

Ewald Kiel, Julia Hugo, Susanne Langenohl, Clemens M. Schlegel & Sabine Weiß

## Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und betreuenden Lehrkräften im Praktikum

### Zusammenfassung

*Bestehende Forschungen zu Schulpraktika konzentrieren sich vor allem auf die Gruppe der Studierenden. Befunde zu den Betreuungspersonen und zur Interaktion beider Gruppen fehlen bisher und stellen ein Desiderat dar. Dem folgend diskutieren in der vorliegenden Studie Studierende im Praktikum und ihre betreuenden Lehrkräfte Bedingungen einer gelingenden Beziehung und Zusammenarbeit. Diese geben auch Aufschluss darüber, welche Konzeptionen von Beziehung und welche Rollengefüge beide Seiten als förderlich für ihre Interaktion wahrnehmen. Die Stichprobe umfasst 57 Studierende und 99 Praktikumslehrkräfte aus Grund- und Mittelschulen, rekrutiert im Rahmen eines Praktikums, das sich über ein Schuljahr verteilt. Die Auswertung der 21 Gruppendiskussionen erfolgte inhaltsanalytisch. Ein zentrales alle Kategorien übergreifend charakterisierendes Ergebnis ist, dass die Gelingensbedingungen aus Sicht von Studierenden und Lehrkräften eine Auflösung tradierter Meister-Lehrlings-Modelle widerspiegeln. Sie sind an einer symmetrischen Beziehungsgestaltung orientiert und beruhen auf reziprokem Agieren und einer gemeinsamen Verantwortung aller Akteur:innen. Hierarchische Abstufungen zeigen sich dort überholt, wo Studierende ihren Mentor:innen kritisches Feedback geben dürfen und sollen bzw. wo Mentor:innen ihren eigenen Unterricht zur Diskussion stellen und bereit sind, von Studierenden zu lernen. Die kollegiale Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist allerdings an Erwartungen der Mentor:in-*

---

Prof. Dr. Ewald Kiel · Julia Hugo · Dr. Susanne Langenohl · Prof. Dr. Sabine Weiß, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München (Korrespondenzautorin)

E-Mail: [kiel@lmu.de](mailto:kiel@lmu.de)  
[julia.hugo@fau.de](mailto:julia.hugo@fau.de)  
[susanne.langenohl@edu.lmu.de](mailto:susanne.langenohl@edu.lmu.de)  
[sabine.weiss@edu.lmu.de](mailto:sabine.weiss@edu.lmu.de)

Dr. Julia Hugo arbeitet jetzt an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Clemens Maria Schlegel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Praktikumsamt des Münchener Zentrums für Lehrerbildung, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München  
E-Mail: [praktikumsamt-la@lmu.de](mailto:praktikumsamt-la@lmu.de)

nen hinsichtlich des Verhaltens der Studierenden gebunden. Abschließend werden Desiderate der praktischen Implementierung und der wissenschaftlichen Evaluierung diskutiert.

## **Schlagworte**

*Feedback, Gelingensbedingung, Mentor:in-Mentee-Beziehung, Praktikum, Zusammenarbeit*

## **The Mentor-Mentee Relationship Between Student Teachers and Their Mentors**

### **Abstract**

*Existing research on school practicum focuses mainly on the group of student teachers. Findings on the mentor teachers and even more on the interaction of both groups are missing. In the present study, student teachers and mentor teachers discuss the conditions for a successful relationship and collaboration. These conditions provide information about the conceptions of relationship and the role structures both sides perceive as beneficial for their interaction. The sample consists of 57 student teachers and 99 mentor teachers from primary and lower secondary schools. The participants were part of a one-school-year teacher practicum. The 21 group discussions were analyzed using content analysis. A central result across all categories is that conditions of success reflect the dissolution of traditional master-apprenticeship models from both the perspective of student teachers and mentor teachers. Instead, they are orientated towards a symmetrical relationship as well as reciprocal action and shared responsibility. Hierarchies appear to be outdated where teacher students are allowed and expected to give critical feedback to their mentor teachers, where mentor teachers are willing to discuss with and learn from student teachers. However, collegial collaboration on an equal basis is linked to mentors' expectations of mentees' behavior. Finally, desiderata for the practical implementation and scientific evaluation are discussed.*

### **Keywords**

*feedback, condition of success, mentor-mentee relationship, teacher practicum, collaboration*

## **1. Einleitung**

Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung werden national wie international ausgeweitet (Hascher & de Zordo, 2015; Kosnik, Beck & Goodwin, 2016). Allerdings führen längere Praxisphasen nicht automatisch zu (mehr) Wissensaufbau, Kompetenzgewinn, einer Veränderung von Einstellungen und Motivation oder einer realistischeren Einschätzung des Berufs (Hascher, 2012; Ronfeldt & Reiniger, 2012).

Einigkeit besteht dahingehend, dass die Betreuung Studierender in den Praxisphasen bedeutsam ist (u. a. Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Seidel, 2012; Wenz & Cramer, 2019). Die Qualität der Betreuung wird meist über die Beziehung zwischen Studierenden und ihren Betreuer:innen definiert; weitere untersuchte Merkmale sind u. a. die Kompetenzentwicklung bei Studierenden im Praktikum oder die Sozialisation im Lehrerberuf (Bach, 2013; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Stanulis und Russell (2000) sprechen bezüglich der Betreuung von *Beziehungsarbeit* als Voraussetzung für die Bereitschaft von Studierenden, sich generell schulpraktischen Lerngelegenheiten zu öffnen. Zur Gestaltung der Beziehung bzw. Beziehungsarbeit gibt es verschiedene Konzeptionen, die sich auf dem Kontinuum zwischen dem auf Modelllernen basierenden Meister-Lehrlings-Modell (Bach, 2020; Kocher, Wyss, Baer & Edelmann, 2010; Rothland & Boecker, 2014) und neueren Mentoring-Konzepten einordnen. Letztere zielen innerhalb des institutionellen Rahmens von Praktika auf eine gemeinsame Gestaltung durch Mentor:innen (Lehrkräfte) und Mentees (Studierende) ab (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Hoffman et al., 2015).

Betrachtet man das Forschungsfeld hinsichtlich der Akteur:innen, sind häufig Studierende Gegenstand des Forschungsinteresses. Wenige Studien beschäftigen sich mit den betreuenden Lehrkräften (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015; dazu kritisch Ittel & Raufelder, 2009). Noch defizitärer ist die Forschungslage zur Interaktion beider Gruppen. Es besteht ein Desiderat, die Beziehungsarbeit (Führer & Cramer, 2020; Stanulis & Russell, 2000) genauer in den Blick zu nehmen und dabei die Perspektiven von Studierenden und Mentor:innen zu berücksichtigen. Ausgehend von diesem Desiderat hat die vorliegende Studie Gelingensbedingungen der Beziehungsgestaltung aus Sicht von Studierenden und Betreuer:innen im Praktikum an Grund- und Mittelschulen zum Ziel. Die Ermittlung solcher Bedingungen ermöglicht weiter Aufschluss darüber, welche Konzeptionen von Beziehung bzw. welche Rollengefüge beide Seiten als förderlich für das Praktikum wahrnehmen.

## **2. Beziehungsgestaltung im Praktikum: Konzeptionen der Betreuung**

Ein zentraler Forschungsdiskurs zu Schulpraktika liegt in deren Wirksamkeit. Der diesbezügliche Forschungsstand ist heterogen: Studien vor allem der letzten Jahre machen die Lernwirksamkeit von Praktika zunehmend evident (z. B. Besa & Büdcher, 2014; Lawson et al., 2015; Rothland & Boecker, 2014). Beispielsweise sind positive Effekte für die Selbstwirksamkeitserwartung Studierender (Schüle, Besa, Schrick & Arnold, 2017) und ein Zuwachs an pädagogischem Wissen (König, Ligtvoet, Klemenz & Rothland, 2017) dokumentiert. Dem stehen allerdings nachgewiesene negative, deprofessionalisierende Effekte gegenüber (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008; Hascher, 2012). Praktika können u. a. dazu beitragen, dass angehende Lehrende von ihren positiven Einstellungen zu Schüler:innen abrücken, ein unkri-

tisches Anpassungsverhalten an die beobachteten schulischen Vorbilder entwickeln oder Praktiken von eigenen Schulerfahrungen ableiten (Hascher, 2012). Zudem produzieren Studierende „träges Wissen“ (Gröschner, 2012, S. 205), wenn sie die Praxisphase als ersehnte Einführung in den Schul- und Berufsalltag unreflektiert in ihren Erfahrungs- und Erwartungshorizont integrieren.

Wenngleich nationale und internationale Studien aufgrund der Varianz von Methodik, Messinstrumenten und Foki der Forschungsfragen nur bedingt vergleichbar sind (Besa & Büdcher, 2014; Lawson et al., 2015), besteht Konsens, dass die Begleitung Studierender und die Betreuungsqualität Gelenkstellen für den Praktikums-erfolg und die schulpraktische Professionalisierung sind (Beck & Kosnik, 2002; Futter, 2017). Als bedeutsamstes Merkmal der Betreuungsqualität wird die Beziehung zwischen Studierenden und den Betreuungspersonen angesehen (Besa & Büdcher, 2014; Hobson et al., 2009; Wenz & Cramer, 2019). Wie diese Beziehung gestaltet sein kann und welche Rollen die beteiligten Akteur:innen einnehmen können, zeigen verschiedene Konzeptionen. Mentor:innen erfüllen Aufgaben der Anleitung, der Weitergabe von Wissen und der Heranführung an das Berufsfeld, sie fungieren als Mediator:innen im Theorie-Praxis-Bezug (Gröschner, 2019). Ein verbindendes Element verschiedener Konzeptionen liegt in der inhaltlichen Ausrichtung: National und international dominieren in Betreuung und Forschung fachliche Belange wie Unterrichtsmethodik, eingesetzte Medien und Unterrichtsmaterialien (Bradbury & Koballa, 2008; Hennissen et al., 2008; Norman & Feinman-Nemser, 2005). Weiter kennzeichnet das Betreuungsverhältnis eine Erfahrungs-, meist auch eine Altersdifferenz.

Die Konzeptionen differieren dahingehend, ob diesen ein (eher) symmetrisches oder asymmetrisches Rollengefüge zugrunde liegt. Eine in der Praxis nach wie vor dominierende Konzeption ist das Meister-Lehrlings-Modell, basierend auf dem Erlernen von Unterricht durch Modelllernen (Bach, 2020; Kocher et al., 2010; Rothland & Boecker, 2014). Studierende im Praktikum stehen der Anleitung durch Mentor:innen positiv gegenüber und sehen diese als wichtige Ressource, vor allem dann, wenn sie Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erfahrungen, eigene Kompetenzdefizite in der Lehrkraftrolle oder zu leistende Anpassungsprozesse an institutionelle Vorgaben wahrnehmen (Hagger & McIntyre, 2006). Eigene Erfolgserfahrungen tragen zusammen mit dem Beobachten erfolgreicher Modellpersonen wesentlich zur optimistischen Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten und zum Aufbau von Selbstwirksamkeit bei (Bandura, 1997). Zudem sind stellvertretende Erfahrung durch Beobachtung von Verhaltensmodellen und die Orientierung an diesen Modellen oder Vorbildern hilfreich, wenn das Modell nachahmenswert erscheint und man sich damit identifizieren kann (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Problematisch ist Modelllernen im Praktikum dort, wo traditionelle Muster von Unterricht und der Interaktion u. a. mit Schüler:innen unreflektiert übernommen werden, die gemeinsame Reflexion über durchgeführten oder beobachteten Unterricht kurz ausfällt oder sich in pragmatischen didaktischen Vorschlägen erschöpft. Dann haben Studierende keine Möglichkeit, sich mit dem Beobach-

teten kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen (Bach, 2020; Kocher et al., 2010). Dass Schulen die (erfolgreiche) Ableistung des Praktikums gegenüber Einrichtungen wie Praktikums- oder Prüfungsämtern bestätigen, kann zudem hemmen, sich auf einen kritischen Diskurs mit Betreuer:innen einzulassen. Gerade eine solche gemeinsame reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht und anderen schulischen Aufgaben ist bzw. wäre Aufgabe von Betreuungspersonen.

Neuere Mentoring-Konzepte lösen asymmetrische Rollenverhältnisse zumindest teilweise auf (Clarke et al., 2014; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Wang und Odell (2002) beschreiben in ihrem Review verschiedene Konzeptionen von Mentoring, deren zentrale Elemente sich auch in anderen Reviews wie dem von Ellis, Alonzo und Nguyen (2020) widerspiegeln:

1. Bei *situated apprentice assumptions* fungieren Mentor:innen als Rollenvorbilder für (guten) Unterricht, da sie diesbezügliche Fertigkeiten, Routinen und bewährte Praxis an angehende Lehrkräfte weitergeben.
2. *Critical constructivist assumptions* basieren darauf, dass Mentees zur Reflexion und Ausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung angeleitet werden; (beobachteter) Unterricht soll reflektiert und nach Möglichkeit weiterentwickelt werden.
3. *Humanistic assumptions* betonen den Beziehungsaspekt. Mentees testen eigene Ideen aus und erhalten bei Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten Rückhalt von den Mentor:innen. Diese haben eine beratende Rolle und leisten (emotionale) Unterstützung. (Positives) Feedback stärkt das Selbstvertrauen.

Während erstere Konzeption dem Modelllernen nahe ist, stellen die zweite und dritte ein Aufbrechen des Meister-Lehrlings-Modells dar. Die Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee basiert nicht auf direktiven Anweisungen und „Meister:innen“ wirken nicht im klassischen Sinne patriarchal oder matriarchal von oben herab ein. Führer und Cramer (2020) sprechen von einer Arbeitsbeziehung, deren Interaktion durch Dynamik und Reziprozität gekennzeichnet ist. Mentor:innen kommt die Rolle zu, Mentees zu eigenen Ideen anzuregen und deren Umsetzung zu unterstützen. Wie angeführt, sind auch Mentoring-Konzepte in der Praxis häufig durch fachliche Belange, „inhaltlich primär instruktionale und organisationale Unterrichtsaspekte in Form pädagogisch-didaktischer Ratschläge“, geprägt (Bach, 2020, S. 625). Allerdings verwirklichen sie Elemente einer symmetrisch(er)en Arbeitsbeziehung durch Agieren auf Augenhöhe, Kollaboration (statt „nur“ Beobachten) und die Gewährung von Freiräumen (Beck & Kosnik, 2002; auch Zeichner, 2010). Der Wunsch nach Augenhöhe von Studierendenseite ist durchaus zu diskutieren. Befunde aus der Expert:innen-Noviz:innen-Forschung zeigen, dass Noviz:innen intensiver betreut werden müssen und mehr Rahmensetzung benötigen als diejenigen, die sich in Hinblick auf das Expertentum fortentwickelt haben (Stamouli & Gruber, 2019). Allerdings erfordern eine intensivere Begleitung und Rahmensetzung nicht unbedingt eine direktive Betreuung. Beispielsweise können Mento-

ring-Gespräche die gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht adressieren, die angehende Lehrkräfte zum Einbringen eigener Ideen anregen, die dann gemeinsam reflektiert werden.

### 3. Fragestellung

Hinsichtlich der Bedeutung, Studierende im Praktikum zu begleiten, herrscht Einigkeit (Besa & Büdcher, 2014; Futter, 2017; Gröschner & Seidel, 2012; Wenz & Cramer, 2019). Aus Studierendensicht leisten schulische Mentor:innen einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung überhaupt (Clarke et al., 2014). Zur Beziehungsgestaltung im Praktikum stehen sich verschiedene kontrastierende Konzeptionen gegenüber, die sich u. a. in der direktiven oder indirektiven Ausrichtung oder in den Gestaltungsspielräumen Studierender unterscheiden. Bestehende Desiderate liegen zum einen darin, die Interaktion bzw. Beziehungsarbeit genauer in den Blick zu nehmen und Gelingensbedingungen dafür zu ermitteln. Zum anderen sind die Perspektiven von Studierenden und ihren Mentor:innen gleichermaßen zu berücksichtigen, um das Desiderat fehlender Befunde zu den Betreuer:innen und noch mehr zur Interaktion beider Gruppen aufzunehmen. Dem folgend identifizieren in der vorliegenden Studie Studierende und ihre Mentor:innen an Grund- und Mittelschulen Gelingensbedingungen für die Beziehungsgestaltung im Praktikum, die darüber hinaus Rückschlüsse auf Rollengefüge in der Beziehung ermöglichen. Dazu werden die Perspektiven beider Akteursgruppen gegenübergestellt. Zentrale Fragestellungen sind:

1. Welche Gelingensbedingungen benennen Studierende und Praktikumslehrkräfte an Grund- und Mittelschulen für die Beziehungsgestaltung im Praktikum?
2. Welche Konzeption(en) von Beziehung spiegeln diese Gelingensbedingungen wider?
3. Bestehen Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrkräften hinsichtlich ihrer Konzeption(en) von Beziehung?

## 4. Methode

### 4.1 Forschungskontext

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts *Mentor-Mentee-Beziehung in Praxisphasen: Analyse von Interaktionssituationen und Betreuungskontexten (MeMPHIs)*, das in Kooperation des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Praktikumsamts an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt wird. Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die übergeordneten Ziele bestehen in der forschungsgestützten Betrachtung der In-



teraktion Studierender und ihrer betreuenden Lehrkräfte im Praktikum und der daraus abgeleiteten praxisorientierten Entwicklung von Optimierungsmöglichkeiten. Im Folgenden liegt der Fokus gemäß den Forschungsfragen auf den Gelingensbedingungen.

## 4.2 Stichprobe, Vorgehen und Feldzugang

Die Stichprobe umfasst 57 Studierende und 99 Praktikumslehrkräfte aus der Grund- und Mittelschule. Alle teilnehmenden Studierenden haben zum Zeitpunkt der Untersuchung gerade das *Intensivpraktikum* abgeschlossen; dies war Teilnahmevoraussetzung. In diesem Praktikum wird ein Minimum von 220 Stunden über ein Jahr abgeleistet, verteilt auf Blockphasen in den Semesterferien und regelmäßige Tage über ein ganzes Schuljahr. Neben 30 Unterrichtsversuchen sind Studierende an unterschiedlichen außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen beteiligt (z. B. Schulfest, Elternabend, Teamsitzung, Lernberatungsgespräch) und konzipieren eine Fördermaßnahme für eine:n Schüler:in. Über den gesamten Zeitraum werden sie von einer Praktikumslehrkraft betreut. Vonseiten der Hochschule besteht ein verpflichtend zu besuchender Begleitkurs, zudem werden Studierende in ihrer Praktikumschule besucht. Für die an der Studie teilnehmenden Praktikumslehrkräfte war deren Funktion als Praktikumslehrkraft einzige Teilnahmevoraussetzung. Diese Funktion bzw. die Aufgabe der Mentor:innentätigkeit wird von der vorgesetzten Schulbehörde zugewiesen. Praktikumslehrkräfte erhalten für diese Tätigkeit zu Beginn eine Einführung, nehmen an jährlichen Fortbildungen teil und betreuen kontinuierlich Studierende.

Die Rekrutierung beider Gruppen erfolgte über eine Ausschreibung. Im Sinne eines Samplings durch sekundäre Selektion (Merkens, 2015, S. 288f.) wurden Lehrkräfte und Studierende zur Teilnahme an einer Gruppendiskussion eingeladen. Im Auswahlverfahren wurde darauf geachtet, Studierende und Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen und regionalen Bezirken zu berücksichtigen (Krueger & Casey, 2020), um zu vermeiden, dass die Ergebnisse z. B. Muster nur bestimmter Einzelschulen abbilden.

Nach Lamnek und Krell (2016, S. 388) handelt es sich bei Gruppendiskussionen um ein Gespräch mehrerer Teilnehmer:innen zu einem bestimmten Thema. Meinungsäußerungen werden in einem Gruppenzusammenhang getätigt und sind Gegenstand eines sozialen Aushandlungsprozesses (Flick, 2010, S. 258). Die Zielsetzung von Gruppendiskussionen liegt u. a. darin, Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmer:innen sowie der ganzen Gruppe zu erheben und Bewusstseinsstrukturen zu erfassen, die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegen (Lamnek & Krell, 2016, S. 388f.). Der Fokus liegt explizit auf den „Relevanzsystemen der Betroffenen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 389), es werden die Meinungen derer erhoben, die in ihrer (Berufs-)Praxis konkret mit der Thematik befasst sind.

Insgesamt wurden 21 Gruppendiskussionen mit je sechs bis neun Teilnehmer:innen durchgeführt (zur Gruppengröße Lamnek & Krell, 2016, S. 411), neun mit Stu-

dierenden und zwölf mit Praktikumslehrkräften. Bei der Gruppenzusammensetzung wurde darauf geachtet, dass diese in sich homogen sind, also einen ähnlichen Erfahrungshintergrund aufweisen, um Anknüpfungspunkte für eine gemeinsame Diskussion zu finden (Flick, 2010, S. 252f.). Jede Gruppendiskussion wurde von erfahrenen Mitarbeiter:innen aus der Lehrkräfteausbildung moderiert und durch weitere Mitarbeiter:innen wörtlich protokolliert. Im Vorfeld fand für die Moderator:innen und Protokollant:innen eine Schulung statt. Im Nachgang wurden die angefertigten Protokolle in einem gemeinsamen Validierungsprozess überprüft. Die Gruppendiskussionen dauerten durchschnittlich 90 Minuten. Der Ablauf erfolgte strukturiert anhand offener Leitfragen, die sich an der zuvor genannten ersten Forschungsfrage orientierten. Darüber hinaus gab es für die Teilnehmer:innen keinerlei Vorgaben. In den Gruppendiskussionen wurden die Gelingensbedingungen zunächst schriftlich mit Metaplankarten erhoben, zur Diskussion gestellt und zu Clustern zusammengefasst. Die Clusterung diente als Diskussionsreiz, Begründungen und Beispiele für die Zuordnungen als Diskussionsbasis.

### **4.3 Auswertung und Validierung**

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese hat zum Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67). Dieses Verfahren eignet sich aufgrund seiner Systematik und Regelgeleitetheit für eine intersubjektiv nachvollziehbare Bearbeitung großer Materialmengen (Mayring, 2015, S. 50f.). Ziel der Auswertung war es, Muster und Strukturen der Beziehung von Studierenden und Lehrkräften im Praktikum zu beschreiben. Mithilfe der Software MAXQDA wurden im Zuge eines mehrstufigen Auswertungsprozesses thematische Kategorien aus dem Material herausgebildet (zur induktiven Kategorienbildung Mayring, 2015, S. 85f.). MAXQDA ermöglicht es, große Mengen an Datenmaterial (im vorliegenden Fall Textmaterial) zu strukturieren und kategorisieren, indem relevante Textstellen Codes (Kategorien) zugeordnet werden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 102ff.). Als Hilfsmittel diente eine im Zuge der Analyse prozesshaft entwickelte Codierliste, die kurze Erläuterungen und Beispiele zu den einzelnen Kategorien enthält. Das konkrete Vorgehen lässt sich in folgende vier Schritte untergliedern:

1. Zuerst wurden durch intensive Lektüre der Protokolle Hauptkategorien gebildet.
2. Diese wurden durch Bildung von Kategorien konkretisiert und ausdifferenziert.
3. In einem dritten Schritt wurden die Kategorien im Sinne einer thematischen Strukturierung reorganisiert, zusammengefasst oder umbenannt und final den Hauptkategorien zugeordnet. Das so entstandene Kategoriensystem basiert auf 767 codierten Textstellen (Mentor:innen: 410, Mentees: 357).



4. Um die große Datenmenge strukturiert und übersichtlich aufzubereiten, wurden thematische Zusammenfassungen der codierten Textstellen pro Protokoll und systematische Fallübersichten zur Gruppe der Mentor:innen und Mentees in Übersichtstabellen erstellt. Technisch umgesetzt wurde dies durch die Summary-Grid- und die Summary-Tabellen-Funktion in MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 149ff.). Um Vergleiche, Muster und Zusammenhänge von Kategorien fallübergreifend zu erkennen und zu analysieren, wurden Häufigkeiten und Verteilungen sämtlicher Kategorien mittels der Codehäufigkeiten und des Code-Matrix-Browsers tabellarisch aufbereitet (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 166ff.). Der Code-Matrix-Browser ermöglicht eine Visualisierung der in den Dokumenten vorgenommenen Codierungen und zeigt, bei welchem Dokument zu welcher Kategorie viele bzw. wenige Segmente zu finden sind. Dadurch konnten Gemeinsamkeiten gruppenspezifisch pro Kategorie geordnet sowie Unterschiede sichtbar gemacht werden.

Das Kategoriensystem wurde im Rahmen der Intercoder-Reliabilität von einer zweiten Projektmitarbeiterin überprüft und bei Nicht-Übereinstimmung kommunikativ validiert (Mayring, 2020, S. 499). Insgesamt ergab sich nach Validierung eine Übereinstimmung von 96%. Reliabilitätskoeffizienten von 70% sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (Bos, 1989). Cohens  $\kappa$  (Brennan & Prediger, 1981) beträgt .95 und kann nach Landis und Koch (1977) als vollkommen übereinstimmend bezeichnet werden.

## 5. Ergebnisse

Tabelle 1 umfasst das Kategoriensystem zu den Gelingensbedingungen, die Studierende und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Beziehung beschreiben.

Die Tabelle zeigt drei übergeordnete Hauptkategorien. Die *Handlungsebene* ( $243 N_{TEE}$ ,  $223 N_{TOR}$ ) als die mit den meisten Codings und Kategorien größte Hauptkategorie umfasst Gelingensbedingungen zu aufeinander bezogenem Verhalten als Kommunikation oder Interaktion zwischen Lehrkraft und Studierenden; der direkte Austausch, der interpersonale Kontakt oder dessen Beobachtung in einer sozialen Konstellation stehen im Mittelpunkt. Kategorien der *emotionalen und motivationalen Ebene* ( $90 N_{TEE}$ ,  $138 N_{TOR}$ ) beziehen sich auf die Regulierung von Stimmungen und Gefühlen in der Beziehung von Lehrkraft und Studierenden. Die kleinste Hauptkategorie *Erprobung, Anwendung und Weiterentwicklung von Wissen* ( $24 N_{TEE}$ ,  $49 N_{TOR}$ ) umfasst Kategorien hinsichtlich Kompetenzerprobung und sich Ausprobieren sowie des Wissens über Beruf und schulische Abläufe.

Tabelle 1: Gelingensbedingungen der Beziehung von Studierenden und Mentor:innen

Ebene	Kategorie	Nennungen	
		Mentor:innen (TOR)	Mentees (TEE)
Handlungsebene	Konstruktives Feedback und Lernbereitschaft	42	29
	Transparente Kommunikation	23	34
	Kollegialität	17	34
	Lehrkraftrolle entsprechendes Verhalten	22	4
	Rückhalt und Hilfestellung	0	32
	Schonraum und Fehleroffenheit	13	4
	Modelllernen	17	15
	Teilhabe am Aufgabenspektrum des Lehrkraftberufs	12	18
	Wertschätzung und Respekt	22	25
	Zutrauen und Mut (machen)	9	22
	Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauen	14	7
	Fähigkeit zum Perspektivwechsel	13	6
	Selbstreflexion und Kritikfähigkeit	19	13
Emotionale und motivationale Ebene	Zwischenmenschliche Passung	13	15
	Aufgeschlossenheit und Neugier	28	22
	Kooperations- und Kompromissbereitschaft	16	28
	Eigeninitiative und Eigenverantwortung	25	6
	Motivation und Einsatzbereitschaft	24	16
	Freude am Beruf und Unterrichten	21	3
Erprobung, An- wendung und Weiterentwick- lung von Wissen	Freude am Umgang mit Kindern/Jugendlichen	11	0
	Ausprobieren und Lernchancen	23	20
	Kompetenzerprobung und Berufseignung	15	2
	Wissen über schulische Abläufe und Bedingungen	11	2

Innerhalb der (Haupt-)Kategorien bestehen Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrkräften. Die folgende Beschreibung der Kategorien erfolgt für beide Gruppen verschränkt, um übergeordnete Ergebnisse aller Diskussionen bzw. Kategorien wie auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede dezidiert herausstellen zu können. Übergreifend sind die meisten Gelingensbedingungen sowohl aus Mentor:innen- als auch Menteesicht als reziprok charakterisiert: Sie liegen weitgehend in der gemeinsamen Verantwortung aller Akteur:innen. Exemplarische Zitate aus den Diskussionen dienen der Illustration.

## 5.1 Handlungsebene

Zentrale Gelingensbedingung übereinstimmend aller Akteur:innen ist *Konstruktives Feedback und Lernbereitschaft* (29  $N_{TEE}$ , 42  $N_{TOR}$ ), reziprok verstanden. Praktikumslehrkräfte betrachten sich nicht nur als Feedbackgebende, sondern ebenso als Feedbackempfangende. Sie betonen diese Rolle deutlich stärker als Studierende einfordern, ihren Betreuer:innen Rückmeldung geben zu dürfen. Studierende sind explizit aufgefordert, Kritik an ihren Mentor:innen zu äußern. Die damit verbundene Lernbereitschaft, die sich in vielen Kategorien artikuliert, ist ebenfalls reziprok. In Bezug auf Feedback bedeutet Lernbereitschaft, aus gegenseitiger Rückmeldung zu lernen, dazu eine konstruktive Fehlerkultur im Sinne von „passiert, beim nächsten Mal klappt es schon von alleine“ (GS\_TEE\_7) zu etablieren und Lösungsstrategien und Alternativen im Dialog zu entwickeln. Praktikumslehrkräfte möchten durch eine so verstandene beidseitige Lernbereitschaft „Arbeiten auf Augenhöhe“ (GS\_TOR\_4) ermöglichen.

Die dafür nötige *Transparente Kommunikation* (34  $N_{TEE}$ , 23  $N_{TOR}$ ) wird von beiden Seiten genannt, aber unterschiedlich interpretiert. Praktikumslehrkräfte argumentieren formal, sie erachten Zielvereinbarungen zu Beginn des Praktikums als Mittel, das Wünsche, Erwartungen und Regeln transparent macht und Missverständnissen oder Eskalationen vorbeugt. In solchen Vereinbarungen sind Studierende zu einer aktiven Rolle aufgefordert, sie „sollen sich trauen zu sagen, was sie von uns erwarten“ (GS\_TOR\_6). Studierende sprechen dann von Transparenz, wenn sie die Kommunikation symmetrisch wahrnehmen, da diese „auf Augenhöhe stattfindet“ (MS\_TEE\_3). „Augenhöhe“ definiert auch die von den Mentees besonders betonte *Kollegialität* (34  $N_{TEE}$ , 17  $N_{TOR}$ ), wonach „man als angehende Lehrkraft wahrgenommen wird, die vor der Klasse bestehen kann, und auch etwas kann, nicht als der dumme Praktikant“ (GS\_TEE\_5). Studierende sollen die Rolle eines „Kollege[n] und nicht Hilfspapa“ (GS\_TOR\_7) haben – ein Rollenverständnis, das Lehrkräfte unterstützen: „Nicht 300 Seiten kopieren lassen oder sie zum Kaffee holen schicken“ (MS\_TOR\_3).

Dazu, wie Interaktion auf Augenhöhe zu verwirklichen ist, nehmen die Akteur:innen verschiedene Perspektiven ein, die in sich unterscheidenden Handlungsdimensionen repräsentiert sind. Mentor:innen setzen ein der *Lehrkraftrolle entsprechendes Verhalten* (22  $N_{TOR}$ , 4  $N_{TEE}$ ) auf Studierendenseite voraus, das aus der geforderten Distanz zu Schüler:innen, dem Einhalten von Klassenregeln und Umgangsformen resultiert: „Ich mache das, indem ich den Praktikanten sage, Distanz bedeutet, dass ihr auf meiner Ebene agiert, nämlich der Lehrerebene, und eben nicht auf der Schülerebene“ (MS\_TOR\_1). Studierende erwarten *Rückhalt und Hilfestellung* (32  $N_{TEE}$ , 0  $N_{TOR}$ ), „dass, wenn man einen Fehler macht, kein Weltuntergang passiert“ (GS\_TEE\_4). Rückhalt wird von Mentor:innen als *Schonraum und Fehleroffenheit* (13  $N_{TOR}$ , 4  $N_{TEE}$ ) gewährt: „Naja, Fehler sind aber doch erlaubt. (...) die Praktikanten stehen doch schon unter besonderem Welpenschutz“ (MS\_TOR\_3).

*Modelllernen* (17  $N_{TOR}$ , 15  $N_{TEE}$ ) beziehen alle Akteur:innen nicht auf den Unterricht, sondern übereinstimmend auf die Haltung der Mentor:innen. Deren Umgang mit den Schüler:innen soll Vorbildcharakter haben und motivieren: „Meine Hauptaufgabe besteht darin, eher den Studenten mitzugeben, dass es mir Freude macht, mit Kindern zu arbeiten, damit der Funke überspringt“ (GS\_TOR\_5). Die Kategorie *Teilhabe am Aufgabenspektrum des Lehrerberufs* (18  $N_{TEE}$ , 12  $N_{TOR}$ ) entwickelt diese Sichtweise weiter. Praktikumslehrkräfte sollen Studierende in alle schulischen Aktivitäten einbinden und sie dort mit Aufgaben betrauen: „Elternarbeit, anstrengende Schüler, Vorbereitung, Korrekturen, Erstellen von Proben, Nachbereitung, das alles gehört dazu“ (GS\_TOR\_5). Wenn Studierende bereitwillig an solchen Aufgaben mitwirken, agieren sie auf Augenhöhe und sind motiviert: „Je aktiver die Praktikanten eingespannt waren, desto mehr ist die Motivation gestiegen“ (GS\_TOR\_6). Der Mitwirkung der Mentees an der Aufgabenvielfalt sollte mit *Wertschätzung und Respekt* (25  $N_{TEE}$ , 22  $N_{TOR}$ ) begegnet werden, sichtbar anhand folgenden Negativbeispiels:

Wir durften nichts machen den ganzen Tag. [...] Wir haben dreißig Sekunden geredet, dann sind wir wie Schüler zusammengeschissen worden. Wir haben uns vor den Schülern klein gefühlt. Wir haben nicht mehr eine Lehrkraft vor den Schülern repräsentiert. (GS\_TEE\_8)

*Zutrauen und Mut (machen)* (22  $N_{TEE}$ , 9  $N_{TOR}$ ), „dass die Lehrkraft einem was zutraut, dass sie einem vertraut, dass man es schon richtig macht, einem so ein Grundvertrauen schenkt“ (GS\_TEE\_5), soll nicht nur durch Mut zusprechen geschehen, sondern vor allem durch das Übertragen verantwortungsvoller Aufgaben: „Einmal durfte ich die Hälfte der Klasse nehmen, mit ihnen Unterricht machen. Sie denkt also, ich schaffe das. Das ist voll das positive Erlebnis“ (GS\_TEE\_6). Mit *Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauen* (14  $N_{TOR}$ , 7  $N_{TEE}$ ) stellen Mentor:innen dem eine ähnliche Kategorie gegenüber, die Erwartungshaltungen einer gegenseitigen Verlässlichkeit adressiert. „[D]ass ich mich auf die verlassen kann und sie sich auf mich“ (GS\_TOR\_9), gilt vor allem für die Vorbereitung von Unterricht, zu der alle Beteiligten termingerecht ihre Beiträge leisten. Dieser Erwartung stellen Betreuer:innen mit der *Fähigkeit zum Perspektivwechsel* (13  $N_{TOR}$ , 6  $N_{TEE}$ ) eine Erwartungshaltung an die eigene Person entgegen. Sie sehen sich in der Verantwortung, sich in die Rolle der Mentees an sich und die individuelle Person hineinzuversetzen, dass man „einen Blick dafür haben muss, ob der Student ermuntert werden muss. Zu einem Praktikanten kann man etwas sagen, was man zum anderen vielleicht nicht kann, weil der dann total entmutigt ist“ (GS\_TOR\_5). Studierende betrachten Perspektivwechsel ebenfalls ausschließlich als das Verständnis der Mentor:innen dafür, dass die Menteeerolle mit Unsicherheit und Fehlern wie auch Anstrengung verknüpft ist. *Selbstreflexion und Kritikfähigkeit* (19  $N_{TOR}$ , 13  $N_{TEE}$ ) adressieren erneut Lernbereitschaft mit Nähe zu Feedback und Transparenz: „Dass man sich gegenseitig vermittelt, Kritik ist kein Problem, dass man offen kommuniziert, dass man konfliktfähig ist“ (GS\_TEE\_6).

## 5.2 Emotionale und motivationale Ebene

Als allgemein bedeutsam benennen Mentor:innen und Mentees *Zwischenmenschliche Passung* (15  $N_{TEE}$ , 13  $N_{TOR}$ ), die beide Seiten nicht näher erläutern. Eine nähere Betrachtung gelingt anhand weiterer Kategorien. Aussagen wie „Bei mir sind das immer so Luxusstunden von den Praktikanten, die ich nicht so „machen würde, aber die Kinder kommen in den Genuss und ich lerne davon“ (GS\_TOR\_12) stellen für die Mentees den Kern gegenseitiger *Aufgeschlossenheit und Neugierde* dar (28  $N_{TOR}$ , 22  $N_{TEE}$ ). Dazu gehört für sie auch, einen Beitrag zu leisten, der als bereichernd erachtet wird: „Man versteht mich als Hilfe und nicht als Last“ (GS\_TEE\_4). Dürfen sie sich einbringen, kann Zusammenarbeit entstehen. Dem folgend wird *Kooperations- und Kompromissbereitschaft* (28  $N_{TEE}$ , 16  $N_{TOR}$ ) der emotionalen Ebene zugeordnet, da sie den Aspekt des Erlebens der Kooperation adressiert. Im Mittelpunkt steht das Unterrichten. Anknüpfungspunkte an die gegenseitige Lernbereitschaft sind deutlich: „Die Studierenden bringen viele neue Ideen aus der Universität mit und ich als Lehrkraft bringe mein Material mit und dann diskutieren wir da offen darüber und arbeiten miteinander“ (GS\_TOR\_4), „Praktikanten haben oft andere Wege zum Lerngegenstand und der Vermittlung. Das muss man akzeptieren und nicht korrigieren“ (GS\_TOR\_10). Kooperation soll geprägt sein, beidseitig Toleranz für divergierende Unterrichtsstile zu entwickeln, „beim anderen Sachen akzeptieren, die man für sich selber so nicht machen mag und für die spätere Arbeitsweise ausschließt“ (GS\_TEE\_5).

Die Kategorien *Eigeninitiative und Eigenverantwortung* (25  $N_{TOR}$ , 6  $N_{TEE}$ ) und *Motivation und Einsatzbereitschaft* (24  $N_{TOR}$ , 16  $N_{TEE}$ ) stellen Positionen wechselseitiger Verantwortung dar, die besonders die Betreuer:innen fordern: „Eigeninitiative bedeutet, dass sich Praktikanten nicht immer nur auf ihre Betreuungslehrkräfte verlassen dürfen, besonders was die Vorbereitung von Unterricht betrifft. Praktikanten müssen selbst aktiv werden und Unterricht auch selbst gestalten“ (MS\_TOR\_1), „Ich kann Struktur an die Hand geben, aber keine ganzen Stunden“ (GS\_TOR\_7). Studierende nehmen diesen Aspekt durchaus auf („Nicht nur abschauen, man braucht eigene Ideen, man muss sich einbringen“ [GS\_TEE\_5]), sehen die Verantwortung für die Initiative aber bei ihren Betreuer:innen. Weitere Erwartungshaltungen adressieren die Mentor:innen hinsichtlich *Freude am Beruf und Unterrichten* (21  $N_{TOR}$ , 3  $N_{TEE}$ ) und *Freude am Umgang mit Kindern/Jugendlichen* (11  $N_{TOR}$ , 0  $N_{TEE}$ ), die auch die Beziehung beeinflussen: „Wenn jemand keine Lust hat, Unterrichtsstunden zu übernehmen und keine Freude daran, dann ist er einfach falsch. Da kann ich als Praktikumslehrkraft auch nichts machen“ (GS\_TOR\_5). Diese Aspekte werden von Studierenden kaum diskutiert.

### 5.3 Erprobung, Anwendung und Weiterentwicklung von Wissen

*Ausprobieren und Lernchancen* (23  $N_{TOR}$ , 20  $N_{TEE}$ ) charakterisiert gleichermaßen den Wunsch der Studierenden, sich ausprobieren zu dürfen, und die Forderung der Mentor:innen, dieses Angebot auch zu nutzen: „Es gibt so viele verschiedene Methoden, die man anwenden kann. Meine Lehrerin ist da toll und flexibel, die sagt einfach ‚sag mir, was du probieren willst, wir kriegen es schon irgendwie unter, du darfst alles ausprobieren‘“ (GS\_TEE\_5). Besonderen Wert legen beide Seiten darauf, dass diese Kategorie gemeinsames Agieren reflektiert und auch Lehrkräfte ihr Handeln zur Diskussion stellen: „Ich sage auch, ich mache Fehler. Es gibt nicht die perfekte Stunde und ich lasse die Studierenden auch meine eigenen Stunden zerlegen und bespreche diese mit ihnen“ (GS\_TOR\_11). Ausprobieren befinden die Mentor:innen zudem als bedeutsam für die *Kompetenzerprobung und Berufseignung* (15  $N_{TOR}$ , 2  $N_{TEE}$ ) der Studierenden: „Die Praktikanten kriegen die Möglichkeit, in den Beruf reinzuschauen, sich auszuprobieren, (...) [um] am Ende des Praktikums sagen zu können, ist der Lehrerberuf was für mich oder nicht“ (MS\_TOR\_3). Die Selbstvergewisserung der Berufswahl sollte das Ziel sein, flankiert durch eine offene Kommunikation über die Berufseignung und eine dadurch angestoßene Selbstreflexion. Kompetenzerprobung und Selbstreflexion hinsichtlich der Eignung sind auch durch *Wissen über schulische Abläufe und Bedingungen* (11  $N_{TOR}$ , 2  $N_{TEE}$ ) anzuregen, das Mentor:innen vermitteln wollen: „In Gesprächen zeige ich, wie der Lehrera-lltag aussieht, nämlich, dass man eben morgens um sieben Uhr schon Elternge-spräche führen muss“ (GS\_TOR\_10).

## 6. Diskussion

### 6.1 Kolleg:innen statt Meister:innen und Lehrlinge – Zusammenarbeiten statt Zuschauen

In der vorliegenden Studie diskutierten Studierende und Praktikumslehrkräfte an Grund- und Mittelschulen Gelingensbedingungen ihrer Beziehung und Zusammenarbeit im Praktikum. Ein übergreifendes Ergebnis liegt darin, dass fast alle Gelingensbedingungen das tradierte Meister-Lehrlings-Modell auflösen und an einer symmetrische(re)n Beziehungsgestaltung orientiert sind (Clarke et al., 2014; Hennissen et al., 2008; Hoffman et al., 2015). Die diskutierten Aspekte beruhen auf reziprokem Agieren: Sie sind meist keine von nur einer Seite zu erfüllende Erwartung oder Anforderung, sondern basieren auf der gemeinsamen Gestaltung und Verantwortung aller Akteur:innen. Solchen am Mentoring orientierten Beziehungskonzepten liegt dennoch eine Erfahrungsdifferenz zugrunde. Allerdings zeigen sich Hierarchien wie die des Meister-Lehrlings-Modells zumindest teilweise als überholt, wenn beispielsweise Studierende explizit ihren Mentor:innen kritisches Feedback geben dürfen und sollen, diese ihren eigenen Unterricht zur Diskussion stellen und be-



reit sind, von Studierenden zu lernen. Gerade solche Lerngelegenheiten sollte das Praktikum bieten, die zu Diskussion und gemeinsamer Weiterentwicklung anregen (Bach, 2020; Kocher et al., 2010; Orland-Barak, 2016; Wang & Odell, 2002). Dazu sei angemerkt, dass sich das Praktikum der vorliegenden Studie über ein Jahr erstreckt. Möglicherweise motiviert die Dauer beide Seiten, in solcher Tiefe zu interagieren. Allerdings bedürfen die ermittelten Gelingensbedingungen nicht zwingend einer langen Praxisphase – im Gegenteil. Viele der geäußerten Bedingungen lassen sich im Praktikum unabhängig von dessen Dauer verwirklichen. Studierenden auf Augenhöhe zu begegnen, sie wertzuschätzen, fehlertolerant zu sein, Rückhalt zu bieten, Mut zuzusprechen, um nur einige Beispiele zu nennen, trägt generell zu einer gelingenden Praktikumsbetreuung bei.

Modelllernen wird in anderen Studien mit Beobachten von Unterricht und fachlichen Belangen assoziiert (Bradbury & Koballa, 2008; Hennissen et al., 2008). In den Diskussionen der vorliegenden Studie ist Modelllernen am wertschätzenden Umgang der Mentor:innen mit den Schüler:innen orientiert. Modelllernen als „Nachahmung“ von Unterricht erfährt Ablehnung. Praktikumslehrkräfte wollen nur Strukturen für den Unterricht vorgeben, die Studierende mit eigenen Ideen füllen sollen. Auf diese Weise wird gemeinsames Arbeiten in der Klasse definiert. Studierende wie Mentor:innen können sich (zusammen) ausprobieren. Die weniger Erfahrenen genießen „Welpenschutz“. Mentor:innen nehmen eine beratende Rolle ein, leisten Unterstützung, geben Rückhalt und sprechen Mut zu (Ellis et al., 2020; Wang & Odell, 2002). Darin artikuliert sich ein weiterer übergreifend diskutierter Aspekt: Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Studierende sehen sich in der Rolle als Kolleg:in. Sie distanzieren sich nicht nur von Rollen wie der einer Schülerin bzw. eines Schülers oder einer Hilfskraft (Maynard & Furlong, 2013), sondern auch vom „Praktikant:innenstatus“. Um aus ihrer Sicht dem Kolleg:innenstatus gerecht werden zu können, haben Studierende den Anspruch, einen Beitrag zu leisten, der nicht nur formalen Anforderungen (z. B. einer Praktikumsordnung) genügt, sondern für die Schüler:innen oder die Lehrkraft einen Mehrwert hat und nützlich ist.

Die betreuenden Lehrkräfte stehen dem Kolleg:innenstatus durchaus positiv gegenüber, koppeln ihn aber an bestimmte Erwartungshaltungen. Wenn sie Lehrkraftrollen konformes Verhalten einfordern, werden darin Erfahrungsdifferenzen deutlich. Solche Aspekte mit Bezug zur beruflichen Rolle und Tätigkeit wurden mehrheitlich oder überhaupt nur von den Mentor:innen diskutiert. Studierende haben in dieser (frühen) Phase ihrer Berufsbiografie – nachvollziehbar – noch keine oder geringe Kenntnis von der Bedeutung und Komplexität schulischer Abläufe sowie spezifischer Tätigkeiten von Lehrkräften, die nicht naheliegend und sofort sichtbar sind. Solche Kenntnisse fehlen dann für den Kolleg:innenstatus. Gerade für solche Aspekte können Lernangebote hilfreich sein.

## **6.2 Weiterarbeit mit den Ergebnissen, Umsetzung und Limitationen**

Die von Studierenden und Praktikumslehrkräften diskutierten Gelingensbedingungen spiegeln nicht unbedingt wider, dass diese tatsächlich implementiert sind. Sie basieren auf dem Erlebten im Praktikum und in der Praktikumsbetreuung und deren Bewertung. Sie können, müssen aber nicht Konsequenz eines so erlebten Betreuungsverhältnisses sein. Ob umgesetzt oder nicht zeigen die Gruppendiskussionen, dass Studierende und Mentor:innen in Grund- und Mittelschulen einhellig eine durch (mehr) Symmetrie, Kollegialität und arbeitsteilige Kooperation geprägte Arbeitsbeziehung präferieren. Diese sich von direktiven Konzepten lösende Sichtweise auch bei den Mentor:innen könnte allerdings dadurch mitbeeinflusst sein, dass die Ausschreibung vor allem diejenigen Teilnehmenden angezogen hat, die sowohl besonders engagiert und kommunikationsfreudig als auch veränderungsbereit sind, auch wenn Veränderung Mehrarbeit und Reflexion über bestehende Einstellungen erfordert.

Folgend sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine praktische Umsetzung solcher Mentoring-Konzepte ermöglichen. Dies schließt eine entsprechende Ausbildung der Praktikumslehrkräfte (Aspfors & Fransson, 2015) ein, deren genaue Inhalte auszuarbeiten wären. Eine adäquate Vorbereitung auf damit verbundene Aufgaben fehlt bisher häufig (Hoffman et al., 2015). Außerdem setzt effektives Mentoring neben adäquater Vorbereitung auch unterstützende Kontextbedingungen, ein Matching von Mentor:in und Mentee sowie die flexible Verfügbarkeit diverser Mentoring-Strategien voraus (Hobson et al., 2009). Zudem können Praktika nicht losgelöst vom universitären Kontext erfolgen. Lehramtsstudierende profitieren von der Praktikumsbegleitung an ihrer Hochschule (Poulou, 2007). Wenn Studierende eigene Ideen und Konzepte einbringen sollen, sollte die universitäre Begleitung durch (fach-)didaktische Begleitveranstaltungen zur Entstehung solcher Ideen und zum dafür nötigen (fach-)didaktischen Wissen beitragen (Ulrich et al., 2020). Durch begleitende Forschung zu Schulpraktika gilt es, den Ertrag solcher Konzepte zu prüfen. Die Wirksamkeit von Praktika bzw. Maßnahmen in Praktika zu überprüfen, erfordert anspruchsvolle Designs (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014) und Kriterien, die eine empirische Überprüfbarkeit möglich machen.

Weiter können Erfahrungen, die parallel zum Praktikum stattfinden, die Betreuung positiv oder negativ überlagern. Bei Studierenden sind dies Erfahrungen z. B. mit Hochschuldozent:innen und Begleitveranstaltungen, Prüfungs-/Praktikumsämtern etc. (Ulrich et al., 2020), bei Mentor:innen z. B. mit Schüler:innen oder Ereignissen an der Schule. Solche möglichen Effekte gilt es genauer zu identifizieren. Darüber hinaus können auch gruppenspezifische Effekte in Gruppendiskussionen ähnliche Folgen haben, wenn z. B. Diskutant:innen sich nicht trauen, etwas zu artikulieren, was eigentlich wichtig wäre, da andere Teilnehmer:innen dominant und raumgreifend auftreten oder Diskutant:innen befürchten, dass ihr Diskussionsbeitrag als ungewöhnlich, missverständlich oder konträr eingeschätzt wird (Lamnek & Krell, 2016).

Weiter bildet die Studie Ergebnisse zu Schulpraktika in der Grund- und Mittelschule ab. Eine Übertragbarkeit auf andere Schularten, die sich strukturell unter-

scheiden, ist daher nicht automatisch gegeben. Dies kann aber zugleich ein Ansatzpunkt dafür sein, weitere Schularten vergleichend einzubeziehen. Es ließe sich der, durchaus provokanten, Frage nachgehen, ob Praktika am Gymnasium mit Fachlehrerprinzip und einer stärkeren Ausrichtung an domänenspezifischem Wissen ein anderes Rollengefüge zugrunde liegt, beispielsweise die Orientierung am Meister-Lehrlings-Modell stärker ausfällt.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Waxmann.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education. A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Waxmann.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 211–228). Waxmann.
- Bradbury, L. U. & Koballa, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132–2145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002>
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient  $\lambda$ : Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12(8), 2049–2058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Ellis, N. J., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, Article 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (3. Aufl.). Rowohlt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>

- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9690>
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 41–51). Waxmann.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna* (S. 171–183). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9)
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. McGraw-Hill.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–119. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *journal für lehrerInnenbildung*, 15(1), 22–32.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 193–206). Pabst.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: Den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 23–55.
- König, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S. & Rothland, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122–133. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
- Kosnik, C., Beck, C. & Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education* (S. 267–308). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_7)
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2020). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. Aufl.). Sage.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Maynard, T. & Furlong, J. (2013). Conceptions of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Hrsg.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education* (S. 69–146). Taylor and Francis.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Band 2: Designs und Verfahren, 2. Aufl., S. 495–511). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_52)
- Merkens, H. (2015). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 286–299). Rowohlt.
- Norman, P.J. & Feinman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679–697. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education* (S. 105–141). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_4)
- Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Ronfeldt, M. & Reiniger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schrick, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Stamouli, E. & Gruber, H. (2019). Lehrerexpertise. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 148–155). Klinkhardt.
- Stanulis, R.N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Zeichner, K.M. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>