

## Lehren aus der Corona-Krise

### Bibliografie:

Annelies Kreis und Marco Galle:

Ein Fels in der Brandung?

Zur Bedeutung von Peers im Praktikum.

*journal für lehrerInnenbildung*, 21 (2), 76-83.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no.2  
2021

**07**

*Annelies Kreis und  
Marco Galle*

Ein Fels in der Brandung?  
Zur Bedeutung von  
Peers im Praktikum

## Ausgangslage

Schulpraktischen Ausbildungsanlässen kommt in der Lehrer\*innenbildung in der Schweiz sowohl konzeptionell als auch hinsichtlich ihres Anteils an der Studienzeit eine hohe Bedeutsamkeit zu. Damit ist die Frage zentral, wie praxissituierte Ausbildungselemente so gestaltet werden können, dass sie für die professionelle Entwicklung der Studierenden möglichst wirksam sind. International durchgesetzt hat sich eine sozio-konstruktivistische Auffassung von Lernen (Resnick, 1989). Es besteht ein Konsens, dass sowohl Lerngelegenheiten als auch Lerninhalte für Studierende in Praktika vom sozialen Kontext beeinflusst sind, in dem sie diese absolvieren (König et al., 2018; Staub, 2001). Aus dieser Perspektive bieten sich Studierenden in Praxisanlässen je nach verfügbaren Interaktionspartner\*innen und der Qualität, in welcher mit diesen kooperiert werden kann, unterschiedliche Lerngelegenheiten (Mena, Hennissen & Loughran, 2017; Tillema, van der Westhuijzen & van der Merwe, 2015). Institutionen der Lehrer\*innenbildung unternehmen denn auch erstens vielfältige Anstrengungen, um das involvierte Personal zu qualifizieren (Becker, Waldis & Staub, 2019; Beckmann, Ehmke, Müller, Brückner, Spöhrer & Witt, 2018; Kreis et al., 2020) und zweitens um Organisationsformen für Praktika wie z. B. Partnerschulen (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017), Praxiszentren (Kreis & Hürlimann, 2019) oder Entwicklungsnetzwerke (Beckmann & Ehmke, 2018) zu etablieren, welche die in Praktika verfügbaren sozialen Ressourcen für Lernprozesse von Studierenden anregender werden lassen. Verstärkt in den Blick genommen werden auch Mitstudierende (Peers) als relevante Akteur\*innen (Kreis & Schnebel, 2017; Kreis & Galle, 2019; Sauer & Rahm, 2019).

Im Frühjahr 2020, während des ersten durch die Covid-Pandemie induzierten Lockdowns, wurden derartige Bemühungen mit einem Schlag empfindlich gestört. Praktika konnten während der Umstellung von Schulen auf Distanzunterricht höchstens eingeschränkt stattfinden und Interaktionsmöglichkeiten haben sich seit März 2020 aufgrund von Distanzregelungen grundlegend verändert. Im vorliegenden Beitrag vergleichen wir vor diesem Hintergrund kooperative Interaktionen von Studierenden mit *Ausbildner\*innen* und *Mitstudierenden* in Praxisphasen des ersten (18/19, vor Covid) und zweiten Studienjahrs (19/20, mit Covid). Als *Ausbildner\*innen* fokussieren wir Praxislehrpersonen (Lehrpersonen der Klasse, in der das Praktikum absolviert

wird) und Mentor\*innen (Hochschuldozent\*innen, welche die Studierenden in Praxisphasen begleiten). Wir gingen davon aus, dass die Studierenden im zweiten, durch die Pandemiemaßnahmen gestörten Studienjahr, mit allen Akteur\*innen weniger kooperieren.

## Ausbildungskontext, Untersuchungsdesign und Beteiligte

Die Daten wurden im Rahmen des Entwicklungsprojekts ‚Praxiszentren‘ erhoben, mit dem die PH Zürich ein neues Konzept der berufspraktischen Ausbildung für die Studiengänge Primar- und Sekundarstufe I entwickelt (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, in Vorb.). Ein Untersuchungsfokus liegt auf der Kooperation von Studierenden mit verschiedenen Akteur\*innen der sozialen Netzwerke, in denen das Praktikum jeweils zu zweit mit einer/einem Mitstudent\*in absolviert wird. Studierende mit Studienbeginn im Herbstsemester 2018 wurden je Ende Frühjahrssemester 2019 (t1) und 2020 (t2) im Längsschnitt online zu ihren Kooperationspraktiken in Praktika während des vergangenen Studienjahrs befragt. Die Fragen bezogen sich auf die Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen jeweils mit dem/der Mitstudent\*in, der Praxislehrperson und dem/der Mentor\*in. In Befragung t1 wurden Erfahrungen aus der zweiseitigen Tagespraxis (‚Berufspraxis 1/2‘, pro Semester 7 Praxis- und 7 Seminartage, 2-4 Unterrichtsbesuche durch Mentor\*in mit Besprechung) und dem dreiwöchigen Blockpraktikum (‚Praktikum 1‘, 1-2 Unterrichtsbesuche) im ersten Studienjahr erfragt. Die Befragung t2 bezog sich auf ein siebenwöchiges Blockpraktikum derselben Kohorte im zweiten Studienjahr (‚Quartalspraktikum‘ mit 3 Seminarsitzungen vor, während und nach dem Praktikum mit Mentor\*innen, 2-3 Unterrichtsbesuche).

Anstelle des regulären Praktikums absolvierten die Studierenden im Frühjahr 2020 pandemiebedingt ein dreiwöchiges Ersatzpraktikum nach der Wiederaufnahme des Schulbetriebs. Dabei sollten sie so oft wie möglich am (Fern-)Unterricht ihrer Praktikumsklasse partizipieren. Im Vergleich zum regulären Praktikum waren die Vorgaben (z. B. Umfang der Unterrichtsverpflichtung für Studierende, Durchführung von Vor-/Nachbesprechungen; rudimentärer Praxisbericht, Entscheid bestanden/nicht bestanden statt Abschlussnote) sehr offen, um den

Praxislehrpersonen ausreichend Spielraum zur Bewältigung der außerordentlichen Situation zu lassen. Auch die Lernbegleitung durch die Mentor\*innen veränderte sich durch die Vorgaben zur physischen sozialen Distanz.

## Erfassung von Kooperationshäufigkeit

85 bis 90 Studierende (Rücklauf 22-23%) beantworteten in den Online-Fragebogen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes die Fragen zur Häufigkeit ihrer Zusammenarbeit (1 = nie; 6 = sehr oft) mit drei Akteursgruppen: (1) Mitstudent\*in, mit der sie in derselben Klasse platziert waren, (2) Praxislehrperson und (3) Mentor\*in. Mitstudent\*innen und Praxislehrpersonen wechseln zwischen den zwei Studienjahren respektive Erhebungszeitpunkten, der/die Mentor\*in bleibt konstant. Die Studierenden sind im Durchschnitt 23.7 Jahre alt ( $SD = 4.0$  Jahre;  $t_2$ ), 84.7% sind weiblich.<sup>1</sup>

Sie schätzten die Häufigkeit der Zusammenarbeit bezüglich folgender drei Kooperationsformen ein (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006):

- **Austausch arbeitsbezogener Materialien:** Austausch von Dokumenten und Materialien, welche die Ausbildung von Studierenden betreffen (z. B. Verlaufsplanungen, Reglemente, Schul- oder Studienprogramme etc.),
- **Schüler\*innenbezogener Austausch:** Austausch hinsichtlich Schüler\*innen (z. B. über Lern- und Sozialverhalten, Lernfortschritte etc.),
- **Konstruktion und gemeinsame Reflexion:** Reflexion der eigenen Arbeitsweisen, gegenseitiges Geben von Feedback, Bearbeiten von gemeinsamen Aufgaben und Lösen von Herausforderungen und Problemen in direkter Zusammenarbeit.

Die Unterschiede zwischen  $t_1$  und  $t_2$  wurden mit  $t$ -Tests für verbundene Stichproben untersucht.

1 Wir berichten hier die Ergebnisse der Befragung der Primarstudierenden, weil die Umsetzungen an den Primar- und Sekundarschulen hinsichtlich Distanzlernen – und damit auch die Möglichkeiten der Beteiligung von Studierenden – sich beträchtlich unterscheiden.

## Ergebnisse

Untersucht wird die Forschungsfrage nach Unterschieden in der Häufigkeit der Kooperation mit Peers, Praxislehrpersonen und Mentorierenden zwischen dem ersten Studienjahr ( $t_1$ ) und dem zweiten Studienjahr ( $t_2$ ) hinsichtlich der drei Kooperationsformen.

Die Studierenden interagieren zu beiden Erhebungszeitpunkten bezüglich aller drei Kooperationsformen häufig bis sehr häufig mit ihrer/ihrem Mitstudent\*in und mit ihrer Praxislehrperson. Mit den Mentor\*innen findet eine Zusammenarbeit weniger häufig bis selten statt.

**Tab. 1** Einschätzungen von Studierenden zur Häufigkeit der Kooperationsformen mit verschiedenen Akteur\*innen der Berufspraxis im 1. und 2. Studienjahr

Person	Kooperationsformen	n	t1		t2		t-Test für verbundene Stichproben			
			M	SD	M	SD	t	df	p	d
Mitstudent*in	Austausch beruflicher Materialien	85	4.12	1.66	4.58	1.62	-1.90	84	.061	-
	Schüler*innen-bezogener Austausch	85	4.91	1.29	4.99	1.18	-0.46	84	.643	-
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	85	4.80	1.13	4.74	1.49	0.29	84	.773	-
Praxislehrperson	Austausch beruflicher Materialien	88	4.86	1.41	4.33	1.63	2.33	87	.022*	0.50
	Schüler*innen-bezogener Austausch	89	5.12	1.09	5.03	1.05	0.60	88	.549	-
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	90	5.08	1.11	4.62	1.43	2.32	89	.023*	0.49
Mentor*in	Austausch beruflicher Materialien	88	3.95	1.52	2.10	1.27	9.02	87	.000**	1.93
	Schüler*innen-bezogener Austausch	87	2.91	1.32	1.64	0.98	7.33	86	.000**	1.58
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	86	3.58	1.24	2.20	1.33	8.04	85	.000**	1.74

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Während sich die Einschätzungen der Zusammenarbeit mit Peers zwischen t1 und t2 in allen drei Kooperationsformen nicht signifikant unterscheiden, fällt diese bei den Praxislehrpersonen zum Austausch beruflicher Materialien sowie zu Kokonstruktion und gemeinsamer Reflexion tiefer aus. Bei der/dem Mentor\*in findet sich ein signifikanter Rückgang zu allen drei Kooperationsformen. Die mittleren Effektstärken des Unterschieds bei Praxislehrpersonen und die sehr hohen Effektstärken bei Mentorierenden deuten auf in der Praxis hochbedeutsame Unterschiede.

## Diskussion und Fazit

Die auf Selbstberichten der Studierenden beruhenden Ergebnisse zeigen die Bedeutung von Peers als Interaktionspartner\*innen für das Lernen von Lehramtsstudent\*innen unter erschwerten Praktikumsbedingungen auf. Besonders die häufige kokonstruktive und reflexive Bearbeitung beruflicher Aufgaben mit den gemeinsam platzierten Mitstudierenden weisen vor dem eingangs dargelegten theoretischen Hintergrund auf hohe Professionalisierungspotenziale der Peerinteraktion zusätzlich zu der mit Ausbilder\*innen hin. Zudem zeigt sich, dass die Peers im Vergleich zu den formal zuständigen Ausbilder\*innen eine Konstante im Praktikum unter erschwerten Bedingungen bieten. Trotz vieler Unsicherheiten und Unklarheiten bearbeiteten Studierende berufliche Aufgaben häufig gemeinsam. Sie waren einander im metaphorischen Sinn ein „Fels in der Brandung“.<sup>2</sup>

- 
- 2 Die geplante externe Validierung durch den Vergleich mit Ergebnissen der Befragung von Praxislehrpersonen und Mentorierenden konnte aufgrund der belasteten Situationen in den Schulen und der Hochschule nicht vorgenommen werden. Im Frühjahrssemester 21/22 erhobene Längsschnittdaten einer zweiten und dritten Kohorte werden weiter klären, inwiefern die Unterschiede durch die Pandemiesituation oder andere Unterschiede zwischen Praktika des ersten und zweiten Studienjahres verursacht sind (z. B. unterschiedliche Praktikumskonzepte oder Lernaufgaben). So könnte die Differenz zwischen erstem und zweitem Studienjahr in der Kooperationshäufigkeit mit dem/der Mentor\*in auch daran liegen, dass im zweiten Jahr weniger Seminartage und Unterrichtsbesuche geplant sind als im ersten Studienjahr. Weitere Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Projekt Praxiszentren werden hierzu Aufschluss geben.

## Literatur

- Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum – Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Themenheft „Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung“* (S. 168-185). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S. (2018). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum – Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25-34). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57-75). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87-114). Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A. & Galle, M. (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 30-38.
- Kreis, A. & Hürlimann, M. (2019). *Projekt „Praxiszentren“ der PHZH – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (in Vorb.). Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich – berufspraktische Lehrpersonenbildung als gemeinsame Aufgabe von Hochschule und Schulfeld. *Fachzeitschrift*.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 38(3), 407-421.
- Kreis, A. & Schnebel, S. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft „Peer Coaching in der praxisintegrierten Ausbildung von Lehrpersonen“*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Resnick, L. B. (Ed.). (1989). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sauer, D. & Rahm, S. (Hrsg.). (2019). Von gleich zu gleich – Optionen einer Nutzung von Potenzialen des Leer-Learnings. Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 7-11.



- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. & van der Merwe, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Eds.), *Mentoring for learning* (pp. 1-19). Rotterdam: Sense Publishers.

Annelies Kreis, Dr. phil., Professorin und Bereichsleiterin  
Berufspraktische Professionalisierung  
an der PH Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lernen am Arbeitsplatz,  
Mentoring und Coaching,  
Kooperation, Lernen in Peerbeziehungen

[annelies.kreis@phzh.ch](mailto:annelies.kreis@phzh.ch)



Marco Galle, M. A., wiss. Mitarbeiter  
im Bereich Berufspraktische Professionalisierung  
an der PH Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Schul- und Unterrichtsentwicklung,  
(kokonstruktive) Kooperation,  
Berufspraktische Professionalisierung

[marco.galle@phzh.de](mailto:marco.galle@phzh.de)

