

„Du musst noch nicht die ganze Welt bewegen, du hast gerade erst angefangen“ –

Feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum

Annika Braun · Sabine Weiß · Susanne Langenohl ·
Clemens M. Schlegel · Ewald Kiel

Eingegangen: 10. September 2021 / Überarbeitet: 9. Juni 2022 / Angenommen: 14. Juni 2022 / Online
publiziert: 30. Juni 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Die vorliegende Studie untersucht Feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen. Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierende im Praktikum diskutierten Bedingungen einer gelungenen Gestaltung von Feedback in schulischen Praktika. Die zugrundeliegende Stichprobe besteht aus 57 Studierenden und 96 Praktikumslehrkräften aus Grund- und Mittelschulen. Deren Rekrutierung erfolgte im Rahmen eines Praktikums, das sich über ein Schuljahr erstreckt. Ausgewertet wurden die 21 Gruppendiskussionen mithilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse*, durch die verschiedene Kategorien zu Feedbackprozessen induktiv abgeleitet wurden.

Die Studie deutet eine Betreuungspraxis im Praktikum an, die sich an konstruktivistisch orientierten Mentoringkonzepten orientiert. Im Zuge dessen betten Mentor/innen und Mentees Feedback in eine reziprok gestaltete Mentor/in-Mentee-Beziehung ein und stellen eine beidseitige Lernbereitschaft in den Mittelpunkt. Dadurch kann Lernen, Unterrichten und Reflektieren in Kokonstruktion stattfinden, deren Basis Wertschätzung und (Fehler-)Offenheit bilden. Ein auf diesen Grundlagen gestaltetes Feedback zielt auf die Professionalisierung von Mentor/innen und Mentees gleichermaßen und dient der (Weiter-)Entwicklung einer (individuellen) Lehrer/innenpersönlichkeit.

Die Resultate liefern Impulse oder Ideen für die Weiterentwicklung etablierter Feedbackmodelle und Implikationen für die Betreuungspraxis in Praktika.

Dr. Annika Braun (✉) · Prof. Dr. Sabine Weiß · Dr. Susanne Langenohl · Prof. Dr. Ewald Kiel
Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: annika.braun@edu.lmu.de

Dr. Clemens M. Schlegel
Praktikumsamt des Münchener Zentrums für Lehrerbildung, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Ludwigstr. 27, 80539 München, Deutschland

Schlüsselwörter Feedback · Lehramtsstudierende · Mentor/in-Mentee-Beziehung · Praktikum

“You don’t have to move the whole world yet, you just started”—

Feedback in mentor-mentee relationships in school internships

Abstract This study investigates feedback processes in mentor-mentee relationships based on group discussions. School mentors and mentees, student teachers in internships, discussed conditions of a successful design of feedback in school internships. The underlying sample consists of 57 student teachers and 96 mentors from elementary and middle schools. They were recruited in the course of an internship which lasted for one school year. The 21 group discussions were analysed using qualitative content analysis which enabled the analysis of various categories of feedback processes. The results show a mentoring practice in the internship that is guided by constructivist-oriented mentoring concepts. In the course of this, mentors and mentees are embedding feedback in a reciprocal mentor-mentee relationship and focusing on a mutual willingness to learn. That way, learning, teaching and reflection can take place in a coconstruction based on appreciation and openness (to mistakes). Feedback designed in this way aims to professionalise mentors and mentees alike and serves the (further) development of an (individual) teacher personality.

The results provide ideas for the further development of established feedback models and implications for the supervision practice in internships.

Keywords Feedback · Mentor-mentee relationship · School internship · Student teachers

1 Einleitung

Eine qualitätsvolle schulpraktische Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist gesamtgesellschaftlich von Relevanz. Die Lehrer/innenbildung muss Studierende auf die neuen Anforderungen vorbereiten, die sich in einem Spannungsfeld zwischen dem „Umgang mit multipler Heterogenität und eine[r] zunehmende[n] Personalisierung (Individualisierung) des Lernens“ (Reusser und Fraefel 2017, S. 12) und der Sicht auf „Schule als Investitionsgut zur Sicherung des gesellschaftlichen Vorankommens, des Kultur- und Bildungsniveaus und der Demokratie“ (Reusser und Fraefel 2017, S. 12) bewegen. Demzufolge kommt der Erforschung von Praktika eine zunehmende Bedeutung zu (Weyland et al. 2019). Bekannt ist, dass die Betreuung durch Praxislehrpersonen in erheblichem Maße zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beiträgt (Carter und Francis 2001; Lawson et al. 2015). Als Mentor/innen unterstützen diese die Studierenden in ihrer Entwicklung und regen Reflexionsprozesse an (Ellis et al. 2020). Mentor/innen sind dabei die in der Schule tätigen, erfahrenen Lehrpersonen, synonym als *Praxislehrpersonen* oder *Praktikumslehrkräfte* bezeichnet, die Lehramtsstudierende im Rahmen eines schulischen Praktikums betreuen. Sie binden weniger erfahrene Studierende, sog. Mentees, in ihre schulischen Tätigkeiten und Aufgabenfelder ein (Führer und Cramer 2020). Eine bedeutsame Rolle in

der Betreuung spielen Rückmeldeprozesse. Durch das Feedback der Mentor/innen sind *reflektierte* Praxiserfahrungen möglich, die auf die individuelle, „professionelle und persönliche Entwicklung“ (Führer und Cramer 2020, S. 750) der Studierenden zielen. Befunde auf der Basis von Analysen zur Gestaltung von Dialogen deuten jedoch an, dass ausgehend von den Mentor/innen direktiv ausgerichtete Feedbackprozesse vorherrschend sind (Crasborn et al. 2011; Futter 2017), die wenig Raum für Reflexion lassen.

Demzufolge nimmt die Studie zur Interaktion von Mentor/innen und Mentees die Gestaltung von Feedback mittels der Befragung von Praxislehrpersonen und Studierenden in Gruppendiskussionen in den Blick. Sowohl die Perspektive der Praktikumslehrkräfte als auch die der Mentees findet Berücksichtigung. Zusammenfassend wird der Frage nachgegangen, wie Mentor/innen Feedback im Kontext von Mentoringkonzepten gestalten und welche Voraussetzungen für Feedbackprozesse gegeben sein müssen.

2 Feedbackprozesse im Praktikum: Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Grundlagen zu Formen von Feedback im Praktikum

Seit den 1990er-Jahren vollzieht sich in der Lehrer/innenbildung eine „reflexive Wende“ (u. a. Herzog 1995). In den Praktika tritt an die Stelle einer Übernahme tradierten Lehrer/innenverhaltens eine Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte durch Reflexion (u. a. Klement und Teml 1996). Eine besondere Rolle nimmt dabei die Begleitung durch Mentoring ein, das wie folgt definiert wird: Es „handelt [...] sich um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu stützen und zu fördern“ (Führer und Cramer 2020, S. 91 f.).

Mentoring besteht dabei aus verschiedenen Komponenten, die in grundlegenden Modellen unterschieden werden. Ein von Mentor/innen formuliertes Feedback lässt sich der *entwicklungsbezogenen*, an der professionellen und persönlichen Entwicklung orientierten, Komponente von Mentoring zuordnen. Diese besteht neben der *relationalen*, die Beziehung betreffende, und den *äußeren Kontextfaktoren* des Berufs (Ambrosetti et al. 2014). Eine stärkere Ausdifferenzierung nimmt Niggli (2005) im 3-Ebenen-Mentoring-Modell vor. Er unterscheidet das „Feedback erweiternde“, das „reflexive Praxisgespräch“ und das „persönliche Orientierungsgespräch“ (Niggli 2005). Im Ersteren werden auf der Grundlage von sachbezogenen Kriterien studentische Handlungen auf deren Wirksamkeit hin evaluiert und Entwicklungen durch Selbst- und Fremdwahrnehmung angestoßen (Niggli 2005).

Allgemein definieren Hattie und Timperley (2007) Feedback als „information provided by an agent [...] regarding aspects of one’s performance or understanding“ (S. 81). Der Begriff wird dabei für Rückmeldungen von Expert/innen verwendet, die der Reflexion dienen (Beck und Kosnik 2002; Hobson et al. 2009). In Abgrenzung

dazu werden studentische Lernprozesse als *Reflexion* bezeichnet, teilweise erfolgt in Untersuchungen auch deren Gleichsetzung (Kleinknecht und Gröschner 2016).

Im Praktikum erhalten Studierende in unterschiedlichen Formaten Feedback. So lässt es sich mündlich, schriftlich, face-to-face oder videobasiert vermitteln (Kleinknecht und Gröschner 2016). Feedback erfolgt in planungsbezogenen Vorbesprechungen, evaluativen Rückmeldungen oder in der Reflexion von Unterrichtserfahrungen (Hartmann et al. 2017) und kann „Veränderungsabsichten in Bezug auf zukünftiges Handeln („enactment““ (Futter 2017, S. 47) umfassen. Von der Struktur her ist elaboriertes Feedback prozessorientiert und nimmt die Ziele, das bereits Erreichte und die zukünftig zu absolvierenden Schritte in den Blick (Hattie und Timperley 2007). Strukturiertes Feedback kann darüber hinaus die Reflexion vertiefen (Brandau et al. 2018). In sog. Feedbackzirkeln durchlaufen beispielsweise Studierende selbst eine und von Expert/innen begleitete Drei-Schritt-Analyse von *Beschreiben*, *Bewerten/Interpretieren* und *Entwickeln von Handlungsalternativen* (Kleinknecht und Gröschner 2016).

2.2 Konzepte von Mentoring und Feedbacktypen in Mentor/in-Mentee-Beziehungen

Mentoringkonzepte lassen sich hinsichtlich des bestehenden Verhältnisses zwischen Mentor/innen und Mentees charakterisieren. Wang und Odell (2002) differenzieren diese Konzepte anhand von *situated apprentice*, *critical constructivist* und *humanistic assumptions*:

- In *Apprenticeship*-Konzepten agieren Mentor/innen als Rollenvorbilder in einem „Meister-Lehrlings-Verhältnis“ (Kocher et al. 2010; Schüpbach 2007; Zeichner 1987). Die Mentor/in-Mentee-Beziehung ist *transmissiv* ausgerichtet, d.h., sie folgt der Annahme, dass Mentor/innen ihr Können und Wissen auf die Mentees übertragen (Richter et al. 2013).
- *Konstruktivistisch* orientierte Konzepte beruhen auf Kooperation und Kokonstruktion (u. a. Batty et al. 1999; Carter und Francis 2001; Feiman-Nemser 2001; Fraefel und Seel 2017; Klement et al. 2002; Klement und Teml 1996; Teml und Teml 2011). Zudem wird kollaboratives Mentoring forciert (z.B. Reintjes et al. 2018). Kokonstruktion liegt in Konstellationen vor, in denen „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al. 2006, S. 210f.).
- *Humanistic assumptions* stellen den Beziehungsaspekt und die emotionale Betreuung durch die Mentor/innen in den Mittelpunkt (Wang und Odell 2002).

Detaillierter bestimmen Crasborn et al. (2011) die Rollen, die Mentor/innen gegenüber ihren Mentees einnehmen. Dafür analysieren sie Dialoge mithilfe des MERID-Modells. Es gelingt ihnen, Mentor/innen je nach deren Werten auf den Dimensionen „input“ und „directiveness“ den prototypischen Rollen des „Initiators“, „Imperators“, „Encouragers“ und „Advisors“ zuzuordnen. Den Ergebnissen nach nehmen Mentor/innen eher Rollen ein, die durch einen direktiv ausgerichteten Stil die inhaltliche Gesprächsausrichtung bestimmen, wie es bei „Imperatoren“ der Fall

ist (Crasborn et al. 2011; Futter 2017). Im Gegensatz dazu zeigten sich in der Untersuchung von Hartmann et al. (2017) auch kokonstruktive Sequenzen, die bis zu einem Viertel der Gespräche ausmachten.

2.3 Wirksamkeit von Feedback

Metaanalysen belegen, dass Feedback Lernprozesse anstößt und fördert (Kluger und DeNisi 1996; Wisniewski et al. 2020), dabei ist die Wirksamkeit abhängig von der Gestaltung, den Voraussetzungen und dem Kontext (Rakoczy und Schütze 2019). Im Sinne des *Apprenticeship*-Konzepts von Mentoring kann das Lernen von Mentees angeregt werden, indem Mentees die Techniken ihrer Vorbilder und ihr Feedback übernehmen und (kritiklos) nachahmen (Beckmann und Ehmke 2020; Hascher 2012; Kocher et al. 2010). Ein stärkerer Lernzuwachs ist aber bei konstruktivistisch orientierten Konzepten (Beckmann und Ehmke 2020; Richter et al. 2013, vgl. dazu die Übersicht bei Wang und Odell 2002) und dialogisch-konstruktiv gestalteten Gesprächen in tutoriellen Beziehungen anzunehmen (Chi 2009). Vor allem scheinen „[d]ialogische Gesprächssequenzen mit Ko-Konstruktion [...] das Lernen [von] Lehramtsstudierenden [...] zu befördern“ (Futter 2017, S. 248). Unterrichtsbesprechungen sind lernwirksamer, wenn kokonstruktiv in Vorbesprechungen geplant wird, die Gespräche dialogisch gestaltet sind sowie Feedback und Reflexion in Nachbesprechungen erfolgen (Staub et al. 2014).

3 Problemstellung

Mentor/innen nutzen Feedback im Praktikum, um Mentees in ihrer professionellen Entwicklung durch Hinweise auf ihr Können, ihr Lehrer/innen- und Unterrichtsverhalten sowie das Aufzeigen von Handlungsalternativen und Lernstrategien zu fördern und Reflexion anzuregen, wofür es zahlreiche Belege gibt (Futter 2017; Niggli 2005; Staub et al. 2014). Offen ist aber, welche Kriterien Feedback im Praktikum aufweisen muss, sodass es als qualitativvoll zu bewerten ist. Mentoringkonzepte, die auf die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Mentor/in und Mentee zielen, geben erste Hinweise darauf. So deutet es sich an, dass in konstruktivistisch gestalteten Beziehungen zwischen Mentor/innen und Mentees Feedback reziprok und kokonstruktiv erfolgen kann, wohingegen in *Apprenticeship*-Konzepten weniger Raum für *reflektierte* Praxiserfahrungen besteht (Futter 2017; Schüpbach 2007). Obwohl bereits seit den 1990er-Jahren eine auf Kooperation beruhende Betreuungspraxis propagiert wird (Klement und Teml 1996) und zahlreiche allgemeine Befunde bestehen, bleibt somit ein Forschungsdesiderat, wie Feedback von Mentor/innen in der Schulpraxis definiert wird, welche Rollen Mentor/innen in Gesprächen einnehmen und wie sie ihren Aussagen nach ihr Feedback konkret gestalten. Darüber hinaus bleibt offen, welche Bedingungen Feedback aus Mentor/innen und Menteesicht erfüllen muss, damit es als ertragreich für Studierende angesehen werden kann. Dies schließt die studentische Wahrnehmung mit ein. Aus den Ausführungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welche Konzepte von Feedback bestehen bei Mentor/innen und Mentees? Auf welchen Rollenverständnissen basieren diese?
2. Wie gestalten Mentor/innen ihr Feedback?
3. Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Rückmeldung?

4 Methode

4.1 Projektzusammenhang

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts „Die Mentor-Mentee-Beziehung in Praxisphasen: Analyse von Interaktionssituationen und Betreuungskontexten (MeM-PhIs) – Entwicklung von Handlungsmaßnahmen“, das der Lehrstuhl für Schulpädagogik in Kooperation mit dem Münchener Zentrum für Lehrerbildung und dem Praktikumsamt für Lehrämter an Grund-, Haupt- und Förderschulen an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchführt. Die Studie erhält im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Förderung. Die übergeordneten Ziele bestehen in der forschungsgestützten Betrachtung der Interaktion Studierender im Praktikum und ihrer betreuenden Lehrkräfte und der daraus abgeleiteten, praxisorientierten Entwicklung von Optimierungsmöglichkeiten. Im Projekt liegt der Fokus auf der Analyse von Gelingensbedingungen für schulische Praktika. Für die vorliegende Studie sind Aussagen extrahiert, die sich auf Feedbackprozesse beziehen.

Die befragten Studierenden nahmen im Anschluss an das Intensivpraktikum teil. Dieses erstreckt sich über ein Schuljahr und umfasst eine Blockphase in der vorlesungsfreier Zeit und wöchentliche Praktikumsstage, sodass die Studierenden insgesamt an 220 Unterrichtsstunden der Mentor/innen partizipieren. Studierende absolvieren selbst 30 Unterrichtsversuche, nehmen an Veranstaltungen wie z. B. Elternabend, Teamsitzung, Lernberatungsgespräch teil und konzipieren eine Fördermaßnahme. Jeder Unterrichtsversuch wird von einem Feedbackgespräch begleitet, zusätzlich bieten die Mentor/innen ein längeres Feedbackgespräch am Praktikumsende an. Während des gesamten Praktikums begleitet sie eine Praxislehrperson an ihrer Praktikumschule und sie besuchen einen Begleitkurs an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

4.2 Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte mittels Gruppendiskussionen. Bei Gruppendiskussionen (Lamnek und Krell 2016) handelt es sich um ein Gespräch mehrerer Teilnehmer/innen zu einem bestimmten Thema. Meinungsäußerungen werden in einem Gruppenzusammenhang getätigt und sind Gegenstand eines sozialen Aushandlungsprozesses (Flick 2019). Die Zielsetzung liegt u. a. darin, Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmer/innen sowie der ganzen Gruppe zu erheben und zugrundeliegende Bewusstseinsstrukturen zu erfassen (Lamnek und Krell 2016).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus *subject-matter experts* (Blickle et al. 2011). Sie umfasst insgesamt 57 Studierende, die im Rahmen ihrer Ausbildung bereits ein Praktikum absolviert haben, und 96 Praktikumslehrkräfte aus der Grund- und Mittelschule. Von den Lehrkräften waren 68 an Grund-, 28 an Mittelschulen tätig; 83 waren weiblich, 13 männlich. Von den Studierenden studierten 39 Lehramt an Grund-, 18 an Mittelschulen; 55 waren weiblich, zwei männlich.

Die Rekrutierung erfolgte über eine Ausschreibung. Im Sinne eines Samplings durch sekundäre Selektion (Merkens 2019) wurden Mentor/innen und Mentees aus unterschiedlichen Schulen und regionalen Bezirken zur Teilnahme eingeladen (Krueger und Casey 2014). Insgesamt wurden 21 Gruppendiskussionen mit jeweils sechs bis neun Teilnehmer/innen zusammengestellt (Lamnek und Krell 2016), zwölf mit Praktikumslehrkräften und neun mit Lehramtsstudierenden. Bei der Zusammensetzung wurde auf Homogenität (ähnlicher Erfahrungshintergrund) geachtet, um Anknüpfungspunkte für die Diskussion zu finden (Flick 2019). Jede Gruppe wurde von erfahrenen Mitarbeiter/innen moderiert sowie protokolliert. Hierzu fand eine Schulung statt, im Nachgang wurden die Protokolle validiert.

Die Gruppendiskussionen dauerten etwa 90 min. Der Ablauf erfolgte anhand von offenen Leitfragen. Eine zentrale Fragestellung war, welche Gelingensbedingungen Studierende und Praktikumslehrkräfte für die Beziehungsgestaltung im Praktikum nennen. Darüber hinaus gab es keinerlei Vorgaben. In den Gruppendiskussionen wurden die Gelingensbedingungen schriftlich auf Moderationskarten (Schnelle 1982) erhoben, zur Diskussion gestellt und anschließend zu Clustern geordnet. Die Clusterrangung diente als Diskussionsanreiz, Begründungen und Beispiele für die Zuordnungen der Diskussionsbasis.

4.4 Auswertung und Validierung

Die Auswertung erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese hat zum Ziel „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, S. 67). Die Kategorien wurden aus dem Material heraus mithilfe der Software MAXQDA gebildet (Mayring 2015). Dieses Verfahren eignet sich aufgrund seiner Systematik und Regelgeleitetheit für eine intersubjektiv nachvollziehbare Bearbeitung großer Materialmengen (Mayring, 2015). Ziel der Auswertung war es, Muster und Strukturen eines gelingenden Lernangebots und dessen Nutzung im Rahmen der Mentor/in-Mentee-Beziehung zu beschreiben. Mithilfe der Software MAXQDA wurden im Zuge eines mehrstufigen Auswertungsprozesses thematisch Kategorien aus dem Material heraus gebildet (Mayring 2015). Die Nutzung von MAXQDA ermöglicht es, große Mengen an Datenmaterial (im vorliegenden Fall Protokolle) zu strukturieren und kategorisieren, indem relevanten Textstellen Codes (Kategorien) zugeordnet werden (Rädiker und Kuckartz 2019). Im Prozess wurde eine Codierliste entwickelt, die den einzelnen Kategorien Erläuterungen und Beispiele zuordnet. Die Vorgehensweise erfolgte in vier Schritten:

1. Nach der intensiven Durchsicht der Protokolle wurden Hauptkategorien abgeleitet.
2. Diese ließen sich durch eine Kategorienbildung konkretisieren und ausdifferenzieren.
3. Durch eine Strukturierung nach Themen wurden die Kategorien neu geordnet, zusammengefügt oder anders benannt und abschließend in die Hauptkategorien eingruppiert. Solche, die in beiden Gruppen weniger als fünf Codings hatten, wurden ausgespart.
4. Ein thematischer Überblick über die codierten Stellen im Text wurde für jedes Protokoll mithilfe des Summary-Grids erarbeitet. Durch die Summary Tabellen-Funktion waren systematische Fallübersichten zur Mentor/innen- und Mentee-gruppe ableitbar (Rädiker und Kuckartz 2019). Alle Kategorien wurden durch die Ermittlung von Codehäufigkeiten und des Code-Matrix-Browsers in Tabellen veranschaulicht, sodass Kategorien fallübergreifend analysiert, verglichen und Zusammenhänge aufgezeigt werden konnten (Rädiker und Kuckartz 2019). Dementsprechend ließen sich für jede Kategorie Übereinstimmungen und Unterschiede gruppenspezifisch aufzeigen.

Das gesamte Kategoriensystem wurde im Rahmen der Intercoder-Reliabilität von einem/r zweiten Projektmitarbeiter/in überprüft und bei Nicht-Übereinstimmung kommunikativ validiert (Mayring 2020). Insgesamt ergab sich nach Validierung eine Übereinstimmung von 96 %. Reliabilitätskoeffizienten von 70 % sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (Bos 1989). Cohen's κ (Brennan und Prediger 1981) beträgt 0,95, dieser Wert lässt sich als „sehr gute Übereinstimmung“ (Landis und Koch 1977) interpretieren. Die vorliegende Studie fokussiert auf Codings, die der Kategorie Feedback zugeordnet wurden.

5 Ergebnisse

5.1 Kategoriensystem zu Feedback im Praktikum

Im Folgenden sind prägnante Aussagen der Diskutant/innen zu Feedback (254 N_{TOR}^1 , 279 N_{TEE}) innerhalb des Kategoriensystems zu den Gelingensbedingungen genannt, die thematisch zusammengefasst und in Richtung der forschungsleitenden Fragestellungen interpretiert wurden. Tab. 1 gibt einen Überblick über die ermittelten Kategorien und die Anzahl der Codings. Übergreifend lassen sich die Kategorien aus Mentor/innen- und Menteesicht – Feedback betreffend – durchweg als reziprok charakterisieren: Sowohl Mentor/innen als auch Mentees tragen aktiv dafür Verantwortung, dass Feedback zu einer Lerngelegenheit wird, zu der beide Seiten etwas beitragen und von der beide profitieren. Dabei ist das gemeinsame Arbeiten eine Grundlage. Die Darstellung der Kategorien erfolgt verschränkt für die Mentor/innen und Mentees. So lassen sich aus den Gruppendiskussionen bzw. Kategorien charak-

¹ Zusammensetzung der Codierung: 1. Teil: Schulart (GS = Grundschule, MS = Mittelschule, GMS = Grund-/Mittelschule), 2. Teil: Mentor/in (TOR)/Mentee (TEE), 3. Teil: Nummer der Gruppendiskussion (Mentor/innen: 1–12, Mentees: 1–9).

Tab. 1 Kategoriensystem zu Feedback mit Codings (insgesamt 533 Codings, davon 254 Mentor/innen, 279 Mentees)

	Gesamtanzahl	Mentor/innen	Mentees
Feedbackkonzepte	237	93	144
<i>Apprenticeship-Konzepte</i>	19	7	12
<i>Konstruktivistische Konzepte</i>	155	64	91
Kokonstruktive Zielausrichtung	63	20	43
Kokonstruktive Reflexion	48	28	20
Kokonstruktives Unterrichten	44	16	28
<i>Mentor/innen als Lernbegleiter/innen</i>	63	22	41
Gestaltung von Feedback	109	76	33
<i>Zunehmende Autonomie der Mentees</i>	68	46	22
<i>Ressourcenorientierung und Fehlerkultur</i>	41	30	11
Voraussetzungen	187	85	102
<i>Wertschätzung</i>	97	31	66
<i>Offenheit</i>	48	24	24
<i>Bereitschaft zum beidseitigen Lernen</i>	42	30	12

terisierende übergreifende Ergebnisse herausarbeiten. Exemplarische Zitate dienen der Illustration.

5.2 Kategorien zu Feedback

Feedbackkonzepte Die folgenden Kategorien nehmen Bezug auf Fragestellung 1: *Welche Konzepte von Feedback bestehen bei Mentor/innen und Mentees? Auf welchen Rollenverständnissen basieren diese?* Sie lassen sich wie folgt ausdifferenzieren:

Apprenticeship-Konzepte Es finden sich wenige Aussagen, die Feedback mit *Apprenticeship*-Konzepten in Verbindung bringen, (s. Tab. 1), die sich hier folgendermaßen skizzieren lassen: Nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte richtet ihr Feedback daran aus: „Ich werde eine gute Lehrkraft, wenn ich mir so viel von anderen Lehrkräften abschau, wie es nur geht. Diese Bereitschaft müssen die Studierenden zeigen“ [GS_TOR_8]. Ähnlich argumentieren die Mentees: „Was kann ich konkret lernen, was mache ich wann, was ist ein gutes Vorgehen. Diese Ideen muss man sich ja irgendwo hernehmen. Ich möchte die konkrete Vermittlung von Unterrichtsinhalten, Methoden usw. lernen“ [GS_TEE_5].

Konstruktivistische Konzepte Einen weitaus größeren Raum nehmen Äußerungen der Diskutant/innen ein, in denen Feedback in kooperative, kollaborative und kokonstruktive Konzepte eingebettet ist.

Kokonstruktive Zielausrichtung Kokonstruktive Zielausrichtung steht den Mentor/innen nach im Zentrum der Feedbackgespräche. So fokussieren sie gemeinsame Ziele der kokonstruktiven Zusammenarbeit: „Wo wollen wir hin? Wo stehen wir?“

[GS_TOR_6]. Mentor/innen geben die Ziele nicht vor, sondern handeln diese mit den Mentees aus:

Wichtig sei hier gemeinsam mit dem Mentee folgende Fragen zu beleuchten: Wo waren wir am Anfang? Wo wollten wir hin? Davon ausgehend soll ein Entwicklungsprozess stattfinden, der strukturiert gestaltet und begleitet wird. Gemeinsam werden Schritte und Ziele beleuchtet. Es muss immer wieder überprüft werden: Wo stehen wir jetzt? Wie ist der Zwischenstand und welche neuen Ziele werden gesteckt? (GS_TOR_6)

In der Zielausrichtung haben beide die Möglichkeit, ein „eingespieltes Team“ [GS_TOR_9] zu werden, es geschehe „Hand in Hand“ [GS_TOR_9] zwischen Lehrkraft und Praktikant/in.

Kokonstruktive Reflexion In Feedbackgesprächen regen die Mentor/innen die Mentees kokonstruktiv zur (Selbst)reflexion an, dies „sei der erste Schritt“ [GS_TOR_6]:

Ich frage die Praktikanten ‚Was ist deine Rolle als Lehrkraft, wie siehst du dich?‘. Oder später, dass ich mit ihm durchgehe, wie er sich im Raum bewegt oder frage, ‚was glaubst du, wie die Schüler dich sehen, wenn du plötzlich loslachst?‘. Ich muss die doch abholen, wo sie stehen, das ist ein individuelles Gespräch. Ich muss doch gemeinsam mit dem reflektieren! [MS_TOR_3]

„Meistens sprechen [die Mentees] eh Situationen an, die nicht ganz einfach waren. Und ich lasse dann Ideen kreieren von Studierenden. Ich gehe nicht so aktiv rein, sondern lasse die Studierenden sprechen“ [GS_TOR_6]. Dies komme einer Aufforderung zur Selbstreflexion gleich. „Gut funktioniert, wenn [die Mentees] sagen ‚ich war da nicht zufrieden‘. Daraufhin werden sie gefragt: ‚Was wolltest du da?‘ Dann erklären sie das nochmal. Man arbeitet hier sehr konkret an dem einen Punkt. ‚Wie kannst du da hingelangen?‘“ [GS_TOR_6]. Es geht darum, „die gewählten Methoden und die Unterrichtsplanung zu diskutieren und zu reflektieren“ [MS_TEE_3]. Ebenso reflektieren die Mentor/innen über das studentische Feedback sich selbst und ihren Unterricht. „Die Praktikanten sollen auch mich reflektieren. Das ist mein Bonus, ich kriege mal eine Rückmeldung und kann darüber nachdenken“ [MS_TOR_3]. Feedback wird somit explizit reziprok und symmetrisch gestaltet. Dies erfordert eine entsprechende Haltung: „Ich darf nicht denken, der ist ja erst im zweiten Semester, der kann mir gar nix sagen“ [MS_TOR_3].

Kokonstruktives Unterrichten Gegenseitiges Feedback zeigt sich auch im Interesse beider Parteien am Austausch und der konkreten Zusammenarbeit im Unterricht: „Die Studentinnen sollen ihre Ideen und Anregungen aus der Universität mit in die Schule bringen und gemeinsam mit der Praktikumslehrkraft besprechen. Vielleicht ergeben sich neue Blickwinkel und Alternativen, die man gemeinsam im Unterricht ausprobieren und überprüfen könnte“ [GS_TOR_5]. „Ein Interesse muss auch gegenüber einem Feedback zum eigenen Unterricht bestehen auf beiden Seiten“ [GS_TOR_5]. Mentor/innen und Mentees unterrichten im Team-Teaching: „Man muss die Aufgaben untereinander aufteilen, sich zusammentun, es ist ein

Geben und Nehmen, zum Beispiel erfolgt der Hefteintrag durch die Lehrkraft, die Lernwörter sollen die Schüler bei mir als Kontrolle abgeben, oder die Lehrkraft schickt sie dafür hinter zu mir, das andere Mal macht sie oder die anderen Mitpraktikant/innen die Stunde, wir korrigieren“ [GS_TEE_8]. Gerade letzteres Beispiel zeigt arbeitsteiliges Agieren im gegenseitigen, kollegialen, Austausch.

Mentor/innen als Lernbegleiter/innen Feedback lässt sich auch als Lernbegleitung der Praktikumslehrkräfte im Sinne eines Experimentierraums charakterisieren, indem die Mentor/innen die Mentees eigene Ideen ausprobieren lassen anstatt, dass diese die Mentor/innen imitieren. Es umfasst somit auch das Gewähren von Freiräumen, wobei die Eigeninitiative eine Voraussetzung ist: „weil mein Job ist es nicht, denen die Stunden zu geben. Ich kann Struktur an die Hand geben, aber keine ganzen Stunden“ [GS_TOR_7]. Die Aufgabe der Mentor/innen ist es, „Fragen [zu] beantworten, Einblick in den Beruf [zu] geben, den Weg mit[zu]begleiten und zur Seite [zu] stehen, fachlich und persönlichkeitsmäßig“ [GS_TEE_9], ähnlich wie es beim Coaching der Fall ist:

Ein Coach wäre da, wenn man Hilfe braucht, ein Coach sagt aber nicht, so wird es gemacht, sondern besseres Coaching bedeutet, dass ein Coach eher den Prozess anschaut, statt nur eine Person. Es stellt eher ein Angebot dar. (GS_TEE_8)

Gestaltung von Feedback Folgende Kategorien geben Antwort auf Fragestellung 2: *Wie gestalten Mentor/innen ihr Feedback?*

Zunehmende Autonomie der Mentees Feedback dient den Mentees, ihre „eigene Lehrerpersönlichkeit“ [GS_TEE_4] zu entwickeln. Sie betonen, dass man die Art der betreuenden Lehrkraft nicht nachahmen oder übernehmen muss, wenn sie nicht zu der eigenen Lehrer/innenpersönlichkeit passt. Stattdessen hilft die Lehrkraft dem/der Mentee durch Rückmeldung, „einen eigenen Weg zu finden“ [GS_TEE_4]. „Die Praktikumslehrkraft [will] dich nicht verändern, sondern deine Stärken stärker machen“ [GS_TEE_4]. Diese Vorstellungen gehen explizit über *Apprenticeship*-Konzepte hinaus – Rückmeldung dient der Entwicklung von Autonomie: „[N]ur abschauen, man braucht eigene Ideen, man muss sich einbringen“ [GS_TEE_5]. Die Mentees versuchen, „ganz frei [zu] arbeiten, die Methoden frei raus[zu]suchen und selbständig damit herum[zu]probieren. [...] Ich muss nicht alles so machen, wie die Lehrkraft. Man macht sich ja Gedanken, möchte probieren. Diese Freiheiten muss man [...] einfach erfahren dürfen“ [MS_TEE_3].

Ressourcenorientierung und Fehlerkultur Eine ressourcenorientierte Herangehensweise im Sinne von „Schätze suchen contra Fehler ahnden“ [GS_TOR_6] ist gewinnbringend: Mentor/innen machen den Mentees besonders ihre Stärken bewusst [GS_TOR_6]. Eine Ressourcenorientierung geht einher mit einer offenen Fehlerkultur: „Eigene Schwächen thematisieren und gemeinsam an Alternativen arbeiten, eröffnet die Möglichkeit aus Fehlern zu lernen und den Studierenden wird der Druck genommen, [...]“ [GS_TOR_5]. „Wichtig ist im Austausch [...] deutlich

zu machen, dass jeder aus Fehlern lernt. Auch wenn eine Unterrichtseinheit nicht klappt, solle man sich nicht entmutigen lassen“ [GS_TOR_5]. Zugleich ist aus Mentor/innensicht ein offener Umgang mit eigenen Fehlern zur Vermittlung einer positiven Fehlerkultur unerlässlich: „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].

Voraussetzungen Die folgenden Voraussetzungen nehmen Bezug auf die Fragestellung 3: *Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Rückmeldung?*

Wertschätzung Feedback stellt eine „konstruktive Kritik in einem wertschätzenden Rahmen“, „mit Anregungen“ [GS_TEE_4] dar, in denen Lehrkräfte von ihren eigenen Erfahrungen berichten. Rückmeldung von Mentor/innen umfasst „beraten, heißt hinführen über verschiedene Wege, dass ich eigene Ideen entwickeln kann“ [GS_TEE_8]. Als Bestandteil der eigenen Professionalisierung ist „Feedback [...] das A und O für die Weiterentwicklung“ [MS_TEE_3]. Voraussetzungen sind wechselseitige Wertschätzung und Vertrauen: „Wenn eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung besteht, dann hat man den Rahmen, wo Fragen gestellt werden, Wünsche geäußert, Feedback gegeben wird usw.“ [GS_TOR_6]. Diese Haltung stellt aus Menteesicht die Basis für motivierendes Feedback dar: „Der Lehrer sieht sich nicht als Meister, sondern als Team-Mitglied, als dein Mentor, dein Begleiter. Dazu zählt auch ein gutes Feedback geben zu können“ [MS_TEE_1]. Ein wichtiges Ziel des Feedbacks sei es, „dass die Student/innen keine Angst davor haben, man kann die Beziehung stärken, wenn man es wertschätzend gestaltet“ [GS_TOR_5]. Wenn die Mentees den Mentor/innen nicht vertrauen können, nehmen sie deren Feedback nicht an [GS_TEE_8].

Offenheit Offenheit thematisiert erneut den reziproken Charakter von Feedback, hier explizit die Aufgeschlossenheit der Mentor/innen gegenüber den studentischen „Ideen, Vorstellungen, Wünsche[n]“ [GS_TOR_5] und deren Umsetzung. Mentor/innen lassen zu, „dass der Praktikant etwas nicht genauso macht, wie dies die Praktikumslehrkraft tun würde“ [GS_TOR_12]. Im Gegenzug lassen sich Mentees auf das Praktikum ein, sind neugierig und offen dafür, „Neues auszuprobieren“ [GS_TOR_8], erneut ein wechselseitiges Sich-Einlassen. Dieses erfordert, dass beide offen sprechen und transparent kommunizieren, „um über Situationen oder Konflikte sprechen zu können“ [GMS_TOR_4]. „Beidseitige Offenheit ist absolut bereichernd“ [GS_TOR_6], da man „Kritik, Anregungen und Tipps“ [GS_TEE_7] austauschen kann, auch wenn man als „Praktikumslehrkraft sonst immer seinen Unterricht ganz anders macht“ [GS_TEE_8] oder andere Wertvorstellungen vertritt.

Bereitschaft zum beidseitigen Lernen Mentor/innen und Mentees profitieren durch „gegenseitige Bereicherung“ [GS_TOR_7] von Feedback: Eine Balance im Sinne einer fruchtbaren Beziehung zwischen Praktikant/innen und Lehrkraft entsteht, „wenn beide voneinander lernen wollen und das gegenseitig kommunizieren“ [MS_TOR_1]. Dafür müssen die Mentor/innen auch „bereit sein, von den Praktikant/innen etwas zu lernen“ [MS_TOR_1]. „Zum Beispiel bei neuen Medien, da sind

die Studierenden tausendmal fitter als ich, das ist doch toll. Und ich kann ihnen dafür wieder was Anderes zeigen. Wir lernen voneinander“ [MS_TOR_3], auch vor dem Hintergrund, dass die Mentees die Vorbildfunktion der Praktikumslehrkräfte durch deren „Fach- und Sozialkompetenz“ [MS_TEE_1] und ihren „Erfahrungsvorsprung“ [GS_TEE_9] anerkennen.

6 Diskussion

6.1 Gestaltung von Feedback in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mentor/innen und Mentees das Feedback in eine reziprok gestaltete Mentor/in-Mentee-Beziehung einbetten und eine beidseitige Lernbereitschaft als Voraussetzung ansehen. Trotz bestehender Hierarchie und Kompetenzgefälle bestimmt die Reziprozität von Mentor/in und Mentee die gesamte Ausgestaltung von Feedback im Praktikum. Feedback wird damit zu einer Lerngelegenheit, zu der beide Seiten etwas beitragen und von der beide gleichermaßen profitieren können.

Im Detail lassen sich drei zentrale Befunde diskutieren:

1. *Vorherrschend ist Feedback, das auf Kooperation, Kollaboration bis hin zu Ko-Konstruktion beruht*

Die Aussagen der Praktikumslehrkräfte und der Studierenden machen deutlich, dass in schulpraktischen Studien konstruktivistische und kooperative Mentoringkonzepte, die mit einer stärkeren studentischen Partizipation einhergehen, vorherrschen (Boecker 2017; Orland-Barak 2016). Feedback erfolgt dabei auch situationsbezogen, z. B., was fachliche Belange betrifft. Hier geben Mentor/innen konkret auf das studentische Handeln ein Feedback. Das ist ein Befund, der sich anschlussfähig an Niggli (2005) zeigt. Feedback ist aber beim Wirken in der Klasse und der Lehrer/innenrolle weitergefasst, es dient im Sinne von *reflektierten* Praxiserfahrungen (von Felten 2005) der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen, wie es bereits seit den 1990er-Jahren von Klement und Teml (1996) propagiert wurde. Wichtig erscheint vor allem die Reflexion über eigene Unterrichtserfahrungen, -planung und angewandte Methoden, die z. B. im Anschluss an gehaltene Unterrichtsstunden erfolgt. Im Sinne von „critical constructivist assumptions“ (Wang und Odell 2002) lässt sich durch Feedback Unterricht reflektieren und weiterentwickeln.

Im Sinne des Modells von Ambrosetti et al. (2014) zielt Feedback vor allem auf die Entwicklung der Mentees, die z. B. über das gemeinsame Nachdenken über Ziele und Nachfragen gefördert wird. Im Zentrum stehen auch hier kollaborative Konzepte. Das gemeinsame Lernen von Mentor/in und Mentee, das einer Verbesserung des Unterrichts dient, steht in den Aussagen zu kokonstruktivem Unterricht im Fokus. Rollenmodelle brechen auf, wenn durch als reziprok verstandene Verhältnisse (vgl. Boecker 2017; Orland-Barak 2016) beide Parteien profitieren: Mentees sind nicht mehr nur passive Empfänger von Feedback, sondern regen die Mentor/innen zu Re-

flexion über ihren eigenen Unterricht an, was wiederum zu deren professioneller Weiterentwicklung beiträgt.

Eine Einordnung in bestehende Modelle, wie MERID (Crasborn et al. 2011), kann nur in Ansätzen erfolgen, da keine Gespräche analysiert wurden. Es finden sich jedoch Hinweise auf nicht-direktives Gesprächsverhalten, indem Mentor/innen Studierende ermutigen, selbst eigene Themen einzubringen (s. *Kokonstruktive Reflexion*), was auf Mentor/innenseite der Rolle von „Initiatoren“ oder „Ermutigern“ entspricht (Crasborn et al. 2011).

2. Zur Gestaltung von Feedback

Spezifisch fallen die inhaltlichen Vorstellungen der Mentor/innen zur Gestaltung von Feedback aus. Für sie sind eine Ressourcenorientierung und eine offene Fehlerkultur bedeutsam, welche einer globalen Einbettung der Betreuung in eine grundlegende pädagogische Haltung gleichkommt. Möglicherweise möchten Mentor/innen durch eine Orientierung an den studentischen Stärken eine individuelle Bezugsnormorientierung (Hattie und Timperley 2007) erreichen, um die Motivation zu erhöhen. Sie sprechen sich zudem für einen konstruktiven Umgang mit Fehlern aus, der Lernanlässe bietet (Rakoczy und Schütze 2019). Diese Anerkennung einer offenen Fehlerkultur wird reziprok interpretiert. Die Mentor/innen sind bereit, sich selbst Fehler einzugestehen und ihr (Lehrer/innen-)Verhalten zur Diskussion zu stellen. Reflexion über die eigene Person und den Unterricht im Sinne von „Überleg‘ dir selbst“ zu gestalten, spielt eine größere Rolle statt die Praktikumslehrkräfte zu imitieren. Dabei kann das „Finden des eigenen Weges“ zur Entwicklung einer individuellen Lehrer/innenpersönlichkeit und einer höheren Autonomie beitragen. Die Mentor/innen agieren als Unterstützer/innen (Ambrosetti et al. 2014).

3. Voraussetzungen für ertragreiches Feedback

Voraussetzung für alle Diskutant/innen ist, dass Feedback in Wertschätzung, Offenheit und Vertrauen eingebettet ist. Dies entspricht Befunden von Hobson et al. (2009), nach denen Mentor/innen Unterrichtsnachbesprechungen einfühlsam, nicht von Drohungen begleiten und einen konstruktiven Dialog anstreben (sollen). Damit Mentor/innen und Mentees kooperativ miteinander agieren, ist auch nach Crasborn et al. (2011) ein wertschätzendes Verhalten notwendig. Durch eine beidseitige Lernbereitschaft findet Arbeiten, Lernen, Unterrichten und Reflektieren reziprok und in Kokonstruktion statt. Es herrscht ein „gemeinsames Interaktionsmuster“ (Futter 2017, S. 244) vor, dessen Basis ein wertschätzendes vertrauensvolles Klima bildet (Carter und Francis 2001). Insgesamt zielen die Aussagen der Mentor/innen und Mentees auf ethisch orientierte Konzepte ab, die die studentischen Bedürfnisse fokussieren, auf einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung fußen und sich durch eine Zugewandtheit der Mentor/innen auszeichnen (Orland-Barak 2016).

6.2 Implikationen zur Betreuungspraxis in Praktika

Feedback, das auf die Professionalisierung von Mentees durch Reflexion abzielt und auf der Grundlage eines konstruktivistischen Mentoringkonzepts besteht, erweist sich als ertragreich für die Anwendung in schulischen Praktika. Dabei sind in Hinblick auf Feedback (Weiter-)Bildungsmaßnahmen notwendig, die Wissen und Kompetenzen der Mentor/innen in den Blick nehmen. Inhalte solcher Maßnahmen könnte die Vermittlung von verschiedenen Konzepten des Mentorings, Gesprächsführungskompetenzen und Strategien zur Feedbackgabe und Reflexion sein (vgl. Crasborn und Hennissen 2014; Futter 2017). Die Lehrer/innenaus- und -weiterbildung muss sich mit der Sensibilisierung für und die Bildung einer Haltung beschäftigen, die sich an konstruktivistisch orientierten Konzepten ausrichtet. Möglich wäre dies z. B. über die Teilnahme an SMART-Trainingsprogrammen (Crasborn und Hennissen 2014). Hier ließen sich die Vorteile einer solchen Beziehung betonen, wie die Entlastung der Lehrkräfte und die Chance auf Weiterentwicklung sowie das höhere Engagement und Motivation sowie konstruktive Lernen der Mentees (vgl. Futter 2017).

Studierende könnten sich bereits im Studium und praktikumsbegleitenden Seminaren auf ihre Rolle als Feedbackgeber/innen, z. B. in Rollen- und Planspielen (vgl. Fussangel 2018), vorbereiten. Durch Peer-Mentoring könnten Studierende bereits im Studium Kompetenzen erwerben und Methoden einüben (Kreis und Schnebel 2017). Im Rahmen des Praktikums ließe sich der Lernertrag für Studierende gezielt fördern, indem strukturierte Feedbackzirkel eine Grundlage der Reflexion bildeten (Kleinknecht und Gröschner 2016). Möglicherweise sind kleinschrittige Planungen und Hospitationen, wie in sog. Lesson Study (Kullmann 2012), auch übertragbar. Darstellungen von Feedback, die als ertragreich und empfehlenswert beschrieben werden, könnten als Impulse für die Gestaltung von Feedback in Fort- und Weiterbildungen von Mentor/innen thematisiert und nachfolgend in konkreten Praktika nutzbar gemacht werden.

6.3 Limitationen und weitere Forschung

Anzumerken ist, dass die dargestellten Ergebnisse auf dem basieren, was Studierende und ihre Mentor/innen über das Praktikum und die Betreuung berichten; ob sie faktisch implementierter oder fehlender Teil der Mentor/in-Mentee-Interaktion sind, ist nicht belegbar. Unter Umständen sind die Aussagen der Lehrkräfte durch Subjektivität und soziale Erwünschtheit geprägt. Möglicherweise liegt eine Verzerrung vor, indem eine positive Vorauswahl an vorbildhaften, engagierten und idealistischen Mentor/innen und Mentees an den Gruppendiskussionen teilnahm. Inwieweit die „tatsächliche Feedback-Praxis“ damit abgebildet wird, bleibt in weiteren Untersuchungen, die z. B. konkret Unterrichtsnachbesprechungen analysieren, zu überprüfen. Es wäre zudem hilfreich, explizit nach Problemen, Hindernissen oder nicht erfolgreichen Situationen zu fragen, um daraus Implikationen abzuleiten. Zudem ist die Übertragbarkeit auf andere Schularten aufgrund der strukturellen Unterschiede nicht ohne Weiteres gegeben. Auch besteht die Gefahr, dass sich einzelne Personen exponieren und dadurch andere Teilnehmer/innen ihre Meinung nicht ä-

bern (Lamnek und Krell 2016). Dem wurde u. a. durch die Bildung heterogener Gruppen versucht, entgegenzusteuern. Untersuchungen, z. B. über Beobachtungen/ Mitschriften von (kokonstruktiven) Feedbackgesprächen oder Videographien, könnten weitere Erkenntnisse zur veränderten Rolle von Mentees und einem reziproken Austausch liefern und ließen sich dazu einsetzen, die hier ermittelten Ergebnisse zu validieren.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: a framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224–239.
- Batty, J., Rudduck, J., & Wilson, E. (1999). What makes a good mentor? Who makes a good mentor? The views of year 8 mentees. *Educational Action Research*, 7(3), 365–374.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 191–209.
- Blickle, G., Nerdinger, F. W., & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Springer.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Budrich.
- 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.
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H., & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. Validität eines Inventars für Stile und Ebenen des Mentorings im schulischen Unterrichtskontext. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–226). Waxmann.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient λ : some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73–105.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 377–397). Waxmann.

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 320–331.
- 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*, 103072.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17–30.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (9. Aufl.). Rowohlt.
- Fraefel, U., & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Waxmann.
- 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). UTB.
- Fussangel, K. (2018). Lehrerkooperation – ein Thema nur für die Praxis oder bereits für die Lehrerbildung? *Seminar, 2*, 5–15.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.
- Hartmann, W., Andrey, S., & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog. Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 135–148). Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*(2), 109–129.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13*(3), 253–273.
- 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.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education, 59*, 45–56.
- Klement, K., & Teml, H. (1996). *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*. Studien-Verlag.
- Klement, K., Lobendanz, A., & Teml, H. (2002). *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*. Studien-Verlag.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254–284.
- 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.
- Kreis, A., & Schnebel, S. (Hrsg.). (2017). *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft). Empirische Pädagogik.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2014). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5. Aufl.). SAGE.
- Kullmann, H. (2012). Lesson Study – Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerkooperation. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 69–88). Waxmann.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174.
- 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.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl. S. 495–511). Springer.

- Merkens, H. (2019). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl. S. 286–299). Rowohlt.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Sauerländer.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 105–141). Springer.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer.
- Rakoczy, K., & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 237–248). Klinkhardt.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtko, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Schnelle, E. (1982). *Metaplan Gesprächstechnik. Kommunikationswerkzeug für die Gruppenarbeit*. Metaplan.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Haupt.
- Staub, F.C., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Teml, H., & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Studien-Verlag.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentoring learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Weyland, U., Gröschner, A., & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Waxmann.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565–575.