

Peers

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 3
2019



journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Christian Kraller, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser (geschäftsführende Herausgeberin), Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Antonia Paljakka, M. A., Universität Wien

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

19. Jahrgang (2019)
Heft 3

Peers

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:

Antonia Paljakka, MA
Zentrum für LehrerInnenbildung
Universität Wien
Porzellangasse 4
1090 Wien
E-Mail: antonia.paljakka@univie.ac.at

Rezensionen:

Tilman Drope, MA
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.

Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen National bibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	16
<i>Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele, Dorothea Horn, Daniel Grötzbach, Daniela Sauer, Jennifer Paetsch, Barbara Drechsel und Jörg Wolstein</i>	
Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen	
02	30
<i>Annelies Kreis und Marco Galle</i>	
Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit	
03	40
<i>Tina Kreische, Sarah Katharina Zorn und Ina Biederbeck</i>	
Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester	
04	50
<i>Meike Raaflaub, Corinne Wyss und Nina Hüsler</i>	
Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium	
05	58
<i>Lea de Zordo, Gerda Hagenauer und Tina Hascher</i>	
Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika	
06	66
<i>Annette Busse und Dorit Bosse</i>	
Peer-Learning vom Studienbeginn bis ins Referendariat – ePortfolio-gestützte Lernszenarien	

74	07 <i>Nicole Valdorf und Lilian Streblow</i> Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende
82	08 <i>Anja Schanze und Isabell Gall</i> Erfolgreicher Start ins Lehramtsstudium durch Peer-Tutoring. Das Projekt TUD_MTC
90	09 <i>Magdalena Hundehege und Sabina Staub</i> Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems
98	10 <i>Frances Hoferichter</i> Stressbewältigung durch Mentoring bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
105	STICHWORT
106	11 <i>Sarah Strauß und Dirk Rohr</i> Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung
117	METHODENATELIER
118	12 <i>Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele und Jörg Wolstein</i> Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung
127	REZENSION
135	AGENDA
137	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Daniela Sauer
Sibylle Rahm

Von gleich zu gleich – Optionen einer Nutzung von Potenzialen des Peer-Learnings

Eine große Herausforderung der Lehrer*innenbildung besteht in der Bewältigung des Theorie-Praxis-Gaps und dem Aufbau fundierter Handlungskompetenz, die sich vollumfänglich nur in der Zusammenarbeit mit anderen professionellen Lehrkräften entfalten kann (Rothland, 2012). Mit der notwendig kooperativen Ausrichtung der Lehrer*innenbildung geht die Entdeckung der Ressourcen der Peers, die als Gleichrangige vor allem unterstützend, motivierend und orientierend tätig sein können, einher (Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014). In allen Phasen und in allen Formen der Lehrer*innenbildung, wie etwa in den schulpraktischen Studien, kann das Potenzial der Peers gewinnbringend eingesetzt werden (Winkler & Grüning, 2018). Das Spektrum einer Nutzung von Gleichgestellten reicht von Peer-Education über Peer-Counseling, Peer-Tutoring bis hin zu Peer-Support und Peer-Mentoring; empirische Befunde belegen die Wirksamkeit des Einsatzes diverser Formate (Mellanby, Rees & Tripp, 2000). Chancen liegen in der systematischen Verortung des Peer-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung, mit dessen Hilfe nicht nur Professionswissen und Handlungskompetenzen aufgebaut werden können, sondern auch ein Empowerment der Lehrkräfte ermöglicht werden kann.

Das Heft ‚Peers‘ geht der Thematik einer Nutzung der Potenziale Gleichgestellter im Sinne einer Auffächerung des Ansatzes durch die Versammlung verschiedener Beiträge nach.

Im Kernartikel ‚Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung‘ skizziert ein Bamberger Autor*innenteam die Vielfalt von Peer-Learning-Formaten in der Lehrer*innenbildung. Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele, Dorothea Horn, Daniel Grötzbach, Daniela Sauer, Jennifer Paetsch, Barbara Drechsel und Jörg Wolstein diskutieren Facetten des kooperativen Ansatzes, sie dokumentieren den Stand der aktuellen Forschung zum Thema und sie diskutieren die Reichweite von Peer-Learning-Formaten in der Lehrer*innenbildung. Im Beitrag verweisen sie zudem auf erste Befunde aus dem innovativen Bamberger Peer-Beratungstraining.

In ihrem Forschungsbericht über das Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheiten legen Annelies Kreis und Marco Galle empirische Befunde zur Peer-Kooperation an der PH Zürich vor. Die Studie gibt Auskunft über Kooperationspraktiken von Studierenden im Lernvikariat. Untersucht

werden die Häufigkeit der Kooperation im Tandem und die Bewertung des emotionalen, zeitlichen und fachlichen Nutzens der Zusammenarbeit im Lernvikariat seitens der Studierenden. Die Analysen werden differenziert nach Studiengängen vorgenommen.

Soziale Unterstützung gilt als protektiver Faktor bei Lehrkräften im Umgang mit beruflichen Belastungen. Tina Kreische, Sarah Zorn und Ina Biederbeck widmen sich in ihrem Forschungsbeitrag der sozialen Unterstützung durch Peers im Praxissemester an der Universität Siegen. Im Fokus steht die Frage, wie sich Lehramtsstudierende während des Praxissemesters unterstützen bzw. unterstützt fühlen. Ausgewählte Ergebnisse, u. a. die induktiv gebildeten Kategorien zu Anlässen der Peer-Unterstützung werden vorgestellt und diskutiert.

Meike Raaflaub, Corinne Wyss und Nina Hüsler präsentieren in ihrem Beitrag ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu verschiedenen Reflexionssettings von Lehramtsstudierenden im Quartalspraktikum an der PH Zürich. Die Studie verweist auf verschiedene Faktoren, welche die Nützlichkeit der Peer-Reflexionsgespräche maßgeblich beeinflussen und liefert interessante Impulse für das Geben eines kritisch-konstruktiven Peer-to-Peer-Feedbacks.

Lea de Zordo, Gerda Hagenauer und Tina Hascher gehen in ihrem Forschungsbeitrag der zentralen Fragestellung nach, ob die Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Kooperation im Teampraktika unterschiedlich ausfallen, je nachdem wie die Art und Weise der Zuteilung der Praktikumpartner*innen erfolgt – selbst gewählt oder zugeteilt. Die vorgelegten Ergebnisse werden hinsichtlich der Gelingensbedingungen bzw. hinderlicher Faktoren für die Kooperation im Praktikum auf der individuellen sowie interpersonellen Ebene diskutiert.

Annette Busse und Dorit Bosse diskutieren unter Bezugnahme auf ein Kasseler Projekt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Potenziale von ePortfolio gestützten Peer-Formaten vom Studienbeginn bis ins Referendariat. Aufgezeigt werden Möglichkeiten der Methoden eines Peer-Teachings und Peer-Learnings im Studium sowie die Perspektiven einer phasenübergreifenden Verschränkung von Studierenden und Referendar*innen als Peers im weiteren Studienverlauf. Angestrebt wird eine verschränkte, reflexiv orientierte Kompetenzentwicklung zum Thema Klassenführung durch ePortfolio gestütztes kooperatives Lernen der beteiligten Statusgruppen.

In ihrem Methodenbeitrag beschreiben Nicole Valdorf und Lilian Streblov das Konzept der Peer-Beratung für Lehramtsstudierende an

der Universität Bielefeld. Anhand selbstgewählter authentischer Situationen aus dem schulischen Kontext, wie z. B. die Frage eines angemessenen Umgangs mit Unterrichtsstörungen, wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten zu schulen sowie ihr mögliches Handlungsrepertoire theoriegeleitet zu erweitern.

Anja Schanze und Isabell Gall geben in ihrem Beitrag Einblick in die konzeptionelle Gestaltung eines Tutoring-Programmes für Lehramtsstudierende im Rahmen des Projektes Mentoring Tutoring Coaching (TUD_MTC) an der Technischen Universität Dresden. Im Fokus der Projektinitiative steht u. a. von Studienbeginn an über einen niederschweligen Zugang die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen zu erhöhen.

Magdalena Hundehege und Sabina Staub beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Möglichkeiten der Kooperation von speziell ausgebildeten Lehrpersonen (Praxislehrpersonen) und Dozierenden der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz in Lern- und Arbeitsgemeinschaften innerhalb des Third Space. Präsentiert werden Ergebnisse der Interviewstudie mit fünf Dozierenden-Tandems.

France Hoferichter beschäftigt sich mit der Frage inwiefern ein multiprofessionelles Mentoring in der Praxisphase an der Universität Greifswald die Strategien zur Stressbewältigung wie positives Denken, aktive Stressbewältigung und soziale Unterstützung aktiviert. Hoferichter verweist im Anschluss an die präsentierten empirischen Ergebnisse auf das Potenzial des Einsatzes von Peer-to-Peer-Mentoring während der Praxisphasen insbesondere im Hinblick auf aktive Formen der Stressbewältigung.

Im Methodenatelier präsentieren Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele und Jörg Wolstein unter Bezugnahme auf das Bamberger Peer-Beratungstraining Dimensionen eines niederschweligen Peer-Counseling-Ansatzes, der sowohl Studierende des Lehramts als auch Studierende der Psychologie im Kontext einer lösungsorientierten Kurzberatung involviert. Erste Evaluationsergebnisse zum Bamberger Projekt, das die Potenziale eines gemeinsamen Lernens auf Augenhöhe nutzt, werden vorgestellt.

Sarah Strauß und Dirk Rohr widmen sich, den Kernartikel ergänzend, dem Peer-Tutoring, dem Peer-Mentoring sowie dem Peer-Support als weitere Formate des Peer-Learnings in der Lehrer*innenbildung. Neben der theoretischen Fundierung und Konkretisierung der Peer-

Learning-Formate durch Praxisbeispiele verweisen Strauß und Rohr noch einmal auf empirische Befunde u. a. zum Praxissemester sowie das den Peer-Learning-Ansätzen innewohnende Potenzial für die Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Mellanby, A. R., Rees, J. B. & Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: A critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15 (5), 533-545. <https://doi.org/10.1093/her/15.5.533>
- Rothland, M. (2012). *Lehrerbildung und Lehrerverkooperation Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf*. Wiesbaden: VS.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 27) (S. 15-20). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte & H. S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143-168). Wiesbaden: VS.

Daniela Sauer, Dr. phil., Juniorprof. für Beratung im schulischen Kontext, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung/
Professionsforschung in Beratung,
Coaching und Gesprächsführung



daniela.sauer@uni-bamberg.de

Sibylle Rahm, Dr., Prof. em. für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung,
Professionsforschung



sibylle.rahm@uni-bamberg.de

01

Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele, Dorothea Horn, Daniel Grötzbach, Daniela Sauer, Jennifer Paetsch, Barbara Drechsel und Jörg Wolstein
Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung.
Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen

02

Annelies Kreis und Marco Galle
Ausbildungsvikariat im Tandem
als Erfahrungsraum für Kooperation
und erweiterte Lerngelegenheit

03

*Tina Kreische, Sarah Katharina Zorn
und Ina Biederbeck*
Soziale Unterstützung durch Peers
im Praxissemester

04

Meike Raaflaub, Corinne Wyss und Nina Hüsler
Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium

05

Lea de Zordo, Gerda Hagenauer und Tina Hascher
Auf das Praktikumsteam kommt es an?
Einstellungen zur Kooperation
von Studierenden in Teampraktika

06

Annette Busse und Dorit Bosse
Peer-Learning vom Studienbeginn bis ins
Referendariat – ePortfolio-gestützte Lernszenarien

07

Nicole Valdorf und Lilian Streblow

Das Konzept der PeerBeratung.

Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende

08

Anja Schanze und Isabell Gall

Erfolgreicher Start ins Lehramtsstudium

durch Peer-Tutoring. Das Projekt TUD_MTC

09

Magdalena Hundehege und Sabina Staub

Third Space in Partnerschulen.

Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems

10

Frances Hoferichter

Stressbewältigung durch Mentoring

bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

01

*Josephin Fricke,
Stephanie Bauer-Hägele,
Dorothea Horn, Daniel Grötzbach,
Daniela Sauer, Jennifer Paetsch,
Barbara Drechsel
und Jörg Wolstein*

Peer-Learning in der
Lehrer*innenbildung.
Gemeinsam und
auf Augenhöhe lernen

Ein Kernanliegen der Lehrer*innenbildungsforschung besteht in der Klärung der Frage, wie Lehrkräfte im Rahmen der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung professionelle Handlungskompetenz erwerben und diese über die Berufsspanne erhalten können. Benötigt werden dazu Lehr- und Lernstrukturen, die neben dem Aufbau von Professionswissen auch Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten der Lehrpersonen fördern (Baumert, Kunter, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011; Blömeke, 2011). Ergänzend zu den klassischen Aus- und Weiterbildungssettings finden sich mittlerweile vermehrt Peer-Learning-Formate im Kontext der Lehrer*innenbildung (Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014).

Der nachfolgende Kernartikel liefert einen Einblick in das Konzept des Peer-Learning. Dabei werden ausgewählte Peer-Learning-Formate unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse vorgestellt, um dann Chancen wie auch Herausforderungen zu diskutieren, die das Lernen von Gleich zu Gleich für die Lehrer*innenbildung mit sich bringt.

Peer-Learning-Formate – eine Auswahl

Peer-Learning im Kontext schulischen Lernens und Lehrens beruht auf der Idee des Peer-Tutorings (Kirschenfauth, 2014; Topping, 2005). Ausgehend von der Erkenntnis, dass Peers einander stark beeinflussen können und demnach auch bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens positiv aufeinander wirken (Kleiber, Appel & Pforr, 1998), machen sich Bildungstheoretiker die Beziehung zwischen Peers zunutze (z. B. Vygotskij, 1978).

Als Peers werden Personen bezeichnet, die anderen Personen hinsichtlich eines spezifischen Kriteriums wie Alter, Berufsgruppe, Mitgliedschaft zu einer Organisation/Institution oder auch in Bezug auf eine bestimmte Lebenssituation gleichen. Grundlegend für alle Peer-Formate ist das Prinzip der Gleichrangigkeit, das Interaktionsprozesse auf Augenhöhe möglich macht (Rohr, 2013). In Anlehnung an Kempen und Rohr (2009) sowie Treidler, Westphal und Stroot (2014) definieren wir Peer-Learning als einen unter mindestens zwei gleichrangig gestellten Personen (Peers) stattfindenden und reziprok ausgerichteten Lernprozess, der ein Lernen von- und miteinander auf Augenhöhe ermöglicht. Zentraler Wirkfaktor des Peer-Learning ist die ge-

gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Peers untereinander als gleichberechtigte Lernpartner*innen, auch wenn diese sich hinsichtlich ihres Kompetenz- oder Wissensstandes unterscheiden (Treidler et al., 2014). Nach Falchikov (2001) werden als Near-Peers solche Peers bezeichnet, die sich als Peer-Leader hinsichtlich ihres Wissens oder ihrer Kompetenzen auf einer höheren Ebene befinden (z. B. Peer-Tutor*innen, Peer-Edukatoren*innen), ihren Peer-Adressat*innen allerdings nicht hierarchisch übergeordnet sind. Als Co-Peers werden Peers bezeichnet, die sich hinsichtlich ihres Fähigkeits-, Kompetenz- oder Wissensstandes auf derselben Ebene befinden (Treidler et al., 2014).

Zur Differenzierung der verschiedenen konzeptuellen Arbeitsformen des Lernens von Gleich zu Gleich gibt es im pädagogisch-psychologischen Kontext verschiedene allerdings nicht immer stringent voneinander abgegrenzte Formate. *Peer-Education*, *Peer-Tutoring*, *Peer-Mentoring*, *Peer-Support* oder *Peer-Counseling* sind exemplarische Formate, die in der Theorie unterschiedlich begründet sind (Backes, 2003; Hölterhof & Schiefner-Rohs, 2014; Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Der Begriff des ‚Peer-Learning‘ wird im pädagogisch-didaktischen Kontext als ein inhaltlicher Oberbegriff verstanden (s. Abb. 1) und subsumiert die genannten Ansätze (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016).

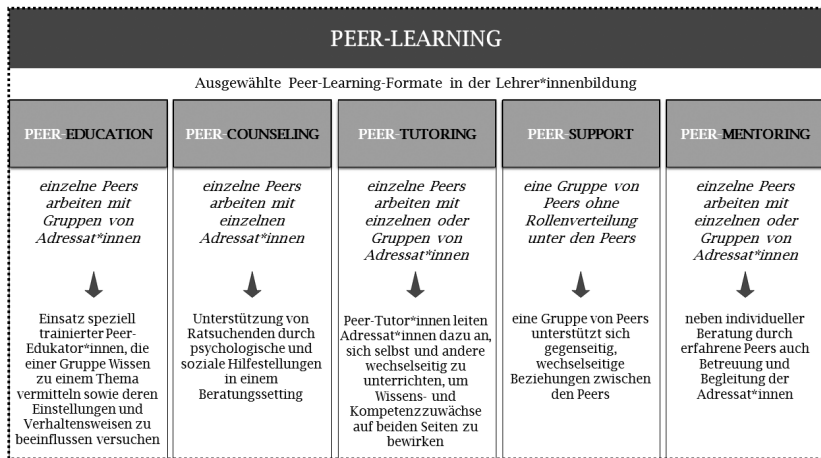


Abb. 1 Übersicht verschiedener Peer-Learning-Formate

Im Rahmen dieses Kernartikels werden die Peer-Learning-Formate *Peer-Education* und *Peer-Counseling* sowie im Rahmen des Stichwortbeitrages von Rohr und Strauß (2019, in diesem Heft) *Peer-Tutoring*, *Peer-Mentoring* und *Peer-Support* näher ausdifferenziert.

Peer-Education fokussiert neben der Wissensvermittlung auch die Verhaltens- und Kompetenzebene sowohl der Peer-Edukatoren*innen als auch der Peer-Adressat*innen. Denn anders als beim Peer-Tutoring (Rohr & Strauß, 2019, in diesem Heft) eröffnet Peer-Education neben der Wissensvermittlung auch Räume der Selbsterfahrung, sodass die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts gefördert wird (Heyer, 2010, S. 410). Weiterhin soll Peer-Education die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion schulen, Ressourcen der Peers aktivieren und dazu beitragen, über Einstellungsänderungen das Verhalten der Peers zu modifizieren (Kempen, 2007). Der Peer-Education-Ansatz ist bislang vorrangig im Gesundheitswesen, insbesondere in der Präventionsarbeit, verbreitet (Kästner, 2003; Milburn, 1995).

Beim **Peer-Counseling** unterstützt der/die Peer-Counselor den Ratsuchenden bei der Problemlösung, der Bewältigung persönlicher Anliegen und dem gemeinsamen Erörtern alternativer Handlungsmöglichkeiten im Rahmen eines Beratungsgesprächs (Kempen, 2007). Peer-Counseling zielt primär auf das Empowerment, also die Selbstbefähigung der Ratsuchenden, ab – Hilfe zur Selbsthilfe ist das grundlegende Prinzip (Kästner, 2003). Demnach darf der Beratung kein Machtgefälle zugrunde liegen, die Peer-Berater*innen sollten lediglich unterstützend tätig sein. Eine Besonderheit des Peer-Counselings stellt das Eins-zu-eins-Setting dar, das heißt, Kommunikation findet hier mit nur einer/m Adressat*in anstelle einer Gruppe von Peers statt (Backes, Schönbach & Büscher, 2002).

Empirische Befunde

Als gut erforscht gelten Formen des Peer-Tutoring wie z. B. der Peer-Education-Ansatz. Da allen Peer-Learning-Formaten trotz unterschiedlicher struktureller Akzentuierungen der Grundgedanke eines Lernens von- und miteinander auf Augenhöhe zugrunde liegt, lassen sich spezifische empirische Befunde generalisieren. Für alle Peer-Learning-Ansätze gelten eine Vertrauensbeziehung sowie die Ähnlichkeit zwischen

Modell und Beobachter*in als grundlegende Bedingungen für erfolgreiches Lernen. Ist dies gegeben, bietet Peer-Learning eine für Studierende sowie Lehrende besonders attraktive Lernatmosphäre. Die Peers schätzen insbesondere das vertrauensvolle Arbeitsklima ohne moralisierende Tendenzen (Forrest, Strange & Oakley, 2002). Entscheidend ist das Knüpfen eines egalitären Arbeitsbündnisses, denn innerhalb dieser symmetrischen Beziehung fällt es den Peers leichter, über vertrauliche und sensible Themen zu sprechen, als in asymmetrischen bzw. hierarchischen Beziehungen. Eine Befragung von Teilnehmenden eines schulbasierten Programms zur sexuellen Aufklärung ergab beispielsweise, dass Peer-Edukatoren*innen im Vergleich zu Lehrkräften eine von Gleichberechtigung und Respekt geprägte Arbeitsatmosphäre schaffen konnten und aufgrund der wahrgenommenen Ähnlichkeit als empathischer eingeschätzt wurden (ebd.). Als eines der am häufigsten genannten Argumente für den Einsatz von Peers gilt außerdem deren wahrgenommene Glaubwürdigkeit (Harden, Oakley & Oliver, 2001; Tolti, 2012). Im Vergleich zu Expert*innen können sie vertrauenswürdiger Informationsquellen darstellen, als positive Modelle wirksam werden und ggf. einen besseren Zugang zur jeweiligen Zielgruppe bekommen. Peers werden somit zu besonders auffälligen und attraktiven Modellen und begünstigen dadurch Prozesse des Modelllernens (Grob & Jaschinski, 2003; Turner & Shepherd, 1999). Während verschiedene Studien (z. B. Kempen, 2007) Wissenszuwächse der Peers verzeichnen können, konnten zudem Effekte auf methodisch-didaktische Skills belegt werden (Appel & Kleiber, 2003; Backett-Milburn & Wilson, 2000). Auch eine erhöhte Selbstwirksamkeit der Peers – unabhängig von ihrer spezifischen Rolle – kann empirisch untermauert werden wie beispielsweise im Parallelgruppen-Studiendesign der Autor*innen van Gennip, Segers und Tillema (2010). Besonders herauszustellen ist neben der Wissensvermittlung der Einfluss von Peers auf die Entwicklung von Einstellungen, Normen und Überzeugungen. So sind positive Einstellungsänderungen durch Peers im Rahmen bisher etablierter Programme (z. B. Tolti, 2012) und Metaanalysen (z. B. Mellanby, Rees & Tripp, 2000) empirisch nachweisbar. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass sich zahlreiche empirische (Meta-)Analysen zur Wirksamkeit von Peer-Formaten zumeist auf Prävention und Gesundheitsförderung beziehen oder ihren Fokus eher auf die allgemeine Arbeit mit Jugendlichen legen (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016). Demnach lassen sich die gewonnenen Er-

kenntnisse bisher nur bedingt auf andere Kontexte wie die Lehr-Lern-Forschung übertragen (Rohr, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung empirisch zu begleiten.

Exkurs: Peer-Learning-Formate in der Bamberger Lehrer*innenausbildung

Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Teilprojekt Beratung im schulischen Kontext (BERA) der Universität Bamberg nutzt verschiedene Peer-Learning-Formate für die universitäre Ausbildungsphase insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden, deren Lernmotivation sowie des Empowerments der Lehramtsstudierenden (Linsler, Balbach & Heintz-Cuscianna, 2014). In der Vorbereitung auf bzw. der Professionalisierung der Beratungsaufgabe als Lehrkraft (Sauer, 2015) wird der Einfluss von Peer-Learning auf persönliche Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Orientierungen (Baumert et al., 2011) genutzt. So können Peers nicht nur in der Entwicklung spezifischer Beratungskompetenzen, sondern auch beim Aufbau von bestimmten Überzeugungen (z. B. Bedeutung der Beratungsaufgabe oder der Nutzen von Beratung) und motivationalen Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeit) unterstützen. Das Teilprojekt BERA macht sich unter dieser Annahme insbesondere Peer-Education- und Peer-Counseling-Formate in der Lehrer*innenbildung zunutze (Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, im Druck; Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019). Die Ziele der Peer-Ansätze umfassen, Interesse am Thema Beratung zu wecken, die Motivation zu erhöhen, sich mit der Beratungsaufgabe von Lehrkräften auseinanderzusetzen, Reflexionsprozesse zur Berater*innenrolle anzuregen, die Angst vor Beratung zu reduzieren sowie die beratungsbezogene Selbstwirksamkeit zu steigern. Die Peers dienen als Modelle einer selbstreflexiven Beraterhaltung und Förderer von Beratungskompetenz (z. B. Spätgens, 2017; Drechsel et al., im Druck).

Erste Evaluationsergebnisse des Peer-Education-Formats „Beratung im schulischen Kontext. Das Bamberger Peer-Beratungstraining“ über drei Semester hinweg (2017-2019) zeigen u. a. eine sehr gute Bewertung des Peer-Trainings durch die teilnehmenden Studierenden (n = 165). So geben 98 % der Studierenden an, sie würden noch einmal an ei-

nem Peer-Training-Seminar teilnehmen. Insbesondere überzeugt das Kleingruppentraining im Hinblick auf den Berufsfeldbezug und die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die 99 % der Studierenden als gut oder sehr gut beurteilen. 97,5 % der Studierenden berichten, dass die Peer-Edukatoren*innen das Kleingruppentraining interessant gestalten und geben den Peer-Edukatoren*innen selbst durchschnittlich die Schulnote 1,4.

Während das Bamberger Peer-Training als ein Peer-Education-Format zur Professionalisierung beratungsbezogener Kompetenzen beiträgt, rücken Lehramtsstudierende im BERA-Peer-Counseling neben ihrer eigenen Beratungsaufgabe auch als Ratsuchende in den Vordergrund. Wie Rothland (2011) in seiner Studie konstatiert, fühlen sich Lehramtsstudierende bereits während ihrer Ausbildung in besonderem Maße belastet. Im Allgemeinen besteht eine Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Beratung und dem tatsächlichen Aufsuchen einer Beratung (Wilhelm, 2013), die auch bei Lehrkräften nachgewiesen werden konnte (Hillert, Lehr, Sosnowsky & Bauer, 2006). Das Projekt BERA nutzt das Peer-Counseling-Format, um diese Diskrepanz zu verringern und bereits im Lehramtsstudium Ängste und Hemmschwellen abzubauen, die damit in Zusammenhang stehen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019). Die detaillierte Konzeptbeschreibung zu dem in BERA implementierten Peer-Counseling-Format wird im Methodenatelier dieses Heftes ausführlicher präsentiert.

Perspektiven von Peer-Learning für die Lehrer*innenbildung

Eine Chance von Peer-Learning-Formaten liegt in der Annahme, dass nicht nur die Adressat*innen der Maßnahme, sondern auch und vielleicht sogar ganz besonders die Peer-Leader wie z. B. Peer-Edukatoren*innen oder Peer-Counselors von ihrem Einsatz profitieren (Turner & Shepherd, 1999). Solche Lehr-Lern-Formen, durch die alle Beteiligten profitieren und gestärkt werden, bergen ein großes Potenzial für die Lehrer*innenbildung. In vielen Peer-Learning-Formaten wie dem Peer-Education- oder dem Peer-Counseling-Ansatz erhalten die Peer-Leader oftmals eine gezielte Vorbereitung und können bereits auf diesem Weg eigene Wissensbestände ausbauen und Kompetenzen erweitern. Darüber hinaus übernehmen sie bei der Durchführung der

Formate Rollen mit Verantwortung und haben so die Chance, zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, z. B. didaktisch-methodische Kompetenzen, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Da die Rolle beispielsweise der Peer-Edukatoren*innen dem späteren Verantwortungs- und Tätigkeitsprofil als Lehrkraft ähnelt, sind solche Empowerment-Räume, die Verantwortungsübernahme der Peers ermöglichen, besonders für angehende Lehrer*innen in der universitären Ausbildung von Bedeutung (Westphal et al., 2014).

Ein weiterer Vorteil, der sich im Hinblick auf Lehrer*innenbildung ergibt, besteht in der frühen Anbahnung von Kollegialität, dem positiven Erleben von gegenseitigem Austausch und gemeinsamem Lernen (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Demnach können Peer-Learning-Formate einen Beitrag leisten, um, vermittelt über ein professionelles Rollenverständnis, die Gefahr des Einzelkämpfertums im Lehrerberuf zu verringern (Bauer, 2008). Weiterhin kann eine Beratung von Peer zu Peer auf gleicher Ebene und ohne Machtgefälle Schwellenängste reduzieren (Kästner, 2003), einen Austausch in offener und vertrauensvoller Atmosphäre begünstigen sowie Vorurteile gegenüber Beratung abbauen (Wilhelm, 2013). Dieser Effekt kann in der Lehrer*innenbildung insbesondere für die Arbeit mit Themen wie beispielsweise dem eigenen Rollenverständnis als Lehrkraft, der Motivation für den Berufswunsch und Belastungsfaktoren im Studium und im Beruf genutzt werden. Ein niederschwelliger Zugang zu Beratung durch Peers im direkten sozialen Umfeld mag zudem einer Verfestigung von Problemen vorbeugen (ebd.). Bedeutsam erscheint dabei die Beratung als eine Möglichkeit der beruflichen und persönlichen Unterstützung und Weiterentwicklung, um gesundheitsförderliche Einstellungen bei Lehrkräften so früh wie möglich anzubahnen.

In der Diskussion über den Einsatz von Peer-Learning-Formaten in der Lehrer*innenbildung muss auch der vorwiegend pragmatische Vorteil, der sich bei der Planung von Hochschullehre oft als Erstes aufdrängt, berücksichtigt werden. Angesichts großer Kohorten von Lehramtsstudierenden erscheint die Ergänzung der Lehre durch Peers genau wie im Bereich der Gesundheitsprävention auf den ersten Blick eine ökonomische Möglichkeit zu sein, zusätzliche Lehrkapazitäten zu generieren (Turner & Shepherd, 1999). So können geschulte Peer-Leader beispielsweise auf Großgruppen ausgelegte Lehrformate durch vertiefende Arbeit in Kleingruppen ergänzen. Peer-Formate

wie z. B. Peer-Education eignen sich, um Lehrende zu unterstützen, indem Lerninhalte durch zusätzliche Angebote vertieft werden. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass Peer-Learning nicht einfach „als hochschulpolitische Strategie der Kostenersparnis eingesetzt wird, bei der ältere Studierende als preiswerte Lehrkräfte genutzt werden“ (Knauf, Seitz & Stroot, 2018, S. 21). Notwendige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für den Einsatz von Peer-Learning-Formaten müssen geschaffen, im Blick behalten und ggf. finanziert werden. Auch van Gennip et al. (2010) belegen in ihrer Studie, dass die erfolgreiche Implementierung von Peer-Learning-Ansätzen ebenso wie der Lernzuwachs der Peers durch institutionelle Faktoren bedingt ist. Wilhelm (2013) betont beispielsweise die Notwendigkeit einer freiwilligen Mitarbeit aller Beteiligten, realistische Ansprüche, professionelle Schulungsprogramme sowie eine fachlich-professionelle Begleitung, sodass Peers keine Überforderung erleben. Darüber hinaus können Peers Hochschullehre bzw. Lehrerbildung zwar ergänzen, aber niemals Expert*innen ersetzen (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016). Alles in allem bieten Peer-Learning-Formate verschiedene Vorteile und Chancen, die sie zu einer vielversprechenden Ergänzung klassischer Lehr-Lern-Konzepte der Lehrer*innenbildung machen (Knauf et al., 2018). Insbesondere ermöglicht Peer-Learning gemeinsames Lernen auf Augenhöhe und zielt nicht nur auf die Erweiterung von Wissen, sondern auf die Etablierung eines breiten Spektrums an Schlüssel- und Handlungskompetenzen ab (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Diese Kompetenzen helfen Studierenden erfolgreich in den Berufseinstieg zu starten. Peers als glaubwürdige Vorbilder können eine wichtige Rolle einnehmen, insbesondere, wenn neben einer Vermittlung von Wissen eine Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen oder Überzeugungen angestrebt wird.

Die Relevanz von Peer-Learning-Konzepten in der Lehrer*innenbildung wird angesichts bildungspolitischer Veränderungen wie der Kompetenzorientierung, der Etablierung einer neuen Lernkultur und insbesondere der notwendigen Anbahnung und dem Beginn der Ausbildung von Handlungskompetenzen bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung deutlich. Auf Basis bisheriger Studien lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Peer-Learning-Formate ein großes Potenzial für Lehr-Lernprozesse in der Lehrer*innenbildung bergen und in vielfältiger Form für die Ausformung berufsbezogener Kompetenzen und praxisreflexiver Einstellungen eingesetzt werden können.

Literatur

- Appel, E. & Kleiber, D. (2003). Auswirkungen eines Peer-Education-Programms zu Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung auf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Adressatinnen und Adressaten. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 336-361). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Backes, H. (2003). Peer Education. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung* (S. 176-179). Schwabenheim an der Selz: Verlag Peter Sabo.
- Backes, H., Schönbach, K. & Büscher, I. (Hrsg.). (2002). *Peer education. Ein Handbuch für die Praxis [Basisinformationen, Trainingskonzepte, Methoden, Evaluation]* (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 21, 2. Aufl.). Köln: BZgA.
- Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education. Insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15 (1), 85-96. <https://doi.org/10.1093/her/15.1.85>
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl.) (S. 813-831). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 345-361). Münster u. a.: Waxmann.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein (im Druck). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge.
- Forrest, S., Strange, V. & Oakley, A. (2002). A Comparison of Students' Evaluations of a Peer-delivered Sex Education Programme and Teacher-led Provision. *Sex Education*, 2 (3), 195-214. <https://doi.org/10.1080/1468181022000025776>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines niederschweligen Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 118-127.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Harden, A., Oakley, A. & Oliver, S. (2001). Peer-delivered health promotion for young people. A systematic review of different study designs. *Health Education Journal*, 60 (4), 339-353. <https://doi.org/10.1177/001789690106000406>
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_19

- Hillert, A., Lehr, D., Sosnowsky, N. & Bauer, J. (2006). Gesundheitstage zur Prävention psychosomatischer Erkrankungen im Lehrerberuf? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1 (4), 227-233. <https://doi.org/10.1007/s11553-006-0035-z>
- Hölderhof, T. & Schiefner-Rohs, M. (2014). Partizipation durch Peer-Education. Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.). *Partizipative Medienkulturen* (S. 283-299). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_13
- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2009). Peer Learning & Counseling im Fokus. Das Programm des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln im Überblick. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (2), 103-105.
- Kirschenfauth, M. (2014). *Schüler helfen Schülern. Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen ins Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Kleiber, D., Appel, E. & Pforr, P. (1998). *Peer Education in der Präventionsarbeit. Entwicklungslinien, Begründungsmuster, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen* (Schriftenreihe des Instituts für Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, Hrsg.). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/dk-pdfs/Peer_Education_in_der_Pr__ventionsarbeit__Entwicklungslinien__Begr__ndungsmuster__Erfahrungen_und_Entwicklungsanforderungen__preprint__1998_.pdf?1286351016 [16.08.2014].
- Knauf, H., Seitz, S. & Stroot, T. (2018). Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung* (S. 21-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Linsler, A., Balbach, M. & Heintz-Cuscianna, B. (2014). Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, (3+4), 87-92.
- Mellanby, A. R., Rees, J. B. & Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: A critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15 (5), 533-545. <https://doi.org/10.1093/her/15.5.533>
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10 (4), 407-420. <https://doi.org/10.1093/her/10.4.407>
- Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Beratung und Studium. Universitätsverlag Weblar*, 8 (4), 98-103.
- Rohr, D., Ouden, H. d. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rohr, D. & Strauß, S. (2019). Stichwort Peer-Learning. *Journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 106-116.

- Rohr, D., Strauß, S., Aschmann, S. & Ritter, D. (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Projektbeschreibungen und -evaluationen* (Grundlagentexte Soziale Berufe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179-197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften* (ZBBS-Buchreihe: Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Opladen: Budrich.
- Spätgens, D. (2017). „Von Gleich zu Gleich“. *Der Einsatz von Peers zur Vermittlung und Förderung von Beratungskompetenz im schulischen Kontext*. Masterarbeit. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Tolli, M. V. (2012). Effectiveness of peer education interventions for HIV prevention, adolescent pregnancy prevention and sexual health promotion for young people. A systematic review of European studies. *Health Education Research*, 27 (5), 904-913. <https://doi.org/10.1093/her/cys055>.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014). Peer Learning. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 27, S. 15-20). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Turner, G. & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory. Peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14 (2), 235-247. <https://doi.org/10.1093/her/14.2.235>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20 (4), 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 27). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Wilhelm, D. (2013). Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8 (4), 104-108.



Josephin Fricke, M.Sc. Psychologie,
Schulpsychologin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Gesprächsführung,
Studierendengesundheit, Lehrgesundheit

josephin.fricke@uni-bamberg.de



Stephanie Bauer-Hägele, Dipl.-Psych.,
Psychotherapeutin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: (Kollegiale) Beratung,
Gesprächsführung, Lehrgesundheit

stephanie.bauer-haegle@uni-bamberg.de



Dorothea Horn, M.Sc. Psychologie,
Schulpsychologin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Gesprächsführung,
Lernberatung in Kollaboration mit Kooperationsschulen

dorothea.horn@uni-bamberg.de



Daniel Grötzbach, M.Sc. Psychologie,
Schulpsychologe und wiss. Mitarbeiter im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Lernberatung in Kollaboration mit
Kooperationsschulen

daniel.groetzbach@uni-bamberg.de

Daniela Sauer, Dr. phil.,
Juniorprof. für Beratung im schulischen Kontext,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung/
Professionsforschung in Beratung,
Coaching und Gesprächsführung



daniela.sauer@uni-bamberg.de

Jennifer Paetsch, Dr. phil.,
Juniorprof. für Evaluation im schulischen Kontext,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Evaluation der im Projekt WegE
entwickelten Maßnahmen zur Verbesserung
der Lehrer*innenbildung



jennifer.paetsch@uni-bamberg.de

Barbara Drechsel, Dr.,
Prof. für Psychologie in Schule und Unterricht
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Bezüge,
Lesekompetenz und -förderung



barbara.drechsel@uni-bamberg.de

Jörg Wolstein, Dr., Prof. für Pathopsychologie
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Gesundheitsförderung und Prävention



joerg.wolstein@uni-bamberg.de

02

*Annelies Kreis
und Marco Galle*

Ausbildungsvikariat im Tandem
als Erfahrungsraum
für Kooperation und
erweiterte Lerngelegenheit

Ausgangslage

Dieser Beitrag entsteht im Kontext der berufspraktischen Ausbildung von Studierenden des Lehramts für die Eingangs- und Primarstufe sowie die Sekundarstufe 1 an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Studierende absolvieren Unterrichtspraktika häufig zu zweit, im Peer-Tandem. Das fokussierte Praktikum, das sogenannte Lernvikariat, bestreiten Studierende aller drei Studiengänge der PHZH während des letzten Studienjahrs. Im Lernvikariat übernehmen sie für drei Wochen die Verantwortung für den Unterricht einer Lehrperson, die währenddessen an einer Weiterbildung teilnimmt und vollumfänglich abwesend ist. Unterstützt werden die Studierenden punktuell von einer Mentorin oder einem Mentor der Hochschule, nicht aber von einer Praxislehrperson, wie dies sonst in Praktika üblich ist. Mit der vertretenen Lehrperson findet eine Übergabe vor und nach dem Praktikum statt.

Eine Teilgruppe der Studierenden wurde im Tandem mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen zugeteilt. Aus einer sozio-konstruktivistischen Perspektive bietet dies Möglichkeiten für erweiterte Lerngelegenheiten auf zwei Ebenen. Studierende können sich erstens bezüglich handlungsrelevanter Fragen und Unsicherheiten (z. B. zu Unterrichtsplanung, Klassenführung, fachlichen Fragen) gegenseitig unterstützen und anregen. Im günstigen Fall erfolgt durch kokonstruktive Kooperation eine Kompetenzerweiterung (de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2017; Kreis & Schnebel, 2017; Lu, 2014). Zweitens haben sie die Möglichkeit, Strategien und Praktiken professioneller Kooperation im Tandem zu erproben und zu entwickeln (Kreis, Schnebel & Musow, 2017) und somit – insbesondere im Idealfall positiver Erfahrungen – ihr professionelles Handlungsrepertoire zu erweitern. Forschung zu Peerkooperation zwischen Studierenden steht noch am Anfang und besteht häufig in Fallstudien. Dabei zeigen sich Tendenzen über Gewinn aus Peerkooperation bezüglich Lehrtechniken, Klassenführung, der Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit individuell und mit Peers sowie gegenseitiger affektiver Unterstützung (Hooker, 2013; Lu, 2014; Thurlings & den Brok, 2015).

Untersuchungsziele und Fragestellungen

Diese Studie hat zum Ziel, Erkenntnisse über Kooperationspraktiken von Studierenden im Tandem-Lernvikariat sowie den diesbezüglich erlebten Nutzen zu gewinnen. Wir untersuchen,

- a. wie häufig Studierende im Tandem mit einem Peer in verschiedenen Kooperationsformen (Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Ko-Konstruktion und gemeinsame Reflexion) interagieren
- b. und wie die Studierenden den emotionalen, fachlichen und zeitlichen Nutzen der Tandemarbeit bewerten.

Die Analysen werden differenziert nach Studiengängen vorgenommen, was Vergleiche zwischen den drei Gruppen Eingangs- (ES), Primar- (PS) und Sekundarstufe 1 (S1) hinsichtlich der Kooperationspraktiken und Einschätzungen des Nutzens erlaubt. Wir erwarten keine Gruppenunterscheide bezüglich Kooperationspraktiken und antizipiertem Nutzen.

Methoden

Die Untersuchung wurde 2018 mit 436 Studierenden (Rücklauf 86 %, $n = 377$) je einer Kohorte der Studiengänge *ES* (Kindergarten und 1.-3. Klasse, $n = 66$, Rücklauf 84 %), *PS* (1.-6. Klasse, $n = 224$, Rücklauf 89 %) und der *S1* (7.-9. Klasse, $n = 87$, Rücklauf 82 %) durchgeführt (Kreis & Galle, 2019). 47 % der Student*innen ($n = 178$) waren im Tandem zugeteilt (Durchschnittsalter 24.7 Jahre, 77 % sind weiblich).

Für die Erhebung wurden Skalen zum Erfassen des selbstberichteten Auftretens von vier Kooperationsformen (Austausch beruflicher Materialien, schüler*innenbezogener Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Ko-Konstruktion und gemeinsame Reflexion) sowie zum eingeschätzten Nutzen von Kooperation basierend auf Arbeiten von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) und Pröbstel (2008) eingesetzt. Die Daten wurden mittels Onlinefragebogen direkt nach dem Praktikum während einer Lehrveranstaltung erhoben. Die Häufigkeiten der einzelnen Kooperationsformen im Studierenden-Tandem sowie die Zustimmung zum Nutzen von Kooperation wurde mit einer Likert-Skala von 1 (nie/trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (sehr häufig/trifft voll und ganz zu) erfasst.

Häufigkeit von Kooperation im Tandem und deren Nutzen

172 Studierende beantworteten die Fragen zur Häufigkeit der Kooperation in unterschiedlichen Formen im Tandem. Gefragt wurden sie betreffend folgender vier Formen:

- **Austausch beruflicher Materialien** (3 Items; Cronbachs $\alpha = .84$; z. B. „Mit meinem/-r Tandempartner*in tauschte ich Unterrichtsmaterialien aus.“)
- **Schülerbezogenen Austausch** (3 Items; $\alpha = .89$; z. B. „Ich tauschte mich mit meinem/-r Tandempartner*in über disziplinarische Probleme bei Schülerinnen/Schülern aus.“)
- **Gemeinsamen Arbeitsorganisation** (3 Items; $\alpha = .90$; z. B. „Mit meinem/-r Tandempartner*in erstellte ich gemeinsam Arbeitsmaterialien.“)
- **Ko-Konstruktion und gemeinsame Reflexion** (4 Items; $\alpha = .83$; z. B. „Es kam vor, dass ich mit meinem/-r Tandempartner*in gemeinsam die Klasse unterrichtete.“)

Abbildung 1 zeigt die Häufigkeiten der vier Kooperationsformen differenziert für die drei Studiengänge (M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; n = Stichprobengröße). Die Kooperationshäufigkeit fällt für alle drei Formen bei Studierenden der ES hoch aus, für die PS im mittleren bis hohen Bereich und für die S1 durchwegs geringer. Für gemeinsame Arbeitsorganisation und Ko-Konstruktion und gemeinsame Reflexion liegen die Werte der S1 unterhalb des mittleren Bereichs.

Es zeigen sich signifikante Unterschiede

- im **Austausch beruflicher Materialien** zwischen ES und PS ($t(67.91) = 5.82$; $p = .000$; $r = .58$), PS und S1 ($t(79.65) = 5.26$; $p = .000$; $r = .51$), ES und S1 ($t(63.23) = 8.68$; $p = .000$; $r = .74$).
- im **schüler*innenbezogenen Austausch** zwischen ES und PS ($t(104.00) = 6.15$; $p = .000$; $r = .52$), PS und S1 ($t(74.76) = 3.60$; $p = .001$; $r = .38$), ES und S1 ($t(55.00) = 6.48$; $p = .000$; $r = .66$).
- in der **gemeinsamen Arbeitsorganisation** zwischen ES und PS ($t(17.40) = 4.77$; $p = .000$; $r = .75$), PS und S1 ($t(159) = 4.67$; $p = .000$; $r = .35$), ES und S1 ($t(27.66) = 7.70$; $p = .000$; $r = .83$).
- in der **Ko-Konstruktion und gemeinsamen Reflexion** zwischen PS und S1 ($t(159) = 5.70$; $p = .000$; $r = .41$), ES und S1 ($t(65) = 3.83$; $p = .000$; $r = .43$).

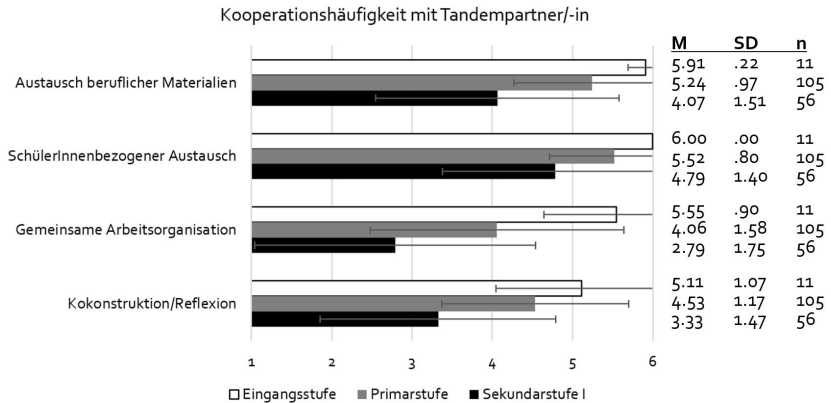


Abb. 1 Kooperationshäufigkeiten für verschiedene Formen im Tandem pro Studiengruppe

Bezüglich ihrer Einschätzung des Nutzens der Kooperation im Tandem wurden die Studierenden mit Skalen zu drei Aspekten befragt:

- **Emotionaler Nutzen** (4 Items, Cronbachs $\alpha = .80$; z. B. „Ich konnte bei der/dem Tandempartner*in auch einmal Dampf ablassen, wenn Frustrationen auftraten.“)
- **Fachlicher Nutzen** (4 Items, $\alpha = .54$; z. B. „Das Wissen und die Erfahrungen der/des Tandempartner*in konnte ich für meine eigenen Aktivitäten als Lehrperson nutzen.“)
- **Zeitlicher Nutzen** (4 Items, $\alpha = .66$; z. B. „Die für die Zusammenarbeit aufgebrachte Zeit steht in keinem Verhältnis zum Ergebnis (negativ gepoltes Item).“)

Alle Formen des Nutzens der Kooperation im Tandem werden positiv bis sehr positiv eingeschätzt. Am höchsten wird der emotionale Nutzen eingeschätzt ($M = 5.05$; $SD = .98$). Auffallend sind die wiederum durchwegs unterschiedlichen Einschätzungen aus den drei Studiengängen. Je jünger die Kinder der Zielstufe sind, desto positiver wird der Nutzen aus Kooperation eingeschätzt. Signifikante Unterschiede ergeben sich im

- **fachlichen Nutzen** zwischen PS und S1 ($t(153) = 4.10$; $p = .000$; $r = .31$) und ES und S1 ($t(61) = 3.37$; $p = .001$; $r = .39$) sowie
- **zeitlichen Nutzen** zwischen ES und S1 ($t(61) = 2.33$; $p = .023$; $r = .28$).

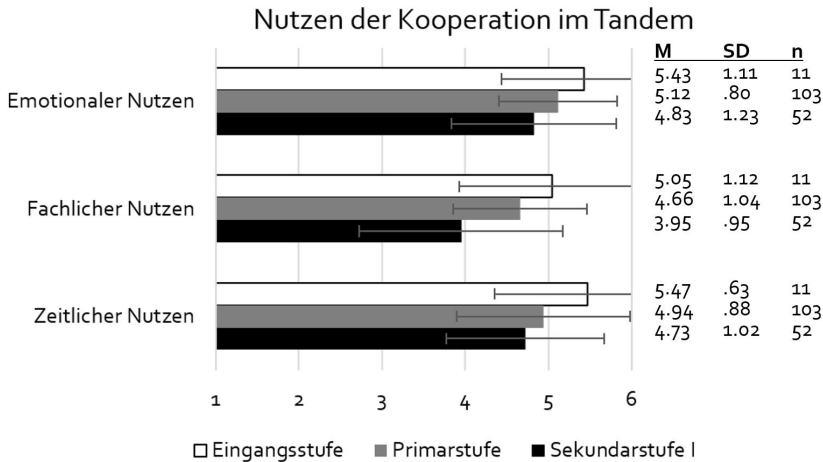


Abb. 2 Eingeschätzter Nutzen von Kooperation im Tandem pro Gruppe

Diskussion und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kooperieren Studierende aller drei Studiengänge in allen Kooperationsformen häufig bis sehr häufig im Tandem miteinander. Aus den Kooperationsaktivitäten ziehen sie einen mittleren bis hohen emotionalen und zeitlichen sowie einen moderaten fachlichen Nutzen. Weitere Analysen (Kreis & Galle, 2019) zeigen, dass diese intensive Kooperation nur für das Tandem berichtet wird, nicht aber mit einer teilweise auch vorhandenen zweiten Lehrperson (z. B. gleichzeitig unterrichtende Fachperson für Sonderpädagogik oder Teamteachingperson). Insbesondere die hohen Werte ko-konstruktiver Kooperation im Tandem auf der ES und PS sind bemerkenswert, weil erstens die Studierenden keine Vorgaben erhielten, wie sie mit den Personen im Lernvikariat kooperieren sollen und zweitens frühere Studien zur Lehrpersonenkooperation tendenziell von selten stattfindender Ko-Konstruktion berichten (u. a. Fussangel, 2008; Gräsel et al., 2006; Massenkeil & Rothland, 2016; Pröbstel, 2008). Diese Ergebnisse aus früheren deutschen Studien sind allerdings als Referenz nur bedingt geeignet, da sie erstens in einem anderen Bildungssystem (Deutschland) und rund zehn Jahre früher gewonnen wurden und zweitens nicht aus Befragungen von Studierenden, sondern von erfahrenen Lehrpersonen stammen. Obschon die Ergebnisse auf selbstberichteten Daten basieren, gibt es keinen Grund zur Annahme, dass

diese stärker als in anderen Studien aufgrund sozialer Erwünschtheit zustande gekommen wären. Eine mögliche Erklärung für die hohen Werte ko-konstruktiver Kooperation könnte sein, dass die Studierenden vor dem Praktikum eine (allerdings sehr kurze, 40 minütige) Einführung zum Kollegialen Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2017) erhielten, welches eine ko-konstruktive Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht postuliert.

Entgegen der Erwartungen zeigen sich für sämtliche Skalen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden der drei Studiengänge. Studierende der S1 kooperieren im Vergleich zu jenen der ES und PS weniger häufig in gemeinsamer Arbeitsorganisation und Ko-Konstruktion sowie berichten weniger von fachlichem und zeitlichem Nutzen. Dies lässt sich nicht durch das Geschlecht erklären, das in den Studiengängen unterschiedlich verteilt ist (je jünger die Schüler*innen der Zielstufe, desto höher der Anteil weiblicher Studierender). Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Kooperationshäufigkeit liegt in der Rahmenbedingung, dass Studierende der PS und ES angehalten waren, in allen erteilten Fächern gemeinsam zu unterrichten, während Studierende der S1 einzelne Fächer aufgrund ihres Fächerprofils auch in alleiniger Verantwortung unterrichteten.

Limitationen weist die Untersuchung auf im relativ geringen Reliabilitätswert der Skala zur Erfassung des fachlichen Austauschs sowie der kleinen Stichprobe für die Eingangsstufe. Im Weiteren wurden keine Faktoren erhoben, die Erklärungen für die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden der drei Gruppen erlauben würden. Das aus früheren Studien übernommene Instrument zur Erfassung von Ko-Konstruktion entspricht außerdem nur noch bedingt aktuellen Definitionen und wird derzeit in einer Folgestudie weiterentwickelt (Galle & Kreis, 2019). Es ist weiter zu prüfen, inwiefern eine Zuteilung im Tandem mit dem Auftrag der geteilten Verantwortung für den Unterricht bereits ausreicht zur Anregung ko-konstruktiver Aktivitäten, welche Rolle dabei gezielte Interventionen und Vorgaben bezüglich zusätzlicher Rahmenbedingungen spielen und wie Peerinteraktionen bei Tandemplatzierungen ausfallen, wenn eine Praxislehrperson anwesend ist, was in Praktika dem Normalfall entspricht.

Ko-konstruktive Aktivitäten zwischen Peers bieten für Studierende zusätzliche Lerngelegenheiten und sind daher wünschenswert. Studierenden, die im Lernvikariat allein unterrichten, bietet sich diese niederschwellige Lerngelegenheit nicht. Die vorliegende Studie zeigt,

dass die Studierenden die Möglichkeiten zur Peerinteraktion intensiv nutzen, wobei dies je nach Studiengang (Zielstufe) in unterschiedlichem Ausmaß der Fall ist.

Literatur

- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Team-teaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 8-29.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- Galle, M. & Kreis, A. (2019). *Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung kokonstruktiver Kooperation im Tandem (internes Arbeitsdokument)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of literature. *Waikato Journal of Education*, 18 (2), 129-139.
- Kreis, A. & Galle, M. (2019). *Studierende im Lernvikariat. Ergebnisbericht zur Evaluation des Lernvikariats der Abteilungen Eingangsstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I*. Zürich.
- Kreis, A. & Schnebel, S. (Hrsg.). (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft).
- Kreis, A., Schnebel, S. & Musow, S. (2017). What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? Results of an intervention study with content-focused peer coaching. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 80-106.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link Verlag.
- Lu, H.-L. (2014). Collaborative effects of cooperating teachers, university supervisors, and peer coaches in preservice teachers' field experiences. *Journal of Educational Research and Development*, 10 (1), 1-22.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 1-28.
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos.
- Thurlings, M. & den Brok, P. (2015). *A literature review on peer coaching between student teachers: Effects and factors*. Paper presented at the EARLI-Conference, Symposium „Perspectives on Peer Mentoring as a mediator for reflective pre-service teacher qualification“, 29 August 2015, Limassol, Cyprus.



Annelies Kreis, Dr. phil.,
Prof. für Erziehungswissenschaft und Bereichsleiterin
an der PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Berufspraktische Professionalisierung,
Mentoring und Coaching, Kooperation,
Lernen in Peerbeziehungen

annelies.kreis@phzh.ch



Marco Galle, M. A., wiss. Mitarbeiter
in den Projekten „Praxiszentren“ und „Praxistandems“
an der PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung,
(kokonstruktive) Kooperation,
Berufspraktische Professionalisierung

marco.galle@phzh.ch

03

*Tina Kreische,
Sarah Katharina Zorn
und Ina Biederbeck*

Die universitäre Lehrer*innenbildung in Deutschland ist derzeit durch einen Ausbau von Praxisphasen gekennzeichnet (Rothland & Boecker, 2015; Weyland & Wittmann, 2015). Diese gelten als wichtige Lerngelegenheiten, in denen Studierende Handlungskompetenz entwickeln können (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Die Unterstützung durch weitere Personen wie z. B. durch Lehrkräfte an den Praktikumsschulen und Dozierende der Hochschulen (Boecker, 2017) ist den Studierenden in diesem Prozess sehr wichtig. Zunehmend geraten vor diesem Hintergrund auch Peers im Praktikum in den Blick, da sich in diesem Studienelement für Lehramtsstudierende die Gelegenheit bietet, gemeinsam und auch voneinander zu lernen (Kreis & Schnebel, 2017). Ob und wie sich die Studierenden im Praktikum gegenseitig unterstützen, ist allerdings bislang kaum erforscht (Römer, Rothland & Straub, 2018). Die vorliegende Studie leistet zu diesem Desiderat einen Beitrag, indem auf Basis einer Befragung von Praxissemesterstudierenden die soziale Unterstützung durch Peers untersucht wird.

Soziale Unterstützung in der Lehrer*innenbildung

In der Forschung zum Lehrer*innenberuf ist die kollegiale Unterstützung unter Lehrkräften bereits gut erforscht (z. B. Rothland, 2011). „Soziale Unterstützung bezeichnet“, so Kienle, Knoll und Renneberg (2006, S. 109f), „die tatsächliche oder die erwartete Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand, der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist.“ Ob und wie soziale Unterstützung mobilisiert wird, hängt von den sozial-kommunikativen Kompetenzen und dem Vertrauen in das eigene Können ab (Rothland, 2011). Mit Blick auf den Lehrer*innenberuf ist bekannt, dass soziale Unterstützung (z. B. durch das Kollegium) einen Schutzfaktor im Zusammenhang mit dem Belastungserleben von Lehrkräften darstellt (ebd.). Zu der vor diesem Hintergrund bedeutsamen Frage, welche Einstellung zur sozialen Unterstützung im Beruf Lehramtsstudierende entwickeln, liegen empirische Befunde vor (z. B. Rothland, 2009). Lehramtsstudierende scheinen demnach ein sehr individualistisches Bild vom Lehrer*innenberuf zu haben. Bedeutsam erscheint es da-

her, dem Einüben sozialer Unterstützung (z. B. durch Peers) bereits im Lehramtsstudium Raum zu geben, um das stark individualistische Bild zu erweitern. In der jüngeren Vergangenheit sind Peers im Zusammenhang mit dem Ausbau schulischer Praxisphasen Gegenstand der Lehrer*innenbildungsforschung geworden (z. B. Kreis & Schnebel, 2017). Zunehmend werden Konzepte entwickelt, die auf die Kooperation und Unterstützung der Lehramtsstudierenden untereinander im Rahmen der Praxisbegleitung abzielen (z. B. Bennewitz & Grabosch, 2017; Kreis & Staub, 2017). Aus der Forschung zu verlängerten Praxisphasen im Lehramtsstudium ist bekannt, dass schulpraktische Studienphasen vielfältige Anforderungen mit sich bringen (Jantowski & Ebert, 2014), die teilweise auch als Distress erlebt werden. Studierende, die soziale Unterstützung erfahren (z. B. durch Lehrkräfte), fühlen sich weniger emotional erschöpft (Rothland & Straub, 2018; Römer et al., 2018). Als Quelle sozialer Unterstützung können neben anderen Bezugspersonen auch Praxissemesterstudierende dienen. Die Frage, wie Lehramtsstudierende einander konkret im Praxissemester unterstützen bzw. sie sich unterstützt fühlen, welche Anlässe es für den konkreten Peer-Austausch gibt und inwiefern diese Unterstützung als entlastend empfunden wird, ist trotz der ersten Befunde von Römer et al. (2018) in weiten Teilen noch offen. Der weiteren Klärung dieser Fragen widmet sich die hier vorgestellte Untersuchung.

Methode

Im Sommersemester 2015 wurden Lehramtsstudierende der Universität Siegen ($N = 31$), die ihr fünfmonatiges Praxissemester (Februar bis Juni 2015) an Schulen der Ausbildungsregion Siegen absolviert hatten, mithilfe eines schriftlichen Fragebogens zur wechselseitigen Unterstützung befragt. Die Studierenden waren überwiegend weiblich ($N = 25$) und absolvierten ihr Praxissemester mehrheitlich ($N = 20$) an einem Gymnasium (elf an Haupt-, Real- oder Sekundarschulen). Bei der Befragung kamen fünf der Berliner Social-Support-Skalen (BSSS) nach Schulz und Schwarzer (2003) mit insgesamt 22 Items zum Einsatz: wahrgenommene und erhaltene emotionale Unterstützung, wahrgenommene und erhaltene instrumentelle Unterstützung (z. B. Erhalt von Material) und Suche nach Unterstützung. Eingeleitet durch die Aussage „Im Praxissemester stimmt diese Aussage ...“ waren Ant-

worten auf einer vierstufigen Skala möglich (1 = „nicht“, 2 = „kaum“, 3 = „eher“ bis 4 = „genau“).

Zusätzlich wurden die Studierenden schriftlich nach Anlässen, Häufigkeit und Bedeutung der Unterstützung durch Praxissemester-Peers befragt und die Antworten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Kategorien induktiv aus den Antworten der Studierenden generiert (Mayring, 2016). Die Zuordnung der Studierendenantworten wurde im dreiköpfigen Team der Forscherinnen kommunikativ validiert und die Güte der Kodierungen im Sinne einer argumentativen Interpretation (ebd.) abgesichert. Einen Überblick über die offenen Fragen gibt Tabelle 1.

Tab. 1 Offene Frageformate zur sozialen Unterstützung durch Peers im Praxissemester

1.	Bei welchen Anlässen haben Sie innerhalb Ihres Praxissemesters die Unterstützung durch und den Austausch mit Ihren Peers gesucht?
2.	Wie häufig haben Sie sich Unterstützung bei Ihren Peers gesucht und sich mit ihnen im Praxissemester ausgetauscht?
3.	Wo hat der Austausch mit Ihren Peers im Praxissemester meistens stattgefunden?
4.	Inwieweit haben Sie den Austausch mit Ihren Peers im Praxissemester als hilfreich empfunden? Was hat Ihnen der Austausch gebracht?
5.	Welche Maßnahmen würden Sie sich wünschen, mithilfe derer der Austausch unter Ihnen als Peers noch weiter gefördert werden kann?

Ergebnisse

Die Befunde der standardisierten Befragung (vgl. Tab. 2) zeigen, dass sich Studierende im Praxissemester als emotional und instrumentell unterstützt wahrnehmen und Formen emotionaler und instrumenteller Unterstützung erhalten. Die Mittelwerte liegen auf allen eingesetzten vierstufigen Skalen über einem Wert von 3.00. Dabei reicht die Spannweite der Antworten von 1.17 (Skala erhaltene emotionale Unterstützung) bis 4.00 (alle eingesetzten Skalen). Das heißt, die meisten Studierenden erhielten nach ihrer Einschätzung emotionale oder

instrumentelle Unterstützung, wenngleich das für Einzelne nahezu nie oder nur selten der Fall war. Die wahrgenommene emotionale und instrumentelle Unterstützung wird im Mittel leicht höher eingeschätzt als die jeweils erhaltene Unterstützung.

Tab. 2 Itemkennwerte der Skalen

Skala	Beispielitem	Cronbachs alpha	M	SD	Min	Max
wahrgenommene emotionale Unterstützung	Wenn ich Trost und Zuspruch brauche, ist jemand für mich da.	.87	3.59	.53	2.25	4.00
wahrgenommene instrumentelle Unterstützung	Es gibt Menschen, die mir Hilfe anbieten, wenn ich sie brauche.	.87	3.65	.50	2.00	4.00
erhaltene emotionale Unterstützung	Diese Bezugspersonen haben mir das Gefühl gegeben, wertvoll und wichtig zu sein.	.88	3.49	.67	1.17	4.00
erhaltene instrumentelle Unterstützung	Diese Bezugspersonen haben viel für mich erledigt.	.81	3.30	.68	1.33	4.00
Suche nach Unterstützung	Wenn es kritisch wird, hole ich mir gerne Rat von anderen.	.68	3.32	.50	2.00	4.00

Die im Allgemeinen als relativ hoch eingeschätzte wahrgenommene und erhaltene Unterstützung bestätigt sich in den inhaltsanalytisch ausgewerteten offenen Frageformaten (Mayring, 2015; 2016). Als Anlässe, die Unterstützung von Peers zu suchen, wurden die folgenden genannt (vgl. Tab. 3):

Tab. 3 Kategorien zu Anlässen, Unterstützung der Peers zu suchen

Kategorie	N
Unterrichtsplanung	24
Studienprojekte	16
Hospitation im Unterricht und dessen Reflexion	10

Kategorie	N
Belastungen und Gefühlslage	6
Umgang mit als schwierig empfundenen Schüler*innen	5
andere Lehrkräfte/Kollegium	5
eigene Lehrer*innenrolle	3
Sicherheit der Berufswahl	1

Danach gefragt, wie häufig Unterstützung durch Peers gesucht wurde, gab eine große Anzahl von Studierenden ($N = 19$) an, dass dies nahezu täglich der Fall gewesen sei. Die gegenseitige Unterstützung der Peers fand in der Praxissemesterschule statt ($N = 24$), wenn Studierende gemeinsam einer Schule zugeteilt waren. Anderenfalls fand der Austausch meist im Rahmen der Begleitformate der Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung ($N = 9$) oder der universitären Begleitseminare statt ($N = 6$). Nach der Bedeutung der Praxissemester-Peers im Hinblick auf Unterstützung gefragt, betonen die Studierenden mehrheitlich den Wert der sozialen Unterstützung durch ihre Peers. Insbesondere das Gefühl, von jemandem verstanden zu werden, der eine ähnliche Situation durchlebt, wird als bedeutsam benannt. Als Maßnahmen, mit denen die Zusammenarbeit unter Peers gefördert werden kann, benennen die Studierenden seminaristisch geschaffene feste Termine zum Austausch untereinander.

Diskussion

Auf Basis der Befunde stellt die soziale Unterstützung durch Praxissemester-Peers einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt in der Lehrer*innenbildung dar. Das Praxissemester mit seinen in Art und Umfang vielfältigen Aufgaben stellt für die Studierenden möglicherweise eine neue und teilweise noch undurchsichtige, hohe Anforderung dar. Auch die Rollenfindung gegenüber Lehrkräften und Schüler*innen sowie eigene Anforderungen (z. B. die konkrete Schule auch im Referendariat besuchen zu können) führen unter Umständen zu einem hohen Erwartungsdruck bei den Studierenden. Diese Situation kann mitunter als belastend wahrgenommen werden. Die Unterstützung durch andere Peers kann zu einem „Gemeinsam-schaf-

fen-wir-das-Erleben“ beitragen. Eine solche Einstellung zur sozialen Unterstützung stellt einen protektiven Faktor im Umgang mit beruflicher Belastung dar (Römer et al., 2018). Verlängerte Praxisphasen bieten hier einen Ansatzpunkt, den Grundstein für im Lehrer*innenberuf förderliche Einstellungen zu legen. Auch mit Blick auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht kann sich ein Austausch unter Peers als günstig erweisen: So sprechen bisherige Befunde dafür, dass Offenheit für Feedback durch den Austausch mit Lehramts-Peers im Praktikum begünstigt wird (Gröschner, 2015; Lu, 2010; Nicol, Thomson & Breslin, 2014) und „systematisch-kooperative Formen des Lehrens und Lernens bedeutsam für die Kompetenzentwicklung“ (Kreis & Schnebel, 2017, S. 1) sind. Weitergedacht könnte der Peer-Austausch institutionell verankert werden (z. B. als Pflichtteil universitärer Begleitseminare). Zudem könnte ein solcher Austausch auch auf andere (und frühere) Praxisphasen ausgeweitet und so unterstützende Verhaltensweisen eingeübt werden. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann zudem berücksichtigt werden, den Schulen ausschließlich Studierenden-Teams und keine Einzelpersonen zuzuteilen, um so den Peer-Austausch auf einer organisatorischen Ebene zu fördern.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Münster: Waxmann.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017). Peer Coaching in der universitären Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Begleitung von Praxiserfahrungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 50-61.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 63-84). Opladen: Budrich UniPress.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 33-38.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76-96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Berlin: Springer.

- Kreis, A. & Schnebel, S. (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 1-7.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Instrument zur Praxis-situierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link Verlag.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748-753.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungs-erlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 265-286). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehe-nder Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 282-303.
- Rothland, M. (2011). Aktivierung und Erleben sozialer Unterstützung. Eine verglei-chende Untersuchung bei Studierenden des Lehramts, der Humanmedizin und der Rechtswissenschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 241-253.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspek-tiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzep-te im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxisse-mesters in der Lehrerbildung* (S. 135-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewälti-gung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica*, 49 (2), 73-82.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 8-21.



Tina Kreische, Dr.,
Lehrkraft für besondere Aufgaben
an der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen

tina.kreische@uni-siegen.de



Sarah Katharina Zorn,
Studienrätin im Hochschuldienst
an der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkt:
Lehrbildungs- und Professionsforschung,
Praxisphasen, Beratungsarbeit

Sarah.Zorn@uni-muenster.de



Ina Biederbeck, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Europa-Universität Flensburg.
Arbeitsschwerpunkt: Lehrerfortbildung

ina.biederbeck@uni-flensburg.de

04

*Meike Raaflaub,
Corinne Wyss
und Nina Hüsler*

Kollegiale Unterrichtsreflexion
im Lehramtsstudium

Unterrichtsreflexion und Feedback

In der berufspraktischen Ausbildung verbringen Lehramtsstudierende öfters gemeinsam Zeit am Praxisort. Zu zweit oder in Gruppen können sie eigene Unterrichtserfahrung sammeln und den Unterricht von erfahrenen Praxislehrpersonen oder Mitstudierenden beobachten. Damit die Erlebnisse verarbeitet und Lernprozesse angestoßen werden, ist die persönliche oder kollegiale Reflexion ein wichtiges Element der Praxisausbildung (z. B. Hilzensauer, 2017; Wyss, 2013; Schüpbach, 2007). Der Austausch mit anderen Personen wird dabei als sehr wertvoll eingeschätzt. Durch das Gespräch erhält der/die Student*in Informationen über erwünschte oder unerwünschte Effekte der eigenen Handlungen, wird mit Wahrnehmungen von anderen Personen konfrontiert und ‚blinde Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung werden aufgedeckt. Die Beobachtungen, Einschätzungen und das Feedback der Gesprächspartner*innen liefern damit wertvolle Inputs, die die Reflexion anregen und unterstützen können (Farrell, 2004; Landwehr, 2003). Neben den Gesprächen mit Praxislehrpersonen und Dozierenden können auch Peers die Rolle des Gegenübers einnehmen. Die Zusammenarbeit von Peers hat den Vorteil, dass sie auf Augenhöhe diskutieren können und kein Abhängigkeitsverhältnis oder Bewertungsdruck besteht. Verschiedene Studien konnten außerdem zeigen, dass solche Formen von Peer-Lernen und Peer-Feedback die Entwicklung von kritischem Denken sowie von kommunikativen und kollaborativen Fähigkeiten unterstützen (Johnson & Johnson, 1999). Neben diesen positiven Aspekten bergen Peer-Reflexionsgespräche jedoch auch verschiedene Herausforderungen. Studierende haben häufig kein klares Verständnis darüber, wie man ein konstruktives Feedback formuliert, und wenig Übung darin, Kolleginnen und Kollegen Feedback zu geben. Die meisten Studierenden sind abgeneigt, den Unterricht oder das Verhalten von Peers zu kritisieren, und wenig motiviert, sich um ein ausführliches Feedback zu bemühen (Nilson, 2003).

Überblick über das Projekt *SelfReflex*

In der theoretischen Literatur und bisherigen Studien wurden Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Lernen bereits thematisiert (z. B. Wyss, 2018; Topping, 2009). Im Rahmen einer empirischen Untersu-

chung sollte geprüft werden, wie Studierende solche Lerngelegenheiten einschätzen, inwiefern sie die Reflexion unterstützen und welche Möglichkeiten und Herausforderungen durch die Peer-Reflexionsgespräche bestehen.

Die Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts „Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion“ (Self*Reflex*) durchgeführt. Am Projekt waren insgesamt 235 Studierende der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich beteiligt, wobei die erste Durchführung im Frühlingsemester 2017 und die zweite im Frühlingsemester 2018 stattfand.

Die Studierenden wurden angeleitet, ihre Schüler*innen zu ihrem Unterricht zu zwei Zeitpunkten während des Quartalspraktikums zu befragen. Ungefähr die Hälfte der Studierenden ($n = 100$) verarbeitete das Schüler*innenfeedback im Anschluss schriftlich anhand eines Reflexionsbogens. Die anderen Studierenden ($n = 130$) reflektierten das Feedback zuerst gemeinsam mit einer/m Studienkolleg*in, welche/r in der entsprechenden Unterrichtsstunde hospitiert hatte, und füllten erst danach den schriftlichen Reflexionsbogen aus.

Anhand einer schriftlichen Pre- und Posttestbefragung wurden die verschiedenen Reflexionssettings unter Berücksichtigung der motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Studierenden untersucht (vgl. Neuber & Göbel, 2018) sowie die schriftlichen und mündlichen Reflexionen eingesammelt und analysiert (Mayring, 2015). Im Anschluss an die Datenerhebung des Frühlingsemesters 2018 wurden zehn Studierende (sechs Studentinnen und vier Studenten) zu ihren Erfahrungen mittels halbstrukturierter Interviews befragt. Die Interviews wurden anschließend inhaltsanalytisch anhand eines Kategoriensystems ausgewertet (Mayring, 2015). Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse erstellt, die Kategorien zur Auswertung wurden hauptsächlich deduktiv, angelehnt an die Interviewfragen, gebildet. Die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Ergebnisse sind den (Sub-)Kategorien zu ‚Einstellungen gegenüber Schülerrückmeldungen‘, ‚Einflussfaktoren von Peer-Gesprächen‘ sowie ‚Umgang mit kritischen Aspekten‘ zuzuordnen. Da mit total zehn Interviews ein eher kleiner Datensatz vorliegt, wurden die Interviews von zwei Projektmitarbeiterinnen im Konsensverfahren analysiert. Auf die Berechnung einer Intercoderreliabilität wurde verzichtet.

Durch die unterschiedlichen Daten können sowohl Aussagen zur Selbsteinschätzung der Studierenden wie auch zur Fremdeinschät-

zung auf Grundlage der Peer-Reflexionsgespräche gemacht werden. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Pre- und Posttestbefragungen, den Peer-Gesprächen und den Interviews mit Studierenden dargestellt und diskutiert.

Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Aus der schriftlichen Befragung der Studierenden wird ersichtlich, dass die Studierenden nach Abschluss des Quartalspraktikums die Arbeit mit Schüler*innenrückmeldungen als sehr wertvoll erachten ($N = 235$, $M = 3.18$, $SD = 0.46$). Auch die Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrberuf wird als hoch eingeschätzt, wobei für diese Skala signifikante Unterschiede zwischen der Pre- und Posttestbefragung sichtbar werden ($t = -2.080$, $p = 0.039$, $N = 235$). Nach dem Ende der Praktikumsphase (Posttest: $M = 3.05$, $SD = 0.45$) steigt für die Studierenden die Bedeutung von Unterrichtsreflexion im Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Quartalspraktikum (Pretest: $M = 2.99$, $SD = 0.49$). Die Effektstärke ist mit $r = 0.135$ allerdings nur schwach. Als sehr hilfreich bewerten die Studierenden die kollegiale Reflexion. Mit einem Mittelwert von 3.17 schätzen die Studierenden die Nützlichkeit von kollegialer Reflexion als hoch ein ($N = 235$, $SD = 0.50$). Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.



Abb. 1 Mittelwerte ausgewählter Skalen aus der schriftlichen Postbefragung der Studierenden (Anmerkung: 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu)

Die Wertschätzung der Studierenden von Peer-Reflexion wird auch in den qualitativen Daten sichtbar. Die Studierenden heben dabei besonders hervor, dass sie die mehrperspektivische Sicht auf Unterricht durch Peers sowie durch Schüler*innen als ertragreich ansehen.

Eine Studentin antwortete auf die Frage, ob ihr das Peer-Feedback etwas genützt habe: „Sehr, definitiv. Eben, sie hat mich ja auch beobachtet und ich sie, und wenn ich sie beobachte und nachher höre, was die Schüler rückmelden, kann ich auch wieder daraus lernen.“ (Stud3, weiblich)

Die wahrgenommene Nützlichkeit der Peer-Reflexionsgespräche hängt allerdings von unterschiedlichen Faktoren ab. Besonders die Zusammensetzung der Peer-Konstellation scheint den Reflexionsgehalt stark zu beeinflussen. So fügte die Studentin ihrer positiven Aussage an: „Aber ich bin gut ausgekommen mit ihr und das finde ich einen sehr wichtigen Punkt. Ich habe aber auch Leute an der PH, egal was die mir für eine Rückmeldung geben, es interessiert mich nicht, weil ich so einen Lehrer nicht für mich selbst haben wollte.“ (Stud3, weiblich)

Die Studierenden sind weniger bereit, mit Reflexionspartner*innen in einen Austausch zu treten, deren professionelle Haltung stark von der eigenen abweicht. Die Andersartigkeit wird damit kaum als Anregung und Lerngelegenheit wahrgenommen:

„Ja, wir hatten schon recht unterschiedliche Arten, Schule zu geben, von dem her konnte ich nicht allzu viel mitnehmen. Wir saßen auch immer im Unterricht und schauten beim anderen zu. Das hat viel gebracht, aber das Gespräch an sich eher weniger.“ (Stud5, männlich)

Trotz der positiven Einstellung gegenüber Peer-Feedback zeigen die Analysen darüber hinaus, dass unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppen die Peers nur selten mutmaßliche ‚blinde Flecken‘ als Diskussionspunkt initiieren. Werden kritische Aspekte in den Gesprächen genannt, so werden diese vor allem von den Studierenden angesprochen, welche selbst unterrichtet haben. Als Reflexionspartner*in stützen die Peers zwar die Meinung des Gegenübers, allerdings werden potenziell problematische Aspekte zumeist abgeschwächt, in dem sich der Peer beispielsweise mit dem Unterrichtsproblem ‚solidarisiert‘, wie folgender Gesprächsausschnitt zeigt:

Student: „[...] dann lenkte ich sie halt beim stillen Arbeiten ab und auch vielfach genannt wurde, dass die schnellen, die auch schon drauskamen, bei den Übungen im Plenum mitarbeiten mussten. Stattdessen hätten sie lieber selbst mitgearbeitet.“

Peer: „[...] Mhm. Ja, das fiel mir auch auf, aber dieses Problem habe ich selbst auch, dass die einen Kinder lieber allein weiterarbeiten würden und die anderen im Plenum [...], aber da kann man nicht allen alles recht machen.“ (Peer-Gespräch, T1, JW3305 und FG2308)

Die Aussagen aus den Interviews mit den Studierenden stützen die Ergebnisse der Pre- und Posttestbefragung, dass Peer-Gespräche als wertvoll erachtet werden, jedoch zeigen sie auch, dass der daraus gewonnene Erkenntniswert eher oberflächlich bleibt, da zentrale Kritikpunkte unerwähnt bleiben:

Interviewerin: „Gab es auch Situationen, in denen es unterschiedliche Einschätzungen zwischen dir und deiner Tandempartnerin gab?“

Studentin: „Nein, nicht groß. Wir sind das vielleicht einfach ein wenig umgangen. [...] Ich hätte ihr jetzt nie so direkt gesagt, ich finde, du bist etwas kalt mit den Schülern. [...] Man kennt sich genug, gut zum Nettsein miteinander, aber nicht so gut, dass man auch könnte so richtig ... Es ist doch eine Kritik, die sehr persönlich ist.“ (Stud1, weiblich)

Fazit und Diskussion

Die Erkenntnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit Schüler*innenrückmeldungen eine gute Grundlage für Unterrichtsreflexion bieten kann, insbesondere wenn die mehrperspektivische Betrachtung von Unterricht durch einen Peer erweitert wird. Peer-Reflexionen werden von den Studierenden als sehr wertvoll erachtet und können insbesondere durch den Austausch auf Augenhöhe unterrichtliche Reflexionsprozesse anregen. Allerdings zeigen die Analysen der Peer-Gespräche und der Studierendeninterviews, dass die Qualität von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Zentral scheint zunächst die passende Zusammensetzung der Peers, die an ein Sympathieempfinden und eine gemeinsame professionelle Grundhaltung gekoppelt ist. Es ist daher wichtig, dass die Zusammensetzung der Peers im Vorfeld einer geplanten Ausbildungssituation geklärt wird. Eher abzuraten ist von einer zufälligen oder vorgegebenen Zusammensetzung der Gruppen. Zudem scheint es notwendig, den Einfluss von professionellen Haltungen und Überzeugungen auf kollegialen Austausch zu thematisieren, da gerade wahrgenommene Unterschiedlichkeit als Anregung für Entwicklungsprozesse genutzt werden kann.

Aus der Auswertung der Reflexionsgespräche wird ersichtlich, dass die Studierenden verschiedene Dimensionen von Unterricht auf Grundlage von Schüler*innenrückmeldungen besprechen. Allerdings finden sich kaum Momente, in denen die Reflexion eines kritischen Aspekts durch den Peer initiiert wird. Vielmehr reagieren die Peers fast ausschließlich auf Themen, die von der/dem Studierenden angesprochen werden, der/die selbst unterrichtet hat. Die Gesprächspartner*innen agieren vor allem in der Rolle der ‚Relativierer*innen‘ oder ‚Solidarisierer*innen‘, die die angesprochenen Schwierigkeiten abschwächen. Etwaige Kritik wird, wenn überhaupt, nur äußerst zurückhaltend formuliert. Unterschiedliche Meinungen und Ansichten werden nicht als Lerngelegenheit wahrgenommen. Bei den befragten Studierenden scheint damit eine Haltung gegenüber Feedback vorherrschend, die in erster Linie auf dem Austausch von Bestätigungen beruht. Kritisches Peer-Feedback zu geben und anzunehmen ist eher ungewohnt und wird nur ungern und wenig routiniert umgesetzt. Die Art und Weise, wie ein konstruktives Feedbackgespräch gelingen kann, sollte daher zwingend in Ausbildungssituationen thematisiert und in vielfältigen Situationen geübt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Peer-Gespräche nicht nur zur Bestätigung bereits vorhandener Haltungen, sondern zur diskursiven Entwicklung von Unterricht beitragen können.

Literatur

- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster, New York: Waxmann.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: hep-Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“*. Aktualisierte Skalenanalysen. Verfügbar unter <https://duepublico.uni-due.de/servlets/DocumentServlet?id=46591> [30.04.2019].

- Nilson, L. B. (2003). Improving Student Peer Feedback. *College Teaching*, 51 (1), 34-38.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videographiertem Unterricht. In E. Christof & J. Köhler, K. Rosenberger und C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15-49). Bern: hep-Verlag.

Meike Raaflaub,
wiss. Mitarbeiterin an der PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Reflexion, Feedback, Fachdidaktik



meike.raaflaub@phzh.ch

Corinne Wyss, Dr.,
Prof. für Berufspraktische Studien
und Professionalisierung Sek I
an der PH FHNW.
Arbeitsschwerpunkte:
Reflexion, Feedback, Unterrichtsvideographie



corinne.wyss@fhnw.ch

Nina Hüsler,
stud. Mitarbeiterin an der PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Reflexion, Feedback



nina.huesler@uzh.ch

05

*Lea de Zordo,
Gerda Hagenauer
und Tina Hascher*

Auf das Praktikumsteam
kommt es an?
Einstellungen zur Kooperation
von Studierenden in Teampraktika

Kooperation (angehender) Lehrpersonen

Aktuelle Diskurse zu Schulentwicklung und Professionalisierung machen deutlich, dass Kooperation als ein wichtiger Bestandteil des Lehrberufs verstanden wird (z. B. Baum, Idel & Ullrich, 2012) und bereits in der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen einen wichtigen Stellenwert einnehmen sollte (Oser, 2001; Terhart, 2002). Dies spiegelt sich auch in der Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung wider. Die sich in Teampraktika bietenden Lerngelegenheiten werden jedoch unterschiedlich genutzt und bewertet (Baeten & Simons, 2014), und es zeigt sich, dass eine erfolgreiche Kooperation im Praktikum sowohl von strukturellen und organisatorischen Bedingungen als auch von Handlungskompetenzen und zwischenmenschlichen Aspekten abhängt (de Zordo, Bisang & Hascher, 2018).

Obwohl die Zusammenarbeit in Praktika zunehmend empirisch erforscht wird, wurde bisher kaum auf den Aspekt der Teamzusammensetzungen fokussiert, wie dies bereits für unterschiedliche Formen der Teambildung von Lehrpersonen der Fall ist (z. B. Krammer, Rossmann, Gastager & Gasteiger-Klicpera, 2018). In der vorliegenden Studie wurde die Teamzusammensetzung anhand von zwei Möglichkeiten der Zweierteam-Zuteilung für das Praktikum untersucht: selbst gewählte versus zugeteilte Praktikumpartner*in. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Art der Teamzusammensetzung einen Effekt auf die Entwicklung der positiven Einstellungen zur Kooperation hat.

Peer-Kooperationen in Teampraktika

Studierende in Teampraktika wenden unterschiedliche Formen der Kooperation an, diese reichen vom gegenseitigen Beobachten des Unterrichts bis hin zur geteilten Verantwortung in der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts (Baeten & Simons, 2014). Aus den Kooperationen der Peers können positive Effekte wie ein individueller Lernzuwachs (Lu, 2010) durch gemeinsame Reflexionen oder durch professionelle Unterstützung (Birrell & Bullough, 2005) resultieren. Der Erfolg der Kooperationen und somit deren mögliche Nutzung als Lerngelegenheiten hängt von strukturellen und organisatorischen Bedingungen (z. B. entsprechende Vorbereitungszeit) als auch von interpersonellen sowie individuellen Voraussetzungen (z. B. soziale

Kompetenzen) ab (vgl. de Zordo et al., 2018). Sind diese Bedingungen nicht gegeben, kann sich die Teamarbeit auch negativ auswirken und beispielsweise eine Konkurrenz zwischen den Peers entstehen (Gardiner & Robinson, 2011).

Wie (angehende) Lehrpersonen kooperieren, hängt auch mit ihren Einstellungen zur Kooperation zusammen (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Im vorliegenden Beitrag werden Einstellungen als berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen definiert und als eine Komponente der professionellen Kompetenz sowie als ein Aspekt der Lehrer*innenpersönlichkeit betrachtet (z. B. Oser & Blömeke, 2012; Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Sie beeinflussen die Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und individuelle Erwartungen und Entscheidungen (z. B. Calderhead, 1996; Richardson, 1996). Zugleich sind Einstellungen nicht starr, sondern verändern sich aufgrund von Erfahrungen. Da eine Forschungsarbeit dazu bislang ausstand, soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden, ob die Einstellungen zur Kooperation, im vorliegenden Fall zur Teamarbeit im Praktikum, unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob der/die Praktikumpartner*in selbst gewählt oder zugeteilt wurde.

Methode

Die Studierenden des Instituts Vorschulstufe und Primarstufe der PHBern wurden im Rahmen des längsschnittlich konzipierten Projekts „Kooperation im Praktikum“ (KiP) mehrmals zu ihren Erfahrungen im Praktikum befragt. Im vorliegenden Beitrag stehen die Befragungen nach dem Praktikum 2 am Ende des ersten Ausbildungsjahres (Einführungspraktikum zur Abklärung der Berufseignung über zwei Wochen) (*t1*) und nach dem Praktikum 3 im Folgesemester (Fachpraktikum über drei Wochen) (*t2*) im Fokus.

Insgesamt nahmen 77 Studierende an beiden Befragungen teil, die beide Praktika als Teampraktikum absolviert hatten. 29 % ($n = 22$) der Studierenden belegten den Studienschwerpunkt Vorschulstufe/Unterstufe; 71 % ($n = 55$) den Studienschwerpunkt mit Fokus auf die Mittelstufe. 91 % der befragten Studierenden waren weiblich. Von den 77 Studierenden haben 56 % ($n = 43$) für das Praktikum 3 selbst eine/n Teampartner*in gewählt, 44 % ($n = 34$) gaben keine/n Partner*in an und wurden für das Praktikum zufällig zugeteilt.

Die Studierenden wurden zu beiden Messzeitpunkten hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Kooperation befragt (5 Items, z. B. „Durch Teamarbeit kann man sich gegenseitig gut unterstützen“; fünfstufig von 1 = „stimme nicht zu“ bis 5 = „stimme zu“). Die Reliabilität der Skala ist zu beiden Messzeitpunkten zufriedenstellend ($\alpha_{t_1} = .84$; $\alpha_{t_2} = .85$).

Ergebnisse

Generell sind die Mittelwerte in den positiven Einstellungen zur Teamarbeit zu t1 (Praktikum 2) bei beiden Studierendengruppen relativ hoch und es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (selbst gewählt: $M = 4.28$; $SD = 0.58$; zugeteilt: $M = 4.14$; $SD = 0.59$; $t = 1.02$; $p = .31$; $d = 0.24$). Daher wird in Folge zur Analyse der Veränderung der positiven Einstellungen zur Kooperation in den beiden Studierendengruppen eine Varianzanalyse mit Messwiederholung (2 Messzeitpunkte) berechnet, in der die Gruppenzugehörigkeit als Zwischensubjektfaktor berücksichtigt wird.

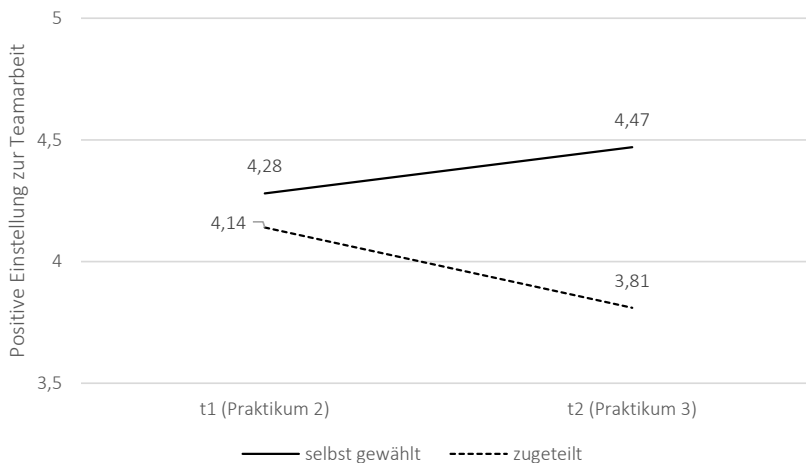


Abb. 1 Die Veränderung der positiven Einstellungen zur Kooperation von Studierenden, die den/die Teampartner*in selbst gewählt hatten, versus jenen, bei denen eine Zuteilung erfolgt war (Min = 1; Max = 5)

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt keinen signifikanten Zeiteffekt ($F 1, 73 = 0.80$, $p = .38$), allerdings einen klaren Interakti-

onseffekt Zeit x Gruppe ($F(1, 73) = 10.59, p = .002$). Die Effektstärke deutet mit $\eta_p^2 = .13$ auf einen mittleren bis großen Effekt hin (Cohen, 1988): Die positiven Einstellungen zu Kooperation von den Studierenden, die im Praktikum 3 den/die Praktikumpartner*in selbst gewählt hatten, stieg merklich an, während sie bei Studierenden, denen ein/e Praktikumpartner*in zugewiesen worden war, sank (s. Abb. 1). Am Ende des Praktikums 3 (t2) unterschieden sich folglich die mittleren Einstellungen zur Teamarbeit in den beiden Studierendengruppen stark (selbst gewählt: $M = 4.46; SD = 0.50$; zugeteilt: $M = 3.81; SD = 0.67$; $t = 4.96; p = .000; d = 1.11$).

Zusammenfassung und Implikationen

In diesem Beitrag wurden die Einstellungen zur Kooperation von zwei Studierendengruppen untersucht: Studierende, welche ihre/n Teampartner*in selbst gewählt hatten, und Studierende, welche einem Praktikumsteam zugeteilt wurden. Die Einstellungen der beiden Studierendengruppen verändern sich signifikant unterschiedlich im zeitlichen Vergleich: Während die Einstellungen zur Kooperation der Studierenden mit den selbst gewählten Praktikumpartner*innen nach dem gemeinsamen Praktikum deutlich positiver ausfallen, verschlechtern sie sich bei Studierenden in den zufällig zugeteilten Teams. Wie lassen sich diese Befunde erklären? Wir gehen davon aus, dass insbesondere die Gelingensbedingungen bzw. hinderlichen Faktoren für Kooperation auf der individuellen sowie der interpersonellen Ebene für die Gestaltung kooperativer Praktika eine Rolle spielen: gegenseitige Wertschätzung (Höke, 2013), Vertrauen (Copping, 2012), eine gute Beziehung zwischen den Studierenden (Gardiner & Robinson, 2011) sowie ein konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Ansichten und persönlichen Differenzen (Friend & Cook, 2010). Wenn Praktikant*innen den/die Kooperationspartner*in explizit wählen, sind die zwischenmenschlichen Aspekte, welche zum Gelingen der Kooperation beitragen, eher erfüllt und somit ist auch eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Praktikum wahrscheinlicher.

Der Einfluss der Praktikumsteamzusammensetzung auf die Einstellungen zur Teamarbeit als Komponenten der professionellen Kompetenz (z. B. Reusser et al., 2011) sowie auf die davon abhängende Informationsverarbeitung (z. B. Calderhead, 1996) zeigt somit,

dass die selbst- oder fremdbestimmte Wahl bzw. Zuteilung des/der Praktikumpartner*in für die weitere Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen von Bedeutung ist. Entwickeln Lehramtsstudierende eine negative Einstellung zu Kooperation, so kann dies zur Folge haben, dass sie in der späteren Berufsausübung weniger kooperieren und insbesondere auf der Unterrichtsebene weniger Zusammenarbeit stattfindet (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen & Bos, 2019; Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Daher ist aus unserer Sicht bereits im Lehramtsstudium darauf zu achten, dass sich positive Einstellungen zur Teamarbeit entwickeln können. Eine Möglichkeit bestünde laut unseren Ergebnissen in der freien Wahl des/der Teampartner*in. Allerdings ist auch die erfolgreiche Zusammenarbeit mit unbekanntem, unvertrauten Personen, die u. U. andere Einstellungen und Haltungen aufweisen, ein wichtiges Entwicklungsziel im Lehramtsstudium. Wir interpretieren die vorliegenden Ergebnisse unserer explorativen Studie dahingehend, dass diese Teamprozesse gut angeleitet und begleitet werden sollten, da die Gefahr besteht, dass sich negative Einstellungen zur Kooperation manifestieren bzw. verstärken.

Literatur

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41 (3), 92-110.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Birrell, J. & Bullough, R. (2005). Teaching with a Peer: A Follow-Up Study of the First Year of Teaching. *Action in Teacher Education*, 27 (1), 72-81.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Copping, A. (2012). A case study evaluating the experience of a tutor co-teaching with students on a teacher education placement. *Practitioner Research in Higher Education*, 6 (2), 69-82.
- de Zordo, L., Bisang, D. & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaytite & H.-St. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerbildung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187-208.

- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Gardiner, W. & Robinson, K. (2011). Peer field placements with preservice teachers: Negotiating the challenges of professional collaboration. *Professional Educator*, 35 (2), 1-12.
- Höke, J. (2013). *Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41 (4), 463-478, doi: 10.1080/02619768.2018.1462331
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748-753.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415-421.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Lea de Zordo, Dr. Des.,
Bereichsleiterin Berufspraktische Ausbildung,
Institut Vorschul- und Primarstufe, PHBern.
Arbeitsschwerpunkte: Kooperation in Praktika



Lea.DeZordo@phbern.ch

Gerda Hagenauer, Dr.,
Prof. für Bildungswissenschaft
an der School of Education der Universität Salzburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Emotionen/Motivation/soziale Beziehungen
in Schule und Hochschule,
Mixed Methods



gerda.hagenauer@sbg.ac.at

Tina Hascher, Dr.,
Prof. für Schul- und Unterrichtsforschung
an der Universität Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Motivation/Emotion/Lernen in der Schule,
Gesundheitsförderung



tina.hascher@edu.unibe.ch

06

*Annette Busse
und Dorit Bosse*

Peer-Learning vom Studienbeginn
bis ins Referendariat –
ePortfolio-gestützte Lernszenarien

Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung

Wenngleich in Deutschland die universitäre Lehrer*innenbildung und der Vorbereitungsdienst für die Entwicklung der im Schulalltag notwendigen professionellen Kompetenzen unterschiedliche Funktionen haben, wird die mangelnde Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Phasen seit Langem beklagt (Terhart, 2012). Während im Studium der Aufbau theoretischen Wissens und die exemplarische Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz im Vordergrund stehen, geht es im Referendariat vor allem um den systematischen Erwerb theoriegeleiteter Unterrichtskompetenz. Entsprechend ist die stärkere Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrer*innenbildung ein wichtiges Ziel der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung (Bund-Länder-Vereinbarung, 2013). Gleichzeitig rückt die Bedeutung einer effektiven Klassenführung als zentrale Dimension von Unterrichtsqualität zunehmend in den Fokus beim Aufbau beruflicher Handlungskompetenz. Klassenführung als Kompetenzfacette ist genuiner Bestandteil des pädagogischen Wissens und Kennzeichen professionellen Handelns (Gold & Holodynski, 2017; Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014; Seidel & Stürmer, 2014; Ophardt & Thiel, 2013).

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Funktionen beider Phasen wird an der Universität Kassel im bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium ein phasenübergreifendes Peer-Learning-Konzept erprobt¹. Ziel ist die reflexive Kompetenzentwicklung im Bereich der Klassenführung von Studienbeginn an bis zum Ende des Referendariats. Die inhaltliche Zusammenarbeit wird durch den Einsatz eines ePortfolios gestützt, das ein kokonstruktives Peer-Learning erleichtert und neben face-to-face-Phasen auch raum- und zeitunabhängiges Zusammenarbeiten ermöglicht (Busse & Bosse, 2018; Boos, Krämer & Kricke, 2016; Bosse, 2016).

1 Das Kooperationsprojekt „Reflexive Kompetenzentwicklung in der phasenübergreifenden der Lehrerbildung mit ePortfolio“ ist Teil des Kasseler Projekts „Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung (PRONET²)“ der Universität Kassel und wird im Rahmen der in Deutschland durchgeführten gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Beteiligt sind das Studienseminar Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen in Kassel mit Außenstelle Eschwege sowie das Studienseminar für Gymnasien Kassel.

Das vorliegende Konzept (vgl. Abb. 1) fußt auf zwei aufeinander aufbauenden Ebenen von Peer-Learning mit jeweils unterschiedlichen Arbeitsformen (Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014; Philipp, 2010; Falchikov, 2001). Es basiert auf der Zusammenarbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Professionalisierungsprozesses, zum Studienbeginn und im Studienverlauf in Kooperation mit Referendar*innen.

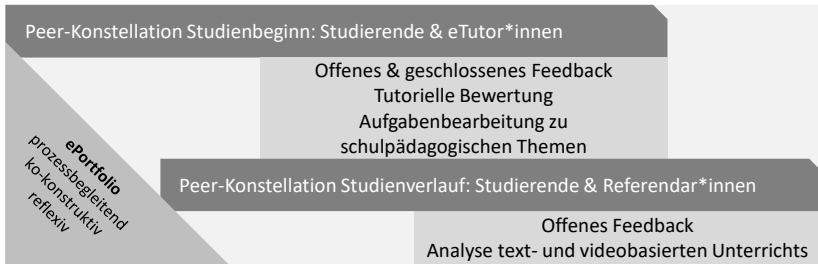


Abb. 1 Peer-Learning in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung mit ePortfolio (eigene Darstellung)

Peer-Learning und Peer-Teaching zu Studienbeginn

Zu Beginn des Studiums wird das Peer-Konzept zum einen im Sinne eines Peer-Teachings umgesetzt, indem Erstsemester parallel zur Einführungsvorlesung in den Bildungswissenschaften in wöchentlichen Tutorien durch fortgeschrittene Studierende betreut und begleitet werden. Zum anderen erfolgt ein Peer-Learning der Erstsemester untereinander, indem gemeinsam in Lerntandems Aufgaben bearbeitet und durch Online-Feedback mittels ePortfolio gegenseitig kommentiert werden. Diese Aufgaben werden vor Beginn des Semesters vom Lehrenden gemeinsam mit den Tutor*innen entwickelt. Die Studierenden können aus einem Pool von ca. 20 Aufgaben eine Auswahl treffen. Innerhalb dieser Aufgaben gibt es offene und geschlossene Peer-Arbeitsformen. Zu den offenen Formen zählt das zumeist eher informelle, aber regelbasierte Feedback der Studierenden untereinander, das zumeist aufbauenden und ermutigenden Charakter hat und eher selten inhaltliche Bezüge aufweist. Hingegen dominiert beim Peer-Teaching zwischen Tutor*innen und Tutandi das elaborierte inhaltsbe-

zogene Feedback (Narciss, 2008), um bearbeitete Aufgaben mit Vorschlägen hinsichtlich der inhaltlichen Korrektheit zu kommentieren. Dieses hat ebenfalls einen eher offenen Charakter. Und schließlich findet von Tutor*innen und Tutandi zu mehreren Zeitpunkten im Verlauf des Semesters eine prozessorientierte Fremd- und Selbsteinschätzung zu den von den Tutandi erbrachten Aufgabebearbeitungen statt, was eine geschlossene Form von Feedback darstellt (Brouër, 2014; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Boud, Cohen & Sampson, 2001). Die Arbeit mit ePortfolio erleichtert dabei die Interaktion zwischen Tutor*innen und Tutandi wie unter den Tutandi als Peers in den Tutorien, die als Blended-Learning-Szenarien angelegt sind.

Peer-Learning im Studienverlauf und Referendariat

Im Studienverlauf arbeiten Studierende und Referendar*innen als Peers – zumeist selbst einander zugeordnet – zusammen, indem ihre Kooperation auf die je spezifische Phase im Kompetenzentwicklungsprozess ausgerichtet ist. Sie können ihre Kompetenzen in gemeinsamen Blended-Learning-Seminaren erweitern, die von den Lehrenden beider Ausbildungsphasen moderiert und begleitet werden. Dabei werden Präsenz-Seminarsitzungen mit raum- und zeitunabhängigen Online-Arbeitsphasen kombiniert. Während die Studierenden das Thema Klassenführung vor allem auf der Basis wissenschaftlicher Theorien bearbeiten, beschäftigen sich die Referendar*innen mit diesem Thema vor dem Hintergrund ihrer unmittelbaren unterrichtspraktischen Erfahrungen, wobei ihr akademisches Theoriewissen eher implizit ist (Rambow & Bromme, 2000). Die Peer-Ebene zeigt sich im gemeinsam zu erreichenden Ziel, spezifische Kompetenzen zu entwickeln. Als Peer-Arbeitsform steht die Analyse von text- und videobasierten Unterrichtsszenen im Mittelpunkt, und zwar bezogen auf das erworbene theoretische Wissen über Klassenführung und vor dem Hintergrund eigener Unterrichtserfahrungen im Referendariat. Dabei geht es sowohl um fremde Unterrichtsvideos als auch um eigene der Referendar*innen. Die Analyse erfolgt hinsichtlich zentraler Dimensionen von Klassenführung und des Umgangs mit Unterrichtsstörungen.

Ziele und Herausforderungen

Ziel dieser Formen des ePortfolio-gestützten Peer-Learnings ist eine reflexiv ausgerichtete Kompetenzentwicklung im Bereich Klassenführung, die eine Dokumentation und Reflexion des Entwicklungsprozesses vom Studienbeginn bis ins Referendariat hinein umfasst und sich auch zur Prüfungsvorbereitung eignet (Busse & Bosse, 2018). Die Arbeit mit ePortfolio erleichtert durch die Unabhängigkeit von Raum und Zeit nicht nur die Zusammenarbeit der verschiedenen Peers untereinander, sondern auch die Begleitung durch und Zusammenarbeit von Lehrenden beider Phasen. Neben dem Fokus auf Klassenführung geht es im Projekt, im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers, auch um den Bereich „Unterrichtsgestaltung“, und zwar um die Gestaltung von Unterricht unter Verwendung digitaler Medien: Die Studierenden und Referendar*innen erleben und gestalten den Einsatz einer digitalen Lernumgebung mit ePortfolio, den sie für den eigenen Unterricht später transformieren können.

Zu den Herausforderungen der Umsetzung dieses phasenübergreifenden Peer-Learning-Konzepts gehört die kontinuierliche Abstimmung der Lehrenden aus Universität und Studienseminar, und zwar auf inhaltlicher wie organisatorischer Ebene. Die unterschiedliche Akzentuierung der Ausbildungsinhalte und -ziele ist und bleibt in den beiden Phasen der Lehrer*innenbildung trotz Kooperation bestehen. Die unterschiedliche Zeittaktung in Studium und Referendariat bringt unweigerlich Hürden für die Zusammenarbeit mit sich, die es durch eine intensive Absprache zu überwinden gilt. Dennoch lohnt die phasenübergreifende Kooperation im Interesse einer größeren Kohärenz bei der Ausbildung angehender Lehrpersonen in zwei unterschiedlichen Institutionen, da die Studierenden von den Erfahrungen der Referendar*innen profitieren, während die Referendar*innen die zumeist stärker theoriebezogene Perspektive der Studierenden für die Reflexion ihrer Unterrichtstätigkeit nutzen können.

Literatur

- Boos, M., Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.). (2016). *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten*. Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2016). Digitales Sammeln: Das ePortfolio in der Lehrerbildung – Stärken entdecken, Potentiale entfalten. In M. Kekeritz, B. Schmidt & A. Brenne (Hrsg.),

- Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante (S. 83-96). München: kopaed.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (Hrsg.). (2001). *Peer Learning in Higher Education. Learning from & with each other*. Kogan Page: London.
- Brouër, B. (2014). *Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernarrangements. Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung und evidenzbasierter Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in der Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bund-Länder-Vereinbarung (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf [13.9.2017].
- Busse, A. & Bosse, D. (2018). Phasenübergreifende Lehrerbildung – wie sie gelingen kann. *Seminar BAK Lehrerbildung und Schule*, 24 (2), 132-142.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in Higher Education*. London: Routledge.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education*, 107, 13-30.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement – Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.) (pp. 125-143). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Philipp, M. (2010). Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings. Verfügbar unter www.leseforum.ch | www.forumlecture.ch – 3/2010 [21.08.2018].
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Der „reflective practioner“ und die Kommunikation mit Laien. In H. G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245-263). Innsbruck: STUDIEN-Verlag.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739-771.
- Terhart, E. (2012). *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3-21.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 184-201.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E. M. & Wiethoff, C. (Hrsg.), (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog.



Annette Busse, M. A., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel.
Arbeitsschwerpunkte:
phasenübergreifende Lehrerbildung,
reflexive Kompetenzentwicklung

abusse@uni-kassel.de



Dorit Bosse, Dr.,
Prof. für Schulpädagogik der gymnasialen Oberstufe,
Universität Kassel.
Arbeitsschwerpunkte:
Praxisphasen in der Lehrerbildung, Unterrichtsforschung

bosse@uni-kassel.de

07

*Nicole Valdorf
und Lilian Streblow*

Das Konzept der PeerBeratung.
Ein Angebot zur
theoriegeleiteten Praxisreflexion
für Lehramtsstudierende

Lehrformate, in denen fallbezogen gearbeitet wird, haben in der Lehrer*innenbildung eine besondere Bedeutung und eine lange Tradition (Steiner, 2004). Dabei können die Erwartungen an diese Formate sowie das ihnen zugrunde liegende Verständnis von Fallarbeit sehr unterschiedlich sein. Das fallbasierte Lernen in der PeerBeratung grenzt sich von den zwei Traditionslinien in der deutschen Lehrer*innenbildung ab. So geht es weder um eine Illustration und Vermittlung richtiger Handlungsoptionen (Rezepte) noch um eine Tiefenanalyse von Fallbeschreibungen im Sinne der objektiven Hermeneutik (Hopperdietzel & Eberle, 2008). Mit dem hier vorgestellten Format wird das Ziel verfolgt, durch die strukturierte, theoriegeleitete Arbeit mit Lehramtsstudierenden an konkreten, von ihnen selbst erlebten pädagogischen Situationen ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten zu schulen sowie ihren Blick für vielfältige, begründete Handlungsoptionen zu erweitern. Bei der PeerBeratung handelt es sich um ein Lehr-Lern-Konzept für Studierende in Anlehnung an die Beratungsmethode der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007). Sie wird an der Universität Bielefeld seit 2010 als Lehrveranstaltung im Masterstudium angeboten und zudem seit 2016 im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung¹ im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul erprobt. Mit diesem Angebot soll eine Lernsituation geschaffen werden, in der konkrete pädagogische Situationen unter Berücksichtigung möglichst unterschiedlicher Perspektiven lösungsorientiert bearbeitet werden, um so vorschnelles Interpretieren zu vermeiden.

In diesem Beitrag wird die Methode mit ihren hochschuldidaktischen Besonderheiten sowie den konkreten Umsetzungsmerkmalen vorgestellt.

Was ist der Fall und wie wird er bearbeitet?

In der PeerBeratung beraten sich die Studierenden zu ihren eigenen Fällen aus der schulischen sowie außerschulischen pädagogischen Praxis im Hinblick auf eine persönlich bedeutsame Schlüsselfrage. Damit

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

wird „eine authentische Situation [...] zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses“ (Blömeke, 2002, S. 257). Wichtig ist, dass die Situation die fallgebende Person in irgendeiner Form innerlich beschäftigt. Die Fälle der Studierenden knüpfen oftmals an die Themengebiete Klassenführung und Lernunterstützung an. Beispielsweise fragen sich die Studierenden auf der Grundlage ihrer Beobachtungen, wie sie selbst angemessen mit Unterrichtsstörungen umgehen können oder wie sie auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schüler*innen Rücksicht nehmen können.

Die Fallbesprechung in der PeerBeratung folgt im Ablauf (s. Abb. 1) zunächst weitgehend der von Tietze (2007) vorgeschlagenen Konzeption. Die Studierenden können ihren Fall spontan einbringen oder anhand eines Fünf-Felder-Schemas im Vorfeld vorstrukturieren.

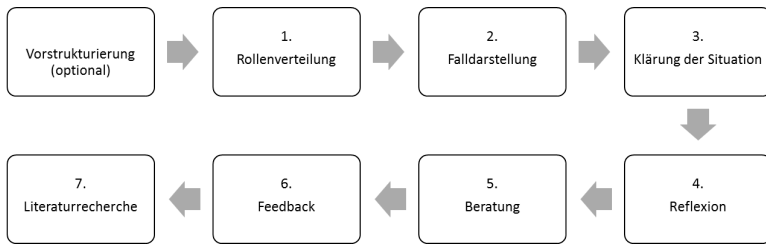


Abb. 1 Ablaufphasen der PeerBeratung

1. Neben der fallgebenden Person wird das Moderationsteam bestimmt, welches durch die Phasen der PeerBeratung leitet, eine Ergebnissicherung vornimmt und die anschließende Literaturrecherche durchführt. Die restlichen Gruppenmitglieder nehmen die Rolle der Reflexionspartner*innen ein.
2. Im Anschluss an ihre Falldarstellung formuliert die fallgebende Person eine Schlüsselfrage, die ihr Beratungsanliegen abbildet.
3. In der folgenden Klärungsphase können die Reflexionspartner*innen zum einen Nachfragen stellen und zum anderen mit Fragetechniken zur Perspektivenerweiterung beitragen. Diese Phase schließt mit einem stärkenorientierten Feedback an die fallgebende Person, bei der ausgehend von der Falldarstellung positive Aspekte hinsichtlich ihres Vorgehens und ihrer Haltung herausgestellt werden.

4. In der anschließenden Reflexionsphase werden von den Reflexionspartner*innen erste spontane Assoziationen und Emotionen zum Fall geäußert, ohne bereits Lösungsideen anzubieten. Letztere werden von den Reflexionspartner*innen in der Beratungsphase entwickelt.
5. Während der Beratung löst sich die Perspektive vom Problem hin zu möglichen Lösungen. Dabei liegt der Fokus auf dem Gesamtkontext und nicht isoliert auf einzelnen Menschen als Problemträger*innen. Die Konzeption der PeerBeratung steht somit in Zusammenhang mit systemischen und lösungsorientierten Beratungsansätzen. Die Beratung zielt auf eine Erweiterung des Handlungsspielraumes. Je nach Beratungsanliegen können unterschiedliche methodische Zugänge wie beispielsweise das Brainstorming oder die Walt-Disney-Methode Berücksichtigung finden. Den Studierenden steht für die unterschiedlichen Phasen der PeerBeratung ein Methodenpool zur Verfügung, den sie individuell modifizieren und erweitern können.
6. In der Feedbackphase können alle Gruppenmitglieder ihre Erfahrungen mit der Fallbesprechung bilanzieren.
7. Abschließend werden offene Fragen und Wünsche für die nachfolgende Literaturrecherche durch das Moderationsteam gesammelt und theoriebezogen bearbeitet.

Die theoriebezogene Literaturrecherche

In der PeerBeratung wird das Erfahrungs- und Wissenspotenzial der Gruppe genutzt, um ein individuell bedeutsames Beratungsanliegen zu bearbeiten. Die Studierenden werden bereits während der Fallbesprechung dazu angeregt, die Handlungsoptionen theoriegeleitet zu entwickeln und zu prüfen. Da dies jedoch nicht immer in adäquatem Umfang geschieht und die Handlungsoptionen oftmals auf der Grundlage von Alltags- und Erfahrungswissen begründet bleiben, schließt sich an jede Fallbesprechung eine vom Moderationsteam übernommene Literaturrecherche an. Diese wird zu Beginn der nächsten Fallbesprechung vorgestellt. Eine Literaturrecherche zu einem Fall über einen Schüler mit selbstverletzendem Verhalten sollte beispielsweise eine Begriffsbestimmung, Diagnosekriterien, Befunde zur Prävalenz, Erklärungsansätze, Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Grenzen des Lehrer*innenhandelns sowie eine

auf der empirischen Forschungslage beruhende Prüfung der in der Gruppe entwickelten Handlungsoptionen beinhalten. Die theoriebasierten Ergebnisse der Literaturrecherche dienen einer Stützung respektive Korrektur von subjektiven Annahmen und einer Klärung offener Fragen. Damit verknüpft die PeerBeratung die Reflexion konkreter Praxisaufgaben mit dem aktuellen Kenntnis- und Forschungsstand.

Hochschuldidaktische Besonderheiten

Bei der PeerBeratung handelt es sich um ein hochschuldidaktisch induziertes Reflexions- und Beratungsformat. Der Konzeption liegt die Annahme zugrunde, dass „eine professionstheoretisch fundierte Lehrerbildung [...] dem Ziel verpflichtet [ist], Studierende in der Entwicklung ihrer reflexiven Kompetenzen zu unterstützen“ (Denner, 2010, S. 105). Hierbei gilt insbesondere der Modus einer *reflection-on-action* (Schön, 1983) als wesentlicher Ansatzpunkt einer reflektierenden Lehrer*innenbildung. Dabei gewinnen die Fremdwahrnehmungen relevanter Anderer an Bedeutung, denn „während intuitiv-improvisierendes Handeln sich äußerer Intervention entzieht, ist diese für gelingende reflection-on-action unbedingte Voraussetzung“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 52).

Ein notwendiges Fundament für Praxisreflexion ist die adäquate Wahrnehmung und Beschreibung von eigener sowie fremder Praxis, weshalb in der Bielefeld School of Education ein Beobachtungstraining entwickelt wurde, welches die Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul durchlaufen.

Für die Umsetzung der PeerBeratung als Lehrveranstaltung wird eine Gesamtgruppe von 30 Personen auf zwei parallele semesterbegleitende Gruppen sowie eine Gruppe im Blockformat aufgeteilt. Der/Die Lehrende übernimmt anfangs die Moderationsrolle, um die Gruppe durch die Ablaufphasen zu führen und ein Beispiel für die theoriebezogene Literaturrecherche zu erstellen. Danach wechselt er/sie in die Rolle des/der Reflexionspartner*in und verdeutlicht damit die Reversibilität der Rollen und die Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder als Besonderheit des Beratungsformats der Kollegialen Beratung.

An der Universität Bielefeld können die Lehramtsstudierenden zwischen unterschiedlichen (fallbezogenen) Reflexionsformaten wählen. Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gegründete

Zentrum *Kritisch-reflexive Praxisorientierung* erprobt neben einer die erste universitäre Praxisstudie begleitenden PeerBeratung weitere Formate (insbesondere systemisch vs. supervisorisch). Erste Erfahrungen zeigen, „dass die Heterogenität der Studierenden auch ausdifferenzierte Angebote der Praxisreflexion erforderlich macht“ (Heinrich, Valdorf & Streblow, 2018, S. 29).

Literatur

- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253-271). Münster: LIT-Verl.
- Denner, L. (2010). Förderung reflexiver Kompetenzen im Lehramtsstudium durch Fall- und Portfolioarbeit. *karlsruher pädagogische beiträge*, 73, 105-118.
- Heinrich, M., Valdorf, N. & Streblow, L. (2018). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker*innen“? In Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW* (S. 28-29). Ministerium für Schule und Bildung: Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776> [26.04.2019].
- Hopperdietzel, H. & Eberle, T. (2008). Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (4), 30-36.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Verfügbar unter http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf [26.04.2019].
- Tietze, K.-O. (2007). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



Nicole Valdorf, QLБ-Projekt BiProfessional
und Bielefeld School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Theorie-Praxis-Reflexion, Kollegiale Beratung

nicole.valdorf@uni-bielefeld.de



Lilian Streblow, Dr.,
Bielefeld School of Education.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungsforschung, Qualitätsentwicklung,
Forschungsunterstützung

lilian.streblow@uni-bielefeld.de

08

*Anja Schanze
und Isabell Gall*

Erfolgreicher Start
ins Lehramtsstudium
durch Peer-Tutoring.
Das Projekt TUD_MTC

Ziele von TUD_Mentoring Tutoring Coaching

Seit Dezember 2017 wird im Rahmen des ESF-geförderten Studienerfolgsprojektes *Mentoring Tutoring Coaching* (TUD_MTC¹) am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden ein Tutoring-Programm für Lehramtsstudierende aufgebaut. Ziel ist es einerseits, von Studienbeginn an über einen niedrighschwelligem Zugang die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen zu erhöhen, die fachliche und soziale Enkulturation zu fördern und damit letztlich den Studienerfolg frühzeitig positiv zu beeinflussen (Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter & Woisch, 2017; Kröpke, 2015). Andererseits entwickeln die Tutor*innen ihre Fach-, Methoden- und Selbstkompetenzen weiter (Kröpke, 2015). Der Beitrag skizziert die konzeptionellen Grundlagen des Tutoring-Programms und daraus resultierende praktische Implikationen auf Basis erster empirischer Ergebnisse sowie die besondere Bedeutung von Peer-to-Peer-Ansätzen in der Lehrer*innenbildung.

Vom Konzept zur Umsetzung

Die ersten beiden Semester gelten laut nationalen und internationalen Studien als entscheidende Phase für ein erfolgreiches Studium (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Bosse & Trautwein, 2014; Jenert, Postareff, Brahm & Lindblom-Ylänne, 2015). Ebenso konnte der positive Einfluss von flankierenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Bewältigung der Studienanforderungen empirisch nachgewiesen werden (Blüthmann et al., 2008). Eine Reihe von Faktoren erhöht die Bedarfe in Lehramtsstudiengängen, denn von Beginn an studieren die Erstsemester an zwei bis drei Fakultäten, sodass sie sich zeitgleich in die verschiedenen Spezifika wie fachliche Traditionen, Vorgehensweise und organisatorische Strukturen einfinden müssen. Meist studieren sie dabei gemeinsam mit reinen Fachstudierenden, jedoch in wesentlich kürzerer Zeit. Dies bedingt erhöhte fachliche Anforderungen und erschwert zugleich den Kontaktaufbau zu anderen

1 Weitere Informationen zum Projekt, den anderen Projektbausteinen und Zielen finden sich unter: <https://tu-dresden.de/zlsb/mtc>.

Lehramtsstudierenden und somit letztlich die soziale Integration in die Hochschule. Das Peer-Tutoring-Angebot innerhalb des Projektes soll dem aktiv entgegenwirken, indem zu Beginn des Studiums Einführungstutorien und im Verlauf des ersten Studienjahres außercurriculare Fachtutorien angeboten werden (vgl. Abb. 1).

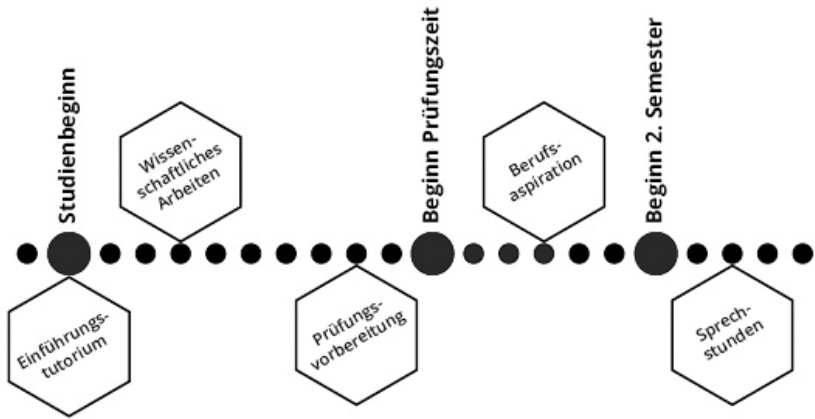


Abb. 1 Übersicht der angebotenen Tutorien von TUD_MTC im Studienverlauf

In den Einführungstutorien werden grundlegende organisatorische Belange und die Besonderheiten des Lehramtsstudiums erklärt. Ebenso erläutern die Tutor*innen den Erstsemestern den Stundenplanbau, welchen sich die Studierenden anhand der Studienordnung ihrer drei Fächer individuell zusammenstellen müssen, und unterstützen die Studierenden, sodass sie die künftige Planung ihres Studiums allein bewerkstelligen können. Während der ersten beiden Semester stehen sie den Studierenden als Ansprechpartner*innen via E-Mail und zu Semesterbeginn persönlich zur Verfügung. Zur Kompensation der Studienanforderungen werden durch außercurriculare, fächer- und schulartübergreifende Tutorien während der ersten zwei Semester Schlüsselkompetenzen zum wissenschaftlichen Präsentieren sowie zum Lern- und Zeitmanagement vermittelt und die Studien- und Berufswahl wird reflektiert. Thematisch werden die Fachtutorien an den erhobenen Bedarfen der Studierenden und Lehrenden ausgerichtet. Neben der Vermittlung von Wissen wird dadurch der Kontakt zu anderen Erstsemesterstudierenden und das Kennenlernen anderer Lehr-

amtsstudierender ermöglicht sowie ein niedrigschwelliger Zugang zu bestehenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten geschaffen. Zur Vorbereitung auf die Tätigkeit durchlaufen die Tutor*innen das Mentoring-Programm. Im Rahmen einer siebentägigen Summer School bereiten erfahrene Mentor*innen mit Fach- und Praxisexpertise die Tutor*innen inhaltlich und methodisch auf die Durchführung von Tutorien und die Beratung von Studierenden vor. Darüber hinaus wird die persönliche Entwicklung der Tutor*innen und die Reflexion ihrer eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit durch den Austausch mit Schüler*innen, Referendar*innen, Lehrer*innen und Schulleiter*innen gefördert und damit werden praktische Einblicke in die drei Phasen der Lehrer*innenbildung gewährt.

Erste empirische Ergebnisse

Die Einführungstutorien haben im Wintersemester 2018/19 große Resonanz erfahren. Durch die 22 angebotenen Kurse wurden 316 neu immatrikulierte Studierende erreicht. Im Vergleich zu anderen Unterstützungsangeboten zum Studienstart zeigt sich in der Studienanfänger*innenbefragung am ZLSB (2019), dass die Einführungstutorien im gleichen Maße genutzt wurden wie die schon länger etablierten Angebote der Fachschaft. Im Vergleich schätzten 59,9 % die Angebote der Fachschaft als sehr hilfreich bzw. hilfreich ein und 83,9 % bewerteten die Einführungstutorien als sehr hilfreich bzw. hilfreich². Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den Fachtutorien ab, welche zwar insgesamt von weniger Studierenden besucht wurden (n = 83), aber von 92 % der Teilnehmenden als sinnvoll oder sehr sinnvoll bewertet wurden und 85,3 % würden das Tutorium weiterempfehlen.

In offenen, leitfadengestützten Interviews wurden zehn Tutor*innen aus der Pilotphase des Projektes nach dem persönlichen Mehrwert der Tätigkeit für den Lehrer*innenberuf und die Möglichkeiten des Transfers der Erfahrung befragt. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) wurden die Interviews ausgewertet und es zeigt sich, dass es für sie „*auch einfach 'ne coole Übung*“ (T2) ist, um prakti-

2 Gefragt wurde danach, welche Unterstützungsangebote die Studierenden zum Studienstart genutzt haben und wie sie den Nutzen dieser Angebote auf einer 7-stufigen Skala bewerten (n = 714).

sche Erfahrungen zu sammeln, welche ihnen „*persönlich was bringt*“ (T4). Dabei betonen sie mehrheitlich die Differenz zwischen den Tutorien und dem Schulunterricht, wobei sie das Halten von Tutorien als niedrigschwellige Praxiserfahrung beschreiben, denn „*alleine schon einmal vor 16 Menschen zu stehen und irgendwas zu erzählen und irgendwas zu managen, ist ja schon mal eine Erfahrung, die man gemacht haben sollte*“ (T8). Das Referieren vor Gleichaltrigen fällt ihnen bedeutend leichter und gibt ihnen trotzdem die Möglichkeit, das Referieren, das Managen von Klassen, den Umgang mit schwierigen Situationen oder auch das Einnehmen der Lehrer*innenrolle zu erproben, wodurch sie letztlich „*ein bisschen mehr Sicherheit gewinnen*“ (T4).

Bedeutung von Peer-to-Peer-Ansätzen in der universitären Lehrer*innenbildung

Die Studieneingangsphase als bedeutsame Übergangssituation stellt an Studierende sowohl auf inhaltlicher, personaler, sozialer als auch auf organisatorischer Ebene kritische Anforderungen (Bosse & Trautwein, 2014). In lehramtsbezogenen Studiengängen werden diese Anforderungen durch die Interdisziplinarität und organisatorische Komplexität zusätzlich verstärkt (ZLSB, 2017). Eine gesonderte Unterstützung zu Studienbeginn kann die Schwierigkeiten zum Studienstart abfedern und befördert die soziale Integration und Enkulturation der Studienanfänger*innen durch den direkten Kontakt zu Studierenden höherer Semester (Kröpke, 2015). Zugleich mangelt es Studierenden in höheren Semestern an stärkerer beruflicher Orientierung sowie einer Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen und Fähigkeiten (ZLSB, 2017). Peer-to-Peer-Ansätze ermöglichen es, diesen beiden Bedarfen zugleich zu begegnen, denn in den Interviews zeigt sich, dass die Tutor*innentätigkeit als zusätzliche Möglichkeit betrachtet wird, praktische Erfahrungen zu sammeln, didaktisches Wissen anzuwenden und bereits während des Studiums aktiv an der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit zu arbeiten. Es wird ein Reflexionsraum eröffnet, in welchem die Tutor*innen ihre Eignung für den späteren Beruf als Lehrer*in überprüfen können.

Literatur

- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 406-429.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41-62. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765> [06.02.2019].
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [08.09.2019].
- Jenert, T., Postareff, L., Brahm, T. & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Editorial: Enculturation and development of beginning students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (4), 9-21. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/954> [06.02.2019].
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentainer*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken* (11. Aufl.) Weinheim: Beltz UTB.
- ZLSB. (2017). *Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden*. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf?lang=de [07.02.2019].
- ZLSB. (2019). *Studienanfängerbefragung in den Lehramtsstudiengängen zum Wintersemester 2018/19*. (unveröffentlicht).



Anja Schanze, Dipl.-Päd.,
wiss. Mitarbeiterin im Projekt TUD_MTC am Zentrum
für Lehrerbildung-, Schul- und Berufsbildungsforschung
an der Technischen Universität Dresden.

Arbeitsschwerpunkte:
Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung,
Weiterbildung

anja.schanze@tu-dresden.de



Isabell Gall, Dipl.-Soz.,
wiss. Mitarbeiterin im Projekt TUD_MTC am Zentrum
für Lehrerbildung-, Schul- und Berufsbildungsforschung
an der Technischen Universität Dresden.

Arbeitsschwerpunkte:
Lernwirksamkeit von Tutorien, Evaluation

isabell.gall@tu-dresden.de

09

*Magdalena Hundehege
und Sabina Staub*

Third Space in Partnerschulen.
Kooperationsfelder
von Dozierenden-Tandems

Kooperation in der Lehrpersonenbildung

Ein großer Teil der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) findet an einer Partnerschule statt (Staub, 2019). Die stabile und langfristige Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen Partnerschule und PH ermöglicht den Studierenden, durch mehrere Praktika in denselben Klassen die schulpraktischen Kompetenzen konsistenter aufzubauen. In den Partnerschulen arbeiten Studierende mit anderen Studierenden, speziell ausgebildeten Lehrpersonen (Praxislehrpersonen) und PH-Dozierenden in Lern- und Arbeitsgemeinschaften, sogenannten hybriden Räumen bzw. im Third Space (Zeichner, 2010). Die in diesen lokalen Lern- und Arbeitsgemeinschaften kooperierenden Partner*innen werden grundsätzlich als Peers bzw. „near peers“ (Whitman, 1988, S. 29) verstanden. Sie setzen bestehende Hierarchien außer Kraft, was kooperatives Lernen ermöglicht. Durch diese Arbeitsweise kann sowohl eine individuelle als auch eine gemeinschaftliche Weiterentwicklung stattfinden (Martin, Snow & Torrez, 2011), indem durch partnerschaftliche Interaktionen die Vertiefung der individuellen Wissensbestände und die Professionalisierung des Handelns unterstützt werden. Belegt ist die positive Wirkung u. a. in den Bereichen Unterrichtsplanung, Unterrichtshandeln, Leistungsfeststellung und Klassenführung (z. B. Castle, Fox & O’Hanlan Souder, 2006).

Da sich die Studierenden häufig mit dem viel zitierten Theorie-Praxis-Problem (ebd.) konfrontiert sehen, sollte eine dauerhafte Verknüpfung theoretischer und praktischer Wissensbestände gut gelingen. Dies wird vor allem durch die enge Zusammenarbeit von Partnerschule und PH unterstützt. Zur Förderung dieser Kooperation werden seit Herbst 2018 sogenannte Praxisdozierende eingesetzt (Kreis, Fraefel, Krattenmacher, Galle, Hundehege & Ha 2019). Sie sind schulbasierte Fachpersonen, die im Rahmen eines neu konzipierten Weiterbildungslehrgangs (10 ECTS, die inhaltliche Konzeption und Durchführung obliegt den Pädagogischen Hochschulen FHNW, Zürich und St.Gallen) wissenschaftliche und lehrpersonenbildnerische Kompetenzen erwerben, die ihre schulpraktischen Kompetenzen ergänzen. Die Praxisdozierenden bilden mit PH-Dozierenden ein Tandem, das sich durch die gemeinsame Arbeit als Peer in verschiedenen Kooperationsfeldern konstituiert.

Theoretischer Hintergrund

Der Third Space (Zeichner, 2010) als ein hybrides Lernfeld, in dem unterschiedliche Interessen, Vorerfahrungen und Voraussetzungen für das gemeinsame Lernen produktiv genutzt werden, ist breit rezipiert und leitend für den Kooperationsansatz in der Partnerschule.

Das Auflösen traditioneller Hierarchien ist ein Merkmal des Third Space. Das impliziert, dass die Differenz der Bezugssysteme als Ressource für die gemeinsame Problemlösung verstanden wird. Eingebrachte Elemente und/oder Wissensbestände werden als gleichwertig angesehen und müssen sich im Diskurs und in der Praxis bewähren. In der hierarchisch geprägten Zusammenarbeit hingegen besteht häufig bereits vorab eine Gewichtung. Das Konzept des Third Space eignet sich besonders für die Lehrpersonenbildung, da durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur*innen den Studierenden Wissensbestände aus der Praxis und der Theorie zugänglich gemacht werden und deren Verknüpfung angeregt wird. Darüber hinaus wird das Professionswissen von den Kooperierenden in einem ergebnisoffenen Diskursraum geformt (Fraefel, 2018). Dadurch wird die Einnahme multipler Perspektiven ermöglicht und Lernprozesse angeregt.

Die im Konzept des Third Space enthaltene Offenheit bezüglich Prozess und Ergebnis erlaubt eine individuelle Gestaltung der Zusammenarbeit, die auch lokale Rahmenbedingungen an der jeweiligen Partnerschule berücksichtigt.

Die Studie

Die Begleitforschung zur Implementation der Dozierenden-Tandems folgt dem Ansatz der *Design Based Implementation Research*. Durch den Einsatz qualitativer sowie quantitativer Instrumente und Datenanalysemethoden können Prozesse und Veränderungen verstehend nachvollzogen werden. Die Resultate werden direkt in die Ausbildungs- und Handlungsebene aufgenommen.

In einer Längsschnittstudie im Zeitraum 2018 bis 2020 werden 2 Kohorten von Praxisdozierenden, die die Weiterbildung durchlaufen und zeitgleich in den Schulen eingesetzt werden, wissenschaftlich von der PH FHNW, PH St.Gallen und PH Zürich begleitet.

Auswertungen von Interviews mit einer Teilstichprobe der PH FHNW von fünf Dozierenden-Tandems (N = 10) aus dem Jahr 2019 mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) geben Aufschluss über die Gestaltung des Third Space in den Tandems.

Ergebnisse

Die Analysen der Interviews zeigen, dass die folgenden Kooperationsfelder für die Dozierenden-Tandems von besonderer Bedeutung sind: *Bereich des Lernens der Studierenden*

Das sogenannte Reflexionsseminar, das die PH- und Praxisdozierenden an einigen Partnerschulen gemeinsam gestalten, dient der Vernetzung des Fach- und Erfahrungswissens der Studierenden und der Verknüpfung mit konkreten Problemstellungen aus ihrem Unterricht. Bisher obliegen die Planung und Verantwortung dieses Seminars den PH-Dozierenden. Die befragten Dozierenden-Tandems streben an, die Verantwortlichkeit künftig gemeinsam zu übernehmen.

Die Befragten betrachten ihre Kooperation als einen partnerschaftlichen Entwicklungsprozess, für den die nötigen zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen müssen. Dennoch werden die Praxisdozierenden schon jetzt von den Studierenden als wichtige Ansprechperson wahrgenommen. Befragungen nach schätzen die Studierenden das Einbringen der Perspektive aus der Schulpraxis durch die Praxisdozierenden sehr. Auch die PH-Dozierenden berichten von einer Bereicherung des Seminars durch die Praxisdozierenden.

Neben der Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln in den Reflexionsseminaren entwickeln die Studierenden Praxisforschungsprojekte, deren Gegenstand Problemstellungen aus Schule und/oder Unterricht sind. Dabei werden sie primär von den Praxisdozierenden betreut; diese arbeiten bei der Entwicklung und Bewertung der Projekte mit den PH-Dozierenden zusammen.

Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen

In der Zusammenarbeit mit den Studierenden werden die Praxislehrpersonen bei der Umsetzung der Richtlinien der PH FHNW zur Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung von den Dozierenden-Tandems unterstützt. Für die PH-Dozierenden, die bisher alleinige

Ansprechpartner*innen waren, bedeutet dies eine Entlastung. Darüber hinaus sind die Praxisdozierenden Kolleg*innen der Praxislehrpersonen vor Ort, die mit den lokalen Gegebenheiten vertraut sind. Dadurch erkennen die Praxisdozierenden beispielsweise Weiterbildungsbedarf der Praxislehrpersonen und können, auch mit dem Wissen aus ihrer Weiterbildung zu Praxisdozierenden, Maßnahmen generieren und dadurch in Form des Peer-to-Peer Coachings auch die berufliche Weiterbildung der Praxislehrpersonen unterstützen.

Kommunikation zwischen PH und Partnerschule

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass es sich bei der Kommunikation ebenfalls um ein Kooperationsfeld handelt: Während die PH-Dozierenden Informationen von der PH erhalten und diese in die Partnerschule tragen, sind es nun auch die Praxisdozierenden, die die Informationen innerhalb der Partnerschule an die zuständigen Akteur*innen weiterleiten können.

Die Interviewergebnisse zeigen auch, dass es nicht nur konkreter Felder der Zusammenarbeit bedarf, um den Third Space erfolgreich zu gestalten. Die Dozierenden-Tandems berichteten mehrheitlich davon, dass eine gewisse Haltung beider Dozierenden erforderlich ist: Offenheit und gegenseitige Wertschätzung der Wissensbestände und Erfahrungen der anderen Person sind Grundlage für die erfolgreiche gemeinsame Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden.

Ein konkurrenzfreies Verhältnis der beiden Dozierenden wurde außerdem als ein wichtiger Faktor benannt, ebenso wie das gegenseitige Vertrauen. Eine Aussage der Praxisdozierenden lautete in diesem Zusammenhang wie folgt:

„Wir kommen ja aus unterschiedlichen Richtungen. Also es ist ja nicht, dass wir um irgendetwas buhlen oder kämpfen müssen, sondern wir haben jetzt einfach gemeinsam den Auftrag, die Studierenden in ihren Fragen bestmöglich zu begleiten. Einfach mit unterschiedlichen Hintergründen oder aus unterschiedlichen Sichtweisen.“

Über die genannten Kooperationsfelder hinaus bewegen sich die Dozierenden in zusätzlichen Kooperationsfeldern mit weiteren Akteur*innen der Partnerschule, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Fazit

Für die Etablierung von Lern- und Arbeitsgemeinschaften in der Lehrpersonenbildung scheinen der Einsatz von Praxisdozierenden und die Zusammenarbeit in Dozierenden-Tandems vielversprechend. Durch die Kooperation wird sowohl eine gemeinsame Verantwortung der PH und der Schule für die Ausbildung von Studierenden als auch die stärkere Verknüpfung verschiedener Wissensbestände unterstützt. Die Zusammenarbeit im Third Space ist als ein gemeinschaftlicher Entwicklungsprozess zu verstehen, in dem traditionelle Rollendefinitionen und Hierarchien außer Kraft gesetzt und neu definiert werden, was eine offene Haltung erforderlich macht. Die Rollendefinitionen und die Kooperationsfelder der Dozierenden-Tandems müssen individuell und institutionell noch verstetigt werden. Interviewzitate wie das folgende zeigen, dass sich dieser Prozess bereits vollzieht:

„Also du bist ja nicht einfach nur die Schule, in Führungszeichen, sondern du bist auch ein Teil von der PH, in deiner Funktion. Und ich bin natürlich auch ein bisschen ein Teil der Schule, irgendwie.“

Literatur

- Castle, S., Fox, R. K. & O’Hanlan Souder, K. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? *JTE*, 57 (1), 65-80.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24 (4), 345-380.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A., Fraefel, U., Krattenmacher, S., Galle, M., Hundehege, M. & Ha, J. (2019). *Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden als Brücke in der Kooperation zwischen Hochschule und Partnerschulen*. Symposium beim IGSP-Kongress 2019, Graz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the terrain of Third Space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *JTE*, 62 (3), 299-311.
- Staub, S. (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (237-256). Leverkusen: Barbara Budrich.

Whitman, N. A. (1988). *Peer teaching: To teach is to learn twice*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University based Teacher Education. *JTE*, 61 (1-2), 89-99.



Magdalena Hundehege, Dr., wiss. Mitarbeiterin
an der Professur für Berufspraktische Studien und
Professionalisierung Sekundarstufe I
an der PH der FH Nordwestschweiz.
Arbeitsschwerpunkte:
Hochschule-Schule-Partnerschaften, Professionalisierung
von Lehrkräften in hybriden Strukturen

magdalena.hundehege@fhnw.ch



Sabina Staub, Dozentin
an der Professur für Berufspraktische Studien und
Professionalisierung Sekundarstufe I
an der PH der FH Nordwestschweiz.
Arbeitsschwerpunkte:
Kooperation von Hochschule und Schule,
Kooperation in Praktika

sabina.staub@fhnw.ch

10

Frances Hoferichter

Stressbewältigung
durch Mentoring
bei Lehramtsstudierenden
im Schulpraktikum

Stress und Mentoring in der frühen Praxisphase

Bereits während der Praxisphase fühlen sich Studierende hohen Belastungen durch die Arbeit an der Schule und ihr Studium ausgesetzt (Jantowski, Bartsch, Limmer & Gumz, 2010). Befunde zeigen, dass sich Studierende wie auch Lehramtsanfänger*innen schlecht auf die Schulpraxis vorbereitet fühlen und in der Schule einen so genannten Praxisschock erleben (Süßlin, 2012).

Um der beschriebenen Belastung wie auch dem Praxisschock entgegenzuwirken, wurde an der Universität Greifswald eine reflexive Praxisphase inklusive Peer-Schul-Tandem-Mentoring eingeführt. Ziel dieser Praxisphase ist es, Studierende durch multiprofessionelle Begleitung auf die Berufspraxis vorzubereiten. Außerdem soll ein Peer-Schul- und Tandem-Mentoring die Studierenden dazu anregen, Strategien der Stressbewältigung wie positives Denken, aktive Stressbewältigung und soziale Unterstützung anzuwenden, um den hohen Belastungen durch das Praktikum und das Studium entgegenzuwirken. Die Peer-Mentor*innen sind Studierende, die das erste Schulpraktikum bereits absolviert haben. Tandempartner*innen sind Studierende, die zusammen mit einem anderen Studierenden das Schulpraktikum 1 an der Praxisschule absolvieren. Im Tandem-Mentoring sind beide Studierenden sowohl Mentee als auch Mentor*in und studieren nicht zwangsläufig dieselben Fächerkombinationen. Der/die Schul-Mentor*in ist ein*e Lehrer*in an der Praxisschule, der/die vor Ort als Koordinator*in, Ansprech- und Austauschpartner*in fungiert. Die Peer- und Schul-Mentor*innen wurden im Rahmen eines dreitägigen Mentoringworkshops zusammen ausgebildet. Im Workshop bearbeiteten die Teilnehmer*innen gemeinsam Themen wie Konfliktmanagement und -bewältigung, Teamarbeit und Kooperation, Mentoring- und Kommunikationsmodelle, Wahrnehmung, Reflexion sowie ein realistisches Rollenverständnis. Informationen zum ausführlichen Aufbau, den Inhalten sowie Materialien zum Mentoringworkshop sind derzeit in Arbeit.

Unterstützt Mentoring die Stressreduktion?

Bislang ist nicht untersucht, inwiefern ein multiprofessionelles Mentoring durch Peers, einen/einer Tandempartner*in und eine*n Lehrer*in

an der Praxisschule die Strategien zur Stressbewältigung wie positives Denken, aktive Stressbewältigung und soziale Unterstützung von Studierenden in der ersten Praxisphase über den Verlauf des Praktikums aktiviert.

Aufbauend auf der Literatur (Raufelder & Ittel, 2012) wird davon ausgegangen, dass Studierende, die von einem Mentoring durch einen Peer, Tandempartner*in und Lehrer*in begleitet werden, zunehmend Stressbewältigungsstrategien anwenden. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass insbesondere das Peer-to-Peer-Mentoring im Vergleich zum Schul-Mentoring, d. h. das Mentoring auf Augenhöhe durch einen Peer und eine*n Tandempartner*in alle drei Aspekte der Stressbewältigungsstrategien besonders stark aktiviert (Hoferichter & Volkert, im Druck). In der vorliegenden Studie wird ein Modell getestet (s. Abb. 1), in dem sowohl der Zusammenhang des Peer-, Schul- und Tandem-Mentoring während des Schulpraktikums (1. MZP) mit den Komponenten der Stressbewältigung am Ende des Schulpraktikums (2. MZP) als auch dieser Zusammenhang unter Kontrolle der Stressbewältigung zum 1. MZP getestet wird.

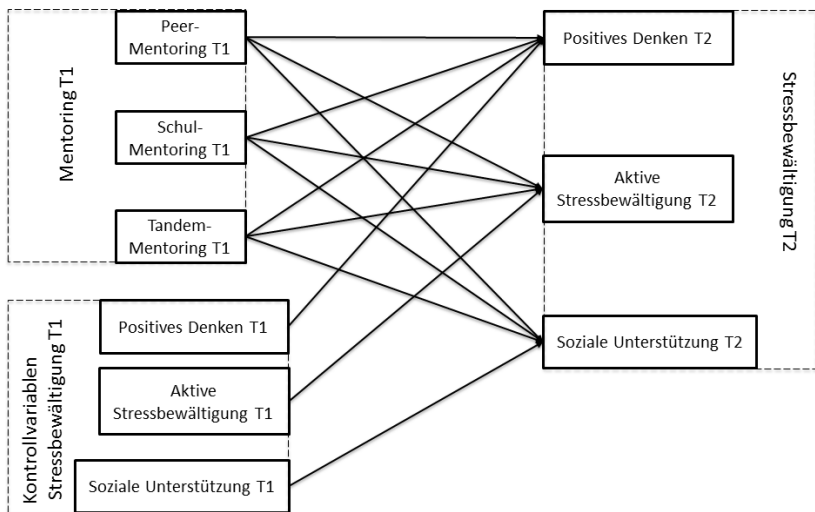


Abb. 1 Theoretisches Modell über die Beziehungen der Variablen Mentoring und Stressbewältigung

Methode

Teilnehmer*innen und Vorgehensweise

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – LEHREN in M-V“ wurden im Jahr 2017/2018 insgesamt 26 Studierende (65 % weiblich, MAlter = 24, Altersspanne = 20-45 Jahre, $SD = 5,46$) im Studiengang Lehramt an Gymnasien ($n = 20$) und Regionalen Schulen ($n = 6$) während und nach ihrem ersten Schulpraktikum mittels Fragebogen befragt.

Messinstrumente

Die Stressbewältigung (Satow, 2012) wurde anhand folgender Subskalen erhoben, mit jeweils vier Items auf einer 4-point Likert Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu*:

Positives Denken (MZP1 $\alpha = .70$; MZP2 $\alpha = .60$), *Aktive Stressbewältigung* (MZP1 $\alpha = .76$; MZP2 $\alpha = .83$), *Soziale Unterstützung* (MZP1 $\alpha = .88$; MZP2 $\alpha = .84$). Das Mentoring (Eigenentwicklung) wurde anhand von folgenden Subskalen auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme nicht zu* bis 4 = *stimme voll zu*) erhoben: *Peer-Mentoring* (sechs Items, $\alpha = .87$), *Schul-Mentoring* (sieben Items, $\alpha = .83$), *Tandem-Mentoring* (drei Items, $\alpha = .94$).

Statistische Analysen

Alle Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Mplus, Version 8.1 durchgeführt. Zunächst wurde eine Pfadanalyse mit manifesten Variablen durchgeführt, in der die Beziehung der unabhängigen Variablen zum 1. MZP (Peer-Mentoring, Schul-Mentoring, Tandem-Mentoring) mit den abhängigen Variablen zum 2. MZP (positives Denken, aktive Stressbewältigung, soziale Unterstützung) getestet wurde. Anschließend wurden Kontrollvariablen (positives Denken, aktive Stressbewältigung, soziale Unterstützung zum 1. MZP) in das Modell aufgenommen.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der Pfadanalyse zeigen (Tab. 1), dass Studierende, die im Sinne des Peer-to-Peer Ansatzes sowohl vom Peer-Mentoring als auch vom Tandem-Mentoring profitieren, eher Stressbewältigungsstrategi-

en, wie z. B. positives Denken oder aktive Stressbewältigung anwenden. Profitieren Studierende von einem/einer Peer-Mentor*in, wenden sie eher eine aktive Stressbewältigung an. Dies gilt auch für das Tandem-Mentoring – Studierende, die von einem Tandempartner profitieren, wenden eher aktive Stressbewältigung an wie auch positives Denken. Somit werden die Zusammenhänge zwischen Mentoring und Stressbewältigung besonders im Peer- und Tandem-Mentoring deutlich, was auf die emotionale Nähe und Statusähnlichkeit der Akteur*innen zurückzuführen ist (Hoferichter & Volkert, im Druck). Tatsächlich beschreibt das similarity-attraction paradigm (Byrne, 1971), dass Individuen, die sich ähnlich sind, auch ähnliche Identitätsaspekte teilen, sich als Mitglieder einer „in-group“ verstehen und sich gegenseitig bezüglich ihrer Interessen und Entwicklung beeinflussen bzw. voneinander lernen (Korte, 2007). Somit kann im Abgleich mit der Literatur und vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie, der Peer-to-Peer Ansatz im Mentoring als Instrument gesehen werden, der Mentees nachhaltig in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung prägt.

Entgegen dieser Annahme berichten Studierende, die vom Schul-Mentoring profitieren, eher geringe Stressbewältigungsstrategien, d. h. wenig positives Denken, aktive Stressbewältigung und soziale Unterstützung, anzuwenden. Diese Ergebnisse scheinen zunächst überraschend, wenn man davon ausgeht, dass der/die Schul-Mentor*in den Studierenden beratend-begleitend zur Verfügung steht. Jedoch führt die vorliegende Mentee-Mentor*in-Beziehung dazu, dass Studierende weniger soziale Unterstützung erleben und darüber hinaus positives Denken und aktive Stressbewältigung anwenden. Dies mag daran liegen, dass der/die Schul-Mentor*in selbst wenig Stressbewältigungsstrategien anwendet und somit diese nicht an den Mentee weitergeben kann oder der/die Schul-Mentor*in sogar vom Schulalltag überfordert und resigniert ist (Leffers, 2003), was sich wiederum auf die Stressbewältigung der Mentees auswirkt. Immerhin leiden Lehrer*innen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in Deutschland am häufigsten unter Stress und Burnout (Scheuch, Haufe & Seibt, 2015), was auch bedeutet, dass ihnen adäquate Stressbewältigungsstrategien im Repertoire fehlen. Um die Stressbewältigung von Studierenden im Schulpraktikum 1 mit Hilfe von Schul-Mentor*innen zu aktivieren, liegt es nahe, die Schul-Mentor*innen zunächst selbst und über einen längeren Zeitraum in der Anwendung von Bewältigungsstrategien zu schulen.

Tab. 1 Ergebnisse der Pfadanalyse in Mplus, Modelle jeweils mit und ohne Kontrollvariablen

	Abhängige Variablen					
	Positives Denken T2		Aktive Stressbewältigung T2		Soziale Unterstützung T2	
Prädiktoren	Est. (SE)	Est. (SE)	Est. (SE)	Est. (SE)	Est. (SE)	Est. (SE)
Peer-Mentoring T1	0,19 (0,12)	0,16 (0,11)	0,41 (0,13)**	0,23 (0,14)	-0,02 (0,15)	0,01 (0,14)
Schul-Mentoring T1	-0,51 (0,17)**	-0,55 (0,16)**	-0,47 (0,18)**	-0,32 (0,18)	-0,49 (0,19)**	-0,45 (0,21)*
Tandem-Mentoring T1	0,49 (0,21)*	0,54 (0,19)*	0,40 (0,19)*	0,37 (0,20)	0,34 (0,06)	0,31 (0,23)
Kontrollvariablen						
Positives Denken T1		0,24 (0,11)*				
Aktive Stressbewältigung T1				0,45 (0,11)***		
Soziale Unterstützung T1						0,28 (0,19)
R²	0,30	0,37	0,37	0,39	0,18	0,23

Note, Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten (Est.), Standardfehler (SE), Signifikanzniveau bei * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,00$, T1 = 1. Messzeitpunkt T2 = 2. Messzeitpunkt

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere das Peer- und Tandem-Mentoring als Form des Peer-to-Peer Ansatzes im Mentoring für Studierende während des ersten Schulpraktikums die Stressbewältigung begünstigt. Somit kann das Peer-to-Peer-Mentoring Studierende während der Praxisphasen in ihrer Stressbewältigung nachhaltig unterstützen.

Die Studie wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – LEHREN in M-V“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ich danke Prof. Dr. Dr. Diana Raufelder und Ute Volkert für Ihre Unterstützung im Projekt.

Literatur

- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. New York, NY: Academic Press.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (im Druck). (Praxis-)Reflexion durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*.
- Jantowski, A., Bartsch, A.-M., Limmer, J. & Gumz, E. (2010). *Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs – Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen – Jena 2010*. Verfügbar unter http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/Belastungsstudie_Evaluationsbericht.pdf [07.02.2019].
- Korte, R. (2007). A review of social identity theory with implications for training and development. *Journal of European Industrial Training*, 31 (3), 166-180. doi: 10.1108/03090590710739250
- Leffers, J. (10.04.2003). Stress im Klassenzimmer, Jeder dritte Lehrer ist ausgebrannt. *Spiegel Online*. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/stress-im-klassenzimmer-jeder-dritte-lehrer-ist-ausgebrannt-a-244095.html> [06.02.2019].
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule – ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (2), 147-160.
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skaldokumentation*. Verfügbar unter <http://www.dr.satow.de> [07.02.2019].
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112 (20), 347-356. doi: 10.3238/arztebl.2015.0347
- Süßlin, W. (2012). *Lehre(R) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufes und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf [07.02.2019].



Frances Hoferichter, Dr.,
 Vertr.-Prof. für Schulpädagogik
 an der Universität Greifswald.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Mentoring, Stress, soziale Beziehungen

frances.hoferichter@uni-greifswald.de

STICHWORT

11

Sarah Strauß und Dirk Rohr
Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung

11

*Sarah Strauß
und Dirk Rohr*

Einleitung

Das vorliegende Stichwort stellt für die Lehrer*innenbildung zentrale Begriffe im Bereich des Peer-Learnings vor, dabei werden verschiedene Formate theoretisch eingeführt und anhand von Praxisbeispielen konkretisiert. Der Peer-Ansatz ist ursprünglich im Bereich der sozialen Arbeit oder der Beratung beheimatet, in der Lehrer*innenbildung finden sich bei genauer Betrachtung jedoch auch – zum Teil institutionalisierte – Strukturen, die dem Peer-Learning zuzuordnen sind und einen nicht unerheblichen Beitrag für die Ausbildung von Lehrkräften leisten. Insbesondere im Rahmen der Erweiterung der Praxisphasen, beispielsweise durch das Praxissemester, werden Effekte des Peer-Learnings für zukünftige Lehrkräfte mittlerweile auch empirisch fokussiert. Die charakteristischen Merkmale der Lehrer*innenbildung wie die Aufteilung in verschiedene Ausbildungsphasen und die verschiedenen Praxisphasen sind dabei ebenso von Relevanz wie zwei für das Peer-Learning relevante Ebenen: zum einen ein Peer-Learning der zukünftigen Lehrkräfte, d. h. der Studierenden und Referendar*innen, und zum anderen ein Peer-Learning der Dozierenden (Rohr, den Ouden & Rottländer, 2016), d. h. ein kollegiales Lernen (und Lehren) wie beispielsweise durch Teamteaching (Kempen & Rohr, 2011), kollegiale Hospitationen und Fallberatungen oder Reflecting Teams (Schindler, Rohr & Kricke, 2012). Für die Studierenden und Referendar*innen ergibt sich ein Effekt in doppelter Hinsicht, wenn sie durch eigene positive Erfahrungen während ihrer Ausbildung zukünftig Peer-Learning bei ihren Schüler*innen initiieren und begleiten können. Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf der Ebene der Studierenden.

Formen des Peer-Learning

Wie bereits im Kernartikel dargestellt ist ein Peer eine Person, die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist. Dies kann im Bereich der Lehrer*innenbildung beispielsweise das Studieren eines Lehramtes, der gleichen Fächerkombination oder der Besuch derselben Schule im Rahmen des Praxissemesters sein. Der Begriff der Peergroup ist in diesem Kontext der bekannteste. Er definiert sich in einem Alltagsverständnis jedoch nur auf das Kriterium der Gleichaltrigkeit, weitere

Kriterien wie Status oder Rolle, gleiche Interessen oder gleiche Erfahrungen spielen eine konstitutive Rolle. Als Überbegriff für die im Folgenden vorgestellten verschiedenen Peer-Formate wird der Begriff *Peer-Learning* verwendet (Deutsch & Rohr, 2019). Im Peer-Learning werden auf Basis der symmetrischen Beziehung und des gemeinsamen Interaktionssystems Erziehungs- und Bildungsprozesse angeregt und gesteuert bzw. ein bestimmtes Thema, eine bestimmte Kompetenz – sowie eine dazugehörige Haltung – vermittelt. Im Bereich der Lehrer*innenbildung liegt der Schwerpunkt in der Vermittlung von Wissen und Erfahrungswerten.

Eine zentrale Unterscheidung betrifft die verschiedenen Beteiligten in Peer-Formaten. Zu unterscheiden sind im Wesentlichen drei Gruppen: a) die Gruppe an Personen, die vorab ausgewählt und geschult wird, um später andere zu informieren, zu beraten oder zu begleiten; diese Gruppe wird als *Peers oder Peer-Educators* bezeichnet. Es werden solche Personen als Peers ausgewählt, die aus der adressierten Zielgruppe stammen oder schon selbst Erfahrungen im entsprechenden (Problem-)Bereich gemacht und diese bewältigt haben (Kern-Scheffeldt, 2005). Erst der vorhandene persönliche Erfahrungsschatz und das Wissen der Peers macht sie zu eigenständigen Mitgestalter*innen, zu Expert*innen und glaubwürdigen Vermittler*innen und Ansprechpartner*innen. Auf der anderen Seite steht b) die ‚klassische Zielgruppe‘, die Menschen, welche von den Peers über bestimmte Themen informiert, beraten, begleitet etc. werden; diese Gruppe wird als *Adressat*innen* bezeichnet (Strauß, 2012). Obwohl es bei Peer-Formaten hauptsächlich um die Arbeit dieser beiden Gruppen geht, spielt auch die dritte Gruppe c) der (erwachsenen/professionellen) *Fachkräfte* eine wichtige Rolle. In der Regel geht von dieser Gruppe die Idee für ein Peer-Learning-Format aus und es werden die Rahmenbedingungen für die Umsetzung wie die Finanzierung oder die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen geschaffen; aber auch die professionelle Begleitung und die inhaltliche Qualifikation der Peers und die Evaluation sind wichtige Aufgaben (umfassende Darstellung vgl. Strauß, 2012). Eine große Herausforderung liegt in der Zusammenarbeit der Fachkräfte und der Peers und in dem für Peer-Formate charakteristischen veränderten Rollenverständnis. Nicht die Ideen und Sichtweisen der Fachkräfte als ausgebildete Expert*innen sollen umgesetzt werden, sondern die (häufig abweichenden) Vorschläge und Denkanstöße der Peers. Diese Abgabe von

Verantwortung, ein offener Lernprozess und der Fokus auf eine Ressourcenorientierung bei den Peers sind immanenter Bestandteil von Peer-Learning.

Projekte und Konzepte, die auf dem Ansatz ‚Peer‘ aufbauen, sind heute in einer Vielzahl von Themenbereichen zu finden und historisch lange belegt (ebd.). Der Peer-Learning-Ansatz kann als eine populäre pädagogische Methode bezeichnet werden (Kleiber & Zeitler, 1999).

In der Literatur und Praxis werden unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. unterschiedlich enge oder weite Definitionen innerhalb von Peer-Learning-Prozessen verwendet (Strauß, 2012; Deutsch & Rohr, im Druck). Häufig zu finden ist die Unterscheidung zwischen Peer-Tutoring, Peer-Support, Peer-Counseling, Peer-Education und Peer-Involvement. Im Bereich der Lehrer*innenbildung sind darüber hinaus die Begriffe Peer-Coaching und Peer-Mentoring anzutreffen, die teilweise als nicht näher definierte Überbegriffe verwendet werden. Im Folgenden werden wir auf Peer-Tutoring, Peer-Mentoring und Peer-Support als spezifische Ansätze des Peer-Learnings in der Lehrer*innenbildung eingehen.

Peer-Tutoring

„Qui docit, discit.“ (Comenius)

„Wer andere lehrt, lernt.“ (Flitner, 2000, S. 117)

Peer-Tutoring ist Lehren. Das Peer-Tutoring ist im Hochschulkontext wahrscheinlich das bekannteste und verbreitetste Peer-Learning-Format: Erfahrene Studierende, z. B. aus höheren Fachsemestern, werden als Tutor*innen für wenig erfahrene Studierende, z. B. Studienanfänger*innen, eingesetzt. Der Fokus liegt im kognitiven Bereich: Angestrebt sind eine Wissensvermittlung und ein fachlicher Kompetenzerwerb. Beim Peer-Tutoring initiiert eine professionelle Fachkraft die Aktivitäten der Tutor*innen, die für die Betreuung einer Peergroup zuständig sind und in der Gruppe unterrichtend tätig werden. Die Tutor*innen sind in der entsprechenden Fachthematik und in ihrer Entwicklung in Bezug zur Thematik/Institution in der Regel erfahrener als die adressierte Zielgruppe, aber noch ‚nah dran‘ (‚fortgeschrittene Laien‘). Die Aufgaben von Tutor*innen liegen dabei in der Vorbereitung und Organisation sowie in der Unterstützung des

Lernprozesses und sind häufig zu differenzieren in organisatorische (z. B. Entlastung des hauptamtlichen Personals) und didaktische Ziele (z. B. Unterstützung bei selbstorganisierten Lernprozessen) (Egloffstein, 2011). Durch die Tätigkeit des Unterrichtens sollen beiderseitig Lernprozesse stattfinden. Demnach soll ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen sowohl auf Seite der Tutor*innen (tutors), die den Lernstoff vermitteln, als auch auf Seite der Unterrichteten (tutees) stattfinden (Goodlad & Hirst, 1989). Als alternative Betreuungsmodelle sind Peer-Tutoring-Modelle an der Hochschule auch unter anderen Namen wie Teaching Assistants, Studienpat*in, Vertrauens Tutor*in oder Erstsemestertutor*in etc. häufig anzutreffen. Im Idealtypus des Peer-Learnings werden die Peer-Tutor*innen sowohl fachlich als auch methodisch auf ihre Tutorienarbeit vorbereitet. Erfahrungsgemäß ist das in der Realität nicht oft der Fall – auch wenn an vielen Hochschulen inzwischen Tutor*innenschulungen angeboten werden, fußt die Auswahl von Tutor*innen meist ausschließlich auf Fachkompetenz und Methodenschulungen.

Peer-Mentoring

„One who provides one-to-one support and attention, is a friend and a role model, boosts a child’s self-esteem, enhances a student’s educational experience.“ (Brodkin & Coleman, 1996, S. 21)

Peer-Mentoring ist Begleitung. Der Hauptfokus ist nicht die Wissensvermittlung, sondern eine beratende Tätigkeit, die zu einer Kompetenzerweiterung führt oder zur Klärung einer konkreten Frage bzw. eines Anliegens beiträgt, wie z. B. zum Studiengangwechsel in der Peer-Studienberatung oder die kollegiale Beratung in Bezug zu hochschuldidaktischen Ideen für Seminare. Peer-Mentoring soll hier als eine Form des Peer-Counselings (vgl. Kernartikel) definiert werden, da die individuelle und themenorientierte Beratung und die individuelle Problemlösung im Fokus stehen. Die Besonderheit beim Peer-Mentoring besteht in der Beziehungsstruktur: Hier gibt es in der Regel feste Tandems, die im Rahmen eines meist längeren Prozesses gemeinsam an einem (vorgegebenen) Ziel arbeiten. Peer-Mentoring beinhaltet neben der Beratung (dem ‚Counseling‘) folglich darüber hinaus einen Betreuungs- und Begleitungsaspekt.

In der Lehrer*innenbildung sind verbreitete Mentoring-Programme zu finden (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002). Meist werden in den Programmen jedoch Volunteer Mentors einbezogen, d. h. von Organisationen ausgewählte Personen wie z. B. erfahrende Lehrkräfte als Mentor*innen für Referendar*innen. Hier kann aufgrund des deutlichen Unterschieds in Status und Rolle nicht von einer symmetrischen, sondern vielmehr von einer komplementären oder hierarchischen Beziehungsstruktur ausgegangen werden, weshalb dies nicht als Peer-Learning-Format definiert werden sollte.

Ein anderes Beispiel für Peer-Mentoring ist die kollegiale Unterstützung von erfahrenen Lehrenden für weniger Erfahrene. Dies wird an verschiedenen Hochschulen beispielsweise in Form von Mentoring-Systemen realisiert.

Weitere Ziele von Peer-Mentoring sind die „Aufarbeitung von Wissensrückständen“ und die „Aneignung alternativer Handlungsmöglichkeiten“ (Kästner, 2003, S. 56). Dafür ist abhängig vom Beratungsanlass und -kontext ausgewiesenes Fachwissen notwendig, so müssen studentische Studienberater*innen das Fachwissen über die Studienordnungen besitzen, um die ratsuchenden Studierenden in ihrem konkreten Anliegen zu unterstützen. In der Regel liegt dem Peer-Mentoring die Face-to-face-Methode (auch ‚One-to-one-Methode‘) zugrunde. Das bedeutet, dass die Kommunikation und Interaktion zwischen einem einzelnen Peer und einem/einer Adressat*in abläuft (Backes & Schönbach, 2002), nicht wie beim Tutoring in einer Gruppe. In einem offenen Austausch geht es darum, die persönliche Problemsituation zu besprechen, zu erläutern und zu reflektieren. Ebenso wie beim Peer-Counseling wird beim Peer-Mentoring davon ausgegangen, dass erfahrene Studierende bei Problemen und bestimmten Themen (z. B. Stundenplanerstellung, Wohnungssuche etc.) Studienanfänger*innen aus ihrer Peer-Perspektive und aufgrund ihres ähnlichen Status und Erfahrungshorizonts inhaltlich, aber auch durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache besser beraten können als Lehrende oder Verwaltungsangestellte. An Studienstandorten, an denen z. B. die Studienberatung auf ein Peer-Counseling umgestellt wurde, indem studentische Hilfskräfte die Studiengangberatung übernahmen, konnte sowohl deren Effektivität als auch Effizienz belegt werden (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016).

Peer-Support

„Peer support builds on the resources that friends spontaneously offer one another, and it can happen anywhere, in any organization, in any age-group.“ (Cowie & Wallace, 2000, S. 9)

Peer-Support ist Unterstützung. Peer-Support unterscheidet sich von den anderen Peer-Ansätzen in einem wesentlichen Merkmal: Hierbei handelt es sich ursprünglich nicht um eine Methode, die von außen initiiert ist, sondern sie ist eigenständig innerhalb bzw. aus der Gruppe der ‚Gleichgesinnten‘ entstanden und verfolgt das Ziel, gegenseitige Unterstützung zu leisten (Schmidt, 2002). Im Unterschied zu Peer-Tutoring und Peer-Counseling wird also nicht eine Gruppe von Personen ausgesucht und geschult, die das Wissen weitervermitteln soll, sondern eine Gruppe unterstützt sich gegenseitig, alle Beteiligten sind in der gleichen Rolle. In der Hochschule sind dies z. B. Fachschaften, Lernteams auf Studierendenseite sowie kollegiale Hospitationen oder Fallberatungen bei Lehrenden, sofern diese nicht von Mitarbeitenden einer hochschuldidaktischen Einrichtung angeleitet werden. Es ist davon auszugehen, dass an der Hochschule viele, häufig informelle Lern- und Unterstützungsprozesse in dieser Form stattfinden. Das Arbeiten in Lernteams beispielsweise kann in unterschiedlichsten Kontexten eingesetzt werden und verschiedenen Zwecken wie der Prüfungsvorbereitung, der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen oder als Reflexionsinstanz z. B. innerhalb von Portfolioarbeit dienen. Gerade zu Beginn des Studiums und an einer ‚Massenuniversität‘ kann dieser Aspekt eine Entlastung für Studierende z. B. in Bezug auf Studienorganisation darstellen (Kricke & Reich, 2013).

Empirie und Ausblick

Insgesamt sind empirische Evidenzen für Peer-Learning im deutschsprachigen Bereich immer noch selten zu finden, was u. a. darin begründet sein kann, dass Peer-Learning häufig in nicht-institutionalisierten Formaten stattfindet und damit z. B. selten Gegenstand einer Evaluation ist. Zudem findet Peer-Learning oft in Form von einmaligen oder zeitlich begrenzten Projekten statt. „In peer education even more than in others health and education, there is an immense gap between research, theory and practice.“ (Deutsch & Swartz, 2002, S. 21)

Ausnahmen im Bereich der Lehrer*innenbildung sind in jüngerer Zeit beispielsweise in der Forschung zum Praxissemester oder anderen Praxisphasen zu finden, in der u. a. Formen des Peer-Coachings als Lerngelegenheiten (Kreis & Schnebel, 2017) oder die soziale Unterstützung durch Kommiliton*innen (König, Rothland & Schaper, 2018) fokussiert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Mitstudierenden eine starke emotionale sowie hohe bis sehr hohe informationelle Unterstützung im Praxissemester zugeschrieben wird (Rothland & Straub, 2018). Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) haben die soziale Unterstützung im Referendariat untersucht und die mentorische Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte der durch Peers gegenübergestellt. Sie konnten zeigen, dass beide Gruppen wichtige Unterstützungsquellen sind, sich aber in ihren Aufgaben und Rollen unterscheiden. Peers unterstützen besonders die Arbeitsorganisation, das Zeitmanagement sowie die Bewältigung von Belastung und Stress (ebd.). Darüber hinaus finden sich Ergebnisse zu verschiedenen Peer-Learning-Konzepten in der 1. und 2. Phase sowie erste Ergebnisse u. a. aus verschiedenen Peer-Projekten an Universitäten bei Westphal, Stroot, Lerche und Wiethoff (2014). Auch zum Peer-Coaching als Setting, in dem sich zukünftige Lehrpersonen als formal Gleichrangige mehr oder weniger systematisch angeleitet in ihrem Lernen unterstützen, liegen mittlerweile Ergebnisse vor (Kreis & Schnebel, 2017).

Perspektivisch ist es wünschenswert, die Theorien, auf die sich das Peer-Learning bezieht (z. B. Entwicklungspsychologie, Modelllernen, Empowerment), zu präzisieren und die häufig bereits etablierten informellen Lernprozesse empirisch zu überprüfen und damit vergleichbar zu machen. Damit untrennbar verbunden ist jedoch der Nachteil, dass diese informellen Lernprozesse, die immanenter Bestandteil des Peer-Learnings sind, instrumentalisiert und möglicherweise so beeinflusst oder institutionalisiert werden, dass sie nicht mehr im Sinne eines Peer-Learnings stattfinden können. Für Studierende und Referendar*innen bietet das Peer-Learning den großen Vorteil, dass auf der Basis eines gleichen oder ähnlichen Status ein offener Austausch erfolgen kann, bei dem die Kommunikation über Schwierigkeiten oder Wissenslücken auf Basis einer symmetrischen Beziehung möglich ist, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, die in der Qualität beispielsweise auf der Ebene Studierende*/Dozierende*r oder Referendar*in/erfahrene Lehrkraft nicht möglich sind. Gerade in Bezug zu kompetenzorientiertem und forschendem

Lernen sind die verschiedenen Formate des Peer-Learnings als Ergänzung zu herkömmlichen Lern-Formaten sehr sinnvoll zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die zukünftigen Lehrkräfte v. a. dann Peer-Learning ihrer Schüler*innen initiieren und begleiten können, wenn sie Peer-Support, Peer-Mentoring oder andere Formate des Peer-Learning in ihrer Ausbildung selbst erfahren haben.

Literatur

- Backes, H. & Schönbach, K. (2002). *Peer Education – Ein Handbuch für die Praxis*. Berlin: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Kooperation mit dem Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin.
- Brodin, A. M. & Coleman, M. (1996). He's trouble with a capital T. *Instructor*, 105 (7), 18-21.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London, Thousand Oaks, New Delphi: Sage Publications.
- Deutsch, C. & Rohr, D. (im Druck). *Peer Learning – ein Lehrbuch für Peer-Projekte*. Weinheim: Beltz.
- Deutsch, C. & Swartz, S. (2002). *Rutanang. Standards of Practice for Peer Education on HIV/AIDS in South Africa*. Five Volumes. Pretoria: South Africa Department of Health.
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.
- Egloffstein, M. (2011). Offenes Peer-Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 240-250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Flitner, A. (Hrsg.). (2000). *Johann Amos Comenius: Große Didaktik*. Düsseldorf, München: Küpper vorm Bondi.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching*. Kogan Page.
- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim: Beltz.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2011). Team Teaching in Higher Education. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 3.6). Berlin: Raabe Verlag.
- Kern-Scheffeldt, W. (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *Suchtmagazin*, 31 (5), 3-10.
- Kleiber, D. & Zeitler, C. (1999). Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer-Education in der Präventionsarbeit. *Jugendschutz Bayern. PRO Jugend*, 4, 4-8.

- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice? Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A. & Schnebel, S. (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 1-17.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung*. Münster: Waxmann.
- Kricke, M., Rohr, D. & Schindler, I. (2012). Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitinger (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodell und Diskussion* (S. 17-34). Kassel: Prolog-Verlag.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35-59.
- Rohr, D., Strauß, S., Aschmann, S. & Ritter, D. (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Projektbeschreibungen und -evaluatoren*. Weinheim: Beltz.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottländer, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik – im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice? Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135-163). Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, B. (2002). Peer-Intervention – Peer-Involvement – Peer-Support: Möglichkeiten und Grenzen peergestützter Ansätze für die Prävention riskanter Drogenkonsumformen in der Partyszene. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand* (S. 127-140). Köln.
- Strauß, S. (2012). *Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig*. Freiburg: Centaurus.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching + Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 27). Immhaußen: Prolog.



Sarah Strauß, Dr.in am Lehrstuhl
Empirische Schulforschung, quantitative Methoden,
Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung,
Lehrer*innenkompetenzen, affektiv-motivationale
Merkmale von Lehrpersonen, Peer Education

sarah.strauss@uni-koeln.de



Dirk Rohr, Dr., Akadem. Dir.,
Leitung Arbeitsbereich Beratungsforschung,
Leitung Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD),
Fakultätsgeschäftsführer Humanwissenschaftliche
Fakultät, Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Lehren, Lernen (v. a. Peer Learning)
und Beraten in der Erwachsenenbildung

dirk.rohr@uni-koeln.de

METHODEN- ATELIER

12

*Josephin Fricke,
Stephanie Bauer-Hägele und Jörg Wolstein*
Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes
in der Lehrer*innenbildung

12

*Josephin Fricke,
Stephanie Bauer-Hägele
und Jörg Wolstein*

Dimensionen eines
Peer-Counseling-Ansatzes
in der Lehrer*innenbildung

Spätestens seit der Bologna-Reform wächst an Hochschulen der Wunsch nach einer stärker kompetenzorientierten berufsfeldbezogenen Lehre in der Lehrer*innenbildung, die eine veränderte Lehr-Lern-Kultur voraussetzt (Hericks, 2018). Das Teilprojekt „Beratung im schulischen Kontext“ (BERA) des Bamberger QLB-Projekts WegE – Wegweisende Lehrerbildung (Drechsel, Scheunpflug & Weber, 2018), das die Beratungs- sowie Selbstregulationskompetenz von Lehrkräften bereits im Studium (weiter-)entwickeln möchte, nimmt auf diese Anforderung Bezug. Angesichts großer Kohorten von Lehramtsstudierenden ist es eine besondere Herausforderung, gleichermaßen theoriebasierte und anwendungsorientierte Lernumgebungen zu gestalten, in denen neben Wissenserwerb und der Entwicklung funktionaler und wissenschaftsbasierter Beliefs auch aktive Übungsphasen stattfinden, die den Aufbau erster Handlungskompetenzen zum Ziel haben. Peer-Learning-Formate, die BERA in seinen Lehrkonzepten auf vielfältige Weise nutzt, stellen hier eine sinnvolle Ergänzung klassischer Hochschullehre dar. Neben ökonomischen Gesichtspunkten sprechen zahlreiche Gründe für den Einsatz von Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, die im Kernartikel dieses Heftes (Fricke, Bauer-Hägele, Horn, Grötzbach, Sauer, Paetsch, Drechsel & Wolstein, 2019) differenziert beleuchtet werden.

Im Folgenden ausführlich erläutert wird das im Rahmen von BERA entwickelte Konzept der lösungs- und ressourcenorientierten Kurzberatung. Hierbei handelt es sich um ein Peer-Counseling-Format, bei dem Peer-Berater*innen (Studierende der Psychologie, M.Sc. und Schulpsychologie), Peer-Klient*innen (Studierende des Lehramts) zum persönlichen Wohlbefinden im Studium beraten (s. Abb. 1). Auf diese Aufgabe werden die Peer-Berater*innen in einem spezifischen Ausbildungsseminar vorbereitet, in dem sie ebenso wie ihre Peer-Klient*innen den Beratungsprozess durchlaufen. Ziel ist es, dass Peer-Berater*innen und Peer-Klient*innen Beratung als ein nützliches Unterstützungsangebot kennenlernen, um gesundheitsbezogene Selbstmanagementkompetenzen als Teil beruflicher Professionalität (weiter-)entwickeln zu können (Hillert, 2013). Die Peer-Berater*innen erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, die eigenen Beratungskompetenzen in authentischen Beratungsgesprächen zu erweitern und sich auch in dieser Hinsicht zu professionalisieren.

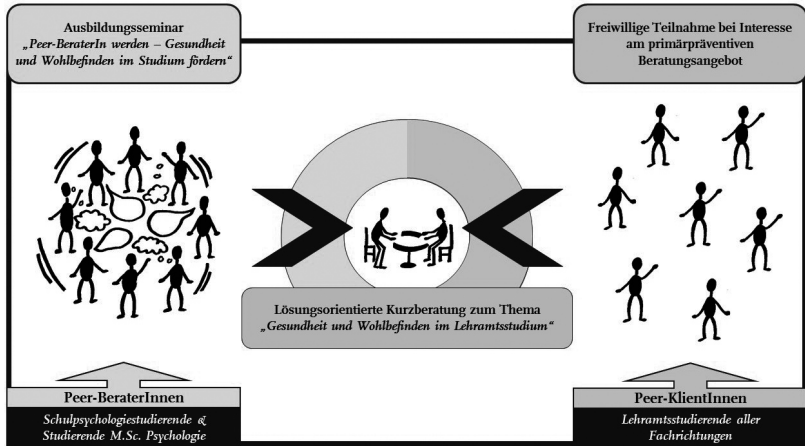


Abb 1 Konzept der lösungsorientierten Kurzberatung von Studierenden für Studierende

Die lösungsorientierte Kurzberatung von Studierenden für Studierende

Das Angebot der lösungs- und ressourcenorientierten Kurzberatung ist bewusst als Peer-Counseling-Format konzipiert, da der niederschwellige Zugang zur Beratung auf Augenhöhe unter den Peers sehr geschätzt wird (Kästner, 2003; Rohr, 2013) und die Nähe und Ähnlichkeit zwischen den Peers schnell die für eine gelungene Beratung nötige Vertrauensbasis schaffen können. In Anbetracht bestehender Hemmschwellen von Lehrkräften gegenüber dem Aufsuchen einer Beratung (Hillert, Lehr, Sosnowsky & Bauer, 2006) empfiehlt es sich, bereits im Studium für das Thema zu sensibilisieren (Hillert, 2013). Da Peer-Berater*innen in der Lage sind, Einstellungsänderungen und somit auch Offenheit gegenüber Beratungsangeboten zur Gesundheitsprävention anzubahnen (Kästner, 2003; Reindl & Weiss, 2012), eignet sich der Peer-Counseling-Ansatz besonders gut, um solche Hemmschwellen möglichst früh in der professionellen Entwicklung abzubauen (Wilhelm, 2013). Peer-Klient*innen lernen Beratung so als eine hilfreiche Möglichkeit der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung kennen und können bereits im Studium die eigenen gesundheitsbezogenen Selbstmanagementkompetenzen auf- bzw. ausbauen.

Die Peer-Beratung soll Lehramtsstudierende ansprechen, die das Angebot freiwillig und primärpräventiv in Anspruch nehmen möchten. Da man von einem großen Einfluss der Peers aufeinander ausgehen kann (Harring, Böhm-Kasper, Rohlf & Palentien, 2010), wird die Peer-Beratung neben Posterwerbung und Webauftritt auch durch ausgebildete Peer-Berater*innen in Lehrveranstaltungen beworben. Unter Einsatz einer Live-Umfrage zu studienbezogenen Stressoren soll die aktive und persönliche Werbung Lehramtsstudierende ansprechen, die wegen bestehender Hemmschwellen auf anderen Kommunikationswegen nur schwer oder gar nicht erreicht werden (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016).

Der Beratungsprozess orientiert sich an den Phasen des Bamberger Modells der Beratung (Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, im Druck), erstreckt sich über maximal zwei Gespräche und wird vor dem Hintergrund entsprechender Beraterhaltungen durch Gesprächsmethoden wie dem aktiven Zuhören (Bay, 2014) und dem angemessenen Einsatz systemischer Fragen (Bannink, 2015) gestaltet.

Im ersten Beratungsgespräch wird nach einer offenen Exploration der Ausgangssituation zum Thema „Stress und Wohlbefinden im Studium“ und einer ersten Zielklärung das Themenspektrum durch das ressourcenorientierte Selbsteinschätzungsinstrument AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; Schaarschmidt & Fischer, 2008) eingegrenzt. Der Fragebogen, den die Peer-Klient*innen bereits vor dem Erstgespräch online bearbeiten, macht es möglich, gemeinsam gezielt persönliche Ressourcen und Entwicklungsfelder der Peer-Klient*innen zu reflektieren. Das individuelle Gesundheitsprofil auf Ebene der elf AVEM-Dimensionen bildet die Grundlage des Beratungsgesprächs. Anhand des Profils kann über zentrale gesundheitsrelevante Verhaltensweisen nachgedacht, eine mögliche Ist-Soll-Diskrepanz herausgearbeitet und damit die Fähigkeit zu gesundheitsbezogenem Selbstmanagement (weiter-)entwickelt sowie Veränderungsmotivation aufgebaut werden (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012). Da die elf AVEM-Dimensionen Ansatzpunkte für konkrete verhaltensnahe Ziele bieten, wird auf die Klassifikation anhand der bekannten vier Muster (G, S, A, B) verzichtet. Die Peer-Klient*innen werden beispielsweise keinem „Schonungsmuster“ (Muster S) zugeordnet, sondern arbeiten nur an ihrer persönlichen Zielskala Distanzierungsfähigkeit. Sie entscheiden selbst, ob und an welchen Dimensionen sie (zuerst) arbeiten möchten, um ihr Wohlbefinden im Studium langfristig zu erhalten bzw.

zu steigern. Weitere mögliche Zieldimensionen sind u. a. Erfolgserleben, Perfektionsstreben oder Ausgeglichenheit. Im zweiten Beratungsgespräch entwickeln Peer-Berater*in und -Klient*in kleine Schritte in Richtung der ausgewählten Zielbereiche, indem mithilfe systemischer Fragen (Bannink, 2015) Ressourcen der Peer-Klient*innen exploriert werden. Darüber hinaus präsentieren die Peer-Berater*innen ihren Peer-Klient*innen dimensionsspezifische Angebote. Diese wurden, der Idee des Peer-Learning folgend, von den Peer-Berater*innen im Ausbildungsseminar konzipiert und orientieren sich an aktuellen Rahmentheorien der Gesundheitsförderung (Bannink, 2012).

Ausbildung der Peer-Berater*innen im Seminar „Peer-Berater*in werden. Gesundheit und Wohlbefinden im Studium fördern“

Um die Peer-Berater*innen adäquat auf ihre Beratungsaufgabe vorzubereiten, werden sie in dem praxisorientierten und partizipativ angelegten Seminar „Peer-Berater*in werden. Gesundheit und Wohlbefinden im Studium fördern“ ausgebildet. Die Seminarteilnehmenden können hier erste Beratungskompetenzen erwerben und anschließend in authentischen Beratungsgesprächen mit den Peer-Klient*innen erproben. Insbesondere lernen die Peer-Berater*innen, eine wertschätzende und kooperative Peer-to-Peer-Beziehung aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Angesichts der großen Vielfalt von Beratungstheorien und -schulen gilt es zudem, ein Beratungskonzept zu entwickeln, das für Peer-Berater*innen gut umsetzbar ist und kein Gefühl der Überforderung evoziert (Gaber, 2015). Ein humanistisches, vor allem aber lösungs- und ressourcenorientiertes Beratungsverständnis, das ganz im Sinne eines Peer-Counseling auf Augenhöhe die Autonomie und Expertenschaft des Ratsuchenden betont (Bannink, 2015), bildet die theoretische Basis des Beratungshandelns der Peer-Berater*innen.

An die Vorbesprechung, die organisatorische Rahmenbedingungen wie z. B. die Schweigepflicht klärt, schließen sich zwei Blockseminarwochenenden an (s. Abb. 2). Das erste Seminarwochenende hat zum Ziel, basales Wissen zu Beraterhaltungen zu aktivieren und neu zu vermitteln sowie einen Überblick über zentrale Forschungsergebnisse

zu Studierenden- und Lehrer*innengesundheit zu geben. Die Teilnehmenden sollen sich nach dem ersten Seminarteil in der Lage sehen, ein Erstgespräch mit einer Peer-Klient*in selbstständig, personen- und lösungsorientiert zu führen. Verschiedene aktive Lehr- und Lernmethoden stehen in Verbindung mit der Idee des Peer-Learning im Mittelpunkt der Seminardidaktik. Im Sinne des Lehrens durch Zeigen (Rummler & Karsten, 2012) können die Peer-Berater*innen anhand von Videobeispielen günstiges Berater*innenhandeln reflektieren und am Modell lernen. Anschließend erproben die Peer-Berater*innen, unterstützt durch einen Gesprächsleitfaden, ihre Beratungskompetenzen in Gesprächsübungen mit wiederholtem Rollenwechsel. In der Klient*innenrolle haben sie genau wie ihre zukünftigen Peer-Klient*innen die Möglichkeit, über ihr eigenes AVEM-Profil, ihre individuellen Ressourcen und Stressoren im Studium nachzudenken. An jede Gesprächsübung schließt eine Peer-Supervision an (Wagner & Smith, 1997), in der sich die Peer-Berater*innen Feedback aus ihrer Übungsgruppe einholen können.

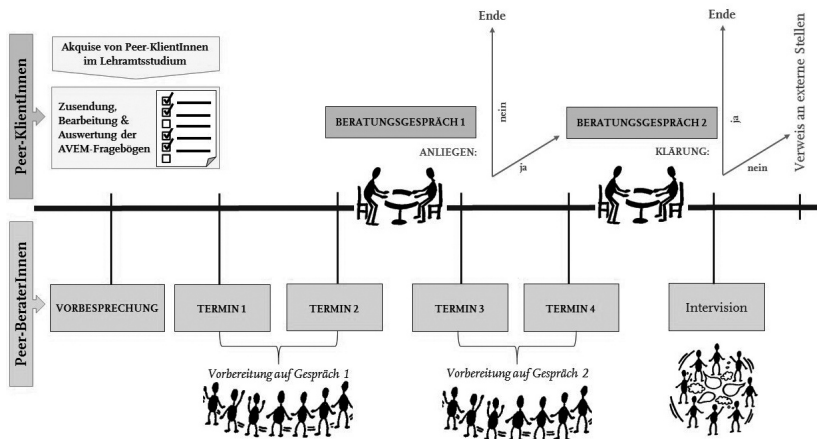


Abb: 2 Aufbau des Ausbildungsseminars der Peer-Berater*innen

Das zweite Blockwochenende bereitet die Peer-Berater*innen auf das Zweitgespräch mit den Peer-Klient*innen vor. Die Studierenden lernen, die AVEM-basierten Angebote spezifisch für die Voraussetzungen und Bedürfnisse ihrer jeweiligen Peer-Klient*innen aufzubereiten und zu vermitteln. Das Seminar beginnt mit einer kollegialen Fallberatung

(Tietze, 2010), bei der sich die Seminarteilnehmenden zu ihren Fällen aus dem Erstgespräch gegenseitig beraten. Im Anschluss bieten die Studierenden die im Zweierteam entwickelten dimensionsspezifischen Angebote in Form eines Peer-Education-Formats dar. Konzipierte Angebote aus vorherigen Semestern lernen die Studierenden anhand von Videobeispielen ihrer Mitstudierenden kennen, die der Nutzung der Videos schriftlich zugestimmt haben.

Nach der Durchführung des Zweitgesprächs nehmen die Peer-Berater*innen an einer Intervisionsstunde teil. Zur professionellen Begleitung der Peer-Berater*innen besteht außerdem zu jeder Zeit die Möglichkeit einer Supervision durch die Seminarleiter*innen.

Ausblick

Aktuell laufen noch Pilotierung und Adaption der Evaluationsinstrumente. Erste deskriptive Evaluationsergebnisse deuten aber bereits auf eine hohe Zufriedenheit der Peer-Berater*innen und -Klient*innen hin. 100 % der Studierenden (N = 16) empfehlen das Ausbildungsseminar weiter. Bewertet wurde es im Durchschnitt mit einer Schulnote von 1.18, SD = .39. Die Peer-Klient*innen (N = 21) fühlen sich in der Beratungsbeziehung verstanden und respektiert, bewertet auf einer Zehner-Skala mit M = 9.29, SD = .75. Auf der Grundlage dieser vielversprechenden ersten Ergebnisse ist geplant, die Evaluationsinstrumente weiterzuentwickeln und damit weitere Forschungsarbeiten zur Effektivität des Formats zu ermöglichen, um schließlich das Peer-Counseling-Konzept zu überarbeiten und nachhaltig zu etablieren.

Literatur

- Bannink, F. (2012). *Praxis der positiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bannink, F. (2015). *Lösungsfokussierte Fragen. Handbuch für die lösungsfokussierte Gesprächsführung*. Göttingen, u. a.: Hogrefe.
- Bay, R. H. (2014). *Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören* (8. Aufl.). Renningen: Expert Verlag.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (im Druck). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern. Das Bamberger Peer-Beratungstraining. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Drechsel, B., Scheunpflug, A. & Weber, J. (2018). Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt. Das Bamberger Projekt WegE. *Journal für LehrerInnenbildung*,

- 18 (3), 40-45. Verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/results/01JA1615_Drechsel_Scheunpflug_Weber_in_Journal_Lehrer_03_18_e.pdf [16.01.2019].
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 16-29.
- Gaber, H. (2015). Peer Support und Housing First? Möglichkeiten und Ambivalenzen bei besonderer Berücksichtigung von Betroffenenkompetenz. *soziales_kapital*, 13, 51-62. Verfügbar unter <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/download/364/609> [16.01.2019].
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In Dies. (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, N. (Hrsg.). (2018). *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 137-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillert, A., Lehr, D., Sosnowsky, N. & Bauer, J. (2006). Gesundheitstage zur Prävention psychosomatischer Erkrankungen im Lehrerberuf? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1 (4), 227-233. <https://doi.org/10.1007/s11553-006-0035-z>
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5., korrigierte und durchges. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Noerber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim: Beltz.
- Reindl, R. & Weiss, S. (2012). Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. *e-beratungsjournal*, 8 (1), Art 6.
- Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8 (4), 98-103.
- Rohr, D., Ouden, H. d. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rummler, K. & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *Media, knowledge and education cultures and ethics of sharing. Medien – Wissen – Bildung, Kulturen und Ethiken des Teilens* (S. 253-266). Innsbruck: Innsbruck Univ. Press (Edited volume series).
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform); Manual* (3., überarb. und erw. Aufl.). London: Pearson.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Wagner, C. A. & Smith, J. P. (1979). Peer Supervision. Toward More Effective Training. *Counselor Education and Supervision*, 18 (4), 288-293.
- Wilhelm, D. (2013). Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8 (4), 104-108.



Josephin Fricke, M.Sc. Psychologie,
Schulpsychologin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Gesprächsführung,
Studierendengesundheit, Lehrgesundheit

josephin.fricke@uni-bamberg.de



Stephanie Bauer-Hägele, Dipl.-Psych.,
Psychotherapeutin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: (Kollegiale) Beratung,
Gesprächsführung, Lehrgesundheit

stephanie.bauer-haegele@uni-bamberg.de



Jörg Wolstein, Dr., Prof. für Pathopsychologie
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Gesundheitsförderung und Prävention

joerg.wolstein@uni-bamberg.de

REZENSION

Stroot, T. & Westphal, P. (Hrsg.). (2018). *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 316 Seiten, ISBN 978-3-7815-2229-9

Im Bereich des Peer Learning an Hochschulen sind, in Deutschland etwa durch das Förderinstrument „Qualitätspakt Lehre“, in den letzten Jahren neuere interessante Ansätze und zeitlich befristete Angebote entstanden. Einige dieser Ansätze und grundlegende Fragen werden im von Thea Stroot und Petra Westphal herausgegebenen Sammelband vorgestellt und diskutiert.

Der Band umfasst insgesamt sechszehn Beiträge, die sich mit der Thematik des Peer Learning an Hochschulen, seinen Möglichkeiten und seinen Problemen befassen und dabei einen Schwerpunkt hinsichtlich einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung setzen. Die Beiträge sind auf drei Themenblöcke verteilt. Im ersten Teil befassen sich vier Beiträge mit theoretischen Grundlegungen. Im zweiten Teil sind fünf Beiträge über verschiedene Angebote, zu denen überwiegend bereits Evaluationsergebnisse vorliegen, versammelt. Im dritten Teil befinden sich sieben weitere Beiträge mit Beispielen von „good practice“ und einigen aufschlussreichen Erfahrungsberichten.

Im Folgenden werden jeweils die Beiträge der drei Buchteile kurz zusammengefasst. Ein Beitrag aus jedem Buchteil wird exemplarisch genauer dargestellt und den Zusammenfassungen vorangestellt.

Im ersten Teil des Bandes werden Möglichkeiten und Probleme des inklusiv-diversitysensiblen Peer Learnings in der Hochschule behandelt, anschließend seine Bedeutung für die Lehre herausgearbeitet und danach die Hochschuldidaktik als Ort, an dem Ansätze entwickelt und über die verschiedenen Weiterbildungsangebote in der hochschulischen Lehre verbreitet werden, eingeführt.

Exemplarisch soll nun der erste Beitrag des ersten Thementails genauer vorgestellt werden. Helen Knauf, Simone Seitz und Thea Stroot gehen der für den Band wichtigen Ausgangsfrage nach „inwiefern der explizite Bezug auf diversitäts- und inklusionssensible Konzepte Peer Learning verändern und differenzieren kann, um damit zu einer erweiterten Betrachtungsweise hochschulischer Lernprozesse und Bildung beitragen zu können“ (S. 22). Zunächst werden begriffliche Bestimmungen vorgenommen. Peer Learning wird als wechselseitiger Lernprozess verstanden, bei dem die Beteiligten von und miteinander

lernen. Anschließend werden ältere Peer-Learning-Formate, wie das Tutorium, von neueren Peer-Learning-Formaten unterschieden. Die Unterschiede beziehen sich auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden sowie die Art der Rollenverteilung und der Steuerung. Neuere Formate des Peer Learning übernehmen umfangreichere Funktionen, indem sie u. a. auch zur sozialen und personalen Kompetenzentwicklung der Studierenden beitragen.

Dem Beitrag von Knauf et al. folgt ein von Matthias Rürup verfasster Artikel. Rürup diskutiert aus der Perspektive der Educational Governance systematisch Möglichkeiten und Probleme der Durchsetzungschancen eines inklusiv-diversitysensiblen Peer Learnings an Hochschulen. Für das Anliegen der zu implementierenden Politikidee eines inklusiv-diversitysensiblen Peer-Learnings an Hochschulen gibt er aus der Perspektive des Corporate-Governance-Ansatzes die Empfehlung zur Schaffung einer möglichst großen Öffentlichkeitswirksamkeit, die über den gesamten „Instrumentenkasten“ hergestellt werden soll (S. 52). Anschließend verwirft er aber im Sinne einer gesellschaftspolitischen Idee von Demokratie diese Empfehlung wieder und schlägt statt einer umfassenden Durchsetzung des Anliegens eine bewusst punktuelle vor, bei der es darum geht, für interessierte Akteure die Möglichkeit zu schaffen, ihre eigenen Ideen zu verwirklichen und aktiv in ihrer Hochschule einzubringen.

Überlegungen zur Relevanz einer Gender- und Diversitykompetenz, die für die Selbstreflexion der Lehre notwendig ist, thematisiert der Beitrag von Lisa Mense. Sie fordert, dass Lehrende eine Lernumgebung schaffen, „in der (das S. M.) Lernen als forschender, selbstaktivierender und mitverantwortlicher Prozess für alle möglich ist“ (S. 70). Kollektive Lernformen wie Peer Learning stellen ihrer Ansicht nach eine gute Möglichkeit dar, mit der Diversität der Studierenden umzugehen.

Mit Angeboten und Strukturen, die sich auf Peer Learning und Diversität beziehen, befasst sich im letzten Beitrag des ersten Teils Rebecca Schulte aus hochschuldidaktischer Perspektive. Als „klassische“ hochschuldidaktische Peer-Learning-Formate stellt sie hochschuldidaktische Workshops, in denen aktivierende Methoden eine große Rolle spielen, kollegiale Beratung, kollegiale Hospitation, Peer-Review-Verfahren und den Tag der Lehre vor.

Im zweiten Teil des Buches werden dann exemplarisch einzelne Projekte zur Förderung von Peer Learning vorgestellt. Zu den meisten Projekten liegen bereits Evaluationsergebnisse vor.

Das an der Universität Paderborn angesiedelte und mit Mitteln des „Qualitätspakt Lehre“ finanzierte Projekt „Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende“ skizzieren Thea Stroot, Petra Westphal und Leoni Donnermann. Als Ziel des Projektes formulieren sie „die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses für die Komplexität des Lehramtsstudiums sowie des angestrebten Berufs“ (S. 147). Es zielt auf eine Verbesserung der bildungswissenschaftlichen Moduleinführung des bildungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs.

Die Autorinnen erläutern die Bausteine des Projekts. Dazu zählt, dass etwa in den Plenumsveranstaltungen zunächst Impulsvorträge und daran anschließend in individuellen Erarbeitungsphasen die projektorientierte Gruppenarbeit, die in Portfolios dokumentiert wird, stattfinden. Dabei werden die Studierenden durch ein Peer-Mentoring unterstützt, d. h. von erfahrenen Lehramtsstudierenden begleitet. Weiterhin werden hochschulexterne pädagogische Fachkräfte aus dem schulischen und außerschulischen Bereich als „Dialogpartner*innen“ im Kontext spezifischer Themenfelder und Fragestellungen einbezogen, z. B. hinsichtlich Inklusion oder Schulverweigerung.

Anschließend wird die Evaluation, bei der 980 Personen mittels standardisierter Fragebögen zum Beitrag der wahrgenommenen Unterstützungen durch Lehrende und Peer Mentor*innen für ihren Kompetenzerwerb befragt wurden, vorgestellt. Als Ergebnisse halten die Autorinnen fest, dass die Kompetenzwahrnehmung sich bei einem Teil der Studierenden eher auf die Unterstützung der Lehrenden und bei einem anderen Teil eher auf die Unterstützung der Peer-Mentor*innen bezieht.

Auch in den folgenden Beiträgen stehen Erfahrungsberichte und evaluationsbasierte Einschätzungen aus verschiedenen Projekten im Mittelpunkt. Hannah Rosenberg und Nadine Schallenkammer stellen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen als Projektmitarbeiterinnen zwei Konzepte einer Peer-Learning-orientierten Theorie-Praxis-Verknüpfung für Lehramtsstudierende, die im Kontext des Projekts „MoSAiK“ an der Universität Koblenz-Landau im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entstanden sind, vor. Dabei geht es darum, die Selbstreflexionskompetenzen der Studierenden auszubauen.

Die im Fach Hauswirtschaft an der Universität Paderborn entwickelten Peer-Learning-Angebote – individuelle Lernbegleitung für Studierende sowie fachdidaktische Lernbegleittutorien – stellt Joanna Hell-

weg vor. Die Angebote sind freiwillig, werden aber in hohem Maße genutzt. Die Wirkungen der Angebote zeigen sich vor allem in einer erhöhten Anzahl bestandener Prüfungen sowie einer Verbesserung des Notenspiegels.

Das Konzept des Peer Coaching, wie es von der „Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt“ (ELF) an der Universität Münster angeboten wird, ist Gegenstand des Beitrags von Anna Grabosch und Hedda Bennewitz. Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaft können an der ELF seit 2007 das Zertifikat „lehren. lernen“ erwerben. Dieses besteht aus den Angeboten Kollegiale Fallberatung, Kompetenztraining und Portfolioarbeit. Die Angebote werden in Form von Peer Learning und Peer Coaching organisiert mit dem Ziel „(...) eine diversitätssensible und individuelle Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der universitären Ausbildung“ (S. 130) zu fördern. Die Autorinnen konzentrieren sich in ihrem Beitrag darauf, das Konzept „Coach the Trainer“ vorzustellen sowie die dazu durchgeführte Evaluation und ihre Ergebnisse zu besprechen.

Auch im dritten Teil des Sammelbandes werden einzelne Projekte und Maßnahmen an verschiedenen Hochschulstandorten vorgestellt, wobei der Fokus auf Erfahrungsberichten liegt und auf Ergebnisse wissenschaftlicher Evaluationen verzichtet wird. Bevor die Beiträge des dritten Teils des Sammelbandes im Überblick genannt werden, soll ein Beitrag exemplarisch genauer vorgestellt werden.

Andrea Karsten, Vanessa Frahnert und Stefanie Schäfer von der Universität Paderborn führen in Aufbau und Konzept des dort am Kompetenzzentrum Schreiben verfolgten Textograph*innen-Programms ein. Dort wird der Anspruch verfolgt, „ein fachsensibles schreibdidaktisches Peer Learning-Konzept, das Studierenden die Teilhabe an den Schreib-, Forschungs- und Denkpraktiken ihrer jeweiligen Fächer (zu) ermöglichen“ (S. 242). Die Textograph*innen, d. h. Studierende, die vom Schreibzentrum in Peer Feedback ausgebildet worden sind, gehen eine Kooperation mit einem Lehrenden ein und begleiten eine Lehrveranstaltung und die daran teilnehmenden Studierenden mit Textfeedback zu Schreibaufgaben, die in der Veranstaltung gestellt wurden. Das Textograph*innen-Programm orientiert sich an dem Konzept der Writing Fellows aus den USA. Besonders die „Verbindung aus schreibdidaktisch ausgerichteter Lehre und studentischer Schreibberatung bzw. Schreib-Peer-Tutoring“ (S. 244) heben die Autor*innen als nachahmenswerte Bestandteile von Writing-Fellows-Programmen

hervor. Über das Kompetenzzentrum Schreiben werden die Tätigkeiten der unterschiedlichen Beteiligten koordiniert. Dort werden interessierte Lehrende und Studierende, die als Textograph*innen fungieren sollen, zu Tandems zusammengeführt. Diese tauschen sich dann selbstständig aus, können aber Unterstützung im Schreibzentrum erhalten. Anschließend werden „inhaltliche Eckpfeiler“ des Programms erläutert und Erfahrungen der Programmumsetzung beschrieben. Es folgen in diesem Teil weitere Berichte von einzelnen Ansätzen und Projekten:

Über das Programm Viadrina Peer Tutoring an der Europa-Universität Viadrina (EUV) in Frankfurt (Oder) heißt es, dort werde eine breite Angebotspalette zur Förderung von Schlüsselkompetenzen bereitgestellt, insbesondere im Bereich interkultureller Kompetenz und Diversity.

Im internationalen Peer-Learning-Projekt „Inklusion Europäisch“, das kooperativ von den Universitäten Paderborn und Bozen sowie der Hochschule Oberösterreich angeboten wird, wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Durchführung internationaler, hochschulübergreifender Seminare von besonderer Bedeutung für die Thematisierung von Inklusion sein können.

Die in den weiteren Beiträgen vorgestellten Projekte setzen mit dem Konzept des Language-Awareness-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung, der Entwicklung einer diversitätsfördernden Didaktik oder mit der Planung und Durchführung eines eigenen „(Lern-)Projekts von Profilstudierenden für (Profil-)Studierende“ andere Schwerpunkte. Die jeweiligen Autor*innen veranschaulichen die Ansätze jeweils auch an Beispielen.

Im letzten Beitrag des Sammelbandes geht es um das Netzwerk Peer Learning an Hochschulen. Die Initiator*innen des Netzwerks berichten über dessen Ziele und Aktivitäten und laden alle zur Mitwirkung ein, die Peer Learning in der Hochschule etablieren möchten.

Mit Blick auf den gesamten Sammelband lässt sich sagen, dass die inhaltliche Gliederung und die damit verbundene Argumentationslinie im ersten Teil des Bandes sehr gut nachvollziehbar sind. Die Beiträge des zweiten und dritten Teils bestehen hingegen eher aus der detaillierten Darstellung vielfältiger Projekte, ohne dass diese aufeinander bezogen werden oder deutlich gemacht wird, ob oder inwiefern das Themenfeld systematisch und erschöpfend behandelt wird. Die Beiträge selbst sind von unterschiedlicher Ausführlichkeit und setzen unterschiedliche Schwerpunkte, was insofern erwartungsgemäß ist, als

dass es sich größtenteils um Erfahrungsberichte und Projektvorstellungen handelt.

Das Buch bietet einem Fachpublikum umfangreiche und detaillierte Informationen über verschiedene aktuelle Ansätze des Peer Learning und – besonders im ersten Teil des Bandes – der diskursiven Auslotung der Chancen und Probleme bezüglich ihres Beitrags zur Weiterentwicklung der universitären Lehre im Anspruch von Diversität und Inklusion. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die Lektüre des Buches für alle lohnt, die sich für aktuelle Entwicklungen an Hochschulen vor allem im Bereich der Lehre interessieren und genauer damit beschäftigen wollen und/oder selbst ein Projekt an ihrer Hochschule entwickeln möchten und dafür Anregungen und Ansprechpartner*innen suchen. Das Buch eignet sich besonders für die punktuelle Vertiefung und Auseinandersetzung mit einzelnen Ansätzen des Peer Learnings. Die systematische Vermessung eines heterogenen Feldes wird nicht in Aussicht gestellt, sondern vielmehr ein Überblick über unterschiedliche Zugänge. Leser*innen, die sich darauf einlassen, erwartet aber eine inspirierende Lektüre.

Susanne Masuch, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben
am Institut für Erziehungswissenschaft
an der Georg-August-Universität Göttingen

smasuch@gwdg.de

AGENDA

„Optimierung“
27. Kongress der DGfE
Informationen: <https://dgfe2020.uni-koeln.de/>
15.-18.03.2020
Köln,
Deutschland

GEBF 2020 „Bildung gestalten – Partizipation erreichen – Digitalisierung nutzen“
Anmeldung: Early Bird bis 31.12.2019
Informationen: <https://gebf2020.de/de>
25.-27.03.2020
Universität Potsdam,
Deutschland

**Forschungskolloquium: Konstruktionen des selbständigen Bildungssubjekts/
La fabrique du l'individu autonome et ses contextes éducatifs**
Informationen: <https://www.phbern.ch/la-socialisation-a-lautonomie-une-ethnographie-des-dispositifs-pedagogiques/aktuell.htm>
02.-03.04.2020,
PH Bern,
Schweiz

Tagung
**„Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“ –
Zwischen Normierung und Ermöglichung**
Informationen: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/2019.07_CfP_Jugend_und_pa%CC%88dagogischen_Institutionen.pdf
25.-26.06.2020,
FernUni Hagen,
Deutschland

Grazer Grundschulkongress
„Qualität von Schule und Unterricht“
Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2020
Informationen: <http://www.ggsk.at/>
01.-03.07.2020,
PH Steiermark
und KPH Graz,
Österreich

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

no. 4/2020 Lehrer*innen-Fortbildungen

(Hrsg.: Daniela Sauer, daniela.sauer@uni-bamberg.de)

Lehrpersonen gelten als wesentlicher Schlüssel für die schulischen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Entsprechend der Expertiseforschung wird die Förderung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften als kontinuierliche Aufgabe verstanden. Nach Abschluss der Ausbildungsphase bilden Lehrer*innen-Fortbildungen die tragende Säule des weiteren berufsbegleitenden Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen. Die Beiträge des Heftes sollen Einblicke in aktuelle Forschungs- und Praxisinitiativen im Bereich der Lehrer*innen-Fortbildung bieten. Dabei stellen sich neben Fragen zur inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung, den Merkmalen nachhaltiger Lehrer*innen-Fortbildungen auch Fragen zur Professionalität der Fortbildner*innen sowie den grundlegenden schulhausinternen wie länderspezifischen Rahmenbedingungen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2019

Erscheinungstermin: Dezember 2020

no. 1/2021 (Selbst-)Reflexion als Selbstzweck?

(Hrsg.: Bernhard Hauser, Bernhard.Hauser@phsg.ch)

Reflexion zu eigenen Erfahrungen im Kontext von Pädagogik, Bildung und Lernen gilt spätestens seit dem „reflective practitioner“ als grundlegender Inhalt von Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen. Damit soll bewusstes Lernen gefördert werden. Für Varianten des bewussten Übens im Sinne von „deliberate practice“ konnten denn auch vielfältige positive Wirkungen belegt werden. Nun ist aber längst nicht alle (Selbst-)Reflexion in der Bildung von Lehrpersonen bewusstes Üben. Nicht grundlos berichten sowohl Unterrichtende als auch Studierende zuweilen nicht ohne Spott davon, dass man an Pädagogischen Hochschulen vor allem lerne, über pädagogisches Handeln zu sprechen ohne selbiges zu erlernen.

Reflexion gilt seit John Locke als Form der Selbstwahrnehmung, der Selbstaufmerksamkeit. Aus der Depressionsforschung ist bekannt, dass Selbstaufmerksamkeit eine krankheitsstabilisierende oder gar -erzeugende (maladaptive) Funktion haben kann. Auch aus der Mobbing-Forschung zeigen Befunde, dass Reflektieren über Mobbing im Sinne einer negativen Sensibilisierung dieses unerwünschte Verhalten verstärken oder erzeugen kann. Deshalb ist auch für die Lehrer*innenbildung mit negativen Folgen durch Reflexion zu rechnen. Ziel dieses Heftes ist der kritische Blick auf die (Dys-)Funktion von Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Es sollen Fragen angesprochen werden wie: Kann Reflexion ohne evidenzbasiertes Reframing zielführend sein? Für welche Formen trifft das zu? Warum müssen auch Studierende reflektieren (in Lerntagebüchern, Lernportfolios u.ä.), welche die gerade zu reflektierende Kompetenz schon längst beherrschen? Welche – gerade auch negativen - Folgen von Reflexion können berichtet und belegt werden? Für welche Formen von Reflexion finden sich positive Wirkungen?

Deadline für offenen Call: März 2020

Erscheinungstermin: März 2021

Peers

journal für lehrerInnenbildung

no. 3/2019

EDITORIAL

01

Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung.
Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen

02

Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation
und erweiterte Lerngelegenheit

03

Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester

04

Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium

05

Auf das Praktikumsteam kommt es an?
Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika

06

Peer-Learning vom Studienbeginn bis ins Referendariat –
ePortfolio-gestützte Lernszenarien

07

Das Konzept der PeerBeratung.
Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende

08

Erfolgreicher Start ins Lehramtsstudium durch Peer-Tutoring.
Das Projekt TUD_MTC

09

Third Space in Partnerschulen.
Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems

10

Stressbewältigung durch Mentoring
bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

STICHWORT

Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung

METHODENATELIER

Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS