

Valdorf, Nicole; Streblow, Lilian

Reflexion schulischer Praxis in der PeerBeratung

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]:
Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-217



Quellenangabe/ Reference:

Valdorf, Nicole; Streblow, Lilian: Reflexion schulischer Praxis in der PeerBeratung - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320662 - DOI: 10.25656/01:32066; 10.35468/6127-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320662>

<https://doi.org/10.25656/01:32066>

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

Nicole Valdorf und Lilian Streblow

Reflexion schulischer Praxis in der PeerBeratung

An essential aspect of professionalization in the practical Semester (Praxissemester) are learning opportunities that combine theory and practice. In addition to the designated learning opportunities of the Practical Semester, student teachers can use other opportunities to relate their practical school experience and their academic knowledge to each other. This paper describes PeerBeratung – a peer consultation for student teachers in the Master’s programme at Bielefeld University, which aims at broadening perspectives as well as the personal repertoire of actions. This solution-oriented counselling format is used by students in or after their Practical Semester to reflect more deeply on pedagogical action situations from this field experiences.

1 Einleitung

Mit der Einführung eines Praxissemesters haben schulpraktische Elemente in der Lehrer:innenausbildung in Nordrhein-Westfalen ein deutlich höheres Gewicht erhalten. Erklärtes Ziel des Praxissemesters ist es, den Lehramtsstudierenden Theorie und Praxis verknüpfende Lerngelegenheiten zu eröffnen (vgl. MSW NRW 2010, 4). Solche Lerngelegenheiten werden im Praxissemester über mehrere konzeptionelle Elemente eröffnet: bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts unter Begleitung, in den begleitenden Lehrveranstaltungen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung (Studienseminare in NRW) und der Universität, bei der Umsetzung der Studienprojekte (in diesem Kernelement des universitären Teils des Praxissemesters und zugleich zentralen Prüfungselement des Praxissemestermoduls erkunden die Studierenden das Handlungsfeld Schule mit einem forschenden Blick) sowie bei verschiedenen Reflexionsanlässen wie beispielsweise Feedbackgesprächen mit den schulischen Mentor:innen oder dem Bilanz- und Perspektivgespräch gegen Ende des schulpraktischen Teils (in diesem Gespräch reflektieren die Studierenden ihr Praxissemester mit Akteuren ihrer Ausbildung auf der Grundlage selbstgewählter thematischer Schwerpunkte). Neben den konzeptionell verankerten Lerngelegenheiten bieten weitere Anlässe die Möglichkeit, die schulpraktischen Erfahrungen des Praxissemesters – auch theoriegeleitet – zu bearbeiten. An der Universität Bielefeld ist dies beispielsweise die

PeerBeratung, die seit 2010 als Seminar im Lehramtsmasterstudiengang angeboten wird. Dabei handelt es sich um eine Kollegiale Beratung für Lehramtsstudierende, in der Fälle aus der pädagogischen Praxis der Studierenden beraten werden, um das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern.

Seit die erste Kohorte im Jahr 2015 das Praxissemester absolviert hat, nehmen Studierende nach ihrem Praxissemester oder in einigen Fällen auch währenddessen an dem Seminar teil, so dass die eingebrachten pädagogischen Handlungssituationen zunehmend auch aus diesem Praxiselement stammen. In diesem Beitrag wird die PeerBeratung in ihrem Ablauf und Professionalisierungsverständnis näher erläutert. Dabei werden insbesondere übertragbare professionsbezogene Erfahrungen mit den Praxissemesterstudierenden in den Blick genommen.

2 Reflexionspraxis in der PeerBeratung

Die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung ist auch mit der Frage verbunden, wie Lehrer:innen „ihre gesellschaftlich und individuell wichtige und anspruchsvolle Tätigkeit besser verrichten [können]“ (Bromme u. a. 2006, 272). Unumstritten ist dabei, dass Lehrer:innen über adäquates Wissen und Können verfügen müssen. In welchem Verhältnis Wissen und Können zueinander stehen, ist allerdings ungeklärt. Daraus ergibt sich das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer:innenbildung (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, 31).

Im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissen und Können, wird der Reflexion eine relevante Funktion zugeschrieben, gilt sie doch „als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren“ (Tenorth & Tippelt 2007, 598). Häcker (2017, 22) sieht eine vermittelnde Funktion der Reflexionstätigkeit darin begründet, dass sie in der Lage ist, implizites Wissen in der Analyse konkreter Handlungssituationen bewusst zu machen. Diese Bewusstmachung ist notwendig, um das implizite Wissen auf wissenschaftliches Wissen und andere adäquate Bewertungsmaßstäbe beziehen und gegebenenfalls reorganisieren zu können – und letztlich im konkreten Handeln professionell agieren zu können. Dafür erforderlich ist „ein permanenter Perspektivwechsel zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Leonhard & Rihm 2011, 243). In der PeerBeratung kann ein solcher kontinuierlicher Wechsel der Perspektiven angeregt werden.

2.1 Ablauf einer PeerBeratung

In der PeerBeratung treffen sich Lehramtsstudierende regelmäßig in einer festen Gruppe von Kommiliton:innen und bringen ihre Erlebnisse aus dem Praxisfeld

Schule ein. Die Erfahrungen in pädagogischen Handlungssituationen bilden die Grundlage, um die eigene praktische Tätigkeit zu reflektieren und gemeinsam in der Gruppe mehrperspektivische Handlungsoptionen für zukünftige Situationen im Berufsfeld Schule zu entwickeln. Als Grundlage für den Beratungsprozess in der PeerBeratung dient ein Ablaufschema, das sich am Konzept der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007/2021) orientiert.

Jede:r Lehramtsstudent:in der Gruppe bringt im Laufe des Semesters einen eigenen Fall zur Beratung ein. Der Fall stammt aus der eigenen pädagogischen Praxis, wodurch „eine authentische Situation [...] zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses [wird]“ (Blömeke 2002, 257). Damit reiht sich die PeerBeratung ein in die lange Tradition von Lehrformaten, in denen fallorientiert gearbeitet wird (vgl. Steiner 2004). Als Fall wird eine pädagogische Handlungssituation gewählt, die die fallgebende Person in der einen oder anderen Weise irritiert hat, die sie innerlich noch immer beschäftigt und zu der sich eine für sie persönlich bedeutsame Schlüsselfrage formulieren lässt. Die Studierenden knüpfen mit ihren Fällen oftmals an die Themenfelder *Klassenführung* und *Lernunterstützung* an. Beispielsweise stellen sich die Studierenden auf der Grundlage ihrer eigenen Handlungsweisen sowie ihrer Beobachtungen von Lehrkräften die Frage, wie sie selbst angemessen mit Unterbrechungen im Unterrichtsfluss umgehen können oder wie sie auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schüler:innen Rücksicht nehmen können. Auch die Praxissemesterstudierenden bringen Fälle ein, die entweder stärker auf den eigenen Handlungserfahrungen – etwa aus dem Unterricht unter Begleitung – oder auf beobachteter Praxis beruhen.

Das Themenspektrum ist insgesamt sehr ausdifferenziert, sodass neben den genannten Kernthemen vielfältige berufsrelevante Gegenstände reflektiert werden – beispielsweise selbstverletzendes Verhalten von Schüler:innen, Auswirkungen des religiös motivierten Fastens auf den Unterricht, Sprechangst im Fremdsprachenunterricht, Gendersensibilität, Berücksichtigung von Förderschwerpunkten wie z. B. Hören oder kollegiales Feedback.

Nachfolgend wird die Ablaufstruktur einer PeerBeratung skizziert (siehe Abb. 1).

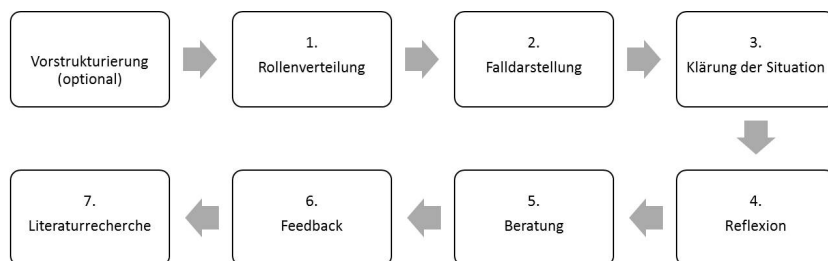


Abb. 1: Ablaufstruktur der PeerBeratung (eigene Darstellung)

Zur *Vorstrukturierung* und Vorbereitung der Falldarstellung kann ein Fünf-Felder-Schema genutzt werden: Durch die Formulierung eines Titels und die Benennung der Rahmenbedingungen des Falls, einer konkreten Schlüsselsituation, der inneren Befindlichkeit sowie des Beratungsanliegens (vgl. Schulz von Thun 2006, 34ff.) kann sich die fallgebende Person analytisch mit dem ausgewählten Fall auseinandersetzen und sich über die eigenen Ziele der Beratungsphase klarwerden.

Bei der *Rollenverteilung* wird zunächst entschieden, welches Gruppenmitglied einen Fall einbringen möchte. Zudem wird das Moderationsteam bestimmt, das durch die Phasen der PeerBeratung leitet, eine Ergebnissicherung vornimmt und die anschließende fallbezogene Literaturrecherche durchführt. Die übrigen Gruppenmitglieder übernehmen die Rolle der Reflexionspartner:innen.

Im Anschluss an ihre *Falldarstellung* formuliert die fallgebende Person eine Schlüsselfrage, die ihr Beratungsanliegen an die Gruppe widerspiegelt. Die Reflexionspartner:innen halten ihre ersten Assoziationen zum Fall fest.

In der folgenden *Klärungsphase* können die Reflexionspartner:innen zum einen Nachfragen stellen und zum anderen mit gezielten Fragetechniken zu einer Perspektivenerweiterung beitragen. Den Abschluss dieser Phase bildet ein stärkenorientiertes Feedback an die fallgebende Person, in dem ausgehend von der Falldarstellung positive Aspekte hinsichtlich ihres Vorgehens und ihrer Haltung benannt werden.

In der anschließenden *Reflexionsphase* werden von den Reflexionspartner:innen die im Anschluss an die Fallschilderung festgehaltenen spontanen Assoziationen und Emotionen zum Fall geäußert, ohne an dieser Stelle bereits Lösungsideen anzubieten. Diese Assoziationen können der fallgebenden Person Alternativdeutungen und eigene blinde Flecken aufzeigen. Der zeitliche Abstand zwischen dem Notieren der ersten Assoziationen und der Verbalisierung ermöglicht es, eventuelle Perspektivwechsel durch die Klärungsphase wahrzunehmen und diese mit der Gruppe zu teilen. So können Veränderungsprozesse bezogen auf Vorannahmen und subjektive Theorien bewusst gemacht werden – sowohl auf Seiten der fallgebenden Person als auch auf Seiten der Reflexionspartner:innen.

In der *Beratung* verschiebt sich die Perspektive noch stärker vom Problem hin zu möglichen Lösungen. Der Fokus liegt dabei auf dem Gesamtkontext der beschriebenen Situation (in der Regel die Interaktionen und Rahmenbedingungen innerhalb einer Lerngruppe) und nicht isoliert auf einzelnen Menschen als Problemträger:innen. Die Beratungsphase zielt auf eine Erweiterung des Handlungsspielraumes. Je nach Beratungsanliegen können unterschiedliche methodische Zugänge, wie beispielsweise das Kopfstand-Brainstorming (dabei werden zunächst Verhaltensweisen gesammelt, die die Situation verschlimmern könnten, um im nächsten Schritt aus dieser Sensibilisierung für Stolperstellen heraus förderliche Handlungsoptionen zu formulieren) oder die Denkhüte-Methode (die Denkhüte stehen für verschiedene Perspektiven, aus denen ein Fall betrachtet

wird, z. B. werden Fakten, positive und negative Aspekte sowie Handlungsmöglichkeiten gesammelt), Berücksichtigung finden. Den Studierenden steht für die unterschiedlichen Phasen der PeerBeratung ein öffentlich zugänglicher Methodenpool zur Verfügung, den sie individuell anpassen und erweitern können. In der *Feedbackphase* können alle Gruppenmitglieder ihre Erfahrungen mit der Fallberatung bilanzieren.

Abschließend werden offene Fragen und Wünsche für die nachfolgende *Literaturrecherche* durch das Moderationsteam gesammelt und theoriebezogen bearbeitet. In einem Handout sollen Theoriebezüge und empirische Befunde dokumentiert werden, die geeignet sind, Aspekte des Falls auf der Ebene von Phänomenen und Konstrukten (z. B. Mobbing, Pädagogische Beziehung, Lernunterstützung) besser zu verstehen. Insbesondere auf der Grundlage dieser theoriebezogenen Literaturrecherche können fallbezogene Theorie-Praxis-Verknüpfungen vertieft werden (siehe auch Kap. 2.3).

2.2 Einordnung in systemisch-lösungsorientierte Beratungsansätze

Die Konzeption der PeerBeratung knüpft an systemische und lösungsorientierte Beratungsansätze an. Die in den 1980er Jahren von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelte lösungsorientierte Kurzzeittherapie geht davon aus, dass positive Veränderungen in kleinen Schritten erzielt werden können (vgl. de Shazer & Berg 1997, 121ff.). Die gemeinsame Reflexion der meist als berufsbezogen problematisch wahrgenommenen pädagogischen Fälle auf der Grundlage des Erfahrungs- und Wissenspotenzials der Gruppe kann solche Schritte herausarbeiten. In systemisch-lösungsorientierten Beratungsansätzen spielen Fragetechniken eine wesentliche Rolle, um die eigenen Handlungsspielräume zu reflektieren. Mit Unterstützung von Fragetechniken können die Reflexionspartner:innen die fallgebende Person Handlungsmöglichkeiten erkunden lassen, „die [ihr] schon einmal zuvor, wenigstens in Fragmenten, zur Verfügung standen“ (de Shazer & Dolan 2022, 10). Damit wird dem wichtigen Prinzip Rechnung getragen, die Eigenverantwortung und Proaktivität der Beratenen zu stärken. Gezielte Fragen – etwa Fragen nach Ressourcen (Beispiel: *Auf welche deiner Eigenschaften wirst du dich in solchen Situationen immer verlassen können?*) und Ausnahmen vom Problem (Beispiel: *An welche Situation kannst du dich erinnern, in der das Problem nicht aufgetreten ist?*) – können die fallgebende Person dabei unterstützen, sich selbst als handlungsfähig wahrzunehmen und Veränderungen motivierter anzugehen. Eine zentrale Frage für die Lösungsorientierung stellt die sogenannte Wunderfrage dar: *Stell' dir vor, heute Nacht, während du schläfst, geschieht ein Wunder und dein Problem ist gelöst. Wie und woran würdest du merken, dass dir dieses Wunder widerfahren ist?* Sie kann auch in der PeerBeratung zum Einsatz kommen, um ein problemfreies Wunschbild der Zukunft zu formulieren und ausgehend davon die nächsten Schritte zu planen.

Eine weitere Grundannahme systemischer Beratungsansätze ist die wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens der Mitglieder eines Systems. Dafür hält die Peer-Beratung methodische Zugänge und Fragetechniken bereit, die eine Perspektivübernahme der am Fall beteiligten Personen – etwa Schüler:innen, Lehrkräfte, weitere pädagogische Mitarbeiter:innen oder Eltern – anregen. Um die individuelle Wirklichkeits-Wahrnehmung vor dem Hintergrund der verschiedenen anderen Wirklichkeits-Wahrnehmungen einordnen zu können, können etwa zirkuläre Fragen eingesetzt werden (Beispiel: *Wenn du dich in die Schüler:innen hineinversetzt, welche Phasen deiner letzten Unterrichtsstunde haben bei ihnen ein tieferes Verständnis der Inhalte besonders gefördert?*). An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die PeerBeratung nicht nur eine Möglichkeit darstellt, individuell bedeutsame berufsbezogene Anliegen zu bearbeiten, sondern dass darüber hinaus berufsrelevante Kompetenzen weiterentwickelt werden. Ein regelmäßiges Einüben einer Perspektivenübernahme – insbesondere ein Einfühlen in die lebensweltbezogenen Deutungen der Schüler:innen – kann zu einer förderlichen Beziehungsarbeit beitragen. Rutter und Weitkämper (2022) fordern in diesem Zusammenhang etwa die Förderung einer Habitussensibilität in der Lehrkräfteausbildung. Die PeerBeratung bietet einen Reflexionsraum, in dem auch solche Aspekte bearbeitet werden können. Dabei ist eine sorgfältige Anleitung zu den methodischen Optionen bei der PeerBeratung entscheidend. Der Einsatz gezielter Fragetechniken ist für viele Lehramtsstudierende eher ungewohnt und bedarf daher einer entsprechenden Einführung. Die ersten Fallberatungen, die von den Lehrenden des Seminars moderiert werden, haben daher neben der Einführung in die Ablaufstruktur auch die Aufgabe, exemplarisch Bearbeitungswege aufzuzeigen, die sich am individuellen Beratungsanliegen orientieren.

Das Einüben einer Beratungsmethode, die schnell zugänglich ist und in anderen Konstellationen selbstorganisiert angewendet werden kann, dient auch dazu, den Lehramtsstudierenden ein erprobtes Instrument zur Weiterentwicklung ihrer professionsbezogenen Kompetenzen an die Hand zu geben. Der Aufbau selbstregulatorischer Fähigkeiten ist für angehende Lehrkräfte wesentlich, um den komplexen Anforderungen des Handelns unter Druck eigenständig und motiviert begegnen zu können (vgl. Grüning u. a. 2022, 281).

2.3 Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der PeerBeratung

Wenn auch ungeklärt ist, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis konzeptualisiert werden kann und dies nach wie vor ein zentrales Bezugsproblem der Lehrer:innenausbildung darstellt (vgl. Neuweg 2022), so folgt die aktuelle Umsetzung der Lehrer:innenausbildung in Deutschland der Annahme, dass Möglichkeiten der Verknüpfung durchaus gegeben sind. Auch das nordrhein-westfälische Praxissemester sieht in seiner konzeptionellen Ausgestaltung vor, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die den Aufbau solcher vernetzter Wissensstrukturen ermöglichen

und die Studierenden dabei unterstützen, in der schulischen Praxis eine reflektierte Rückanbindung an ihre Studieninhalte und eine theoriegeleitete Reflexion ihrer schulpraktischen Erfahrungen einzuüben. Wie bereits dargelegt, bietet das Praxissemester hierfür konzeptionell verankerte Lerngelegenheiten (z. B. das Bilanz- und Perspektivgespräch).

Um das Verhältnis von Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden näher in den Blick zu nehmen, wurde eine Interviewstudie mit Bielefelder Lehramtsstudierenden der ersten Kohorte des Praxissemesters durchgeführt. In dieser konnte aufgezeigt werden, dass die befragten Studierenden ihr Praxissemester diesbezüglich in unterschiedlichem Maße nutzen. Dabei wird das vermutete Potenzial der konzeptionell angelegten verknüpfenden Lernangebote bei weitem nicht ausgeschöpft. Demgegenüber kann die *Unterrichtsbeobachtung* als eine Lerngelegenheit betrachtet werden, die zwar konzeptionell nicht im Fokus des Praxissemesters steht, jedoch im Hinblick auf Theorie-Praxis-Verknüpfungen ein hohes Potenzial aufweist. Aus den Äußerungen der Interviewten konnte herausgearbeitet werden, dass die Praxissemesterstudierenden insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtsbeobachtungen Theorie und Praxis in einen Zusammenhang stellen. Das Aufkommen individuell bedeutsamer Fragen während der Unterrichtshospitation kann die Auseinandersetzung mit schulpraktischen *und* wissenschaftlichen Perspektiven anregen (Valdorf 2021). Die PeerBeratung bietet einen Raum, solche Fragestellungen gemeinsam mit Kommiliton:innen zu bearbeiten. Dabei können sich Lerngelegenheiten von hoher Qualität bieten, die aktives, selbstreflexives und exploratives Lernen ermöglichen (vgl. Hascher & Kittinger 2014, 232). Egloff sieht insbesondere im Studium Möglichkeiten, sich entlastet vom Handlungsdruck „aus einer (theoretischen) Metaperspektive heraus kritisch und (selbst-)reflexiv mit Praxis und pädagogischem Handeln auseinanderzusetzen“ (2011, 211). Dewey betont dabei den Wert der Erfahrungen für Problemlöse- bzw. Reflexionsprozesse. Um ein „verständiges Lernen“ zu unterstützen, welches „das Denken herausfordert, fördert und erprobt“, muss die Erfahrung als Ausgangspunkt jeglichen Lernens anerkannt werden (Dewey 2011/1993, 204).

Die verschiedenen Phasen der PeerBeratung bieten Anknüpfungspunkte, um das individuelle Beratungsanliegen auch theoriebezogen zu bearbeiten. So kann etwa beim Einbringen von Assoziationen zum Fall oder bei der Entwicklung von begründeten Handlungsoptionen auf theoretische und empirische Bezüge verwiesen werden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass dies selten geschieht, sondern vor allem vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und mit Bezug auf Alltagswissen argumentiert wird. Um die Studierenden in der PeerBeratung bei einer Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis zu unterstützen, sieht die Ablaufstruktur daher eine sich an die Fallberatung anschließende Literaturrecherche vor. In dieser sollen die entwickelten Handlungsoptionen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes theoriegeleitet und forschungsbasiert eingeordnet,

bewertet und gegebenenfalls um weitere Optionen ergänzt werden. Das Moderationsteam übernimmt die Recherche und Verschriftlichung in einem Handout unter Berücksichtigung der zuvor in der Gruppe gesammelten offenen Fragen. Beim nächsten Treffen werden die Rechercheergebnisse kurz präsentiert und diskutiert, bevor der nächste Fall beraten wird. Eine Literaturrecherche zu einem Fall einer Schülerin mit selbstverletzendem Verhalten könnte beispielsweise eine Begriffsbestimmung, Diagnosekriterien, Befunde zur Prävalenz, Erklärungsansätze, Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Grenzen des Lehrer:innenhandelns, Möglichkeiten der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie eine Prüfung der in der Gruppe entwickelten Handlungsoptionen auf Basis der empirischen Forschungslage umfassen. Die wissenschaftlich fundierten Ergebnisse der Literaturrecherche dienen einer Stützung respektive Korrektur von subjektiven Annahmen und einer Klärung offener Fragen. Damit verknüpft die PeerBeratung die Reflexion konkreter Praxisanforderungen mit dem aktuellen Kenntnis- und Forschungsstand. In einem konkreten Fall zum Thema selbstverletzendes Verhalten wurde z. B. die in der Gruppe beratene Handlungsoption, die Thematik offen in der ganzen Klasse zu besprechen, vor dem Hintergrund eines Befundes aus der Literaturrecherche reflektiert. Demnach wird selbstverletzendes Verhalten meist nach Hinweisen oder Beobachtungen anderer erlernt und kann somit Imitationsverhalten auslösen (vgl. Petermann & Winkel 2009, 80ff.; Falkai & Wittchen 2015, 1101).

Auch wenn eine Verbalisierung von Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Rahmen der Reflexions- und Beratungsphase eher selten explizit erfolgt, können diese dennoch stattfinden. So schildert eine Studentin in einem Interview, dass sie in ihrem Praxissemester einen Rückgriff auf ihr wissenschaftliches Wissen im eigenen pädagogischen Handeln nicht bewusst wahrgenommen hat. Durch die Reflexion einer Handlungssituation in der PeerBeratung sei ihr jedoch bewusst geworden, dass ihr Handeln auch durch ihr im Studium erworbenes Wissen geprägt ist:

„Zum Beispiel in der PeerBeratung diese Woche wurde mein Fall besprochen und ich hatte ein Kind sozusagen als Ausgangspunkt, weil da [...] komme ich nämlich da nicht weiter. Und dann habe ich gedacht, toll, jetzt habe ich das alles im Studium gelernt, aber irgendwie kann ich ihm ja doch nicht helfen [...]. Aber durch die Rückmeldung von den anderen habe ich eigentlich gemerkt, was, weil die kamen dann mit voll vielen Vorschlägen, das und das und das könntest du doch machen und Motivationstheorie [...], aber das hatte ich eigentlich alles schon gemacht. Also im Grunde hatte ich das dann doch alles im Hinterkopf, also anscheinend hat das doch ein bisschen gefruchtet, dass ich mir schon auch über solche, oder dass ich das vielleicht schon sogar automatisch irgendwie so'n bisschen mache“ (sprachlich geglätteter Interviewauszug aus Valdorf 2021, 242f.).

So kann die Reflexionspraxis in der PeerBeratung neben einer Anreicherung des wissenschaftlichen Wissens durch die Literaturrecherche auch dabei unterstüt-

zen, das Bewusstsein dafür zu stärken, inwieweit die eigene Handlungskompetenz und das implizite Wissen von wissenschaftlichem Wissen durchdrungen sind.

3 Erfahrungen und Ausblick

Die langjährigen Erfahrungen mit der PeerBeratung als Lehrveranstaltung im Masterstudium der Lehramtsstudiengänge zeigen, dass Studierende häufig Fälle von pädagogischen Situationen einbringen, die sie selbst als irritierend und problematisch wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Erlebnissen kann die Motivation und das Engagement der Studierenden stärken und dazu beitragen, eine Offenheit für die Verknüpfung eigener schulpraktischer Erfahrungen mit theoretischen Konzepten und empirischen Befunden zu fördern.

Im Rahmen der Fallschilderungen wird oftmals deutlich, dass bislang keine Möglichkeit bestand, die Situation mit anderen Personen – beispielsweise schulischen Mentor:innen – zu reflektieren. Dies kann etwa mit zeitlichen Ressourcen, aber auch mit Befürchtungen bezogen auf die kollegiale Feedbacksituation zusammenhängen. Die PeerBeratung kann somit fehlende Feedbacksituationen ein Stück weit kompensieren – oder auch ergänzen. In der Gruppe der Studierenden, die nach ihrem Praxissemester am Seminar teilnehmen, fällt auf, dass in einigen Fällen eine Situation eingebracht wird, die bereits Gegenstand einer theoriebezogenen Reflexion in den nachbereitenden Kolloquien war (diese stellt eine benotete Prüfungsleistung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung im Praxissemester dar). Diese Studierenden zielen darauf ab, einen Fall mehrfach und mit verschiedenen Reflexionspartner:innen zu bearbeiten, um eine vertiefte Bearbeitung – auch in einem bewertungsfreien Raum – zu erzielen. Bei aktuellen Fällen, die in die PeerBeratung eingebracht werden, könnte diesem Wunsch dadurch entsprochen werden, dass die Fälle in weitere Reflexionsgespräche einbezogen werden. Neben der klassischen, selten theoriebezogenen, Unterrichtsnachbesprechung (vgl. Dieck u. a. 2010, 106f.) könnten beispielsweise stärker fallbezogene schulische Reflexionsanlässe die Bedarfe der Lehramtsstudierenden aufgreifen. Darüber hinaus zeigt die PeerBeratung über den zur Verfügung stehenden Methodenpool Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit dem übergreifenden Lehramtsportfolio Bielefelder Portfolio Praxisstudien auf. Mit diesem Reflexionsinstrument können Handlungssituationen eigenaktiv weitergehend bearbeitet werden. Zukünftig sollen diese Anknüpfungspunkte zur Portfolioarbeit im Seminar noch intensiviert werden, wobei etwa auch eine Auseinandersetzung mit wichtigen autobiografischen Erfahrungen stärker betont werden kann (vgl. Streblow & Valdorf 2022).

Eine Lehrveranstaltung wie die PeerBeratung bringt einige günstige Rahmenbedingungen mit sich. Sie kann von den Studierenden zu einem Zeitpunkt in ihrem Masterstudium besucht werden, der ihnen sinnvoll erscheint. So nutzen Studierende die Gelegenheit auch während des anforderungsreichen schulpraktischen Teils ihres Praxissemesters, um parallel zur Schulpraxis von der gemeinsamen Reflexion berufsbezogener Fälle und der Multiperspektivität der Gruppe zu profitieren. Die Studierenden schätzen besonders, dass anhand ihrer Fälle Themen bearbeitet werden, die nicht vorgegeben sind, sondern die sie selbst einbringen. Zudem bietet die Struktur des Seminars die Möglichkeit, dass alle Teilnehmenden einen eigenen Fall beraten und weitere Fälle als Reflexionspartner:in oder Moderator:in bearbeiten können. Dazu wird die Seminargruppe von 30 Studierenden in drei Kleingruppen aufgeteilt. Dennoch kann ein solches Lehrangebot nur von einem kleinen Teil der gesamten Studierendengruppe genutzt werden. Dieser Nachteil kann dadurch etwas abgemildert werden, dass inzwischen einige Lehrveranstaltungen im Praxissemester eine Variante der Kollegialen Beratung zumindest punktuell anbieten, sodass den Studierenden ein exemplarischer Einblick in diesen Beratungsansatz ermöglicht wird.

Literatur

- Blömeke, S. (2002): Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster: Lit, 253–271.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidemann, B. (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 271–355.
- de Shazer, S. & Berg, I. K. (1997): What works? Remarks on Research Aspects of Solution-Focused Brief Therapy. In: *Journal of Family Therapy*, Vol. 19, 121–124.
<https://doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2022): Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute (8. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Dewey, J. (2011/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99–110.
- Egloff, B. (2011): Praxisreflexion. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 211–219.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011): Schulpädagogik. Weinheim: Beltz.

- Falkai, P. & Wittchen, H. (2015): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-5. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Grünig, M., Winkler, A. & Hascher, T. (2022): Mitbestimmungsmöglichkeiten Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 15 (2), 277–296.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 221–235.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 240–270.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (29.01.2023).
- Neuweg, G. H. (2022): *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2009): *Selbstverletzendes Verhalten* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Rutter, S. & Weitkämper, F. (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schulz von Thun, F. (2006): *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen* (6., aktual. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz, 34–37.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Online unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163201/1/20050080.pdf>. (29.01.2023).
- Streblow, L. & Valdorf, N. (2022): Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. In: *DiMawe – Die Materialwerkstatt* 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, K.-O. (2007/2021): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl./ 11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Valdorf, N. (2021): *Von Koexistenz und Brückenbau – Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester. Eine Interviewstudie mit Bielefelder Lehramtsstudierenden*. <https://doi.org/10.4119/unibi/2957499>

Autorinnen

Valdorf, Nicole, Dr.'in

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Reflexion, Kollegiale Beratung, professionelle Wahrnehmung pädagogischer Praxis

nicole.valdorf@uni-bielefeld.de

Streblow, Lilian, Dr.'in
Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Inklusion, Kollegiale Beratung,
Interessenförderung in Schule und Studium
lilian.streblow@uni-bielefeld.de