

Hoferichter, Frances; Volkert, Ute

## Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 129-144



Quellenangabe/ Reference:

Hoferichter, Frances; Volkert, Ute: Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 129-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200823 - DOI: 10.25656/01:20082

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200823>

<https://doi.org/10.25656/01:20082>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Frances Hoferichter und Ute Volkert*

## **Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung**

*Das Tandem ist mittlerweile als ein Begleitformat in Lehr-, Lern- und Ausbildungssettings in Bildungsinstituten etabliert und dessen Mehrwert für die professionelle Entwicklung und Reflexionskompetenz untersucht. Allerdings gibt es bislang nur wenige Studien, die eine Tandempartnerschaft als hierarchisch ähnliche Konstellation zweier Studierender im ersten Schulpraktikum untersuchen. Die vorliegende Studie greift dieses Desideratum auf und identifiziert mittels Grounded Theory und MAXQDA Analytics Gelingensbedingungen dieser Tandempartnerschaft, welche durch eine Geschlechtsspezifik ergänzt werden.*

### **1 Einleitung**

Schulpraktische Studien sind für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden eine wichtige Schnittstelle zwischen Praxis und Theorie. Dabei geht es nicht um mehr Praxis, sondern es stellt sich die Frage nach der optimalen Nutzung und Auslastung vorhandener Ressourcen, um den Wechsel zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen für Studierende gelingend zu gestalten und den Lernprozess vor, während und nach der Praxisphase zu begleiten. Gröschner und Kollegen (2013; Gröschner & Seidel 2012) betonen die frühzeitige Entwicklung von Reflexionskompetenzen durch häufiges Pendeln zwischen Erfahrungen und Reflexion.

Um Studierende in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen, wurden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Greifswald neben anderen Begleitformaten Tandempartnerschaften bereits während des ersten Schulpraktikums eingeführt. Leitend waren dafür die Überlegungen, dass erfolgreiche Begleitformate über fach- und unterrichtsbezogene Aspekte hinausgehen (Arnold u.a. 2011) und in diesem Sinne die Kooperation und der Austausch auf Augenhöhe (Knüppel 2014) zur Entwicklung und Förderung von Empowerment in der frühen Ausbildungsphase stärker berücksichtigt werden, wie beispielsweise bei Arnold (2005, 11) beschrieben:

„Die pädagogische Meisterlehre wird damit entschieden abgelehnt, und zugleich wird etwas durchaus Wertvolles, das darin auch anzutreffen ist, aufgegriffen und in einem reiferen Kontext entwickelt: Empowerment meint nicht die Übergabe von Macht in den Klassenzimmern von Meisterlehrer/inne/n, sondern die wissens- und fähigkeitsbasierte Erfahrung von Wachstum in einem transparent strukturierten Lern- und Erfahrungsfeld.“

In Evaluationsworkshops, an denen alle Akteure – Praktikantinnen und Praktikanten, Schul- und Peermentorinnen und -mentoren, Dozierende sowie interessierte Lehrkräfte, Studierende und Vertreter der zweiten Phase der Lehrkräftebildung – teilnahmen, wie auch in der Portfolioarbeit der Studierenden nach dem Schulpraktikum wurde insbesondere die unterstützende Rolle des Tandems hervorgehoben. Zudem hat sich in einer empirisch quantitativen Studie gezeigt, dass insbesondere die Rolle des Tandems für die Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden eine wichtige Komponente während des Schulpraktikums darstellt (Hoferichter 2019). Obwohl zahlreiche lehrerbildende Einrichtungen die Tandempartnerschaft als Begleitformat während des Studiums oder der Praxisphase etabliert haben, gibt es bislang nur wenig empirische Untersuchungen zur wahrgenommenen Rolle der Tandempartnerschaft für den Professionalisierungsprozess unter Studierenden in der Lehrerbildung. Dieses Desideratum aufgreifend, untersucht die vorliegende Studie bedeutende Aspekte einer Tandempartnerschaft für männliche und weibliche Studierende in der frühen Praxisphase mittels Grounded Theory und MAXQDA Analytics Pro 2018 (Strübing 2014, 2002). Insbesondere wird die Rolle des Tandems als Reflexions- und reziproker Begleitpartner fokussiert. Das Tandem besteht aus zwei Lehramtsstudierenden, die gemeinsam an einer Praxisschule ihr Schulpraktikum absolvieren, aber nicht zwingend das gleiche Fach studieren, respektive im gleichen Lehramt (Regionale Schule oder Gymnasium) sind.

An der Studie nahmen 46 Lehramtsstudierende am Ende ihres einsemestrigen Schulpraktikums teil. Die Studierenden wurden mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews zu Begleit- und Unterstützungsformaten befragt.

## 2 Aktueller Forschungsstand

In der Lehrerausbildung haben Begleitformate wie die Tandempartnerschaft seit den 1980er Jahren, insbesondere im Anglo-Amerikanischen Raum, an Bedeutung gewonnen, da das Tandem ein Unterstützungsformat während des Studiums, in Praxisphasen und in der frühen beruflichen Entwicklung sein kann. Unter einer Tandempartnerschaft versteht man zumeist eine 1:1 Beziehung zwischen einer erfahrenen Person und einem Novizen mit dem Ziel, die Entwicklung des Novizen

zu begleiten und den Eintritt in das Berufsfeld (z.B. Schule) zu unterstützen. In der vorliegenden Studie definieren wir eine Tandempartnerschaft jedoch als eine hierarchisch ähnliche Konstellation zweier Studierenden des Lehramtes (nicht zwangsläufig des gleichen Faches bzw. Lehramtes), die beide an einer Praxisschule ihr erstes Schulpraktikum absolvieren. Insbesondere die flachen Hierarchien sowie der komplexe wechselseitige Austausch in einer Tandempartnerschaft, im Sinne einer Lernbegleitung zum gegenseitigen Mehrwert, werden in der Literatur als gewinnbringende Ressource beschrieben (Hascher 2012; Jennek u.a. 2019; Wang & Odell 2007). Diese ist besonders nutzbringend in der Anfangsphase des Praktikums, in der das Tandem die notwendige „Balance zwischen Sicherheit und Herausforderung“ ermöglicht (vgl. Korthagen u.a. 2002, 81) und somit unterstützend in der neuen Lernumgebung wirkt. Eine Verzahnung von theoretischen und wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten sowie ein Coaching durch versierte Experten kann zwar durch eine Tandempartnerschaft nicht ersetzt werden, jedoch können Studierende während der frühen Praxisphasen im Rahmen einer Tandempartnerschaft unterstützt werden und andere am Prozess beteiligten Akteure entlasten. Dabei wurden die Vorteile einer Lernbegleitung insbesondere für die Konstellation herausgearbeitet, in der eine erfahrene Person einen Novizen begleitet. Diese Vorteile umfassen nach Hobson u.a. (2009) beispielsweise die emotionale und psychologische Unterstützung, Herausforderungen anzunehmen, diese zu reflektieren und damit verbundene Handlungsprozesse bewusst zu steuern. McIntyre und Hagger (1996) sehen vor allem die Reduzierung von Isolation, eine Stärkung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins und das damit verbundene Wachstum der Reflexionsfähigkeit und Problemlösekompetenz als Vorteile von Tandempartnerschaften an. Eine Metastudie zum Thema (DuBois u.a. 2002) konnte zeigen, dass insbesondere der langfristige und stete Kontakt zwischen den Tandempartnern sowie deren emotionale Nähe die beschriebenen Vorteile einer Lernbegleitung hervorbringen. Insbesondere in der frühen Praxisphase der Lehrerausbildung erleben Studierende einen Perspektivwechsel von der Schülerrolle in die Rolle der Lehrperson, werden mit dem zukünftigen Berufsfeld vertraut und analysieren und reflektieren beobachtete sowie aktiv erlebte Lehr- und Lernprozesse. Dieser Perspektivwechsel kann für Studierende ein stark emotional erlebtes Ereignis sein und nach Lührmann (2000) die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit der Studierenden überlasten. In diesem Fall ist eine Lernbegleitung, z.B. in Form einer Tandempartnerschaft, die einen steten Austausch und Abgleich des Erlebten gewährleistet, unabdingbar. Tatsächlich konnten Untersuchungen zeigen, dass die Unterstützung unter Studierenden während der frühen Praxisphase die Stressbewältigung begünstigt (Hoferichter 2019) und die Reflexionskompetenz erhöht (Leonhard & Rihm 2011). Allerdings gibt es auch Studien aus den U.S.A., die auf Geschlechterunterschiede in Tandembeziehungen hinweisen, insofern Frauen eine gleichgeschlechtliche und ethnisch ähnliche Tan-

dempartnerschaft bevorzugen (Blake-Beard u.a. 2011). Zudem wird die Rolle einer Tandempartnerin im Vergleich zu einem Tandempartner in Bezug auf emotionale Nähe und psychologische Unterstützung unterschiedlich charakterisiert (Sosik & Godshalk 2000). Es ist jedoch weniger untersucht, inwiefern Frauen und Männer die Aspekte einer Tandempartnerschaft gewichten bzw. welche Aspekte sie priorisieren.

Obwohl die Vorteile einer Tandempartnerschaft in der Literatur vielseitig formuliert werden und Studierende mittlerweile generell Begleitformate als ein Qualitätsmerkmal von Praxisphasen ansehen (Jennek u.a. 2019), haben nur wenige empirische Studien die subjektive Bewertung der unterstützenden Aspekte fokussiert.

### 3 Anlage der Untersuchung

An der Universität Greifswald wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung LEHREN in M-V“ ein semesterbegleitendes reflexives Schulpraktikum eingeführt, in dem Studierende des Lehramtes durch verschiedene Begleitformate in dieser Praxisphase unterstützt werden. In einer qualitativen Studie zeigte sich, dass Reflexionsprozesse insbesondere durch die Tandempartnerschaft gestärkt werden und die Begleitung durch Peer-Mentoren, die das Schulpraktikum bereits absolviert haben, oder durch Schul-Mentoren an der Praxisschule wie auch durch Dozierende im Begleitseminar eine nachgeordnete Rolle spielen, wenn die Tandempartnerschaft „funktioniert“, d.h. die Tandempartnerschaft durch Gegenseitigkeit, Akzeptanz, Augenhöhe und Verlässlichkeit geprägt ist (Hoferichter & Volkert, eingereicht). Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie die Aspekte, die einer hierarchisch ähnlichen Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums zugrunde liegen und identifiziert somit die Gelingensbedingungen einer effektiven, nachhaltigen und gewinnbringenden Tandempartnerschaft während der ersten Praxisphase. Mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede werden in Bezug auf die Häufigkeit der Nennungen dieser Aspekte untersucht.

#### 3.1 Fragestellungen

Auf Basis vorliegender empirischer Befunde und der Literatur zu Begleitformaten wurden folgende Fragestellungen formuliert, die leitend für den qualitativen Analyseprozess waren:

1. Welche Aspekte der hierarchisch ähnlichen Tandempartnerschaft werden retrospektiv von Studierenden im Lehramt als bedeutend für das Schulpraktikum wahrgenommen?
2. Gibt es Geschlechtsunterschiede in der Nennung dieser Aspekte?

### 3.2 Stichprobe

Die vorliegende Stichprobe besteht aus 46 Studierenden ( $M_{\text{Alter}}=25,13$ ; 29 weiblich) des Lehramtes Regionale Schule ( $n=12$ ) und des Lehramtes an Gymnasien ( $n=34$ ) an der Universität Greifswald. Insgesamt belegen 22 Studierende das Fach Deutsch, 17 Geschichte, 14 Englisch, 14 Kunst, 13 Geografie, 11 Philosophie, 2 Russisch, 2 DaF, 1 Schwedisch, 1 Spanisch, 1 Religion und 1 Mathematik. Die Kohorte setzt sich aus den Studierenden zusammen, die vom Winter- und Sommersemester 2017 bis 2018/19 am semesterbegleitenden reflexiven Schulpraktikum teilnahmen, welches mit einer gemeinsamen Blockwoche im Tandem begann. Das Tandem wurde i.d.R. zufällig gebildet, wobei Studierende nicht zwangsläufig dieselben Unterrichtsfächer studierten.

### 3.3 Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Jeweils am Ende des semesterbegleitenden Schulpraktikums nahmen die Studierenden an einem semistrukturierten Leitfadenterview teil, welches in den Räumen der Universität Greifswald von geschultem Personal durchgeführt wurde. Die Daten der Studierenden-Kohorten wurden wie folgt erhoben: 14 Studierende im Sommersemester 2017, jeweils 12 Studierende im Winter- und Sommersemester 2017/2018 und 8 Studierende im Wintersemester 2018/19.

Das dokumentierte Material umfasste insgesamt 230 Transkript-Seiten, von denen ein Drittel direkt dem Fragenbereich nach der Begleitung und den Unterstützungsformaten zuzuordnen war. Die übrigen Daten wurden zu Themen der Erfahrungen im ersten Schulpraktikum und der eigenen Professionalisierung erhoben.

Die Dokumente wurden mittels Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strübing 2008) analysiert, wobei zum Organisieren, Codieren von Interviewdaten, zum Anfertigen von Memos und Auswerten sowie der abschließenden modellartigen Darstellung der Ergebnisse MAXQDA Analytics Pro 2018 genutzt wurde. In einem zirkulären Prozess von 1. Datenerhebung, 2. Datenanalyse und 3. Kategorienbildung (Glaser & Strauss 1998) wurde das Datenmaterial – entsprechend dem methodischen Vorgehen der GTM – erfasst. Die weitere Datensammlung erfolgte also parallel zur laufenden Kodierung und Analyse der bereits vorhandenen Daten und stand mit dem kontinuierlichen Kodierprozess in starker Wechselwirkung (siehe Abb.1). Unter Kodierprozess ist die Organisation, analytische Verarbeitung und das Systematisieren des Datenmaterials zu verstehen, in dessen Folge die Zuordnung von einem oder mehreren Codes (in der Literatur häufig auch als Kategorien, Labels oder Keywords bezeichnet) zu bestimmten Text-Segmenten erfolgt.

Die Codes wurden dabei nach „theoretischer Absicht und Relevanz“ (Glaser & Strauss 1998, 56) ausgewählt und dienten der Kennzeichnung und Klassifizierung von Inhalten.

An diesem Forschungsprozess nahmen sechs qualifizierte Forscher (fünf weibliche) unterschiedlichen Alters und verschiedener Professionen teil. Einerseits konnte somit die Güte der Codes im Hinblick auf ihre Differenziertheit und Anwendbarkeit bei der Beantwortung der Forschungsfragen multiperspektivisch geprüft werden, andererseits erwies sich der interpersonale Forscher-Konsens während des gesamten Kodierprozesses als bedeutsam für die Erkenntnisgewinnung.

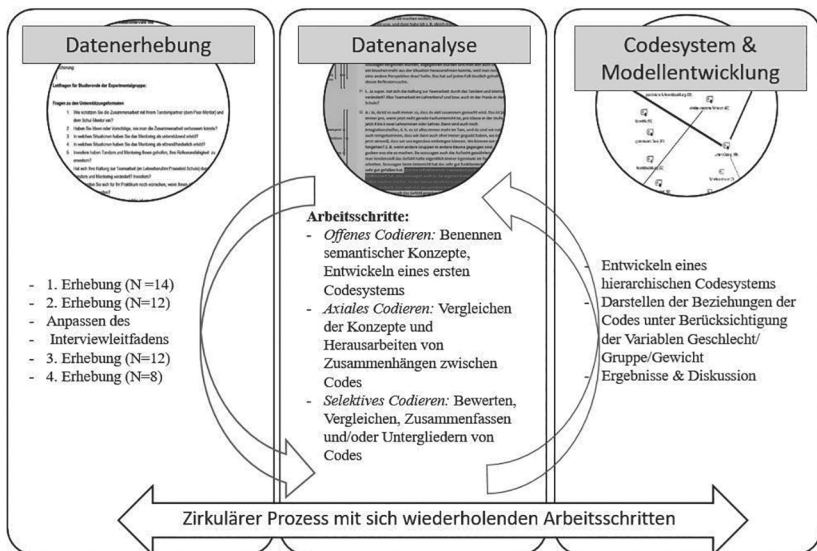


Abb. 1: Prozessverlauf

Das detaillierte Vorgehen wird im Folgenden kurz umrissen: Die Datenanalyse begann mit dem offenen Kodieren, d.h. dem Identifizieren und Benennen von semantischen Konzepten (vgl. Strauss 1991) sowie dem Herausfiltern von Codes. Die Konzepte bildeten die erste Struktur des Codesystems und wurden systematisch beschrieben, zum Beispiel durch konkrete Aussagen zu bestimmten Themen. Ähnliche Konzepte wurden zu Obercodes zusammengefasst und somit in begriffliche Zusammenhänge gestellt. Anschließend erfolgte das axiale Kodieren, bei dem Zusammenhänge zwischen einzelnen Codes (Ober-, Sub- und Sub(sub)codes) ermittelt und analysiert wurden. Im abschließenden selektiven Kodieren galt es, das finale Codesystem zu entwickeln, indem Obercodes, Subcodes und Sub(sub)codes weiter herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt wurden. Auf die-

ser Grundlage wurde eine Kodelandkarte erstellt, welche die Ober-, Sub- und Sub(sub)kodes darstellt sowie deren Beziehung zueinander. Dabei wurde jeder Kode von allen Forschern zunächst separat voneinander ausgewertet und anschließend diskutiert, um Ober- und Subkodes zu bewerten, zu vergleichen und zusammenzufassen.

Um Geschlechtsspezifika zu untersuchen, wurde anschließend die Stichprobe in männliche und weibliche Probanden geteilt und die jeweilige Häufigkeit der Nennungen der identifizierten Kodes mittels Modellfunktion in MAXQDA ermittelt und in einem Zwei-Fälle-Modell visualisiert.

Nach Strauss (1991) wurde ein Theoretisches Sampling vorgenommen, in dem die Datenerhebung, Datenanalyse und Modellentwicklung parallel liefen und somit eng miteinander verknüpft waren. Die Arbeitsschritte des Kodierens wiederholten sich fortlaufend am neuen Datenmaterial, bis eine theoretische Sättigung erreicht war (siehe Abb. 1). Dies ist der Fall, wenn die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) aussagekräftig und vollständig sind und weitere zusätzliche Daten keine neuen Kodes mehr ergeben (Strauss 1991).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Oberkodes und Subkodes

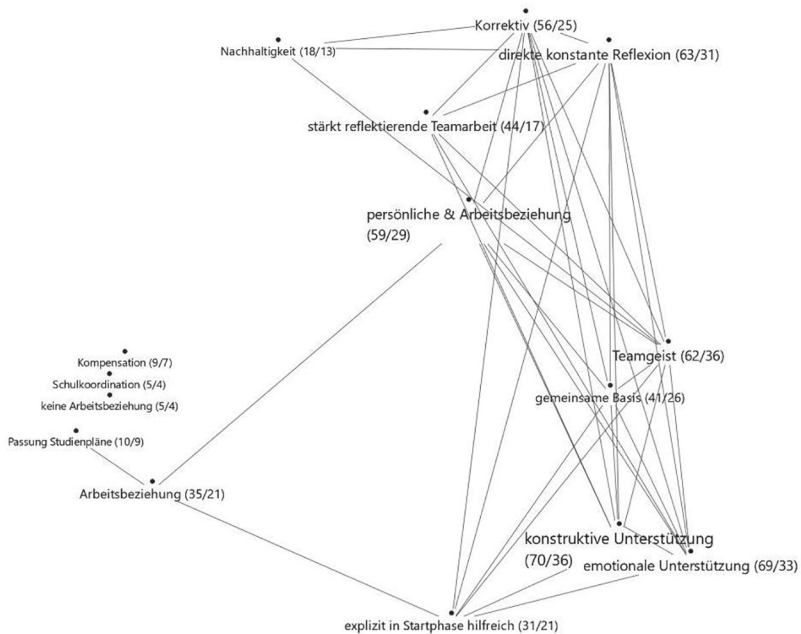
Insgesamt konnten folgende Oberkodes, deren Semantik in Tab. 1 beschrieben ist, identifiziert werden: 1. *Beziehung*, 2. *Mehrwert Tandem* und 3. *Herausforderungen*. Jedem Oberkode sind Subkodes zugeordnet, die den jeweiligen Oberkode in seinen Dimensionen und/oder Aspekten näher beschreiben (siehe Tab.1). Der Oberkode *Beziehung* umfasst die Subkodes 1.1 *keine Arbeitsbeziehung*, 1.2 *Arbeitsbeziehung*, 1.3 *persönliche & Arbeitsbeziehung* sowie 1.4 *Kompensation*. Der Oberkode *Mehrwert Tandem* umfasst die Subkodes 2.1 *Unterstützung*, 2.2 *Teamgeist*, 2.3 *Nachhaltigkeit*, 2.4 *direkte konstante Reflexion*, 2.5 *Korrektiv* und 2.6. *gemeinsame Basis*. Der Subkode 2.1 *Unterstützung* erfasst dabei 2.1.1 *konstruktive* und 2.1.2 *emotionale Unterstützung*, wobei letzteres in den Sub(sub)kode *explizit in Startphase hilfreich* spezifiziert wird. Der Subkode 2.4 *direkte konstante Reflexion* wurde der Sub(sub)kode *stärkt reflektierende Teamarbeit* zugeordnet. Dem Oberkode 3. *Herausforderungen* wurden die Subcodes 3.1 *Schulkoordination* und 3.2 *Passung Studienpläne* zugeordnet (siehe Tab.1).



**Tab. 1:** Codesystem mit Oberkodes, Subkodes, Beschreibungen und Interviewsequenzen

Obercode	Subcode	Beschreibung	Interviewsequenz	
1. Beziehung	keine Arbeitsbeziehung	Beschreibungen beziehen sich darauf, dass keine persönliche Beziehung zustande kam und dadurch auch keine Arbeitsbeziehung möglich war	„[...] nicht zuträglich war, dass wir persönlich uns nicht wirklich kannten [...] und es war auch drum herum immer so viel, dass gar nicht so viel Zeit war, Rücksprache zu halten oder sich dann mal zu treffen.“ Olaf, 25	
	Arbeitsbeziehung	Beschreibungen weisen implizit oder explizit auf den Tandemkontakt bei Fragen, Problemen oder gemeinsamen Aufgaben hin und/oder fokussieren die Bedeutung der gemeinsamen Blockwoche für das Zustandekommen einer guten Arbeitsbeziehung	„Man hat sich dann immer abgesprochen [...] oder wir hatten ja auch eine Aufgabe zusammen bei Frau X und da hat man sich nochmal abgesprochen.“ Anton, 25	
	persönliche & Arbeitsbeziehung	Beschreibungen stellen den Zusammenhang zwischen der (häufig vorher bestehenden) persönlichen Beziehung und einer intensiven und wechselseitigen Arbeitsbeziehung heraus.	„Wir kannten uns vorher schon [...] und wir hatten da schon eine Ausgangsbasis.“ Lisa, 47	
	Kompensation	Beschreibungen beziehen sich darauf, dass kein Tandem verfügbar war und das Bedürfnis nach Austausch und Kooperation durch andere kompensiert wurde	„[...] jemand, der schon länger mal an der Schule gearbeitet hat und mit dem konnte man sich dann auch mal über den Unterricht kurz austauschen. Also das ging, oder halt mit denen, die jetzt gerade da sind.“ Jana, 24	
2. Mehrwert Tandem	2.1 Unterstützung	2.1.1 Konstruktive Unterstützung	Kommentare, die explizit oder implizit auf die unterstützende Wirkung des Tandems bei der Koordination, Information, Hilfe, der Aufgabenbewältigung durch Arbeitsteilung sowie in der Portfolio-Beratung hinweisen	„Und Tandempartner einfach in dem Sinne, dass man sich halt unterstützen kann.“ Viola, 23
		2.1.2 Emotionale Unterstützung	Beschreibungen, die die unterstützende Wirkung des Gegenübers für das Erlangen von Sicherheit oder das Reduzieren von Unsicherheit fokussieren. Der Code „ <b>explizit in Startphase hilfreich</b> “ ist als Subcode des Subcodes inkludiert.	„so eine Art von Sicherheit, die man hat, wenn ein zweiter Gleichgestellter da ist.“ Falko, 27 „Wenn man ganz neu da hinkommt, fühlt man sich nicht so unbeholfen. [...] Man hat irgendwie gleich jemanden. Ist zum Wohlfühlen einfach besser.“ Tina, 38
	2.2 Teamgeist	Beschreibungen, die implizit oder explizit die Bedeutung von Teamgeist fokussieren. Dabei sind Verlässlichkeit, Vertrauen, Zugehörigkeit, Zusammenhalt, Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung, Akzeptanz, Respekt, Absprachen/ Abstimmung aspektiert	„Ich war nicht so dieser Teammensch oder Gruppenarbeitsmensch, weil immer sich auf andere verlassen, dass die ihren Teil so erfüllen, war immer nicht so meins. Aber mit meinem Tandempartner funktioniert das wirklich gut. Man kann sich auf ihn verlassen.“ Paula, 25	
	2.3 Nachhaltigkeit	Kommentare zur Bedeutung von gegenseitigem Austausch und der daraus folgenden Erkenntnistiefe sowie -wirksamkeit	„Ich glaube, dass dadurch auch viel mehr hängen-geblieben ist von den Situationen, dass ich das jetzt nicht mehr vergessen werde. Was sonst schon an dem Tag irgendwie abgehakt wäre.“ Maren, 25	
	2.4 direkte konstante Reflexion	Kommentare zur Bedeutung von regelmäßigem und zeitnahem Austausch, Abgleich, Reflektieren. Der Subcode des Subcodes „ <b>stärkt reflektierende Teamarbeit</b> “ ist inkludiert.	„[...] da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren.“ Luisa, 28	
	2.5 Korrektiv	Kommentare, welche die Bedeutung vergleichender oder divergenter Beobachtung und der folgenden Interpretation und (Neu-) Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven fokussieren.	„[...] da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren. Manche Sachen fand ich im ersten Augenblick bisschen schlimmer als er und er hat mir das dann begründet und dann [...], meine Sichtweise ist vielleicht ein bisschen übertrieben.“ Anna, 23	
2.6 gemeinsame Basis	Kommentare, die die Bedeutung von gleichem Alter, kontext-internem Wissen, Fähigkeitsstand, gleicher Situation und wertfreiem Umgang miteinander thematisieren	„[Gehoffen hat] eigentlich mein Tandempartner am meisten, weil der das Gleiche ... in der gleichen Situation war. Und man sich dann echt super austauschen konnte.“ Klara, 23		
3. Geleitensbedingungen	3.1 Schulkoordination	Kommentare beschreiben mangelnde Koordination und Absprachen in der Praxisschule als hemmend für die Tandemarbeit	„Das war auch koordinatorisch [...] daneben. Dann wurde sich auch nicht wirklich Mühe gegeben, uns zusammenzunehmen [...] und in diesem Moment haben wir das beide im Kopf abgehakt [...]“ Mario, 25	
	3.2 Passung Studienpläne	Kommentare beschreiben die nicht kompatiblen universitären Veranstaltungen der Tandempartner*innen als hemmend für die Zusammenarbeit	„Wir hatten auch das Pech, dass wir komplett unpassende Uni-Vorlesungspläne hatten und deswegen war sie dann, glaube ich, immer mittwochs da und ich dann halt freitags.“ Manuel, 29	

Die Überschneidung der wichtigsten Codes lässt sich anhand der folgenden Kodelandkarte (Visual-Tool-Funktion von MAXQDA Analytics Pro 2018) darstellen. Die Variante zeigt die Überschneidung von Codes am Textsegment, wobei die Zahlen in Klammern die jeweilige Häufigkeit der Codes angeben – die erste Zahl bildet die Anzahl der in den Interviews kodierten Textsegmente ab und die zweite Zahl benennt die Anzahl der Dokumente, in denen der Code vorkommt. Auch hierbei sind Überschneidungen berücksichtigt. Beispielsweise wird der Sub-(sub)kode *konstruktive Unterstützung* in 70 Text-Segmenten und 36 Dokumenten (70/36) genannt. Je größer die Segmentstärke im Vergleich zur Dokumentenhäufigkeit, desto höher ist das Gewicht der Text-Segmente in einzelnen Dokumenten (siehe Abb.2). Der Gewichtsfilter wurde dazu auf minimal 5 Nennungen festgelegt, d.h. Codes, deren Text-Segmente und Dokumente einen Nennwert unter 5 aufweisen, sind in der Abbildung nicht berücksichtigt.



**Abb. 2:** Kodelandkarte, Überschneidungen von Codes am Text-Segment

Die Verbindungslinien werden ebenfalls erst ab einem Gewichtsfilter von min. 5 Überschneidungen angezeigt, die Häufigkeit bestimmt die Linienstärke und ebenso die Schriftgröße des Codes. Auch die semantische Nähe der Codes ist dargestellt. So weisen z.B. die Subkodes *Korrektiv* und *direkte konstante Reflexion* eine

große semantische Nähe auf, wie auch die Sub(sub)kodes *konstruktive Unterstützung* und *emotionale Unterstützung*, die Subkodes *Teamgeist* und *gemeinsame Basis* sowie *Kompensation*, *Schulkoordination* und *keine Arbeitsbeziehung*. Hingegen weisen die drei letztgenannten Subkodes gemeinsam mit den Subkodes *Passung*, *Studienpläne* und *Arbeitsbeziehung* eher eine semantische Distanz zu den übrigen Subkodes auf.

#### 4.2 Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Im weiteren Fokus der Analyse standen neben dem Mehrwert des Tandems auch geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bewertung der Tandem-Begleitung. In dem geschlechtsspezifischen Gruppenvergleich ergaben sich in der Bewertung der Tandempartnerschaft für die identifizierten Oberkodes, Subkodes und Sub(sub)kodes folgende Häufigkeiten der Nennung (Tab. 2):

**Tab. 2:** Geschlechtsspezifischer Gruppenvergleich weiblich-männlich zum Thema Mehrwert des Tandems

Codesystem: Mehrwert Tandem	weiblich, N= 29	%	männlich, N=17	%
1. Unterstützung	20	69	6	35
1.1 konstruktive Unterstützung	22	76	14	82
1.2 emotionale Unterstützung	24	83	9	53
1.2.1 explizit in Startphase hilfreich	14	48	7	41
2. Teamgeist	24	83	12	71
3. Nachhaltigkeit	8	28	5	29
4. Korrektiv	14	48	11	65
5. gemeinsame Basis	18	62	8	47
6. direkte konstante Reflexion	18	62	13	76
6.1 stärkt reflektierende Teamarbeit	13	45	6	35

Im Gruppenvergleich weiblich-männlich sind die am häufigsten genannten Codes mit der Anzahl der jeweiligen Dokumentennennung abgebildet. Der prozentuale Anteil der Nennung an der Gesamtgruppenstärke (29 weiblich und 17 männlich) ergibt sich dafür wie folgt: Die *Nachhaltigkeit* wird von 28 % der weiblichen und 29 % der männlichen Befragten als Mehrwert eingeschätzt, der Sub(sub)kode *explizit in Startphase hilfreich* wird von 48 % der weiblichen und 41 % der männlichen Probanden als Mehrwert beschrieben und die *gemeinsame Basis* von 62 % der weiblichen und 47 % der männlichen Studierenden benannt. Den Sub(sub)kode *stärkt reflektierende Teamarbeit* benennen 45 % der weiblichen und 24 % der männlichen Befragten, *Unterstützung* bewerten 69 % der weiblichen und 35 %

der männlichen Praktikanten als besonderen Mehrwert des Tandems. Den Subkode *Korrektiv* favorisieren 48 % der weiblichen und 65 % der männlichen, den Subkode *Teamgeist* 83 % der weiblichen und 71 % der männlichen Studierenden und den Sub(sub)kode *direkte konstante Reflexion* 62 % der weiblichen und 76 % der männlichen Studierenden als Mehrwert. Die Sub(sub)kodes *emotionale Unterstützung* wurden von 83 % der weiblichen und 53 % der männlichen Studierenden sowie *konstruktive Unterstützung* von 76 % der weiblichen und 82 % der männlichen Probanden am häufigsten benannt.

## 5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die hierarchisch ähnliche Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums von Lehramtsstudierenden der Universität Greifswald zum einen auf Aspekte der Gelingensbedingungen zu untersuchen und zum anderen geschlechtsspezifische Nennungen dieser Aspekte herauszuarbeiten. Dabei verfolgten wir einen qualitativen Ansatz, der durch die Methode der Grounded Theory und MAXQDA Analytics Pro geleitet wurde. Die Ergebnisse zeigen (Fragestellung 1), dass Studierende drei für sie relevante Aspekte in der Tandempartnerschaft benannten: 1. Beziehung, 2. Mehrwert Tandem und 3. Herausforderungen, die wiederum durch Unterkategorien (Subkodes) spezifiziert wurden.

Durch das Erstellen einer Kodelandkarte, die alle identifizierten Aspekte zueinander in Beziehung setzt, zeigt sich ein Bedingungsgefüge, welches den direkten Zusammenhang und die starke Wechselwirkung der Codes und Subkodes darstellt. Beispielsweise verdeutlicht die Nähe von strukturellen Herausforderungen, wie die Schulkoordination und Passung der Studienpläne, zur fehlenden Arbeitsbeziehung und dem gleichzeitigen Bedürfnis nach Kompensation des nicht präsenten Tandems durch andere Personen den systemischen Charakter dieser Aspekte. Auch Aspekte wie die konstruktive und emotionale Unterstützung sowie der Tandempartner, der explizit in der Startphase hilfreich ist, verweisen durch ihre Nähe auf einen solchen Wirkungszusammenhang. Augenscheinlich ist auch: Je intensiver die Arbeitsbeziehung und persönliche Beziehung, desto größer ist deren Wirkung auf die Aspekte, die den Mehrwert des Tandems dimensionieren.

Die Beziehung zum Tandempartner variierte dabei stark in Bezug auf Intensität und Qualität. Studierende nannten eine fehlende Arbeitsbeziehung als wenig zuträglich für den Austausch während des Schulpraktikums. Diese fehlende Arbeitsbeziehung kam aufgrund nicht vorhandener bzw. zu geringer Gelegenheiten sich kennenzulernen zustande, sodass keine solide Basis für Austausch etabliert werden konnte. Das Bedürfnis nach Austausch wird allerdings besonders deutlich in dem

Fall, in dem Studierende als eine Art Kompensation mit anderen, ihnen verfügbaren Personen in den Austausch treten. Ein qualitativ hoher Austausch wurde in Beziehungen erlebt, die entweder bereits vor dem Schulpraktikum bestanden oder zum Austausch von Fragen, Herausforderungen und dem Lösen von gemeinsamen Aufgaben dienten. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden zu Begleitformaten, die besonders nachhaltig und als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden, wenn diese durch emotionale Nähe und psychologische Unterstützung geprägt sind (Hobson u.a. 2009). Die aktuellen Befunde deuten auch darauf hin, dass es in einer Tandempartnerschaft nicht ausreichend ist, dieser formal anzugehören, sondern es zeitliche und räumliche Gelegenheiten oder gemeinsame Arbeitsaufträge geben muss, die den Austausch innerhalb dieser Partnerschaft ermöglichen und somit die Beziehung stärken. Tatsächlich weisen auch Beecroft u.a. (2006) in ihrer Evaluation über ein sechs Jahre andauerndes Programm zur Unterstützung von auszubildenden Krankenschwestern darauf hin, dass durch eine mangelnde Verbindung der Partner aufgrund von geringem Engagement, zeitlichen Einschränkungen und Inkongruenzen im Stundenplan die eigentlichen Vorteile einer Tandempartnerschaft nicht angemessen genutzt werden konnten. Des Weiteren benennen Studierende den Mehrwert der Tandempartnerschaft für das erste Schulpraktikum. Dieser Mehrwert wird durch eine konstruktive und emotionale Unterstützung beschrieben. In diesem Sinne wird die Tandempartnerschaft als Entlastung bei Arbeitsaufträgen, der Koordination oder dem Verarbeiten von Information wahrgenommen. Auch andere empirische Studien unterstreichen das Unterstützungsverhalten als Vorteil einer Tandempartnerschaft, die mit positivem Denken in herausfordernden Situation und aktiver Stressbewältigung einhergeht (vgl. Demir u.a. 2014; Hoferichter 2019) sowie Burnout und Stress vorbeugen kann (vgl. Dorsey & Baker, 2004; Thomas & Lankau, 2009). Die emotionale Unterstützung reduziert, nach Angaben der befragten Studierenden, insbesondere die Unsicherheit am Anfang des Schulpraktikums und trägt somit zur Reduzierung von Angst und Isolation bei, wie es auch McIntyre und Hagger (1996) in ihrer Forschung beschreiben. Als weiterer Mehrwert der Tandempartnerschaft wurde der Teamgeist genannt, welcher z.B. durch die gegenseitige Verlässlichkeit, das Vertrauen, ein Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung und Respekt charakterisiert wurde. Darüber hinaus wird als ein weiterer Aspekt die Nachhaltigkeit angeführt, die durch das Reflektieren in der Tandemkonstellation gestärkt wird. Insbesondere in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften stellt die Reflexion eine Basiskonstante für pädagogisches Denken und Handeln dar (Niggli 2004). Durch den kontinuierlichen und direkten Kontakt der Tandempartner wird diese Reflexion als eine „direkte konstante Reflexion“ jedoch erst möglich und unterstützt somit die Teamarbeit. In diesen Reflexionsprozessen nimmt das jeweilige Gegenüber die Rolle eines Korrektivs ein, d.h. durch den Austausch mit dem Tandempartner oder der Tandempartnerin gelingt ein Perspektivwechsel,

der neue Blickwinkel ermöglicht, den Interpretations- und Handlungsspielraum erweitert und somit die Selbstwahrnehmung durch direkten und konstanten Abgleich zur Fremdwahrnehmung stärkt. Die Anregung, einen Perspektivwechsel durch Reflexion vorzunehmen, wird in der Literatur als eines der Hauptmerkmale von effektiven und nachhaltig wirkenden Begleitformaten formuliert (vgl. Bullough 2005; Hobson u.a. 2009; Marable & Raimondi 2007). Dieser beschriebene Mehrwert einer Tandempartnerschaft wird durch die gemeinsame Basis, d.h. die ähnliche Ausgangslage der Studierenden in Bezug auf Alter, Kontext und Fähigkeit verstärkt. Gerade die flachen Hierarchien und Gemeinsamkeiten, welche die Tandempartner als Praktikanten an der Praxisschule teilen, stärken die emotionale Nähe und begünstigen somit die Reflexion im Team nachhaltig.

Nach Hauser (2018) tragen insbesondere flache Hierarchien zu einer hohen Beziehungsqualität bei und unterstützen somit den Austausch und die Reflexion der beteiligten Partner. Als dritten Aspekt nannten die Studierenden die erlebten Herausforderungen, welche während des Schulpraktikums für die Tandemarbeit auftraten. Zum einen waren dies koordinatorische Herausforderungen an der Schule, die eine Arbeit in Tandems erschwerten und zum anderen die Inkongruenz der Stundenpläne. Letzteres wurde auch von Beecroft u.a. (2006) als Hindernis gelingender Begleitformate formuliert. Demnach benötigt eine erfolgreiche Tandempartnerschaft Raum und Zeit, um eine gemeinsame vertrauensvolle Basis aufzubauen und sich auf Reflexionsprozesse einzulassen.

Neben der Identifizierung von Gelingensbedingungen einer Tandempartnerschaft im Schulpraktikum, wurden zudem geschlechtsspezifische Nennungen dieser Gelingensbedingungen untersucht (Fragestellung 2). Es zeigt sich, dass sowohl männliche als auch weibliche Studierende ähnlich häufig den Aspekt der Nachhaltigkeit durch die Reflexion mit dem Tandempartner oder der Tandempartnerin benennen sowie die besonders hilfreiche Unterstützung durch die Tandempartnerschaft zu Beginn des Schulpraktikums. Dabei werden jedoch besonders häufig von weiblichen Studierenden die gemeinsame Basis sowie die Teamarbeit innerhalb der Tandempartnerschaft genannt, welche Reflexionsprozesse anregen. Obwohl beide Gruppen die konstruktive Unterstützung ähnlich oft nennen, sind es besonders die weiblichen Studierenden, welche die emotionale Unterstützung in ihrer Tandempartnerschaft als gewinnbringend beschreiben. Tatsächlich zeigen Studien, dass Frauen im Vergleich zu Männern im Durchschnitt signifikant stärkere emotionale Unterstützung berichten (Fydrich u.a. 2009). Möglicherweise hat für Frauen im Vergleich zu Männern die emotionale Unterstützung anderer einen höheren Stellenwert für ihr Wohlbefinden oder die Bewältigung von Herausforderungen, worauf die *tend-and-befriend* Hypothese (Taylor u.a. 2000) aufbaut. Nach dieser Hypothese neigen insbesondere Frauen dazu, in stressigen Situationen mit ihrer sozialen Umwelt zu kooperieren und soziale Unterstützung zu initiieren und gleichermaßen zu empfangen (Turon & Campbell 2007). Aller-

dings sind es eher die männlichen Studierenden, die ihren Tandempartner oder ihre Tandempartnerin als Korrektiv für die eigene Wahrnehmung und Erweiterung des Interpretationsspielraumes wahrnehmen. Bislang liegen zu diesem Aspekt noch keine empirischen Untersuchungen vor, so dass das hier vorgestellte Ergebnis mit anderen Stichproben, Altersgruppen und methodischen Ansätzen auf eine Geschlechtsspezifität untersucht werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die drei Hauptaspekte Beziehung, Mehrwert Tandem und Herausforderungen als Gelingensbedingungen einer Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums von den Absolventen und Absolventinnen des Praktikums formuliert wurden. Die Aspekte wurden dabei unterschiedlich häufig von weiblichen im Vergleich zu männlichen Studierenden genannt. Im Sinne des eingangs formulierten Zitats von Arnold (2005) lässt sich festhalten, dass die Begleitung Studierender durch qualifizierte Praktiker („Meister“) mit der vorliegenden Studie keineswegs in Abrede gestellt wird. Diese scheint sich – in der von uns fokussierten ersten Praxisphase – aber hauptsächlich auf strukturgebende und koordinierende Aspekte im Schulkontext zu beziehen (vgl. Hoferichter & Volkert, eingereicht). Für die eigentlichen Wachstums- und Entwicklungsprozesse auf der Basis „wissens- und fähigkeitsbasierte[r] Erfahrungen“ (Arnold 2005, 11) und deren Verarbeitung durch Reflexion stellt sich die Selbstermächtigung, d.h. das Empowerment, der Tandempartner als besonders bedeutungsvoll für das erste Schulpraktikum dar. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, Tandempartnerschaften bereits zu Beginn des Studiums und der Praxisphasen zu etablieren und dieser Konstellation Raum und Zeit zu geben, um eine gemeinsame Basis für nachhaltige Reflexionsprozesse aufzubauen. Darüber hinaus können partizipative Annäherungsprozesse dazu beitragen, dass Schulen und Universitäten gemeinsam Verantwortung für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden übernehmen und somit zum Gelingen der Praktika und Tandempartnerschaft beitragen.

Durch die Anwendung der Grounded Theory und der Visualisierung der Ergebnisse durch MAXQDA Analytics verfolgt die vorliegende Studie eine anspruchsvolle Forschungsmethode, die jedoch in anschließenden Studien durch weitere Methoden Zugänge ergänzt werden sollte. Des Weiteren ist es wünschenswert, in zukünftigen Studien größere Stichproben, Studierende in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung und Studiengängen zu untersuchen, um die vorliegenden Ergebnisse zu ergänzen.

## Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. 5. Online unter: [http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew05\\_5.pdf](http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew05_5.pdf). (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Beecroft, Pauline C.; Santner, Susan; Lacy, Mary Lee; Kunzman, Lucy & Dorey, Frederick (2006): New Graduate Nurses' Perceptions of Mentoring: six-year programme evaluation. In: *Leading Global Nursing Research*, 55(6), 736–747.
- Blake-Beard, Stacy; Bayne, Melissa; Crosby, Faye & Muller, Carol (2011): Matching by Race and Gender in Mentoring Relationships: Keeping our Eyes on the Prize. In: *Journal of Social Issues*, 67, 622–643. doi: 10.1111/j.1540-4560.2011.01717.x
- Bullough, Robert V., Jr. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. In: *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155. doi: 0.1016/j.tate.2004.12.002
- Demir, Sati; Demir, Sevil Güler; Bulut, Hällya & Hisar, Filiz (2014): Effect of Mentoring Program on Ways of Coping with Stress and Locus of Control for Nursing Students. In: *Asian Nurses Research*, 8(4), 254–260.
- Dorsey, Laurie E. & Baker, Constance M. (2004): Mentoring undergraduate nursing students: Assessing the state of the science. In: *Nurse Educator*, 29 (6), 260–265.
- DuBois, David L.; Holloway, Bruce; Valentine, Jeffrey C. & Cooper, Harris (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A Meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157–197.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth/K. Speck/A. Seidel/C. Gottmann/C. Kamm/M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 171–183.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. doi: 10.1007/s35834-012-0032-6
- Hauser, Alexandra (2018): Erfolgsfaktoren von Peer-to-Peer-Mentoring am Beispiel der LMU. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/blog/peer-to-peer-mentoring-dr-alexandra-hauser/>. (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Hobson, Andrew; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25, 207–216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Jennek, Julia; Lazarides, Rebecca; Panka, Katarzyna; Körber, Dorothea & Rubach, Charlott (2019): Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 39–52. doi:10.4119/UNIBI/hlz-55
- Knüppel, Axel (2014): *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik (Bd. 26)*. Immenhausen b. Kassel: Prolog-Verlag.



- Korthagen, Fred & Kessels, Jos & Koster, Bob & Lagenwerf, Bram & Wubbels, Theo (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Leonhard, Tobias & Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lührmann, Wolfgang (2000): *Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium*. Online unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downsp/praxis/view>. (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Marable, Michele & Raimondi, Sharon (2007): Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. In: *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- McIntyre, Donald & Hagger, Hazel (1996): *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.
- Niggli, Alois (2004): Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364.
- Sosik, John & Godshalk, Veronica (2000): The Role of Gender in Mentoring: Implications for Diversified and Homogenous Mentoring Relationships. In: *Journal of Vocational Behavior*, 57, 102–122. doi: 10.1006/jvbe.1999.1734
- Strauss, Anselm L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK, 429–451.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Qualitative Sozialforschung. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Taylor, Shelley E.; Klein, Laura Cousino; Lewis, Brian P.; Gruenewald, Tara L.; Gurung, Regan A. R. & Updegraff, John A. (2000): Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. In: *Psychological Review*, 107(3), 411–429.
- Thomas, Christopher H. & Lankau, Melanie J. (2009): Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. In: *Human Resource Management*, 48 (3), 417–432.
- Turton, Stuart & Campbell Carol (2007): Tend and Befriend Versus Fight or Flight: Gender Differences in Behavioral Response to Stress Among University Students. In: *Journal of Applied Behavioral Research*, 10(4), 029–232. doi: 10.1111/j.1751-9861.2005.tb00013.x
- van Dick, Rolf & Stegmann, Sebastian (2013): *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 61–80.
- Wang, Jian & Odell, Sandra J. (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. In: *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
- Wang, Jian & Odell, Sandra J. (2002): Mentored learning to teach according to standard based reform: A critical review. In: *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.