

Peers

Bibliografie:

Annette Busse und Dorit Bosse: Peer-Learning
vom Studienbeginn bis ins Referendariat –
ePortfolio-gestützte Lernszenarien.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (3), 66-72.
https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_06

Gesamtausgabe online unter:

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

ISSN 2629-4982

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.

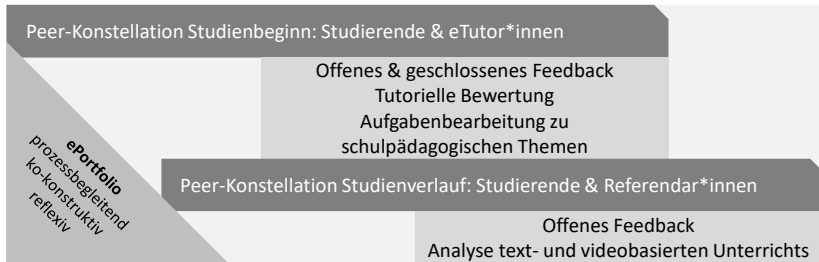


Abb. 1 Peer-Learning in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung mit ePortfolio (eigene Darstellung)

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