prolog
Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 27

Petra Westphal, Thea Stroot,
Eva-Maria Lerche,
Christoph Wiethoff (Hrsg.)

Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co

Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co

Band 27 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Petra Westphal, Thea Stroot, Eva-Maria Lerche, Christoph Wiethoff (Hrsg.)

Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co

Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2014

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2014 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel
https://prolog.budrich.de/

ISBN 978-3-934575-80-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1436-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhalt Seite

Petra Westphal, Eva-Maria Lerche, Thea Stroot, Christoph Wiethoff
Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co – Einführung in den Band ……. 3

I. Grundlagen und Perspektiven – Peer Learning in der 1. und 2. Phase ……. 13

Maren Treidler, Petra Westphal, Thea Stroot
Peer Learning ……... 15

Jannis Andresen, Pierre Lischke
Gedanken zum Peer Learning in der ersten Ausbildungsphase von LehrerInnen aus der Sicht von Studierenden der Initiative Kreidestaub …….. 21

Thea Stroot
Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen ……. 25

Gertrud Effe-Stumpf, Babette Steiner
Peer Learning in der 2. Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Erfahrungen und Konzepte aus dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Detmold …….. 33

II. Theoretische Ansätze für die Praxis von Peer Learning …….. 37

Ursula Keiper
Peer Learning im Kontext von Sozialer Ungleichheit: Habitussensible Peer Learning-Settings in Schule, Hochschule, Fort- und Weiterbildung ……. 39

Christiane Henkel, Anna Vollmer
Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung …….. 51

Thea Stroot, Petra Westphal, Maren Treidler, Jano Helle
Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende: Grundlagen und Konzeptelemente ……... 59

III. Ansätze, empirische Ergebnisse und Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern der 1. Phase der Lehrerausbildung …… 71

Melanie Fröhlich
Kompetenzen aktiv, kooperativ und reflexiv entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt „Peer Learning“ an der Universität Bielefeld …….. 73

Carsten Schülke
Peer Learning und Peer Education im Kontext des studY-Programms 83

Hanna Müsche, Thea Stroot
Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – eine Angebotsstruktur zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen? Erste Evaluationsergebnisse 91

Petra Westphal, Christoph Wiethoff
Erfahrungen von Peermentor*innen im Bildungswissenschaftlichen Mentoring für Lehramtsstudierende 105

Vanessa Rumpold, Christine Freitag, Katharina Georgi
Erfahrungen mit dem Peer Learning im Mentorenprogramm „Balu und Du“ 115

Melanie Brinkschulte
Kollaboratives Lautes Erinnern als Methode in der Schreibberater*innen-Ausbildung 125

Eva-Maria Lerche
Schreibdidaktische Elemente in Peer Learning-Settings: ein Praxisbericht 137

IV. Konzepte und Erfahrungen in der 2. Phase der Ausbildung und in der Berufseingangsphase 146

Matti Meri
Ist Mentoring ein effektives Werkzeug in der Lehrerbildung? – Beispiel Finnland 147

Axel Knüppel
Peer Learning im Rahmen der Lehrerausbildung – am Beispiel Region Nordhessen 155

Klaus Moegling
Praktische Versuche des Peer Learnings in der 2. Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Unterrichtserfahrungen als Gegenstand der Seminargruppen 163

Die Autorinnen und Autoren 175

Petra Westphal, Eva-Maria Lerche, Thea Stroot, Christoph Wiethoff

Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co – Einführung in den Band

Die Verschiebung von der Lehrfokussierung zur Lernendenorientierung (Bosse 2012, 20) und damit der vielbeschworene Wechsel vom Lehren zum Lernen wird nicht nur für die Schule, sondern ebenso für die 1. und 2. Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern diskutiert. Insbesondere im Kontext der Umstellung des gesamten Bildungssystems auf Inklusion (vgl. z.B. Trumpa et al. 2014) werden veränderte Grundkonzeptionen diskutiert, um Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für eine entsprechende Entwicklung der Professionalität von (zukünftigen) Lehrer*innen auch im Kontext allgemeiner Qualifikationen (Feuser/ Maschke 2013) beschreiben und analysieren zu können. Hiermit verbunden sind Optionen für Lernen, die sich auch in der Hochschule auf Partizipation und darüber auf eine Bewegung in Teilnahme- und Teilhaberäumen (vgl. Rihm 2010) sowie auf Strukturen selbstregulierten Lernens (vgl. Gerholz 2012) ausrichten. Dies setzt Formate des Lernens voraus, die die Stärkung von Eigenverantwortlichkeit und Förderung von Autonomie betonen. Symmetrische Strukturen, die gleichrangige und zugleich beratende Funktionen mit einer darauf ausgerichteten Feedbackkultur ermöglichen, sind mehr und mehr Grundlinien solcher veränderten Lehr-/Lernformate.

Zu diesem Themenkomplex wurde im November 2013 eine Tagung der Arbeitsgruppe Allgemeine Erziehungswissenschaft (Team Stroot) an der Universität Paderborn durchgeführt, zu der Impulsgeber unterschiedlicher Einrichtungen und Organisationen einen Einblick in ihre Erfahrungen aus der Praxis und den damit einhergehenden Fragestellungen für Theorie und Praxis gaben. Im Sinne einer Peer Learning (Boud 2001) fördernden Lernumgebung standen die Diskussion und Weiterentwicklung der Gedanken der Impulsvorträge durch die Tagungsteilnehmer*innen im Zentrum der Veranstaltung. Da die in entsprechenden Arbeitsgruppen diskutierten Aspekte Impulse für die Erstellung des hier vorgelegten Bandes darstellen, soll zunächst ein Überblick über die Fragen und Ergebnisse dieser Tagung gegeben werden. Die folgenden zusammenfassenden Texte der Gruppendiskussionen durch die jeweiligen Moderator*innen der Arbeitsgruppen geben einen Einblick in die thematisierten Fragestellungen, Schwierigkeiten, Erfahrungen und Bedarfe des Themenfeldes.

Arbeitsgruppe 1

Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe waren der Beitrag von Juliane Fuge (Universität Paderborn), „Mentoring an der Hochschule, Entwicklung und Neuerung in der LehrerInnenausbildung“ sowie der Beitrag von Niclas Schaper (Universität Paderborn) zum „Kompetenzbegriff aus Sicht der Arbeitspsychologie im Zusammenhang mit Peer Learning-Prozessen“. Die Diskussion drehte sich zunächst um die Definition und Abgrenzung der Begriffe Tutoring und (Peer) Mentoring. Dabei steht, so Juliane Fuge, beim Tutoring die Wissensvermittlung im Vordergrund, während Kern des

Mentorings der Erfahrungsaustausch, aufbauend auf einem Vertrauensverhältnis zwischen Mentor*in und Mentee ist.

Eine zentrale Frage der Gruppe war, wie der gewünschte Lernkulturwandel hin zu Peer Learning-Konzepten konkret gestaltet, aber auch qualitativ gesichert und auf seine Wirksamkeit hin evaluiert werden könne. Niclas Schaper erläuterte hier Evaluationsansätze mithilfe von Selbsteinschätzungsfragebögen sowie Modelle, mit denen Kompetenzniveaus beschrieben werden.

Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion bezog sich auf die Fragen, ob bzw. inwieweit Peer Learning in typischerweise asymmetrischen Strukturen, z.B. in den Studienseminaren, überhaupt möglich sei und ob ein vergleichsweise informelles System wie das Peer Learning überhaupt in formelle Strukturen überführt werden darf und soll. Hieraus ergab sich der Wunsch nach einer Arbeitsgruppe für den Nachmittag, die diese Fragen vertiefen würde. Ausgangspunkt dieser Arbeitsgruppe war die Frage, wie sich die Lernkultur durch Peer Learning verändern kann und worin die Möglichkeiten und Grenzen des Peer Learnings bestehen. Die Diskussionsergebnisse lassen sich in vier Bereiche unterteilen:

1. Definition von Lernkultur: Als theoretische Grundlagen gelten die soziale Konstruktion von Wissen sowie kollaborative Ansätze des Lernens, z.B. nach Kenneth Bruffee (1999). Zentrale Schlagwörter in der Umsetzung sind eine allgemeine Kooperationskultur, Vertrauen, Teilhabe und Verantwortung sowie die Grundannahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist. Kernaussage dieses Teils der Diskussion war: Peer Learning ist mehr als eine Methode. Offen blieb die Frage, inwieweit sich die nötige Grundhaltung erlernen bzw. schulen lässt.
2. Strukturelle Aspekte: Notwendig für das Funktionieren von Peer Learning ist eine Passung zwischen Lernform und Prüfungsform sowie die Anpassung der Peer Learning-Formate an Studienstruktur und Studienverlauf bzw. Studienniveau.
3. Ebene der Lehrenden in Peer Learning-Kontexten: Zentral ist, neben nachhaltigen Schulungen (soziale) Räume für die Peer Learning-Lehrenden zu schaffen, um Austausch und Vernetzung zu fördern und den eigenen Erfahrungen Raum zu geben.
4. Nutzen und Zweck von Peer Learning-Formaten: Der Vorteil von Peer Learning, gerade für angehende Lehrer*innen, besteht besonders im „Lernen durch Lehren“, verbunden mit einer starken Prozessorientierung, einer Feedbackkultur und der Förderung der Reflexionsfähigkeit. Eine starke Kongruenz zwischen Peer Learning-Formaten und Wissenschaft wird darin gesehen, dass Wissenschaft immer diskursiv ist und durch Peer Learning als soziale Praxis erfahrbar gemacht werden kann.

Moderation und Zusammenfassung: Eva-Maria Lerche

Arbeitsgruppe 2

Die Arbeitsgruppe „Initiierung von Peer Learning“, angeregt durch den Impuls „Wie kann man Innovationen (z.B. Peer Learning-Settings) im Kontext (Hoch-)Schule entfachen, erhalten sowie praktisch umsetzen?“ von Carsten Schülke (buddY e.V.)

diskutierte auf der Grundlage des Buchs „Das Neue und seine Feinde“ (Dueck 2013) und der darin enthaltenen ‚Normalverteilung‘ von Personen, die auf innovative Ideen verschieden reagieren (sehr aufgeschlossen bis absolut dagegen), Strategien für die Implementierung und Umsetzung neuer Ideen:

- Vision entwickeln;
- klein anfangen und sich Verbündete suchen;
- im Zwiegespräch das Wohlwollen der Leitungsebene einholen und nicht direkt vom ganzen Team;
- nicht fragen, ob man darf, sondern ausprobieren und von Erfolgen berichten;
- win-win-Situationen herstellen und betonen;
- das Neue muss eine Attraktivität und Sogwirkung erzielen;
- die „Early Majority“ (größere aufgeschlossene Personengruppe, die einer neuen Idee mit „Ja, wenn...“-Argumenten begegnet) ernst nehmen und von ihnen lernen;
- die ‚Bremser‘ (definiert als kleine Personengruppe, die generell ‚dagegen‘ ist) nicht zu stark fokussieren.

In der anschließenden Diskussion wurden Visionskraft, Idealismus, Optimismus, innere offene Haltung, Gedankenaustausch und Zusammenarbeit als Kernelemente bei der Umsetzung von Innovationen ermittelt. Offen geblieben ist die Frage, wie man sich diese Kernelemente über längere Zeiträume auch gegen Widerstände erhalten kann.

Moderation und Zusammenfassung: Carolin Striewisch

Arbeitsgruppe 3

Der Impuls von Franziska Stolze (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Detmold, ZfsL) zum Thema: „Welche Erfahrungen sind bisher mit Mentoring- und Coaching-Ansätzen im Rahmen der Ausbildung von Referendar*innen im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Detmold gemacht worden?“ diente als Grundlage für den Austausch in der Arbeitsgruppe. Die Ausbildungsprinzipien ‚Unterstützung der individuellen Lern- und Lehrgestaltung‘ und ‚Handlungsorientierung als Maxime der Arbeit‘ liegen der Arbeit mit den Referendar*innen zugrunde. Die rechtliche Rahmung der Arbeit liegt in der Bearbeitung fachbezogener und überfachlicher Fragestellungen und der Personenorientierten Beratung als Unterstützungsangebot. Das Angebot des ZfsL Detmold umfasst:

Mentoring:
Einerseits werden Ausbildungsveranstaltungen angeboten – hierunter fallen die Kern- und Fachseminare sowie sogenannte themenbezogene Tage –, andererseits findet Ausbildungsberatung in Form von Unterrichtsnachbesprechungen sowie einer bedarfsorientierten Beratung zu inhaltlichen oder methodisch-didaktischen Fragen statt.

Peer Learning:
Es werden Unterrichtspraktische Seminare an Blockterminen durchgeführt, an denen die Fachleitung mit anwesend ist. Weiterhin gibt es Lerngruppen, die im kollegialen Austausch relevante Themen und Fragestellungen bearbeiten sowie einen inhaltlichen Austausch zwischen unterschiedlichen Fachkulturen gewährleisten (z.B. Deutsch und Mathematik). Bei diesen beiden Elementen ist die Fachleitung nicht anwesend.

Personenorientierte Beratung:
Es besteht die Möglichkeit der kollegialen Fallberatung in Kleingruppen und/oder individuell zugeschnittene Einzelcoachings durch die Kernseminarleitung.

Mit den Angeboten beim Mentoring und beim Peer Learning liegen schon zahlreiche Erfahrungen vor, mit dem neuen Angebot der ‚Personenorientierten Beratung' werden derzeit erste Erfahrungen gesammelt. Eine erste Einschätzung zur Personenorientierten Beratung lässt sich so umschreiben: Die Personenorientierte Beratung mit den zwei Elementen der Kollegialen Fallberatung und dem Coaching wird von allen Beteiligten als eine „tolle und wertvolle Chance in der gemeinsamen Arbeit" gesehen. Dies fordert von allen Beteiligten allerdings auch ein Umdenken im Umgang miteinander. Bei der Kernseminarleitung bedeutet dies, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und eine ‚neue' Rolle einnehmen zu wollen bzw. auch zu können. Durch die für alle Seminarleiter*innen verbindliche Coaching-Ausbildung hat sich insbesondere das Thema ‚Meine Haltung im Coaching-Prozess und gegenüber dem Coachee' als zentral herauskristallisiert. Hier wird insbesondere auf das humanistische Menschenbild in der Tradition von Carl Rogers und auf die Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Klienten bzw. Coachees verwiesen. Bei den Referendar*innen fordert dieser Prozess jedoch, sich auf den Coaching-Prozess einlassen zu können sowie Offenheit für die Arbeit an den eigenen Stärken und Schwächen mitzubringen.

Folgende Fragen wurden aus der Runde an das „neue Angebot der Personenorientierten Beratung" insbesondere im Blick auf die 2. Phase gestellt:

*Wie sieht das Bild von den „Referendar*innen" aus?*
Im Rückgriff auf die Kurzvorträge aus dem Vormittag wurde nochmals deutlich betont, dass die Referendar*innen als Menschen angesehen werden, die ihre Probleme selbst bewältigen können und denen ein Unterstützungsangebot für den Umgang mit den Herausforderungen der 2. Phase zur Verfügung gestellt wird.

*Welche Erwartungen werden durch dieses Angebot an die Referendar*innen gestellt?*
Die Referendar*innen müssen sich auf das Angebot einlassen können, offen für neue Sichtweisen sein und auch Neues erproben wollen. Dies wird leichter sein, da durch das neue Angebot – insbesondere beim Element des Coachings – eine Trennung von Funktionen vorgenommen wird. Der Coach unterstützt und begleitet den Coachee in der 2. Phase, er oder sie bewertet bzw. benotet jedoch nicht. Dies kann für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen beiden Seiten hilfreich sein.

Dieses Vertrauensverhältnis wurde nochmals betont, da es eine entscheidende Nahtstelle im und für den Coaching-Prozess zu sein scheint.

Wie erfolgt die Implementierung dieses neuen Angebots in die 2. Phase und in den Schulalltag?
Das Angebot mit den beiden Elementen wird aktuell in der 2. Phase schon umgesetzt, die Qualifizierungsphase (d.h. die erfolgreiche Durchführung der Coaching-Ausbildungsgruppen) ist abgeschlossen, und nunmehr kommen die ersten Referendar*innen in den Genuss der Veränderung. Es stellen sich hierbei auch neue Fragen, es tauchen unerwartete Stolpersteine auf, diese gehören aber auch bei Veränderungsprozessen immer dazu. Wichtig ist, mit diesen Veränderungen konstruktiv umzugehen und hieraus sinnvolle Konsequenzen abzuleiten. Beim Umgang mit dem Angebot in den Schulen bzw. im Kollegium gibt es noch einiges zu tun, beispielsweise Überzeugungsarbeit auf Seiten der Lehrerschaft, aber man ist auf einem guten Weg.

Anknüpfend an die Fragen und die Diskussion zum neuen Angebot der Personenorientierten Beratung wurde auch die Frage gestellt, welches Verständnis von Lernen sich insgesamt hinter allen Angeboten verbirgt:
Es wird ein selbständiges, eigenverantwortliches und aktives Lernen gefordert. Das bedeutet, es müssen Settings gestaltet werden, in denen diese Formen des Lernens möglich sein können. Für die Ausbildungsseite heißt das, ‚offene Lernarrangements' zu gestalten, sich selbst auch stärker aus dem Lernprozess zu nehmen und somit Erfahrungslernen zuzulassen. Das bedeutet aber auch eine andere Haltung gegenüber dem Lernenden (hier den Referendar*innen gegenüber) einzunehmen – dies ähnelt stark der Haltung, die im Rahmen von Coaching-Prozessen wichtig ist. Für die Referendar*innen heißt das oftmals auch ein unbequemes Lernen: man bekommt nicht alles nur vermittelt, sondern muss sich vieles selbst aneignen, was im Sinne konstruktivistischer Theorien auch gut begründbar ist. Dies sind Lernarrangements, mit denen Referendar*innen i.d.R. schon im Studium Erfahrungen gesammelt haben und von daher hier gut anknüpfen können.

Abschließend wurde die Frage diskutiert, welche Konsequenzen all diese Angebote – insbesondere aber das neue Angebot der Personenorientierten Beratung – für die Lehramtsausbildung an den Hochschulen haben muss. Der eindeutige Tenor war, dass sich schon einiges bewegt hat (z.B. Projektorientiertes Arbeiten, Seminare zur Beratung), aber insgesamt eine noch stärkere inhaltliche und methodische Verzahnung zwischen der 1. und 2. Phase sowie allen Akteuren in diesem Prozess vorangetrieben werden müsste.

Moderation und Zusammenfassung: Annette Bentler

Arbeitsgruppe 4

Am Nachmittag diskutierte eine Arbeitsgruppe auf Basis der Gespräche vom Vormittag mit Franziska Stolze (ZfsL Detmold; vgl. Arbeitsgruppe 3) das Thema „Peer Learning in der 2. Phase der Ausbildung von LehrerInnen". Aufgegriffen wurden

insbesondere Aspekte hinsichtlich des Praxissemesters in Bezug auf Organisation, inhaltliche Themen und Schulung der schulischen Mentor*innen.

Das Praxissemester stellt eine Verzahnung von universitärem Lehramtsstudium, Schulungen in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und schulischer Praxis dar. Der Umfang von einem Semester ermöglicht es zeitlich, eigene Erfahrungen und erarbeitete Wissensbestände verarbeiten zu können und an andere Studierende weiterzugeben. Eine besondere Herausforderung ist die Kombination dreier Lernorte mit verschiedenen Akteur*innen.

Zunächst wurde ein klarer organisatorischer Rahmen befürwortet. Dadurch soll ermöglicht werden, Peer Learning auf eine sichere methodische Grundlage zu stellen. Denn das Praxissemester wird neue Erfahrungen generieren, deren Weitergabe einen Rahmen benötigt. Hier wurde der Bedarf nach festen Ansprechpartner*innen in allen beteiligten Institutionen gesehen. Außerdem sei eine systematische Verzahnung vorbereitender und begleitender Seminare notwendig, um hier wissenschaftliche und schulpraktische Reflexion miteinander verbinden zu können. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit von Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, in der auch die Seminarinhalte aufeinander abgestimmt werden. Hier müsse die Balance zwischen lehrzentrierten Veranstaltungen und peer-gestützten Lernformen im Zentrum stehen.

Eine weitere Frage war, welche Lerninhalte im Praxissemester für Peer-Konzepte geeignet sind. Als eher ungeeignet wurde das Wissen über die Schulorganisation genannt, da hier größere Erfahrungsvorsprünge der hauptamtlichen Lehrkräfte angenommen wurden. Die Reflexion der Lehrerpersönlichkeit nahm eine Zwischenstellung ein. Einerseits gab es den Wunsch, von den fortgeschrittenen Professionalisierungsprozessen langjährig arbeitender Lehrkräfte zu profitieren. Andererseits schien die Reflexion des aktuellen Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden im Praxissemester ein klassischer Themeninhalt für ein Peer-Konzept zu sein. Gleichermaßen eindeutig fiel das Votum bei den Inhalten zur Unterrichtsgestaltung und zu sogenannten Unterrichtsstörungen aus, die einer praxisnahen Peer-Reflexion unter Studierenden gut zugänglich sind.

Zuletzt wurden Qualifikationsanforderungen diskutiert, die Mentor*innen an Schulen benötigen, um Peer-Prozesse anstoßen und begleiten zu können. Dabei wurde zunächst zwischen inhaltlich-fachlichen Kompetenzen und personalen Eigenschaften unterschieden. Zu den inhaltlich-fachlichen Kompetenzen gehöre es, Peer Learning-Konzepte methodisch zu beherrschen und vermitteln zu können. Dabei müssten sowohl das Vertrauen der Studierenden in die Relevanz ihrer eigenen Erfahrungen und Kompetenzen aufgebaut wie auch persönliche Bewertungsmaßstäbe erarbeitet werden. Zu den personalen Eigenschaften der schulischen Mentor*innen wurde die Fähigkeit gezählt, eine grundlegende Motivation für Peer-Prozesse zu schaffen. Außerdem wurde eine selbstreflexive Haltung als Voraussetzung gesehen, damit die Methoden und handlungsleitenden Motive einer Weiterentwicklung zugänglich sind.

Moderation und Zusammenfassung: Jörg Schroeder

Arbeitsgruppe 5

Im Anschluss an die einleitenden Kurzimpulse von Jannis Andresen und Pierre Lischke (Initiative Kreidestaub) sowie Antonia Racky (bis Juli 2013 Kollegiatin am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld) zur Relevanz und zu grundlegenden Impulsen von Peer Learning für die 1. und 2. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen diskutierte die Arbeitsgruppe zu folgenden Themenbereichen und Fragen: Wie können Peer Learning-Prozesse in der 1. und 2. Phase grundsätzlich initiiert werden? Wie kann (ein freiwilliges) Peer Learning durch Dozentinnen und Dozenten initiiert werden – und zwar in allen Phasen der Lehramtsausbildung? Welche Rahmenbedingungen braucht (in Analogie zu Harry Potter) ein sog. Raum der Wünsche? Wie sichert man die Freiwilligkeit und Freiheit in diesem Prozess? Diese Fragen wurden kontrovers diskutiert. Die Einschätzungen sowie Erfahrungen der Lehrenden und die der Studierenden gingen hier oft auseinander. Hier zeigt sich teils die Sorge auf der einen (Lehrenden-)Seite, ob und wie man Verantwortung an die Studierenden abgeben könne und solle. Auf der anderen (Studierenden-)Seite stand die Forderung nach mehr Freiheit im Rahmen des Studiums und der 2. Phase sowie nach dem grundsätzlichen Angebot und der Nutzung von Peer Learning-Strukturen bzw. -Freiheiten. Die abschließend gesammelten offenen Fragen und Forderungen machen diese Positionen deutlich: z.B. „Wie kann Peer Learning initiiert werden?“, „Muss ich Peer Mentoring erklären/begründen, oder kann ich auf das grundsätzliche Funktionieren und eine (er-klärende) abschließende Reflexion hoffen?“ oder „Wie bekomme ich Studierende dazu, selbst aktiv zu sein…?“ und auf der anderen Seite z.B. „Wie kann man Dozenten dazu bringen, Verantwortung abzugeben?“, „Wie erreiche ich die Dozenten?“, „Practice what you preach!“ oder „Die Peers sind da, nutze sie!“

Moderation und Zusammenfassung: Christoph Wiethoff

Arbeitsgruppe 5

An den Impulsvortrag von Matti Meri (em. Professor für Didaktik an der Universität Helsinki, Finnland), der sich auf ein Modell für Peer Learning-Strukturen und auf seine Erfahrungen in der finnischen Lehrerausbildung bezog, schloss sich eine Stellungnahme und Diskussion zur Situation in Deutschland an mit der Fragestellung, inwiefern Peer Learning einen Wandel der Kultur auf verschiedenen Ebenen erfordere:

1. Die Ebene der Schule: Um Peer Learning an Schulen durch Lehrer*innen einsetzen zu können, brauchen diese intensiven Austausch, gefördert durch Anregungen von mit entsprechenden Konzepten vertrauten Personen. Hierbei ist es nötig, in offener Atmosphäre Lernerfahrungen zu schaffen, die auch Personen unterschiedlicher Gruppen zusammenbringen, z.B. Lehramtsstudierende, Personen im Vorbereitungsdienst und aktive Lehrer*innen.
2. Die Ebene der Hochschule: Studierende können erst dann als Peers agieren, wenn sie sich selbst in entsprechenden Rollen kennengelernt haben. Selbstreflexion und emotionale Entwicklung ermöglichen den fachlichen Austausch. Praktische

Formate hier sind der Austausch in kleinen Gruppen, Portfolio-Arbeit und andere Anlässe zum reflexiven Schreiben sowie Körperarbeit. Ob diese Erfordernisse unter den aktuellen Bedingungen an den deutschen Hochschulen umsetzbar sind, blieb offen.

3. Die Ebene der Gesellschaft: Funktioniert Peer Learning auf den vorher genannten Ebenen, trägt dies zur Entwicklung der Gesellschaft bei: Vorurteile werden abgebaut, die allgemeine Kontaktfähigkeit wird gefördert, die Gesellschaft wird offener. Wie in einer Spiralbewegung verstärkt Peer Learning diese Entwicklung, was wiederum den allgemeinen Austausch fördert. Hierfür nötig ist das Lernen von anderen Gesellschaften mit eigenen entsprechenden Erfahrungen, das heißt ein Peer Learning im internationalen Austausch.

Moderation und Zusammenfassung: Robert Kordts-Freudinger

Die Bandbreite der im Rahmen dieser Tagung diskutierten Fragen spiegelt die Komplexität des Themas wider. Aufbauend auf diese Fragen und Ergebnisse fokussiert dieser Band die Bedeutung von Peer Learning in der 1. und 2. Phase der Ausbildung in Hochschulen, Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und beleuchtet exemplarisch Formen des Peer Learnings durch Mentoring, Coaching und Co: Welche bereits erprobten Strategien und Erfahrungen, welche weiterführenden Überlegungen gibt es in den genannten Bereichen? Welche Bedeutung haben solche Konzepte für die Entwicklung symmetrischer Strukturen in den Lehr-/Lernprozessen? Inwieweit sind symmetrische Strukturen als Voraussetzung für gelingende Kooperationen anzusehen? Wie können Formen des Peer Learnings wie Peer Mentoring, Peer Facilitated Learning, Peer Tutoring sowie andere Settings Lehr- und Lernkulturen auf den unterschiedlichen Ebenen, d.h. sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden, verändern?

Die in diesem Band versammelten Beiträge stellen die Relevanz symmetrischer Strukturen in unterschiedlichen Formen von Peer Learning in der Ausbildung von Lehrer*innen an der Schule, an Hochschulen und Zentren für Schulpraktische Lehrerausbildung in den Mittelpunkt. Das zentrale Ziel ist, theoretische Ansätze, in der Praxis erprobte Konzepte sowie Forschungsergebnisse zu bündeln, diese einem breiteren Kreis von interessierten Wissenschaftler*innen, Ausbilder*innen und Lernenden in den unterschiedlichen Bereichen zur Verfügung zu stellen und in einen Austausch über bisherige Ansätze und Praxiserfahrungen einzutreten.

Der erste Teil dieses Bandes bietet eine allgemeine Einführung und ordnet Peer Learning in die aktuelle Debatte zur Ausbildung von Lehrer*innen ein, indem die verschiedenen Sichtweisen auf Peer Learning dargelegt werden: Maren Treidler, Petra Westphal und Thea Stroot geben im Sinne einer Annäherung an Peer Learning einen Überblick über Verortung und Definitionen und stellen Studien zu Peer Learning-Ansätzen vor. Jannis Andresen und Pierre Lischke von der Initiative Kreidestaub schildern die Perspektive der Studierenden, die sich mehr Erfahrungsräume wünschen. Thea Stroot stellt in ihrem Beitrag die Relevanz von Peer Learning hinsichtlich dreier Entwicklungsfelder der Ausbildung von Lehrer*innen in der 1. Phase heraus. Gertrud Effe-Stumpf und Babette Steiner schließlich lenken den Fokus auf

die 2. Phase der Ausbildung und zeigen, wie das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Detmold Peer Learning-Konzepte nutzt.

Der zweite Teil legt die theoretischen Grundlagen für die Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Peer Learning in beiden Ausbildungsphasen: Ursula Keiper stellt den Zusammenhang zwischen Peer Learning-Settings und unterschiedlicher Kapitalausstattung der Lernenden her und zeigt Konsequenzen für eine habitussensible Praxis auf. Christiane Henkel und Anna Vollmer erläutern den theoretischen Hintergrund einer Peer-Beratung von Studierenden für Studierende an der Universität Bielefeld und gehen auf das besondere Rollenverständnis von Peer-Berater*innen ein, was sich wiederum in deren Ausbildung widerspiegeln muss. Thea Stroot, Maren Treidler, Petra Westphal und Jano Helle schließlich legen den theoretischen und methodischen Rahmen eines Bildungswissenschaftlichen Mentorings dar, wie es derzeit an der Universität Paderborn erprobt wird.

Der dritte Teil ist den Erfahrungen und Ergebnissen aus der Praxis der 1. Ausbildungsphase gewidmet: Melanie Fröhlich reflektiert die langjährigen Erfahrungen aus dem Projekt Peer Learning an der Universität Bielefeld, bei dem kooperative Lernformen wie Peer Facilitated Learning zur Entwicklung von sozialer und kommunikativer sowie von Lehr- und Methodenkompetenz genutzt werden. Carsten Schülke zeigt anhand des studY-Programms, bei dem Studierende durch Hospitationen an zukunftsweisenden Schulen zu Perspektivwechsel und Reflexion angeregt werden, wie die oft geforderte bessere Vernetzung von Universitäten und Schulen sowie von (Hochschul- und Schul-)Lehrenden und Lernenden umgesetzt werden kann. Aufbauend auf dem Theorie-Artikel im zweiten Teil berichten Hanna Müsche und Thea Stroot über die Begleitforschung zum Bildungswissenschaftlichen Mentoring für Lehramtsstudierende an der Universität Paderborn. Vanessa Rumpold, Christine Freitag und Katharina Georgi beschreiben das bundesweite Mentorenprogramm „Balu und du“, bei dem Kinder im Grundschulalter individuell z.B. durch Lehramtsstudierende begleitet und gefördert werden, und betonen den Wert der kollegialen Fallberatung innerhalb der begleitenden Studierendengruppen. Melanie Brinkschulte zeigt anhand der Methode des Kollaborativen Lauten Erinnerns, wie im Rahmen einer Peer-Schreibberater*innen-Ausbildung Praxis durch Mock-Beratungen simuliert und mit einer intensiven, kollegialen Reflexionsphase verbunden werden kann. Ebenfalls aus dem Kontext der Schreibdidaktik stammt der letzte Beitrag des Teils, in dem Eva-Maria Lerche ausführt, wie die Teilnehmer*innen des Bildungswissenschaftlichen Mentorings an der Universität Paderborn schreibdidaktisch geschult werden.

Im vierten Teil steht die Verstetigung und Institutionalisierung von Peer Learning in der 2. Phase der Lehrerausbildung im Mittelpunkt. Matti Meri schildert den Einsatz von Mentoring in der Lehrerbildung in Finnland zur besseren Integration von Berufsanfänger*innen und plädiert für eine Vertrauenskultur und Teamarbeit im Lehrerkollegium. Axel Knüppel stellt ein seit 2005 erfolgreich in der 2. Ausbildungsphase umgesetztes Konzept vor, bei dem Praktikant*innen und Referendar*innen in Nordhessen eine Lernpatenschaft eingehen und hierdurch eine bessere Verbindung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst geschaffen wird. Klaus Moegling schließt den Band mit seinem Beitrag darüber, wie die Seminare im Vor-

bereitungsdienst genutzt werden können, um eine kooperative Auseinandersetzung mit Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen.

Ein Buch zu produzieren ist immer auch ein Beispiel für Zusammenarbeit im besten Peer Learning-Sinn. Besonders bedanken möchten wir uns bei Evelyn Tegeler, die uns bei der Konzeption und Realisierung des Bandes tatkräftig unterstützt hat, bei Barbara Evers für das sorgfältige Korrektorat, bei Klaus Moegling für die unkomplizierte Zusammenarbeit mit dem Prolog-Verlag, bei den Moderator*innen, die auch die Ergebnisse der Tagung dokumentiert haben sowie bei allen Autor*innen, die das Buch erst mit Leben gefüllt haben.

Literatur

Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen bei Kassel, S. 11–28.

Boud, D. (2001): Intruduction: making the move to peer learning. In: Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (Hrsg.): Peer learning in higher education. Learning from and with each other. London et al., S. 1–17.

Bruffee, K. A. (1999[2]): Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore/London.

Duek, G. (2013): Das Neue und seine Feinde: Wie Ideen verhindert werden und wie sie sich trotzdem durchsetzen. Frankfurt/New York.

Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen.

Gerholz, K.-H. (2012): Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung FFHE. 7. Jg., Nr. 3, S. 60–73. Online abrufbar unter: http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439/511 [04.08.13].

Rihm, T. (2010): Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 86–89.

Trumpa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (Hrsg.) (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel.

I. Grundlagen und Perspektiven – Peer Learning in der 1. und 2. Phase

Maren Treidler, Petra Westphal, Thea Stroot

Peer Learning 15

Jannis Andresen, Pierre Lischke

Gedanken zum Peer Learning in der ersten Ausbildungsphase von LehrerInnen aus der Sicht von Studierenden der Initiative Kreidestaub 21

Thea Stroot

Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen 25

Gertrud Effe-Stumpf, Babette Steiner

Peer Learning in der 2. Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Erfahrungen und Konzepte aus dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Detmold 33