

Gruhn, Annika

Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-262. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Gruhn, Annika: Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283566 - DOI: 10.25656/01.28356; 10.35468/6051-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283566>

<https://doi.org/10.25656/01.28356>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Annika Gruhn

Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung

Abstract

Der Beitrag schließt an zwei Forschungsdesiderate an, die im Kontext der frühen Praxisphasen ausgemacht werden können. So wird die Frage nach der *Bedeutung von Studierenden als Peers* im Professionalisierungskontext der Lehrer:innenbildung mithilfe von *ethnografischem Datenmaterial* rekonstruiert. Es wird aufgezeigt, wie ambivalent der Anspruch der Professionalisierung in der Vollzugswirklichkeit eines Peer-gestützten Projektes in einer Hochschullernwerkstatt bearbeitet wird und dass die teilweise widersprüchlichen Anforderungen der Peer-Group sowie die Anforderungen des universitären Kontextes von den Akteur:innen situativ ausbalanciert werden müssen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf weitere empirische und konzeptionelle Arbeiten.

1 Einleitung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die geforderte stärkere Verzahnung von Theorie und (Schul-)Praxis, die als ein Dauerthema des Diskurses um Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Lehramtsstudiums bezeichnet werden kann und insbesondere in den Praxisphasen sowie den dazu gehörenden universitären Begleitveranstaltungen gefördert werden soll (vgl. bspw. für Nordrhein-Westfalen die in den Veröffentlichungen des MSB NRW (2017; 2020) formulierten Ziele). Zahlreiche Studien zu Wirkungen und Wirksamkeit insbesondere der verlängerten Praxisphasen verweisen jedoch darauf, dass „Professionalisierungserwartungen an [...] Praxisphasen [...] ein wenig mehr Realismus oder Bescheidenheit gut täte.“ (Artmann u. a. 2018, 11) und sie nicht als „Königsweg der Verbesserung der Lehrerbildung“ (Hascher 2014, 554) missverstanden werden sollten. Ob diese eher kritischen Einschätzungen auch für die frühen Praxisphasen zutreffend sind, wird gegenwärtig beispielsweise in diesem Band eruiert. Ganz besonders wenige empirische Erkenntnisse liegen bislang für das sogenannte Berufsfeldpraktikum vor, das aufgrund seiner zeitlichen Verortung im Lehramtsstudium und seiner

konzeptionellen Gestaltung eine Sonderstellung in der Bedeutung für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einzunehmen scheint (vgl. Kapitel 3).

Dieser Beitrag schließt an zwei Forschungsdesiderate an, die im Kontext der Praxisphasen ausgemacht werden können: So ist erstens die geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung „seitens der Studierenden keineswegs voraussetzungsfrei [...], sondern [bedarf] einer passgenauen und aufeinander abgestimmten Unterstützung“ (Hesse & Lütgert 2020, 9). In vielen (qualitativen) Studien der letzten Jahre wurden entsprechend beispielsweise die Begleitung Studierender im Praxissemester durch schulische Mentor:innen, Dozierende in den universitären Begleitveranstaltungen sowie Vertreter:innen der Studienseminare erforscht (vgl. Zorn 2020). Die Frage nach der *Bedeutung von Studierenden als Peers* im Professionalisierungskontext der Lehrer:innenbildung blieb jedoch bisher empirisch unterrepräsentiert, dies gilt besonders auch im Kontext der Praxisphasen. Es lässt sich zwar eine hochschuldidaktisch konnotierte Tendenz feststellen, beispielsweise kooperatives oder kollaboratives Lernen von Studierenden in universitären Seminarkonzepten zu implementieren und im Sinne eines Peer-Learnings zu institutionalisieren. Dennoch existieren wenige empirische Auseinandersetzungen damit, *wie sich die Praxis solcher Settings vollzieht*, womit ein zweites Forschungsdesiderat bearbeitet wird. Beide genannten Forschungsdesiderate sollen in diesem Beitrag zunächst skizziert und in ihrer Verwobenheit für den Professionalisierungsdiskurs zu frühen Praxisphasen entfaltet werden. Mit Bezügen zu einem ethnografischen Forschungsprojekt (vgl. Gruhn 2021) wird daraufhin das Erkenntnispotenzial dieser empirischen Perspektiven illustriert und in seiner Bedeutung für weitere empirische und konzeptionelle Arbeiten erörtert.

2 Studierende als Peers – eine doppelte Perspektiverweiterung für den Professionalisierungsdiskurs zu frühen Praxisphasen

Die Entwicklung von Forschung zu Peers ist „aufs engste verzahnt mit der Entwicklung und vor allem Ausdifferenzierung der Kindheits- und Jugendforschung“ (Köhler, Krüger & Pfaff 2016, 14) und speist sich aus vielfältigen unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven, die eine jeweils spezifisch konturierte Sicht auf Kinder und Jugendliche als Peers entworfen haben. Nichtsdestotrotz kann keinesfalls von klar voneinander abgrenzbaren Diskursen, sondern eher von sich überschneidenden Perspektiven ausgegangen werden. Schüler:innenforschung und neue Kindheitssoziologie sind beispielhafte empirische Felder, aus denen heraus sich ein breites Spektrum an schulischer Peerforschung entwickelt hat, das sich in zahlreichen Studien dem Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung widmet (vgl. zusammenfassend: Bennewitz, Breidenstein & Meier 2016). Demgegenüber wird Forschung zu „Peerzusammenhängen im Erwachsenenalter“

(Köhler u. a. 2016, 12), auch im Kontext des Übergangs von der Schule in die Hochschule bzw. des Studiums (vgl. Krinninger 2016) als Forschungsdesiderat markiert.

In Diskursen der Lehrer:innenbildung taucht das Konzept von Studierenden als Peers insbesondere mit einer hochschuldidaktischen Konnotation auf. Im Kontext einer Erweiterung bzw. Ergänzung (vgl. Rohr u. a. 2016) der ‚herkömmlichen‘ universitären Lehr-Lern-Kultur und dem im Rahmen der Bolognaform vielfach zitierten Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen werden Studierende dieser Lesart folgend als relevant für kooperative bzw. kollaborative Lernprozesse ihrer Mitstudierenden markiert (vgl. Stroot 2014). Peer-Learning biete „den Lernenden umfassende thematische und strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten ihres Lernhandelns [... und sei] für partizipative Lern- und Arbeitsstrukturen von grundlegender Bedeutung.“ (Treidler, Westphal u. a. 2014, 15). Fricke, Bauer-Hägele u. a. (2019, 17f.) definieren

„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 gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Peers untereinander als gleichberechtigte Lernpartner*innen, auch wenn diese sich hinsichtlich ihres Kompetenz- oder Wissensstandes unterscheiden.“

In den vergangenen Jahren wurden entsprechend unter dem Schlagwort des Peer-Learnings in der Regel konzeptionelle Beschreibungen von Tutoring- oder Mentoring-Projekte von Studierenden für Studierende vorgelegt. Diese legten nahe, dass einer der beteiligten Personen mehr Wissen, Kompetenzen und/oder Erfahrungen zugeschrieben werden, als der anderen Person, beide aber dennoch einer hierarchisch gleichrangigen Ebene zugeordnet werden (vgl. Falchikov 2001, die dafür die Unterscheidung „Near-Peer“ vs. „Co-Peer“ eingeführt hat).

Das skizzierte Konzept des Peer-Learnings ist jedoch insofern diskutabel, als damit eine Engführung einhergeht, die sowohl didaktisch, als auch empirisch in Frage gestellt werden kann.

„Einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis folgend ist die Vorstellung eines konstanten ‚Mehr-Wissens und Mehr-Könnens‘ eines erfahreneren und/oder in spezifischer Weise geschulten Studierenden gegenüber einer spezifischen Lerngruppe von Studierenden mindestens fragwürdig. So ist sowohl aus pädagogischer Sicht, aber auch mit einem empirischen Interesse danach zu fragen, wer genau diese Qualifikation wem auf welche Weise zuspricht, aus wessen Perspektive heraus also wer unter welchen Umständen zum ‚Near-Peer‘ wird und wie dynamisch diese Rolle gestaltet werden kann.“ (Brill & Gruhn 2021, 122)

Somit könnten beispielsweise auch Peer-Learning-Prozesse in den Blick genommen werden, die zwar dem skizzierten hochschuldidaktischen Ziel der kooperativen oder kollaborativen Zusammenarbeit von Studierenden verpflichtet sind, jedoch jenseits von spezifischen Mentoring- oder Tutoring-Projekten angesiedelt und beispielsweise in der alltäglichen Seminarpraxis im Kontext von Gruppenarbeiten zu beobachten sind (vgl. Heinzel, Krasemann u. a. 2019). Ebenfalls bedeutsam erscheint die Tatsache, dass selbst spezifisch geschulte Studierende, die als Tutor:innen oder Mentor:innen eingesetzt werden, eben nicht mit universitären Dozierenden oder schulischen Vertreter:innen gleich gesetzt werden können, die insbesondere aus einer professionalisierungsorientierten Perspektive auf die Hochschulpraxis oder Praxisphasen blicken und ihr eigenes Handeln entsprechend stärker daran orientieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich in Settings, die Peer-Learning implementiert haben, auch (peerkulturell konnotierte) Phänomene beobachten und beschreiben lassen, die jenseits der institutionell intendierten Programmatik anzusiedeln sind und/oder dieser sogar zuwiderlaufen. Gerade diese Irritationen und Ambivalenzen können interessante Einblicke in Professionalisierungsprozesse der frühen Praxisphasen bieten und dazu beitragen, dass die Bedeutung der Studierenden als Peers für und in diesen Prozessen klarer fokussiert wird.

Die skizzierte Perspektive auf die Bedeutung von Peers kann über eine soziologische bzw. sozialisationstheoretische Fokussierung eingenommen werden. Diese tritt insbesondere in Studien zum Vorschein, die sich mit der ‚Vollzugswirklichkeit‘ konkreter Prozesse in der Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrpersonen befassen, die „das konkrete *Tun* als materielles, an Körper gebundenes und in systematischer Verbindung mit einer Fülle feldspezifischer Artefakte stehendes Phänomen in den Fokus der Betrachtung [rückt]“ (Leonhard, Košinár u. a. 2018, 8). Auch für die Professionalisierungsforschung ist dieser Zugang fruchtbar, so verweisen Bennewitz und Grabosch im Anschluss an Dietrich (2014, 115; zitiert in Bennewitz & Grabosch 2018, 106) darauf hin,

„dass die Konzeption des Professionalisierungsprozesses selbst ein Desiderat darstellt. So beinhalten die gängigen professionstheoretischen Modelle zwar Vorstellungen darüber, was als professionell gelten soll. Worin sich Professionalität zeigt oder welche Kompetenzen für die Befähigung zum professionellen Handeln zu entwickeln sind, wie diese Professionalisierungsprozesse auf der Ebene der konkreten Praxis verlaufen, angebahnt oder hergestellt werden, bleibt jedoch unterbestimmt“.

Mithilfe ethnografischer Forschung können so beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden, die im Hinblick auf die Bedeutung von Peers in frühen Praxisphasen relevant erscheinen: Wie lernen Studierende in frühen Praxisphasen und was tun sie genau? Welche Rolle spielen ihre Peers dabei? Wie lässt sich die Vollzugswirklichkeit der entsprechenden Professionalisierungsprozesse erforschen

und beschreiben? Wie konstruieren angehende Lehrkräfte und deren studentische Peers sich somit auch selbst als Angehörige einer bestimmten Profession?

Einige Hinweise auf diese und ähnliche Fragen finden sich bereits in empirische Studien. Dem Beginn des Studiums, der mit der Sozialisation in eine akademische Interaktionskultur verbunden ist, wurde in der Forschung einige Aufmerksamkeit geschenkt – gerade in dieser Phase spielen Peers eine bedeutsame Rolle (vgl. Krinninger 2016). In ihrer qualitativen Studie entwirft Barbara Friebertshäuser (1992, 57) den Studienbeginn als Vollzug einer

„Statuspassage, die durch drei Formen sozialer Mobilität gekennzeichnet ist: zum ersten ein biographisches Fortschreiten im Lebenslauf, zum zweiten ein vertikaler Auf- oder Abstieg innerhalb des gesellschaftlichen Raumes der Statuspositionen und zum dritten ein räumlich-institutioneller Wechsel.“

Sie beschreibt diese Statuspassage am Beispiel des Diplom-Studiengangs Pädagogik an der Universität Marburg insbesondere aus der Sicht der Studierenden und weist darauf hin, dass diese

„[i]n einem Studiengang [...] selbst noch einmal eine eigene Kultur [bilden], die sich auch als ein ‚nichtlegitimes Unterleben‘ (Zinnecker 1975, S. 182) innerhalb der Institution darstellt. [...] In diese studentische Kultur und ihr ‚Unterleben‘ werden die Studienanfängerinnen und Studienanfänger von den älteren Studierenden eingeführt.“ (ebd., 66f.)

Friebertshäuser weist ebenso darauf hin, dass die ‚Initiation‘ von Studierenden durch erfahrenere Studierende teilweise institutionalisiert wird (bspw. in Form von Einführungswochen), jedoch zu großen Teilen auch auf ‚universitären Hinterbühnen‘ vollzogen wird. Neben erfahrenen Studierenden seien auch die anderen neuen Studierenden als Bezugsgruppe für die Statuspassage relevant (vgl. ebd., 68).

Der Studienbeginn ist, so Krinninger (2016, 430), von einer „Initiation in die Gemeinschaft der Studierenden und die Eingewöhnung in eine fachliche Lehr-Lern-Kultur“ geprägt, die miteinander verschränkt sein können. Dass diese beiden Ansprüche sich teilweise widersprechen können und somit auch auf die Inszenierung akademischer Identitäten bzw. einer professionellen Identität einwirken, wird bereits im oben zitierten Text von Friebertshäuser deutlich. Sie beschreibt die studentische Fachkultur als – zumindest in Teilen – Opposition zur akademischen Kultur des Studiengangs Diplom-Pädagogik. Dies kann ebenfalls in einer Studie von Benwell und Stokoe (2004) zu Tutorien an englischen Hochschulen verdeutlicht werden. Die Autor:innen waren weniger an deren hochschuldidaktischer Effizienz interessiert, sondern fragten danach, wie Studierende die mit dem spezifischen hochschuldidaktischen Setting verbundenen Handlungsanforderungen praktisch bearbeiten. Stokoe, Benwell und Attenborough arbeiten heraus,

„dass ‚being a student‘ mit einer (ironischen) Distanzierung zu akademischen Leistungen verbunden werden kann: ‚Being too clever‘ oder ‚engaged‘ erweist sich als problematisch innerhalb der von britischen Studierenden mitkonstituierten akademischen Kultur. Studierende nehmen eine instrumentelle Haltung gegenüber ihren akademischen Leistungen und Bildungsaufgaben ein, indem sie die Bedeutung der Letzteren minimieren oder auch ablehnen [...]“ (Stokoe u. a. 2013, 86, zitiert in Tyagunova 2019, 2).

Darüber hinaus weist das Lehramtsstudium das Spezifikum auf, dass Studierende zwar in der Regel eine klare berufliche Vision haben, in der universitären Interaktionskultur jedoch ein Beheimatungsproblem hätten (Wenzl 2019). Dieses zeige sich darin, so Wenzl, dass die Studierenden lediglich im erziehungswissenschaftlichen Teil ihres Studiums als eine eigenständige Studierendengruppe aufeinandertreffen, während sie ansonsten mehrere Fächer studieren, die an unterschiedlichen Fakultäten und Einrichtungen der Universitäten verortet sind. Er arbeitet anhand einer exemplarischen Rekonstruktion eines Seminartranskripts mithilfe der Objektiven Hermeneutik heraus, dass erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen seltener als akademische Vergemeinschaftung in rationale fachwissenschaftliche Diskurse begriffen werden, sondern durch die gegenseitige Adressierung der Studierenden als Peers „durch eine Form der geselligen Vergemeinschaftung [...] gekennzeichnet [sind], in deren Zentrum informelle Bezugnahmen der Studierenden auf ihre persönlichen Lebenswelten stehen.“ (ebd., 13).

Es lässt sich vermuten, dass diese lebensweltlichen Bezugnahmen gerade im Kontext einer Theorie-Praxis-Verknüpfung in Begleitveranstaltungen zu frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung ebenfalls herangezogen werden, da diese erstens im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot verankert sind, zweitens die Besonderheit aufweisen, dass die Studierenden bspw. im sogenannten Eignungs- und Orientierungspraktikum zu Studienbeginn alle zu einer ähnlichen Zeit vergleichbare Praxiserfahrungen in der Schule sammeln und drittens beständig dazu aufgefordert werden, diese Erfahrungen zu reflektieren und sich in ein Verhältnis zu vergangenen und aktuellen praktischen Erfahrungen in der Schule zu setzen. Diese Prozesse werden durch gemeinsame Reflexionsaufgaben sowie verpflichtend zu führende Portfolios (vgl. Feder & Cramer 2019; Bonsack, Friebe u. a. 2020) und/oder zu schreibende Praktikumsberichte (vgl. Hinzke 2020) institutionalisiert.

Das Potenzial der skizzierten doppelten Perspektiverweiterung für den Professionalisierungsdiskurs soll nun anhand von Auszügen aus einer dichten Beschreibung sowie deren Analyse veranschaulicht werden. Das Datenmaterial wurde im Kontext einer Begleitveranstaltung zu einem Praxisfeld des sogenannten Berufsfeldpraktikums in einer Hochschullernwerkstatt im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojektes erhoben.

3 Lehramtsstudierende im Berufsfeldpraktikum in einer Hochschullernwerkstatt – Ethnografische Perspektiven auf die Vollzugspraxis von Peer-Learning

Die ethnografische Studie „Doing Lernbegleitung“ (Gruhn 2021) rekonstruiert peergestütztes Lernen von Studierenden im Praxisprojekt ‚Werkstatt für Kinder‘ in der OASE Hochschullernwerkstatt¹ der Universität Siegen. Dort können Studierende des Grundschullehramts ihr Berufsfeldpraktikum absolvieren, das in Nordrhein-Westfalen verpflichtend im 3., 4. oder 5. Semester abzuleisten ist.

3.1 Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen: Konzeptionelle Charakteristika

Das Berufsfeldpraktikum (nachfolgend als „BFP“ abgekürzt) nimmt in mehrfacher Hinsicht eine konzeptionelle Sonderstellung in der Reihe der Praxisphasen der Lehrer:innenbildung ein: Wird die Regelstudienzeit eingehalten, so ist diese Praxisphase circa in der ‚Halbzeit‘ des Lehramtsstudiums zu absolvieren und umfasst mindestens 4 Wochen bzw. 80 Zeitstunden, die entweder am Stück oder über einen längeren Zeitraum hinweg erbracht werden können. Im Vordergrund des Praktikums steht in der Regel nicht eine Auseinandersetzung mit schulischer Praxis, denn es soll außerschulisch absolviert werden. Die programmatischen Ziele und möglichen Praktikumsorte dieser Praxisphase werden in einer Broschüre des MSB NRW (2021, 9) beschrieben:

„Das Berufsfeldpraktikum bietet die Gelegenheit, über den Tellerrand des Berufsfeldes Lehrerin oder Lehrer hinauszublicken und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Lehrerbildung auch in anderen Berufsfeldern kennenzulernen. [...] Dazu gehen Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten vier Wochen in ein Unternehmen, eine Behörde oder eine soziale Einrichtung. Die so erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen außerhalb der Schule können wiederum auch für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft nützlich sein und tragen außerdem dazu bei, sich über die eigene Berufswahl klar zu werden.“

Im Gegensatz zum Eignungs- und Orientierungspraktikum, das dem BFP vorgeschaltet ist, trifft das Lehrerbildungsgesetz weit weniger Aussagen bzgl. der institutionellen Verankerung von Reflexionsanlässen bzw. einer anzustrebenden Theorie-Praxis-Verknüpfung im BFP (vgl. LABG NRW §12). So gestalten die unterschiedlichen Hochschulstandorte die entsprechenden Konzepte der universitären Praxisbegleitung zum BFP individuell, als verbindende Komponente kann

1 Die OASE Hochschullernwerkstatt wurde 1997 gegründet und ist der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen angegliedert. Das Akronym OASE steht für ‚Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln‘. Das Projekt ‚Werkstatt für Kinder‘ gibt es ebenfalls bereits seit vielen Jahren – es handelt sich also nicht um ein Projekt, das eigens im Kontext der Einführung des BFP entwickelt wurde.

jedoch die Arbeit mit dem sogenannten Portfolio Praxiselemente genannt werden, das in NRW verpflichtend über alle Praxisphasen hinweg von den Studierenden geführt werden muss und damit zu einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau sowie einer beständigen Eignungsreflexion beitragen soll. Die skizzierte Sonderstellung des BFP könnte auch mit der Grund dafür sein, dass es bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung oder konzeptioneller Arbeiten geworden ist – allenthalben im Kontext der bereits genannten Portfolioarbeit finden sich vereinzelte Veröffentlichungen (Carl u. a. 2016).

3.2 Programmatische Leitlinien des Projektes ‚Werkstatt für Kinder‘ und Charakteristika der Studie ‚Doing Lernbegleitung‘

Der programmatische Kern des Projekts ‚Werkstatt für Kinder‘ liegt in einer ‚Öffnung‘ der gemeinsamen Arbeit von Kindern und Studierenden. Die Studierenden sollen sich in diesem Setting an das (reform-)pädagogisch konnotierte Konzept einer Lehrperson als ‚Lernbegleiter:in‘ annähern und die Kinder entsprechend gemäß ihrer individuellen Ziele und Vorhaben im Projekt unterstützen, sofern diese sich Unterstützung einer erwachsenen Person wünschen. Damit sollen sich für die Studierenden Alternativen zur ‚traditionellen‘ schulischen Interaktionskultur und der ‚herkömmlichen‘ Rolle der Lehrperson erschließen – im Projektkontext werden also durchaus Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt, auch wenn das Praktikum außerschulisch stattfindet. Das Projekt umfasst in der Regel den Zeitraum eines Semesters, in dem eine Gruppe von ca. 25 Kindern aus den umliegenden Grundschulen durch eine Gruppe von 4-6 Studierenden, die sowohl Praktikant:innen, als auch studentische Mitarbeitende der OASE Hochschullernwerkstatt sein können, betreut und begleitet wird. Kinder und Erwachsene gestalten zusammen jeweils an einem Nachmittag in der Woche gemeinsam zwei Stunden, im Anschluss findet in der Regel eine Reflexionsrunde der Studierenden statt. Weitere Besonderheiten des Projekts sind die konzeptionelle Anlehnung an den Fachdiskurs der Bewegung der (Hochschul-)Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum, die Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt, die im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung unterschiedlichste Nutzungsweisen und Angebote ermöglichen sollen sowie die Tatsache, dass das Projekt nicht von Dozierenden der Universität begleitet wird, sondern die neuen Praktikant:innen in Vorbereitungsseminaren und den bereits erwähnten gemeinsamen Reflexionsrunden durch ehemalige Praktikant:innen und studentische Mitarbeitende der Hochschullernwerkstatt angeleitet werden. Insofern kann diese über einen bestimmten Zeitraum gemeinsam agierende Gruppe von Praktikant:innen als Peergroup beschrieben werden, weil die Teilnehmenden das Charakteristikum der Gleichrangigkeit (und häufig auch Gleichaltrigkeit) sowie eine gemeinsame institutionelle Verortung aufweisen und im Kontext der Praxisphase gemeinsame Themen bearbeiten (vgl. Köhler, Krüger u. a. 2016).

Im Mittelpunkt der referierten Studie (vgl. Gruhn 2021) steht die ethnomethodologisch inspirierte Erforschung des Konzepts der Lernbegleitung. Lernbegleitung wird nicht als bereits gegeben vorausgesetzt, sondern als eine spezifische, an einem pädagogisch gewidmetem Ort situierte, soziale Praxis rekonstruiert und mit dem theoretischen Konzept der generationalen Ordnung verknüpft. Dabei bezieht sich die Forschung sowohl auf intragenerationale, als auch auf intergenerationale Interaktionen der beteiligten Akteur:innen und nutzt die Involviertheit der Forscherin als (ehemalige) Praktikerin im Feld der Hochschullernwerkstätten intensiv für die reflexive Analyse der normativen Aufladung des Feldes, die nicht zuletzt auch durch die Selbst-Positionierung und Adressierung der Forschenden hervorgebracht wird. Die Studie reflektiert diesen Umstand und changiert zwischen Auto-Ethnografie und Ethnografie. Mithilfe des skizzierten Forschungszugangs können spezifische Spannungsfelder zwischen pädagogisch-normativer Programmatik und praktischem Handlungsvollzug sowie die damit einhergehenden Handlungsprobleme der beteiligten Akteur:innen aus einer empirisch begründeten Position heraus beschrieben und als Reflexionsfolie für die pädagogische Praxis verfügbar gemacht werden.

An dieser Stelle wird ein Ausschnitt aus dem Datenmaterial präsentiert, der intragenerationale Interaktionen zwischen Studierenden und ihren Peers fokussiert (ebd., 63f.). Dieser steht im Kontext des ersten Vorbereitungsseminars, das von den ehemaligen Praktikant:innen und studentischen Mitarbeitenden für die neuen Praktikant:innen organisiert wird. Ein zentraler Punkt dieses Seminars ist die initiative inhaltliche Konfrontation der Praktikant:innen mit den Konzepten der ‚Öffnung‘ pädagogischer Settings und der Rolle der Lernbegleitung. Im Vorfeld zu diesem Termin sollen die fünf neuen Praktikant:innen einen einführenden Text zu dieser Thematik lesen² und ein Statement zu einem der sogenannten konzeptionellen Pfeiler der Werkstatt für Kinder verfassen³. Der gewählte Abschnitt aus dem Datenmaterial beschreibt die Aufforderung zum Vorlesen der Statements. Alle Studierenden, also sowohl die neuen Praktikant:innen, als auch die studentischen Mitarbeitenden (MA) und der ehemalige Praktikant (eP) Moritz sitzen gemeinsam an einem Gruppentisch in der OASE. Nachfolgend werden einzelne

2 Es handelt sich um den Text „Die ‚Öffnung‘ des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008“ von Hans Brügelmann (2008).

3 Die konzeptionellen Pfeiler des Projekts waren in den von mir als Forscherin begleiteten Durchgängen bereits vorab festgelegt. Sie wurden mit den Begriffen ‚Lernen‘, ‚Kindzentrierung‘, ‚Menschenbild‘, ‚Partizipation‘, sowie ‚Die Rolle des Erwachsenen im Unterricht‘ umschrieben. Neue Praktikant:innen hatten die Aufgabe, für das Vorbereitungsseminar zu diesen konzeptionellen Pfeilern ein ‚Statement‘ zu verfassen, das auch Bezug auf den o.g. Text von Brügelmann (2008) nehmen sollte.

Segmente der beobachteten Sequenz eingefügt und einer knappen Analyse unterzogen⁴.

„Moritz (eP) sitzt an einer der Längsseiten des großen Gruppentisches, zwischen mir und einer Praktikantin. Er erklärt nun, wie weiter vorgegangen werden soll, alle anderen am Tisch sind derweil still und blicken zu ihm.

Moritz (eP): „Wir hätten jetzt den Vorschlag an euch. Also, ihr habt die ja alle geschrieben, find ich voll gut, äh, ich hatte glaub ich damals Probleme, die zu schreiben, hab das auf den letzten Drücker gemacht, das passiert mir öfters [alle lachen] und ähm ja, aber ich hab eure Statements auch schon gelesen, aber ich fänds cool, dass ihr ähm alle erfahrt, was ihr geschriebln habt, also, dass ihr die vielleicht vorlest. Entweder liest jeder sein eigenes oder jeder ein anderes [bestätigendes Gemurmel], jeder ein anderes? ganz wie ihr Lust habt – ok, dann machen wir das so. Genau, ich geb die einfach mal rum und jeder schnappt sich da eins raus (...) [Moritz reicht der Praktikantin, die neben ihm sitzt, einen Stapel mit Blättern. Sie nimmt sich eins der Blätter und gibt den Stoß Papier weiter zur nächsten Praktikantin. Die studentischen Mitarbeitenden und ich werden übersprungen. Es entsteht etwas Hin und Her, denn die Verteilung der Blätter gelingt zunächst nicht so, dass jede Praktikantin das Statement einer anderen Person hat.]“ (ebd.)

Moritz übernimmt die Rolle des Experten, der auf persönliche Erfahrungen mit dem Projekt zurückgreift und nun – mit den erforderlichen Artefakten ausgestattet – moderierend beginnt, die Initiation der neuen Praktikant:innen ins Feld zu strukturieren. Sein Vorgehen scheint legitim zu sein und für wenig Irritation bei den Anwesenden zu sorgen. Obwohl Moritz seinen Arbeitsauftrag als „Vorschlag“ bezeichnet, den eine nicht näher bezeichnete Gruppe von Personen („wir“) an die Gruppe der Praktikant:innen („euch“) heranträgt, scheint das Vorlesen eines Statements nicht freiwillig zu sein. Vielmehr wird diesem Prozess durch Moritz, der die Texte ja bereits im Vorfeld gelesen hat und damit gegenüber seinen Peers über einen Wissensvorsprung verfügt, ein Mehrwert für „alle“ zugeschrieben – lediglich bei der konkreten Umsetzung des nachfolgenden Vorleseprozesses ergeben sich für die neuen Praktikant:innen Mitgestaltungsmöglichkeiten. Auch diese bewegen sich jedoch in einem sehr begrenzten Rahmen, wie beispielsweise an der beschriebenen Austeilsituation und dem scheinbar selbstverständlichen Überspringen bestimmter Personen deutlich wird. Die Differenzierung zwischen dem ehemaligen Praktikanten Moritz und den neuen Praktikant:innen geht mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen und Kompetenzzuschreibungen einher und führt zu einer Hierarchisierung der Studierenden. Diese Hierarchisierung wiederum wird in gewisser Weise durch Moritz' Inszenierung als Studierenden unter Peers, der damals „Probleme“ mit dem Verfassen des Statements gehabt habe und das, wie „öfters“, „auf den letzten Drücker gemacht“ habe, kaschiert. Durch die-

4 Die vollständige Beschreibung inkl. Analyse kann in Gruhn (2021, 63ff.) eingesehen werden – für diesen Beitrag wurde die Analyse jedoch mit besonderem Fokus auf mögliche Professionalisierungsprozesse überarbeitet und entsprechend ergänzt.

sen Wechsel von einer quasi-professionellen Ebene auf die Peer-Ebene entsteht ein Spielraum, eine Art Hinterbühne⁵, sich in eine kritisch-ironisierende Distanz zu den normativen Anforderungen des Feldes, den sozialen Spielregeln der Vorlese-situation, die gerade erst gemeinsam ausgehandelt werden müssen, und letztlich auch dem Professionalisierungsanspruch des Berufsfeldpraktikums zu begeben. Moritz Selbstoffenbarung und das Lachen aller Studierenden, das darauf folgt, kann als eine solche gemeinsame Praktik auf der Hinterbühne gelesen werden, die eine Symmetrisierung der wechselseitigen Beziehungen der Studierenden mit sich bringt. Die Vorbereitung der Praktikant:innen für den Termin hingegen wird positiv markiert, wobei an dieser Stelle insbesondere das rechtzeitige Schreiben und Einreichen der Statements betont wird. Deren inhaltliche Qualität und damit potenzieller Beitrag zu einer gemeinsamen Weiterarbeit im Vorbereitungsseminar scheint nicht im Vordergrund zu stehen. Durch das Peer-gestützte Format und die institutionelle Verankerung des Praktikums in der Hochschullernwerkstatt entsteht somit ein Bruch mit den Normen und Anforderungen einer universitären Begleitveranstaltung für ein Praktikum, die für gewöhnlich die Auseinandersetzung mit einer auszubildenden professionellen Identität als (angehende) Lehrkraft beinhaltet.

„Genau, dann würd ich vorschlagen, dass einer anfängt zu lesen und dass wir danach immer, je nachdem, ähm, jedes Statement ist ja ein anderes, also dass man sich kurz dazu bespricht, jeder seine Anregungen dazu gibt, wenn einem was einfällt, ähm, und ich hab zu manchen ein paar Fragen geschrieben, ob ich die jetzt gleich stellen werde, in dem spontanen Zusammenhang, entscheid ich dann gleich und dann ähm gucken wir einfach mal.“ (ebd., 64)

Die Aufgabe der ins Feld zu initiiierenden Praktikant:innen wird nun etwas klarer formuliert. Jedoch ist auch diese Aussage von Moritz im Konjunktiv formuliert („würd ich vorschlagen“). Durch die unterschiedlichen erwarteten Redebeiträge („Anregungen“ und Einfälle der Praktikant:innen vs. „Fragen“, die er vorbereitet habe) wird erneut auf die Hierarchieunterschiede zwischen den Beteiligten hingewiesen

5 Das Konzept der Hinterbühne geht auf Goffman (1971) zurück. Dellwing und Prus (2012, 55f.) beschreiben es wie folgt: „Was Vorderbühne und Hinterbühne unterscheidet ist immer nur, dass auf einer (relativen) Vorderbühne Legitimationsdarstellungen der dort erwarteten Rolle aufgeführt werden, die auf der (relativen) Hinterbühne nicht erwartet werden (oft sogar nicht erwünscht sind). Goffman bemerkt, dass die Vorderbühne der Raum öffentlichen Anstandes und Haltung ist, da im öffentlichen Raum Abweichungen von diesen legitimatorischen Darstellungen Angriffe auf die Institution auslösen können, während ‚unter sich‘ klar ist, dass diese öffentlichen Darstellungen eben das sind, öffentliche Darstellungen, die im Eigenreden und Eigen-Legitimieren der Praxis der Gruppe nicht mehr ernsthaft vertreten werden. Aus Sicht der Beteiligten kann damit die Hinterbühne ein Raum sein, in dem Präntentionen für eine Öffentlichkeit oder für andere Gruppen, denen man ‚anständig‘ (nach deren Definition) erscheinen muss, fallengelassen werden.“

Anna (MA): „Genau, gibt auch kein richtig oder falsch“

Moritz: „Genau, es ist einfach äh, es ist einfach auch, ich hab da auch total, äh, also eigentlich waren die Sachen alle schon total gleich, also ihr unterscheidet euch gar nicht so in eurer Ansicht aber das werdet ihr ja gleich sehn, auf jeden Fall, wie die Anna schon sagt, es ist nichts falsch“ Anna: „is nur, um reinzukommen, einfach“. Moritz: „richtig, dann, wer startet denn?“ (ebd.)

An dieser Stelle unterbricht die studentische Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Anna den ehemaligen Praktikanten Moritz. Den konzeptionellen und sprachlichen Konventionen einer (reform-)pädagogischen Einrichtung folgend verweist sie darauf, dass es bei der Besprechung der Statements „kein richtig oder falsch“ gäbe, weist also eine dahingehende Bewertung der Redebeiträge und eingereichten Statements zurück. Moritz hingegen konterkariert diese Aussage mit seinen folgenden Ausführungen: Er hebt besonders hervor, dass die Statements, die von den Praktikant:innen verfasst wurden, „alle schon total gleich“ gewesen seien und es gar nicht so große Unterschiede in den individuellen Ansichten gegeben habe. Durch die Betonung dieser beiden Charakteristika wird deutlich, dass sie im Kontext der geplanten Aktivitäten besonders bedeutsam zu sein scheinen und eben doch eine bestimmte Erwartungshaltung an die Praktikant:innen herangetragen wird, sich zu den (reform-)pädagogischen Werten ihrer Praktikumsinstitution zu positionieren. Einer hochschuldidaktischen Lesart der Szene folgend lässt sich ein Versuch des ehemaligen Praktikanten Moritz und der studentischen Mitarbeiterin Anna feststellen, einen theoretischen Bezugsrahmen aufzuspannen, der ihren Peers die kritische Diskussion eines professionellen Selbstbilds ermöglichen und damit sowohl den Anforderungen des BFPs, als auch dem besonderen reformpädagogischen Setting der Hochschullernwerkstatt entsprechen kann. In den zu verfassenden Statements werden die Studierenden dazu aufgefordert, auf einen der konzeptionellen Pfeiler des Projekts Bezug zu nehmen und sich schriftlich dazu zu positionieren. Dabei werden auch professionalisierungsrelevante Aspekte thematisiert, beispielsweise die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und die Vorbereitung und Begleitung ‚geöffneter‘ Lehr-Lernsettings. Es lassen sich folglich Bezugnahmen auf die institutionelle Einbettung des Praktikums in das Lehramtsstudium feststellen, die jedoch von einer spezifischen normativen Rahmung geprägt sind, die in der praktischen Bearbeitung der Vorlesesituation rekonstruiert werden können: Sowohl durch die Vorgabe des zu lesenden Textes, der eine eindeutige bejahende Position zu der im Kontext des Vorbereitungsseminars zur Debatte stehenden ‚Öffnung‘ pädagogischer Settings vertritt, als auch durch die bereits vorab feststehenden fünf sogenannten ‚Eckpfeiler‘ des Projekts sind die Handlungsspielräume der Studierenden limitiert. Auch an dieser Stelle kann der erneute Einschub von Anna, der sich an den sprachlichen Konventionen der Peer-Group orientiert und den Anspruch an die Praktikant:innen als niedrig markiert, als ein Bruch mit der Normativität des Feldes und den deutlich

gewordenen Hierarchieunterschieden zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Studierenden gelesen werden.

In der hier beschriebenen Szene wird deutlich, dass weder die im Setting des Projekts Werkstatt für Kinder erfahrenen Studierenden, noch die neuen Praktikant:innen als bloße Oppositionelle zum institutionell-normativen Rahmen des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der Hochschullernwerkstatt im Besonderen zu sehen sind – die Studierenden arbeiten sich nicht als ‚Gegner:innen‘ an deren sozialer Ordnung ab. Vielmehr pendeln der ehemalige Praktikant Moritz und die studentische Mitarbeitende Anna zwischen den Anforderungen der Peer-Group und den Anforderungen des Praktikums als Professionalisierungs-Setting hin und her und versuchen, trotz der entstehenden Widersprüche und Irritationen situativ beide Ansprüche auszubalancieren. Durch die programmatische Legitimation der kritischen Auseinandersetzung mit ‚herkömmlicher‘ schulischer Praxis im Kontext der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt entsteht darüber hinaus noch ein weiterer normativer Rahmen, zu dem sich sowohl die ehemaligen, als auch die neuen Praktikant:innen positionieren müssen. Darüber hinaus kann an dem empirischen Beispiel rekonstruiert werden, dass der mit dem Peer-Learning verbundene programmatische Anspruch der Gleichrangigkeit sich in der Vollzugswirklichkeit des Vorbereitungsseminars nicht vollständig einlösen lässt – und dass dieses Problem den beteiligten Akteur:innen auch klar zu sein scheint und entsprechend auf der Peer-Ebene bearbeitet werden muss.

4 Fazit und Ausblick – Erkenntnispotenziale ethnografischer Forschung für peergestützte Professionalisierungsprozesse

Grundsätzlich plädiert dieser Beitrag wie beschrieben für eine empirische Auseinandersetzung mit Studierenden als Peers als relevante Akteur:innen in Professionalisierungsprozessen. Neben Dozierenden, schulischen Mentor:innen und Mitarbeitenden in Zentren für Schulpraktische Studien sind zweifellos auch studentische Peer-Groups bedeutsam für die Ausbildung einer professionellen Identität und die Bearbeitung der Anforderungen an professionalisierungsrelevantes Handeln in Praxisphasen, die beispielsweise im Rahmen von hochschuldidaktischen Reflexions- und Beratungs-Formaten institutionalisiert werden. Auch Studierende sind an der wechselseitigen Hervorbringung einer akademischen Interaktionskultur beteiligt und zwar sowohl in ausgewiesenen Peer-Learning Projekten, als auch in der alltäglichen Hochschulpraxis. Insbesondere letztere könnte in weiteren Forschungsprojekten fokussiert werden, die sich beispielsweise mit der Vollzugswirklichkeit unterschiedlicher Begleitseminare zu den frühen Praxisphasen befassen. Auch in diesen Seminarkontexten werden Studierende regelmäßig dazu angehalten, miteinander zu kooperieren und beispielsweise Reflexionsaufgaben in Kleingruppen zu bearbeiten. Im Gegensatz zu dem in diesem Beitrag erörterten Seminarsetting tun

die Studierenden dies nicht freiwillig und sind dennoch auf eine gemeinschaftliche Bearbeitung dessen angewiesen, was im jeweiligen Seminarkontext als professionalisierungsrelevant angesehen wird (vgl. Heinzel u. a. 2019).

Derart ausgerichtete Forschung vermag vielleicht auch die zuweilen etwas romantisierende Sicht auf Studierende als selbstverantwortliche Lernende zu irritieren, denn mit der skizzierten Perspektive auf Studierende als Peers zeigt sich, dass deren Bearbeitung universitärer Anforderungen teilweise auch eine Eigenlogik entwickelt, die diametral zum programmatischen Anspruch der Lehrer:innenbildung steht oder situativ mit den Anforderungen ihrer Peergroup ausbalanciert werden muss.

Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive drängt sich abschließend die Frage auf, welche Auswirkungen die Institutionalisierung von Peer-Learning auf Professionalisierungsprozesse haben kann. In dem in diesem Beitrag vorgestellten Feld werden Wissen und Erfahrungen quasi in einem Kreislauf von ehemaligen Praktikant:innen an neue Praktikant:innen weitergegeben und durch Impulse von außen und/oder eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen nur wenig irritiert, was als nicht intendierte deprofessionalisierende Wirkung des Projekts aufgefasst werden könnte. Entsprechend ist danach zu fragen, ob das beschriebene Peer-Learning-Projekt zugunsten der Professionalisierungsprozesse der Studierenden in eine hierarchisch klarere universitäre Rahmung, bspw. in Form von supervidierender Begleitung durch Dozierende, einzubetten wäre. Somit könnten Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten, die Ambivalenzen und Widersprüche zwischen programmatischem Anspruch und tatsächlicher Vollzugswirklichkeit der sozialen Praxis von frühen Praxisphasen im Lehramtsstudium aufdecken, in die entsprechenden Settings eingespeist und beispielsweise als Reflexionsfolie verfügbar gemacht werden.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016): Peerkultur in der Schule. In: S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 413–426.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2018): „es tut mir weh, mich einzusetzen“ – Professionalisierung durch Praxisphasen?! In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105–119.
- Benwell, B. M. & Stokoe, E. H. (2004): University Students Resisting Academic Identity. In K. Richards & P. Seedhouse (Hrsg.): Applying Conversation Analysis. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 124–139.
- Bonsack, F., Friebe, C., Fukuta, S., Gardenier, F., & Sadler, A. (2020): Das „Portfolio Praxissemester“: Phasen- und institutionsübergreifendes Konzept zur Entwicklung einer professionellen, selbstreflexiven Haltung in der Lehrer_innenausbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeit-

- schrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 3(2), 254–278. <https://doi.org/10.4119/hlz-2709> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021): Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 4 (4, 2/2021). <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.6> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Brügelmann, H. (2008): Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. In: H. Brügelmann & E. Brinkmann (Hrsg.): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Universität Siegen: Arbeitsgruppe Primarstufe, 1–37. Verfügbar unter https://dokumentix.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Carl, M.-O., Müller, F. & Zoller, A. (2016): Portfolioarbeit im Dialog weiterentwickeln. Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen. In: M. Boos, M. Kricke & A. Krämer (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann, 135–144.
- Dellwing, M. & Prus, R. C. (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.
- Falchikov, N. (2001): Learning together: Peer tutoring in higher education. London: Routledge Falmer.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22 (2019), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- 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. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 3, S. 16–29. DOI: 10.25656/01:18146 (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Goffman, E. (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gruhn, A. (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 542–571.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirdl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57–88.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020): Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In: dies. (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–18.
- Hinze, J.-H. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 3(2), 91–107. <https://doi.org/10.4119/hlz-2505> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 11–36.
- Krinninger, D. (2016): Freundschaft und Studienzeit. In: S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 427–438.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (2018): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- MSB NRW (2017): Das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Handreichung. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/EOP-Handreichung.pdf> (Abrufdatum: 21.12.2022)
- MSB NRW (2020): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS). Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/4694.htm#menuheader> (Abrufdatum: 21.12.2022)
- MSB NRW (2021): Lehrerin oder Lehrer werden in Nordrhein-Westfalen. Ausbildung, Voraussetzungen und Berufsaussichten. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.nrw.de/msb-duesseldorf/flipbook/5252> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016): Hochschuldidaktik – im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim: Beltz.
- Stroot, T. (2014): Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen. 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. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 25–32.
- 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. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 15–19.
- Tyagunova, T. (2019): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 1–9.
- Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 11–28.
- Zorn, S. K. (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnenangaben

Annika Gruhn, Dr.

Universität Siegen/AG Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peer-Learning, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung, Ethnografische Forschung zu (Lehramts-)Studierenden.

annika.gruhn@uni-siegen.de