

Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung

Kathrin Wenz, Colin Cramer

Zusammenfassung: Forschung zu schulpraktischen Studien nimmt die Mentor-Mentee-Beziehung als zentralen Faktor der Professionalisierung Lehramtsstudierender an. Unklar ist, welche Merkmale von Beziehungen sich theoretisch nahelegen und wie sie sich empirisch operationalisieren lassen. Ausgehend vom Forschungsstand wird ein Rahmenmodell angeboten, das die Relation von Unterstützung und Herausforderung fokussiert. Davon ausgehend werden Beziehungsmerkmale durch linguistische Gesprächsanalyse induktiv identifiziert.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Mentoring, Beziehung, schulpraktische Studien, linguistische Gesprächsanalyse, Lehrerbildung

The mentor-mentee relationship in practical teacher training: Theoretical modeling and operationalization

Abstract: Research on practical teacher training mentions the mentor-mentee-relationship as a main factor in the professionalization of student teachers. It is yet unknown which characteristics of relationships are theoretically relevant and how they can be empirically operationalized. The paper reflects research and develops a framework model based on the relationship between support and challenge. According to the framework model, relationships are identified inductively using conversation analysis.

Keywords: professionalization, mentoring, relationships, practical teacher training, conversation analysis, teacher education

1 Einleitung

Schulpraktische Studien sind in der ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen die vierte konstitutive Komponente des Lehramtsstudiums. Ihnen wird in der Literatur u.a. Bedeutung für die Überprüfung der Berufswahlentscheidung, für die Professionsorientierung des Studiums oder für den Erwerb professioneller Handlungskompetenz zuge-

schrieben (z.B. Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Mayr, 2006; Leshem, 2012; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Insbesondere von den Studierenden wird die Bedeutsamkeit schulpraktischer Studienelemente sehr hoch eingeschätzt (Cramer, 2013).

In ihrem Forschungsüberblick zeigen Besa und Büdcher (2014, S. 129), dass Studierende ihre Kompetenzen nach Praxisphasen höher einschätzen als zuvor, „die wahrgenommenen Kompetenzzuwächse fallen jedoch recht unterschiedlich aus und sind auch nicht einheitlich nachweisbar“ (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 140). Mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Praktikum findet jedoch eine fortschreitende „Entmystifizierung“ statt, d.h. die im Praktikum den Selbsteinschätzungen zufolge erworbenen Kompetenzen fallen geringer aus (Hascher, 2006). Auch die Dauer der Praktika ist kein stabiler Prädiktor des Erfolges schulpraktischer Professionalisierung (Müller, 2010; Schubarth et al., 2012).

Konform zur Forschungsliteratur gilt die *Beziehung* zwischen Mentorierenden (betreuenden Lehrpersonen) und Mentees (Lehramtsstudierenden im Praktikum) als der stärkste Prädiktor der Professionalisierung der Praktikantinnen und Praktikanten (Besa & Büdcher, 2014, S. 142). So erweist sich etwa die Art und Weise der Betreuung der Mentees durch ihre Mentorinnen und Mentoren als bedeutsamer Indikator der Professionalisierung (Gröschner & Schmitt, 2010; Hascher, 2014). Die Betreuung kann sowohl positive als auch negative Effekte haben, letztere z.B. dann, wenn ungünstige Routinen der betreuenden Lehrperson nachgeahmt werden (Hascher, 2012). Eine persönliche Beziehung, die durch das Betreuungsverhältnis in Schulpraktika entsteht, scheint für den Praktikumerfolg von hoher Bedeutung: Beziehungskonstellationen, die ein erfolgreiches Praktikum versprechen, seien durch gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Unterstützung, aber auch durch Herausforderung und Raum zur Reflexion geprägt (Daloz, 1986; Gröschner & Häusler, 2014).

Obwohl die Beziehung als zentraler Schlüssel zum Erfolg schulpraktischer Studien gilt, gibt es nur wenige Arbeiten, welche das Konstrukt ‚Beziehung‘ in schulpraktischen Studien theoretisch modellieren, und fast keine empirische Evidenz für die Relevanz dieser Annahme. Insbesondere liegen unseres Wissens keine Studien vor, die theoretisch und/oder empirisch zu erklären versuchen, in welcher Art und Weise sich Mentor-Mentee-Beziehungen konstituieren und in welchen Merkmalen sich die als zentral bedeutsam erachtete Beziehungsqualität manifestiert. Dieser Beitrag greift das hier explizierte Desiderat auf und analysiert die Tiefenstrukturen der Ausgestaltung ausgewählter Mentor-Mentee-Beziehungen mit der Absicht, Einsichten in die Kriterien zu erhalten, die über die Beziehungsqualität und damit den Grad der Professionalisierung im Praktikum mitentscheiden.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie konstituieren sich Mentor-Mentee-Beziehungen im Schulpraktikum?* Zur Beantwortung der Forschungsfrage geht der Beitrag vom Begriff des *Mentoring* und des korrespondierenden Forschungsstandes aus. Als theoretischer Rahmen wird das im anglo-amerikanischen Raum häufig zitierte, im deutschsprachigen Raum bislang aber kaum rezipierte Verhältnis von Unterstützung (*support*) und Herausforderung (*challenge*) herangezogen. Konform zur Theorie ist ein hohes Maß von sowohl ‚support‘ als auch ‚challenge‘ ein Indikator für eine Beziehung, die der Professionalisierung dienlich ist. Worin genau sich ‚support‘ und ‚challenge‘ manifestieren, ist empirisch allerdings weitgehend ungeklärt. Hier versucht der Beitrag, mittels linguistischer Gesprächsana-

lyse die Mentor-Mentee-Beziehungen genauer zu verstehen. Davon ausgehend werden Überlegungen angestellt, wie sich ‚support‘ und ‚challenge‘ in der Kommunikation zwischen Mentorierenden und Mentees operationalisieren und einer differenzierten empirischen Untersuchung zugänglich machen lassen.

Ein Ausblick auf die Anwendung der operationalisierten Kriterien von Unterstützung und Herausforderung im Rahmen weiterer empirischer Forschung wird gegeben, etwa mit Blick auf die Potentiale der linguistischen Gesprächsanalyse für die Forschung zu Mentor-Mentee-Beziehungen und damit für die Forschung zur Lehrerbildung im bildungswissenschaftlichen Kontext insgesamt.

2 Stand der Forschung

Der Begriff ‚Mentoring‘ wird für unterschiedliche Konstellationen verwendet. Die Definitionen sind nicht einheitlich und variieren je nach Kontext, Forschungsrichtung und Studie (Loughran & Hamilton, 2016, S. 105f.). Vorliegend definiert sich Mentoring durch die Zusammenarbeit einer Lehrperson mit einem Lehramtsstudierenden in schulpraktischen Ausbildungskonstellationen, die für alle Praktikumsformen charakteristisch ist. Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinson (2009, S. 207) definieren eine solche Zusammenarbeit als Mentoring wie folgt:

„[M]entoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college)“.

Mentoring ist vor allem durch die Kooperation zwischen zwei Personen geprägt und hängt somit von den komplexen Beziehungsgeflechten ab, die durch das gemeinsame Arbeiten entstehen. Sowohl persönliche Ansichten, Einstellungen zum Lehren und Lernen als auch die Beziehung haben Einfluss auf den Erfolg des Mentorings und auf die Entwicklung und Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (Hawkey, 1997, S. 331; Frykholm, 1999, S. 92; Leshem, 2012, S. 413).

Die zwischenmenschlichen Beziehungen spielen für Mentoring im Allgemeinen und für die Begleitung in schulpraktischen Phasen im Besonderen eine große Rolle (Hawkey, 1997, S. 327). Elliott (1995, S. 261) rechnet Mentoring-Beziehungen mehr Gewicht zu als extern angeordneten Entwicklungsprogrammen. Die Bedeutung der Beziehung wird dadurch betont, dass in der Literatur etwa „Maßnahmen zur Förderung der Beziehungsqualität“ benannt werden, die für das Ergebnis des Mentorings besonders förderlich sein sollen (Ziegler, 2009, S. 13). Diese Kooperation zwischen Personen, die das Mentoring definieren, sind in allen Praktika in ähnlicher Form zu finden, ungeachtet der sonst sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt und der Dauer der Praktika, vom (Bundes-)Land, Studienverlauf oder von weiteren Kontexten. In empirischen Studien zu schulpraktischen Phasen wird die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees immer wieder angesprochen, die Forschung operiert aber weitgehend ohne geeignete theoretische Rahmenmodelle und Operationalisierungen, auf deren Basis die Beziehungsqualität sinnvoll modelliert werden könnte.

Die Effizienz des Mentorings hängt von der Vorbereitung, der Umsetzung und von den beteiligten Individuen ab. So gelten etwa die Motivation (Beck & Kosnik, 2002, S. 82; Hobson et al., 2009, S. 211; Gröschner & Häusler, 2014, S. 318), die Vorbereitung der Lehrpersonen als Mentorinnen und Mentoren (Borko & Mayfield, 1995, S. 516; Hobson et al., 2009, S. 212; Ziegler, 2009, S. 13; Leshem, 2012, S. 419), Rahmenbedingungen wie Zeit für Besprechungen und finanzielle Entlohnung sowie die Auswahl und Zusammenstellung der am Mentoring Beteiligten (Hobson et al., 2009, S. 211f.; Ziegler, 2009, S. 13) als Prädiktoren erfolgreicher Mentorings. Hascher kommt zu dem Schluss, dass „die Wirksamkeit schulpraktischer Studien in besonderem Maße abhängig von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern“ (Hascher, 2014, S. 555) ist (Hascher, 2006). Ihnen kommt offenbar eine besondere Bedeutung für die Gestaltung der Mentor-Mentee-Beziehung zu.

Die Bedeutung der Beziehung im Mentoring wird in der Literatur auf verschiedene Art und Weise beschrieben. Als ein wichtiger Aspekt gilt Vertrauen (Hawkey, 1997, S. 330; Ziegler, 2009, S. 10; Leshem, 2012, S. 414; Orland-Barak, 2016, S. 112). Auch Wertschätzung und hieraus resultierende „emotionale sowie psychologische Unterstützung“ werden genannt (Hobson et al., 2009, S. 209; Gröschner & Häusler, 2014, S. 320; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014, S. 289). Mentorinnen und Mentoren sollen demnach auf die Bedürfnisse ihrer Mentees eingehen und sie persönlich begleiten (Borko & Mayfield, 1995, S. 514). Es kommt aber offenbar auf die konkrete Form der Wertschätzung und auf das Kriterium an, an dem deren positive Bedeutung für das Mentoring festgemacht wird, denn Felten (2005, S. 163) stellt in ihrer Studie z.B. keinen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung, die Lehrpersonen den Studierenden entgegenbringen, und der Reflexionstiefe vonseiten der Studierenden fest. Es wird darauf hingewiesen, dass es auch herausfordernder Lerngelegenheiten bedarf. Eine solche Herausforderung verbindet sich mit informellen Gesprächen, die von den Studierenden als „bedeutsame Lerngelegenheiten“ angesehen werden (Hobson et al., 2009, S. 212; Otto, 2016, S. 177). Zum anderen stellen Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht ein wichtiges Element gelungenen Mentorings dar (Hobson et al., 2009, S. 212; Keller-Schneider & Hericks, 2011; Leshem, 2012, S. 417; Staub et al., 2014, S. 289). In einer Studie von Staub et al. (2014) zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der Gespräche sowie dem Grad an Reflexivität und der wahrgenommenen Dialogqualität. Professionalisierung erfolgt mit Blick auf die Mentor-Mentee-Beziehung offenbar nicht nebenbei: Die Mentees müssen gefördert *und* gefordert werden, damit sich ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln (Orland-Barak, 2016).

Daloz (1986, S. 212) artikuliert die Bedeutung von Unterstützung und Herausforderung mit Blick auf ein konkretes Ziel: „I will suggest that mentors seem to do three fairly distinct types of things. They support, they challenge, and they provide vision“. Diese Tätigkeiten zeigten sich an konkreten Arbeitsschritten und seien so besonders ertragreich. Für ‚support‘ führt er u.a. folgende Punkte an: zuhören, Struktur geben, positive Erwartungen formulieren, sich einsetzen und eigene Erfahrungen einbringen (S. 215–221). Herausforderungen können z.B. über Aufgaben stellen, Diskussion entfachen, Zweifel verstärken, Hypothesen aufstellen und hohe Erwartungen setzen (S. 223–229) gestaltet werden. Mit Blick auf die Zielorientierung nennt er Vorbild sein, Traditionen weiterführen, Wege aufzeigen, neue sprachliche Register anbieten und Spiegel vorhalten (S. 230–235).

Zentral für jedes erfolgreiche Mentoring seien vor allem ein hohes Ausmaß an Unterstützung *und* Herausforderung (Daloz, 1986, S. 214f.; Hawkey, 1997, S. 328; Frykholm, 1999, S. 102). Bei hoher Unterstützung ohne Herausforderung komme es zu einer Bestätigung der Mentees in ihrer Rolle ohne Lernzuwachs (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, S. 272; Borko & Mayfield, 1995, S. 515), starke Herausforderung ohne Unterstützung resultiere häufig im Rückzug der Mentees und trage nicht zum Erfolg des Praktikums bei (Daloz, 1986, S. 214f.).

Das Verhältnis von ‚support‘ und ‚challenge‘ ist in jeder Mentoring-Beziehung anders gestaltet, hängt von den Bedürfnissen der Mentees und dem Stil der Mentorierenden ab und folgt somit immer einem individuellen Aushandlungsprozess: „It should be apparent that any interchange with a student will involve a mix of support and challenge, both going on at once“ (Daloz, 1986, S. 215). Wenn Mentorierende Studierende fördern, herausfordernde Aufgaben stellen, selbstständig Dinge ausprobieren lassen und neue Denkweisen anbieten, so schätzen Mentees solche Lehrpersonen als kompetenter ein (Borko & Mayfield, 1995, S. 513). Eine gute Beziehung trägt dazu bei, Kritik anzunehmen, und unterstützt die professionelle Entwicklung (Gröschner & Häusler, 2014, S. 320).

Ein ausgewogenes Verhältnis von Unterstützung und Herausforderung wird einigen Studien zufolge in Praxisphasen zu selten genutzt: Es ist wenig Diskussion und Reflexion, sondern eher Übereinstimmung zu beobachten (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, S. 272; Maynard, 1996; Frykholm, 1999, S. 99; Leshem, 2012, S. 418). Mögliche Gründe für das Ausbleiben von Kontroversen sind u.a. fehlendes Selbstvertrauen, Angst einer Gefährdung der Beziehung und Unwissen auf beiden Seiten über die Art und Weise des Ansprechens von Problemen (Hawkey, 1997, S. 330; Leshem, 2012, S. 419). Borko und Mayfield (1995, S. 516) fassen zusammen: „Another factor that seems to work against cooperating teachers’ and university supervisors’ impact on student growth is the shared desire to maximize comfort and minimize risks during the student teaching experience“.

Es stellt sich die Frage, ob gemeinsame oder unterschiedliche Ansichten über die Gestaltung des Verhältnisses von Unterstützung und Herausforderung einen Einfluss auf die Professionalisierung haben. Hierzu gibt es keine eindeutige Evidenz (vgl. Hobson et al., 2009, S. 213). Leshem (2012, S. 413) kommt zu dem Schluss, dass ein Mentoring erfolgreich ist, wenn die Beteiligten ähnliche Ansichten vertreten, und rekurriert dabei auf die Beobachtung, dass unterschiedliche Vorstellungen nicht als Lerngelegenheiten genutzt wurden. Gleichwohl zeigt sich auch, dass bei einer Übereinstimmung der Ansichten eine gefühlte Unterforderung durch Mentees artikuliert wurde (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, S. 272; Maynard, 1996; Frykholm, 1999, S. 99; Leshem, 2012, S. 418).

3 Rahmenmodell

Ausgehend von dem Spannungsverhältnis zwischen Unterstützung und Herausforderung, das von Daloz (1986) gezeichnet wird, zeigt Abbildung 1 die heuristische Relation zwischen ‚support‘ und ‚challenge‘ als zentrales Element der professionellen Beziehung im Mentoring.

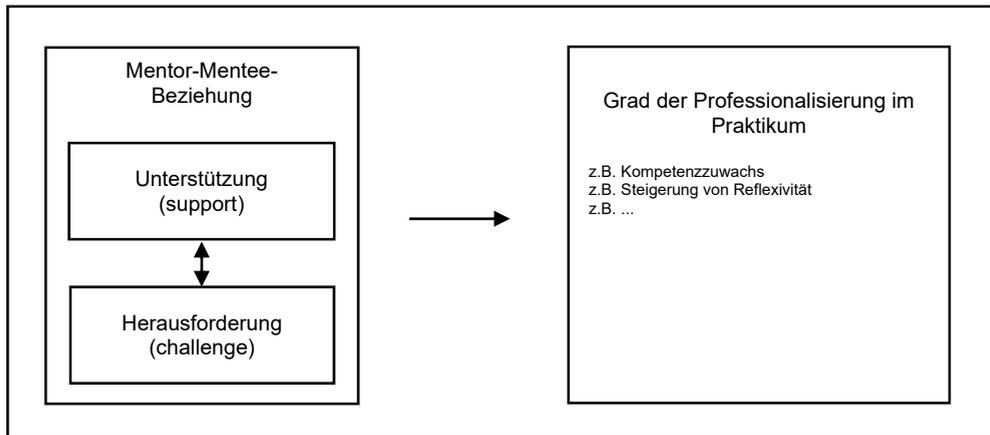


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Bedeutung der Mentor-Mentee-Beziehung für die Professionalisierung

Die Grundzüge des Rahmenmodells können exemplarisch wie folgt veranschaulicht werden: Mentorierende und Mentees bauen im Rahmen ihrer Zusammenarbeit in schulpraktischen Phasen eine persönliche und professionelle Beziehung auf. Die Mentorierenden unterstützen die Mentees beim Kennenlernen der Abläufe in der Schule, führen in die Unterrichtsvorbereitung ein und lassen sie an Gedanken zur Unterrichtsplanung teilhaben. Gleichzeitig lassen die Mentorierenden den Mentees einen gewissen Freiraum, um Dinge auszuprobieren und eigenständig zu erleben. Die Mentees lernen die betreuenden Lehrpersonen schätzen und verlassen sich auf ihre professionellen Handlungskompetenzen. Diese Voraussetzungen können z.B. das Selbstvertrauen stärken, die Bereitschaft, Kritik anzunehmen, die Lernbereitschaft und/oder die Reflexivität erhöhen. Die Mentees erleben sich bei der Planung und Durchführung von gemeinsam oder allein gehaltenem Unterricht als selbstwirksam und damit als performanter. Sich als Lehrperson zu erproben und anspruchsvolle Aufgaben zu meistern, kann die professionelle Entwicklung fördern.

Die Mentorierenden werden durch die Mentees bei der Arbeit begleitet. Diese Begleitung kann von gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen über die Mitarbeit bei der Betreuung von Lerngruppen bis hin zur eigenständigen Gestaltung von Unterricht reichen. Zum einen kann dies den eigenen Blick erweitern und motivierend wirken. Zum anderen kann eine positive Entwicklung des Mentees der Lehrperson als Ansporn dienen, weitere Unterstützung zu geben und den Mentee stärker zu fordern.

Menschen haben in einer professionellen Beziehung, in der sowohl Angebote zur Unterstützung als auch Herausforderungen in hohem Maße vorhanden sind, häufig auch eine gute persönliche Beziehung. Diese zeigt sich z.B. durch persönliche Sympathie, Wertschätzung und Vertrauen. Fehlt diese positive persönliche Beziehung, so dürfte dies für das Mentoring eine ungünstige Ausgangslage sein und zu Störungen in der professionellen Beziehung führen. Die Mentees werden wahrscheinlicher Kritik in Frage stellen oder nicht annehmen, und die Mentorierenden werden den Mentees vermutlich in geringerem Maße zutrauen, sich positiv zu entwickeln. Bei einer sehr guten persönlichen Beziehung besteht

aber die Gefahr eines gehemmten Professionalisierungsprozesses, weil es an konstruktiver Kritik, an Entwicklungsaufgaben, an Anlass zur Selbstreflexion usw. mangelt (s. oben Abschnitt 2).

4 Operationalisierung

Ausgehend von den bisherigen Forschungsarbeiten stellt sich nun die Frage, wie die Mentor-Mentee-Beziehung operationalisiert werden kann. Operationalisierung wird hier aus korpuslinguistischer Sicht verstanden als Prozess der Prüfung einer These am konkreten empirischen Material. Vorliegend bedeutet dies also die induktive gesprächsanalytische Rekonstruktion der postulierten Existenz von Merkmalen von Beziehungen in transkribierten Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees. Dazu wird zunächst die Methode der linguistischen Gesprächsanalyse eingeführt (4.1), bevor allgemeine Merkmale von Beziehung sowie Kriterien von Unterstützung und Herausforderung am Beispiel von transkribierten Gesprächen zwischen Mentorierenden und Mentees (4.2) im engeren Sinne herausgearbeitet und am empirischen Material exemplarisch veranschaulicht werden (4.3).

4.1 Methode: linguistische Gesprächsanalyse

Eine Untersuchung sprachlicher Interaktionen, d.h. von Gesprächen, ist Gegenstand der linguistischen Gesprächsanalyse. Die Gesprächsanalyse ist daher von der Textlinguistik zu unterscheiden, die schriftliche Äußerungen und deren Spezifika untersucht (Brinker, Antos, Heinemann & Sager, 2000). Ein Gespräch kann anhand folgender Merkmale charakterisiert werden: Es sind zwei oder mehr Personen beteiligt, die sich mündlich austauschen und dabei mindestens einen Sprecherwechsel vollziehen. Sie sind durch Einleitungs- und Schlussphasen gekennzeichnet. Gespräche sind nicht geplant, sondern finden in alltäglichen Kommunikationssituationen statt und weisen eine thematische Orientierung auf. Bei alltäglichen Kommunikationssituationen handelt es sich um Gespräche, die nicht zum Zweck einer wissenschaftlichen Untersuchung geführt werden und unter realistischen Gegebenheiten ablaufen. Dadurch sind sie von künstlichen Gesprächen abzugrenzen. Die Bedingungen von Gesprächen, die zum Zwecke wissenschaftlicher Auswertungen aufgezeichnet werden, sind anders zu beurteilen, da die beteiligten Personen wissen, dass ihr Gespräch aufgezeichnet wird. Dieses sogenannte Beobachterparadoxon kann gering gehalten werden (Labov, 1972), indem z.B. die Personen sich selbst aufzeichnen, die Forschenden die aufzuzeichnenden Personen kennen und/oder bei mehreren Gesprächen anwesend sind (Brinker & Sager, 2010, S. 11f.).

Die Kommunikation zwischen Menschen hat besondere Bedeutung, da in Gesprächen nicht nur Informationen ausgetauscht, sondern auch soziale Wirklichkeiten erzeugt und Anliegen kommunikativ verhandelt werden (Trabant, 2009, S. 85f.). Im gemeinsamen Austausch werden Sinn und Bedeutung der Äußerungen, die von Gesprächsteilnehmenden wechselseitig zugeschrieben werden, deutlich (Müller, 1997, S. 9). Die Konstituierung von Sinn, sozialer Wirklichkeit und Beziehungskonstellationen geschieht in Gesprächen in der Regel implizit, kann aber in metasprachlichen Äußerungen direkt thematisiert werden, etwa wenn die kommunikativ zum Ausdruck gebrachte Beziehungsinformation Hinweise darauf

gibt, wie der sachbezogene Inhalt einer sprachlichen Äußerung zu verstehen ist (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2016). Die in der Kommunikation verhandelte Beziehung von Menschen ist einer der Untersuchungsbereiche der Gesprächsanalyse: „Die Grundlage der Methodik besteht also darin, dass die im Alltag implizit bleibenden, hochgradig allgemeinen formalen Prinzipien der Herstellung von Ordnung und Bedeutung im Gespräch expliziert und reflektiert als methodische Ressource für die Gesprächsanalyse zum Einsatz gebracht werden“ (Deppermann, 2008, S. 50). Ausgehend von einzelnen sprachlichen Äußerungen, die in einem Gespräch miteinander verbunden sind, können in einem induktiven Vorgehen sprachliches Handeln systematisiert, allgemeine Prinzipien der Interaktionskonstitution erkannt und die Herstellung von Sinn erklärt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 9).

Die linguistische Gesprächsanalyse nimmt zwei verschiedene Ebenen in den Blick, die sich aufgrund unterschiedlicher Forschungsrichtungen ergeben. Beide sind nicht voneinander zu trennen, sondern ergänzen sich in den Untersuchungen (Brinker & Sager, 2010, S. 19). Die strukturbezogene Perspektive steht in der Tradition der Gesprochenen-Sprache-Forschung und der *Conversation Analysis*. Hier steht die Erläuterung der Struktur von Gesprächen im Vordergrund, das Gespräch wird als Resultat einer Handlung angesehen. Analysekategorien sind auf drei Ebenen angesiedelt (Henne & Rehbock, 2001, S. 14f.). Auf der Makroebene werden einzelne Gesprächsphasen, d.h. Gesprächseröffnung, -beendigung und Themenentfaltung betrachtet. Die Mesoebene umfasst Gesprächsschritte, Sprecherwechsel, Sequenzen, Sprechakte und Gliederungssignale. Auf der Mikroebene werden sprechaktinterne Elemente syntaktischer, lexikalischer, phonologischer und prosodischer Natur in den Blick genommen. Die prozedurale Perspektive betrachtet Gespräche in ihrer Prozesshaftigkeit und basiert auf der Sprechakttheorie (Austin, 1962; Searle, 1969). Im Vordergrund steht die Frage, wie Handlungen in Gesprächen vollzogen werden, wie einzelne Sequenzen aufgebaut sind und wie sich diese aus einzelnen Sprechakten zusammensetzen. Als qualitative Forschungsmethode ermöglicht die linguistische Gesprächsanalyse, Gesprächspraktiken besser zu verstehen. In der Untersuchung von Fallbeispielen können induktiv Aussagen gewonnen, verallgemeinert und Hypothesen aufgestellt werden. Hierbei wird auf die Tatsache rekurriert, dass Sprache allgemeinen Gesetzmäßigkeiten folgt und einzelne sprachliche Äußerungen auf Muster verweisen, die für die jeweiligen Personen und Sprechanlässe als typisch gelten können.

Die Merkmale einer Beziehung und das Ausmaß an Unterstützung und Herausforderung zeigen sich im Moment des Aushandelns zwischen den Beteiligten, d.h. in der Kommunikation selbst. Für eine Analyse der Beziehungskonstellationen bietet sich folglich die Auswertung sprachlicher Interaktionen an. Hierbei kann auf subjektive Selbsteinschätzungen der (Gesprächs-)Teilnehmenden verzichtet werden, die nur vage Urteile über die Beziehungskonstellation ermöglichen. Darüber hinaus sind sprachliche Handlungen immer zeitlich gebunden und bilden so die tatsächlich stattfindenden Prozesse bei der Beziehungsgestaltung und der hier relevanten An- oder Abwesenheit von ‚support‘ und ‚challenge‘ ab. So können die Positionen der Beteiligten in ihrem Verhältnis zueinander analysiert werden.

4.2 Stichprobe

Die Gespräche wurden im Rahmen der ‚Lehr:werkstatt‘ geführt. Dabei handelt es sich um ein Langzeitpraktikum im Realschul- und Gymnasiallehramt in Baden-Württemberg und

Bayern (Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG, 2016). In Baden-Württemberg existiert das Projekt an der Universität Tübingen seit dem Jahr 2016, in Bayern bereits seit 2011 in München. Weite Standorte kamen sukzessive hinzu: Würzburg, Passau, Erlangen-Nürnberg und Augsburg. Lehramtsstudierende arbeiten mit einer Lehrperson über ein ganzes Schuljahr für einen Tag pro Woche zusammen. Die Tandems werden anhand von Fächerkombination und Übereinstimmung personaler Eigenschaften mittels ‚Matching Tool‘ zusammengestellt. Konzeptionell soll durch dieses 1:1-Mentoring eine intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Studierenden sowie ein höherer Anteil an Unterrichtsversuchen und individuellen Lerngelegenheiten entstehen, um die Professionalisierung zu unterstützen.

Das Analysekörpus setzt sich aus insgesamt 19 Gesprächen zusammen, die unter Abwesenheit des Forscherteams aufgezeichnet wurden. Die Teilstichprobe umfasst sieben Tandems (5 Mentorinnen, 1 Mentor; 4 Studentinnen, 3 Studenten). Zwei Tandems waren Teil der Lehrwerkstatt im Schuljahr 2016/2017, die anderen fünf im Schuljahr 2017/2018. Eine Mentorin war Teil beider Kohorten. Die Tandems der beiden Jahrgänge (insgesamt 17) wurden für Aufzeichnungen angefragt. Diejenigen, die ihre Zustimmung gaben, wurden in die Stichprobe aufgenommen. Für die Analyse wurden Gesprächsanlässe gewählt, für die angenommen werden konnte, dass dort die Beziehungsstrukturen des Tandems über das Schuljahr hinweg explizit werden. Dazu zählen die Vereinbarung von Zielen und Arbeitsweisen zu Beginn des Praktikums, Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen sowie Feedbackgespräche zum Schulhalbjahr und zum Ende des Schuljahres.

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe, die ausgewählten Gesprächsanlässe und die Aufnahmedauer (Minuten:Sekunden) jedes Tandems

Gesprächsanlass	Tandem 01_1617	Tandem 02_1617	Tandem 03_1718	Tandem 04_1718	Tandem 05_1718	Tandem 06_1718	Tandem 07_1718
Vereinbarung Beginn Praktikum	–	–	27:22	20:40	23:13	–	–
Unterrichtsvorbesprechung	–	–	15:54	34:16	158:20	10:10	13:12
Unterrichtsnachbesprechung	–	–	–	–	35:46	8:42	–
Feedbackgespräch Halbjahr	–	–	10:25	20:01	–	–	14:23
Feedbackgespräch Schuljahresende	51:52	7:02	–	26:34	57:29	8:50	13:24

Zwei Tandems haben nur ein Gespräch beigesteuert, von den anderen fünf Tandems sind jeweils mindestens drei Gespräche im Korpus vorhanden, die über den ganzen Praktikumszeitraum hinweg geführt wurden. Folglich ist es potenziell in einer weiteren Untersuchung möglich, diachrone Entwicklungen nachzuvollziehen.

4.3 Merkmale von Beziehungen und Kriterien von Unterstützung und Herausforderung

Eine Beziehung im Mentoring in der Institution Schule ist asymmetrisch angelegt, d.h. die Mentorin bzw. der Mentor steht in der Hierarchie höher. Er oder sie hat die Ausbildung abgeschlossen, verfügt über Berufserfahrung und ist in der Regel älter als die Mentees. Diese hingegen stehen hierarchisch niedriger, befinden sich in der Ausbildung und haben wenig oder keine Berufserfahrung. Die Gesprächsteilnehmenden wissen um diese Asymmetrie und agieren innerhalb dieser Gegebenheiten. Gleichzeitig werden in jeder Interaktion Beziehung und Positionen zwischen den Gesprächsbeteiligten immer wieder neu verhandelt und konstituiert. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den Voraussetzungen und der Ausgestaltung der Beziehung in Gesprächen bildet den Ausgangspunkt der linguistischen Gesprächsanalyse. Einerseits soll untersucht werden, wie sich das hierarchische Verhältnis im einzelnen Gespräch konstituiert. Andererseits soll auf die An- oder Abwesenheit von Angeboten zur Unterstützung und Herausforderung und auf die Reaktionen auf dieses Angebot geachtet werden. Es ist anzumerken, dass „charakteristisch für die Gesprächsanalyse ihr radikales Empirieverständnis“ ist (Deppermann, 2008, S. 10). Die Untersuchungskategorien und Forschungshypothesen sollen daher anhand des sprachlichen Materials entwickelt werden. Eine relativ offene Forschungsfrage, wie hier nach der Operationalisierung von Mentor-Mentee-Beziehungen, bietet sich insofern an.

Zum Erarbeiten der Kategorien wurden alle Aufnahmen des gleichen Gesprächstyps zunächst nacheinander angehört und eine erste Beschreibung der Handlung und der Paraphrasen vorgenommen. So konnten Makrostrukturen der Gespräche nachvollzogen, übergreifende Muster erkannt und relevante Passagen identifiziert werden. Die hier vorliegenden Beispiele wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) von Selting et al. (1998) transkribiert. Die Erarbeitung der Kategorien wird exemplarisch illustriert. Dabei handelt es sich um Gespräche zur Stundenvorbereitung, genauer um die Sequenzen, in denen die Mentees Ideen zur Stundengestaltung einbringen. Solche Sequenzen sind in allen aufgenommenen Vorbesprechungen zu finden und bietet sich für einen Vergleich an. Sie geben Hinweise auf Beziehungskonstellationen und machen Ausprägungen von Unterstützung sowie Herausforderung deutlich. Die Sequenzen sind nur kleine Ausschnitte. Für die gesamte Untersuchung werden diese im Kontext des jeweiligen Gesprächs und der anderen Gespräche verortet. So können weitere Hinweise für die Analyse gewonnen werden.

Beispiel A zeigt eine kooperative Beziehung zwischen Mentor und Mentee. Dies wird im Ausschnitt an der Verwendung der 2. Person Plural deutlich (01-02). Der Mentor gibt das Thema vor, lässt dem Mentee nach seiner Frage *Freiraum*, eine eigene Idee zu entwickeln (03-11). Er fordert ihn heraus, zunächst *eigene Ideen zu entwickeln*. Die *Wertschätzung* durch den Mentor wird durch das *bestärkende Lob* (12) und die im Konjunktiv formulierte, höfliche *Kritik*, den Vorschlag des Mentees noch zu verbessern, deutlich (12-14).

Tandem 03_1718, Mentor-MR03, Mentee-ME03, Unterrichtsvorbesprechung
Gesprächsausschnitt 00.49-01.44

((Unterrichtsvorbereitung Gemeinschaftskunde Klasse 8))

01 MR03: jetzt haben wir da den konflikt (--) was (--) hast du ne idee
02 wie wir den einstieg gestalten können (1.3)
03 ME03: hmmm [10sec. Auslassung]
04 ja man kanns ja (1.9) man kanns ja so wies wie man es dann in
05 geschichte erzählt so (-) anfangen s stellt euch vor (---)
06 MR03: mhm
07 ME03: ähm (--) ihr wollt jetzt fußball spielen oder so [und]
08 MR03: [mmh]
09 ME03: es is nicht möglich (--)
10 MR03: mhm
11 ME03: ähm (0.8s) an wen würdet ihr euch da wenden [9sec. Auslassung]
12 MR03: das finde ich ne gute idee aber ich denke was vielleicht (--)
13 davor noch (-) auch gut wär (1.3) wenn wenn du erstmal fragst
14 so (---) wie verbringt ihr heute euren nachmittag
15 ME03: mhm

In Beispiel B verweist die Mentorin auf ein früheres Gespräch, in dem das Thema der Stunde festgelegt wurde. Der Mentee geht direkt darauf ein und äußert seine Gedanken zum Stundeneinstieg. Auch hier zeigt sich eine kooperative Beziehung, die durch die 2. Person Plural deutlich wird (01-03). Die Mentorin lässt dem Mentee auch im weiteren Gesprächsverlauf *Freiraum*, *schätzt seine Gedanken wert* und greift wenig ein. Der Mentee wartet die Reaktion seiner Mentorin nicht ab, sondern stellt eine Frage zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler (12-13). Er geht wohl davon aus, dass die Lehrperson die Klasse besser einschätzen kann als er, und fordert *Hilfestellung* ein.

Tandem 07_1718, Mentorin-MR07, Mentee-ME07, Unterrichtsvorbesprechung
Gesprächsausschnitt 00.10-00.45

((Unterrichtsvorbereitung Mathematik, Klasse 9))

01 MR07: wir ham ja mal kurz angesprochen vorher was du machen könntest
02 (---)
03 ME07: ja wir haben
04 MR07: mhm (-)
05 ME07: ja angesprochen die die nte wurzel und (-) ähm da war ich jetzt
06 aber also ich hatte mir bis jetzt nur über den einstieg (-)
07 gedanken gemacht ähm [7sec. Auslassung]
08 und da wär ich halt also ich wär dann jetzt halt methodisch von
09 der dritten wurz dritten wurzel ausgegangen und wär dann halt
10 vom vom
11 MR07: mhm (-)
12 ME07: volumen wieder zurück (-)da war jetzt aber die frage (-) das
13 prinzip is ja schon klar oder also (1.3) Volumenberechnung (-)
14 also ich mein ((lacht))

können, Unterstützung erfolgt durch bestärkende, wertschätzende Aussagen und Hilfestellungen. Die Beispiele C und D hingegen charakterisieren sich durch stark hierarchische Strukturen in den Gesprächen. Die Mentorinnen legen Unterrichtsplanungen fest, aus denen die Mentees auswählen sollen. Herausfordernde Elemente, wie z.B. Freiräume, werden nicht gegeben.

In den Gesprächen können neben diesen Beziehungsformen auch die gegebene *Unterstützung* und die gestellten *Herausforderungen* sprachlich rekonstruiert werden. Die Kriterien für den Bereich Unterstützung umfassen *Bestärken*, *Wertschätzen* und *Hilfestellung geben*. Der Bereich Herausforderung zeigt sich anhand der Kriterien *Kritik äußern*, *Entwicklungsaufgaben stellen* und *Freiraum geben*.

5 Diskussion

Wie sich Beziehungen im Mentoring gestalten und welche Merkmale relevant für ein erfolgreiches Praktikum sind, lässt sich nur anhand von operationalisierbaren Merkmalen klären. Bei einer solchen offenen Ausgangslage bietet sich die linguistische Gesprächsanalyse an, da ein zentraler Punkt der Methode ist, Merkmale von Beziehungen zuallererst im Gesprächsverlauf zu identifizieren. Diese Forschung stellt damit *einen* Weg dar, die relevante, aber im Detail nicht geklärte Frage nach möglichen Merkmalen erfolgreicher Mentor-Mentee-Beziehungen im Schulpraktikum zu adressieren, diese zu identifizieren und in einem theoretischen Rahmenmodell zu verorten. Damit verbindet sich für künftige Forschung zu schulpraktischen Studien auch die Chance, Charakteristika herauszuarbeiten, die für eine Balance von Unterstützung und Herausforderung in der Mentor-Mentee-Beziehung zuträglich und damit der Professionalisierung dienlich sein können.

Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie Merkmale von Beziehungen sowie Kriterien von Unterstützung und Herausforderung in Gesprächen operationalisiert werden können. Es wird deutlich, wie Gesprächsführung und formale Gestaltung der Interaktion Rückschlüsse auf die Beziehungsstrukturen zulassen, ohne dass diese auf metasprachlicher Ebene thematisiert, d.h. explizit angesprochen, werden. An diesem Beispiel zeigt sich, wie die Professionsforschung durch den fokussierten Blick auf Sprache und Kommunikation bereichert werden kann. Linguistische Gesprächsanalyse nimmt nicht nur Inhalte in den Blick, sondern strebt vielmehr an, durch die Untersuchung der Form in Gesprächen tieferliegende Strukturen, z.B. Beziehungsarbeit, Machtverhältnisse, Authentizität oder Ironie hervorzuheben und zu erklären.

Es ist offen, ob und in welchem Ausmaß die sechs induktiv entwickelten Kriterien von Unterstützung und Herausforderung in Mentoren-Mentee-Konstellationen sich auch in einer induktiven Analyse *aller* transkribierten Gespräche zeigen, ob sie um zusätzliche Kriterien ergänzt werden müssen oder auch modifiziert, nicht aber gänzlich verworfen. Auch können in einem weiteren Schritt Rekonstruktionen eines gegebenenfalls dynamischen Wandels der Beziehungskonfiguration anhand der Kriterien über die Praktikumsdauer hinweg rekonstruiert werden. Die so stabilisierten und weiter ausdifferenzierten Kategorien könnten Ausgangspunkt für deduktive, z.B. inhaltsanalytische Studien (Krippendorff, 2013) sein, um in der Forschung zu schulpraktischen Studien die Beziehungsqualität zu analysie-

ren. Die so bestimmte Beziehungsqualität könnte dann wiederum gemäß des eingangs postulierten Modells (Abbildung 1) im Kontext der Professionsforschung in ein standardisiertes Instrumentarium überführt werden und als Prädiktor von abhängigen Variablen der Professionalisierung (z.B. Merkmale professioneller Kompetenz) in quantitativen Studien angenommen werden.

Das idealtypische Vorgehen bei der linguistischen Gesprächsanalyse, keine Vorannahmen zu treffen, stellt im Kontext der Professionsforschung zunächst eine Limitation dar: In der Forschungsliteratur wurden bereits erste Annahmen zu erfolgreichen Beziehungen in schulpraktischen Phasen formuliert. Die Offenheit der hier angewandten Methode wurde daher genutzt, um ergänzend und im Detail potenzielle Merkmale erfolgreicher Beziehungen bezogen auf Kriterien von Unterstützung und Herausforderung in einschlägigen Gesprächssituationen zu rekonstruieren. Die so gewonnenen Erkenntnisse fügen sich gut in den eingangs berichteten Forschungsstand ein und erweitern diesen um die gewonnenen detaillierten Erkenntnisse zu möglichen Kriterien von Unterstützung und Herausforderung als zentrale Merkmale von Beziehungsqualität.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (2000). *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentorship: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG (2016). *Lehr:werkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.lehrwerkstatt.org/>
- Elliott, B. (1995). Developing relationships: Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 247–264.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Frykholm, J. A. (1999). The impact of reform: Challenges for the mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(1), 79–105.

- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 21*(40), 89–97.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51)* (S. 130–149). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*(2), 109–129.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education, 48*(5), 325–335.
- Henne, H., & Rehbock, H. (2001). Einführung in die Gesprächsanalyse (4. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- 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.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11*(1), 20–31.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. *Creative Education, 3*(04), 413–421.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Hrsg.). (2016). *International Handbook of Teacher Education (Vol. 1)*. Singapore: Springer.
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teachers' school-based learning. In J. Furlong & R. Smith (Hrsg.), *The role of higher education in initial teacher training* (S. 101–118). London: Kogan Page.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den ‚Standards in der Lehrerbildung‘. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51)* (S. 149–163). Weinheim: Beltz.
- Müller, A. P. (1997). ‚Reden ist Chefsache‘: linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen: Narr Verlag.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran, Hamilton, M. L. (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education (1. Aufl.)* (S. 105–142). Singapore: Springer.
- Otto, S. (2016). Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.),

- Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 173–186). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University.
- Selting, Margret et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91–122.
- 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. 287–309). Münster: Waxmann.
- Trabant, J. (2009). *Die Sprache*. München: Beck.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2016). *Menschliche Kommunikation* (13. Aufl.). Bern: Huber.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Lengerich, Westfalen: Pabst Science Publishers.

Kontakt:

Dr. Kathrin Wenz · Prof. Dr. Colin Cramer
Eberhard Karls Universität Tübingen
Tübingen School of Education
Wilhelmstr. 31
72074 Tübingen
E-mail: kathrin.wenz@uni-tuebingen.de
E-mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de