (vgl. FG 1, 00:30 – 00:50; FG 2¹, 00:24 – 00:49; FG 3¹, 02:27 – 02:37). Die Mentorierenden haben „dieses Ziel von mehr eigenständigem Unterrichten mit direkter Rückmeldung dazu und Verbesserung dessen in der darauffolgenden Stunde“ (FG 3³, 03:18 – 03:26) ebenfalls klar vor Augen, auch wenn sie mit der Realisierung dieses Ziels – konkret: der Anzahl der selbstständig gehaltenen Stunden – nicht immer zufrieden sind (vgl. FG 1, 01:55 – 02:05; FG 3³, 03:29 – 03:37).

Ein weiterer großer Stellenwert kommt in den Augen der Mentorierenden und der Mentees der Beurteilung der Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung zu. Für diesen Bereich konnte daher eine zweite Subkategorie gebildet werden. Beide Gesprächspartner schätzen die Interaktion der Mentees mit den Lernenden auffällig positiv ein. Kritische Stimmen wie die Einschätzung von Mentee 3, dass sie „da noch motivierter an die Sache rangehen kann und dass man das noch mehr ausstrahlt, dass man jetzt richtig Lust auf die Stunde hat“ (FG 3¹, 08:59 – 09:07) oder von Mentee 1, der eine Schwäche darin sieht, „dass [er] noch vielleicht nicht hart genug durchgreif[t] oft“ (FG 1, 01:39 – 01:42), sind eher die Ausnahme. Es wird häufig betont, dass es „gut mit der Klasse klappt“ und man einen „guten Draht zu den Schülern auf jeden Fall aufgebaut ha[t] (FG 2¹, 00:47 – 00:49; 01:27 – 01:29). Auch die Mentorierenden stimmen in diese positive Bewertung ein und loben insbesondere die Entwicklung, die die Mentees im Bereich ‚Klassenführung‘ durchlaufen haben (vgl. FG 3, 4 und 5). Hervorstechend ist, dass bei diesen Bewertungen implizit meist ein konservatives Verständnis von Klassenführung mit dem Fokus auf reaktiven Strategien und Herstellung von Ruhe, Ordnung und Disziplin präsent ist und eine enge Verknüpfung mit der Subkategorie ‚Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit‘ (aus der Hauptkategorie ‚Personale Kompetenzen‘) gegeben ist. So beschreibt Mentorin 4 zum Beispiel: „Also sie [die Mentee] hat sich ganz extrem weiterentwickelt am Selbstbewusstsein. Am Anfang stand sie noch so vor der Klasse, so [verstellt ihre Stimme]: ‚Oho, vielleicht fressen die mich ja oder was machen die mit mir?‘ Aber zum Schluss hat sie da echt gnadenlos auch

durchgegriffen bei schwierigeren Klassen und so und hatte da also keinerlei Berührungspunkte auch mehr.“ (FG 4, 01:24 – 01:42; vgl. auch FG 5, 00:55 – 01:07)).

Als dritte Subkategorie ist der Bereich ‚Didaktik und Planung von Unterricht‘ Gegenstand von Bewertungsaktivitäten. Insgesamt wird der Kenntnisstand in diesem Bereich von beiden Gesprächsbeteiligten deutlich kritischer eingeschätzt als die Kompetenzen im Bereich ‚Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung‘. Die Mentees geben zwar einerseits an, „wie man einen Unterricht plant, diesen Unterrichtsplan, den schriftlichen, den hab ich bei dir durchaus abgeguckt“ (FG 1, 08:07 – 08:13), allerdings wird andererseits darauf verwiesen, dass in diesem Bereich „jetzt auch vom Studium her noch nicht allzu viel vorzuweisen ist“ (FG 3¹, 06:32 – 06:36). Auch die Mentorierenden äußern sich ähnlich und betonen, dass es auch „nie meine Erwartung an dich [den Mentee] [war], dass du hier schon riesige Fortschritte erzielst“ (FG 1, 02:31 – 02:35). Angesprochen und als bisher nur rudimentär ausgebildet bewertet werden hier konkret die Fähigkeiten zur Planung auch längerer Unterrichtssequenzen, zur didaktischen Reduktion, zur Auswahl von Unterrichtsgegenständen und zur gelungenen Gestaltung von Übergängen in Unterrichtsstunden. Es wird dabei meist im gleichen Atemzug auch betont, dass der Erwerb dieser Kompetenzen eher für spätere Praxisphasen der Lehrerausbildung wie das Praxissemester oder das Referendariat vorgesehen ist (vgl. z.B. FG 1, 05:10 – 05:15).

VI. 1. 3. Hauptkategorie ‚Personale Kompetenzen‘

Ein weiterer Schwerpunkt der Feedbackgespräche liegt auf der Bewertung der personalen Kompetenzen der Mentees. Auf dem von der TÜSE bereitgestellten Leitfaden wird in Block 1 explizit nach den beiden Kompetenzen ‚Zuverlässigkeit und Organisationsfähigkeit‘ gefragt (vgl. Anhang 1-4). Diese beiden Kompetenzen werden entsprechend auch in vier Feedbackgesprächen (FG 1, 2, 3, 5) bewertet und konnten als erste Subkategorie identifiziert werden. Die Zuverlässigkeit und die Organisationsfähigkeit der Mentees werden in den vier Gesprächen durchgängig sehr positiv eingeschätzt. Lediglich in einem Gespräch wird von der Mentee konstatiert: „Was ich da nur noch ein bisschen schwierig finde, ist, dann während der Stunde zum Teil zu organisieren, wenn man dann doch die Kärtchen zum Beispiel von der Tafel abhängen muss und eigentlich schon wieder die Folie am Tageslichtprojektor braucht. Das sind dann die organisatorischen Sachen im Unterricht, wo, denke ich, auch durch ganz viel Routine sich noch verbessern.“ (FG 3¹, 05:37 – 05:57). Mentee 3 beschreibt hier strenggenommen eine Fähigkeit, die auch der Subkategorie ‚Klassenführung‘ zugerechnet werden könnte, da hier zentrale Techniken des ‚Classroom Managements‘ – insbesondere ‚Overlappingness‘, ‚Momentum‘ und ‚Smotherness‘ (vgl. Kounin 1976) – angesprochen werden. Hier wird also erneut die enge Verknüpfung von personalen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen deutlich. Diese ist auch bei der zweiten gebildeten Subkategorie ‚Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit‘ gegeben. In den Gesprächen finden sich zahlreiche Äußerungen, die den Zuwachs an

Selbstsicherheit während des Praktikums loben. Hier zeigt sich häufig eine enge Kopplung dieser Aussagen an die unterrichtsbezogene Fähigkeit der Mentees, ‚sicher vor der Klasse zu stehen‘ (vgl. v.a. FG 4 und 5). Entsprechend gibt es einige Gesprächssequenzen, die doppelt kodiert wurden (vgl. z.B. FG 4, 00:57 – 01:42). Da es aber auch einige Gesprächssequenzen gibt, die sich auf das Auftreten der Mentees in der Schule im Allgemeinen – nicht nur vor der Klasse – beziehen oder eher eine allgemeine Wahrnehmung der Charaktereigenschaften der Mentees durch die Mentorierenden darstellen, wurde eine weitere Subkategorie unter der Hauptkategorie ‚Personale Kompetenzen‘ gebildet. Hierunter fallen Urteile wie „Du bist unheimlich engagiert, [...] du gibst eigentlich alles dafür, wenn du das machen möchtest“ (FG 3¹, 12:21 – 12:28) oder die Einschätzung, dass die Mentee sich „total selbstbewusst in dem Schulalltag bewegt [hat] und auch einfach Dinge in die Hand genommen [hat]“ (FG 3², 07:52 – 07:56). Auch für diese Subkategorie fallen die Bewertungen durchgängig positiv aus und es wird vor allem die Weiterentwicklung der Mentees in diesem Bereich positiv herausgestellt.

Die dritte gebildete Subkategorie ‚Kritikfähigkeit und Selbstreflexion‘ kommt deutlich seltener vor als die ersten beiden Subkategorien. Sie wird lediglich in zwei Feedbackgesprächen (FG 3 und 4) angesprochen und bezieht sich vor allem auf den konstruktiven Umgang mit Kritik und Fehlern. In beiden Fällen wird sie von den Mentorierenden ins Gespräch eingebracht und als Stärke der Mentees herausgestellt. Während Mentorin 3 betont, dass die Mentee selbst „sieh[t], ‚Ok, das sehe ich vielleicht mal kritisch‘ oder auch den Punkt könnte man verbessern, den Punkt könnte man anders machen“ (FG 3¹, 12:32 – 12:38), lobt Mentorin 4, dass Mentee 4 ihre „konstruktive[n] Vorschläge auch sehr gern aufgenommen hat [und] sie versucht hat, sie umzusetzen“ (FG 4, 04:18 – 04:22). Mentorin 3 weist ihrer Mentee also eine aktive Rolle zu, während Mentorin 4 dieser eher eine rezeptive Haltung zuschreibt und sich selbst als Ratgeberin bzw. Impulsgeberin für deren Professionalisierungsprozess versteht.

VI. 1. 4. Hauptkategorie ‚Lehrer sein und werden‘

Die vierte Hauptkategorie wurde im Gegensatz zu den anderen Hauptkategorien nicht deduktiv aus dem Leitfaden abgeleitet, sondern induktiv aus dem Datenmaterial generiert und theoretisch unter Rückbezug auf ein wesentliches Ziel von Schulpraktika – nämlich die Überprüfung des Berufswunsches und der Berufseignung durch ein praktisches Erkunden des Berufsfelds (vgl. Kap. II. 1.) – legitimiert. Insbesondere beim Orientierungspraktikum, das zu Beginn des Lehramtsstudiums zu absolvieren ist, dürfte dieses Ziel im Vordergrund stehen. Die Berufseignung und der Berufswunsch werden daher auch in vier der fünf Feedbackgesprächen (FG 1, 3, 4 und 5) angesprochen und ‚überprüft‘, obwohl dies im Gesprächsleitfaden nicht explizit vorgesehen ist (vgl. Anhang 1-4). Während den Mentorierenden die Rolle zukommt, die Berufseignung der Mentees zu bestätigen (vgl. FG 1, 4 und 5), sprechen die Mentees selbst eher von ihrer Berufsmotivation. Auffällig ist, dass die Thematisierung des Berufswunsches nur in

zwei Feedbackgesprächen stattfindet (FG 3 und 5) und in beiden Fällen eine eher kritische Einschätzung stattfindet. Die Mentees geben zwar einerseits an, dass sie durch das Praktikum und die Rückmeldungen der Mentorierenden, sich „darin bestärkt fühle[n], dass [sie] immer das Lehramt machen wollte[n]“ (FG 3², 14:11 – 14:16) bzw. festgestellt haben, „dass ich es, wenn ich es will, auf jeden Fall könnte“ (FG 5, 04:55 – 04:58). Sie konstatieren aber andererseits auch, „dass ich mir auf jeden Fall noch irgendwelche weiteren Qualifikationen erwerbe, weil ich es [das Lehramt] mir einfach nicht ganz vorstellen kann für immer“ (FG 3², 14:24 – 14:32) bzw. trotz der erhaltenen Einblicke noch nicht wissen, „ob ich es will“ (FG 5, 05:01 – 05:02). Diese kritische Einschätzung der eigenen Berufsmotivation geschieht auf Basis der erhaltenen Einblicke in den späteren Berufsalltag. Dieser Aspekt, der als zweite Subkategorie für die Hauptkategorie ‚Lehrer sein und werden‘ gebildet wurde, kommt in den beiden gleichen Gesprächen (FG 3 und 5) im Zusammenhang mit der Thematisierung der eigenen Berufsmotivation vor. Hier wird er von den Mentees angesprochen, die dieses Erhalten von „Einblicke[n] in den Schulalltag und in die Realität“ (FG 3², 13:53 – 13:57) sehr positiv bewerten. Der Fokus der Mentees liegt dabei darauf, dass es sich um realistische Einblicke gehandelt habe. Der Aspekt wird in einem weiteren Gespräch (FG 4) von der Mentorin ins Gespräch eingebracht. Für diese ist jedoch nicht die Realitätsnähe das Gütekriterium, sondern der Umfang der Einblicke in den (auch außerunterrichtlichen) Schulalltag: „Sie [die Mentee] war bei GLKS dabei, sie war beim Elternsprechtag und beim Elternabend dabei und hat sich das alles mal angeguckt, was noch so außerunterrichtlich auf die Lehrer zukommt.“ (FG 4, 02:58 – 03:10).

Ein dritter Gesichtspunkt der Hauptkategorie ‚Lehrer sein und werden‘ wurde unter der Subkategorie ‚Einfinden in die Rolle als Lehrkraft‘ zusammengefasst. In drei Gesprächen (FG 2, 3 und 5) wird von den Mentees explizit als Erfolg verbucht, dass sie von den Schüler/innen als Lehrkraft wahrgenommen und akzeptiert wurden. Während der Blick der Mentees hier passivisch auf die Schüler als Entscheidungsinstanz gerichtet ist (vgl. FG 2¹, 01:30 – 01:38), wird in den Äußerungen der Mentorierenden deutlich, dass sie es als einen aktiven Prozess ansehen, diese soziale Rolle einzunehmen: „Was bei dir nie ein Problem war, auch wenn du in den größeren Klassen drin warst, dass du aber nie Schwierigkeiten hattest, zu differenzieren und dich abzugrenzen, [...], du hattest deine Rolle inne, du warst Lehrer in dem Moment“ (FG 5, 05:34 – 06:02). Vereinzelt ist diese aktive Sicht auch bei den Mentees anzutreffen. So stellt Mentee 3 fest: „Am Anfang war es noch etwas ungewohnt, aber es wurde von Mal zu Mal normaler, vor der Klasse zu stehen und diese Lehrerpersönlichkeit zu haben, in der Rolle zu sein ‚Ich steh jetzt vorne, ich hab Verantwortung für die Klasse, ich hab Verantwortung für das, was hier läuft‘“ (FG 3³, 0:19 – 0:33). Diese Äußerungen illustrieren die sozialisierende Funktion des Praktikums und verdeutlichen, dass es den Mentees im Laufe des Praktikums zunehmend gelungen zu sein scheint, die Normen der sozialen Rolle zu internalisieren.

VI. 1. 5. Hauptkategorie ‚Zusammenarbeit im Tandem‘

Die Einsozialisierung in die Profession und das spätere Berufsumfeld erfolgt im Format des Langzeitpraktikums der *Lehr:werkstatt* vor allem durch die Mentorierenden und die enge Zusammenarbeit im Tandem mit diesen. Da dieser Aspekt auch auf dem Gesprächsleitfaden einen großen Raum einnimmt (vgl. Anhang 1 - 4), wurde er als weitere Hauptkategorie aufgenommen. In den Feedbackgesprächen ist er entsprechend auch der Aspekt, der am häufigsten und längsten evaluiert wird. Gemäß der Vorgabe auf dem Leitfaden wird in allen fünf Feedbackgesprächen das Klima und die Kommunikation im Tandem bewertet. Die Bewertung für diese erste Subkategorie fällt in allen Gesprächen einhellig positiv aus. Übereinstimmend werden die gute persönliche Passung – z.B. „Ich denke, wir haben ganz gut zusammengepasst, der Match war die Faust aufs Auge“ (FG 4, 01:54 – 01:59) – sowie der offene und wertschätzende Umgang miteinander – z.B. „Ich weiß auch, dass ich die Sachen ehrlich sagen konnte und dass ich ehrliches Feedback von dir bekommen hab [...] und ich denke, wir sind sehr respektvoll miteinander umgegangen“ (FG 3², 01:51 – 02:02) – betont.

Neben dem Klima wird vor allem die gemeinsame Arbeitsweise rückblickend beschrieben und ebenfalls überwiegend positiv bewertet. Bei den Mentees wird die Zusammenarbeit häufig dann als gut empfunden, wenn sie einerseits die notwendigen Hilfestellungen erhalten haben, d.h. „immer gut an die Hand genommen [wurden], wenn [sie] an die Hand genommen werden musste[n]“ (FG 1, 06:18 – 06:20), sowie andererseits „relativ große Freiheiten“ (FG 1, 06:40) hatten. Hier zeigt sich die von Wenz u. Cramer (2019) postulierte Balance von ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ an den beiden genannten Indikatoren. Es wird in den Gesprächen jedoch auch deutlich, dass die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit, insbesondere die Frage, wie sehr die Mentorierenden die Mentees anleiten bzw. wie viel Freiraum sie ihnen geben, von Tandem zu Tandem sehr unterschiedlich ausfällt. Während Mentee 4 beispielweise erfreut konstatiert, dass sie sich „komplett selber ausprobieren durfte oder einfach die Freiheit auch hatte, mich da vorne zu bewegen, wie ich es mir vorstelle“ (FG 4, 04:43 – 04:50), bevorzugt Mentorin 2 eine eher gegenteilige Arbeitsweise: „Was mir sehr gut gefällt [...]: Wenn Sie den Unterricht halten, dann war vorher genügend Zeit, das gemeinsam abzusprechen, das heißt, Sie machen den jetzt nicht einfach ohne, dass wir darüber gesprochen haben, sondern das ist ein Unterricht, der vorher entweder gemeinsam geplant ist oder von Ihnen geplant ist und dann von mir durchgegangen und nochmals rückgesprachen [wurde], sodass Sie eigentlich davon ausgehen können, dass wir erstmal darüber Übereinstimmung erzielt haben.“ (FG 2¹, 03:56 – 04:28). Hier werden erneut unterschiedliche Rollenverständnisse bzw. Konzepte zum Lernen im Praktikum bei den Mentorierenden deutlich: Mentorin 2 hängt eher einem Konzept der ‚Meisterlehre‘ an, bei dem die Einsozialisierung in die Profession vor allem durch die gezielte Vermittlung und Übernahme von Praktiken der Mentorierenden erfolgen soll, die Arbeitsweise in Tandem 4 lässt sich demgegenüber eher als relativ autonomes ‚Trial and Error‘

klassifizieren. Ähnliche Divergenzen zeigen sich auch für die Intensität und den zeitlichen Aufwand der Betreuung. Bereits die beträchtlichen Unterschiede in der Dauer der Feedbackgespräche – das längste Gespräch (FG 3) ist mit einer Dauer von 51:57 Minuten mehr als siebenmal so lange wie das kürzeste Gespräch (FG 4) mit einer Dauer von 07:10 Minuten – verdeutlichen dies. Weitere Differenzen zeigen sich auch in der Gestaltung der Unterrichtspraxis: Einzelne Tandems haben Team-Teaching praktiziert oder zeitweise die Klasse aufgeteilt (FG 5), andere gar nicht (FG 4). Einzelne Mentees haben relativ schnell ganze Unterrichtsstunden selbstständig geplant und gehalten (FG 4 und 5), andere anfangs eher einzelne, eng abgesprochene Sequenzen übernommen (FG 1, 2 und 3). Einige haben die Unterrichtsversuche ausführlich vor- und nachbesprochen (FG 2 und 3), andere haben dies eher minimal gehalten (FG 4). In allen Fällen wird aber konstatiert, dass die Arbeitsweise vorab gemeinsam besprochen wurde und von beiden als positiv empfunden wurde. Lediglich in einem Feedbackgespräch wird dezent Kritik geübt. Mentorin 3 stellt durchaus auch selbstkritisch fest: „[W]enn man jetzt mal charakterisiert, wie das Ganze gelaufen ist, dann hat es am Anfang als sehr intensiv angefangen, bis auf jeden Fall vor Weihnachten, auch nach Weihnachten noch, und dann ist es so langsam abgeflacht, also wir haben uns weniger getroffen, wir haben weniger gemeinsam vorbesprochen. Am Ende, muss ich ganz ehrlich sagen, war es mir fast ein bisschen zu wenig“ (FG 3², 02:43 – 03:02).

Ein weiterer gewichtiger Aspekt bei der Bewertung der gemeinsamen Zusammenarbeit sind die dadurch erzielten (Lern-)Effekte. Diese kommen insbesondere gegen Ende der Gespräche zur Sprache, wenn es – wie im Leitfaden vorgegeben – um die Fragen nach der Erreichung der gesetzten Ziele sowie der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Kompetenzen im Praktikum geht. Hier finden sich zum einen zahlreiche pauschale Urteile wie „Ich denke, die wichtigsten Ziele, die wir uns am Anfang gesetzt haben, haben wir erreicht“ (FG 3³, 08:21 – 08:27) oder auch ausweichende Äußerungen wie „[I]ch bin kein so großer Fan von diesem analytischen ‚Ich habe diese Kompetenz vermittelt oder jene‘. Das möchte ich auch nicht so konkret beantworten.“ (FG 1, 07:23 – 07:32). Zum anderen wird aber durchaus auch auf konkrete Kompetenzen verwiesen. So entgegnet Mentee 1 auf die eben zitierte ausweichende Aussage seines Mentors: „Also ich hätte eine Kompetenz, die du durchaus vermittelt hast, ich weiß nicht, ob du es bewusst gemacht hast, aber tatsächlich wie man einen Unterricht plant, diesen Unterrichtsplan, den schriftlichen, den hab ich bei dir durchaus abgeguckt“ (FG 1, 07:59 – 08:13). Textpassagen, in denen der Erwerb solcher konkreter – meist unterrichtsbezogener oder personaler (vgl. z.B. FG 3³, 00:08 – 01:04) – Kompetenzen konstatiert wird, wurden doppelt kodiert. Diese sind einerseits als Aussagen über die (Lern-)Effekte der Zusammenarbeit einzustufen und können demnach Subkategorie 5b zugeordnet werden, sagen aber zugleich etwas über den Entwicklungsstand dieser professionellen Kompetenzen der Mentees aus und können daher auch den entsprechenden Kategorien des ersten Zielbereichs zugeordnet werden.

Doppelkodierungen gab es hier mit unterrichtsbezogenen Kompetenzen (Subkategorie 2b ‚Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung‘ und 2c ‚Didaktik und Planung von Unterricht‘) und personalen Kompetenzen (Subkategorie 3b ‚Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit‘). Aber auch die Subkategorien 4a, 4b und 4c (‚Berufseignung und Berufswunsch‘, ‚Kennenlernen des Berufsalltags‘, ‚Einfinden in die Lehrerrolle‘) wurden bei der Bewertung der Zielerreichung oft thematisiert. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Bewertungen zur Zielerreichung sehr positiv ausfallen. Auch hier bildet Tandem 3 wieder die Ausnahme und gelangt zu einem differenzierteren Urteil. Mentee 3 merkt nämlich an: „Da würde ich jetzt aber nicht sagen, dass ich das erworben habe. Ich habe es erkannt, ich habe ganz viele Kompetenzen wiedererkannt, die ich super finde und wo ich selber hin möchte, aber ich weiß nicht, ob ich die jetzt wirklich schon erworben habe oder ob das noch ein Ziel ist, diese zu erwerben.“ Ihre Mentorin ergänzt: „Ich glaube, das ist so ein fließender Übergang, weil ich finde einfach, dass zum Beispiel Kompetenzen, die ich schon habe, immer ausgeweitet werden können“ (FG 3³, 01:05 – 01:32).

Interessant ist weiterhin, dass nicht nur die Lerneffekte für die Mentees in den Blick genommen werden, sondern einzelne Mentorierende neben der Aussage, dass die Übernahme des Mentorings eine „Zusatzbelastung“ (FG 3², 13:36; vgl. auch FG 5, 07:01 – 07:51) gewesen sei, auch die positiven Effekte der Zusammenarbeit für den Unterricht sowie ihre eigene Professionalisierung herausstellen: Es wird vor allem in den Feedbackgesprächen am Ende des Praktikums betont, dass die Mentees im Unterricht zur Entlastung beitragen konnten und für die Mentorierenden „eine sehr große Hilfe [waren], vor allem weil dadurch auch eine Förderung und eine Differenzierung einfach möglich war, die man alleine mit 30 Schülern nicht hat“ (FG 5, 04:21 – 04:26; vgl. auch FG 3³, 05:20 – 06:14). Mentorin 3 nimmt zudem Impulse für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung mit: „Also was ich auf jeden Fall aus dem Jahr für mich mitnehme [...], ist, dass es mir Spaß macht, Lehrer zu coachen, Lehrer auszubilden [...] und das hat mich jetzt auch bestärkt, dass ich in die Richtung vielleicht noch weitergehe [...], dass ich weiterkomme in die Richtung Praktikanten- oder Referendarsausbildung“ (FG 3³, 04:36 – 05:08). Hier wird deutlich, dass die in der Theorie postulierten positiven ‚Nebeneffekte‘ von Schulpraktika (vgl. Kap. II. 1.) auch von einigen Mentorierenden wahrgenommen werden.

VI. 1. 6. Hauptkategorie ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘

Für die Einsozialisierung in die Profession sind neben der Zusammenarbeit mit den Mentorierenden insbesondere Kontakte zum Kollegium hilfreich. Der Leitfaden sieht für das Abschlussfeedbackgespräch daher auch eine Frage zur Einschätzung der Integration der Mentees in das Kollegium vor (vgl. Anhang 1 - 4). Dieser Punkt wird entsprechend auch in vier Feedbackgesprächen (FG 1, 3, 4 und 5) angesprochen und konnte daher als eigene Subkategorie in das Kategoriensystem aufgenommen werden. Auffällig ist, dass die Mentees hier external, die Mentorierenden jedoch internal attribuieren. Die Mentees schreiben die (überwiegend gute)

Einbindung in das Kollegium den anderen Kollegen zu: „Allgemein ist das Klima auch so im Lehrerzimmer sehr angenehm und man hat das Gefühl, man wird irgendwie auch nett aufgenommen“ (FG 5, 02:32 – 02:39). Demgegenüber betonen die Mentorierenden den aktiven Part der Mentees, sowohl bei guter (vgl. FG 3, 4 und 5) als auch bei schwächerer Integration ins Kollegium: „Ich denke, woran du noch arbeiten kannst für die Zukunft, ist so ein bisschen Kommunikation im Kollegium, da bist du immer sehr zurückhaltend, ich denke, da könntest du noch ein bisschen offener sein in der Hinsicht.“ (FG 1, 04:40 – 04:47). Erneut eine sehr differenzierte Bewertung findet sich wieder bei Tandem 3, die feststellen, dass die Einbindung ins Kollegium zu Beginn des Praktikums und in den Blockphasen sehr gut und auch einfach realisierbar gewesen sei, aber „dann warst du eine ganze Weile nicht da [wieder an der Universität] und dann bist du halt irgendwie rausgefallen und dann kamst du zurück [...], dann musstest du immer wieder von vorne quasi anfangen“ (FG 3², 05:31 – 05:41). Längere Praxisaufenthalte am Stück sind also zumindest in den Augen der Beteiligten der Integration ins Kollegium und damit letztlich auch der Einsozialisierung in das Berufs(um)feld zuträglicher.

In zwei Feedbackgesprächen (FG 3 und 4) wird zudem explizit angemerkt, dass im Rahmen von Hospitationen bei anderen Lehrkräften etwas gelernt wurde. Daher wurde für die Hauptkategorie ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘ eine weitere Subkategorie ‚(Lern-)Effekte‘ gebildet, die jedoch vergleichsweise selten kodiert wurde. Eine Schwierigkeit bestand hier darin, dass oft eher allgemein davon die Rede ist, wie „das hier“ (FG 5, 01:16) bzw. „das Jahr so“ (FG 3², 00:13) gelaufen ist oder was aus dem gesamten „Projekt“ (FG 3², 14:37) mitgenommen wurde und selten explizit auf die ‚Quelle‘ von Erkenntnissen verwiesen wird. Ist dies der Fall, werden meist die Mentorierenden als Lernquelle genannt, was ihre zentrale Rolle beim Kompetenzerwerb der Studierenden unterstreicht. Solche Textstellen wurden der Kategorie 5c zugeordnet. Anders verhält es sich mit Sequenzen, in denen explizit andere Kolleg/innen als Quelle von Erkenntnissen genannt werden, wie: „Deshalb war das natürlich auch eine super Ergänzung einfach auch mal bei anderen Leuten noch reinzuschauen, wo ich auch nochmal sehr viel mitgenommen hab und einfach auch die unterschiedlichen Lehrertypen so bisschen kennengelernt hab, was dann auch eine nette Verknüpfung zu dem war, was man so ein bisschen an der Uni immer lernt“ (FG 4, 03:39 – 03:54). Diese wurden als ‚(Lern-)Effekte‘ aus der ‚Zusammenarbeit mit dem Kollegium‘ kodiert. Das Gleiche gilt für die bereits angesprochenen Textpassagen, in denen nicht eindeutig eine Lernquelle genannt bzw. identifiziert wird (vgl. z.B. FG 3¹, 02:11 – 02:24).

VI. 1. 7. Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die in den N = 5 Feedbackgesprächen identifizierten Gegenstände von Bewertungsaktivitäten konnten zu einem großen Teil zwei zentralen Zielbereichen von Schulpraktika zugeordnet werden: erstens der Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Mentees sowie zweitens

deren Einsozialisierung in das Berufs(um)feld. Für den ersten Zielbereich konnten die drei Hauptkategorien ‚Fachbezogene Kompetenzen‘ ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ und ‚Personale Kompetenzen‘ identifiziert werden. Fachbezogene Kompetenzen werden in den Gesprächen insgesamt nur selten bewertet. Kommt es zu solchen Bewertungsaktivitäten, dann sind bevorzugt Defizite in der Fremdsprache Bezugsobjekte (vgl. FG 2 und 3). In zwei Gesprächen (FG 1 und 2) wird auch die Begeisterung der Mentees für das eigene Fach und deren Selbstverständnis als Fachmann/-frau dezidiert positiv beurteilt. Einen deutlich größeren Raum nehmen Bewertungen der unterrichtsbezogenen und personalen Kompetenzen der Mentees ein. Diese beiden Kategorien sind neben der Zusammenarbeit im Tandem die bevorzugten Gegenstände von Bewertungsaktivitäten in den untersuchten Feedbackgesprächen. Bei den unterrichtsbezogenen Kompetenzen fällt auf, dass die Fähigkeit, eigenständig zu unterrichten sowie Kompetenzen im Bereich ‚Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung‘ deutlich häufiger angesprochen werden als Kompetenzen im Bereich ‚Didaktik und Planung von Unterricht‘. Dies bestätigt den in Kapitel II. 3. referierten Befund von Schüpbach (2007), dass ein Großteil der Gesprächsthemen zwischen Mentorierenden und Mentees den Bereichen ‚Unterrichtsgestaltung‘ bzw. ‚allgemein pädagogisch-didaktisches Wissen‘ zugerechnet werden kann. Des Weiteren sticht heraus, dass der Kenntnisstand der Mentees überwiegend positiv beurteilt wird. Aber auch personale Kompetenzen wie ‚Zuverlässigkeit und Organisationsfähigkeit‘, ‚Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit‘ sowie ‚Kritikfähigkeit und Selbstreflexion‘ sind in den Gesprächen auffällig häufig Objekte von Bewertungen. Feedbackgespräche scheinen also auch besonders dafür geeignet – insbesondere wenn sie durch einen Gesprächsleitfaden mit entsprechenden Impulsen unterstützt werden –, einen starken Fokus auf die (Bewertung der) personalen Kompetenzen der Mentees zu legen.

Ähnliches gilt für den zweiten Zielbereich von Praktika, die Einsozialisierung der Mentees in die Profession. In den Feedbackgesprächen wird auch evaluiert, ob die Mentees für die Ausübung des Berufs geeignet sind, ob ihr Berufswunsch durch das Kennenlernen des Berufsalltags gefestigt wurde und wie es ihnen gelang, sich in die neue Rolle als Lehrkraft einzufinden (Hauptkategorie 4). Den größten Raum nimmt jedoch die rückblickende Bewertung der Zusammenarbeit im Tandem ein (Hauptkategorie 5). Hier werden nicht nur Klima und Kommunikation, sondern auch die Arbeitsweise sowie die Erreichung vorab festgelegter Ziele und die durch die Zusammenarbeit generierten (Lern-)Effekte thematisiert und evaluiert. Für letztere mussten häufig Überschneidungen mit den Zielbereich 1 zugeordneten unterrichtsbezogenen und personalen Kompetenzen festgestellt werden und Textpassagen entsprechend doppelt kodiert werden. Interessant ist, dass die Mentorierenden in diesen Gesprächspassagen nicht nur als Bewertungssubjekte auftreten, sondern ihre Arbeit – und damit indirekt auch sie als Person – Objekte von Bewertungsaktivitäten werden. Dadurch wirkt die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees wenig(er) hierarchisch. Nichtsdestotrotz liegt der Schwerpunkt

der Bewertungsaktivitäten auch in diesem Zielbereich klar auf den Fähigkeiten der Mentees. Neben der Zusammenarbeit im Tandem ist auch die Zusammenarbeit der Mentees mit dem Kollegium (Hauptkategorie 6) Gegenstand von Bewertungsaktivitäten. Hier werden neben der im Vordergrund stehenden Frage nach der Integration der Mentees in das Kollegium auch Lerneffekte, die durch den Kontakt mit dem Kollegium bzw. dem Arbeitsumfeld ‚Schule‘ im Allgemeinen entstanden sind, bewertet. Diese sechste Hauptkategorie hat aber, wie Hauptkategorie 1, einen nur geringen Stellenwert in den untersuchten Gesprächen.

VI. 2. Ergebnisse der Gesprächsanalyse: Wie wird bewertet?

Bewertungsaktivitäten ergeben sich, auch in Feedbackgesprächen, nicht von selbst. Sie müssen initiiert, für den/die Gesprächspartner/in als solche kenntlich gemacht und auch wieder beendet werden. Diese basale Erkenntnis wird bereits dadurch untermauert, dass die Anzahl der identifizierten Bewertungsaktivitäten in den einzelnen Feedbackgesprächen durchaus erheblich variiert. In FG 3 finden sich in etwa dreimal so viele Bewertungsaktivitäten wie in den anderen Gesprächen. Die Tatsache, dass FG 3 auch deutlich länger dauert, erklärt diesen Sachverhalt zwar einerseits, wirft andererseits aber auch die Frage auf, wie Bewertungsaktivitäten konkret initiiert und aufrechterhalten werden. Im Folgenden soll zunächst exemplarisch an einer prototypischen Gesprächssequenz aus FG 3 aufgezeigt werden, wie Bewertungen in den fünf analysierten Feedbackgesprächen häufig realisiert werden. Dabei sollen insbesondere die sequenzielle Organisation des Bewertens, die einzelnen gesprächsstrukturellen Aufgaben und Rollen, die die Beteiligten bewältigen bzw. einnehmen müssen, sowie die Methoden und sprachlichen Mittel, die sie dafür nutzen, herausgearbeitet werden.

VI. 2. 1. Ausgleichendes Bewerten

(1) FG 3¹, 09:36 – 11:00⁴: Feedbackgespräch am Praktikumsende (MR 3 und ME 3)

001 MR 3: °h jetzt kommt hier noch was zu den besonderen STÄR:ken und
002 besonderen schwächen|= ich find des extrem schwierig
003 EINzuschätzen|= vielleicht kannst DU des kurz (-- °h
004 zu(.)SAMmenfassen oder umREIssen,|und ich kommentier dann
005 einfach | wo ich (-- dir zustimmen würde und wo ich
006 vielleicht noch andere punkte [seh];
008 ME 3: [joa] (1) uäh (-- JA also -
009 (1,4)| ich denk (1) ich find des auch schwierig =
010 vor allem mit den beSONderen? stÄr:ken (1)- ähm (1.2) |
011 jA zum einen denke: ich (-- dass ich ähm (-- mich gut auf
012 ne klasse einstellen kann und irgendwo auch(.) °h den bezug
013 herstellen kann| = dass ich dann doch eh obwohl ich nur der
014 (.) praktikant mehr oder weniger war mir ne gewisse
015 autorität verschafft °h hab |= und des ja auch sehr schnell

⁴ Die Transkriptionskonventionen sind in Anhang 5 aufgeführt. Die Segmentgrenzen werden im Transkript durch einen vertikalen Strich – und nicht durch einen Zeilenumbruch – gekennzeichnet (vgl. Selting u.a. 2019, S. 359).

016 ging dass ich mit ähm frau ((...)) angesprochen wurde |
 ((...))
 023 vielleicht auch: dass: ich (1.2) INnerhalb der stunde ehm
 024 zum teil Umdisponiert hab,|(1.2)und des dann trotzdem °h
 025 (.)irgendwo geklappt hat|= wobei des würde ich auch immer
 026 noch als sch:wäche sehen|= dass man natürlich (.) SEHR
 027 noch an seinem konzept hängt und irgendwelche ähm (--)
 028 eventualitäten (.) einfach noch nicht mitbedenkt -

Die Initiierung einer Bewertungsaktivität erfolgt in diesem Beispiel durch die Mentorin. Sie leitet zunächst durch das Temporaladverb „jetzt“ (Z. 1) die neue Gesprächssequenz ein. Dass diese eine Bewertung werden soll, wird durch die Referenz auf die Frage des Leitfadens nach den besonderen Stärken und Schwächen der Mentee angezeigt (vgl. Anhang 1 - 4). Das Benennen von Stärken und Schwächen erfordert eindeutig eine Wertzuordnung und ist somit klar als evaluative Aktivität markiert. Durch die Formulierung, dass sowohl „besondere[...] STÄR:ken“ als auch „besondere[...] schwächen“ (Z. 1f.) identifiziert werden sollen, gibt die Mentorin hier die doppelte Wertzuordnung vor und etabliert die Erwartungshaltung, dass im Folgenden sowohl Lob als auch Kritik geäußert werden soll. Der Fokusakzent auf den „STÄR:ken“ (Z. 1) legt nahe, dass sie diese in den Vordergrund gestellt haben will. Anschließend delegiert sie die Erfüllung dieser Aufgabe über eine ehrliche Selbstkundgabe („ich find des extrem schwierig EINzuschätzen“, Z. 2f.) und eine als Frage formulierte Aufforderung zur Übernahme des Rederechts (vgl. Z. 3f.) an die Mentee. Die Betonung des „DU“ (Z. 3) unterstützt diesen Aufforderungscharakter. Die Mentorin weicht der Bewertung damit zunächst selbst aus und verschafft sich Zeit. Die nachgeschobene Ergänzung „und ich kommentier dann einfach [...]“ (Z. 4 - 6) zeigt aber an, dass die Mentorin trotz der expliziten Übergabe des Rederechts an die Mentee das Bewerten als gemeinsame, interaktiv zu bewältigende Aufgabe versteht. Sie verdeutlicht zugleich, dass sie dem Bewerten hier die Funktion des Abgleichens von Selbst- und Fremdeinschätzung zuschreibt. Die Tatsache, dass „zustimmen“ (Z. 5) zuerst genannt wird und „noch andere punkte [seh[en]]“ (Z. 6) durch das Adverb „vielleicht“ (Z. 6) abgeschwächt wird, illustriert, dass die Mentorin prinzipiell eine kooperative Haltung einnimmt und eine „preference for agreement“ (Hartung 2000, S. 128) gegeben ist.

Die Mentee übernimmt im Folgenden das ihr zugewiesene Rederecht und begibt sich auf die Suche nach Bewertungsgegenständen. Die Füllwörter und Pausen (vgl. Z. 8f.) verdeutlichen diesen mentalen Such- und Identifikationsprozess. Das Aufgreifen und Replizieren der Selbstkundgabe der Mentorin (vgl. Z. 9) dient einerseits wahrscheinlich der verbalen Überbrückung dieses Such- und Identifikationsprozesses, andererseits ratifiziert es die von der Mentorin signalisierte „preference for agreement“ (Hartung 2000, S. 128). Sie präzisiert die (Einschätzung der Schwierigkeit der) Aufgabe zudem über die Betonung der „beSONderen? stärken“ (Z. 10). Nach einigen weiteren Füllwörtern und Pausen (vgl. Z. 10f.) hat sie ein Bewertungsobjekt für die geforderte positive Wertzuordnung identifiziert, und zwar ihre Kompetenzen im Bereich

‚Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung‘. Die positive Wertzuordnung erfolgt zunächst explizit über das Adjektiv „gut“ (Z. 11). Die weiteren Ausführungen sind hingegen in einem stärker impliziten Modus gehalten: Durch den Verweis auf die Eigenschaften „den bezug herstellen kann“ (Z. 12f.) sowie „ne gewisse autorität verschafft °h hab“ (Z. 14f.), die identisch mit zu erfüllenden Standards im Bereich ‚Lehrer-Schüler-Interaktion und Klassenführung‘ sind, wird eine billigende Haltung gegenüber dem Bewertungsobjekt zum Ausdruck gebracht. Um diese Formulierung als eine positive Bewertung zu identifizieren, ist die Kenntnis dieser genannten Standards erforderlich. Diese kann im gegebenen Gesprächskontext vorausgesetzt werden und die Mentee geht implizit davon aus, dass ihre Mentorin diese kennt. Sie illustriert anschließend die genannten Eigenschaften noch durch eine konkrete Beispielhandlung (vgl. Z. 15f.), die als argumentative Stützung ihrer Behauptung gedeutet werden kann. Es schließt sich ein weiteres Beispiel sowie ein abschließendes positives Fazit zu diesem Bewertungsobjekt an (vgl. Z. 17 - 22), bevor die Mentee einen weiteren Bewertungsgegenstand – ihre Flexibilität bei der Gestaltung des eigenständigen Unterrichts – identifiziert (vgl. Z. 23f.). Diese zweite positive Bewertung wird eher zaghaft und vorsichtig durch das Adverb „vielleicht“ (Z. 23) eingeleitet und durch drei weitere, in dieselbe Richtung weisende Adverbien („zum teil“, Z. 24; „trotzdem, (-) irgendwo“, Z. 24f.) ergänzt. Alle verdeutlichen den unsicheren epistemischen Status der Bewertung. Die Bewertung erfolgt zunächst implizit, da die Formulierung „UMdisponiert hab“ (Z. 24) eine Beschreibung darstellt, die jedoch positiv konnotiert ist. Sie wird im Nachklapp über den semantisch evaluativen Ausdruck „geklappt hat“ (Z. 25) expliziert. An diese positive Bewertung schließt sich unmittelbar die von der Mentorin eingangs eingeforderte negative Bewertung an (vgl. Z. 25 - 28). Diese wird über die adversative Konjunktion „wobei“ (Z. 25) eingeleitet und durch das Nomen „sch:wäche“ (Z. 26) explizit als solche gekennzeichnet. Die Kritik wird hier nun einerseits durch das Adverb „sehr“ (Z. 26) intensiviert, andererseits jedoch durch die Adverbien „natürlich“ (Z. 26) sowie „noch“ (Z. 28) vor dem Verneinungspartikel „nicht“ (Z. 28) relativiert. Diese Kombination ist ebenso auffällig wie die Tatsache, dass das Objekt der negativen Bewertung dasselbe ist wie das der positiven Wertzuordnung (vgl. Z. 23 - 28). Beide Phänomene können als Bemühen um eine möglichst ausgewogene Bewertung gedeutet werden. Die Mentee nennt nun unmittelbar im Anschluss an die zitierte erste Sequenz noch eine weitere Schwäche und schließt ihren Redebeitrag mit Pausen und Füllwörtern ab (vgl. Gesprächssequenz 2, Z. 41).

(2) FG 3¹, 11:39 – 13:18: Feedbackgespräch am Praktikumsende (MR 3 und ME 3)

041 ME 3: (--) eh pff (-) ja - |
 042 MR 3: ich denk auch dass wir vorher ja schon ganz ganz viel
 043 darüber gesprochen haben was die stärken sind und °h(--)
 044 (w/wo) man eventuell noch entwicklungsfelder sieht|=
 045 ich bin nämlich eigentlich der meinung dass man °h mit
 046 nem wort SCHWÄch:e vor allem in dem kontext eher weniger

047 jonglieren sollte|= sondern vielleicht eher entwicklungs-
048 möglich[keiten] dazu sagt |=
049 ME 3: [mhm]
050 MR 3: = vor allem weil ich der meinung bin °h dass wir jetzt
051 <<kichernd> hier> nicht auf ne persönliche ebene gehen|=
052 = von wegen meine stärken meine schwächen |= sondern °h
053 dass sich des alles eben auf diese professionelle arbeit
054 bezieht = so wie wir des auch gehandhabt haben im letzten
055 [jahr] °h
056 ME 3: [mhm]
057 MR 3: des war keine persÖNliche (.) sache in dem sinn|= sondern
058 wirklich was (.) auf professioneller ebene | °h und
059 deswegen würd ich DIR da jetzt einfach ZUstimmen |= deine
060 stärken sind wirklich| (---) du bist UNheimlich engagIERT,
061 du bist UNheimlich organisiert, | (--) du (--) gibst (--)
062 eigentlich alles dafür, wenn du des machen möchtest? (--)
(....)
069 und °h bezüglich der sch:wächen| beZIEHungsweise ich nenn
070 es jetzt entwicklungsfelder|= hab ich glaub vorher auch
071 schon n paar sachen gesagt|= einfach °h (--) | oder was du
072 auch schon gesagt hast| = dahingehend dass man eben noch
073 n bisschen mehr diese motivaTION versprüht, und noch n
074 BISSchen mehr n ticken mehr (.) SELBSTtsicherheit
075 ausstrahlt| °h aber (--) ICH finde | wenn wir jetzt hier
076 auf nem niveau praktikant beziehungsweise orientierungs-
077 praktikant sprechen | °h dann (.) kann man dIEse
078 entwicklungsfelder zwar im hinterkopf behalten|= aber man
079 sollte sie sich nicht zu sehr zu herzen nehmen| denn °h
080 (---) DAfür für (--) den PUNKT, an dem du im studium bist|
081 hast du wirklich (--) SEHR sehr gute arbeit geleistet|=
082 muss man einfach sagen - (1.3)

Die Mentorin ergreift nach den Pausen der Mentee das Rederecht. Sie verdeutlicht und präzisiert zunächst die anstehende kommunikative Aufgabe erneut (vgl. Z. 42 - 44). Bei dieser Reformulierung der Aufgabe ersetzt sie den negativ konnotierten Begriff „SCHWÄch-e“ (Z. 46) durch die wertneutraleren Begriffe „entwicklungsfelder“ (Z. 44) bzw. „entwicklungsmöglich[keiten]“ (Z. 47f.) und erläutert diese Substitution metakommunikativ (vgl. Z. 50-55). Sie legitimiert ihre Reformulierungen mit der Erklärung, dass sie bei ihrer nun folgenden Bewertungsaktivität „nicht auf ne persönliche ebene gehen“ (Z. 51f.) wolle, sondern die Evaluation als Teil der „professionelle[n] arbeit“ (Z. 53) ansieht. Dabei bewertet sie zugleich die vergangene Zusammenarbeit mit der Mentee implizit positiv (vgl. Z. 54f.). Diese implizit positive Bewertung sowie der, der eigentlichen Bewertungssequenz voranstehende, metakommunikative Kommentar dienen dazu, der Mentee zu signalisieren, dass die folgende Bewertung nicht als persönlicher Angriff angesehen werden soll. Die Mentorin verdeutlicht über diesen vergleichsweise langen Einschub (vgl. Z. 45 - 58), dass sie weiß, dass die vor ihr liegende gesprächsstrukturelle Aufgabe heikel ist und die Gefahr birgt, ihre Beziehung zur Mentee durch einen möglichen Gesichtsverlust dieser negativ zu beeinflussen. Der Einschub hat dementsprechend eine

präventive Funktion und bereitet die Mentee auf die anstehende Bewertungssequenz der Mentorin vor. Die Mentee zeigt dabei durch die beiden Zustimmungssignale (vgl. Z. 49, 56) ihr Verständnis der Situation an. Nach einer erneuten Bekräftigung ihrer Erläuterung (vgl. Z. 57f.) leitet die Mentorin ihre Wertzuordnung damit ein, dass sie ihre Übereinstimmung mit den Einschätzungen der Mentee explizit zum Ausdruck bringt (vgl. Z. 59). Hier zeigt sich erneut ihr Bemühen um Übereinstimmung und Kooperation. Die eigentliche Bewertungssequenz beginnt sie zunächst mit einer positiven Bewertung, wobei das Bezugsobjekt die personalen Kompetenzen der Mentee sind (vgl. Z. 59 - 62). Es handelt sich hier um eine eher explizite Bewertung („deine stärken sind“, Z. 59f.), die zudem durch mehrere Intensifikatoren wie „wirklich“, „UNheimlich“ und „eigentlich alles“ (Z. 60 - 62) verstärkt wird. Solche starken Intensivierungen finden sich bei der großen Mehrheit der positiven Bewertungsaktivitäten der Mentorierenden. Hier wird sprachlich deutlich, dass die Mentorierenden in den Feedbackgesprächen sehr bestrebt sind, ihre Mentees wertzuschätzen und zu bestärken. Auf die zitierte Lobsequenz folgt ein weiteres Lob einer personalen Kompetenz (vgl. Z. 63 - 68). Anschließend leitet die Mentorin die noch ausstehende negative Bewertung mit der erneuten Substituierung „sch:wächen beZIEHungsweise ich nenn es jetzt entwicklungsfelder“ (Z. 69f.) sowie der abermaligen Verdeutlichung der Übereinstimmung (vgl. Z. 71f.) ein. Die Kritik selbst ist eher implizit und zurückhaltend formuliert: Erstens wird der anvisierte Zielzustand – „motivaTION versprüh[en], und [...] SELBSTsicherheit ausstrahl[en]“ (Z. 73f.) – und nicht das aktuell bestehende Defizit verbalisiert. Zweitens wird die Kritik durch die Wiederholung der Adverbien „n BISSchen mehr n ticken mehr“ (Z. 73f.) abgeschwächt. Eine weitere solche Relativierung der negativen Wertzuordnung findet im Anschluss durch einen erneuten metakommunikativen Kommentar (vgl. Z. 75 - 80) statt, der mit dem starken und expliziten Lob „hast du wirklich (---) SEHR sehr gute arbeit geleistet“ (Z. 81) sowie dessen zusätzlicher Bekräftigung (vgl. Z. 82) abgeschlossen wird.

Die herausgearbeiteten metakommunikativen Kommentare sowie vor allem die Intensivierungen von positiven Bewertungen und Relativierungen von negativen Bewertungen durch Adverbien sind typisch für die Bewertungsaktivitäten der Mentorierenden in den Feedbackgesprächen. In der Regel bestehen die Sequenzen zudem aus der eben skizzierten, verschränkten Abfolge von ‚Lob – Kritik – Lob‘. Diese drei genannten kommunikativen Techniken können als Strategien der ‚Face-Work‘ nach Goffman (1955) gedeutet werden. Es handelt sich hierbei um ein kooperatives Gesprächsverhalten, bei dem die Mentorierenden darum bemüht sind, die für die Mentees potenziell ‚face-bedrohenden‘ negativen Bewertungen auszugleichen. Die drei genannten Muster des ausgleichenden Bewertens werden insbesondere von den Mentorierenden in FG 1 und FG 3 häufig angewendet. In FG 4 und 5 ist vor allem eines der Muster – die Intensivierung positiver Bewertungen durch die Mentorin – dominant. Während in FG 1 der Mentor deutlich mehr Bewertungssequenzen produziert als der Mentee,

werden in FG 2 und FG 3 die Bewertungsaktivitäten etwas häufiger von den Mentees durchgeführt. In FG 4 und 5 ist das Verhältnis ausgeglichen. Bei diesen beiden Gesprächen fällt jedoch auf, dass es kaum negative Bewertungen gibt. In den wenigen in FG 5 vorhandenen Fällen findet die negative Wertzuordnung stets durch die Mentee statt, Mentorin 4 formuliert in beiden Gesprächen (FG 4 und FG 5) selbst keinerlei Kritik. Dieses Phänomen soll im Folgenden anhand einer kurzen Sequenz aus dem Beginn von FG 5 genauer analysiert werden.

VI. 2. 2. Ausweichendes Bewerten

(3) FG 5, 00:10 – 01:22: Feedbackgespräch am Praktikumsende (MR 4 und ME 5)

001 MR 4: [EEhm (.) SO also] (.) erschte frage auf dem fragebogen |
 002 ME 5: [hehe]
 003 MR 4: einschätzung des profess(--)-ionellen selbst des lehr-
 004 werkers | (-) °h also meine lehrwerkerin schätze ich
 005 als sehr professionell ein |= sie war sehr zuverlässig|°h
 006 hat ihre unterrichtsentwürfe immer frühzeitig (.) fertig
 007 gestellt |°h vor allem die unterrichtentwürfe waren von
 008 ANfang an eigentlich (.) äh (--)-°h in einer qualität dass
 009 man::: (---) fascht gar nix (.) bis (.) gar nichts eh
 010 korrigieren musste| °hh un:: äh: selbsch die zeitein-
 011 schätzung war von anfang an eigentlich su:per | was sehr
 012 sehr selten isch für jemand in dem stadium der ausbildung
 (...))
 020 (--)-°h also ähm: (--)-EINdeutich isch sie für den
 021 lehrberuf geeignet - (1.2) |
 022 ME 5: ja (.) also eeh (---)((nervöses lachen))| mir hat des:
 023 hier extrem viel (.) SPASS gemacht| = und ich glaube mir
 024 hat die lehrwerkstatt auch sehr = sehr viel gebrACHT| =
 025 eben (--)-grade für die sachen die jetzt grade schon
 026 genannt wurden -

Die Mentorin übernimmt hier erneut die erste gesprächsstrukturelle Aufgabe des Herstellens eines Gesprächskontextes für eine Bewertungsaktivität. Sie verweist, wie Mentorin 3 im vorherigen Beispiel, auf einen Aspekt des Gesprächsleitfadens (vgl. Anhang 1 – 4), nämlich die „einschätzung des profess(--)-ionellen selbst des lehrwerkers“ (Z. 3f.). Im Gegensatz zu Mentorin 3 übergibt sie nun jedoch weder das Rederecht an die Mentee, noch definiert sie explizit die Wertzuordnungen bzw. den Umfang der zu produzierenden Bewertungssequenz. Sie verweist lediglich auf die Überschrift des ersten Einschätzungsblockes im Leitfaden, die deutlich offener und vager in der Formulierung ist als die darunter aufgelisteten Fragen, auf die sich Mentorin 3 in der Beispielsequenz 1 bezieht (vgl. Anhang 1 - 4). Während Letztere explizit auch eine negative Bewertung einfordert, macht Mentorin 4 dies nicht. Des Weiteren signalisiert sie mit der nur sehr kurzen Pause (vgl. Z. 4), dass sie intendiert, die erste Wertzuschreibung selbst vorzunehmen. Die folgende Wertzuordnung verdeutlicht das bereits angesprochene Phänomen der starken Intensivierung positiver Bewertungen: Durch Adverb-Adjektiv-Verbindungen wie „sehr professionell“ (Z. 5), „sehr zuverlässig“ (Z. 5), „immer frühzeitig“ (Z. 6)

und „von anfang an eigentlich su:per“ (Z. 11) wird das Lob verstärkt. Außerdem wird das Lob zunehmend expliziter geäußert. Während es anfangs durch die Zuschreibung der überdurchschnittlichen Erfüllung von Kompetenzstandards (vgl. Z. 5) erfolgt, wird es gegen Ende durch das evaluative Adjektiv „su:per“ (Z. 11) und den sozialen Vergleich „was sehr sehr selten isch für jemand in dem stadium der ausbildung“ (Z. 11f.) explizit als solches kenntlich gemacht. Die Mentorin schließt ihren Redebeitrag mit der global formulierten positiven Bewertung „EINdeutlich isch sie für den lehrberuf geeignet“ (Z. 20f.), die zugleich ein Fazit für das gesamte Feedbackgespräch sein könnte. Die Tatsache, dass sie diese globale Einschätzung, die einen abschließenden Charakter hat, in der ersten Bewertungssequenz des Gesprächs vorbringt, erschwert in diesem Beispiel die Initiierung weiterer (differenzierender und negativer) Bewertungssequenzen und trägt zur Kürze des Gesprächs bei. Die verlegene Reaktion der Mentee (vgl. Z. 22) verdeutlicht nicht nur, dass sie geschmeichelt ist, sondern auch ihre Schwierigkeit, an diesen Beitrag anzuschließen. Die Mentorin hat innerhalb der ersten anderthalb Minuten ein überaus positives Image der Mentee etabliert, sodass dieser – zur Wahrung ihres Images und zur Erzielung eines Konsenses – kaum etwas anderes übrigbleibt, als in diese positive Bewertung einzustimmen. Entsprechend fällt ihre Wertzuordnung ebenfalls sehr positiv aus und wird auch durch Intensifikatoren (vgl. Z. 23 u. 24) verstärkt. Die Bezugsobjekte bleiben bei dieser Wertzuordnung jedoch auffällig vage („des: hier“, Z. 22f. und „die sachen, die jetzt grade schon genannt wurden“, Z. 25f.).

An diesem Beispiel zeigt sich, wie das Bemühen um Bestärkung der Mentees ein differenziertes Feedback blockieren kann. Die Intention der Mentorin, die Mentee zu bestärken und eine positive Beziehung zu dieser aufrechtzuerhalten, indem sie ein positives Image von ihr etabliert, wird hier durch die sehr positive Bewertungssequenz zu Beginn des Gesprächs ersichtlich. Die Mentorin möchte damit wahrscheinlich die für die Mentee durchaus heikle und potenziell ‚face-bedrohende‘ Gesprächssituation entschärfen und ihr entgegenkommen. Dadurch weicht sie aber der vom Gesprächstyp ‚Feedbackgespräch‘ gestellten Anforderung nach der Identifikation von Defiziten und Schwächen aus. Sie wählt eine ausweichende Gesprächstaktik und vermeidet nicht nur selbst jegliche negativen Wertzuordnungen, sondern erschwert damit indirekt auch die Produktion dieser durch die Mentee. Ein ähnliches Phänomen, das ebenfalls als ausweichendes Gesprächsverhalten klassifiziert werden kann, ist auch bei Mentorin 2 vorzufinden und soll anhand der folgenden Beispielsequenz 4 veranschaulicht werden.

(4) FG 2¹, 01:56 – 02:20: Feedbackgespräch zur Praktikumsmitte (MR 2 und ME 2)

001 ME 2: genau, (.)| und (---) ähm: (--) sonst habe ich eigentlich
 002 (.) das gefü:hl dass es eigentlich soweit alles klappt| =
 003 das sind dann m/manchmal kleinigkeiten die wir nachm
 004 unterricht dann noch (.) zusammen besprechen,| die IHnen
 005 dann aufgefallen sind|= aber (0--)ähm (--) ja so wirklich
 006 was konKREtes fällt mir da jetzt (.) eigentlich grade

007 gar[nich ein]
 007 MR 2: [mhm] ((schmunzelt))=
 008 ME 2: (---) also Sie könne Sie [gerne (.) ((lacht))]=
 009 MR 2: =[ne ich ((lacht))] kann noch was
 010 ergänzen (.) | also (.) ich denke [dass äh]
 011 ME 2: [((räuspert sich))]
 012 MR 2: also wir habn mit den KLASsen jetzt dieses jahr echt
 013 GLÜck -(--)
 014 ME 2: mhm (--)
 (...)
 056 MR 3: äh (---) vielleicht kann ich da gleich/gra(d) anknüpfen|=
 057 was MIR seh:r gut (.) gefällt |= und was natürlich diesen
 058 KLASsen dann auch extrem entgegenkommt -(1.3) ähm (1) |
 059 wenn sie den Unterricht HAL:ten |dann war vorher genügend
 060 zeit (0.7) das gemeinsam ABzusprechen,

Der Gesprächsauszug setzt beim Abschluss der ersten Bewertungssequenz innerhalb des Gespräches ein. Die Mentee hat zu Beginn des Gesprächs ohne eine vorangehende explizite Aufforderung durch die Mentorin die ersten Wertzuordnungen vorgebracht. Dabei hat sie gemäß dem gängigen Muster ‚Lob – Kritik – Lob‘ zunächst positive Bewertungen formuliert. Im vorliegenden Fall wurden acht positive Wertzuschreibungen vorgenommen, bevor eine negative Bewertung für das Bezugsobjekt ‚Fachliche Kompetenzen‘ erfolgte. An diese kritische Einschätzung schließt sich die zitierte Sequenz an. Entsprechend der Abfolge ‚Lob – Kritik – Lob‘ beendet die Mentee ihren Gesprächsturn mit einer im gesamten positiven Abschlussbewertung, die wiederum in Mikroform an die Abfolge ‚Lob – Kritik – Lob‘ erinnert (vgl. Z. 1 - 7). Die Mentee ist hier einerseits bemüht, ein positives Selbstbild aufzubauen und sich als kompetente Lehrkraft darzustellen. Dies wird besonders an der abschließenden Formulierung „dass es eigentlich soweit alles klappt“ (Z. 2) sowie an der relativierenden Formulierung „dann m/manchmal Kleinigkeiten“ (Z. 3) deutlich. Andererseits kann konstatiert werden, dass die dreimalige Wiederholung des Adverbs „eigentlich“ (Z. 1, 2, 6) die Unsicherheit der Mentee anzeigt und einschränkend wirkt. Sie gibt zudem offen zu: „so wirklich was konkreteres fällt mir da jetzt (.) eigentlich grade gar [nich ein]“ (Z. 6f.). Das sich anschließende zustimmende Schmunzeln und Lachen der Mentorin (vgl. Z. 7, 9) deutet sie implizit als Erkennen ihrer Intention, das Rederecht abzugeben, sowie als Signal für ein kooperatives Gesprächsverhalten. Entsprechend bittet sie die Mentorin, ihrerseits eine Bewertung vorzunehmen (vgl. Z. 8). Die Mentorin erkennt diese Bitte, die zugleich eine Übertragung des Rederechts impliziert, frühzeitig und unterbricht die Mentee, indem sie deren Formulierung fortführt bzw. zu Ende bringt (vgl. Z. 9f.). Sie produziert im Folgenden zwar auch eine Wertzuordnung, allerdings bewertet sie nicht die Mentee bzw. deren Fähigkeiten, sondern lobt stattdessen ihre „KLASsen“ (Z. 12). Die Mentorin verändert hier also – für die Mentee wohl eher unerwartet – das Bewertungsobjekt und weicht somit einer Bewertung der Mentee aus. Damit erfüllt sie die vorgegebene gesprächsstrukturelle Aufgabe nicht. Der Grund für dieses Ausweichen durch Verändern des Bewertungsobjekts wird in dieser Sequenz nicht klar deutlich. Möglicherweise stimmt die Mentorin mit der

sehr positiven Selbsteinschätzung der Mentee nicht überein. Die Tatsache, dass die Mentee in ihrem Redebeitrag die negativ beurteilten Aspekte als von der Mentorin vorgebracht kennzeichnet, könnte diese Lesart stützen. Denn durch die Formulierung „die Ihnen dann aufgefallen sind“ (Z. 4f.), bei der zudem noch das Pronomen betont ist, distanziert sich die Mentee implizit von den Kritikpunkten. Statt diesen möglichen Dissens offen anzusprechen und eine ehrliche negative Bewertung zu formulieren, vermeidet die Mentorin lieber jegliche Bewertung der Mentee, damit auf der ‚Oberflächenebene‘ die ‚rituelle Ordnung‘ (vgl. Brinker u. Sager 2010, S. 85) gewahrt bleibt und keine der beiden Gesprächspartnerinnen einen Imageverlust erleiden muss. Für diese Deutung spricht auch die Art der Fortsetzung des Redebeitrags der Mentorin nach dem mehr als eineinhalb Minuten dauernden Lob ihrer Klassen. Sie nimmt nun einen zweiten Anlauf und beginnt eine explizit und verstärkt formulierte positive Wertzuordnung (vgl. Z. 57). Diese hat zwar nun einen Bezug zur Mentee, jedoch bewertet sie genau genommen erneut nicht deren Kompetenzstand, sondern die gemeinsame Zusammenarbeit. Angesichts der Tatsache, dass sie bei ihrer ersten Bewertung der Mentee die genauen Absprachen mit ihr positiv herausstellt (vgl. Z. 60), ist zu vermuten, dass sie der Mentee eher wenig Freiraum gibt und wenig zutraut. Die Mentee scheint bei ihrer Unterrichtspraxis im Praktikum bevorzugt Impulse der Mentorin umzusetzen. Hier ist eine external Attribution des erfolgreichen Unterrichts der Mentee durch die Mentorin festzustellen. Sie schreibt das erfolgreiche eigenständige Unterrichten der Mentee nicht deren Fähigkeiten, sondern den guten Klassen bzw. den präzisen gemeinsamen Absprachen zu. Letztlich verdeutlicht sie damit stärker ‚ihren‘ Anteil an der erfolgreichen Entwicklung der Mentee. Damit kommt sie der Pflege ihres Images nach, vernachlässigt aber die Imagepflege der Gesprächspartnerin. Sie vermeidet zwar explizit negative, ‚face-bedrohende‘ Bewertungen mit (den Fähigkeiten) der Mentee als Bezugsobjekt. Aufgrund der Tatsache, dass sie aber insgesamt nur wenige Bewertungen der Mentee formuliert und diese, wie im vorliegenden Beispiel, selbst bei positiver Wertzuordnung wegen der externalen Attribution nur bedingt bestärkend wirken, liegt die Etablierung eines positiven Selbstbildes vor allem bei der Mentee. Die Mentorin verhält sich damit wenig kooperativ. Entsprechend überwiegen in diesem Feedbackgespräch die Bewertungsaktivitäten der Mentee die der Mentorin. Insbesondere für den Bereich ‚Unterrichtsbezogenen Kompetenzen‘ können deutlich mehr Bewertungshandlungen durch die Mentee registriert werden.

VI. 2. 3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Gesprächsanalyse

Bezüglich der Frage nach der Realisierung der kommunikativen Aktivität ‚Bewerten‘ in den untersuchten Feedbackgesprächen konnten folgende gesprächsstrukturelle Aufgaben rekonstruiert werden: Zunächst einmal müssen die Gesprächspartner einen Gesprächskontext herstellen, der eine Wertzuordnung initiiert. Diese Aufgabe wird in den analysierten Feedbackgesprächen meist – aber nicht immer – von den Mentorierenden übernommen. Entscheidend bei dieser ersten Aufgabe ist die Verhandlung des Rederechts sowie die Festlegung bzw.

Konkretisierung der vorzunehmenden Wertzuordnung. In den analysierten Gesprächen erweist es sich für die Hervorbringung von differenzierenden Bewertungsaktivitäten als günstig, wenn die Mentorierenden zunächst den Mentees das Rederecht übergeben und zudem vorab den Umfang bzw. die Wertzuordnung möglichst genau vorgeben, d.h. nicht nur allgemein nach einer ‚Einschätzung‘ verlangen (vgl. Beispielsequenz 3), sondern stattdessen konkret nach ‚Stärken und Schwächen‘ fragen (vgl. Beispielsequenz 1). An diese erste Phase schließt sich eine zweite Phase an, in der das Bewertungssubjekt ein Bewertungsobjekt identifiziert. Für die Durchführung der Bewertung ist dann drittens die Verbalisierung von Eigenschaften und deren Abgleich mit Standards für das Bewertungsobjekt erforderlich. Diese Phase kann unterschiedlich lang und elaboriert ausfallen: Häufig werden mehrere Bewertungsobjekte identifiziert und mehrere Wertzuordnungen vorgenommen, bevor die Sequenz durch eine abschließende Formulierung beendet und das Rederecht dem/r Gesprächspartner/in zugewiesen wird. Diese/r hat dann die Aufgabe, die vorgebrachte Wertzuordnung zu ratifizieren, zu präzisieren oder zu ergänzen.

Parallel zu diesen gesprächsstrukturellen Phasen müssen die Gesprächspartner/innen zugleich das eigene Image sowie das des/r anderen pflegen und mögliche Gesichtsverluste durch negative Bewertungen vermeiden – d.h. sogenannte ‚Face-Work‘ (vgl. Goffman 1955) betreiben. Dies geschieht in den Gesprächen vorwiegend über drei Muster: Erstens werden Bewertungssequenzen meist als Abfolge von ‚Lob – Kritik – Lob‘ formuliert. Zweitens werden positive Wertzuordnungen tendenziell eher explizit formuliert und zudem durch Intensifikatoren verstärkt, wohingegen negative Wertzuordnungen stärker implizit formuliert und zudem sprachlich (z.B. über entsprechende Adverbien) relativiert werden. Drittens nutzen die Mentorierenden, die auch negative Wertzuordnungen produzieren, häufig metakommunikative Kommentare, um zu explizieren, dass die vorgenommene negative Bewertung nicht persönlich gemeint, sondern Teil der professionellen Zusammenarbeit ist. Dadurch wird angezeigt, dass die Kritik nicht als Imageverletzung intendiert ist und die Mentorierenden eine gute Beziehung zu den Mentees aufrechterhalten wollen. Diese drei Muster können aufgrund ihres Bemühens um Balance und Vermittlung als ‚ausgleichende Gesprächstaktik‘ (vgl. Goffman 1955, S. 230-233) eingestuft werden. Bei zwei Mentorierenden (MR 2 und 4) konnte jedoch auch festgestellt werden, dass sie negative Bewertungen der Mentees (fast) gänzlich vermeiden und somit ein ‚ausweichendes Gesprächsverhalten‘ (vgl. Goffman 1955, S. 228-230) wählen.

VII. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde ein bislang wenig beforschtes Gesprächsformat im Schulpraktikum untersucht: das Feedbackgespräch zwischen Lehramtsstudierenden und ihren Mentorierenden an den Ausbildungsschulen. Dabei lag der Fokus der Analyse der N = 5 Feedbackgespräche, die im Rahmen eines von der TÜSE initiierten Langzeitpraktikums von der

Dauer eines Schuljahres geführt wurden, auf der kommunikativen Aktivität des Bewertens, die als zentraler Schritt des Feedbackprozesses betrachtet werden kann. Analysiert wurde in einem ersten Schritt per qualitativer Inhaltsanalyse, was die Mentorierenden und Mentees in den Gesprächen zum Gegenstand ihrer Wertzuordnungen machen. Dabei konnten sechs Hauptkategorien identifiziert werden, die jeweils einem Zielbereich von Schulpraktika zugeordnet werden konnten. Als übergeordnete Zielbereiche konnten, konform zum theoretischen Forschungsstand, die ‚Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Mentees‘ sowie die ‚Einsozialisierung der Mentees in das Berufs(um)feld‘ abgeleitet werden. Von den sechs Hauptkategorien wurden fünf ebenfalls deduktiv gewonnen, und zwar aus den Gesprächsleitfäden, die die TÜSE den Mentorierenden-Mentee-Tandems zur Führung der Feedbackgespräche bereitgestellt hat. Eine sechste Hauptkategorie, die dem Zielbereich der ‚Einsozialisierung in das Berufs(um)feld‘ zuzuordnen ist, konnte zusätzlich induktiv aus den Gesprächen selbst generiert werden. Die insgesamt 16 Subkategorien wurden ebenfalls induktiv gewonnen. Die qualitative Inhaltsanalyse zeigte, dass die Schwerpunkte der Bewertungsaktivitäten für den ersten Zielbereich auf den Themenbereichen ‚Unterrichtsbezogene Kompetenzen‘ und ‚Personale Kompetenzen‘ liegen. Bei der erstgenannten Hauptkategorie liegt der Fokus der Bewertungsaktivitäten auf den Fähigkeiten der Mentees, eigenständig zu unterrichten und mit Schülern passend zu interagieren bzw. eine Klasse angemessen zu führen. Bei den personalen Kompetenzen wird bevorzugt die Zuverlässigkeit und Organisationsfähigkeit der Mentees sowie ihre Selbstsicherheit und Zielstrebigkeit bewertet. Beim zweiten Zielbereich ist die ‚Zusammenarbeit im Tandem‘ – konkret: Klima und Kommunikation, Arbeitsweise, Effekte und Zielerreichung – am häufigsten Objekt von Bewertungen. Ihr folgt die Hauptkategorie ‚Lehrer sein und werden‘, bei der vor allem die Berufseignung und Berufsmotivation der Mentees sowie ihre Einfeldung in die Lehrerrolle evaluiert werden. Fachbezogene Kompetenzen oder die Zusammenarbeit der Mentees mit dem Kollegium sind deutlich seltener Gegenstand von Wertzuordnungen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und vergleicht sie mit dem Forschungsstand zu Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees (vgl. Kap. II. 3.), fällt auf, dass in den Bewertungssequenzen der untersuchten Feedbackgespräche unterrichtsbezogene Kompetenzen ebenfalls sehr häufig thematisiert werden, wie dies auch in klassischen Unterrichtsbesprechungen der Fall ist (vgl. Schüpbach 2007, Hennissen u. a. 2008, Kreis 2012, Futter 2017). Ein weiterer und stärkerer Fokus liegt in den Feedbackgesprächen jedoch auf dem Bereich der personalen Kompetenzen, der Berufseignung und Berufsmotivation sowie dem Einfinden der Mentees in die Rolle als Lehrkraft. Dies wird möglicherweise dadurch begünstigt, dass nicht einzelne Unterrichtsversuche beurteilt, sondern vielmehr die Entwicklungsprozesse der Mentees über einen längeren Zeitraum hinweg in den Blick genommen werden. Eine zweite wichtige Differenz ist die Beobachtung, dass in den untersuchten Gesprächen die

Mentorierenden über die Kategorie ‚Zusammenarbeit im Tandem‘ nicht nur Subjekte, sondern auch Objekte von Bewertungsaktivitäten sind. Dieses Phänomen wird für klassische Unterrichtsbesprechungen nicht berichtet (vgl. Schüpbach 2007). Diese Tatsache könnte dazu führen, dass Mentorierende und Mentees, die die gemeinsame Zusammenarbeit sowie die dadurch erreichten Effekte regelmäßig zum Gegenstand von Feedbackprozessen machen, eher eine symmetrische Beziehung pflegen. Den Mentorierenden wird dadurch eine klare Verantwortung für den Lernprozess der Mentees zugeschrieben, was begünstigen könnte, dass das Gespräch bzw. die gesamte Arbeitsbeziehung kooperativer ausgestaltet wird. Dies könnte sich vorteilhaft auf den Professionalisierungsprozess der Mentees auswirken. Hierzu ist jedoch weitere Forschung von Nöten. Ausschlaggebend dafür, dass auch die Zusammenarbeit mit den Mentorierenden sowie die personalen Kompetenzen der Mentees bewertet werden, scheint der Gesprächsleitfaden zu sein, der eine Evaluation dieser Bereiche explizit vorsieht. In den analysierten Gesprächen zeigte sich, dass eine enge Orientierung am Leitfaden mit einer höheren Anzahl an Bewertungsaktivitäten sowie einer größeren Varianz sowohl bei den Bewertungsobjekten als auch bei der Wertzuordnung einhergeht.

In der Gesprächsanalyse, die untersuchte, wie die kommunikative Aktivität des Bewertens in den Feedbackgesprächen realisiert wird, wurde deutlich, dass vor allem die Formulierung von Kritik eine heikle Aufgabe für die Mentorierenden und Mentees ist. Das Gesprächsformat ‚Feedbackgespräch‘ erfordert von den Gesprächsbeteiligten die Identifikation und Verbalisierung von Stärken und Schwächen, d.h. sowohl eine positive als auch eine negative Wertzuordnung. Letztere ist eine heikle Aufgabe, da sie mit einer weiteren zentralen kommunikativen Aufgabe – die der Etablierung und Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbilds sowie einer positiven Beziehung zum/r Gesprächspartner/in (vgl. Goffman 1955) – konfligiert. Negative Bewertungen bergen die Gefahr, dass der/die andere bloßgestellt wird und ‚sein Gesicht verliert‘. Die detaillierte Analyse von vier Gesprächssequenzen konnte verdeutlichen, dass sich die Gesprächsbeteiligten – insbesondere die Mentorierenden – dieses Dilemmas durchaus bewusst sind und versuchen, es durch bestimmte Gesprächstaktiken bzw. Muster bei der Formulierung von Bewertungssequenzen zu lösen. Eine erfolgreiche Bewältigung des Dilemmas stellt die Taktik des Ausgleichens von negativen Bewertungen dar. Hier initiieren und formulieren die Mentorierenden zwar negative Wertzuordnungen, gleichen diese aber über drei Muster, die die Aufrechterhaltung eines positiven Images der Mentees ermöglichen, wieder aus: Erstens flankieren sie die formulierte Kritik durch zwei lobende Sequenzen: Die Kritik wird durch ein vorangehendes Lob eingeleitet. Im Anschluss an die Kritik wird dann häufig auf den noch nicht allzu weit fortgeschrittenen Ausbildungsstand der Mentees verwiesen und betont, dass ihr Leistungsstand für dieses Stadium der Ausbildung durchaus angemessen sei. D.h. es findet implizit eine Verschiebung der Beurteilungsstandards statt. Zweitens relativieren die Mentorierenden die formulierte Kritik sprachlich, indem sie abschwächende Adverbien oder

implizite Formulierungen verwenden, wohingegen sie bei Lob sprachliche Intensifikatoren und explizite Wertausdrücke bevorzugen. Bei den Mentees ist dieses Phänomen nicht so deutlich zu beobachten. Hier werden positive Bewertungen tendenziell zurückhaltender formuliert. Drittens nutzen die Mentorierenden metakommunikative Kommentare, um anzuzeigen, dass die formulierte Kritik nicht als ‚Face-Bedrohung‘ intendiert ist. Neben dieser Taktik des Ausgleichens von negativen Bewertungen, die in FG 1 und 3 dominiert, konnte in anderen Feedbackgesprächen (FG 2, 4 und 5) eine ausweichende Gesprächstaktik rekonstruiert werden. Hier vermeiden die Mentorierenden negative Bewertungen der Mentees, indem sie entweder nur Lob formulieren oder auf andere Bewertungsobjekte ausweichen. Damit ermöglichen sie zwar die Aufrechterhaltung eines positiven Images für die Mentees, erfüllen jedoch die vom Gesprächstyp gestellte Aufgabe des Bewertens nur teilweise bzw. einseitig. Offen ist, ob sich die Mentorierenden diesem ausweichenden Gesprächsverhalten bewusst sind oder es eher unbewusst anwenden. Das Vermeiden von negativen Bewertungen könnte alternativ auch auf den tatsächlich überdurchschnittlichen Leistungsstand der Mentees zurückgeführt werden. Dies würde bedeuten, dass einzelne Mentorierende keine Kritik formulieren, weil ihre Mentees besonders engagierte und begabte Studierende sind. Dies ist angesichts der Tatsache, dass das Langzeitpraktikum den Studierenden einen deutlich höheren Workload abverlangt als das reguläre Orientierungspraktikum eine durchaus plausible Erklärung. Eine zweite alternative Erklärung für das Vermeiden von Kritik könnten unzureichende diagnostische Kompetenzen der Mentorierenden sein. Diese wären demnach aufgrund mangelnder Vorbereitung auf das Mentoring schlicht nicht fähig, Schwächen der Mentees präzise zu identifizieren. Angesichts der Tatsache, dass einige der Mentorierende (MR 1, MR 3 und MR 4) aber in den analysierten Gesprächen explizit auch erwähnen, dass sie über Erfahrung in der Betreuung von Studierenden und Referendar/innen verfügen, scheint diese alternative Erklärung weniger überzeugend. Insgesamt kann – unabhängig von der Ursache des Vermeidens negativer Bewertungen – aber konstatiert werden, dass ein ausgleichendes Gesprächsverhalten zielführender zu sein scheint, da für die professionelle Weiterentwicklung der Mentees neben Bestärkung auch die Identifikation von Defiziten und Entwicklungsfeldern erforderlich ist.

Auf welche Weise die Tandems diese heikle Aufgabe bewältigen, scheint ebenfalls damit zusammenzuhängen, wie stark sie sich am zur Verfügung gestellten Gesprächsleitfaden orientieren. Je stärker die Bezugnahme auf den Leitfaden, desto differenzierter wirken die formulierten Bewertungssequenzen. Insbesondere die Formulierung von Kritik scheint dadurch begünstigt zu werden. Der Verweis auf den Leitfaden bietet den Mentorierenden hier die Möglichkeit, die negative Bewertung als Bestandteil der gemeinsamen Bewältigung einer professionellen Aufgabe darzustellen, was dazu führt, dass sie in den Augen der Mentees nicht bzw. zumindest weniger als persönlicher Angriff wahrgenommen wird. Weiterhin liefern die untersuchten Feedbackgespräche Hinweise dafür, dass Kritik eher und ausführlicher formuliert

wird, wenn die Mentorierenden den Mentees die Chance geben, die erste Bewertungssequenz selbst zu formulieren und zudem die professionelle Zielsetzung der Kritik metakommunikativ verdeutlichen. Diese Erkenntnisse unterstreichen zugleich die in der Forschung bereits häufig formulierte Forderung nach einer intensiven Fortbildung der Mentorierenden (vgl. Kap. II. 2.). Bereits die Bereitstellung eines Gesprächsleitfadens, der inhaltliche Vorgaben für die Gespräche liefert, diese strukturiert und Formulierungshilfen anbietet, kann Mentorierenden helfen, gelingende Feedbackgespräche zu führen, die sich durch eine Balance von Unterstützung in Form von bestärkendem Lob und Herausforderung in Form von Kritik auszeichnen. Die über eine Befragung der Mentorierenden generierten Erkenntnisse von Führer u. Cramer (2020a) können somit dahingehend bestätigt werden, dass die Mentorierenden in einem Spannungsverhältnis zwischen widersprüchlichen Aufgaben stehen und um eine Balance dieser bemüht sind (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 11). Ergänzt werden können sie um die Beobachtung, dass Lob nicht nur funktional für die Vorbereitung von Kritik verwendet wird (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 7), sondern auch zu deren nachträglicher Relativierung genutzt wird. Lob wird sowohl präventiv als auch reaktiv eingesetzt, um eine gute Beziehung zum Mentee aufzubauen, die eine wichtige Bedingung für die Annahme von Kritik zu sein scheint. Letztere wird insgesamt vorsichtig und zurückhaltend formuliert. Komplettiert wird das Bild durch die Erkenntnis, dass einige Mentorierende – evtl. entgegen eigener Aussagen (vgl. Führer u. Cramer 2020a, S. 7) – negative Bewertungen ihrer Mentees nahezu gänzlich vermeiden.

Es muss einschränkend angemerkt werden, dass die in dieser Studie generierten Erkenntnisse nur auf einer sehr kleinen Datenbasis von $N = 5$ Feedbackgesprächen beruhen. Die Stichprobe kann aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein freiwilliges, sehr zeit- und arbeitsintensives Praktikumsformat handelt und eine entsprechende Selbstselektion der teilnehmenden Studierenden und Mentorierenden stattgefunden haben dürfte, nicht als repräsentativ für gelten. Weiterhin kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Aufnahme der Gespräche deren Gestaltung beeinflusst hat. Die Tatsache, dass in zwei Gesprächen (FG 1 und 4) eine explizite Anrede an das Forscherteam erfolgt, zeigt, dass das Aufnahmemedium als sehr präsent empfunden wurde und sich die Gesprächsbeteiligten der Beobachtungssituation bewusst waren. Ob und inwiefern dies das Gesprächsverhalten – vor allem die Äußerung von negativen Bewertungen – beeinflusst hat, kann hier nicht mit Sicherheit ermittelt werden. Denkbar ist sowohl, dass die Gesprächspartner/innen sich aufgrund sozialer Erwünschtheit stärker am Leitfaden orientiert und dadurch mehr (negative) Bewertungen produziert haben, als auch der gegenteilige Effekt, dass aufgrund der Beobachtersituation das ‚face-bedrohende‘ Potenzial von negativen Bewertungen höher eingeschätzt wurde und diese entsprechend stärker vermieden wurden. Hier wäre eine ergänzende Befragung der Gesprächsbeteiligten oder aber auch eine dauerhafte Aufnahme aller Gespräche des Tandems, die eine Gewöhnung an das Medium ermöglichen, eine zwar aufwändige, aber lohnende Erweiterung des

Untersuchungsdesigns. Neben den genannten Einschränkungen ist darüber hinaus kritisch anzumerken, dass im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit keine Doppelkodierung der Feedbackgespräche realisiert werden konnte. Zwar wurden einzelne unklare Fälle argumentativ mit Dr. Führer von der TÜSE validiert, allerdings würde eine Zweitkodierung oder eine Befragung der Gesprächsbeteiligten die Validität der Ergebnisse sicherlich erhöhen. Trotz dieser Einschränkungen kann die Arbeit wichtige Anhaltspunkte für weitere Forschungsaktivitäten liefern.

Weitere Forschungsarbeiten mit einer größeren Datenbasis zu diesem vergleichsweise noch wenig beforschten Gesprächsformat zwischen Mentorierenden und Mentees im Schulpraktikum sind unbedingt wünschenswert, insbesondere auch angesichts der Potenziale, die Feedbackgespräche für die Optimierung der Zusammenarbeit von Mentorierenden und Mentees und damit für deren Professionalisierung bieten. Interessant wäre einerseits eine Befragung der Gesprächsbeteiligten, vor allem der Mentees, um (auch) deren Sicht auf die Feedbackgespräche und die darin realisierten Bewertungsaktivitäten zu ermitteln. Wie nehmen sie die Bewertungen, vor allem die relativierenden Formulierungen von Kritik, wahr? Begünstigen die von den Mentorierenden verwendeten ausgleichenden Gesprächstechniken die Annahme und das Lernen aus Kritik oder führen sie eher dazu, dass diese als weniger relevant angesehen wird? Des Weiteren sollte die Rolle und die Nutzung von Gesprächsleitfäden genauer untersucht werden: In einer quasi-experimentellen Studie könnte ermittelt werden, ob bzw. unter welchen Bedingungen Leitfäden tatsächlich zu mehr und zu differenzierteren Bewertungsaktivitäten durch Mentorierende und Mentees führen. Zudem müsste eruiert werden, welche Faktoren die Nutzung der Leitfäden begünstigen. Drittens sollte der Blick auf die Makrostruktur der Feedbackgespräche gerichtet werden und der Feedbackprozess als Ganzes analysiert werden. Ergänzend zu den Bewertungsobjekten und -ausdrücken müssten dann nicht nur die Bewertungsstandards mitbetrachtet, sondern auch die Formulierung von Entwicklungszielen sowie das Planen nächster Schritte genauer analysiert werden. Hier ist zu fragen, welche (weiteren) Phasen des Feedbackprozesses sich als zentral für Lern- und damit Professionalisierungsprozesse von Mentees und Mentorierenden erweisen und wie diese konkret ausgestaltet sein sollten. Auch hier ist zu vermuten, dass der Balance von Unterstützung und Herausforderung, die sich in den in dieser Arbeit analysierten Feedbackgesprächen im ausgleichenden Bewertungshandeln gezeigt hat, eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. u. Rahm, S. (2011):** Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. u. Hascher, T. (2014):** Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction in the research area. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner u. T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. New York: Waxmann, S. 11-26.
- Bamberg, E. (2010):** Feedback – eine Klärung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 41, S. 1-3.
- Bastian, J. (2010):** Feedback in Lehr-Lern-Prozessen. Gespräche über die Entwicklung von Unterricht und Schule gestalten. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 41, S. 21-37.
- Besa, K.-S. u. Büdcher, M. (2014):** Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review on the research base. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner u. T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. New York: Waxmann, S. 129-145.
- Borko, H., u. Mayfield, V. (1995):** The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In: Teaching and Teacher Education 11 (5), S. 501–518.
- Brinker, K. u. Sager, S. F. (2010):** Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Crasborn, F. u. Hennissen, P. (2014):** Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner u. T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. New York: Waxmann, S. 377-397.
- Degeling, M. (2019):** Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 312-326.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.) (2019):** Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Deppermann, A. (2000):** Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, S. 96-124.
- Deppermann, A. (2008):** Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deppermann, A. (2014):** Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, S. u. Hagemann, J. (Hrsg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg, S. 19-47.

- Dufferain-Ottmann, S. (2018):** Face-Work und die Praktiken des Lobens und Kritisierens in der wissenschaftlichen Fachkommunikation. Eine pragmlinguistische Analyse auf Basis französischer und spanischer Rezensionen der Sprachwissenschaft. Diss. Univ. Mannheim. Online abrufbar unter: https://madoc.bib.uni-mannheim.de/44131/1/Dissertation_Dufferain_Face-Work.pdf (letzter Zugriff am 01.04.2020).
- Eggenberger, K. u. Staub, F. C. (2001):** Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen: Eine Fallstudie. Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19, S. 199- 216.
- Evertson, C., & Smithey, M. (2000):** Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. In: The Journal of Educational Research 93 (5), S. 294-304.
- Fengler, J. (2010):** Feedback als Interventions-Methode. In: Gruppendynamische Organisationsberatung 41(5), S. 5–20.
- Führer, F.-M. u. Heller, V. (2018):** Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. u. Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-134.
- Führer, F.-M. (2019):** Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 405-417.
- Führer, F.-M. u. Cramer, C. (2020a):** Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Rheinländer, K. u. Scholl, D. (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung. Wiesbaden: Springer (im Druck).
- Führer, F.-M. u. Cramer, C. (2020b):** Mentoring und Mentor-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In: Hagenauer, G. u. Raufelder, D. (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehung in Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann (im Druck).
- Futter, K. u. Staub, F. C. (2008):** Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26, S. 126-139.
- Futter, K. (2017):** Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gergen, A. (2019):** Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 329-339.

- Goffman, E. (1955):** On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: *Paradigm Development: 1950s-1970s*, S. 222-247. Wiederabdruck aus: *Psychiatry* 18 (3), S. 213-231. Online abrufbar unter: <http://anthropology.msu.edu/anp420-us14-ss2/files/2012/06/4.-Goffman-On-Face-work.pdf> (letzter Zugriff am 12.05.2020).
- Greiten, S. (2019):** Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 209-221.
- Gröschner, A. (2012):** Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), S. 200-208.
- Gröschner, A. u. Häusler, J. (2014):** Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: K.-H. Arnold, A. Gröschner u. T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster u. New York: Waxmann, S. 315-333.
- Gröschner, A. u. Seidel, T. (2012):** Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: VS Verlag*, S. 171-183.
- Gut, R., Niggli, A. u. Moroni, S. (2014):** Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (1), S. 73-87.
- Hartung, M. (2000):** Überlegungen zur Untersuchung von Bewertungsprozessen in Gesprächen. In: Warnke, I. (Hrsg.): *Schnittstelle Text: Diskurs*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, S. 119-131.
- Hascher, T. (2006):** Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: Allemann-Ghionda, C. u. Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 130-148.
- Hascher, T. (2012a):** Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30(1), S. 87-98.
- Hascher, T. (2012b):** Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(2), S. 109-129.
- Hattie, J. u. Timperley, H. (2007):** The power of feedback. In: *Review of educational research* 77(1), S. 81–112.
- Hattie, J. (2017):** Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible learning for teachers*. Besorgt von W. Beywl u. K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heller u. Morek (2016):** Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 207-231.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2008):** Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: Educational Research Review 3, S. 168-186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. u. Tomlinson, P. D. (2009):** Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education 25(1), S. 207-216.
- Kanitz, A. von (2015):** Feedbackgespräche. 2. Auflage. Freiburg: Haufe.
- Keogh, J. (2010):** (In)forming Formal Evaluation: Analysis of a Practicum Mentoring Conversation. In: Journal of Applied Linguistics and Professional Practice 7 (1), S. 51-73.
- Kounin, J. (1976):** Techniken der Klassenführung. Stuttgart u.a.: Klett.
- König, J. u. Rothland, M. (2018):** Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In: König, J., Rothland, M. u. Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-62.
- Krattenmacher, S. (2014):** Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Opladen u. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krattenmacher, S. (2015):** Effekte eines zielorientierten pädagogischen Coachings auf die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Rückmeldung und der Erweiterung der Handlungskompetenz. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (1), S. 92-10.
- Kreis, A. (2012a):** Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2), S. 252-260.
- Kreis, A. (2012b):** Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern, Stuttgart u. Wien: Haupt Verlag.
- Kreis, A. u. Staub, F. C. (2012):** Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In: Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. u. Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 209-226.
- Krieg, M. u. Kreis, A. (2014):** Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(1), S. 103-117.
- Kuckartz, U. (2016):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Lindström, A. u. Mondada, L. (2009):** Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. In: Research on Language and Social Interaction 42 (4), S. 299-308.
- Mayring, P. (2000):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1 (2), S. 1-10. Online abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (letzter Zugriff am 12.05.2020).
- Mayring, P. (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz.

- Moroni, S., Niggli, A. u. Gut, R. (2013):** Beziehung und Lernen im Mentoring von Lehramtsstudierenden. Eine Explorationsstudie zur Wirksamkeit. In: Journal für Lehrerbildung 13 (2), S. 19-25.
- Moroni, S., Gut, R., Niggli, A. u. Betschy, B. (2014):** Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (1), S. 24-45.
- Müller, A. u. Ditton, H. (2014):** Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, H. u. Müller, A. (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster u. New York: Waxmann, S. 11-27.
- Niggli, A., Gerteis, M. u. Gut, R. (2008):** Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2), S. 140-153.
- Sacks, H. (1987):** On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G. u. Lee, J. R. E. (Hrsg.): Talk and Social Organisation. Clevedon: Multilingual Matters, S. 54-69.
- Sager, S. (1982):** Sind Bewertungen Handlungen? In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 10, S. 38-57.
- Schnebel, S. (2019):** Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerausbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching-Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtacoachings. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 340-352.
- Schulz von Thun, F. (2000):** Miteinander reden. Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Schüpbach, J. (2007):** Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern, Stuttgart u. Wien: Haupt Verlag.
- Staub, F. C. (2001):** Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2), S. 175-198.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. u. Schatzmann, S. (2014):** Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner u. T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. New York: Waxmann, S. 287-309.
- Steinke, I. (2000):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. u. Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319-331.
- Strong, M. u. Baron, W. (2004):** An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. In: Teaching and Teacher Education 20, S. 47-57.
- Thyssen, C., Hornung, G., Kiebusch, L. u. Klaeger, K. (2019):** LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung

Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 289 - 301.

Wenz, K. u. Cramer, C. (2019): Die Mentoren-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 3 (1); S. 28-43.

Wenz, K. u. Führer, F.-M. (2019): Das Projekt *Lehr:werkstatt* der TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION – eine alternative Praktikumsform im Lehramtsstudium. In: Lehren & Lernen 8/9, S. 22-26.

Weyland, U. u. Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U., Fürstenau, B. u. Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49-60.

Ziegler, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, Westfalen: Pabst Science Publishers, S. 7-29.

Internetquellen

Hischier, D. (o.J.): Feedback – der Faktor unter der Lupe. Online abrufbar unter: https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2016/09/Feedback_Faktor-unter-der-Lupe_Final.pdf (letzter Zugriff am 20.06.2020).

Jacobs, B. (2002): Aufgaben stellen und Feedback geben. Übersichtsartikel des Forschungsprojektes: Aufgaben stellen und Feedback geben. Online abrufbar unter: <http://psy.dok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/1024> (letzter Zugriff am 20.06.2020).

Keller, R. (2002): Bewerten. Vortrag für das Kolloquium „Values and Evaluating“ an der University of California at Davis im Oktober 2002. Online abrufbar unter: http://www.germanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Germanistik/Germanistische_Sprachwissenschaft/Dateien/Keller/Bewerten.pdf (letzter Zugriff am 20.06.2020).

Tübingen School of Education (TüSE) der Eberhard Karls Universität Tübingen (o.J.): Die Tübinger Lehr:werkstatt. Online abrufbar unter: <https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/arbeitsbereiche/professionsbezug/projekt-lehrwerkstatt/> (letzter Zugriff am 20.06.2020).

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) der Universität Erlangen-Nürnberg (o.J.): Lehr:werkstatt. Online abrufbar unter: lehrwerkstatt.org (letzter Zugriff am 20.06.2020).

Anhang

1. Leitfaden Halbjahres-Feedback *Lehr:werker/in*

Lehr:werkstatt

Halbjahres-Feedback

Checkliste für Lehr:werker/in

Einschätzung meines professionellen Selbst

- Worauf bin ich besonders stolz?
- Woran hatte ich besondere Freude?
- Wie schätze ich mich ein in Bezug auf meinen Unterricht (fachliche Fähigkeiten, didaktisch/methodische Fähigkeiten, Schülerorientierung)?
- Wie gut kann ich organisieren (Material bereit haben, rechtzeitig einbringen, Ordnung halten)?
- Wie schätze ich meine Zuverlässigkeit ein (Einhaltung von Terminen/Absprachen/Anweisungen, Pünktlichkeit)?
- Worin liegen meine besonderen Stärken? Welches sind meine Schwächen?

Einschätzung des Klimas in Schule und Tandem

- Wie geht es mir bis jetzt an der Schule bzw. mit meinem/r Lehr:mentor/in?
- Was bedeutet es für mich, Lehr:werker/in an dieser Schule (in diesem Team) zu sein?
- Was stärkt mich?
- Was ärgert/belastet/behindert/überfordert mich?
- Welche Erwartungen habe ich an meine Schule?
- Welche Erwartungen habe ich an meine/n Lehr:mentor/in?
- Was genau wünsche ich mir anders?

Meine Zielvorhaben

- Welche der geforderten Kompetenzen habe ich schon erworben?
- Welche möchte ich verbessern/erweitern?
- Welche Ziele habe ich mir schon gesetzt, wie lief die Umsetzung, was habe ich erreicht/nicht erreicht?
- Welche Ziele setze ich mir für die nächsten vier bis sechs Monate?
- Welche Unterstützung benötige ich dafür?

2. Leitfaden Halbjahres-Feedback *Lehr:mentor/in*

Lehr:werkstatt

Halbjahres-Feedback

Checkliste für Lehr:mentor/in

Einschätzung des professionellen Selbst des Lehr:werkers/der Lehr:werkerin

- Wie schätze ich meine/n Lehr:werker/in in Bezug auf seinen Unterricht ein (fachliche Fähigkeiten, didaktisch/methodische Fähigkeiten, Schülerorientierung)?
- Wie gut kann er/sie organisieren (Material bereithaben, rechtzeitig einbringen, Ordnung halten)?
- Wie schätze ich seine/ihre Zuverlässigkeit ein (Einhaltung von Terminen/Absprachen/Anweisungen, Pünktlichkeit)?
- Worin liegen seine/ihre besonderen Stärken?
- Welches sind seine/ihre Schwächen?

Einschätzung des Klimas im Tandem

- Wie geht es mir bis jetzt mit meinem/r Lehr:werker/in?
- Was bedeutet es für mich, mit einem/r Lehr:werker/in im Tandem zusammenzuarbeiten?
- Welche Erwartungen habe ich an meine/n Lehr:werker/in?
- Was genau wünsche ich mir anders?

Meine Zielvorhaben

- Welche Kompetenzen habe ich bereits vermittelt?
- Was möchte ich verbessern?
- Welche Ziele habe ich mir schon gesetzt, wie lief die Umsetzung, was habe ich erreicht/nicht erreicht?
- Welche Ziele setze ich mir für die nächsten vier bis sechs Monate?
- Welche Unterstützung benötige ich dafür?

Abschluss-Feedback

Checkliste für Lehr:werker

Einschätzung meines professionellen Selbst

- Worauf bin ich besonders stolz?
- Woran hatte ich besondere Freude?
- Wie schätze ich mich ein in Bezug auf meinen Unterricht (fachliche Fähigkeiten, didaktisch/methodische Fähigkeiten, Schülerorientierung)?
- Wie gut kann ich organisieren (Material bereit haben, rechtzeitig einbringen, Ordnung halten)?
- Wie schätze ich meine Zuverlässigkeit ein (Einhaltung von Terminen/Absprachen/Anweisungen, Pünktlichkeit)?
- Worin liegen meine besonderen Stärken? Welches sind meine Schwächen?
- In welchem Bereich habe ich mich im letzten Jahr besonders weiterentwickelt?

Einschätzung des Klimas in Schule und Tandem

- Wie ging es mir im vergangenen Jahr an der Schule bzw. mit meinem Lehr:mentor?
- Was hat es für mich bedeutet, Lehr:werker an dieser Schule bzw. in diesem Team zu sein?
- Was hat mich gestärkt?
- Was hat mich geärgert/belastet/behindert/überfordert?
- Was verlief in der Zusammenarbeit gut? Was hätte ich mir anders gewünscht?
- Was verlief bei der Einbindung in Schule/Kollegium gut? Was hätte ich mir anders gewünscht?

Meine Zielvorhaben

- Welche Kompetenzen habe ich erworben?
- Welche möchte ich weiterhin verbessern/erweitern?
- Welche Ziele habe ich mir gesetzt, wie lief die Umsetzung, was habe ich erreicht/nicht erreicht?
- Welche Ziele setze ich mir für den weiteren Verlauf meiner Lehrerausbildung? Welche Unterstützung benötige ich dafür?

Abschluss-Feedback

Checkliste für Lehr:mentoren

Einschätzung des professionellen Selbst des Lehr:werkers

- Wie schätze ich meinen Lehr:werker in Bezug auf seinen Unterricht ein (fachliche Fähigkeiten, didaktisch/methodische Fähigkeiten, Schülerorientierung)?
- Wie gut kann er/sie organisieren (Material bereit haben, rechtzeitig einbringen, Ordnung halten)?
- Wie schätze ich seine/ihre Zuverlässigkeit ein (Einhaltung von Terminen/Absprachen/Anweisungen, Pünktlichkeit)?
- Worin liegen seine/ihre besonderen Stärken?
- Welches sind seine/ihre Schwächen?
- In welchem Bereich hat er/sie sich im letzten Jahr besonders weiterentwickelt?

Einschätzung des Klimas im Tandem

- Wie ging es mir im vergangenen Jahr mit meinem Lehr:werker?
- Was hat es für mich bedeutet, mit einem Lehr:werker im Tandem zusammenzuarbeiten?
- Was lief in der Zusammenarbeit gut? Was hätte ich mir anders gewünscht?
- Was verlief bei der Einbindung des Lehr:werkers in Schule/Kollegium gut? Was hätte ich mir anders gewünscht?

Meine Zielvorhaben

- Welche Kompetenzen konnte ich vermitteln?
- Welche Ziele hatte ich mir gesetzt, wie lief die Umsetzung, was habe ich erreicht/nicht erreicht?
- Was hat sich für mich durch die Zeit in der Lehr:werkstatt verändert? Was nehme ich aus dem Lehr:werkstatt-Jahr mit?
- Welche Ziele setze ich mir für das nächste Schuljahr? Welche Unterstützung benötige ich dafür?

5. Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting u.a. 2009, S. 391-392)

Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen; Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a nei_ein	zweisilbige Signale

Sonstige Konventionen

akZENT	Fokusakzent
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh ähm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(solche), (also/ alo)	vermuteter Wortlaut, mögliche Alternativen
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
((...))	Auslassung im Transkript