



Freie Universität



Berlin



Universität der Künste Berlin

Stephan Breidbach & Rebekka Hüttmann (Hrsg.)

Evaluation des Tandemmodells im Praxissemester im Studiengang Master of Education für das Lehramt an Grundschulen in Berlin

Ergebnisbericht

Lena Schmitz, Johanna Lau & Marit Schwarz

Berlin, im Mai 2022

Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung	BERLIN	
--	---------------	---

Diese Evaluation wurde gefördert durch die Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung (vormals Der Regierende Bürgermeister von Berlin - Senatskanzlei - Forschung und Wissenschaft).

Inhalt

A	Einführung	1
	Allgemeine Informationen.....	1
	Evaluationsdesign.....	1
	Datenerhebung, Methodik und Stichprobe	2
	Zu dieser Dokumentation	5
B	Empirische Ergebnisse.....	7
1.	Vorweg: ein Stimmungsbild.....	7
2.	Ausgangssituation und Beginn der Erprobungsphase.....	10
2.1	Beweggründe für und gegen die Teilnahme am Tandemmodell.....	10
2.2	Hinweise zur Tandembildung.....	17
3.	Strukturanalyse der Erprobungsphase	20
3.1	Information	20
3.2	Organisation.....	25
3.3	Aufbau und Umsetzung des Tandemmodells.....	29
3.3.1	Umgesetzte Formen der Tandems.....	29
3.3.2	Bereitschaft zur Arbeit im Tridem	30
3.3.3	Gestaltung des Umgangs im Tandem	31
3.3.4	Im Tandem umgesetzte Arbeitsbereiche.....	36
3.3.5	Erstellung des Praktikumsberichts	38
3.3.6	Gestaltung der Unterrichtsversuche	39
4.	Prozessanalyse der Erprobungsphase	43
4.1	Verlauf der Erprobungsphase aus Studierendensicht	43
4.1.1	Mentoring und Mentor*in aus Studierendensicht	43
4.1.2	Bedeutung verschiedener Ansprechpersonen für die Studierenden	46
4.1.3	Zwischenmenschliche Dynamik im Tandem	48

4.2	Verlauf der Erprobungsphase aus Mentor*innensicht	50
4.2.1	Vorbereitungsbedarf aus Lehrkräftesicht	50
4.2.2	Mentoring-Qualifizierung aus Lehrkräftesicht.....	51
4.2.3	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte zum Mentoring eines Tandems	55
4.2.4	Erleben des Mentorings eines Tandems.....	57
4.2.5	Tandemmodell als Be- und Entlastung für die Lehrkräfte.....	59
4.3	Verlauf der Erprobungsphase aus Sicht der universitären Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung	62
4.3.1	Seminare zur Lernvorbereitung und -begleitung und das Tandemmodell .	62
4.3.2	Unterrichtsbesuche und das Tandemmodell.....	66
4.3.3	Fachberatung und das Tandemmodell.....	69
4.3.4	Lernforschungsprojekt und das Tandemmodell	72
4.3.5	Mentoring-Qualifizierung und das Tandemmodell	74
4.4	Kollegiales Unterrichtscoaching	76
4.4.1	Bedeutung des kollegialen Unterrichtscoachings	76
4.4.2	Umsetzung des kollegialen Unterrichtscoachings	79
4.5	Verlauf der Erprobungsphase aus Sicht der an der Koordination Beteiligten	82
4.5.1	Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Senatsverwaltung.....	84
4.5.2	Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Schulen	84
4.5.3	Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Universitäten	86
4.6	Umgang mit Konflikten	88
4.7	Für die Stabilität eines Tandems unerlässliche Aspekte	90
5.	Wirkungsanalyse der Erprobungsphase.....	93
5.1	Arbeiten im Tandem als (Nicht-)Bereicherung für die Studierenden.....	93
5.2	Lernerfahrungen in den einzelnen Elementen des Praxissemesters	96
5.3	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zur schulische Lehrpraxis	100
6.	Fazit und Ausblick.....	102
6.1	Erwartungen und Vorbehalte zum Tandemmodell	102
6.2	Überzeugungen zu kooperativem Arbeiten und Unterrichten	105

6.3	Flächendeckende Implementierbarkeit des Tandemmodells	108
6.4	Vermögen des Tandemmodells zur Entspannung der Bedarfslage	111
6.5	Erneute Teilnahmebereitschaft am Tandemmodell.....	112
6.6	Weitere Hinweise	113
Literaturverzeichnis.....		117

A Einführung

Allgemeine Informationen

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse einer Befragung verschiedener Akteursgruppen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen im Hinblick auf die Erprobung des Tandemmodells im Praxissemester im Studiengang Master of Education für das Lehramt an Grundschulen in Berlin. Das Tandemmodell beschreibt die Mentoring-Konstellation aus zwei Studierenden (Mentees), die im Praxissemester durch eine Lehrkraft (Mentor*in) betreut werden. Es wurde in Berlin im Bereich Grundschule im Wintersemester 2021/22 mit circa 28 Tandems aus Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und der Freien Universität Berlin (FU) erprobt. Die Erprobungsphase wurde durch eine formative Evaluation begleitet, die von der Steuerungsgruppe Lehrkräftebildung beauftragt und durch die Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung (vormals Der Regierende Bürgermeister von Berlin - Senatskanzlei - Forschung und Wissenschaft) gefördert wurde. In fortlaufender Abstimmung wurde die Evaluation mit der Arbeitsgruppe Konzeption Tandemmodell (gebildet aus Vertreter*innen der lehrerbildenden Universitäten in Berlin, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung) gestaltet. Kernstück der Evaluation war die Konzeption und Durchführung einer Befragung der an der Erprobung des Tandemmodells beteiligten Akteursgruppen, deren Befunde in der vorliegenden Dokumentation berichtet werden.

Evaluationsdesign

Eine mögliche Einführung des Tandemmodells im Praxissemester in Berlin bietet wichtige Potentiale und zugleich einige Unsicherheiten. Daher war es das Desiderat der begleitenden Evaluation, die Erprobungsphase (1.9.2021 bis 31.1.2022) systematisch zu beleuchten und förderliche sowie hinderliche Faktoren der Umsetzung des Tandemmodells zu identifizieren. Hierbei wurden zum einen die verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteur*innen eingeholt, gegenübergestellt und zusammengeführt und zum anderen Fragen auf mehreren Ebenen eingeschätzt.

Als Akteursgruppen wurden einbezogen: (a) Studierende/Mentees/Tandempartner*innen, (b) Lehrkräfte/Mentor*innen, (c) universitäre Akteure der Lernbegleitung und -vorbereitung und (d) Beteiligte an Koordination, Organisation und Administration an den Universitäten, Schulen und in der Senatsverwaltung. Um die interne Validität der empirischen Ergebnisse zu erhöhen, wurde zudem die Perspektive einer (e) Vergleichsgruppe an Studierenden, die das Praxissemester zeitgleich an der Grundschule nicht im Tandem durchlief, erhoben.

Der Blick der Evaluation war erstens strukturanalytischer Art, das heißt, es wurden deskriptive Daten zur Ausgestaltung der Erprobungsphase erhoben. Beispielfragen lauten: Wie wurden Austausch und Umgang im Tandem gestaltet? Welche Varianten der Unterrichtsversuche

wurden wie häufig umgesetzt? Die Evaluation fokussierte zweitens eine Prozessanalyse, das heißt, den Verlauf der Erprobungsphase. Beispielthemen betreffen die zwischenmenschliche Dynamik, die sich unter den Tandempartner*innen entwickelte und die Kooperation und Kommunikation unter den beteiligten Institutionen. Drittens wurden mögliche Wirkungen des Tandemmodells, insbesondere die Lernerfahrungen der teilnehmenden Studierenden, analysiert.

Das Evaluationsdesign basierte auf einer qualitativen Vor- und einer quantitativen Hauptstudie. In der Vorstudie (August bis Oktober 2021) wurden leitfadengestützte explorative Interviews ($N = 30$) mit Vertreter*innen aller Akteursgruppen geführt, um die aus ihrer Sicht bedeutsamen Evaluationsfragen und -kriterien zu identifizieren. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde für jede der oben genannten Akteursgruppen jeweils ein Fragebogen konstruiert (Oktober bis November 2021) und in ein Online-Format übertragen (Dezember 2021). Die fünf Fragebögen wurden in der Haupterhebung eingesetzt (Januar 2022). Zuletzt folgte die Auswertung, Kommunikation und Dokumentation der Ergebnisse (Februar bis Mai 2022). Ziel war es, empirische Einblicke zu generieren, die Impulse für die zukünftige Gestaltung des Tandemmodells im Praxissemester geben können.

Datenerhebung, Methodik und Stichprobe

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym. Die Datenerhebung fand schriftlich und online über Limesurvey vom 7. bis 29. Januar 2022 statt. Das Fragebogendesign beinhaltete geschlossene und offene Items. So wurden Single Items und Skalen eingesetzt, um Einstellungen und Überzeugungen der Befragten zu erfassen, während die offenen Items es ihnen ermöglichte, ohne kategoriale Vorgaben weitere Hinweise und Verbesserungsvorschläge zu geben. Alle Items waren neu formuliert worden und keines war als Pflicht-Item markiert. Die Stichprobe ($N = 136$) lässt sich wie folgt nach Akteursgruppen gliedern.

Tabelle 1: Gliederung der Stichprobe nach Akteursgruppen ($N = 136$)

	<i>n</i>	<i>n</i>
Studierende Interventionsgruppe	21	
an der FU		7
an der HU		14
Studierende Vergleichsgruppe	66	
an der FU		32
an der HU		33

Mentor*innen	17
universitäre Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung	19
an der Koordination Beteiligte	13
an den Universitäten	5
Schulleitungen	6
in der Senatsverwaltung	2
Gesamt	N = 136

Anm.: ein fehlender Wert zur Universität der Studierenden-Vergleichsgruppe

Die einzelnen Teilstichproben lassen sich anhand der im Fragebogen erhobenen Hintergrundmerkmale wie folgt charakterisieren.

Zur Teilstichprobe der Studierenden in der Interventionsgruppe

21 Studierende, die an der Erprobung des Tandemmodells beteiligt waren, nahmen als Interventionsgruppe an der Befragung teil. Zwei Drittel waren Studierende der HU ($n = 14$) und ein Drittel der FU ($n = 7$). Zwei Befragte waren männlich und 17 weiblich. Die älteste befragte Person war 1972 geboren; die jüngste 1999. Die überwiegende Mehrheit von 18 Studierenden absolvierte das Praxissemester im 3. Fachsemester im Master. Das häufigste Erstfach war Deutsch ($n = 16$) in Kombination mit Mathematik als Zweitfach ($n = 11$) und Sachunterricht als Drittfach ($n = 13$). Fast die Hälfte der Studierenden verzeichnete vor dem Praxissemester bereits schulische Lehr Erfahrung von bis zu einigen Wochen ($n = 10$). Der Umfang bisheriger außerschulischer Lehr Erfahrung, beispielsweise im Rahmen von Nachhilfe, wies hingegen eine breite Streuung auf. So griffen sieben Studierende auf gar keine und weitere fünf auf mehrjährige Erfahrung zurück. Die Mehrheit der Interventionsgruppe hatte bereits etwas Erfahrung mit kooperativem Arbeiten gesammelt, beispielsweise im Sportverein ($n = 13$). Acht Studierende waren während dieses Praxissemesters im Umfang von durchschnittlich zehn Wochenstunden erwerbstätig und circa die Hälfte der Interventionsgruppe bejahte, während der Erprobungsphase mit Betreuungsaufgaben, beispielsweise Kinderbetreuung oder Pflege, betraut gewesen zu sein ($n = 11$). Zuletzt gaben fünf Befragte und damit circa ein Viertel der Interventionsgruppe an, am Angebot der Fachberatung teilgenommen zu haben.

Zur Teilstichprobe der Studierenden in der Vergleichsgruppe

Die Vergleichsgruppe ($n = 66$) konstituierte sich durch Studierende, die das Praxissemester zeitgleich und auch im Bereich Grundschule, jedoch nicht im Tandem absolvierten. Sie setzte sich aus circa 50% Studierenden der FU und 50% Studierenden der HU zusammen und lässt

sich ansonsten vergleichbar wie die Interventionsgruppe charakterisieren. Auch ihre große Mehrheit war weiblich ($n = 55$) und die Spannweite der Geburtsjahrgänge reichte von 1969 bis 1999. Die Mehrheit der Befragten absolvierte das Praxissemester im 3. Fachsemester im Master ($n = 61$) und studierte Deutsch als Erstfach ($n = 30$), Mathematik als Zweitfach ($n = 23$) und Sachunterricht als Drittfach ($n = 26$). Vor Beginn des Praxissemesters hatten die Studierenden unterschiedlich umfassende Unterrichtserfahrungen gemacht; so verzeichneten sie in etwa gleichen Anteilen gar keine schulische sowie außerschulische Lehrerfahrung sowie Lehrerfahrung im Umfang von einigen Wochen, Monaten und Jahren. Etwas mehr als ein Drittel griff zudem wie die Mehrheit der Interventionsgruppe auf etwas Erfahrung mit kooperativem Arbeiten zurück ($n = 24$). Jedoch gaben auch ähnlich viele Befragte der Vergleichsgruppe an, noch gar keine ($n = 21$) bzw. bereits viel ($n = 20$) Erfahrung mit kooperativem Arbeiten gesammelt zu haben. Mehr als die Hälfte der Befragten ging während des Praxissemesters einer Erwerbstätigkeit von durchschnittlich wöchentlich neun Stunden nach ($n = 37$). Ein etwas geringerer Anteil als jener der Interventionsgruppe nahm zudem Betreuungsaufgaben wahr ($n = 23$). Abschließend berichteten 13 Studierende der Vergleichsgruppe, am Angebot der Fachberatung teilgenommen zu haben.

*Zur Teilstichprobe der Mentor*innen*

An der Befragung nahmen ausschließlich weibliche Mentorinnen teil ($n = 17$). Ihr Alter verzeichnete eine große Spannweite; ihre Geburtsjahre reichten von 1957 bis 1994 und jede Befragte nannte ein anderes Geburtsjahr. Etwa die Hälfte der befragten Mentorinnen betreute zum ersten Mal Studierende im Praxissemester ($n = 9$), während vier Befragte schon ein- bis dreimal und weitere vier bereits mehr als dreimal als Mentorin im Praxissemester tätig gewesen waren. Zwei Mentorinnen unter ihnen berichteten, bereits Studierende im (Zufalls-) Tandem betreut zu haben.

*Zur Teilstichprobe der universitären Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung*

Die universitären Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung, die an der Befragung teilnahmen ($n = 19$), gaben zunächst an, in welchen Bereichen sie im Rahmen der Erprobungsphase tätig waren. Hier waren Mehrfachnennungen der Tätigkeitsbereiche möglich. Die Mehrzahl der Befragten war mit der Durchführung von Unterrichtsbesuchen ($n = 15$) und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen ($n = 11$) betraut. Weiterhin sind einige Befragte für die Gestaltung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen und die Betreuung von Lernforschungsprojekten ($n = 2$) verantwortlich. Drei Befragte waren in die Konzeption und Durchführung der Mentoring-Qualifizierung eingebunden. An der Fachberatung wirkten zwei Befragte als Universitätsdozierende und vier als Fachseminarleiter*innen mit. Die Mehrheit dieser Befragtengruppe hatte zuvor bereits schon mehr als dreimal im Praxissemester mitgewirkt ($n = 13$); vier Personen hatten schon ein- bis dreimal mitgearbeitet und zwei zuvor noch nie. Sieben Befragte berichteten, dass sie im Praxissemester bereits mit Studierenden im (Zufalls-)Tandem gearbeitet hatten.

Zur Teilstichprobe der an der Koordination Beteiligten

Die Befragtengruppe der an der Koordination, Administration und Organisation der Erprobungsphase Beteiligten ($n = 13$) setzte sich aus sechs Schulleitungen, zwei Personen, die in der Senatsverwaltung tätig sind und fünf universitären Akteur*innen zusammen. Die Mehrheit der Schulleitungen ($n = 5$) und der an der Universität tätigen Befragten ($n = 3$) hatte vor der Erprobungsphase schon mehr als dreimal im Praxissemester mitgewirkt. Mit (Zufalls-) Tandems aus Studierenden hatte aus dieser Befragtengruppe jedoch nur eine Schulleitung bereits Erfahrung gesammelt.

Zu dieser Dokumentation

Der vorliegende Ergebnisbericht ist nach Inhalten gegliedert und führt pro (Unter-) Kapitel die Daten der fünf Erhebungen zu jeweils einem Inhalt zusammen. Zunächst wird ein Stimmungsbild aller Befragten skizziert (Kap. 1), anschließend folgen Aussagen zu ihrer Ausgangssituation und dem Beginn der Erprobungsphase (Kap. 2). Weiterhin werden die Ergebnisse zur Strukturanalyse (Kap. 3), Prozessanalyse (Kap. 4) und Wirkungsanalyse (Kap. 5), gegliedert nach weiteren Unterthemen und -kapiteln, ausgeführt. Die Ergebnisdokumentation schließt mit einem Fazit und Ausblick aus Sicht aller Befragten (Kap. 6).

Die Berichterstattung beinhaltet pro Inhalt bzw. (Unter-)Kapitel jeweils drei Teile. Zunächst wird die Forschungsfrage formuliert; dann wird ihre Operationalisierung in den Fragebögen tabellarisch dargestellt. Hier werden die hierzu befragten Akteursgruppen sowie Anzahl, Art und Wortlaut der Items und ggf. einer Einführung genannt. Anschließend werden die Ergebnisse berichtet. Im Falle eines offenen Items werden zum einen eine Ergebniszusammenfassung und zum anderen ein aus den Antworten der Befragten induktiv gebildetes Kategorienschema mit Ankerbeispielen und Häufigkeiten der Nennung pro Akteursgruppe dargestellt. Im Falle eines geschlossenen Items werden die Ergebnisse zunächst in Form von der Gegenüberstellung von Mittelwerten (bei metrischen Variablen) oder Häufigkeitsanalyse (bei nominalen und ordinalen Variablen) graphisch präsentiert. Anschließend werden Anmerkungen zur Auswertung (z.B. interne Konsistenz und Dimensionalität der Skala und Streuungsparameter) und Hinweise zur Interpretation der Daten (z.B. Verweis auf das theoretische Mittel der Antwortskala und auf statistische Signifikanzen der Mittelwertvergleiche von Befragtengruppen oder Items) gegeben.

Anm. 1 zu den Angaben N und n : Im Folgenden nennt die Gesamtstichprobe N jeweils die Gesamtanzahl der Befragten, die ein Item vorgelegt bekommen haben. Die Teilstichprobe n nennt jeweils die Anzahl der Befragten pro Akteursgruppe, die das entsprechende Item beantwortet haben (und schließt die fehlenden Werte aus).

Anm. 2 zu den Stichprobengrößen: Die Stichprobengrößen sind erwartungsgemäß zum Versuchsaufbau recht gering. Unter der Annahme, dass bei geringen Stichprobengrößen erst starke Zusammenhänge signifikant ausfallen, sprechen die im Folgenden ausgewiesenen Signifikanzen für jeweils deutliche Unterschiede. In den Fällen besonders kleiner Fallzahlen werden Mediane und Modalwerte angegeben.

Anm. 3 zur Stichprobenart: Es liegt keine echte Zufallsauswahl vor. Die Anwendung der Inferenzstatistik und der Bericht von Signifikanzen (p-Werten) erfolgen der Konvention halber (vgl. Pant 2014, S. 3 f.). Zudem werden Effektgrößen berichtet und nach Cohens (1988) Vorschlägen als klein, mittel oder groß gekennzeichnet.

Anm. 4 zu Materialanfragen: Aufgrund der Datenmenge sind im Falle von Skalen nur Beispiele an Items und im Falle von mehreren Skalen die Spannweiten der Kennwerte genannt. Das Testinstrument und das Datenmaterial in vollem Umfang können bei den Autorinnen angefragt werden.

B Empirische Ergebnisse

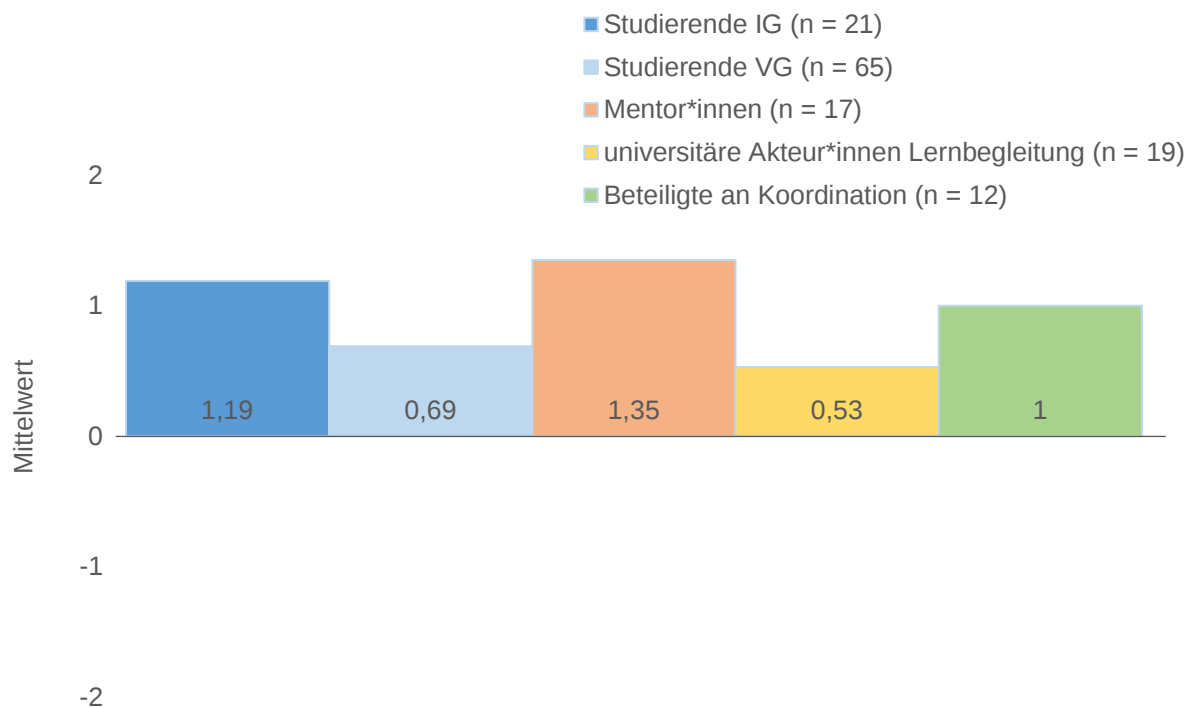
1. Vorweg: ein Stimmungsbild

Wie ist der persönliche Rückblick aller Befragten auf die Erprobungsphase und wie stehen sie nun allgemein dem Tandemmodell gegenüber?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Single Items
Einführung (vor zweitem Item)	Es gibt verschiedene Umsetzungsvarianten des Tandemmodells. Unabhängig davon, welche Sie erprobt haben, interessiert uns Ihre Einschätzung zur Grundidee, dass ein*e Mentor*in zwei Studierende betreut.
Items	Ihr persönlicher Rückblick auf das Praxissemester: Wie ist es gelaufen? Ihrer persönlichen Einschätzung nach: Ist das Tandemmodell eine gute Initiative?
Kategorien	-2 (gar nicht gut) -1 0 +1 +2 (sehr gut)

„Ihr persönlicher Rückblick auf das Praxissemester: Wie ist es gelaufen?“ (N = 136)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Mittelwerte

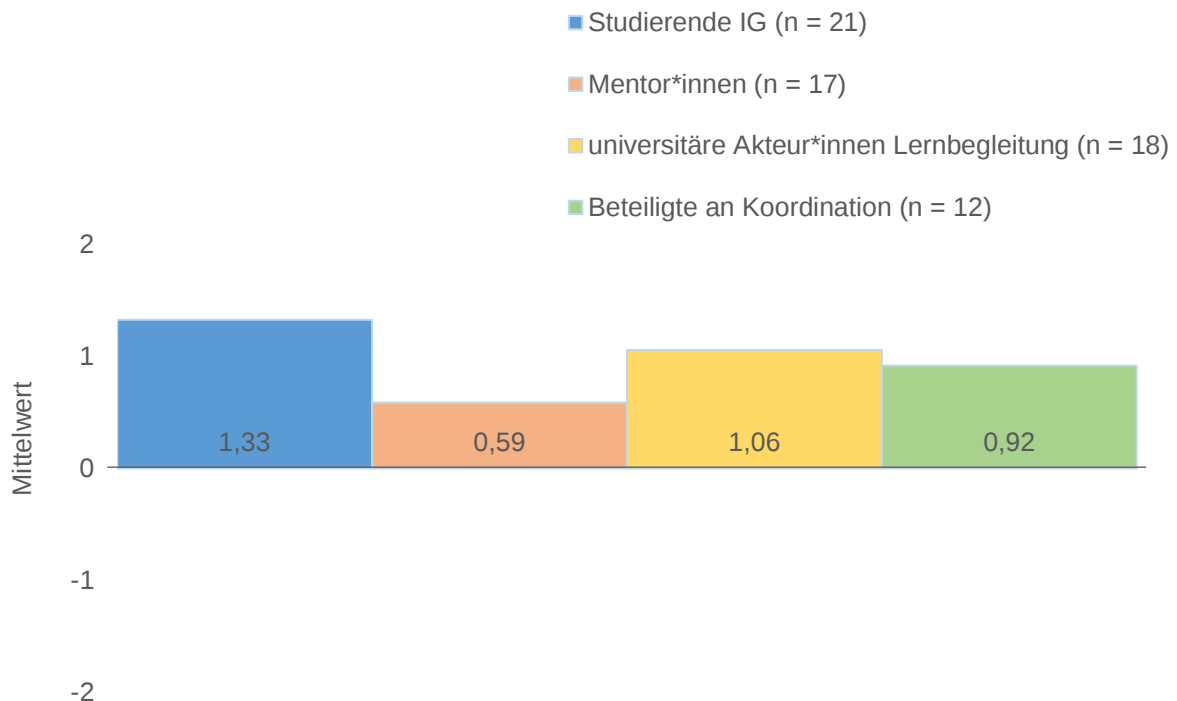
Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt und eine Gruppe ein $n < 15$ aufweist, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($n = 6$). Eine Schulleitung bewertet das Praxissemester mit -2 und zwei bewerten es mit +1; weitere drei bewerten es mit +2.

Das theoretische Mittel liegt bei 0, sodass Werte < 0 als negative und Werte > 0 als positive rückblickende Bewertung des Praxissemesters zu werten sind.

Im Falle der Frage, wie das Praxissemester gelaufen sei, unterscheiden sich laut Kruskal-Wallis-Test ($p = 0,012$) und paarweiser Vergleiche die Mentor*innen und die universitären Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung statistisch signifikant ($p = 0,024$). Die Mentor*innen bewerten den Verlauf des vergangenen Praxissemesters positiver. Mit $r = 0,51$ liegt laut Cohen (1988) ein gerade starker Effekt vor.

**„Ihrer persönlichen Einschätzung nach: Ist das Tandemmodell eine gute Initiative?“
(N = 70)**



Ergebnis: Gegenüberstellung der Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt und eine Gruppe ein $n < 15$ aufweist, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($n = 6$). Eine Schulleitung schätzt die Initiative Tandemmodell mit -2, eine mit 0 und eine mit +1 ein; drei weitere schätzen es mit +2 ein.

Das theoretische Mittel liegt bei 0, sodass Werte < 0 als negative und Werte > 0 als positive Einschätzung der Initiative Tandemmodell zu werten sind. Es zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen.

2. Ausgangssituation und Beginn der Erprobungsphase

2.1 Beweggründe für und gegen die Teilnahme am Tandemmodell

*Welche Motive bewegen Studierende und Mentor*innen dazu, sich am Tandemmodell (nicht) zu beteiligen?*

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG), Mentor*innen
Antwortformat	offen
Anzahl der Items	2 Items
Einführung	Zu Ihrer persönlichen Ausgangslage:
Items (Studierende IG)	Zu Beginn des Praxissemesters sprach für mich für eine Teilnahme am Tandemmodell: Zu Beginn des Praxissemesters sprach für mich gegen eine Teilnahme am Tandemmodell:
adaptierte Formulierung Beispiel-Item (Studierende VG)	Für mich hätte für eine Teilnahme am Tandemmodell gesprochen:
adaptierte Formulierung Beispiel-Item (Mentor*innen)	Zu Beginn des Praxissemesters sprach für mich gegen die Betreuung eines Tandems:

„Zu Beginn des Praxissemesters sprach für mich für eine Teilnahme am Tandemmodell.“ (N = 104)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Wichtige Aspekte, die mehrfach von den Studierenden genannt wurden und für eine Teilnahme am Tandemmodell sprechen, sind das Arbeiten im Team, ein (fachlicher sowie zwischenmenschlicher) Austausch und eine gemeinsame Reflexion im Studierenden-Tandem. Einige Antworten führen auch die gegenseitige Unterstützung, einen besseren Umgang mit Herausforderungen, Kontakt zu Studierenden und nicht ‚allein‘ im Schulalltag zu sein als Vorteile eines Tandems an. Daneben wird von einigen Studierenden und Mentor*innen die Auffassung geteilt, dass das Tandemmodell durch eine Arbeitsteilung den Arbeitsaufwand für die Beteiligten reduziert und die Mentor*innen entlastet. Als positiv wurde vereinzelt weiterhin die Möglichkeit genannt, neue Erfahrungen zu sammeln.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Arbeiten im Team	„Möglichkeit, Unterricht im Team zu planen und zu evaluieren“ (Studierende IG) „Arbeitsteilung, kooperative Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung“ (Studierende VG) „Ich befürworte seit Jahren das Co-Teaching an Grundschulen, vor allem [sic] bei JüL. Von daher musste ich nicht lange überlegen.“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 7 Studierende VG: 7 Mentor*innen: 4
Austausch und gemeinsame Reflexion	„Austausch mit einer*m anderen*m Studierenden*m über den Unterricht, Möglichkeit der Reflexion von eigenem Unterricht mit Tandempartner*in	Studierende IG: 14 Studierende VG: 33

	unabhängig von Qualität der Betreuung durch Mentoren“ (Studierende IG) „Dass es zusätzlich eine Studierende gegeben hätte, mit der ich Erfahrungen und Informationen hätte austauschen können.“ (Studierende VG) „Perspektiven, Ergänzungen durch 4 Augen-Prinzip [sic], Reflexionen nicht nur zweiseitig.“ (Mentor*innen)	Mentor*innen: 4
gegenseitige Unterstützung	„Als Tandem kann man sich gegenseitig unterstützen, inspirieren und motivieren, die Ideen- und Unterrichtsentwicklung kann dadurch leichter von der Hand gehen.“ (Studierende VG) „gegenseitiges Ermutigen“ (Studierende VG) „Unterstützung der Studierenden untereinander“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 3 Studierende VG: 4 Mentor*innen: 2
zwischenmenschliche Kontakte	„Nicht allein das Praxissemester im alltäglichen Schulchaos zu meistern.“ (Studierende IG) „man fühlt sich nicht allein“ (Studierende VG)	Studierende IG: 4 Studierende VG: 3
voneinander lernen	„sich auch gegenseitig beobachten und ggf. etwas abschauen (z.B. Wie reagiert der/die andere auf die Störung etc.)“ (Studierende IG) „Co Teaching [sic] wäre toll gewesen, da man auch als Lehrkräfte voneinander lernen kann.“ (Studierende VG)	Studierende IG: 1 Studierende VG: 2
Kreativität in der Unterrichtsplanung	„Gemeinsames Planen erleichtert manchmal die Suche nach Themen/Ideen“ (Studierende VG)	Studierende VG: 3

	„Ideenreichtum“ (Studierende VG)	
neue Erfahrungen	„Co-Teaching ausprobieren“ (Studierende IG) „Das Tandemmodell ist mir aus dem Bereich der Lehrkräfte bekannt und ich wollte sehen [,] ob es gut für Praktikanten ist.“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 3 Studierende VG: 2 Mentor*innen: 2
Umgang mit Herausforderungen	„Und, ganz einfach, weniger Unterricht alleine, da der ja doch sehr herausfordernd sein kann“ (Studierende IG) „besserer Umgang mit Schwierigkeiten [sic]“ (Studierende VG)	Studierende IG: 1 Studierende VG: 1
reduzierter Arbeitsaufwand	„Das [sic] der Aufwand reduziert wurde“ (Studierende IG) „Arbeitsteilung“ (Studierende VG) „Unterricht teilweise im Tandem gestalten – zeitliche Entlastung“ (Studierende VG)	Studierende IG: 2 Studierende VG: 8 Mentor*innen: 1
Entlastung der Mentor*innen	„gegenseitiges Beobachten und Feedback geben (und damit einhergehend: Entlastung der/des Mentor*in)“ (Studierende VG) „die zuverlässige Unterstützung im Unterricht durch angehende Lehrkräfte“ (Mentor*innen)	Studierende VG: 1 Mentor*innen: 2

Studierende IG: $n = 21$, Studierende VG: $n = 66$, Mentor*innen: $n = 17$

„Zu Beginn des Praxissemesters sprach für mich gegen eine Teilnahme am Tandemmodell:“ (N = 104)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Ein häufig genannter Aspekt gegen die Teilnahme am Tandemmodell ist die Ungewissheit, ob die Tandempartner*innen zueinander passen und gut zusammenarbeiten können oder nicht. Weitere mehrfach erwähnte Punkte sind Absprachen im Tandem, welche laut den Befragten mit einem zusätzlichen Aufwand und mit weniger Flexibilität einhergehen. Mehrfach wurde von Studierenden das Bedenken geäußert, dass das Tandemmodell nicht mit der schulischen Realität zusammenpasst und demzufolge zu weniger Erfahrungen im Hinblick auf Selbsttätigkeit und eigenständiges Unterrichten gesammelt werden. Auch eine unzureichende Betreuung durch die Mentor*innen wurde von Studierenden benannt. Einzelne Mentor*innen befürchten durch die Betreuung eines Tandems einen zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand. Teilweise äußern einige Befragte aber auch explizit, dass sie keine Einwände gegen eine Teilnahme am Tandemmodell haben.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Ungewissheit über Passung im Tandem	„Die Befürchtung, dass die Zusammenarbeit mit der*dem Tandempartner*in nicht so gut laufen könnte (wegen verschiedenen Auffassungen, Arbeitsweisen usw.)“ (Studierende IG) „Ich hatte Bedenken, ob die andere Person ähnlich motiviert und engagiert an das Unterrichten geht und sich gerne genau so [sic] mehr einbringt, was bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion notwendig gewesen wäre. Ich hatte die Befürchtung, dass die andere Person in dem Tandemmodell nur eine Arbeitserleichterung bzw. einfach	Studierende IG: 11 Studierende VG: 9 Mentor*innen: 1

	Halbierung der Arbeit ohne weitere Reflexion sehen könnte.“ (Studierende VG) „Ungewissheit, ob die Studierenden ein Tandem werden können, sich ergänzen oder eher blockieren“ (Mentor*innen)	
bisherige, teils negative Erfahrungen mit kooperativem Arbeiten	„schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeiten“ (Studierende VG) „Abhängigkeit von einer Person, die ich nicht kenne und die womöglich anders arbeitet → schlechte Erfahrung mit der ‚Arbeitsmoral‘ mancher Kommiliton*innen“ (Studierende VG)	Studierende VG: 3
mögliches Konkurrenzverhalten	„eventuelles Konkurrenzverhalten“ (Studierende IG) „kein kollegiales [...] Verhältnis zwischen den Teilnehmer:innen des Tandemmodells (d.h. der:die andere wird als ‚Studi‘ und nicht als ‚Lehrer:in‘ gesehen – das führt zu Konflikten)“ (Studierende VG)	Studierende IG: 1 Studierende VG: 1
möglicherweise fehlender Realitätsbezug	„Keine Weiterführung des Tandemmodells nach dem Studium, Erprobung in der Praxis zu zweit ist toll, allerdings in der Berufspraxis keine Realität in Berlin“ (Studierende IG) „Nicht sehr alltagsnah im Kontext Schule.“ (Studierende VG)	Studierende IG: 1 Studierende VG: 1
Unklarheit über Tandemmodell	„Es war noch sehr unklar, wie das Modell überhaupt ablaufen wird.“ (Studierende IG) „Es gab seitens der Uni keinerlei Informationen, was das Tandem ist und beinhaltet oder geschweige etwas zur Vermittlung oder Alternativen.“ (Studierende VG)	Studierende IG: 3 Studierende VG: 1

ungünstige Rahmenbedingungen	„Schulorganisatorische Möglichkeiten, bereits viele Quereinsteiger“ (Mentor*innen) „Platz im Klassenraum“ (Mentor*innen)	Studierende VG: 1 Mentor*innen: 2
zusätzlicher Aufwand für Studierende	„Die zeitliche Vereinbarkeit und Organisation“ (Studierende VG) „erhöhter Aufwand durch Absprachen“ (Studierende VG)	Studierende VG: 12
möglicherweise fehlende Flexibilität	„Man ist damit nicht so flexibel in der eigenen Planung.“ (Studierende VG) „Dass man bei der Zeiteinteilung noch eingeschränkter ist, da das Praxissemester schon für mich als einzelne Person eine organisatorische Herausforderung ist.“ (Studierende VG)	Studierende VG: 7
möglicherweise fehlende Erfahrungen	„Dass es schwieriger ist herauszufinden, wie ich ohne Tandempartner/in den Unterricht meistern würde“ (Studierende IG) „Will erleben, wie es ist alleine Unterricht zu machen, was ja in der Realität höchst wahrscheinlich der Fall sein wird.“ (Studierende VG)	Studierende IG: 2 Studierende VG: 4
möglicherweise fehlende Selbstständigkeit	„Angst vor zu wenig Eigentätigkeit, Wille zum selbstständigen Unterrichten“ (Studierende VG) „verpflichtende Kooperationen im Sinne von gemeinsamen Ausarbeitungen, Abgaben, ...“ (Studierende VG)	Studierende VG: 5 Mentor*innen: 1
mögliche Einschränkungen in der Betreuung durch Mentor*in	„weniger Fokus auf mich durch die Mentorin und auf meine eigene Lernentwicklung“ (Studierende IG)	Studierende IG: 1 Studierende VG: 8

	„Weniger individuelle Zeit mit der/dem Mentor/in, wenn diese/r sich um zwei Studierende ‚kümmern‘ muss.“ (Studierende VG) „Ggf. weniger individuelles Feedback“ (Studierende VG)	
Mehraufwand für Mentor*in	„Der Aufwand für die Mentorinnen ist enorm, wenn sie 2 Leute betreuen sollen (sofern sie den Job richtig machen).“ (Studierende VG) „der zusätzliche Zeitaufwand in der Betreuung und Unterrichtsplanung“ (Mentor*innen)	Studierende VG: 2 Mentor*innen: 3
Überforderung	„zu viele Reize und Erfahrungen vermischt“ (Studierende VG) „Unruhe durch eine weitere Person“ (Mentor*innen)	Studierende VG: 1 Mentor*innen: 1

Studierende IG: $n = 21$, Studierende VG: $n = 66$, Mentor*innen: $n = 17$

2.2 Hinweise zur Tandembildung

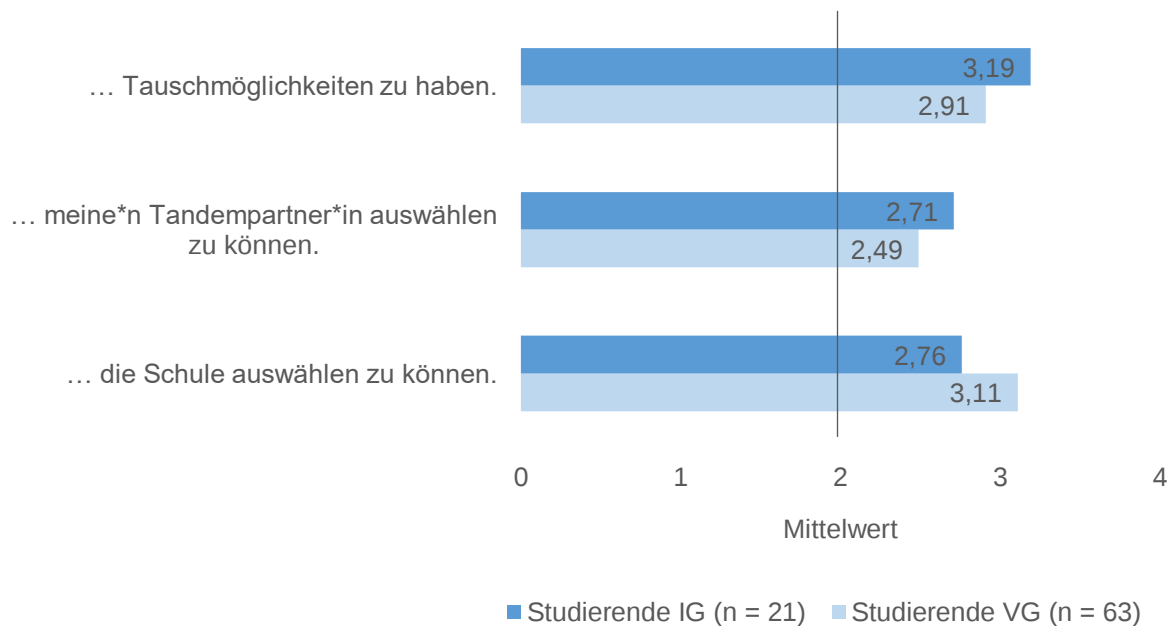
Was wäre den Studierenden im Hinblick auf die Tandembildung wichtig und welche Wahlmöglichkeiten würde sie sich wünschen?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 3 Items, 1 Single Item
I) Items	Mir wäre wichtig, die Schule auswählen zu können.

	... meine*n Tandempartner*in auswählen zu können. ... Tauschmöglichkeiten zu haben.
I) Kategorien	0 (gar nicht wichtig) 1 2 3 4 (sehr wichtig)
II) Einführung	Angenommen, es gäbe zur Tandembildung ein Onlineportal , das alle Studierenden des Praxissemesters namentlich nennt und Sie einander als Tandempartner*innen direkt auswählen lässt.
II) Item	Wie fänden Sie das?
II) Kategorien	gut nicht gut weiß ich nicht

„Zur Tandembildung: Mir wäre wichtig, ... “ (N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt. Zum Vergleich der Mittelwertunterschiede der Items wird der Wilcoxon-Test angewandt.

Zur Interpretation: Im Falle aller drei Items liegt das theoretische Mittel bei 2, sodass Werte < 2 als Einschätzung geringer Wichtigkeit und Werte > 2 als Einschätzung hoher Wichtigkeit der jeweiligen Wahlmöglichkeit zu werten sind.

Es zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe.

Es zeigen sich jedoch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Items. Hierzu werden die Aussagen beider Gruppen zusammengefasst. Die Studierenden finden es wichtiger, die Schule als die*den Tandempartner*in auswählen zu können ($p = 0,031$) und sie finden es auch wichtiger, Tauschmöglichkeiten zu haben, als die*den Tandempartner*in auswählen zu können ($p = 0,001$). Mit $r = 0,24$ und $r = 0,28$ liegen laut Cohen (1988) schwache Effekte vor.

„Angenommen, es gäbe zur Tandembildung ein Onlineportal, das alle Studierenden des Praxissemesters namentlich nennt und Sie einander als Tandempartner*innen direkt auswählen lässt. Wie fänden Sie das?“ ($N = 87$)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

3. Strukturanalyse der Erprobungsphase

3.1 Information

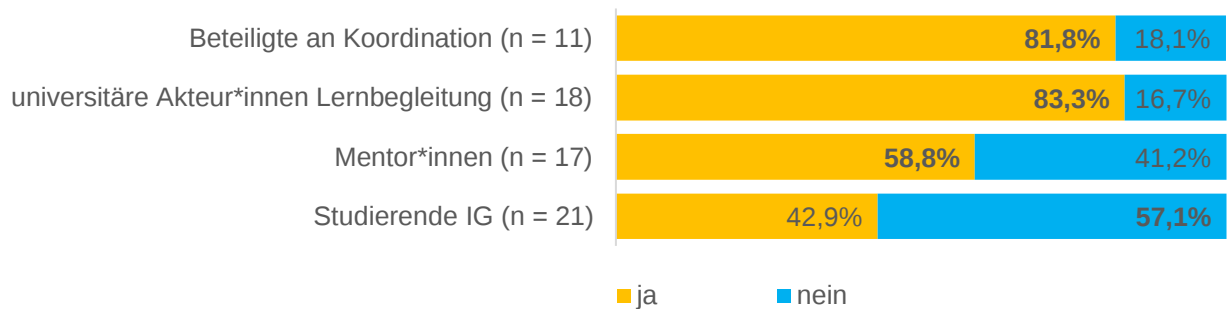
Inwiefern haben die Befragten ausreichend Informationen zum Tandemmodell erhalten?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	Batterie aus 10 Items, 1 offenes Item
Beispiel-Items	Ich habe ausreichend Informationen erhalten zu Zweck und Ziel des Tandemmodells. ... der konkreten Umsetzung des Tandemmodells (Ausgestaltung und Abläufe).
Kategorien	ja nein

„Ich habe ausreichend Informationen erhalten zu ...“ (N = 70)

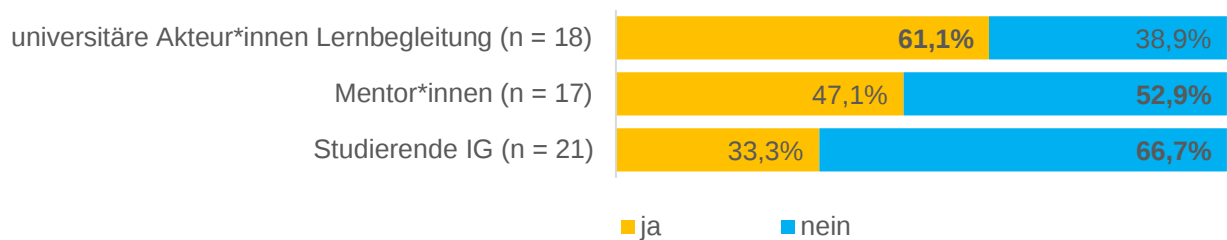
... Zweck und Ziel des Tandemmodells:



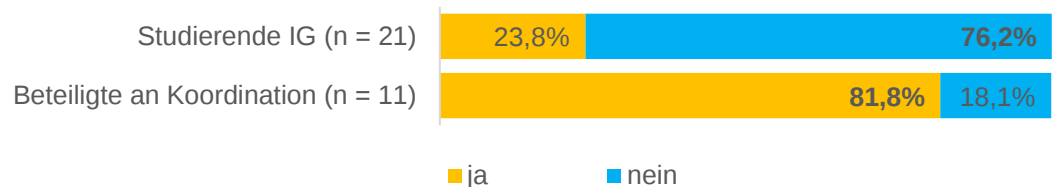
... Organisation und Aufbau der beteiligten Institutionen an diesem Praxissemester:



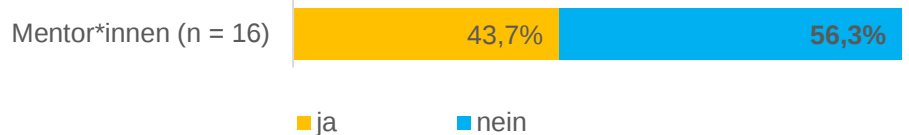
... den Anforderungen, die das Arbeiten im Tandem an mich stellt:



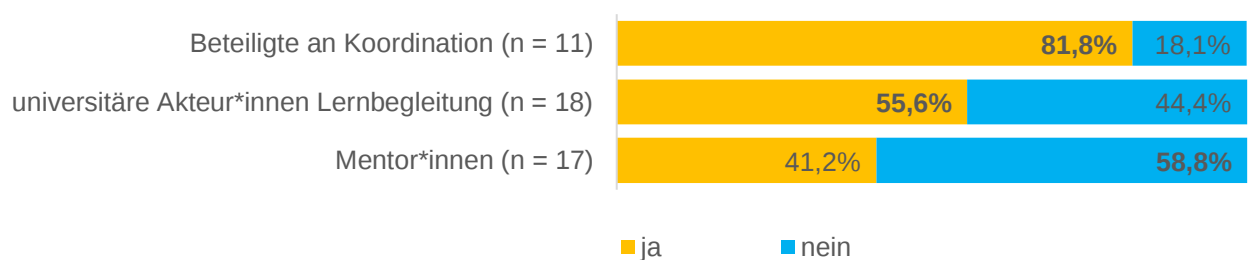
... den Anforderungen, die die Umsetzung des Tandemmodells an mich stellt:



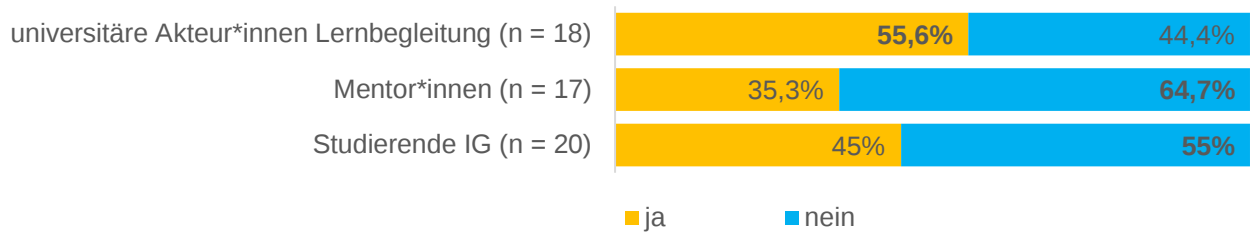
... dem Angebot der Mentoring-Qualifizierung:



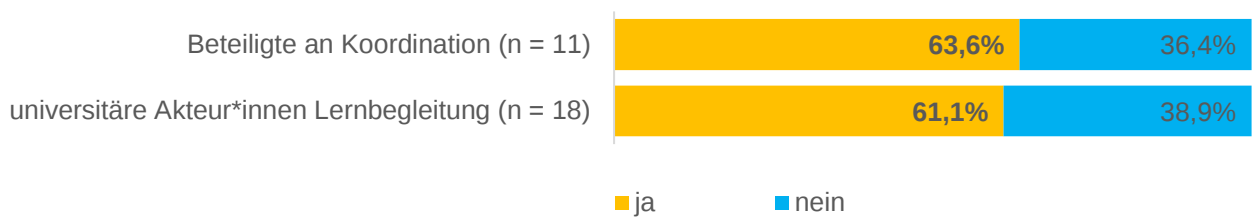
... zu der konkreten Umsetzung des Tandemmodells (Ausgestaltung und Abläufe):



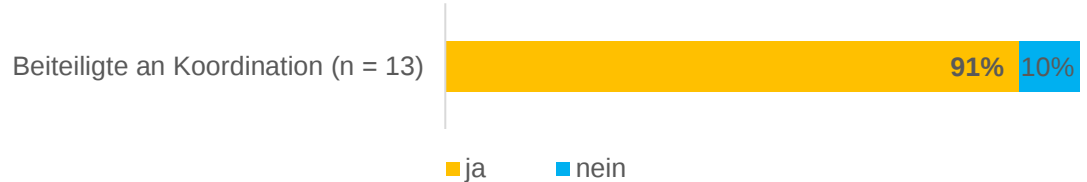
... Anlaufstellen bei Konflikten:



... den (angepassten) Rahmenbedingungen für die teilnehmenden Studierenden:



... den (angepassten) Rahmenbedingungen für die teilnehmenden Schulen:



... dem Vorgehen, falls ich Unklarheiten habe:



... dem Vorgehen, wenn Konflikte an mich herangetragen werden:



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Ich hätte mir ergänzende Informationen gewünscht zu ...“ (N = 70)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Der Grundtenor der Antworten zeigt, dass alle beteiligten Akteursgruppen im Praxissemester ergänzende Informationen für sinnvoll gehalten hätten. Wichtige, mehrfach benannte Punkte sind frühzeitige und klare Informationen zur Funktionsweise und Umsetzung des Tandemmodells an alle Beteiligten und damit einhergehend ein besserer Informationsfluss sowie Informationsveranstaltungen. Akteur*innen der Lernbegleitung hätten zudem mehr Informationen zu den Anforderungen der Betreuung, dem Angebot der Mentoring-Qualifizierung und den Abminderungsstunden benötigt. Einige Studierende hätten sich weitere Informationen zu den Vorteilen und Zielen von Tandems, aber auch zum Umgang mit Herausforderungen im Tandem gewünscht.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Ziel des Tandemmodells	„Vorteile vom Tandem“ (Studierende IG) „Zweck und Ziel des Tandemmodells“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	Studierende IG: 2 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 1
Funktionsweise und Umsetzung des Tandemmodells	„Wie viele Stunden Unterricht für [sic] als Tandem im Praktikum an der schule eigenständig/angeleitet unterrichten sollen. Die Informationen dazu waren sehr verwirrend und unklar formuliert.“ (Studierende IG) „Gern hätte ich schriftlich bereits im letzten Schuljahr, als die Ausschreibung der Praktikanten lief, eine Ausarbeitung des Modells gehabt mit all den oben genannten Fakten, die mir fehlten.“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 5 Mentor*innen: 1 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 2

Informationsfluss und Informationsveranstaltungen	„Möglicherweise eine Veranstaltung oder Präsentation dazu. Das meiste mussten wir selbst herausfinden.“ (Studierende IG) „Das Angebot der Durchführung kam zu spät“ (Mentor*innen) „Ich hätte es für sinnvoll gehalten, wenn die Studierenden auf das Tandemmodell vorbereitet gewesen wären. Sie kannten sich gar nicht und hatten selbst keine Ahnung, wie das Ganze abläuft. Es ist nicht zu einer Arbeit im Tandem gekommen.“ (Beteiligte an Koordination)	Studierende IG: 5 Mentor*innen: 1 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 2 Beteiligte an Koordination: 1
Anforderungen der Betreuung	„den Anforderungen und konkreten Umsetzung der Mentis, sowie Anlaufstellen für mich als Mentorin“ (Mentor*innen) „Anforderungen, die die Betreuung eines Tandems an mich stellt“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	Mentor*innen: 1 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 1
Abminderungsstunden	„Anzahl der Stunden, die uns zur Betreuung zustehen, sie scheinen Schul- und nicht Mentorgebunden [sic] zu sein“ (Mentor*innen)	Mentor*innen: 2
Umgang mit Herausforderungen	„Herausforderungen – und damit diesen entgegenwirken [...] – Erfahrungsberichte und hilfreiche Tipps“ (Studierende IG) „Anlaufstelle bei Konflikten“ (Studierende IG)	Studierende IG: 2

Studierende IG: $n = 21$, Mentor*innen: $n = 17$, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $n = 19$, Beteiligte an Koordination: $n = 13$

3.2 Organisation

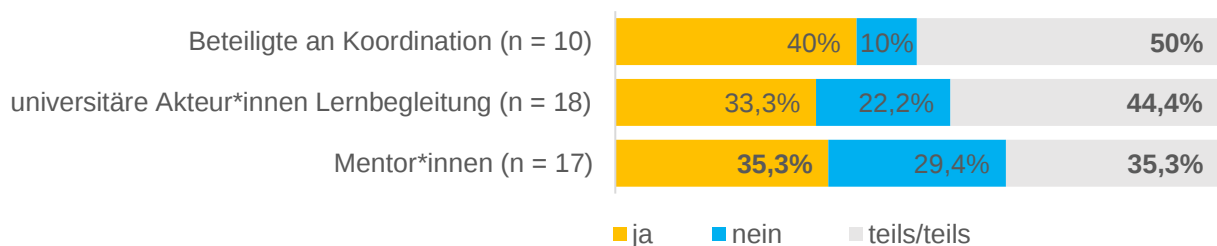
Wie funktional fanden die Befragten die Organisation des Tandemmodells und wo sehen sie organisatorischen Verbesserungsbedarf?

Operationalisierung in den Fragebögen

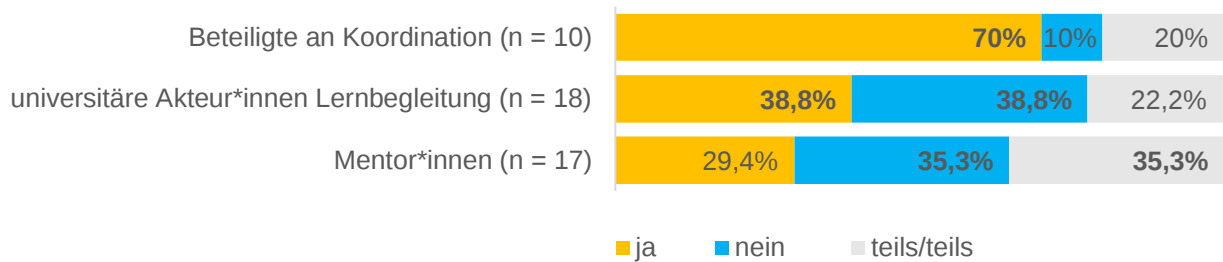
befragte Akteursgruppen	Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 5 Items, 1 offenes Item
Beispiel-Items	Ich fand die Organisation des Tandemmodells funktional im Hinblick auf klare Zuständigkeiten ein gutes Zusammenspiel der beteiligten Institutionen.
Kategorien	ja nein teils/teils

„Ich fand die Organisation des Tandemmodells funktional im Hinblick auf ...“ (N = 45)

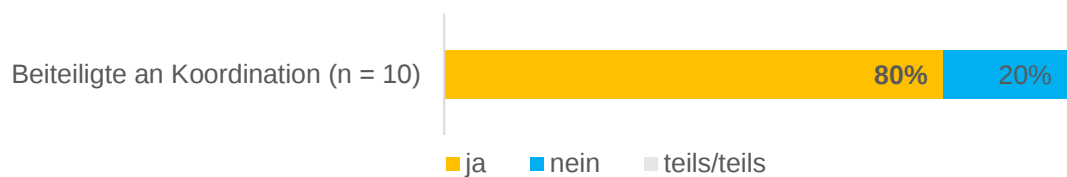
... klare Zuständigkeiten:



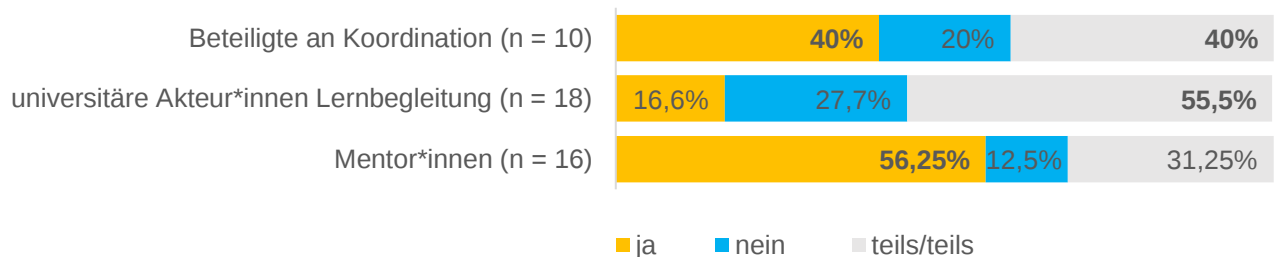
... ein gutes Zusammenspiel der beteiligten Institutionen:



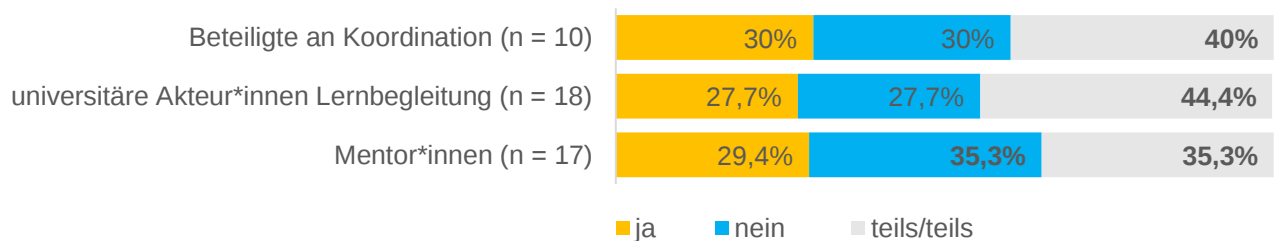
... die Zeitplanung:



... reibungslose Abläufe:



... gute Kommunikationswege:



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Es gab organisatorische Unklarheiten/Probleme bezüglich:“ (N = 45)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Zusammenfassend sehen die Befragten organisatorische Unklarheiten und Probleme in Bezug auf die Umsetzung des Tandemmodells (Organisation der Tandems, Unterrichtsbesuche) und notwendige Informationen für die beteiligten Akteur*innen (Anforderungen der Beteiligten, Mentoring-Qualifizierung). Ein häufig genannter Punkt im Hinblick auf organisatorischen Verbesserungsbedarf waren klare Zuständigkeiten und Ansprechpersonen sowie damit einhergehende verbesserte Informationsflüsse.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Umsetzung des Tandemmodells	„Organisation, wer denn nun wirklich in einem Tandem agiert.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „ob beide in einer Klasse arbeiten müssen“ (Mentor*innen) „Die Organisation von Unterrichtsbesuchen ist oftmals ohnehin nicht einfach. Das Tandemmodell hat in einigen Fällen eine Terminfindung noch erschwert [...]“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Für die Studierenden an meiner Schule war die Organisation seitens der HU sehr defizitär. Es wurden von den Studierenden im Hinblick auf die UB sehr realitätsferne Konstellationen eingefordert [...]: ‚mein Student‘ musste in meiner Klasse mit zwei Studenten einen UB zeigen, wobei die anderen beiden Studenten die Klasse vorher noch	Mentor*innen: 2 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 6 Beteiligte an Koordination: 1

	nie gesehen hatten.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	
Informationen für beteiligte Akteur*innen	„Rahmenbedingungen, Anforderungen an Studierende, Anforderung an Dozierende die Nachbereitungsseminare/ Unterrichtsbesuche betreuen“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Die Kommunikation hinsichtlich der gemeinsamen Teilnahme an der MQ-Fortbildung müsste konkretisiert und als verbindlich dargestellt werden“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	Mentor*innen: 1 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 3
klare Zuständigkeiten und Ansprechpersonen	„genauen Ort, an dem mensch Informationen zum Tandem findet“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „genauer Ansprechpartner:innen für Fragen – meist nur über Vermittler:innen erfahrbare oder möglich.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Die eindeutige Abgrenzung der Zuständigkeiten der einzelnen AGen – das war meines Erachtens aber vorher auch schwer abzuschätzen und muss sich mit der Zeit (weiter-)entwickeln“ (Beteiligte an Koordination)	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 4 Beteiligte an Koordination: 1
Informationsflüsse	„Die Studentin selbst war erst recht spät über Abläufe und Besuche von Seiten der Uni informiert worden, sodass auch ich einige Informationen erst spät erhielt.“ (Mentor*innen) „Information an Schulen, was ein Tandem ist und wie die Studierenden	Mentor*innen: 1 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 2 Beteiligte an Koordination: 1

eingesetzt werden sollten.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Informationen an Schulleitungen und Studierende scheinen nicht immer gut funktioniert zu haben. Die Studierenden wussten zum Teil nicht voneinander und auch nicht vom Tandemmodell.“ (Beteiligte an Koordination)
--

Mentor*innen: $n = 17$, universitäre Akteur*innen der Lernbegleitung: $n = 19$, Beteiligte an Koordination: $n = 13$

3.3 Aufbau und Umsetzung des Tandemmodells

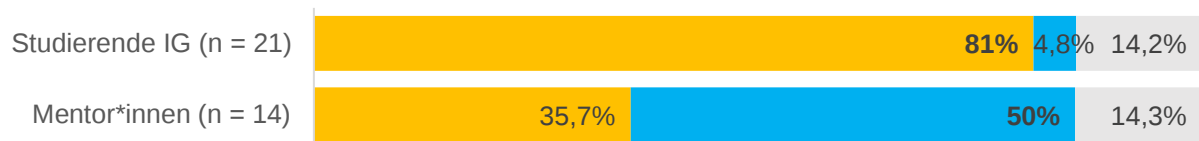
3.3.1 Umgesetzte Formen der Tandems

Welche Tandemform wurde in der Erprobungsphase in wie vielen Fällen umgesetzt?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Single Item
Item (Studierende)	Ich war in einem Tandem aus ...
adaptierte Formulierung Item (Mentor*innen)	Ich betreute ein Tandem aus ...
Beispiel-Kategorie	zwei Tandempartner*innen in einer Lerngruppe

„Ich war in einem/ betreute ein Tandem aus ...“ (N = 38)



- zwei Tandempartner*innen in einer Lerngruppe
- zwei Tandempartner*innen in zwei Lerngruppen mit gemeinsamer Mentorin*gemeinsamem Mentor
- zwei Tandempartner*innen in zwei Lerngruppen mit verschiedenen Mentor*innen

Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

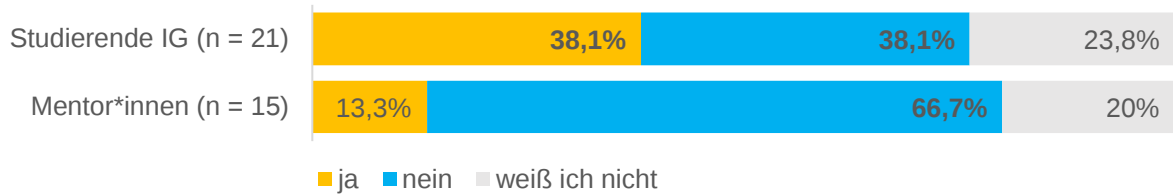
3.3.2 Bereitschaft zur Arbeit im Tridem

Hätten sich die Beteiligten das Praxissemester auch im Tridem vorstellen können?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Single Item
Einführung	Falls Sie eine der ersten drei Optionen angekreuzt haben:
Item (Studierende IG)	Hätten Sie sich auch vorstellen können, das Praxissemester im Tridem (aus drei Studierenden) zu durchlaufen ?
adaptierte Formulierung Item (Mentor*innen)	Könnten Sie sich auch vorstellen, ein Tridem (aus drei Studierenden) zu betreuen ?
Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Hätten Sie sich das Praxissemester auch in Form eines Tridems vorstellen können?“
(N = 38)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

3.3.3 Gestaltung des Umgangs im Tandem

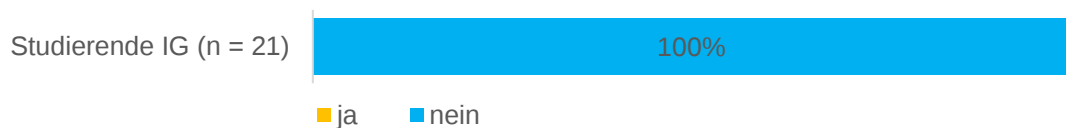
Wie gestaltete sich der Umgang der Studierenden im Tandem während des Praxissemesters?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Studierende Interventionsgruppe (IG)
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Single Item, 1 Batterie aus 6 Items, 1 Batterie aus 2 Items, 2 offene Items
I) Item	Kannten Sie Ihre*n Tandempartner*in schon vor dem Praxissemester?
I) Kategorien	ja nein
II) Beispiel-Items	Wo/Wie haben Sie sich im Tandem ausgetauscht? ... in der Schule ... per Messenger (z.B. WhatsApp)
II) Kategorien	nie manchmal häufig
III) Items	Wie bewerten Sie diese Vorschläge ?

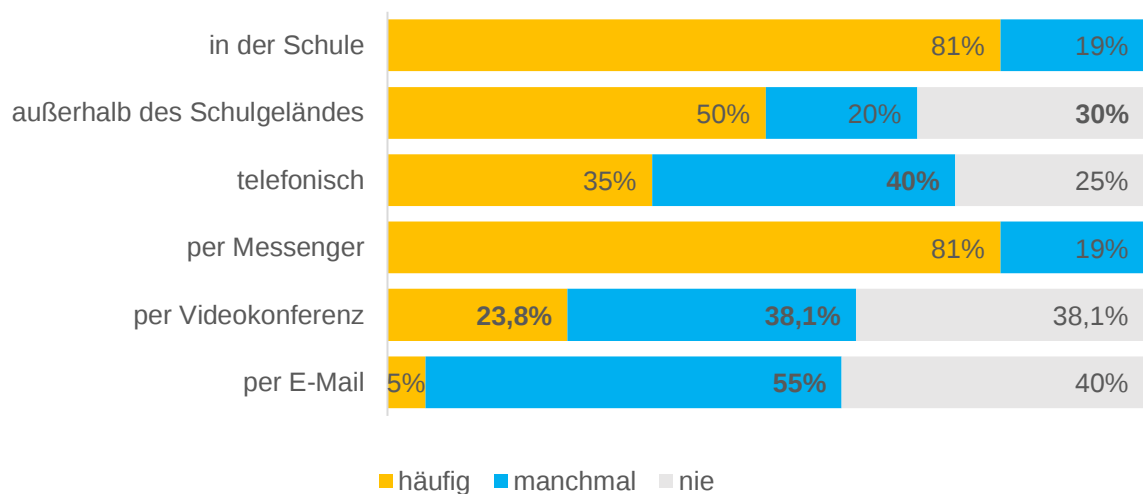
	regelmäßig festgelegte Treffen der Tandempartner*innen
	Kennenlernetreffen der Tandempartner*innen zu Beginn
III) Kategorien	sinnvoll nicht nötig

„Kannten Sie Ihre*n Tandempartner*in schon vor dem Praxissemester?“ (N = 21)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Wo/Wie haben Sie sich im Tandem ausgetauscht?“ (Studierende IG: N = 21)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Hätten Sie noch etwas für den Austausch im Tandem benötigt (z.B. Räumlichkeiten an der Schule oder Universität)?“ (N = 21)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Hierzu zeigen sich gegenläufige Aussagen der Befragten. Einige hätten sich feste, zusätzliche Stunden und Räumlichkeiten in der Schule für den Austausch und die gemeinsame Planung und Vorbereitung im Tandem gewünscht. Andere benötigten nichts Weiteres für die Arbeit im Tandem.

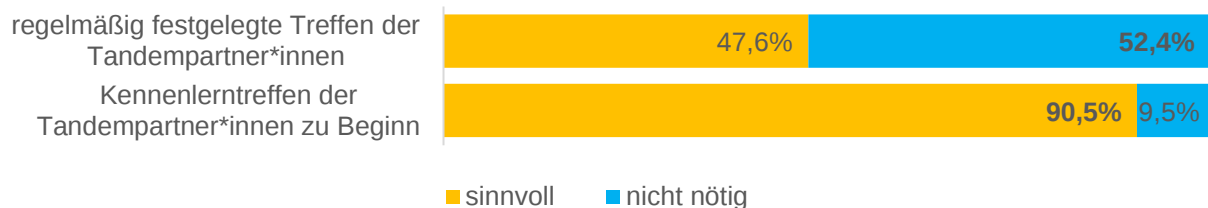
Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
zusätzlich geplante Stunden für den Austausch	„Es wäre toll gewesen, wenn wir eine feste Stundenzahl in der Woche gehabt hätten [...] wo wir den Unterricht hätten planen und vorbereiten können.“ (Studierende IG) „Manchmal wären gerade am Anfang extra Stunden schön gewesen, um eine Vorstellung darüber zu bekommen, was für ein Typ ‚Mensch/Lehrer‘ mit mir unterrichten soll. Gerade für die Unterrichtsplanung brauchten [wir] dafür mehrere Stunden, ehe wir wussten, worauf der/die andere Wert legt und worüber wir uns erst noch einig werden mussten.“ (Studierende IG)	Studierende IG: 2
Räumlichkeiten für den Austausch	„Manchmal wäre ein Raum in der Schule sinnvoll gewesen“ (Studierende IG) „verfügbare Räumlichkeiten für gemeinsame Planungen und	Studierende IG: 3

	Besprechungen an den Schulen wären durchaus sehr hilfreich“ (Studierende IG)	
nichts Weiteres für den Austausch benötigt	„Nein, bei uns ging es gut in der Schule und über Telefonate/Messenger-Dienste“ (Studierende IG) „Nein, aber ich glaube es ist stark davon abhängig, wie man sich als Tandem organisiert und welche Prioritäten man als Team setzt“ (Studierende IG) „Wir haben uns immer einfach im Flur oder vor der Schule ausgetauscht, das hat gut geklappt, einen extra Raum in der Uni hätten wir eher nicht benutzt.“ (Studierende IG)	Studierende IG: 9

Studierende IG: $n = 21$

„Wie bewerten Sie diese Vorschläge?“ (Studierenden IG: $N = 21$, $n = 21$)¹



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

¹ Anm. 1, s.o.: Die Gesamtstichprobe N nennt jeweils die Gesamtanzahl der Befragten, die ein Item vorgelegt bekommen haben. Die Teilstichprobe n nennt jeweils die Anzahl der Befragten pro Akteursgruppe, die das entsprechende Item beantwortet haben (und schließt die fehlenden Werte aus).

„Haben Sie weitere Vorschläge zur verbesserten Organisation des Austausches im Tandem?“ (N = 21)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Die Eindrücke der Befragten gehen auseinander. Einige Befragte sehen keinen Bedarf an einer verbesserten Organisation des Austausches, da sie sich auch ohne weitere Anleitung im Tandem gut austauschen konnten. Andere hätten sich Austauschformate wie begleitende Veranstaltungen zum kooperativen Arbeiten und Informationen zu Austauschplattformen vor dem Praxissemester gewünscht oder, dass die Studierenden ihre Tandempartner*innen selbst wählen können.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
organisierte Austauschformate	„Eventuell nur begleitende Veranstaltungen, wie man sich im Team effektiv und gut und wertschätzend austauscht.“ (Studierende IG) „Wir haben uns schon vor Praktikumsbeginn im Moodle Kurs gefunden. Ich glaube aber vielen ist das nicht gelungen, da sie gar nichts von dieser Möglichkeit wussten.“ (Studierende IG)	Studierende IG: 1
Wahl der Tandempartner*innen	„Freie Wahl der Tandempartner*innen vor der Entscheidung für ein Tandem, sodass beide beteiligten Personen bereits wissen, dass sie miteinander gut arbeiten können und sich gut verstehen“ (Studierende IG) „Es ist einfach sehr schwierig Co-Teaching gut durchzuführen. Das geht nur, wenn beide Parteien den anderen	Studierende IG: 2

	so nehmen wie er ist. Meine Tandempartnerin ist mir oft ins Wort gefallen oder hat das ‚Ruder in die Hand genommen‘." (Studierende IG)	
kein Bedarf an einer verbesserten Organisation	„Nein. Bei uns hat alles gut über WhatsApp/Email [sic] funktioniert.“ (Studierende IG) „ich finde es gut, dass wir uns eigenständig organisieren konnten“ (Studierende IG)	Studierende IG: 3

Studierende IG: $n = 21$

3.3.4 Im Tandem umgesetzte Arbeitsbereiche

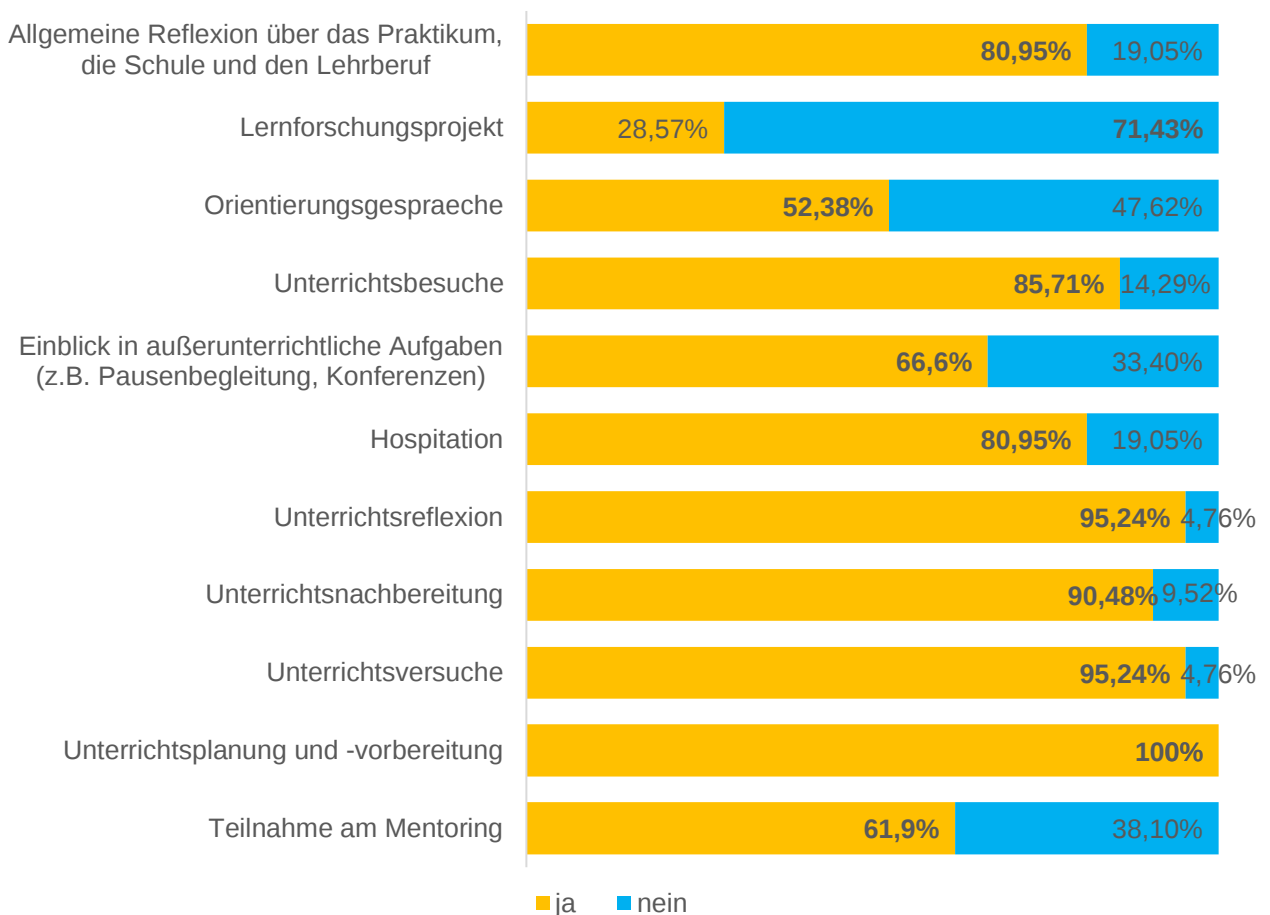
In welchen Bereichen arbeiteten die Studierenden im Tandem?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), universitäre Akteur*innen Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 11 Items, 1 Batterie aus 4 Items
I) Beispiel-Items	In welchen Bereichen haben Sie (unter anderem) zu zweit gearbeitet? ... Orientierungsgespräche ... Unterrichtsbesuche
I) Instruktion	Mehrfachnennungen möglich
I) Kategorien	ja nein
II) Beispiel-Items	Welche dieser Bereiche haben Studierende (nicht) im Tandem durchlaufen?

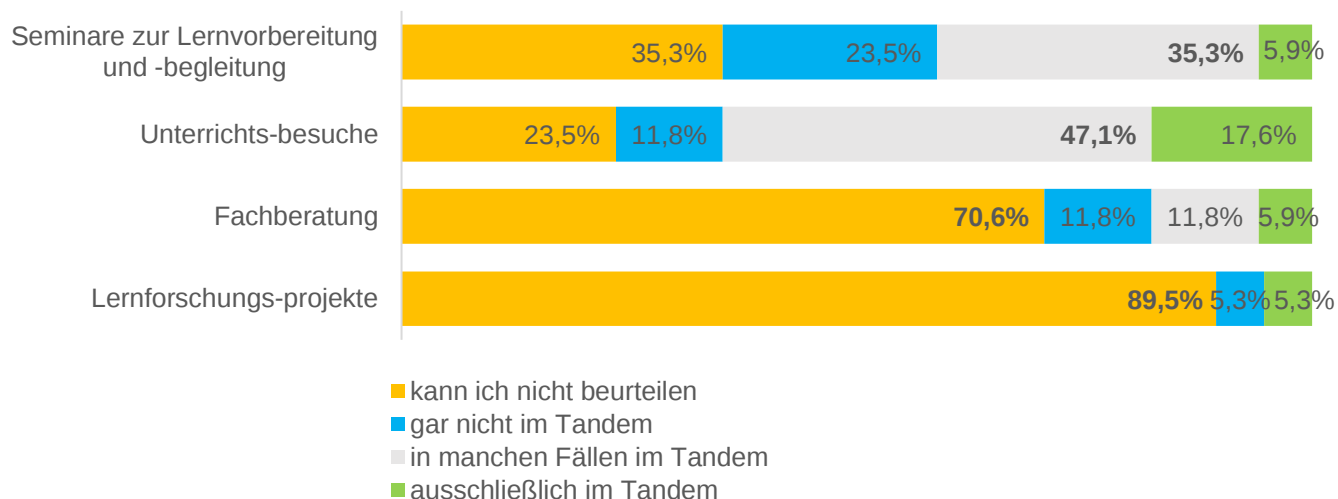
	... Fachberatung
	... Lernforschungsprojekte
II) Kategorien	kann ich nicht beurteilen gar nicht im Tandem in manchen Fällen im Tandem ausschließlich im Tandem

**„In welchen Bereichen haben Sie (unter anderem) zu zweit gearbeitet?
(Mehrfachnennungen möglich)“** (Studierende IG: $N = 21$, $n = 21$)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Was haben Sie erlebt: Welche dieser Bereiche haben Studierende (nicht) im Tandem durchlaufen?“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 19$)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

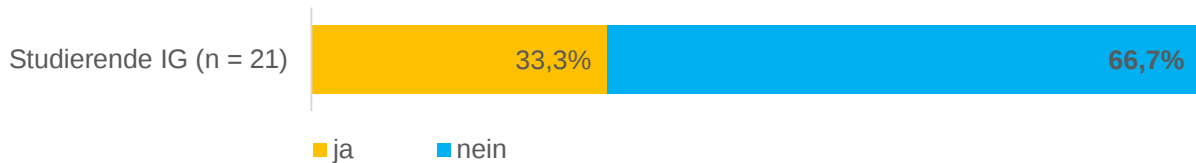
3.3.5 Erstellung des Praktikumsberichts

Hatten die Studierenden die Möglichkeit, den Praktikumsbericht als Tandem einzureichen und würden sie sich wünschen?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Studierende Interventionsgruppe (IG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Single Items
Items	Haben Sie die Möglichkeit, den Praktikumsbericht gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin*ihrem Tandempartner abzugeben? Würden Sie sich wünschen, den Praktikumsbericht gemeinsam als Tandem abgeben zu können?
Kategorien	ja nein

„Haben Sie die Möglichkeit, den Praktikumsbericht gemeinsam mit Ihrer Tandempartnerin*ihrem Tandempartner abzugeben?“ (N = 21)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Würden Sie sich wünschen, den Praktikumsbericht gemeinsam als Tandem abgeben zu können?“ (N = 21)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

3.3.6 Gestaltung der Unterrichtsversuche

Wie wurden die Unterrichtsversuche im Tandem gestaltet?

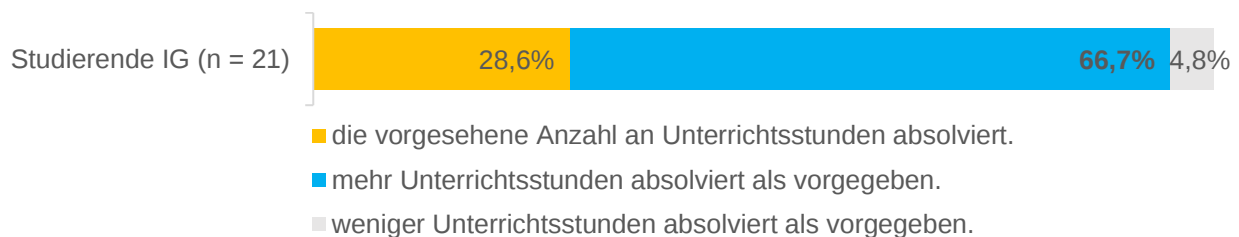
Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG), Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 2 Items, 1 Single Item, 1 Batterie aus 4 Items
I) Items	Als Unterrichtsversuche in federführender Verantwortlichkeit oder als gleichberechtigtes Co-Teaching habe ich... Als anteilige Unterrichtsversuche habe ich...

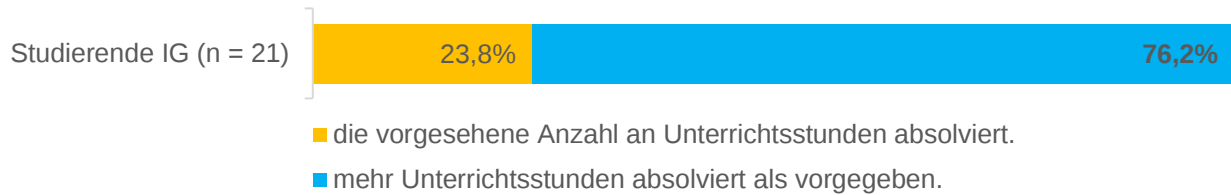
I) adaptierte Formulierung Item (Studierende VG)	Als vollständige Unterrichtsversuche habe ich ...
I) Kategorien	... die vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden absolviert. ... mehr Unterrichtsstunden absolviert als vorgegeben. ... weniger Unterrichtsstunden absolviert als vorgegeben.
II) Item	Fanden Sie die vorgesehene Stundenanzahl für Unterrichtsversuche im PS angemessen , um sich der Unterrichtsdurchführung in ersten Schritten anzunähern?
II) Kategorien	ja nein, zu gering nein, zu hoch
III) Item	Wie häufig haben Sie die folgenden Varianten der Unterrichtsversuche im Tandem umgesetzt?
III) Kategorien	gar nicht umgesetzt manchmal umgesetzt oft umgesetzt

Regelung zu den Unterrichtsversuchen für die Interventionsgruppe: Pro Fach sind mindestens 4 Unterrichtsstunden in federführender Verantwortlichkeit oder als gleichberechtigtes Co-Teaching vorgesehen sowie mindestens 8 anteilige Unterrichtsstunden.

„Als Unterrichtsversuche in federführender Verantwortlichkeit oder als gleichberechtigtes Co-Teaching habe ich ...“ (N = 21)



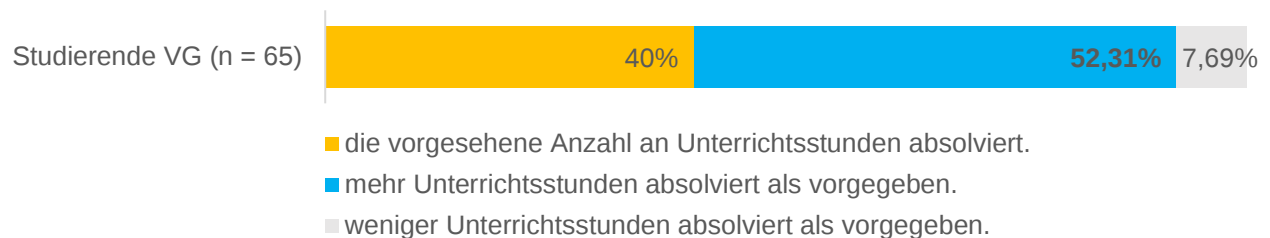
„Als anteilige Unterrichtsversuche habe ich ...“ (N = 21)



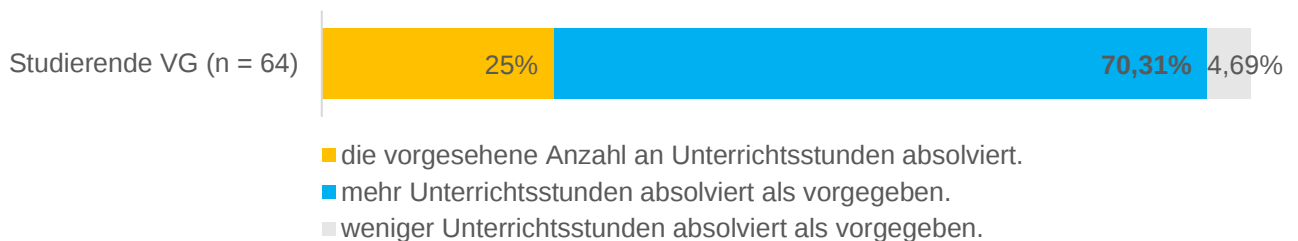
Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

Regelung zu den Unterrichtsversuchen für die Vergleichsgruppe: Es sind mindestens 11 Unterrichtsstunden pro Fach vorgesehen. Hiervon sind 6 Stunden vollständig und weitere 5 Stunden anteilig oder vollständig zu unterrichten.

„Als vollständige Unterrichtsversuche habe ich ...“ (N = 66)



„Als anteilige Unterrichtsversuche habe ich ...“ (N = 66)

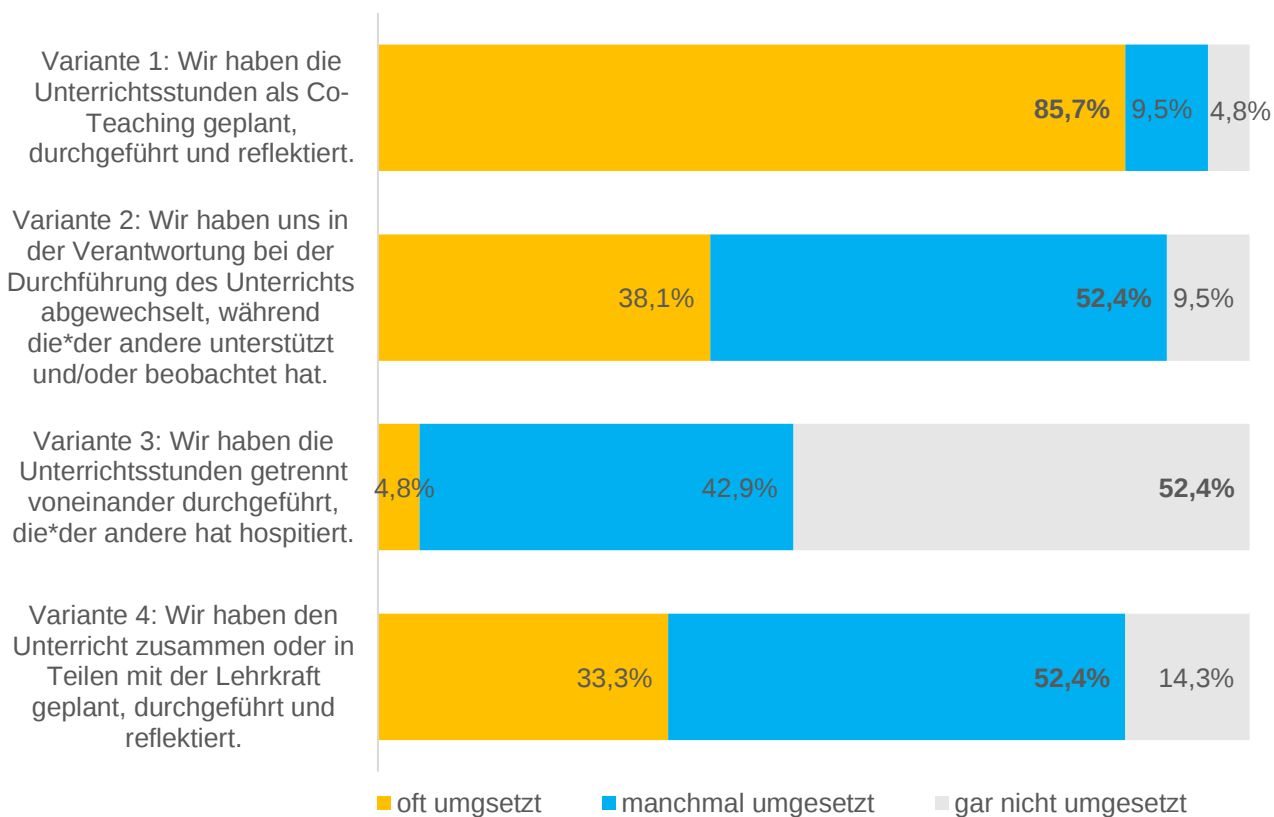


Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Fanden Sie die vorgesehene Stundenanzahl für Unterrichtsversuche (siehe obige Regelung) im Praxissemester angemessen, um sich der Unterrichtsdurchführung in ersten Schritten anzunähern?“ (N = 104)



„Wie häufig haben Sie die folgenden Varianten der Unterrichtsversuche im Tandem umgesetzt?“ (N = 21)



Weiteres Ergebnis: Die Studierenden der Interventionsgruppe wurden zudem gefragt, welche Variante sie im Hinblick auf ihre Lehrerfahrung am aufschlussreichsten fanden. Die Mehrheit nennt Variante 1 (55%), einige weitere Befragte nennen Variante 2 (30%) und relativ wenige geben Variante 4 (10%) und Variante 3 (5%) an.

4. Prozessanalyse der Erprobungsphase

4.1 Verlauf der Erprobungsphase aus Studierendensicht

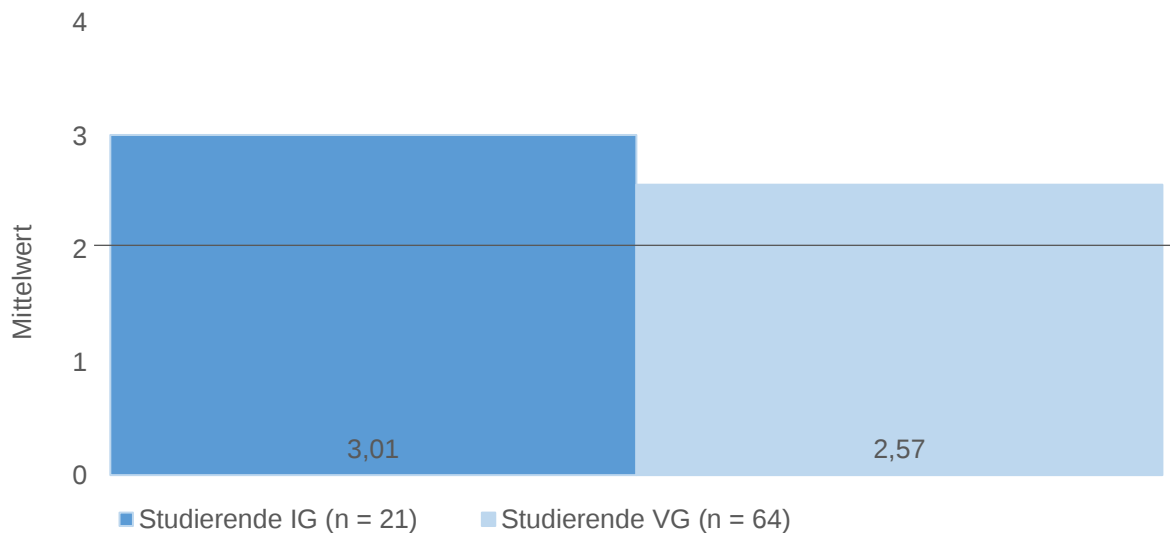
4.1.1 Mentoring und Mentor*in aus Studierendensicht

*Wie bewerten die Studierenden das Mentoring durch ihre*n Mentor*in?*

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Skala aus 8 Items, 1 Skala aus 5 Items
Anmerkung zu den Skalen	Eine erste Skala misst die Bewertung des Mentorings. Eine zweite Skala erfragt die Bewertung der*des Mentor*in. Beides erfolgt aus Studierendensicht. Die Skalen wurden getrennt präsentiert und beinhalteten auch umgepolt formulierte Items.
Beispiel-Items	Das Mentoring... ... war individuell auf meine Bedürfnisse zugeschnitten war zu kurz ; wir hätten uns mehr Zeit nehmen sollen. ... verlief gut strukturiert . Mein*e Mentor*in und ich haben uns gut verstanden konnte mir fachliche Impulse geben. ... konnte mir wichtige Unterstützung geben.

„Das Mentoring ... [wird positiv bewertet]“ (N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

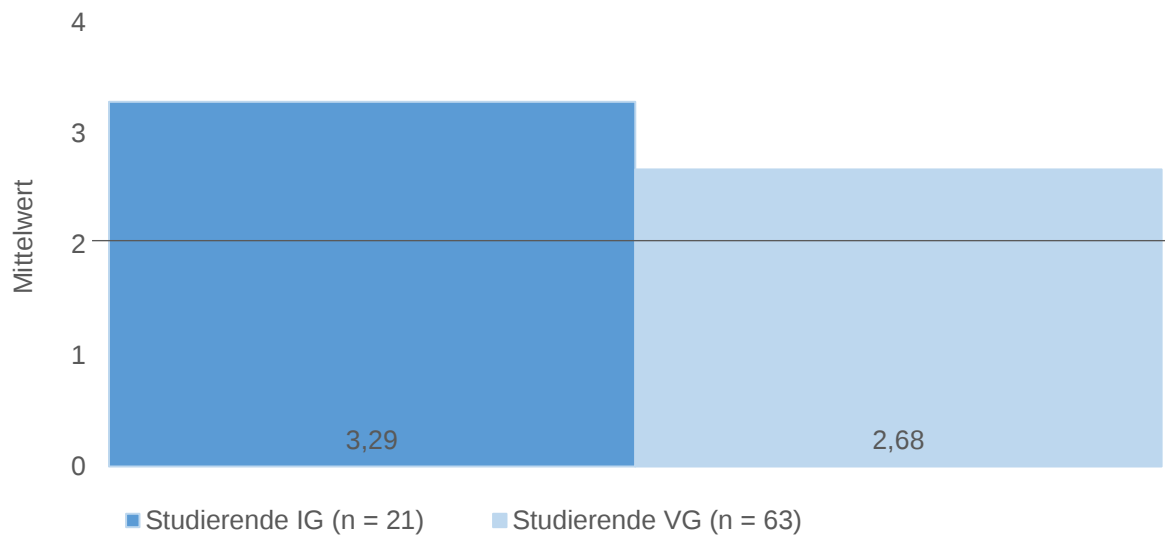
Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .87$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Die Ein-Faktor-Lösung erklärt 54% der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als negative und Werte > 2 als positive Bewertung des Mentorings zu werten sind.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen erweisen sich nicht als statistisch signifikant.

„Mein*e Mentor*in... [wird positiv bewertet]“ (N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist sehr gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .92$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Es bestätigt sich die Eindimensionalität der Skala; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 88% der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als negative und Werte > 2 als positive Bewertung der Mentorin*des Mentors zu werten sind.

Laut Kruskal-Wallis-Test sind die Mittelwertunterschiede beider Gruppen statistisch signifikant ($p = 0,015$). Die Interventionsgruppe bewertet ihre*n Mentor*in positiver. Mit $r = 0,64$ liegt laut Cohen (1988) ein großer Effekt vor.

Weiteres Ergebnis: Die Interventionsgruppe beantwortete noch ein weiteres Item, das lautete: „Mein*e Mentor*in hat das Mentoring (Betreuung, Beratung) auch auf die Tandemsituation bezogen“. Hier liegt der Mittelwert bei $M = 2,96$ ($SD = 1,41$); die Aussage im Item wird also bejaht.

4.1.2 Bedeutung verschiedener Ansprechpersonen für die Studierenden

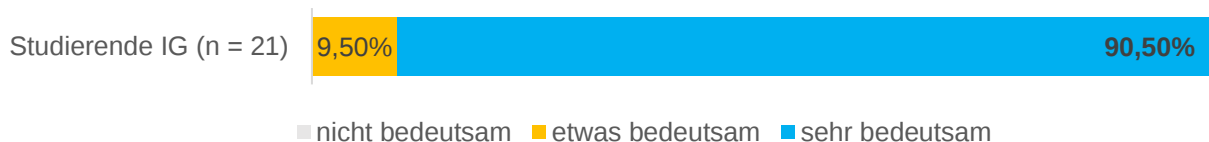
*Welchen Stellenwert haben unterschiedliche Ansprechpartner*innen für die Studierenden im Praxissemester?*

Operationalisierung in den Fragebögen

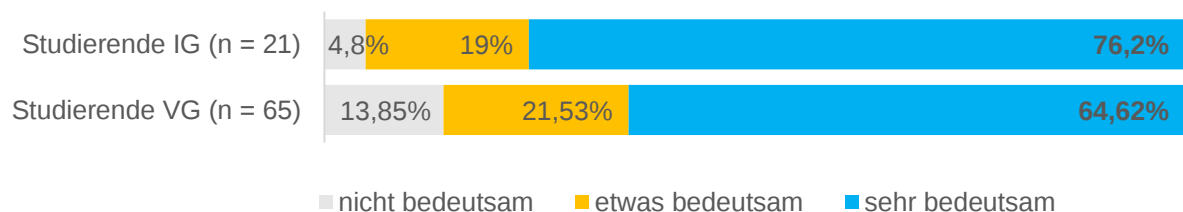
befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Interventionsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 6 Items
Beispiel-Items	Welchen Stellenwert hatten diese Personen für Sie als Ansprechpartner*innen im Praxissemester? ... Tandempartner*in ... Mentor*in
Kategorien	nicht bedeutsam etwas bedeutsam sehr bedeutsam

„Welchen Stellenwert hatten diese Personen für Sie als Ansprechpartner*innen im Praxissemester?“ (N = 87)

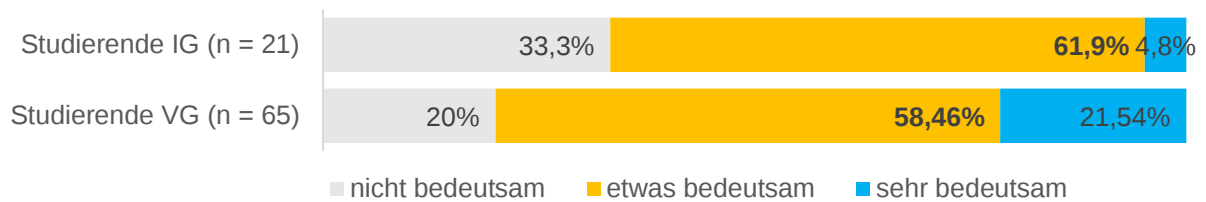
Tandempartner*in:



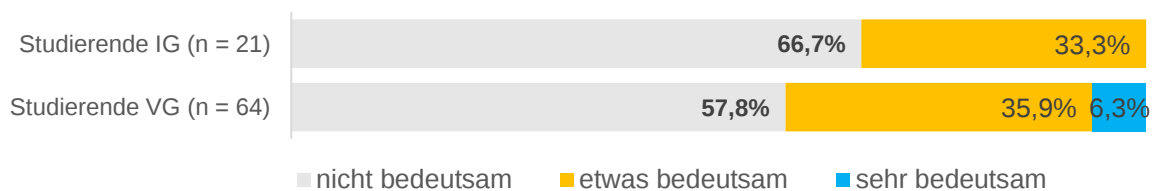
Mentor*in:



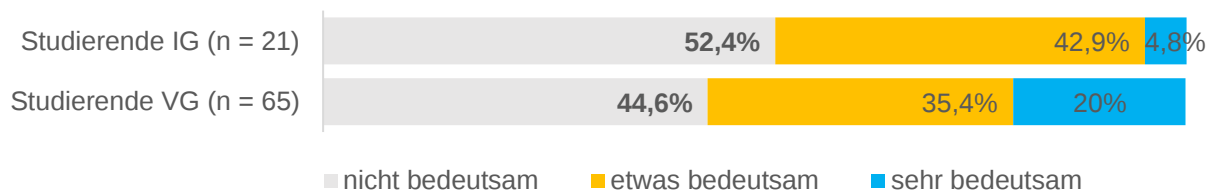
Kollegium an der Schule:



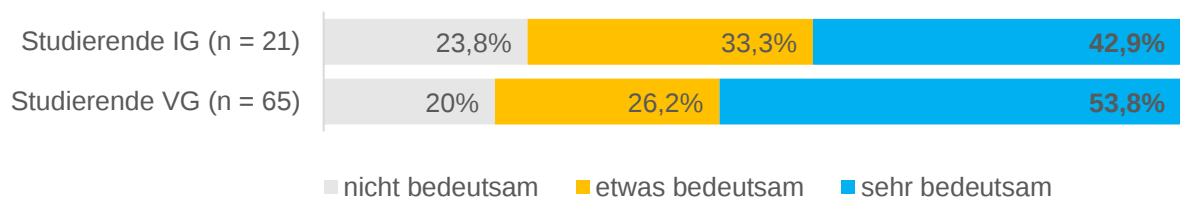
Fachseminarleitung:



Universitätsdozierende:



Weitere Kommiliton*innen:



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

4.1.3 Zwischenmenschliche Dynamik im Tandem

Wie gestaltete sich die Dynamik zwischen den Studierenden im Tandem?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Studierende Interventionsgruppe (IG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	9 Skalen mit je 3 bis 7 Items
Anmerkung zu den Skalen	Die Skalen beziehen sich auf unterschiedliche mögliche Facetten der Dynamik im Tandem. Die neun Skalen wurden gemischt präsentiert und beinhalteten auch umgepolt formulierte Items.
Skalen und Beispiel-Item	(1) Gestärktes Gefühl und Auftreten zu zweit: „Es war für mich eine wichtige Unterstützung, an der Schule nicht allein, sondern zu zweit aufzutreten.“ (2) Ausgewogenes Geben und Nehmen im Tandem: „Ich habe das Gefühl, ich habe mehr Arbeit geleistet als mein*e Tandempartner*in; das war nicht ganz gerecht.“ (3) Zwischenmenschliche Harmonie: „Unsere Zusammenarbeit verlief durchweg harmonisch.“ (4) Konstruktive Arbeitsatmosphäre: „Mein*e Tandempartner*in und ich hatten eine gute Kommunikations- und Feedbackkultur (ressourcenorientiert, wertschätzend).“ (5) Hinderliche (persönliche und fachliche) Unterschiede zwischen den Tandempartner*innen: „Unsere Lehrstile (Vorstellung vom guten Unterrichten) waren zu unterschiedlich.“ (6) Hoher Aufwand durch Tandemkonstellation: „Die Abstimmung im Tandem hat zu viel Zeit gekostet.“ (7) Konkurrenz unter den Tandempartner*innen: „Im Tandem ergab sich ein unangenehmer Wettstreit zwischen uns.“ (8) Einschränkung der Individualität: „Durch die Tandemkonstellation konnte ich mich nicht genügend ausprobieren.“

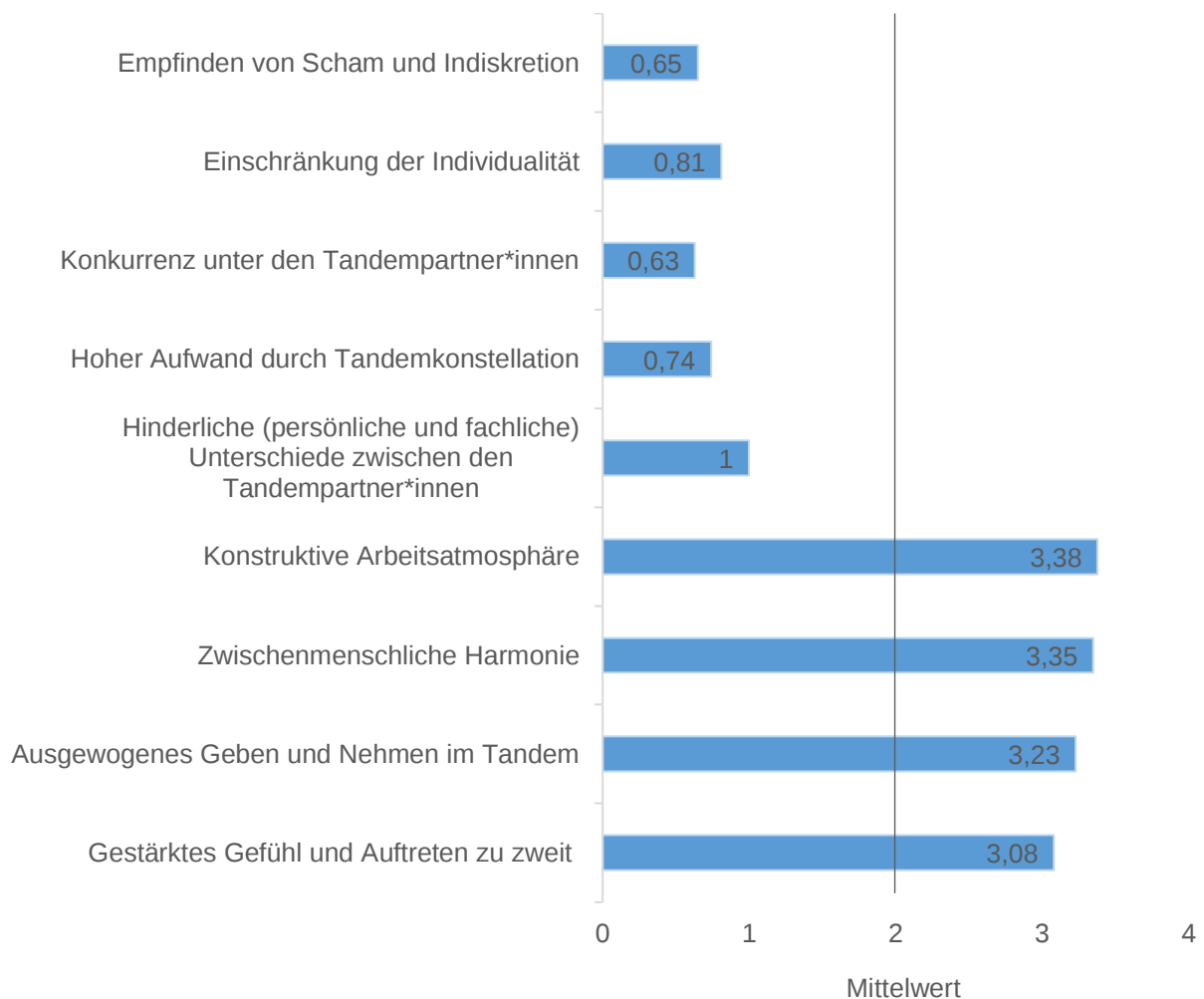
Kategorien

(9) Empfinden von Scham und Indiskretion:

„Mir war die Zusammenarbeit im Tandem manchmal unangenehm, weil ich meine*n Tandempartner*in noch nicht so gut kannte.“

- 0 (stimme gar nicht zu)
1
2
3
4 (stimme voll zu)

„Wie haben Sie die Zusammenarbeit im Tandem erlebt?“ (Studierende IG: $N = 21$, $n = 21$)



Ergebnis: Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz aller Skalen ist gut bis sehr gut; Cronbachs Alpha reicht von $\alpha = .74$ bis $\alpha = .95$. Die Struktur der Skalen wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Hier bestätigte sich die Eindimensionalität der Skalen; die Ein-Faktor-Lösung erklärte mindestens 61,65 % und maximal 81,82 % der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte der Skalengesamtwerte. Die Variablen sind nach Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt. Daher wird zum Vergleich der Unterschiede der Gesamtskalen-Mittelwerte der Friedmann-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder weniger starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder weniger starke) Bejahung des jeweiligen Facetteninhalts zu werten sind.

Es erweisen sich 16 paarweise Vergleiche der Gesamtskalen-Mittelwertunterschiede als statistisch signifikant ($p < 0,05$). Mit Effektstärken von $r = 0,16$ bis $r = 0,43$ liegen laut Cohen (1988) leichte bis mittlere Effekte vor. In diesen Fällen wird einer positiven Facette (Stärkung, Ausgewogenheit, Harmonie, konstruktive Arbeitsatmosphäre) deutlicher zugestimmt als einer negativen Facette (Unterschiede, Aufwand, Konkurrenz, Einschränkung, Scham).

4.2 Verlauf der Erprobungsphase aus Mentor*innensicht

4.2.1 Vorbereitungsbedarf aus Lehrkräftesicht

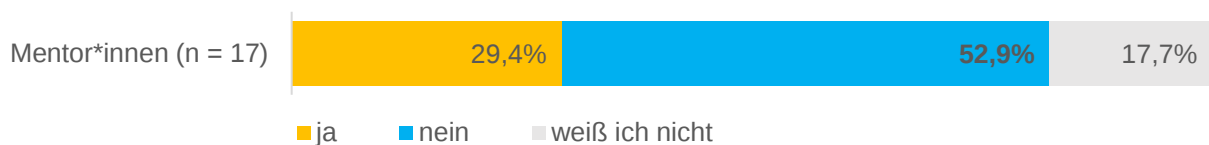
*Sehen die Mentor*innen bei sich einen besonderen Vorbereitungsbedarf für die Betreuung von Tandems?*

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Single Items
Einführung	Wenn zwei Studierenden gemeinsam von ausschließlich einer Mentorin* einem Mentor betreut werden:
Items	Benötigt die Mentorin*der Mentor hierfür neue/zusätzliche Kompetenzen?

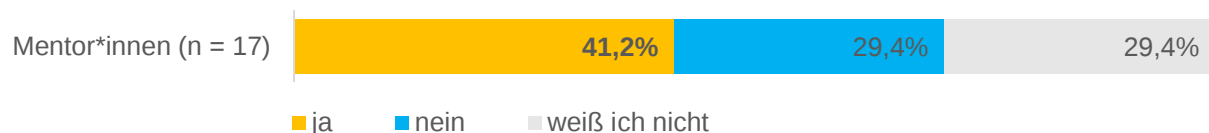
	Fühlen Sie sich für diese Aufgabe ausreichend vorbereitet?
Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Benötigt die Mentorin*der Mentor hierfür neue/zusätzliche Kompetenzen?“ (N = 17)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Fühlen Sie sich für diese Aufgabe (Betreuung von zwei Studierenden durch Sie als alleinige*r Mentor*in) ausreichend vorbereitet?“ (N = 17)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

4.2.2 Mentoring-Qualifizierung aus Lehrkräftesicht

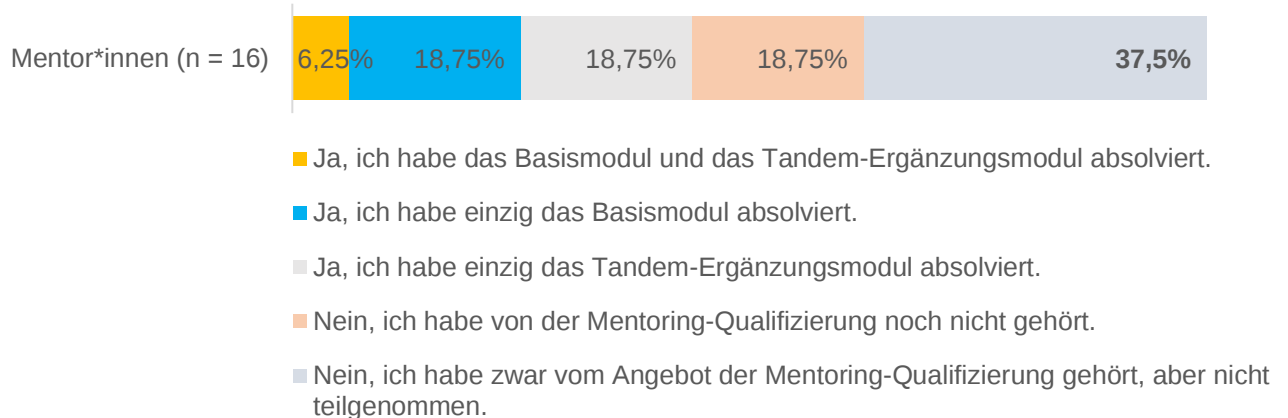
Wie wurde das Angebot der Mentoring-Qualifizierung von den Mentor*innen wahrgenommen?

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Single Item, 1 Skala aus 5 Items, 1 Batterie aus 3 Items, 2 offene Items

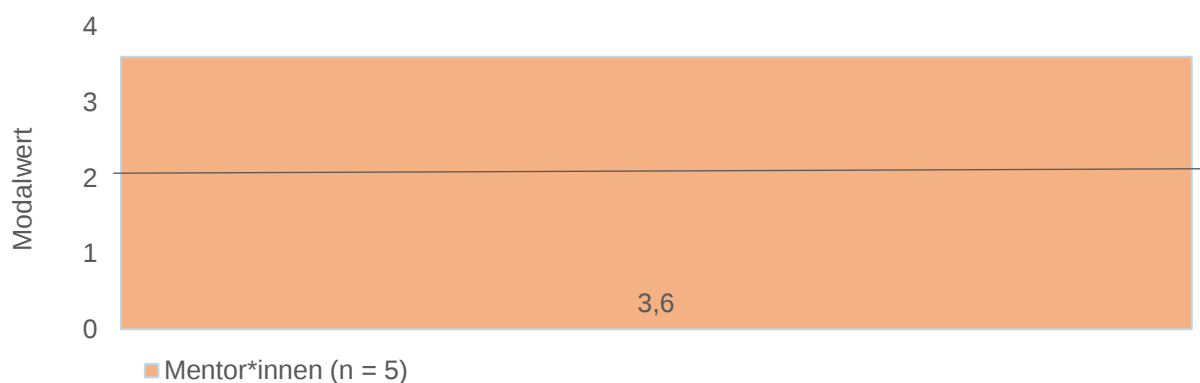
I) Einführung	Wie Sie vielleicht wissen, gibt es das Angebot einer Mentoring-Qualifizierung für Lehrkräfte.
I) Item	Haben Sie hier [am Angebot der Mentoring-Qualifizierung] bereits teilgenommen?
I) Beispiel-Kategorie	Ja, ich habe einzig das Basismodul absolviert.
II) Anmerkung zur Skala	Die Skala bezieht sich auf die Bewertung des Tandem-Ergänzungsmoduls als mehr oder weniger bereichernd. Die Skala beinhaltet auch umgepolt formulierte Items.
II) Beispiel-Items	Das Tandem-Ergänzungsmodul konnte mir neue Inhalte vermitteln. ... ist gut auf das Betreuungssetting im Tandem eingegangen war eher theoretisch abstrakt und daher nicht gut auf die Betreuungspraxis anwendbar .
II) Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)
III) Items	Zu drei konkreten Inhalten, die Sie kennengelernt haben: Haben Sie den Eindruck, Ihr „ Mentor*in-Typus “ ändert sich durch die Arbeit im Tandem? ... die „ Kernperspektiven “ sind anwendbar auf das Tandemmodell? ... Sie konnten die vorgestellten Techniken zu Gesprächsführung und Moderation gut einsetzen?
III) Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Haben Sie hier [am Angebot der Mentoring-Qualifizierung] bereits teilgenommen?“
(N = 17)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Wie schätzen Sie das Tandem-Ergänzungsmodul der Mentoring-Qualifizierung ein?“
(N = 17)



Ergebnis: Modalwert

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist sehr gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .91$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Die Ein-Faktor-Lösung erklärt 82,41% der Varianz.

Das Item „Das Tandem-Ergänzungsmodul hätte ausführlicher sein sollen“ wurde von der Skala eliminiert, da es auf einen zweiten Faktor lud und sich Cronbachs Alpha nach seinem Ausschluss erhöhte.

Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung des Modalwertes.

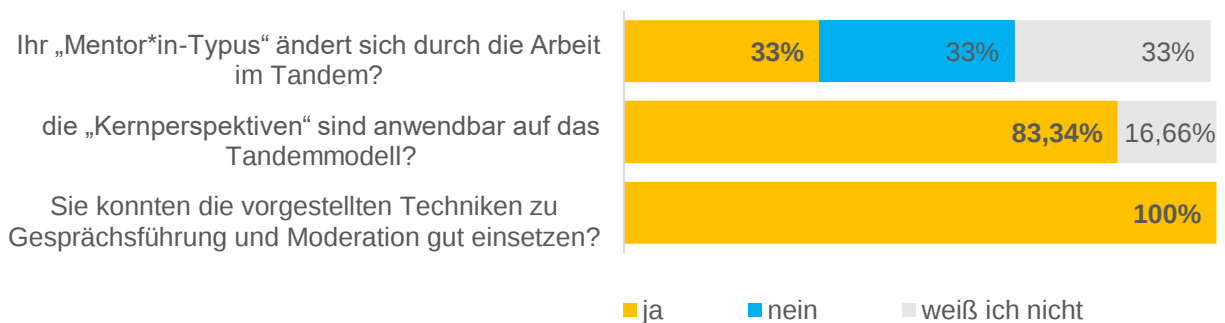
Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder weniger deutlich) negative und Werte > 2 als (mehr oder weniger deutlich) positive Bewertung des Ergänzungsmoduls der Mentoring-Qualifizierung zu werten sind.

Das von der Skala ausgeschlossene Item zur Frage, ob das Ergänzungsmodul ausführlicher hätte sein sollen, wurde in Mittel mit 2,4 beantwortet ($n = 5$; Mod = 2; Med = 2).

„Gab es einen Inhalt des Tandem-Ergänzungsmoduls, den Sie besonders hilfreich fanden? Wenn ja, welchen?“ (Mentor*innen: $N = 17$, $n = 3$)

Als besonders hilfreiche Inhalte des Tandem-Ergänzungsmodul sehen die Befragten Anregungen zu den Vorbereitungs- und Auswertungsgesprächen. Als Verbesserungsvorschlag wird benannt, intensiver auf exemplarische Situationen einzugehen.

„Zu drei konkreten Inhalten, die Sie kennengelernt haben: Haben Sie den Eindruck ...“
(Mentor*innen: $N = 17$, $n = 6$)



„Haben Sie Vorschläge zur Veränderung (Ergänzung, Anpassung) des Tandem-Ergänzungsmoduls? Wenn ja, welche?“ (Mentor*innen: $N = 17$)

Die Befragten machten an dieser Stelle keine weiteren Vorschläge zur Veränderung des Tandem-Ergänzungsmoduls.

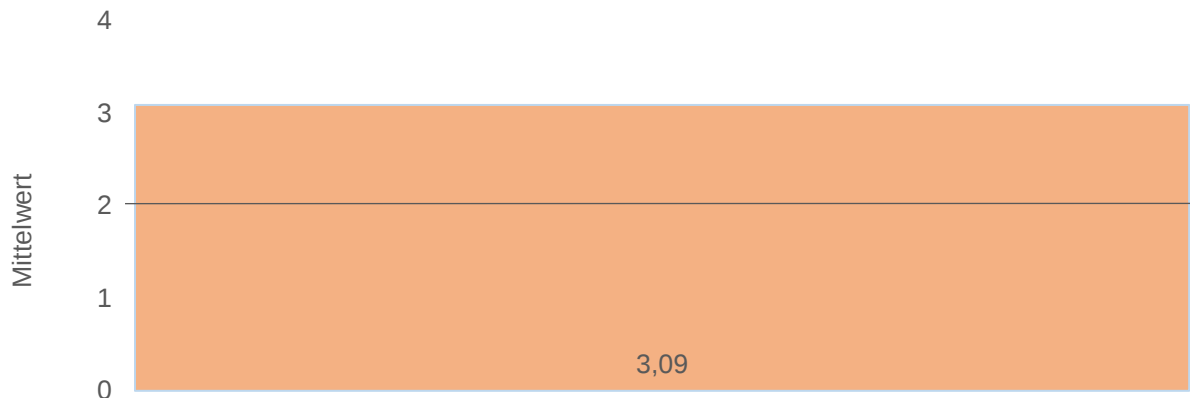
4.2.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte zum Mentoring eines Tandems

*Wie selbstwirksam schätzen sich die Mentor*innen im Hinblick auf die Betreuung eines Tandems ein?*

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Skala aus 8 Items
Anmerkung zur Skala	Die Skala erfasst die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Mentor*innen in Bezug auf das Mentoring eines Tandems.
Beispiel-Items	Ich traue es mir zu, im Tandem beide Studierende individuell bedarfsgerecht zu beraten. ... zwischen den Studierenden in Konfliktsituationen zu vermitteln. ... eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. ... beide Studierende in ihren Unterrichtsversuchen zu unterstützen.
Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)

„Wie schätzen Sie Ihre eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf das Mentoring im Tandem (Betreuung von zwei Studierenden durch Sie als alleinige*r Mentor*in) ein?“
(Mentor*innen: $N = 17$, $n = 16$)



Ergebnis: Gesamtskalen-Mittelwert

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .89$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Die Ein-Faktor-Lösung erklärt 68,6% der Varianz.

Zwei Items wurden von der Skala eliminiert, da sie auf einen zweiten Faktor luden und sich Cronbachs Alpha nach ihrem Ausschluss erhöhte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als niedrige und Werte > 2 als hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Mentor*innen im Hinblick auf das Mentoring eines Tandems zu werten sind.

Die von der Skala ausgeschlossenen Items wurden als Single Items im Mittel wie folgt beantwortet: „Ich traue es mir zu, im Tandem zwischen den Studierenden in Konfliktsituationen zu vermitteln“: $M = 2,26$ ($SD = 0,68$). „Ich traue es mir zu, im Tandem beide Studierende ausgewogen zu betreuen“: $M = 2,75$ ($SD = 0,86$).

4.2.4 Erleben des Mentorings eines Tandems

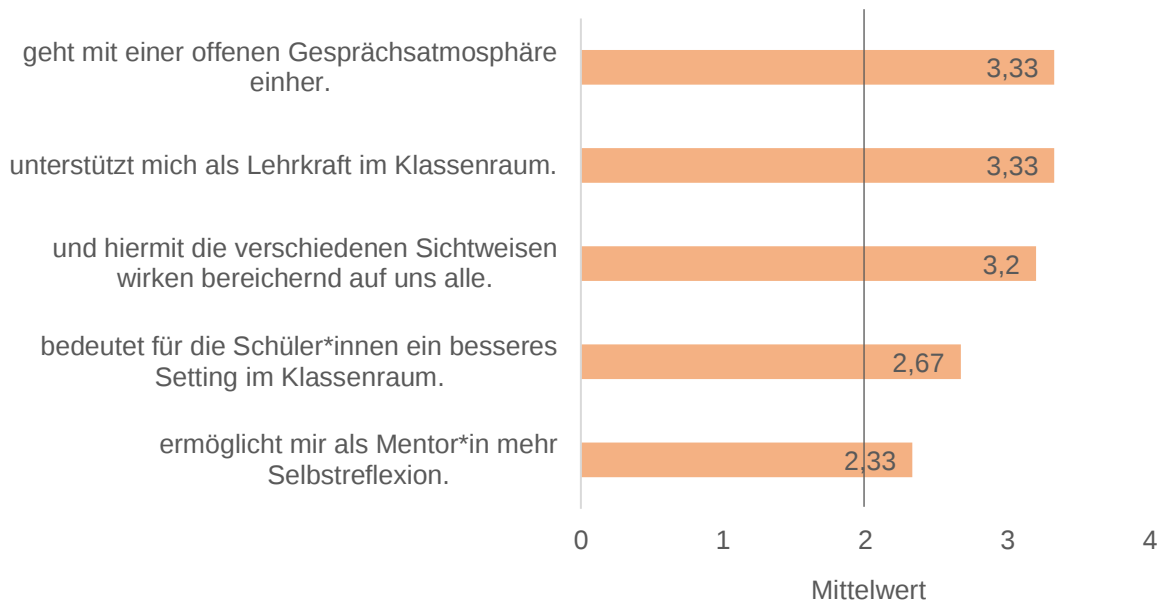
*Wie erlebten die Mentor*innen die Arbeit mit einem Studierenden-Tandem?*

Operationalisierung der Fragebögen

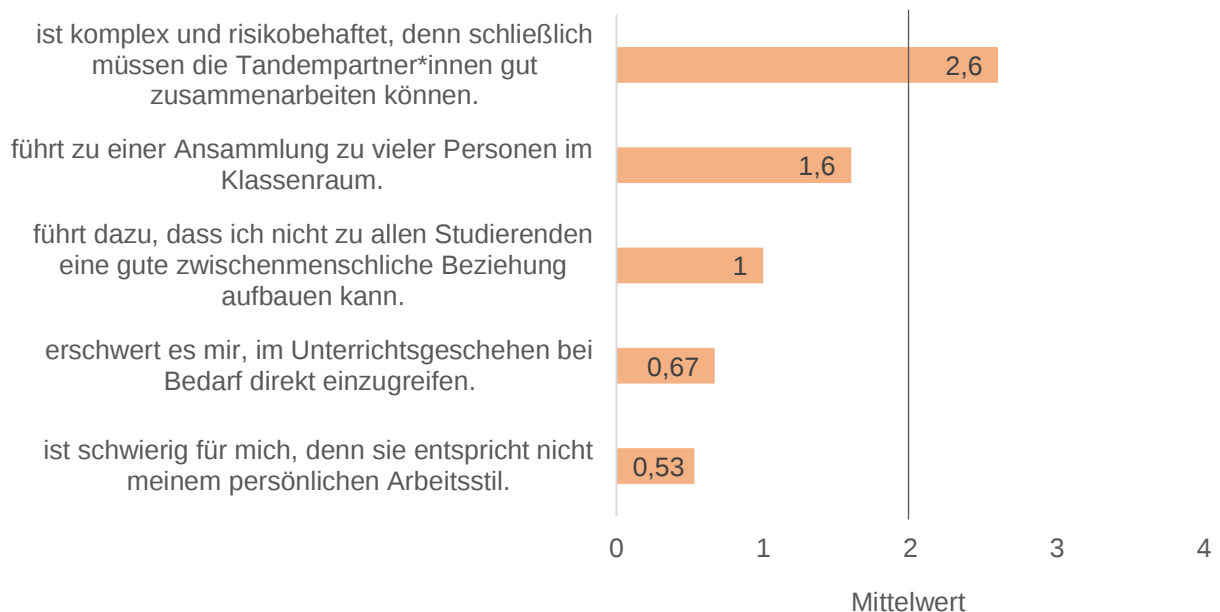
befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Batterien aus je 5 Items
Anmerkung zu den Batterien	Eine erste Batterie nennt mögliche positive Facetten des Mentorings eines Tandems, eine zweite nennt negative. Die Items beider Batterien wurden gemischt präsentiert.
Einführung	Auch wenn Sie das Tandem in einer anderen Konstellation betreut haben, nehmen Sie im Folgenden bitte diese Konstellation als Grundlage Ihrer Einschätzung: Betreuung von zwei Studierenden durch eine*n Mentor*in.
Beispiel-Item pro Batterie	Die Konstellation (ein*e Mentor*in und zwei Studierende) und hiermit die verschiedenen Sichtweisen wirken bereichernd auf uns alle. ... erschwert es mir, im Unterrichtsgeschehen bei Bedarf direkt einzugreifen .
Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)

„Wie schätzen Sie die Dynamik (Mentoring eines Studierenden-Tandems) ein?“
(Mentor*innen: $N = 17$)

Positive Facetten ($n = 17$)



Negative Facetten ($n = 17$)



Ergebnis: Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Zahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder weniger starke) Ablehnung der und Werte > 2 als (mehr oder weniger starke) Zustimmung zu den in den Items formulierten Aussagen zu werten sind.

4.2.5 Tandemmodell als Be- und Entlastung für die Lehrkräfte

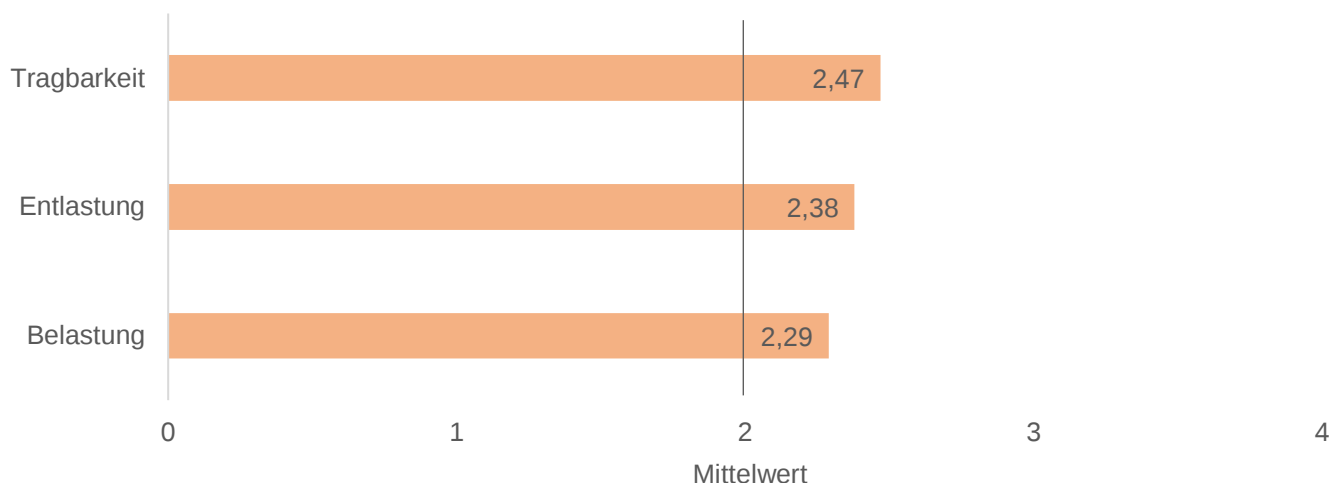
*Inwiefern haben die Mentor*innen das Mentoring des Tandems als Be- und/oder Entlastung erlebt?*

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	3 Skalen mit je 4 Items, 2 Single Items, 1 offenes Item
I) Anmerkung zu den Skalen	Eine erste Skala misst die durch das Tandemmodell gesteigerte Belastung der Lehrkräfte, eine zweite die Entlastung und eine dritte die Tragbarkeit ihres Aufwandes. Die Skalen wurden gemischt präsentiert.
I) Skalen und Beispiel-Items	(1) Belastung: „Die Betreuung eines Tandems bedeutet für mich deutlich mehr Abstimmungsbedarf. ... verlangte mehr zeitlichen Arbeitsaufwand.“ (2) Entlastung: „Die Betreuung eines Tandems wirkte entlastend für mich, weil auch die Studierenden einander Feedback gegeben haben. ... war insofern eine Entlastung für mich, als dass die Studierenden sich auch untereinander ausgetauscht haben.“ (3) Tragbarkeit: „Die Betreuung eines Tandems... ... erforderte einen Aufwand von mir, der in einem guten Verhältnis zu den Vorzügen des Tandemmodells steht. ... bedeutet insgesamt einen Aufwand für mich, der nicht tragbar ist.“

I) Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)
II) Item	Haben Sie die Abminderungsstunden vollumfänglich erhalten?
II) Kategorien	ja nein
III) Item	Wäre ein „Ansparmodell“ für Sie akzeptabel?
III) Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Inwiefern haben Sie das Mentoring des Tandems als Be- oder Entlastung erlebt?“
 (Mentor*innen: $N = 17$, $n = 15$)



Ergebnis: Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der drei Skalen ist gut; Cronbachs Alpha reicht von $\alpha = .78$ bis $\alpha = .89$. Die Struktur der Skalen wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Hier bestätigte sich die

Eindimensionalität der Skalen; die Ein-Faktor-Lösung erklärte mindestens 67,09 % und maximal 83,51 % der Varianz.

Zwei Items wurden von den Skalen eliminiert, da sie auf einen zweiten Faktor luden und sich Cronbachs Alpha nach ihrem Ausschluss erhöhte.

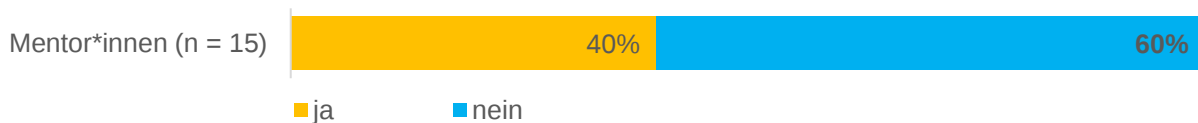
Die Gesamtskalenwerte sind laut Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt, daher wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Skalen zu Be- und Entlastung der Wilcoxon-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bericht einer (sehr) niedrigen und Werte > 2 als Bericht einer (sehr) hohen Belastung, Entlastung bzw. Tragbarkeit zu werten sind.

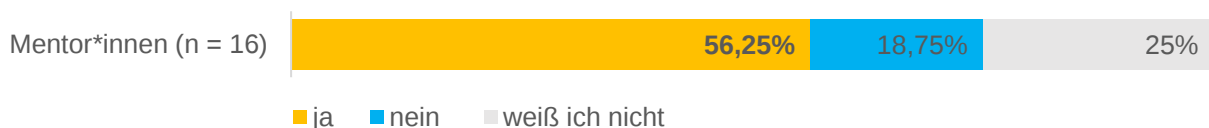
Die Einschätzungen als Be- und Entlastung unterscheiden sich nicht signifikant.

Die von den Skalen ausgeschlossenen Items wurden als Single Items im Mittel wie folgt beantwortet: „Die Betreuung eines Tandems hat neue Probleme (z.B. zwischenmenschliche Konflikte) mit sich gebracht, um die ich mich kümmern musste.“: $M = 0,67$ ($SD = 0,90$). „Die Betreuung eines Tandems hieß gewissermaßen: ‚schon zwei auf einmal betreut‘“: $M = 1,53$ ($SD = 1,06$).

„Noch einmal zu den Abminderungsstunden: Haben Sie diese Vergünstigungen vollumfänglich erhalten?“ ($N = 17$)



„Wäre ein ‚Ansparmodell‘, in dem die Abminderungsstunden nachträglich (z.B. im darauffolgenden Schuljahr) gewährt werden, für Sie akzeptabel?“ ($N = 17$)



„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise)“
(Mentor*innen: $N = 17$, $n = 2$)

Es gibt nur wenige Hinweise. Es wird kritisiert, dass die Verfügbarkeit von Abminderungsstunden für Mentor*innen sich in der praktischen Umsetzung als schwierig gestaltet. Die Befragten sehen Abminderungsstunden für Mentor*innen und gut über das Tandemmodell informierte Studierende als Voraussetzung für das Mentoring von Studierenden-Tandems.

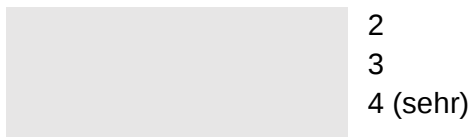
4.3 Verlauf der Erprobungsphase aus Sicht der universitären Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung

4.3.1 Seminare zur Lernvorbereitung und -begleitung und das Tandemmodell

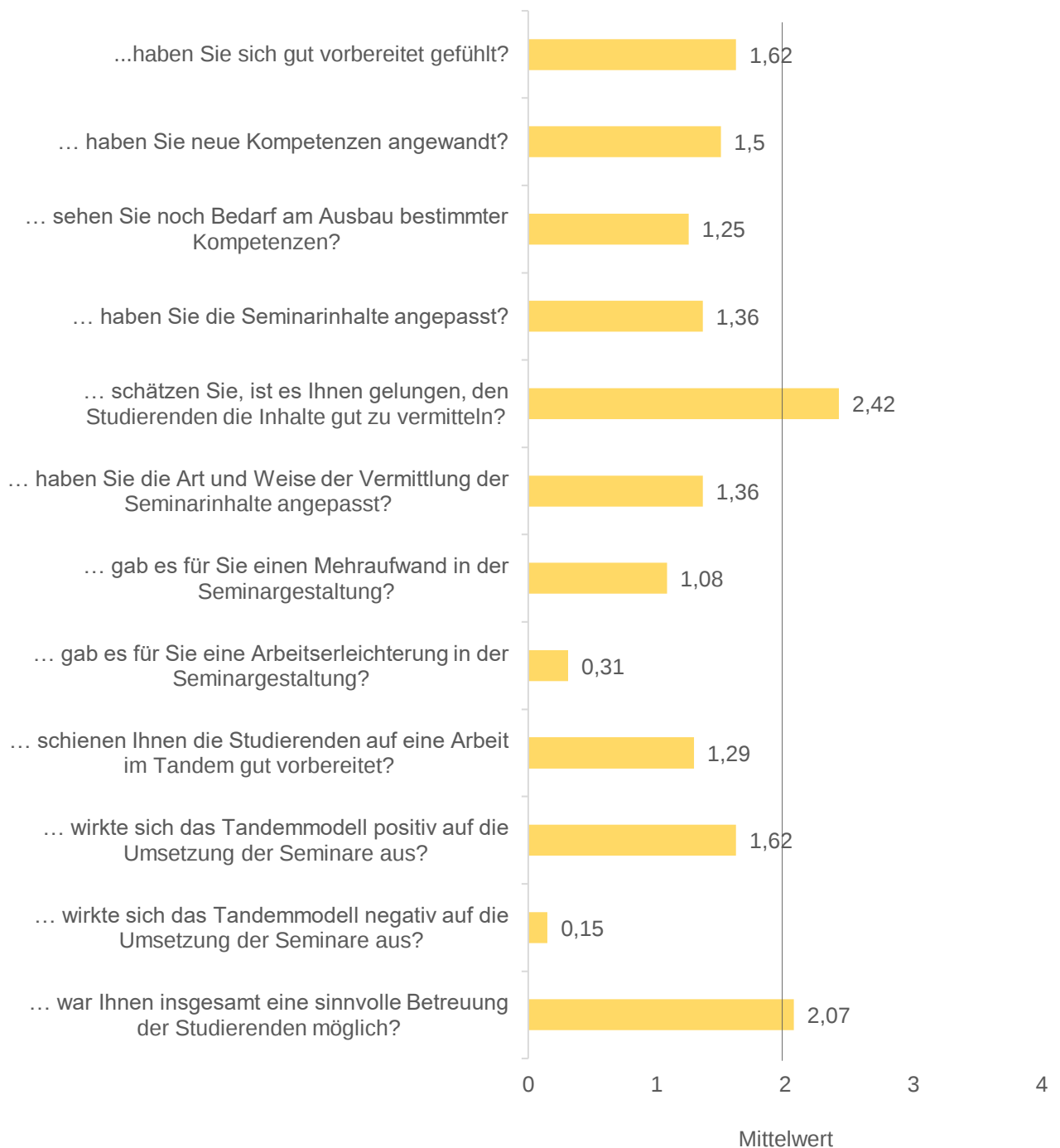
Inwiefern wirkte sich das Tandemmodell auf die Gestaltung der Seminare zur Lernvorbereitung und -begleitung aus?

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 12 Items, 1 offenes Item
Einführung	In Bezug auf die Seminare während dieser Erprobungsphase des Tandemmodells (im Vergleich zu einem Praxissemester, welches nicht im Tandemmodell durchlaufen wird):
Beispiel-Items	Inwiefern schätzen Sie, ist es Ihnen gelungen, den Studierenden die Inhalte gut zu vermitteln ? ... haben Sie die Art und Weise der Vermittlung der Seminarinhalte angepasst? ... gab es für Sie einen Mehraufwand in der Seminargestaltung?
Kategorien	0 (gar nicht) 1



„Inwiefern ...“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 14$)



Ergebnis: Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder minder starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder minder starke) Bejahung der in den Items formulierten Fragen zu werten sind.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ ($N = 19$)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

In den Antworten der Befragten zeigen sich unterschiedliche Erfahrungen im Hinblick darauf, wie sich das Tandemmodell auf den eigenen Tätigkeitsbereich ausgewirkt hat. Häufig benannt wird der Punkt, dass es Unklarheiten bezüglich des Tandemmodells und der Tandemkonstellationen gab. Das hat teilweise dazu geführt, dass Studierende doch nicht im Tandem gearbeitet haben oder die Lernvorbereitung nicht angepasst wurde. Einige Dozierende haben ihre Seminare zur Lernvorbereitung an das Tandemmodell angepasst.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Unklarheiten bezüglich Tandemmodell und -konstellationen	„Darüber hinaus war ja während der Vorbereitungsseminare noch gar nicht bekannt, dass und wer in Tandems arbeiten würde. [...] Es war zudem nicht bekannt, dass sich das Tandemmodell auf die Vorbereitung auswirken könnten/ sollten [sic]. Mir ist zudem aber auch nicht klar, wozu das gut sein sollte. Die Vorbereitung auf den Unterricht muss ja den Einzelnen stärken.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Da nicht klar war, welche Studierenden im Tandem arbeiten – die Studierenden	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 6

	das manchmal selbst nicht wussten – und das von den Schulen nicht umgesetzt wurde, gab es mehr Verwirrung um dieses Thema [...].“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	
(Nicht-)Anpassung der Seminare	„Ich habe eine Seminareinheit zu den verschiedenen Formen des Teamteaching neu konzipiert. Die Studierenden, die an dem Pilotprojekt teilnahmen, haben im Seminar über ihre unterschiedlichen Umsetzungen des Tandemmodells und ihre jeweiligen Erfahrungen damit berichtet“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Unterrichtsplanung/Nachberetung [sic] im Team müsste stärker in den Fokus rücken“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „In meinen Seminaren sind die Studierenden nicht als Tandem aufgetreten und /oder haben sich garnicht [sic] als Tandem in Seminare gewählt“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 3

universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $n = 19$

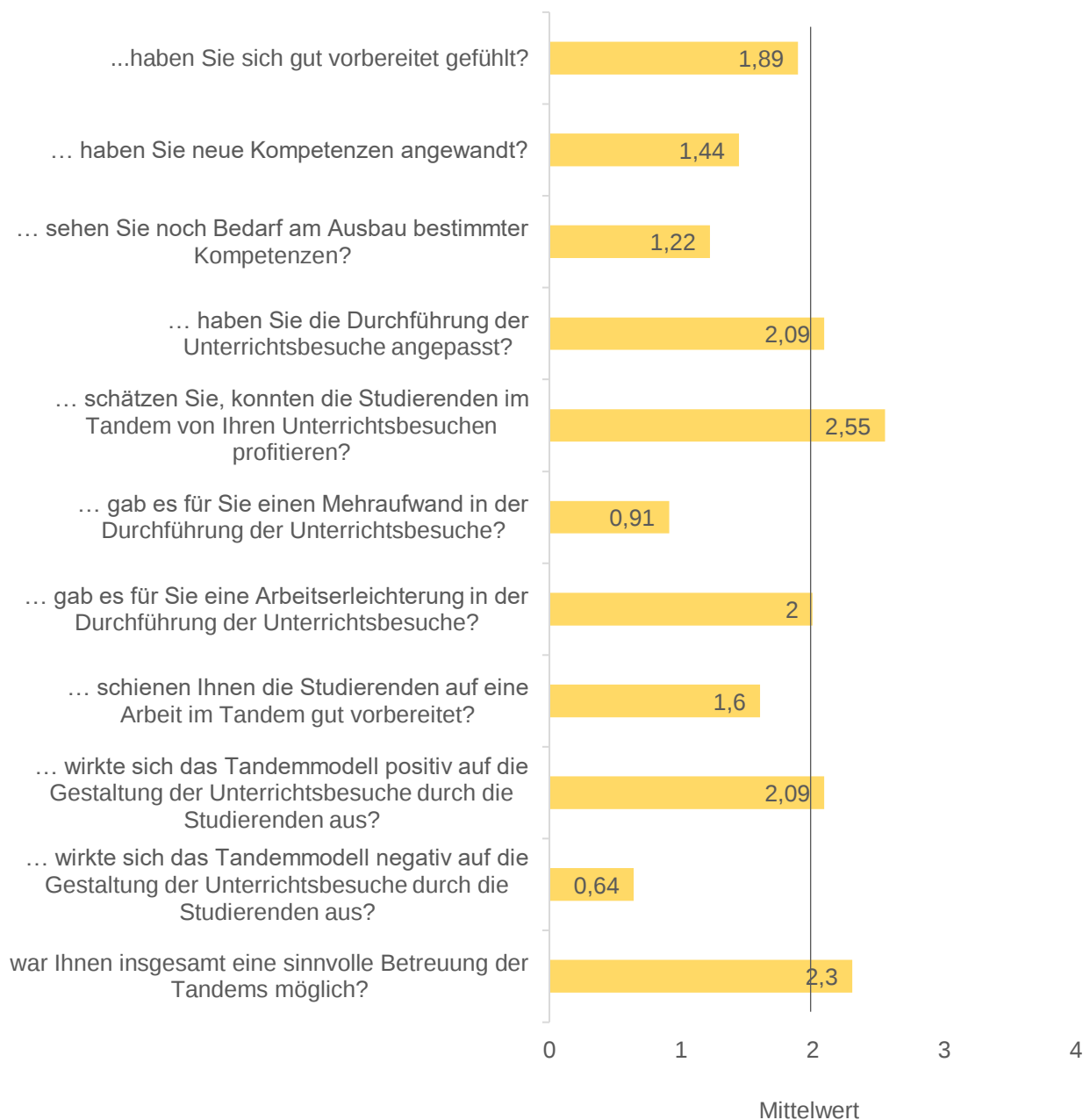
4.3.2 Unterrichtsbesuche und das Tandemmodell

Wie wirkte sich das Tandemmodell auf die Gestaltung der Unterrichtsbesuche aus?

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 12 Items, 1 offenes Item
Einführung	In Bezug auf die Unterrichtsbesuche während dieser Erprobungsphase des Tandemmodells (im Vergleich zu einem Praxissemester, welches nicht im Tandemmodell durchlaufen wird):
Beispiel-Items	Inwiefern haben Sie die Durchführung der Unterrichtsbesuche angepasst? ... schätzen Sie, konnten die Studierenden im Tandem von Ihren Unterrichtsbesuchen profitieren? ... wirkte sich das Tandemmodell negativ auf die Gestaltung der Unterrichtsbesuche durch die Studierenden aus?
Kategorien	0 (gar nicht) 1 2 3 4 (sehr)

„Inwiefern ...?“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 11$)



Ergebnis: Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder minder starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder minder starke) Bejahung der in den Items formulierten Fragen zu werten sind.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ (N = 19)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

In den Antworten der Befragten zeigen sich unterschiedliche Erfahrungen im Hinblick darauf, wie sich das Tandemmodell auf den eigenen Tätigkeitsbereich ausgewirkt hat. Im Hinblick auf die Unterrichtsbesuche wird vielfach benannt, dass das Tandemmodell nicht der Ausbildung und den Bedürfnissen der Studierenden entspricht und keine individuellen Rückmeldungen sowie Lehrerfahrungen zur Qualifikation der Studierenden im Praxissemester ermöglicht. Weiterhin werden Arbeitsentlastungen nur einseitig bei einzelnen Akteur*innen gesehen, was teilweise auf die jeweilige Umsetzung des Tandemmodells zurückgeführt wird.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
unterschiedliche Arbeitsentlastung	„Die Arbeitserleichterung ergibt sich primär durch weniger An- und Abfahrt. Dafür sind die Doppelbesuche oft aufwändiger in der Organisation.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „In der Praxis besuche ich zwei Studierende zum Preis von einer. Es gab Unterrichtsvorbereitungen, die gemeinsam erstellt wurden. Aber auch solche in denen sich eine Studierende einfach hat mitziehen lassen [...].“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Für mich waren die Tandems keine Arbeitserleichterung, da ich jeweils für nur eine Person im Tandem zuständig war.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 5

möglicherweise
fehlende Passung
zwischen
Tandemmodell und
Ausbildung

„Es wurde schnell klar, dass das Tandem ein Wunsch von uns Lehrenden ist, der aber in keiner Weise mit den Bedürfnissen der Studierenden korrespondiert. Wir möchten gerne Aufwand verringern und effektive Besuche durchführen. Studierende möchten hingegen gerne sich als künftige Lehrende erproben, Entscheidungen fällen dürfen und eine individualisierte Rückmeldung erhalten.“
(universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)

„Ich denke das Tandemmodell in dieser Form ist ein Sparmodell. Pädagogische Ziele stehen nicht im Vordergrund, sondern werden nur vorgeschoben. Der eigentliche Zweck des Tandemmodells ist die Einsparung von Zeit, Aufwand und Personal.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)

universitäre
Akteur*innen
Lernbegleitung: 4

universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$

4.3.3 Fachberatung und das Tandemmodell

Wie wirkte sich das Tandemmodell auf die Gestaltung der Fachberatung aus?

Operationalisierung der Fragebögen

befragte Akteursgruppe

universitäre Akteur*innen Lernbegleitung

Antwortformat

geschlossen und offen

Anzahl der Items

1 Batterie aus 12 Items, 1 offenes Item

Einführung

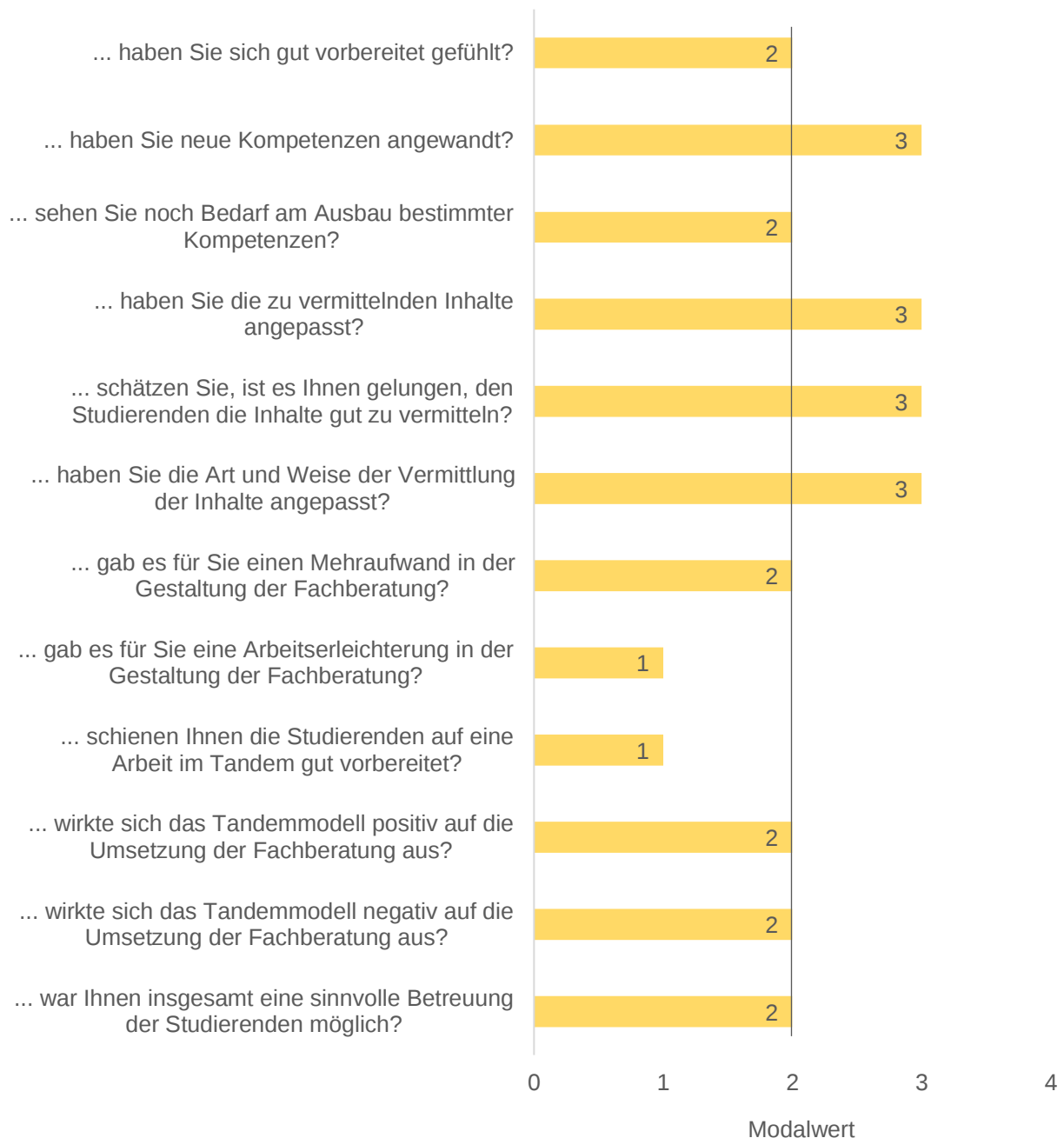
In Bezug auf die **Fachberatung** während dieser Erprobungsphase des Tandemmodells (im Vergleich zu einem Praxissemester, welches nicht im Tandemmodell durchlaufen wird):

Beispiel-Items

Inwiefern ...

	... haben Sie die zu vermittelnden Inhalte angepasst?
	... schätzen Sie, ist es Ihnen gelungen, den Studierenden die Inhalte gut zu vermitteln ?
	... gab es für Sie einen Mehraufwand in der Gestaltung der Fachberatung?
Kategorien	0 (gar nicht) 1 2 3 4 (sehr)

„Inwiefern ...?“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 4$)



Ergebnis: Modalwerte

Zur Auswertung: Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung der Modalwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder weniger starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder weniger starke) Bejahung der in den Items formulierten Fragen zu werten sind.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$)

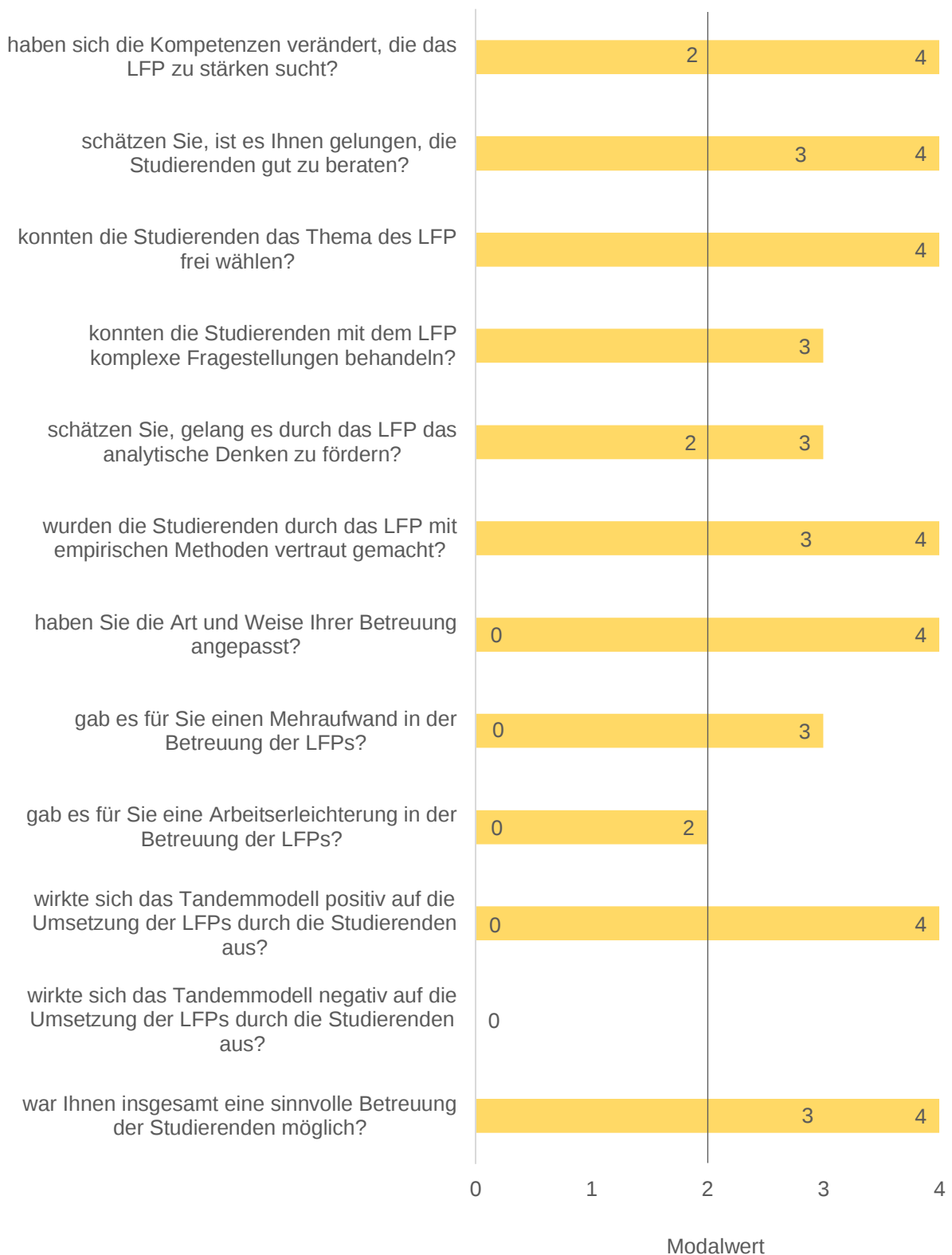
Die Befragten gaben an dieser Stelle keine Kommentare zu den Auswirkungen des Tandemmodells auf die Fachberatung.

4.3.4 Lernforschungsprojekt und das Tandemmodell

Inwiefern wirkte sich das Tandemmodell auf die Betreuung der Lernforschungsprojekte aus?

befragte Akteursgruppe	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 12 Items und 1 offenes Item
Einführung	In Bezug auf die Betreuung der Lernforschungsprojekte (LFPs) während dieser Erprobungsphase des Tandemmodells (im Vergleich zu einem Praxissemester, welches nicht im Tandemmodell durchlaufen wird):
Beispiel-Items	Inwiefern gab es für Sie einen Mehraufwand in der Betreuung der LFPs? ... konnten die Studierenden mit dem LFP komplexe Fragestellungen behandeln? ... war Ihnen insgesamt eine sinnvolle Betreuung der Studierenden möglich?
Kategorien	0 (gar nicht) 1 2 3 4 (sehr)

„Inwiefern...?“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 2$)



Ergebnis: Modalwerte

Zur Auswertung: Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung der Modalwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder minder starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder minder starke) Bejahung der in den Items formulierten Fragen zu werten sind.

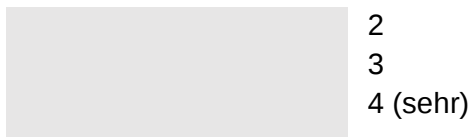
„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$)

Keine der Befragten kommentierte die Auswirkungen des Tandemmodells auf das Lernforschungsprojekt

4.3.5 Mentoring-Qualifizierung und das Tandemmodell

Inwiefern wirkte sich das Tandemmodell auf die Gestaltung der Mentoring-Qualifizierung aus?

befragte Akteursgruppe	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	Batterie aus 12 Items und 1 offenes Item
Einführung	In Bezug auf die Gestaltung der Mentoring-Qualifizierung während dieser Erprobungsphase des Tandemmodells (im Vergleich zu einem Praxissemester, welches nicht im Tandemmodell durchlaufen wird):
Beispiel-Items	Inwiefern hatten Sie den Eindruck, fanden die Teilnehmenden des Tandem-Ergänzungsmoduls dieses hilfreich? ... sollten Ihrer Meinung nach die Lehrkräfte, die ein Tandem betreuen, geschult werden im Hinblick auf die Durchführung von Orientierungsgesprächen. ... war es Ihnen insgesamt möglich, die Mentoring-Qualifizierung sinnvoll umzusetzen?
Kategorien	0 (gar nicht) 1



„Inwiefern...?“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 4$)



Ergebnis: Modalwerte

Zur Auswertung: Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung der Modalwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder minder starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder minder starke) Bejahung der in den Items formulierten Fragen zu werten sind.

„**Kommentare (Erläuterung Ihrer Antwort oder zusätzliche Hinweise):**“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $N = 19$, $n = 2$)

Von den Befragten wird es als sinnvoll erachtet, dass Mentor*innen zunächst das Basismodul der Mentoring-Qualifizierung belegen und erst dann das Tandem-Ergänzungsmodul besuchen, da dieses als Ergänzung zu den Grundlagen konzipiert ist.

4.4 Kollegiales Unterrichtscoaching

4.4.1 Bedeutung des kollegialen Unterrichtscoachings

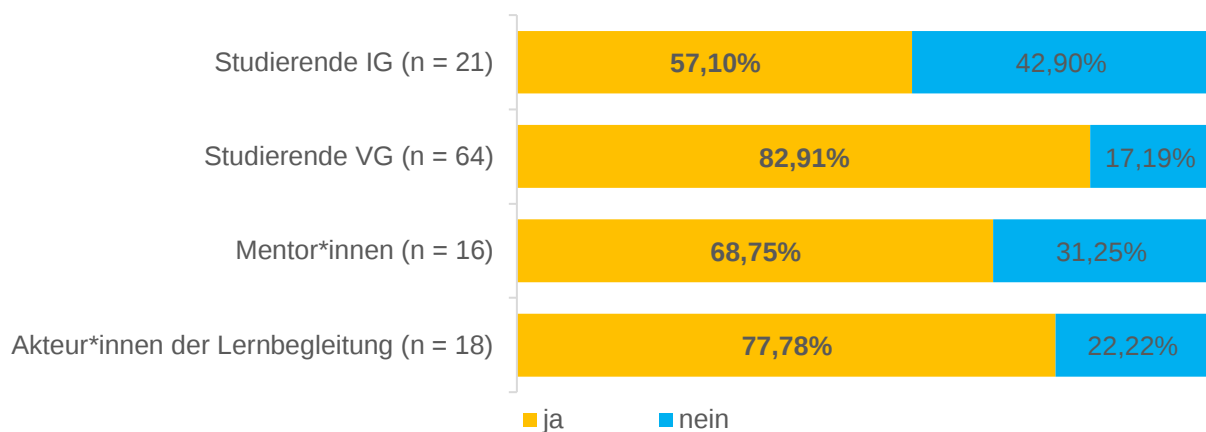
Inwiefern war das kollegiale Unterrichtscoaching in der Erprobungsphase von Bedeutung?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG), Mentor*innen, Akteur*innen der Lernbegleitung
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	3 Single Items
I) Item	Ist Ihnen das Konzept des kollegialen Unterrichtscoachings bekannt?
I) Kategorien	ja nein
II) Item	Inwiefern spielte das Konzept kollegiales Unterrichtscoaching in diesem Praxissemester (Erprobungsphase des Tandemmodells) eine Rolle?

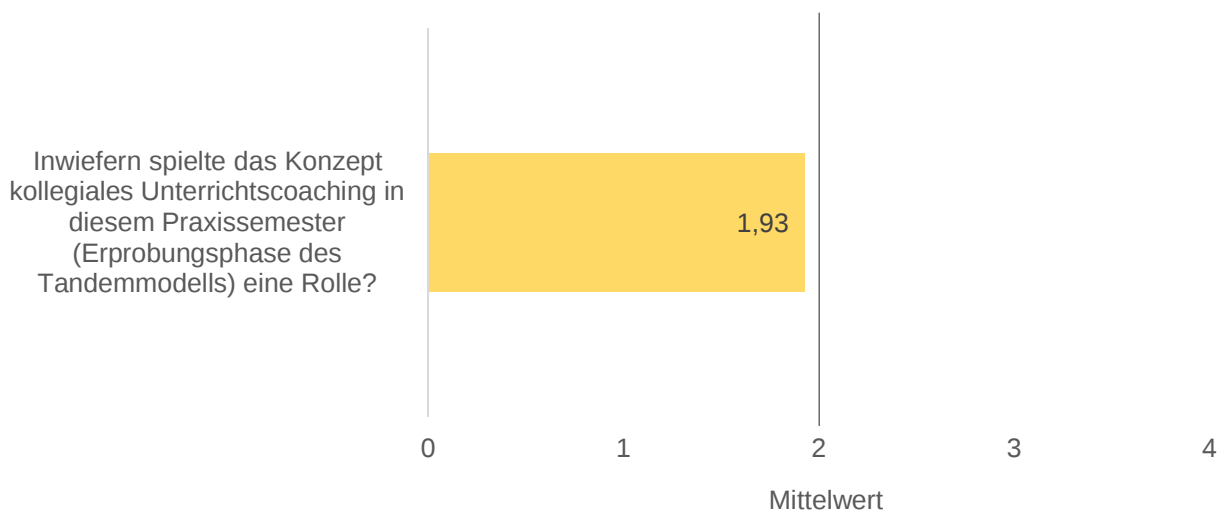
II) Kategorien	0 (Das Konzept spielte gar keine Rolle.) 1 2 3 4 (Das Konzept spielte eine sehr große Rolle.)
III) Einführung	Ihrer ganz persönlichen Einstellung nach:
III) Item	Wie finden Sie, stehen die Konzepte Tandemmodell und kollegiales Unterrichtacoaching zueinander? Sind beide wie füreinander gemacht oder funktionieren sie auch einzeln gut genug?
III) Kategorien	-2 (Beide funktionieren gut genug einzeln.) -1 0 +1 +2 (Beide sind wie füreinander gemacht.)

„Ist Ihnen das Konzept des kollegialen Unterrichtacoachings bekannt?“ (N = 136)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

„Inwiefern spielte das Konzept kollegiales Unterrichtskoaching in diesem Praxissemester (Erprobungsphase des Tandemmodells) eine Rolle?“
(universitäre Akteur*innen der Lernbegleitung und -vorbereitung: $N = 19$, $n = 14$)

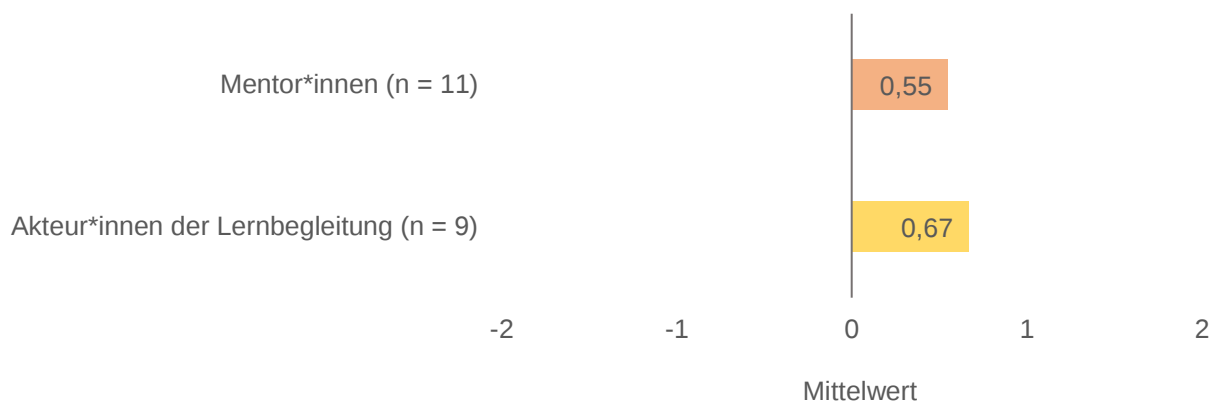


Ergebnis: Mittelwert

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse des Mittelwertes.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bericht, das Konzept kollegiales Unterrichtskoaching habe in der Erprobungsphase keine/eine geringe Rolle gespielt, und Werte > 2 als Bericht, es habe eine (große) Rolle gespielt, zu werten sind.

„Wie finden Sie, stehen die Konzepte Tandemmodell und kollegiales Unterrichtskoaching zueinander? Sind beide wie füreinander gemacht oder funktionieren sie auch einzeln gut genug?“ ($N = 36$)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Zahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Mann-Whitney-U-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 0, sodass Werte < 0 als Aussage, dass beide Konzepte gut genug einzeln funktionieren und Werte > 0 als Aussage, dass beide Konzepte wie füreinander gemacht sind, zu werten sind.

Es zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen.

4.4.2 Umsetzung des kollegialen Unterrichtacoachings

Inwiefern wurde das kollegiale Unterrichtacoaching in der Erprobungsphase umgesetzt?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG), Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	Skala aus 12 Items, 1 Single Item
I) Anmerkung zur Skala	Die Skala besteht aus reflektiven Indikatoren, die die Prinzipien kollegialen Unterrichtacoachings in der Umsetzung widerspiegeln. So erfasst die Skala, ob und inwieweit das kollegiale Unterrichtacoaching in der Erprobungsphase angewandt wurde.
I) Beispiel-Items (Studierende)	Inwiefern spielten die folgenden Punkte im Rahmen des Mentoring eine Rolle? ... Grundsatz des Austausches auf Augenhöhe ... gegenseitiges Coaching zu spezifischen Unterrichtsstunden und -situationen ... Rollentausch ... Fokus auf die Vorbereitung von Unterricht

I) adaptierte
Formulierung Item
(Mentor*innen)

Inwiefern haben Sie die folgenden Punkte im Rahmen der
Tandemarbeit angeleitet?

I) Kategorien

0 (gar keine Rolle) (gar nicht angeleitet)
1
2
3
4 (sehr große Rolle) (sehr deutlich angeleitet)

II) Einführung

Ihrer persönlichen Einschätzung nach:

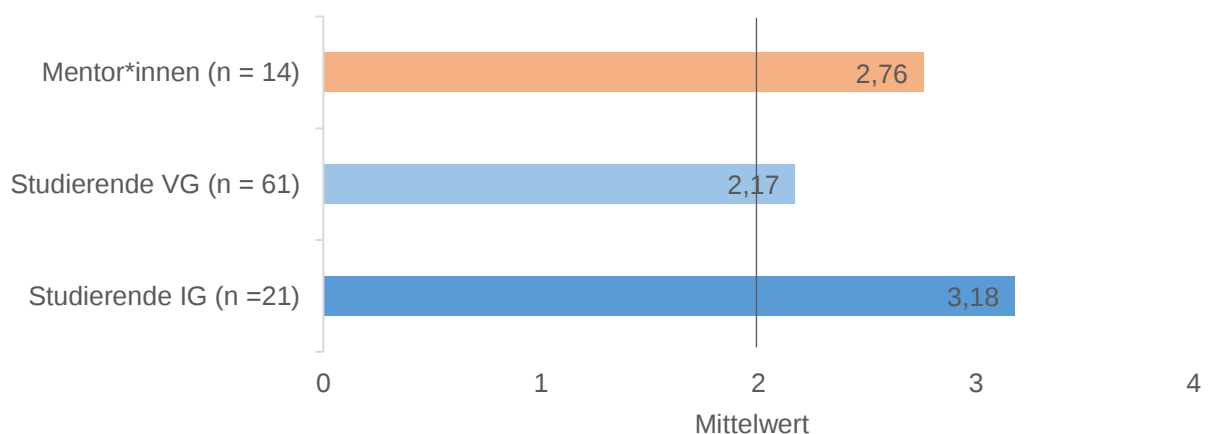
II) Item

Schienen die Studierenden für die oben genannten Punkte
[Umsetzungsformen des kollegialen Unterrichtacoaching] **gut**
vorbereitet?

II) Kategorien

0 gar nicht gut vorbereitet
1
2
3
4 sehr gut vorbereitet

**„Inwiefern spielten die folgenden Punkte im Rahmen des Mentoring/der Tandemarbeit
eine Rolle bzw. wurden angeleitet?“ (N = 104)**



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

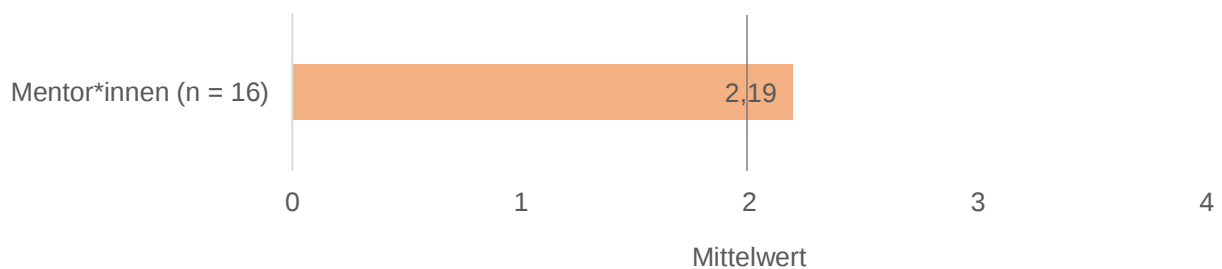
Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist sehr gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .93$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Die Ein-Faktor-Lösung erklärt 56,22% der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Gruppen der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bericht, dass die Prinzipien des kollegialen Unterrichtscoachings nicht/wenig umgesetzt wurden und Werte > 2 als Bericht, dass sie (deutlich) umgesetzt wurden, zu werten sind.

Die Berichte der Interventions- und Vergleichsgruppe der Studierenden unterscheiden sich laut Kruskal-Wallis-Test ($p < ,001$) und paarweiser Vergleiche statistisch signifikant ($p < ,001$). Die Interventionsgruppe berichtet von einer deutlicheren bzw. umfassenderen Umsetzung. Mit $r = 0,51$ liegt laut Cohen (1988) ein gerade starker Effekt vor.

„Schienen die Studierenden für die oben genannten Punkte [Umsetzungsformen des kollegialen Unterrichtscoachings] gut vorbereitet?“ ($N = 17$)



Ergebnis: Mittelwert

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antwort oder welche zusätzlichen Angebote der Vorbereitung Sie sich für die Studierenden wünschen):“ (Mentor*innen: $N = 17$)

Die Befragten gaben an dieser Stelle keine Kommentare zur Vorbereitung der Studierenden auf kooperatives Arbeiten und Unterrichten.

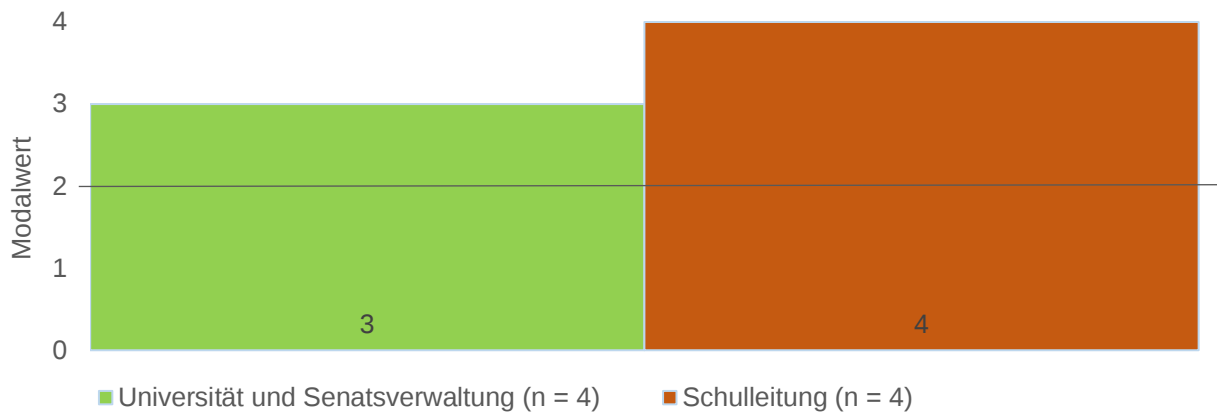
4.5 Verlauf der Erprobungsphase aus Sicht der an der Koordination Beteiligten

Wie tragfähig gestaltete sich das Tandemmodell in der Erprobungsphase?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Single Items
I) Einführung	Ganz allgemein:
I) Item	Inwiefern war die Umsetzung der Erprobungsphase des Tandemmodells seitens des Hauses, an dem Sie tätig sind, tragfähig ?
I) Kategorien	0 (gar nicht tragfähig) 1 2 3 4 (vollkommen tragfähig)
II) Item	In welchem Verhältnis stehen die Vorzüge des Tandemmodells und der organisatorische Aufwand ?
II) Kategorien	-2 (Aufwand überwiegt) -1 0 1 2 (Vorzüge überwiegen)

„Ganz allgemein: Inwiefern war die Koordination der Erprobungsphase des Tandemmodells seitens des Hauses, an dem Sie tätig sind, tragfähig?“ (N = 13)

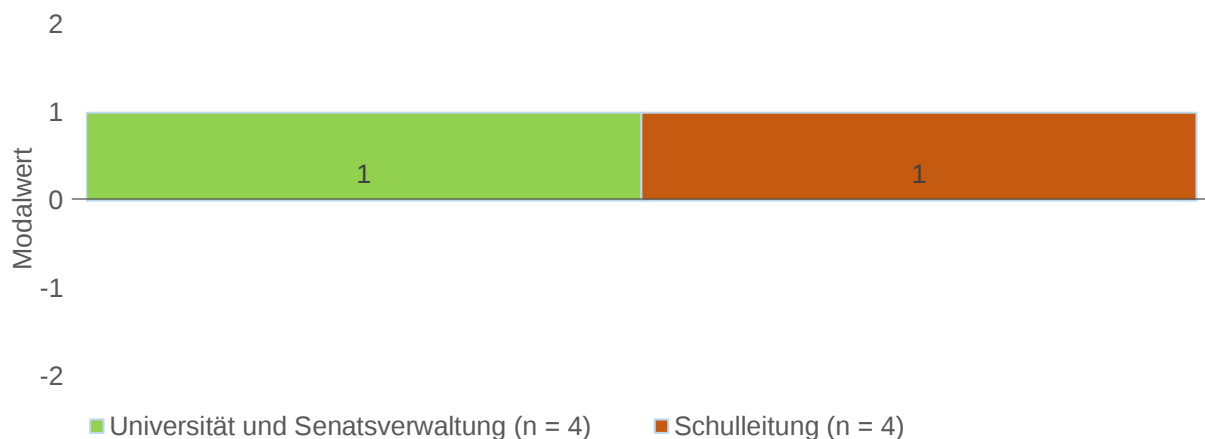


Ergebnis: Gegenüberstellung der Modalwerte

Zur Auswertung: Die geringen Stichproben empfehlen eine Gegenüberstellung der Modalwerte. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden die Antworten seitens der Senatsverwaltungen und Universitäten zusammengefasst berichtet.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als (mehr oder minder starke) Verneinung und Werte > 2 als (mehr oder minder starke) Bejahung der Tragfähigkeit zu werten sind.

„Ihrer Einschätzung nach: In welchem Verhältnis stehen die Vorzüge des Tandemmodells und der organisatorische Aufwand?“ (N = 13)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Modalwerte

Zur Auswertung: Die geringen Stichproben empfehlen eine Gegenüberstellung der Modalwerte. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden die Antworten seitens der Senatsverwaltungen und Universitäten zusammengefasst berichtet.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 0, sodass Werte < 0 als Einschätzung, dass der Aufwand überwiegt und Werte > 0 als Einschätzung, dass die Vorzüge überwiegen, zu werten sind.

4.5.1 Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Senatsverwaltung

Wie tragfähig gestaltete sich das Tandemmodell in der Erprobungsphase aus Sicht der Senatsverwaltung?

Die Umsetzung des Tandemmodells wird je nach Bereich seitens der in den Senatsverwaltungen tätigen Personen als mehr oder weniger tragfähig eingeschätzt. So wurde z.B. der Umgang mit Hürden, die sich in der Pilotierungsphase zeigten, als mittelmäßig erlebt. Skeptisch begegnet wird z.B. dem Aufwand im Portal und als sehr sinnvoll umsetzbar werden z.B. die Abstimmungsprozesse mit den weiteren beteiligten Institutionen eingeschätzt.

(adaptierte Ergebnisdarstellung aufgrund der geringen Fallzahlen)

4.5.2 Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Schulen

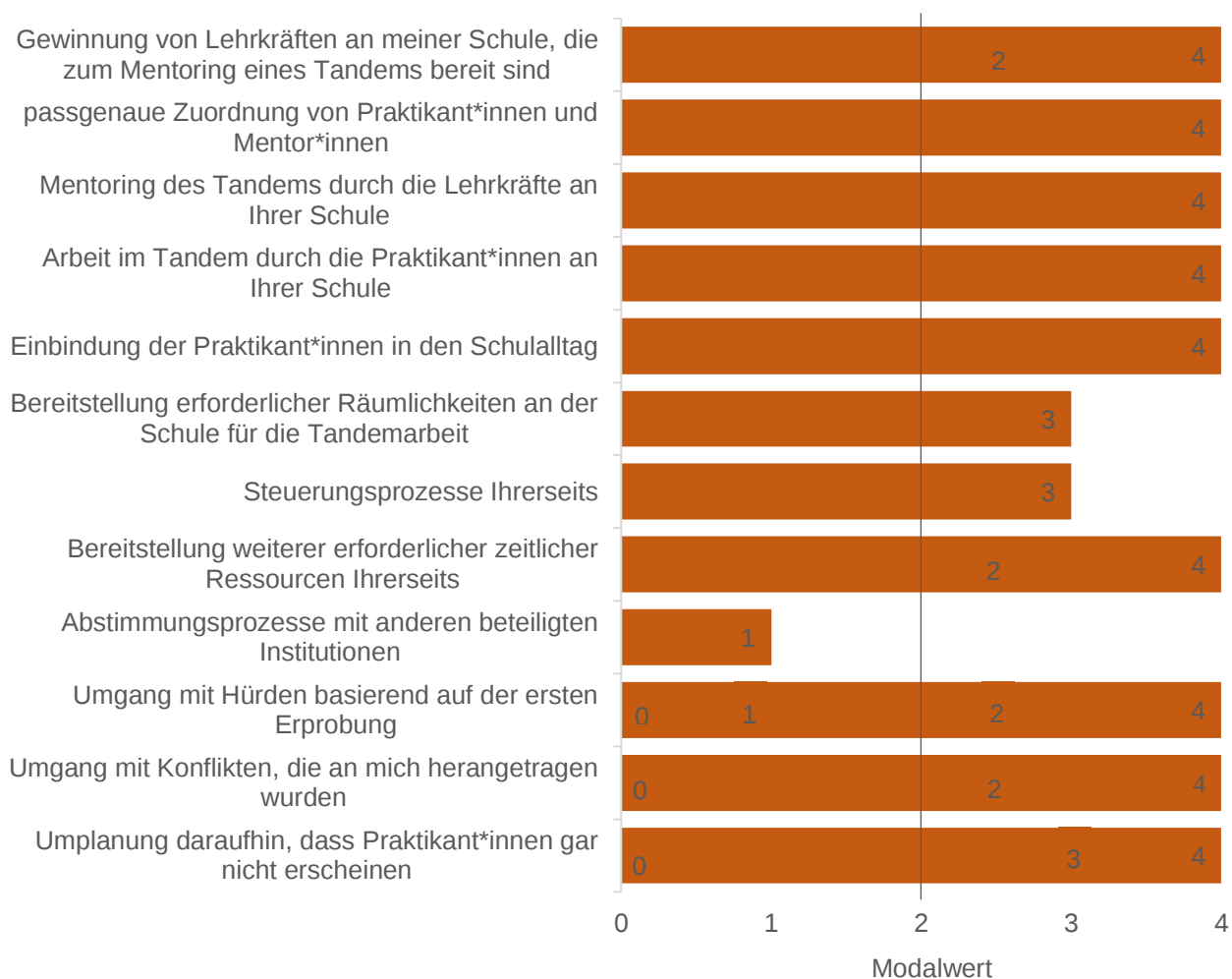
Wie tragfähig gestaltete sich das Tandemmodell in der Erprobungsphase aus Sicht der Schulleitungen?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Beteiligte an Koordination: Schulleitungen
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 12 Items, 1 offenes Item
Item	Inwiefern haben Sie die Umsetzung des Tandemmodells in den folgenden Bereichen als funktional erlebt?

Kategorien	0 (gar nicht sinnvoll umsetzbar)
	1
	2
	3
	4 (vollkommen sinnvoll umsetzbar)

„Inwiefern haben Sie die Umsetzung des Tandemmodells in den folgenden Bereichen als funktional erlebt?“ (Schulleitungen: $N = 6$, $n = 6$)



Ergebnis: Modalwerte

Anmerkung: Bei fünf Items wurden unterschiedliche Kategorien gleich häufig von den Befragten angekreuzt. In den Balken zu den betroffenen Items sind daher mehrere Werte angeführt.

Zur Auswertung: Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung der Modalwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bericht geringer sinnvoller Umsetzbarkeit und Werte > 2 als Bericht hoher sinnvoller Umsetzbarkeit zu werten sind.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ ($N = 6$)

Die Befragten gaben an dieser Stelle keine weiteren Hinweise zur Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells.

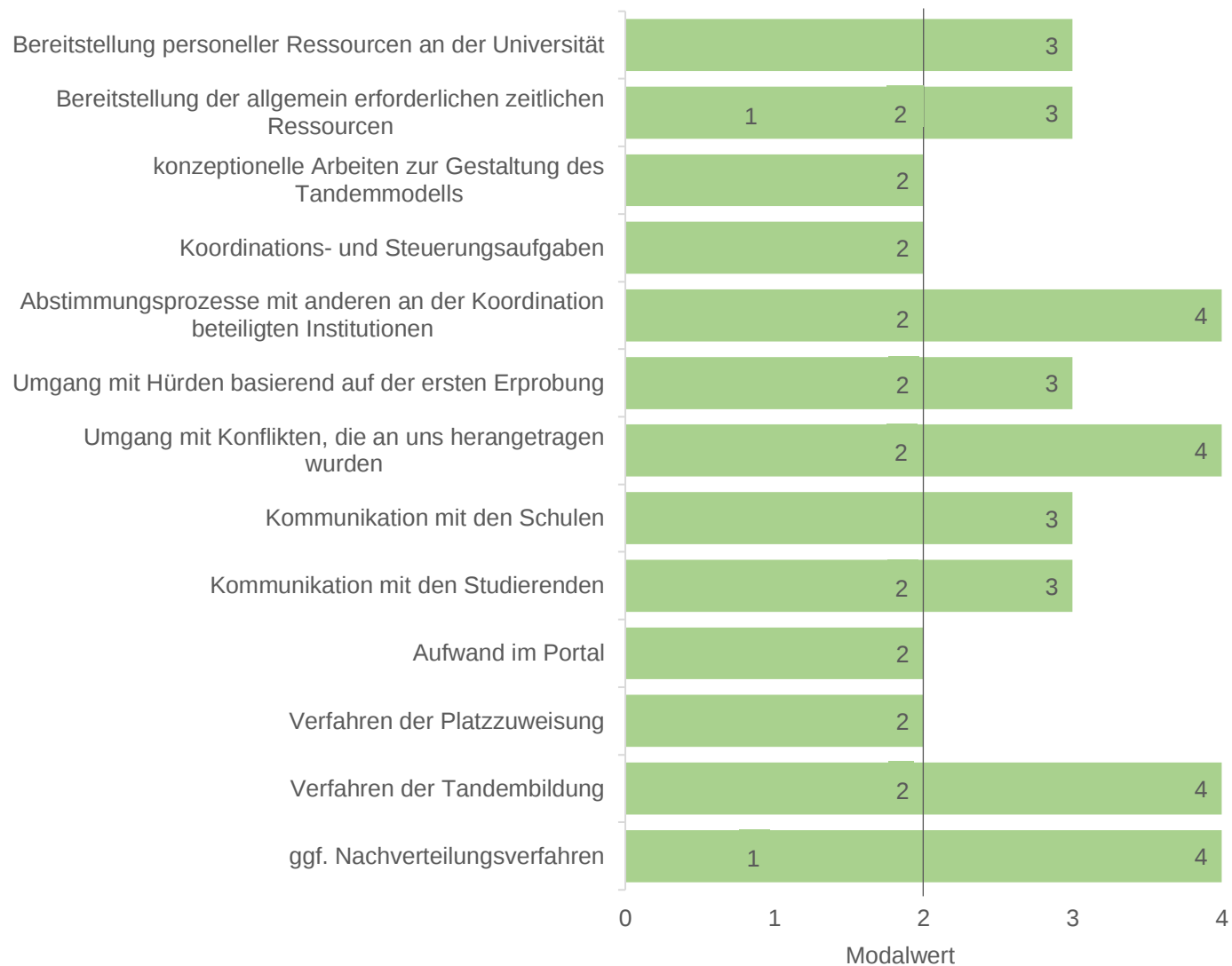
4.5.3 Funktionalität der Umsetzung des Tandemmodells aus Sicht der Universitäten

Wie tragfähig gestaltete sich das Tandemmodell in der Erprobungsphase aus Sicht der Universitäten?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Beteiligte an Koordination: Universitäten
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 13 Items, 1 offenes Item
Item	Inwiefern haben Sie die Umsetzung des Tandemmodells in den folgenden Bereichen als funktional erlebt?
Kategorien	0 (gar nicht sinnvoll umsetzbar) 1 2 3 4 (vollkommen sinnvoll umsetzbar)

„Inwiefern haben Sie die Umsetzung des Tandemmodells in den folgenden Bereichen als funktional erlebt?“ (Universitäten: $N = 5$, $n = 3$)



Ergebnis: Modalwerte

Anmerkung: Bei sieben Items wurden unterschiedliche Kategorien gleich häufig von den Befragten angekreuzt. In den Balken zu den betroffenen Items sind daher mehrere Werte angeführt.

Zur Auswertung: Die geringe Stichprobe empfiehlt eine Darstellung der Modalwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bericht geringer sinnvoller Umsetzbarkeit und Werte > 2 als Bericht hoher sinnvoller Umsetzbarkeit zu werten sind.

„**Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):**“
(Universitäten: $N = 5$, $n = 4$)

Vereinzelte Aussagen zur Tandembildung getroffen. Diese lief für die derzeitige Erprobungsphase noch nicht über das Portal und wurde daher als zeitaufwendiger empfunden. Daneben wurden zu wenig Ressourcen und Zeit für die Konzeption sowie Erprobung des Tandemmodells benannt.

4.6 Umgang mit Konflikten

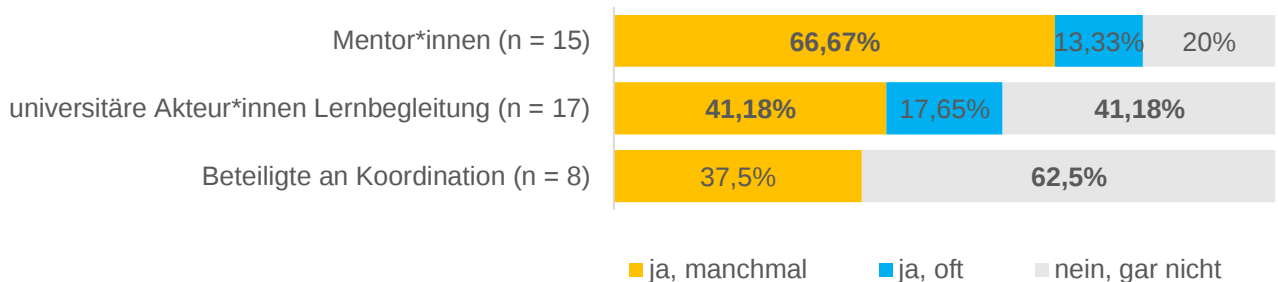
Haben sich die Studierenden im Tandemmodell mit Problemen an Ansprechpersonen gewandt und bedarf es hier eines erweiterten Konfliktmanagements?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	3 Single Items, 1 offenes Item
I) Item	Haben sich im Laufe dieses Praxissemesters (Erprobungsphase des Tandemmodells) die Studierenden mit Problemen an Sie gewandt?
I) Kategorien	nein, gar nicht ja, manchmal ja, oft
II) Item	Haben sich im Laufe dieses Praxissemesters (Erprobungsphase des Tandemmodells) die Studierenden mit Problemen an Sie gewandt?
II) Kategorien	kann ich nicht beurteilen weniger häufig als in vergangenen Praxissemestern genauso häufig wie in vergangenen Praxissemestern häufiger als in vergangenen Praxissemestern

III) Item	Wie würden Sie ein erweitertes Angebot für Konfliktmanagement im Tandem finden?
III) Kategorien	sinnvoll nicht nötig weiß ich nicht

„Haben sich im Laufe dieses Praxissemesters (Erprobungsphase des Tandemmodells) die Studierenden mit Problemen an Sie gewandt?“ (N = 49)



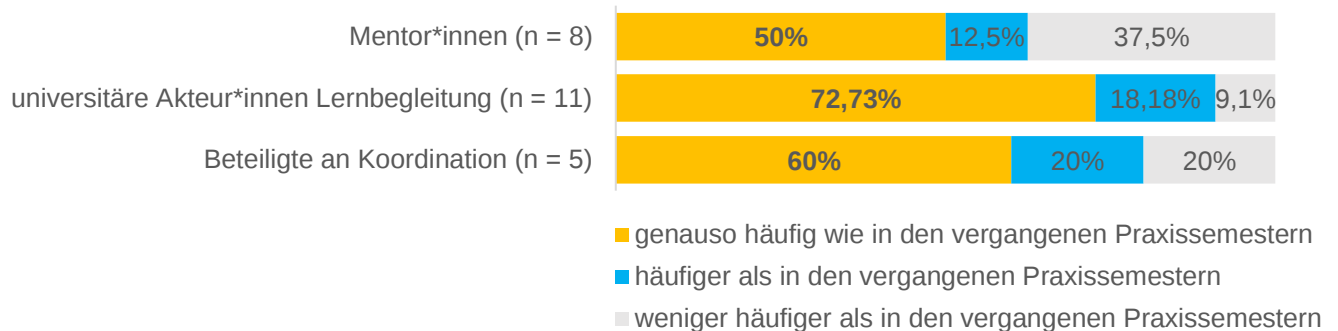
Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

Zur Interpretation: In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Dieses Item beantworteten vier Schulleitungen mit „nein, gar nicht“ und eine mit „ja, manchmal“.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antworten oder zusätzliche Hinweise):“ (N = 49)

Zusammenfassend gaben die Befragten an, dass sich die Studierenden weniger mit Problemen, sondern eher mit Unklarheiten oder Fragen – in Bezug auf die (Fach-) Didaktik, allgemeine Informationen und das Tandemmodell – an sie wandten. (Mentor*innen: $n = 2$, Beteiligte an Koordination: $n = 3$)

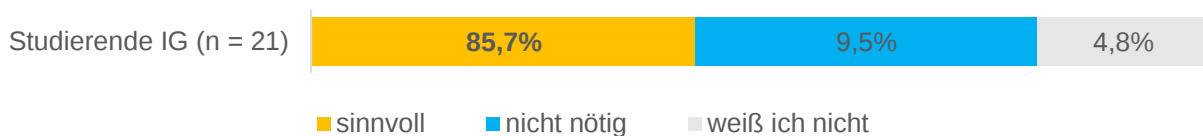
„Im Vergleich zu vergangenen Praxissemestern: Wie oft haben sich die Studierenden mit Problemen an Sie gewandt?“ (N = 49)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

Zur Interpretation: In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Dieses Item beantworteten drei Schulleitungen mit „gar nicht“, eine mit „weniger häufig“ und eine mit „genauso häufig wie in vergangenen Praxissemestern“.

„Wie würden Sie ein erweitertes Angebot für Konfliktmanagement im Tandem finden?“ (Studierende IG: N = 21)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

4.7 Für die Stabilität eines Tandems unerlässliche Aspekte

Was halten die Befragten für die Stabilität des Tandems für unerlässlich?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	offen

Anzahl der Items	1 Item
Item (Studierende IG)	Was glauben Sie, ist für die Stabilität eines Tandems im Praxissemester unerlässlich?
adaptierte Formulierung Item (Mentor*innen)	Was halten Sie für die Stabilität des Studierenden-Tandems für unerlässlich?
adaptierte Formulierung Item (Beteiligte an Koordination)	Was schätzen Sie, ist für die Stabilität des Studierenden-Tandems unerlässlich?

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Häufig als notwendig für die Stabilität von Tandems benannte Punkte sind, dass die Tandempartner*innen gut zueinander passen, gut zusammenarbeiten und über Eigenschaften zum kooperativen Arbeiten (u.a. Kommunikationskompetenz, Teamfähigkeit, Offenheit) verfügen. Daneben scheint ein regelmäßiger und wertschätzender Austausch im Tandem wichtig zu sein. Vereinzelt wurde auch benannt, dass nicht alles im Tandem stattfinden sollte und unterstützende, wertschätzende Mentor*innen für die Stabilität eines Tandems unerlässlich sind.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Passung der Tandempartner*innen	„Dass sich die Tandempartner*innen gut verstehen“ (Studierende IG) „Ähnliche Einstellungen, Bedürfnisse und Arbeitsweisen sowie v.a. Sympathie und Vertrauen“ (Studierende IG) „ähnliche Sichtweisen auf die Arbeit am Kind“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 6 Mentor*innen: 1

konstruktive Zusammenarbeit im Tandem	„Eine harmonische Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Es muss einfach passen.“ (Studierende IG) „Gute Zusammenarbeit und Kommunikation“ (Studierende IG)	Studierende IG: 3
umfassender Austausch im Tandem	„Regelmäßiger, wertschätzender Austausch und Reflexion auf Augenhöhe und ein gewisses ‚kennenlernen‘ [sic] über die Zeit“ (Studierende IG) „Absprachen zu allen relevanten Themen“ (Mentor*innen)	Studierende IG: 2 Mentor*innen: 2 Beteiligte an Koordination: 1
Eigenschaften für kooperatives Arbeiten	„Toleranz und Kooperationsbereitschaft [...] Flexibilität. Offenheit für andere Denk- und Arbeitsweisen“ (Studierende IG) „Dass beide Studierende in der Lage sind, Kritik voneinander anzunehmen.“ (Mentor*innen) „Offenheit gegenüber den Methoden und Einstellungen der/des Tandempartner*in“ (Beteiligte an Koordination)	Studierende IG: 7 Mentor*innen: 5 Beteiligte an Koordination: 3

Studierende IG: $n = 21$, Mentor*innen: $n = 17$, Beteiligte an Koordination: $n = 13$

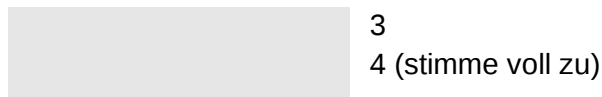
5. Wirkungsanalyse der Erprobungsphase

5.1 Arbeiten im Tandem als (Nicht-)Bereicherung für die Studierenden

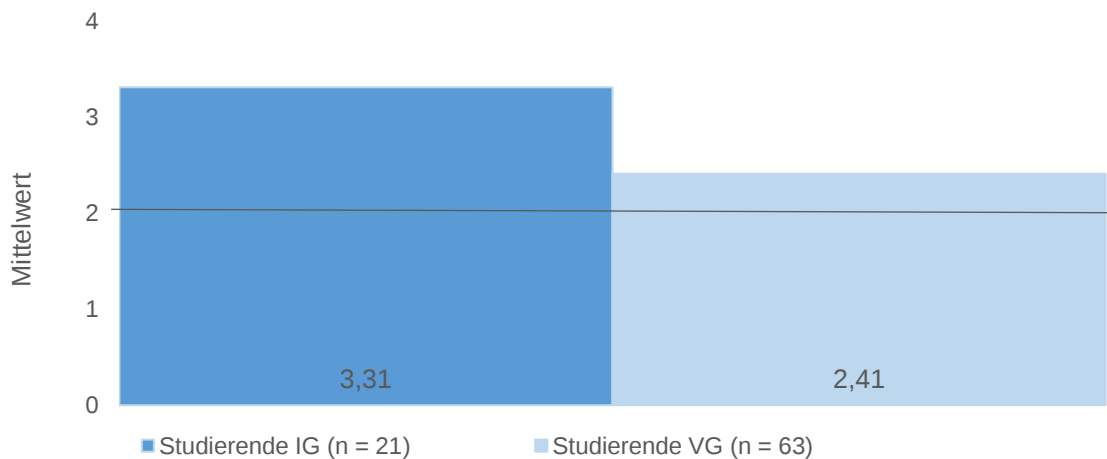
Inwiefern konnten die Studierenden von der Arbeit im Tandem/vom Mentoring (nicht) profitieren?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Skala aus 5 Items, 1 Batterie aus 3 Items
I) Anmerkung zur Skala	Die Skala misst, inwiefern die Studierenden vom Mentoring profitiert haben. Sie ermöglicht den Vergleich der Selbsteinschätzung der Interventionsgruppe, die das Mentoring im Tandem erlebt hat mit der der Vergleichsgruppe, die es individuell erlebt hat.
I) Beispiel-Items	Im Mentoring/ Im Tandem habe ich wichtige Impulse zur (Selbst-)Reflexion erhalten. ... habe ich wichtiges Feedback erhalten. ... konnte ich meine kollegialen Kompetenzen weiterentwickeln.
I) Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)
II) Anmerkung zur Batterie	Die Batterie beinhaltet Items, die sich auf das Arbeiten im Tandem aus Sicht der Interventionsgruppe beziehen.
II) Beispiel-Item	Im Tandem gab es eine Person mehr, von der ich lernen konnte.
II) Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2



„Inwiefern konnten Sie von der Arbeit im Tandem/vom Mentoring (nicht) profitieren?“
(N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist sehr gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .911$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Es bestätigt sich die Eindimensionalität der Skala; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 74,23 % der Varianz.

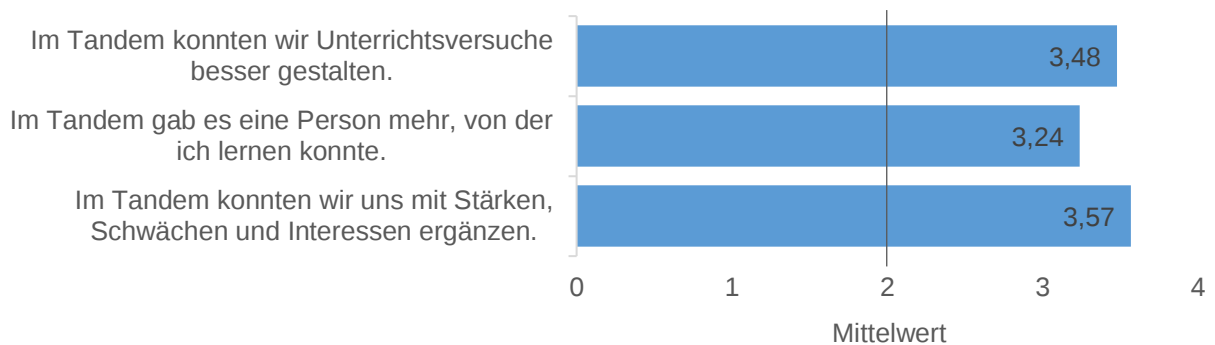
Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vorliegt, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Mann-Whitney-U-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Einschätzung, man habe nicht/wenig und Werte > 2 als Einschätzung, man habe (sehr) vom Mentoring (im bzw. nicht im Tandem) profitiert.

Laut Mann-Whitney-U-Test unterscheiden sich die Mittelwerte von Interventions- und Vergleichsgruppe signifikant ($p = 0,01$). Die Interventionsgruppe gibt an, von der Arbeit im Tandem mehr profitiert zu haben als die Vergleichsgruppe vom individuellen Mentoring. Mit $r = 0,35$ liegt laut Cohen (1988) ein mittlerer Effekt vor.

„Inwiefern konnten Sie von der Arbeit im Tandem (nicht) profitieren?“

(Studierende IG: $N = 21$)



Ergebnis: Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Einschätzung der Interventionsgruppe, sie habe nich/wenig und Werte > 2 als Einschätzung, sie habe (sehr) vom Mentoring im Tandem profitiert.

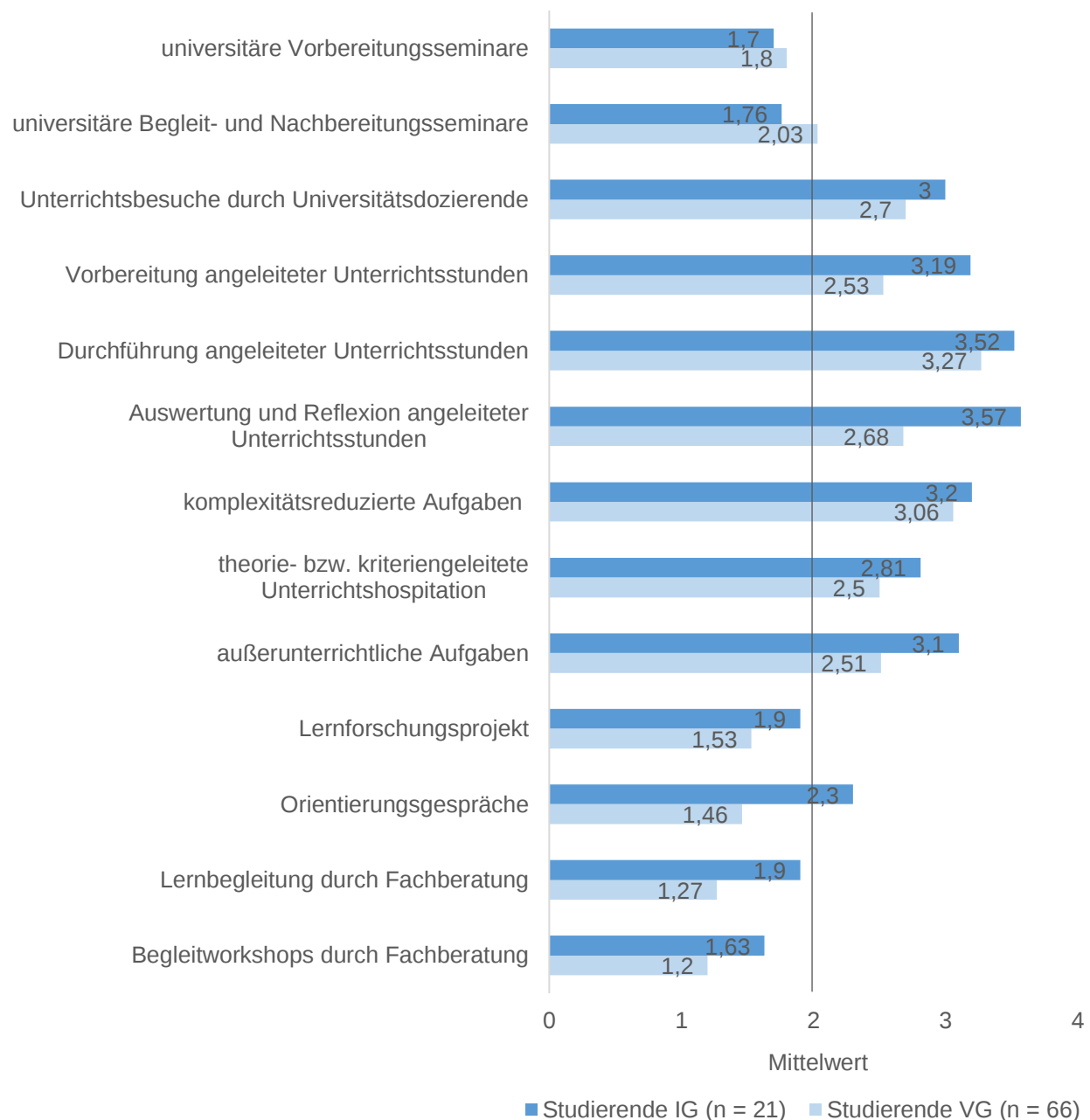
5.2 Lernerfahrungen in den einzelnen Elementen des Praxissemesters

Wie ausgeprägt waren die Lernerfahrungen der Studierenden in den einzelnen Elementen des Praxissemesters?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Batterie aus 13 Items, 1 offenes Item
Beispiel-Items	Wie ausgeprägt waren die Lernerfahrungen, die Sie in den einzelnen Bestandteilen des Praxissemesters gesammelt haben? ... universitäre Vorbereitungsseminare ... Durchführung angeleiteter Unterrichtsstunden ... Auswertung und Reflexion angeleiteter Unterrichtsstunden ... Orientierungsgespräche ... Lernbegleitung durch Fachberatung
Kategorien	0 (gar nicht lehrreich) 1 2 3 4 (sehr lehrreich)

„Wie ausgeprägt waren die Lernerfahrungen, die Sie in den einzelnen Bestandteilen des Praxissemesters gesammelt haben?“ (N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Mittelwerte

Zur Auswertung: Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede von Interventions- und Vergleichsgruppe der Mann-Whitney-U-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt. Zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Items wird der Friedmann-Test angewandt. Hierfür werden die Aussagen beider Gruppen zusammengefasst.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Bewertung des Praxissemester-Bestandteils als nicht/wenig lehrreich und Werte > 2 als Bewertung des Praxissemester-Bestandteils als (sehr) lehrreich zu werten sind.

Laut Mann-Whitney-U-Test unterscheiden sich die Mittelwerte von Interventions- und Vergleichsgruppe signifikant im Hinblick auf die folgenden Elemente des Praxissemesters: Vorbereitung angeleiteter Unterrichtsstunden ($p = 0,01$, $r = 0,26$), Auswertung und Reflexion angeleiteter Unterrichtsstunden ($p < 0,00$, $r = 0,31$), Orientierungsgespräche ($p = 0,01$, $r = 0,28$) und Lernbegleitung durch Fachberatung ($p = 0,03$, $r = 0,24$). Die Effekte sind laut Cohen (1988) als leicht bis mittel einzustufen. In allen Fällen bewertet die Interventionsgruppe den jeweiligen Bestandteil des Praxissemesters als lehrreicher als die Vergleichsgruppe.

Laut Friedmann-Test unterscheiden sich 39 der paarweisen Vergleiche statistisch signifikant ($p < 0,05$); das heißt, die einzelnen Elemente werden als unterschiedlich lehrreich eingeschätzt. Die Effekte reichen von $r = 0,21$ bis $r = 0,95$ und sind laut Cohen (1988) als leicht bis stark zu werten.

„Finden Sie es wichtig, dass bestimmte Elemente des Praxissemesters individuell/nicht im Tandem stattfinden? Wenn ja, welche?“ ($N = 21$)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Ein Großteil der Studierenden der Interventionsgruppe findet die Möglichkeit wichtig, dass einige Unterrichtsversuche im Praxissemester auch allein durchgeführt werden können. Besonders häufig wird der Wunsch nach einem Wechsel zwischen gemeinsamen und alleinig durchgeführten Unterrichtsversuchen geäußert. Als weitere Elemente des Praxissemesters, welche individuell und damit nicht im Tandem stattfinden sollten, wurden vereinzelt die Fachberatung, Orientierungsgespräche und das Lernforschungsprojekt benannt.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Unterrichtsversuche	„Ich finde die richtige Mischung macht es: Man sollte alles mal zusammen und auch alles einmal alleine [sic] gemacht haben. Jedenfalls sollte einem dazu die Chance gegebene werden.“ (Studierende IG) „Einige gemeinsame Stunden unterrichten und einige Stunden des*der anderen beobachten und reflektieren“ (Studierenden IG) „Einzelne Hospitationsstunden [sic] und einzelnen Stunden angeleiteter Unterricht sollten nicht im Tandem [,] sondern eigenständig durchgeführt werden.“ (Studierende IG)	Studierende IG: 6
Beratungsgespräche	„Das orientierungsgespräch [sic]“ (Studierende IG) „Lernbegleitung durch Fachberatung, damit man über Konfliktsituationen sprechen kann.“ (Studierende IG)	Studierende IG: 2
Lernforschungsprojekt	„Beim Lernforschungsprojekt sollte es unbedingt die Möglichkeit geben, dies individuell zu gestalten (wenn sich Tandempartner*innen gut verstehen und dies möchten, fände ich die Möglichkeit der Zusammenarbeit aber auch hier grundsätzlich schön).“ (Studierende IG)	Studierende IG: 1

Studierende IG: $n = 21$

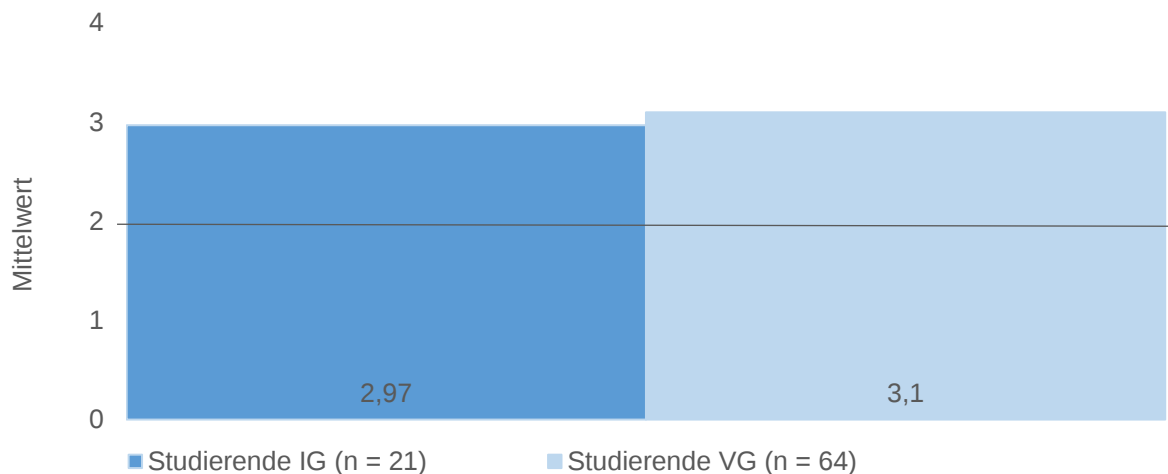
5.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zur schulische Lehrpraxis

Wie schätzen die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten ein?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Studierende Vergleichsgruppe (VG)
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	Skala aus 7 Items
Anmerkung zur Skala	Die Skala misst die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden in Bezug auf schulische Lehrpraxis und ermöglicht den Vergleich von Interventions- und Vergleichsgruppe.
Einführung	Selbstverständlich hatte das Praxissemester nicht das Ziel, Sie vollumfänglich als Lehrkräfte auszubilden, sondern sollte Ihnen Einblicke in die Schulpraxis und Gelegenheit zur eigenen Erprobung und Reflexion bieten. Daher ist es nachvollziehbar, falls Sie die im Folgenden benannten Kompetenzen als noch nicht vollausgebildet bei sich wahrnehmen. Uns interessiert Ihre persönliche Entwicklung; bitte machen Sie nun die Angaben, die Ihrer ehrlichen persönlichen Einschätzung zum derzeitigen Stand entsprechen.
Skala und Beispiel-Items	Ich weiß, dass ich es aus eigenen Kräften schaffe selbstsicher vor der Klasse zu stehen. ... Unterricht durchzuführen meinen Unterricht zu reflektieren .
Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)

„Wie schätzen Sie Ihre eigenen Fähigkeiten ein?“ (N = 87)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .79$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 54,89 % der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Mann-Whitney-U-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als niedrige und Werte > 2 als hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Hinblick auf schulische Lehrpraxis zu werten sind.

Laut Mann-Whitney-U-Test unterscheiden sich die Mittelwerte von Interventions- und Vergleichsgruppe nicht signifikant ($p = 0,172$).

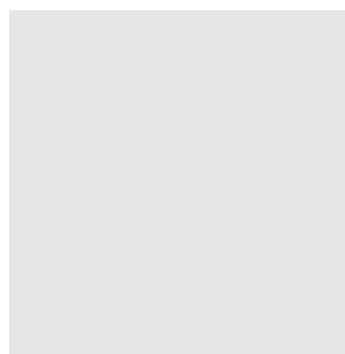
6. Fazit und Ausblick

6.1 Erwartungen und Vorbehalte zum Tandemmodell

Wird das Tandemmodell als bereichernd oder hinderlich für die Studierenden eingeschätzt?

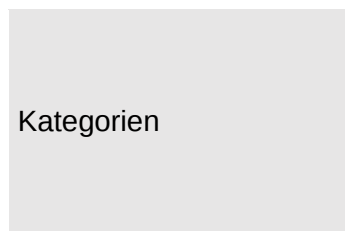
Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	2 Skalen aus je 6 Items
Anmerkung zu den Skalen	Eine Skala nennt als reflektive Indikatoren mögliche Vorteile des Tandemmodells und misst hiermit die Einstellung, das Tandemmodell wirke bereichernd auf die Lernerfahrungen der Studierenden. Eine zweite Skala nennt als reflektive Indikatoren mögliche Nachteile und misst so die Einstellung, das Tandemmodell wirke hinderlich auf die Lernerfahrungen der Studierenden. Die Skalen werden nicht als Endpole der gleichen Dimension, sondern als voneinander unabhängig verstanden. Sie werden gemischt präsentiert.
Einführung (Mentor*innen)	Auch wenn Sie das Tandem in einer anderen Konstellation betreut haben, nehmen Sie im Folgenden bitte diese Konstellation als Grundlage Ihrer Einschätzung: Betreuung von zwei Studierenden durch eine*n Mentor*in.
Skalen und Beispiel-Items	Die Arbeit im Tandem ... (1) bereichernd: „Die Arbeit im Tandem... ...ist vorteilhaft, weil die Studierenden sich im Team gestärkt fühlen. ...hat den Vorteil, dass Kooperation auf Augenhöhe stattfindet. ... gibt den Studierenden bereichernde Impulse für ihre (Selbst-)Reflexion.“



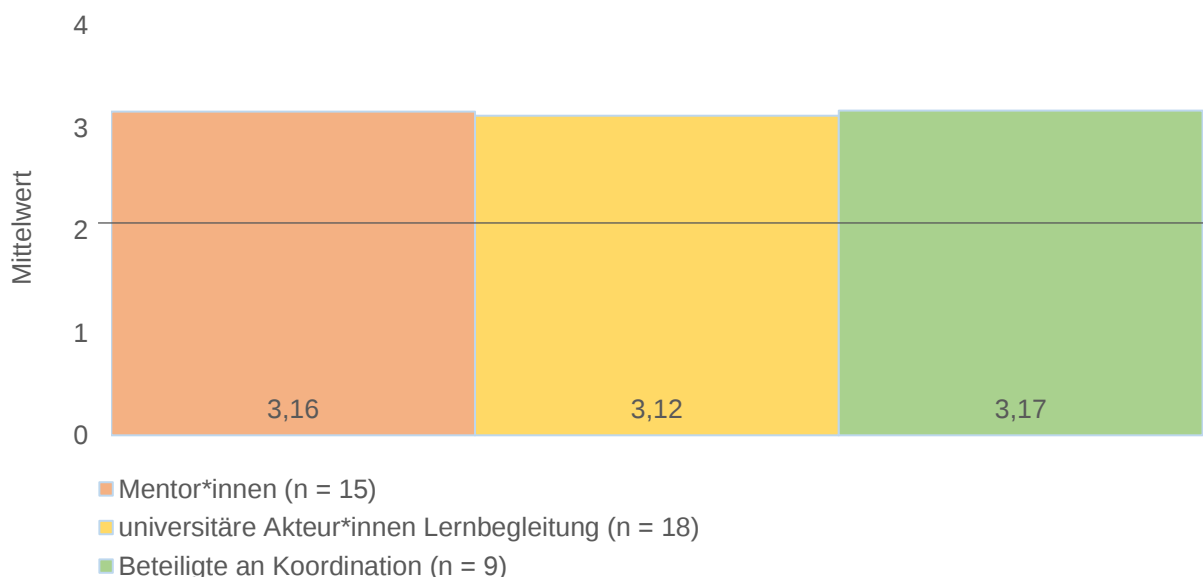
(2) hinderlich:

„Die Arbeit im Tandem...
... kann kontraproduktiven Wettstreit unter den Studierenden auslösen.
... schränkt die Studierenden in der Erprobung ihres eigenen (Unterrichts-)Stils ein.
... hat den Nachteil, dass die Studierenden sich oft unausgewogen einbringen.“



0 (stimme gar nicht zu)
1
2
3
4 (stimme voll zu)

„Inwiefern schätzen Sie das Tandemmodell als bereichernd für die Studierenden ein?“
(N = 49)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

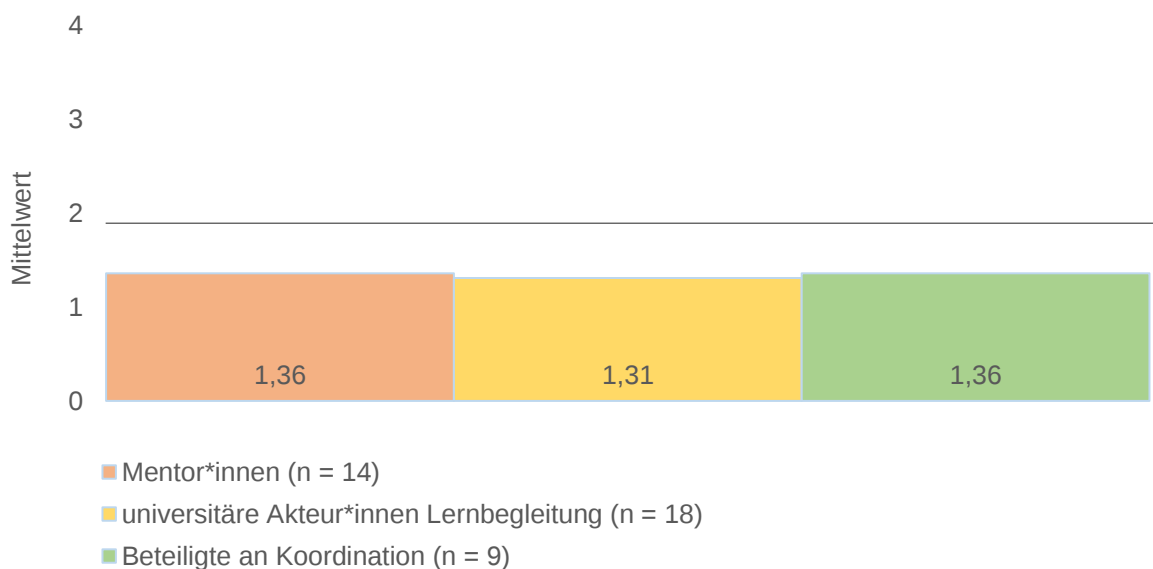
Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .88$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft. Es bestätigt sich die Eindimensionalität der Skala; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 64,51 % der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Einstellung, das Tandemmodell wirke nicht/wenig bereichernd und Werte > 2 als Einstellung, es wirke (sehr) bereichernd auf die Studierenden zu werten sind.

Laut Kruskal-Wallis-Test unterscheiden sich die Mittelwerte der Gruppen nicht signifikant ($p = 0,928$). In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($N = 6$, $n = 4$). Sie erreichen Gesamtskalen-Mittelwerte von einmal 2,17 und einmal 3,83 und zweimal 4,0.

„Inwiefern schätzen Sie das Tandemmodell als hinderlich für die Studierenden ein?“
($N = 49$)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .79$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 51,13 % der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zum Mittelwertvergleich der Einschätzungen, das Tandemmodell wirke bereichernd und hinderlich, wird der Wilcoxon-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt. Hierfür werden die Aussagen der drei Gruppen zusammengefasst.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als Einstellung, das Tandemmodell wirke nicht/wenig hinderlich und Werte > 2 als Einstellung, es wirke (sehr) hinderlich auf die Studierenden zu werten sind.

Laut Kruskal-Wallis-Test unterscheiden sich die Mittelwerte der Gruppen nicht signifikant ($p = 0,978$). In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($N = 6$, $n = 4$). Sie erreichen Gesamtskalen-Mittelwerte von einmal 0 und einmal 0,17 und einmal 1,0 und einmal 1,18.

Fasst man die Gruppen zusammen, so erweist sich laut Wilcoxon-Test ihre Einstellung, das Tandemmodell wirke bereichernd als signifikant höher als die Einstellung, das Tandemmodell wirke hinderlich auf die Studierenden ($p < 0,01$). Mit $r = 0,56$ liegt laut Cohen (1988) ein starker Effekt vor.

6.2 Überzeugungen zu kooperativem Arbeiten und Unterrichten

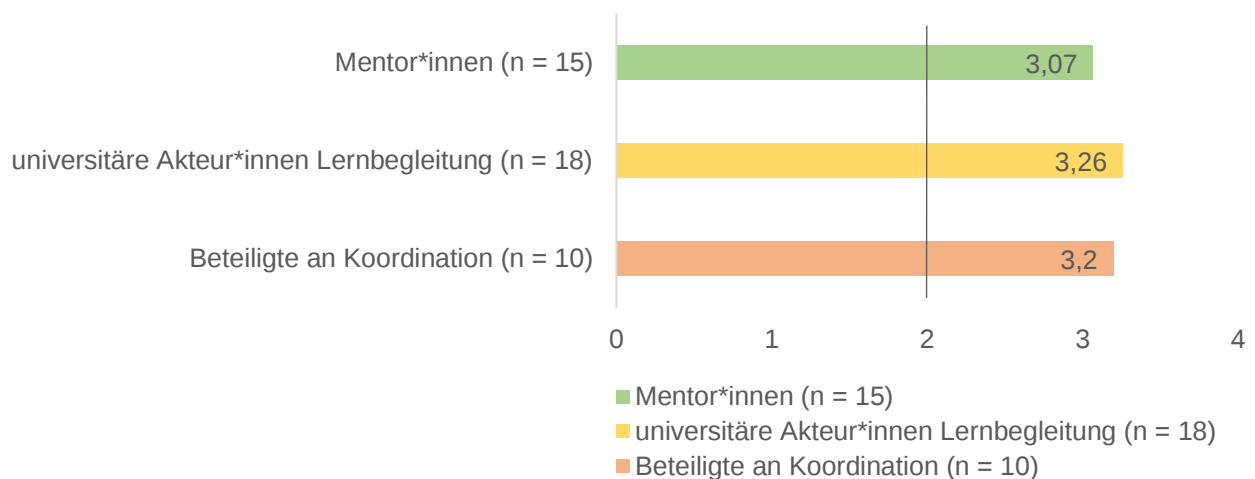
Inwiefern schätzen die befragten Gruppen kooperatives Arbeiten und Unterrichten im Praxissemester als (nicht) bedeutsam ein?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	2 Skalen aus je 5 Items, 1 offenes Item
Anmerkung Skalen	Eine Skala nennt als reflektive Indikatoren mögliche Argumente dafür, dass kooperatives Arbeiten und Unterrichten im Praxissemester einen bedeutsamen Stellenwert hat und misst hiermit die positive Überzeugung. Eine zweite Skala nennt als reflektive Indikatoren mögliche Argumente dafür, dass kooperatives Arbeiten und Unterrichten im Praxissemester keinen bedeutsamen Stellenwert hat und misst so die negative Überzeugung.

	Die Skalen werden nicht als entgegengesetzte Pole der gleichen Dimension, sondern als unabhängig voneinander verstanden. Sie werden gemischt präsentiert.
Skalen und Beispiel-Items	(1) positive Überzeugung: „Kooperatives Arbeiten bietet sehr wichtige Kompetenzzuwächse für die Studierenden.“ „Team-Teaching wird in Zukunft an den Schulen sicher an Bedeutung gewinnen.“ „Im Team kann Unterricht besonders innovativ gestaltet werden.“ (2) negative Überzeugung: „Team-Teaching im Praxissemester mindert das Potenzial, individuelle Lehrer Erfahrungen zu sammeln.“ „Team-Teaching ist für Anfänger*innen zu anspruchsvoll.“ „Insbesondere die Leitung einer Klasse im Unterricht sollte man allein erproben.“
Kategorien	0 (stimme gar nicht zu) 1 2 3 4 (stimme voll zu)

„Ein Ziel des Tandemmodells ist es, die Studierenden auf kooperatives Arbeiten und Unterrichten vorzubereiten. Wie hoch ist Ihre positive Überzeugung?“ (N = 43)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .72$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 49,24 % der Varianz.

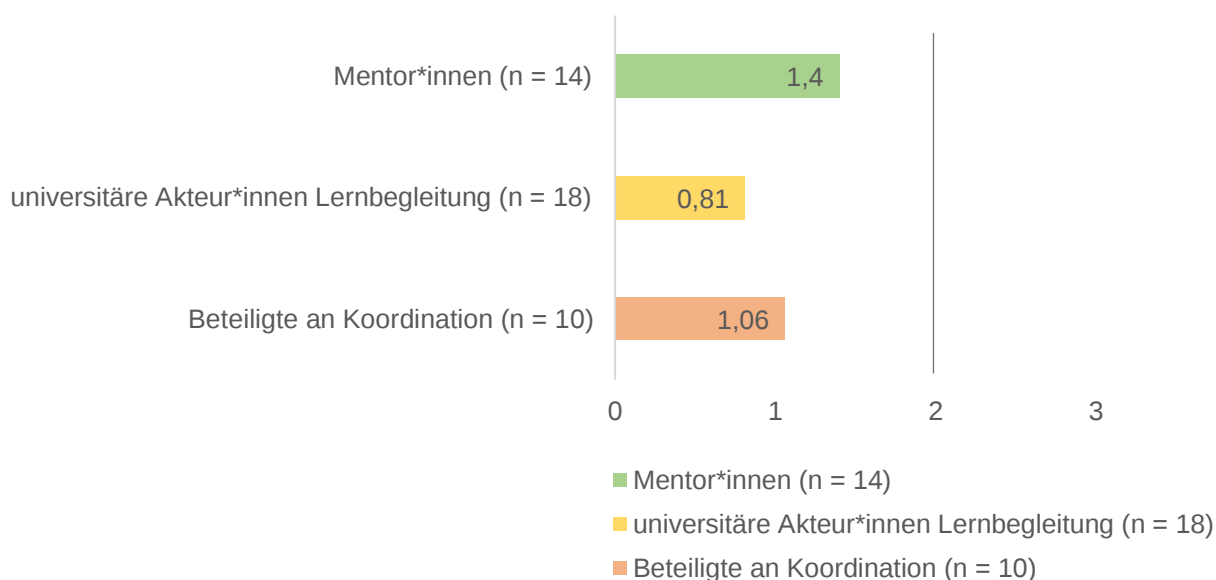
Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als keine/geringe positive Überzeugung und Werte > 2 als (sehr) positive Überzeugung zum Stellenwert des kooperativen Arbeitens und Unterrichtens im Praxissemester zu werten sind.

Laut Kruskal-Wallis-Test unterscheiden sich die Mittelwerte der drei befragten Gruppen nicht signifikant ($p = 0,580$).

In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($N = 6$, $n = 4$). Sie erreichen Gesamtskalen-Mittelwerte von einmal 3,2 und einmal 3,4 und zweimal 4,0.

„Ein Ziel des Tandemmodells ist es, die Studierenden auf kooperatives Arbeiten und Unterrichten vorzubereiten. Wie hoch ist Ihre negative Überzeugung?“ ($N = 42$)



Ergebnis: Gegenüberstellung der Gesamtskalen-Mittelwerte

Zur Auswertung: Die interne Konsistenz der Skala ist gut laut Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .73$. Die Struktur der Skala wurde mittels einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) geprüft; die Ein-Faktor-Lösung erklärt 50,03 % der Varianz.

Die geringe Anzahl an Ausreißern erlaubt eine Analyse der Mittelwerte. Da laut Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilungen vorliegen, wird zur Analyse der Mittelwertunterschiede der Kruskal-Wallis-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt.

Zur Analyse der Mittelwertunterschiede der negativen und positiven Überzeugung wird der Wilcoxon-Test als nicht-parametrisches Verfahren angewandt. Hierfür werden die Aussagen der drei Gruppen zusammengefasst.

Zur Interpretation: Das theoretische Mittel liegt bei 2, sodass Werte < 2 als keine/geringe negative Überzeugung und Werte > 2 als (sehr) negative Überzeugung zum Stellenwert des kooperativen Arbeitens und Unterrichtens im Praxissemester zu werten sind.

Laut Kruskal-Wallis-Test unterscheiden sich die Mittelwerte der drei befragten Gruppen nicht signifikant ($p = 0,156$).

In die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen ($N = 6, n = 4$). Sie erreichen einen Gesamtskalen-Mittelwerte von einmal 0,2 und einmal 0,4 und einmal 0,6 und einmal 2,6.

Fasst man alle Gruppen zusammen, so ist laut Wilcoxon-Test ihre positive Überzeugung zum Stellenwert des kooperativen Arbeitens und Unterrichts signifikant höher als die negative ($p < 0,001$).

6.3 Flächendeckende Implementierbarkeit des Tandemmodells

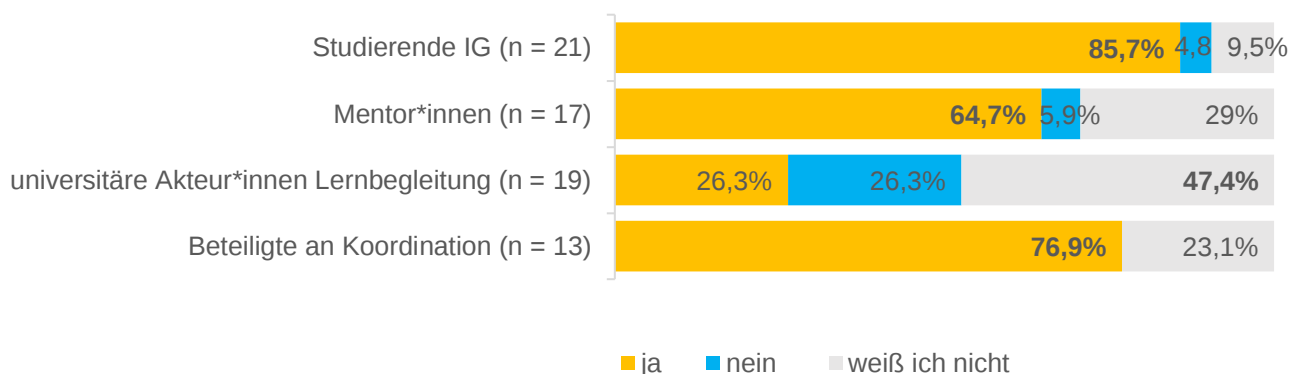
Wie schätzen die Befragten die weitere Implementierbarkeit des Tandemmodells ein?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	3 Single Items

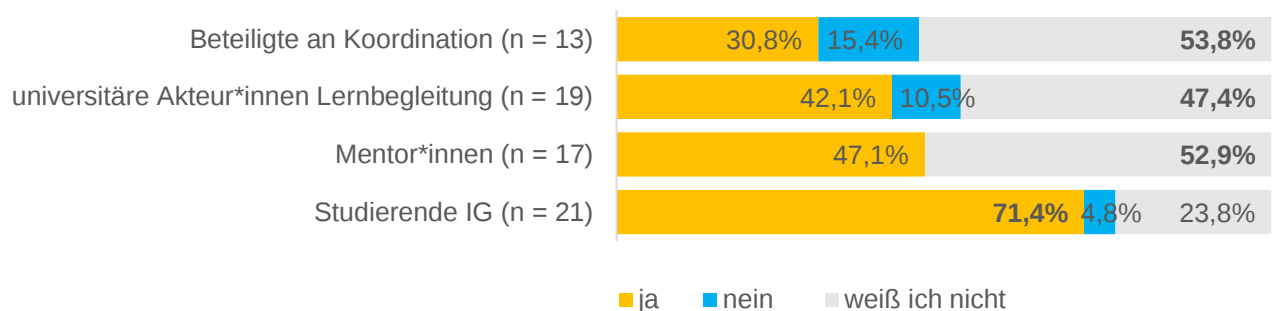
Einführung	Es wird überlegt, das Tandemmodell – im Sinne von: zwei Studierende pro Mentor*in – im Grundschulbereich flächendeckend sowie darüber hinaus in weiteren Schulformen (ISS/Gym) zu implementieren. Ein Anliegen hierbei ist es, den Kapazitätsengpässen bei der Praktikumsplatzvergabe zu begegnen.
Items	Lässt sich das Tandemmodell flächendeckend im Grundschulbereich implementieren? Lässt sich das Tandemmodell flächendeckend in den weiteren Schulformen implementieren? Lässt sich sinnvoll mit der Fächervielfalt im Bereich ISS/Gym umgehen (bei der Tandembildung)?
Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Lässt sich das Tandemmodell flächendeckend im Grundschulbereich implementieren?“ (N = 70)



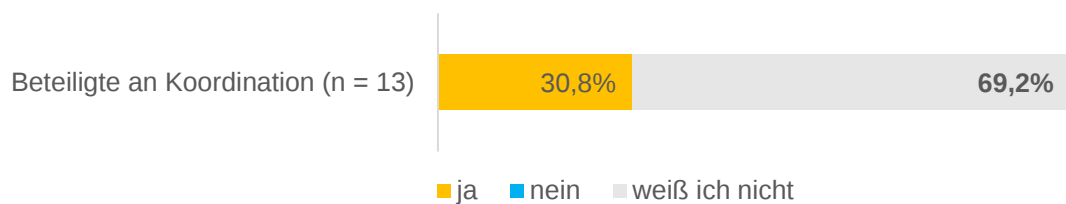
Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Fünf von sechs Schulleitungen beantworten diese Frage mit „ja“, eine mit „weiß ich nicht“.

„Lässt sich das Tandemmodell flächendeckend in den weiteren Schulformen implementieren?“ (N = 70)



Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Eine von sechs Schulleitungen beantwortet diese Frage mit „ja“; die anderen kreuzten „weiß ich nicht“ an.

„Lässt sich sinnvoll mit der Fächervielfalt im Bereich ISS/Gym umgehen (bei der Tandembildung)?“ (N = 13)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Eine von sechs Schulleitungen beantwortet diese Frage mit „ja“; die anderen kreuzten „weiß ich nicht“ an.

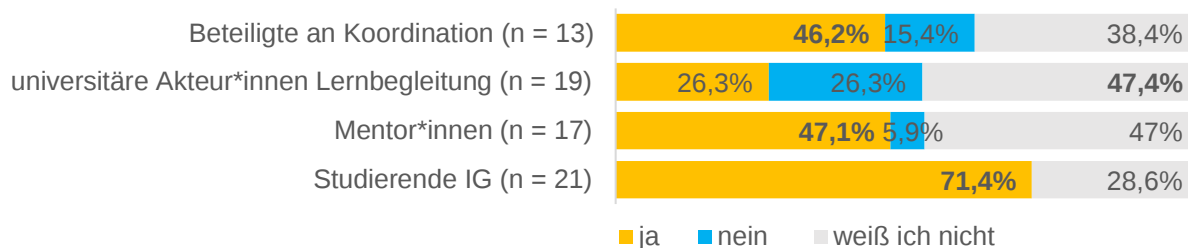
6.4 Vermögen des Tandemmodells zur Entspannung der Bedarfslage

Lässt sich über eine flächendeckende Implementierung des Tandemmodells die Bedarfslage entspannen?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	geschlossen und offen
Anzahl der Items	1 Single Item, 1 offenes Item
Einführung	Es wird überlegt, das Tandemmodell – im Sinne von: zwei Studierende pro Mentor*in – im Grundschulbereich flächendeckend sowie darüber hinaus in weiteren Schulformen (ISS/Gym) zu implementieren. Ein Anliegen hierbei ist es, den Kapazitätsengpässen bei der Praktikumsplatzvergabe zu begegnen.
Item	Lässt sich hiermit die Bedarfslage entspannen?
Kategorien	ja nein weiß ich nicht

„Lässt sich hiermit [mit der flächendeckenden Implementierung des Tandemmodells] die Bedarfslage entspannen?“ (N = 68)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

Zur Interpretation: Unter die Gruppe der koordinatorisch Beteiligten fallen auch die Schulleitungen. Eine von sechs Schulleitungen beantwortet diese Frage mit „ja“ und eine weitere mit „nein“, die anderen vier kreuzten „weiß ich nicht“ an.

„Kommentare (Erläuterung Ihrer Antwort oder weitere Hinweise):“ (Beteiligte an Koordination: $N = 13$, $n = 2$)

Es gibt nur wenige Kommentare. Einerseits wird eine Einschätzung zur flächendeckenden Implementation des Tandemmodells aufgrund unzureichender konzeptioneller Überlegungen als wenig aussagekräftig empfunden. Andererseits wird eine flächendeckende Implementierung aufgrund der Fächervielfalt im Bereich ISS/Gymnasium als nicht umsetzbar eingeschätzt, zugleich aber auch als nicht notwendig, insofern das Tandemmodell anteilig Entlastungen ermöglicht.

6.5 Erneute Teilnahmebereitschaft am Tandemmodell

*Würden die beteiligten Mentor*innen erneut Studierende im Tandem betreuen?*

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppe	Mentor*innen
Antwortformat	geschlossen
Anzahl der Items	1 Single Item
Item	„Würden Sie am Tandemmodell (Variante: zwei Studierende pro Mentor*in) (erneut) teilnehmen?“
Kategorien	ja nein vielleicht

„Würden Sie am Tandemmodell (Variante: zwei Studierende pro Mentor*in) (erneut) teilnehmen?“ (N = 17)



Ergebnis: Häufigkeitsanalyse

6.6 Weitere Hinweise

Welche weiteren Hinweise oder Verbesserungsvorschläge haben die Befragten zum Tandemmodell?

Operationalisierung in den Fragebögen

befragte Akteursgruppen	Studierende Interventionsgruppe (IG), Mentor*innen, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung, Beteiligte an Koordination
Antwortformat	offen
Anzahl der Items	1 Item
Item (Studierende IG)	Ganz allgemein: Haben Sie weitere Hinweise oder Verbesserungsvorschläge zum Tandemmodell?
adaptierte Formulierung Item (Mentor*innen)	Haben Sie weitere Hinweise oder Verbesserungsvorschläge zum Tandemmodell? (z.B. Worauf sollte bei der Einführung unbedingt geachtet werden? Welche möglichen Probleme oder Folgen sollten beachtet werden?)

„Haben Sie weitere Hinweise oder Verbesserungsvorschläge zum Tandemmodell?“
(N = 70)

Ergebnisse I: Zusammenfassung

Zusammenfassend wünschen sich die Befragten eine bessere Vorbereitung und mehr Informationen zum Tandemmodell vor dem Beginn des Praxissemesters. Die Informationen sollten demnach rechtzeitig und allen Beteiligten zugänglich gemacht werden. Viele Befragte fühlten sich auf die Erprobungsphase des Tandemmodells unzureichend vorbereitet. Als wichtig werden von Mentor*innen, Beteiligten der Lernbegleitung und Koordination zudem die Schulung und Qualifikation der Betreuenden, umfangreichere personelle Ressourcen für das Praxissemester und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden im Hinblick auf ihre Tandempartner*innen und die Umsetzung der Tandemarbeit erachtet.

Ergebnisse II: induktiv gebildete Antwortkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiele	Anzahl Nennungen pro Akteursgruppe
Vorbereitung und Informationen	„Auch für zukünftige Tandems wäre eine Vorbereitungsveranstaltung sinnvoll, um miteinander in Kontakt zu treten, einen ersten Austausch zu ermöglichen und eine Vorstellung zu bekommen, was als Tandem möglich sein kann. Studierende, die bereits Erfahrungen als Tandems sammeln konnten, könnten hierbei als ‚Profis‘ und Ansprechpartner herangezogen werden.“ (Studierende IG) „Bitte bereitet alle Beteiligten vor dem Start des Praktikums gut vor, damit sich alle gut fühlen und sich auf das Wesentliche stürzen können.“ (Mentor*innen) „Ich finde der Ansatz ist gut, sollte jedoch viel strikter durchgeführt werden. Den	Studierende IG: 2 Mentor*innen: 2 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 6

	Schulen muss klar sein, was Tandem bedeutet – nämlich nicht nur, dass 2 Studierende vor Ort sind.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	
Qualifikation der Betreuenden	„Unbedingt vor Praktikumsbeginn eine Mentorenschulung durchführen. Mehr Informationen über die Erwartungen der Uni“ (Mentor*innen) „In einem der Besuche empfand ich das Feedback eines Dozenten als extrem übergriffig mir gegenüber. [...] Im Auswertungsgespräch befand ich mich plötzlich in einer Feedbacksituation, in der ich mich extrem unwohl gefühlt habe. Auch der Studentin gegenüber empfand ich das Feedback als übermäßig streng. So schürt man Ängste bei den teils sehr jungen Studierenden, was das Referendariat angeht.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Sensibilisierung der Schulleitungen hinsichtlich der Qualifizierung der LK und des entsprechenden Einsatzes. Gute Betreuung der MPs notwendig, Chance auf Rekrutierung [,] gut ausgebildete und motivierte KuK.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	Mentor*innen: 3 universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 1 Beteiligte an Koordination: 1
Wahlmöglichkeiten für Studierende	„Studierende können wählen, ob sie Unterricht gemeinsam vorbereiten, und/oder einzeln oder gemeinsam halten.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Bei einer flächendeckenden implementierung [sic] sollte es eine freie Wahl der Tandempartner*innen geben sowie auch die Möglichkeit trotz Tandems auch in der Schule getrennte Wege zu gehen, wenn die	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 2 Beteiligte an Koordination: 3

	Tandemsituation nicht gut funktioniert [...].“ (Beteiligte an Koordination) „Wahl- bzw. Einflussmöglichkeiten auf Tandembildung“ (Beteiligte an Koordination)	
Ressourcen zur Gestaltung des Praxissemesters	„Die Uni hat Personal für die Betreuung und muss dieses einsetzen.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung) „Die Politik sollte angemessene Ressourcen für so eine wichtige Aufgabe wie die Ausbildung der Lehrkräfte zu Verfügung stellen.“ (universitäre Akteur*innen Lernbegleitung)	universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: 8

Studierende IG: $n = 21$, Mentor*innen: $n = 17$, universitäre Akteur*innen Lernbegleitung: $n = 19$, Beteiligte an Koordination: $n = 13$

Literaturverzeichnis

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, Routledge.

Pant, A. (2014). Testtheorie Thema Repräsentativität. LV 54163 (WS 2014/15), Humboldt-Universität zu Berlin.