

Peers

Bibliografie:

Annelies Kreis und Marco Galle:
Ausbildungsvikariat im Tandem als
Erfahrungsraum für Kooperation und
erweiterte Lerngelegenheit.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (3), 30-38.
https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_02

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>

ISSN 2629-4982

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 ($t(65) = 3.83$; $p = .000$; $r = .43$).

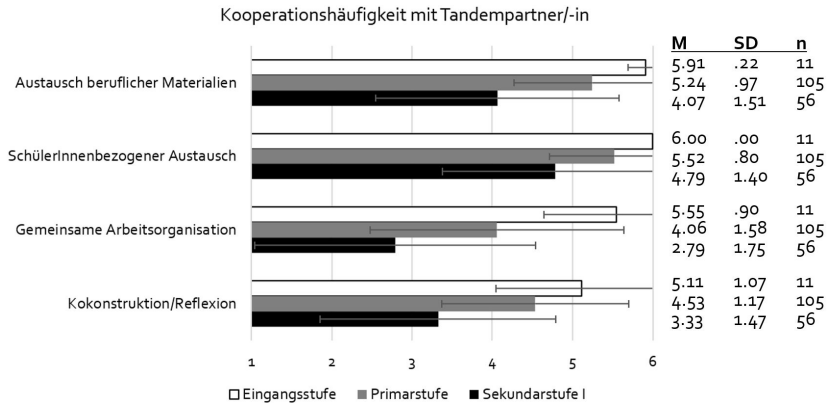


Abb. 1 Kooperationshäufigkeiten für verschiedene Formen im Tandem pro Studiengruppe

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 aufgebrauchte 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 ($t(61) = 2.33$; $p = .023$; $r = .28$).

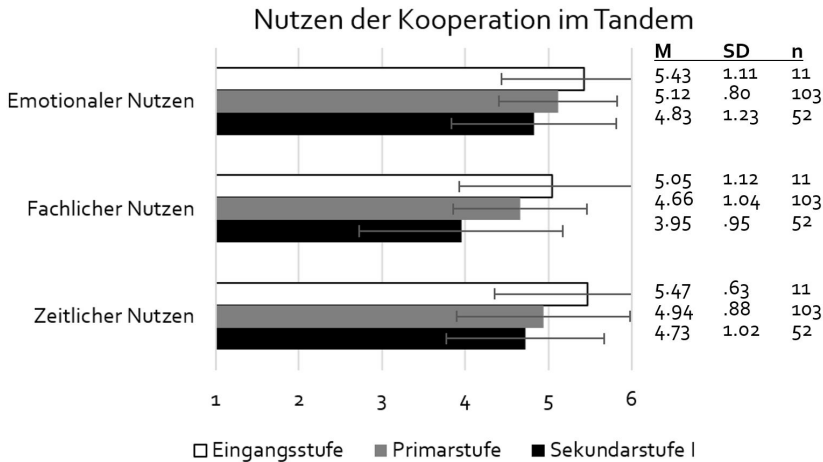


Abb. 2 Eingeschätzter Nutzen von Kooperation im Tandem pro Gruppe

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