

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

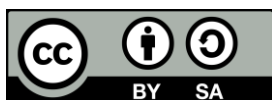
Szenarien zum *Co-Peer-Learning* als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen

Silvia Greiten^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Heidelberg
^{*} Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
greiten@ph-heidelberg.de

Zusammenfassung: Unterrichtsplanung und -durchführung sind bedeutende Handlungsfelder in der schulpraktischen Lehrer*innenprofessionalisierung. Unter den Anforderungen, Unterricht an individueller Förderung und auf heterogene Lerngruppen auszurichten, sind darauf bezogenes fachwissenschaftliches, didaktisches und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen und der Aufbau von Handlungsroutinen unabdingbar. Der in diesem Beitrag vorgestellte Ausschnitt aus dem Konzept des *Co-Peer-Learning zur Unterrichtsplanung als Reflexions- und Feedbackformat* verbindet den Aufbau von Wissen zur Planung von Unterrichtsreihen mit konkreten Reflexionsimpulsen, die Studierende in Tandems oder Dreiergruppen in Gesprächen zur Unterrichtsplanung konkreter Unterrichtsreihen im Praxissemester einsetzen. Darüber hinaus wird eine Arbeitshilfe vorgestellt, die Planungskategorien anbietet.

Schlagwörter: Co-Peer-Learning, Unterrichtsplanung, Heterogenität, schulische Praxisphasen, Professionalisierung



1 Einleitung

In den Rahmenvorgaben zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, die das Ministerium für Schule und Bildung 2010 publizierte (vgl. MSW NRW, 2010) und 2016 durch Konkretisierungen erweiterte (vgl. MSW NRW, 2016), erhalten *Unterricht* und *Reflexion* im schulpraktischen Teil des Praxissemesters einen großen Stellenwert. Ein wesentliches Element dieser Schulpraxis sind 50 bis 70 Unterrichtsstunden, die die Studierenden anteilig oder vollständig planen und durchführen. Dabei liegt die Verantwortung für den Unterricht in der jeweiligen Schule und bei den Mentor*innen. Innerhalb dieses Stundenvolumens sind zwei *Unterrichtsvorhaben* im Umfang von fünf bis fünfzehn Unterrichtsstunden durchzuführen. Dies bedeutet eine komplexe, auf eine Unterrichtsreihe ausgerichtete Unterrichtsplanung und -durchführung mit entsprechender Reflexion. Bei diesen *Unterrichtsvorhaben* geht es nicht nur um die Planung von Einzelstunden, wie sie zum Beginn des Praxissemesters als Erprobung dienen, sondern auch darum, verschiedene didaktische Zugänge und Organisationsformen innerhalb einer Unterrichtsreihe zu planen, um für Schüler*innen komplexe Lernsituationen zu konzipieren. Zugleich sollen die damit verbundenen Planungen und Durchführungen Reflexionsanlässe für Studierende schaffen:

„[Unterrichtsvorhaben] sind schüler- und handlungsorientierte, offene Formen der Unterrichtsgestaltung, die die Lernenden zu einem selbstregulierten fachlichen oder überfachlichen Lernen in komplexen Lernsituationen befähigen sollen und auch den Studierenden unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie Reflexionsanlässe für ihren eigenen Professionalisierungsprozess eröffnen. Zentrales Ziel ist es, dass die Studierenden Unterricht als Einheit erfahren und sie Lehr- und Lernprozesse in größeren Zusammenhängen denken. In diesem Sinne umfassen Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt werden, eine Folge von Stunden, an denen die Studierenden mit einem hohen Eigenanteil bei der Planung und Durchführung beteiligt sind und diese gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften auswerten.“ (MSW NRW, 2016).

Über diese Anforderungen hinaus, ist Unterrichtsplanung auch vor dem Hintergrund der für alle Schulen des Landes Nordrhein-Westfalens geltenden Vorgaben zur individuellen Förderung, Kompetenzorientierung, Inklusion und Kooperation (MSW NRW, 2018) zu orientieren. Um in schulpraktischen Phasen Unterrichtsvorhaben mit diesen Ansprüchen planen und durchführen zu können, benötigen Studierende zum einen fachwissenschaftliches, (fach-)didaktisches und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen und darüberhinausgehende Kompetenzen. Zum anderen brauchen sie Lerngelegenheiten, bei denen sie sich erproben, ihre Praxis reflektieren und die weitere Planung mit daraus abgeleiteten Folgerungen steuern können. Ziel dabei ist es, einen reflexiv angelegten Professionalisierungsprozess zu initiieren und diesen erfolgreich zu durchlaufen.

Drei Akteursgruppen begleiten diese Prozesse der schulpraktischen Professionalisierung: (1) Dozierende der Hochschulen durch Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Begleitveranstaltungen aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, (2) Fach- und Kernseminarleitungen aus den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung durch Begleitveranstaltungen und Unterrichtsbesuche und schließlich (3) Lehrkräfte an den Schulen, in denen die Studierenden ihr Praxissemester absolvieren, durch Beratungen und gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung. Innerhalb dieser Akteurskonstellation werden verschiedene Perspektiven auf die schulpraktische Professionalisierung eingenommen. Für Studierende kann die Mehrperspektivität ein Gewinn sein, aber zugleich müssen sie auch die Anforderungen, die die verschiedenen Akteursgruppen an sie stellen, koordiniert erfüllen.

Freilich gibt es im System des Praxissemesters noch eine weitere Gruppe von Akteur*innen: die Mitstudierenden. Diese Ressource wird aktuell in Lehre und Forschung wenig berücksichtigt. Praxissemesterstudierende und ihre Mitstudierenden durchlaufen

in den Studienfächern gemeinsam vorbereitende Veranstaltungen. Wenn sie ihr Praxissemester auch nicht zusammen an einer Schule absolvieren, so sind dennoch Kooperationen und damit gegenseitige Unterstützungen auch auf der Basis gemeinsamen Wissens aus dem Vorbereitungsseminar möglich. Das hier vorgestellte Format des *Co-Peer-Learning* setzt an dieser Ressource an, fokussiert auf Unterrichtsplanung und deren Reflexion.

2 Didaktischer Kommentar

Die Unterrichtsplanung von Unterrichtsvorhaben, wie sie im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind, und deren Reflexion stehen im Mittelpunkt des hier vorgestellten Co-Peer-Learning-Konzepts. Im Folgenden werden das Setting des Co-Peer-Learning-Gesprächs, Impulsfragen, Planungskategorien und ein Planungsschaubild sowie deren Verwendung im Co-Peer-Learning beschrieben und didaktisch kommentiert.

Der hier vorgestellte Auszug des Co-Peer-Learning-Konzepts ist in den das Praxissemester vorbereitenden Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften verortet. Dort kommen Studierende mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern zusammen; ihnen gemein ist die Schulform Gymnasium/Gesamtschule. Innerhalb eines Vorbereitungsseminars, gestaltet in zwei Blöcken à zwei Tage, umfassen die Themen Unterrichtsplanung, Planung von Unterrichtsvorhaben, didaktische Konzeptionen, Kompetenzorientierung, individuelle Förderung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Binnendifferenzierung, unterschiedliche Organisationsformen von Unterricht usw. mit Inputs und Übungen ca. einen Tag. In Diskussionen und Arbeitsphasen zur Unterrichtsplanung fließen auch Wissensbestände aus den unterschiedlichen Fachdidaktiken ein, die die Studierenden in das Vorbereitungsseminar mitbringen.

Im Laufe des Seminars bilden sich dann Tandems oder Dreiergruppen, meist orientiert an demselben Fach oder an verwandten Fächern. Studierende werden so zu Co-Peer-Lernern. In ausgewiesenen Arbeitsphasen simulieren sie ein Co-Peer-Learning-Gespräch, in dem u.a. Impulsfragen und Planungskategorien verwendet werden, um über ein geplantes Unterrichtsvorhaben ins Gespräch zu kommen. Dazu werden Materialien genutzt (siehe die beigefügten Online-Supplements). Die Simulation dient dem methodischen Einüben des Gesprächssettings und konzentriert sich auf eine Unterrichtsthematik, die Studierende bereits vorbereitet haben und zu der sie eine Skizze für ein Unterrichtsvorhaben mitbringen, um daran dann weiterzuarbeiten. Im Praxissemester selbst soll dieses Planungsgespräch zu einem konkret zu planenden Unterrichtsvorhaben mindestens zweimal vor der tatsächlichen Durchführung des Vorhabens und idealerweise auch mindestens einmal während des Zeitraums des Unterrichtsvorhabens stattfinden, letzteres, um Anpassungen vornehmen zu können. Zur Reflexion bietet sich ein nachbereitendes Gespräch an (siehe Online-Supplement 1). Die Gespräche dauern jeweils zwischen 45 und 90 Minuten, je nach dem Gesprächsbedarf der Studierenden.

Die Planung des Unterrichtsvorhabens ist an den curricularen Vorgaben des jeweiligen Faches, der individuellen Förderung und den Vorgaben der Rahmenkonzeption zur Gestaltung von Unterrichtsvorhaben orientiert. Das Ziel der Planungsgespräche ist eine strukturierte Planung von fünf bis fünfzehn Unterrichtsstunden zunächst auf der Oberfläche, mit der Intention, zu den zu vermittelnden Inhalten didaktisch begründet verschiedene Organisationsformen wie Plenumsunterricht, Stationenlernen, Wochenplan usw. zu konzipieren, die sowohl arbeitsgleiche als auch binnendifferenzierende Unterrichtssettings ermöglichen und darüber hinaus Grundprinzipien der individuellen Förderung sichtbar machen. Die Detailplanung der Einzelstunden erfolgt dann sukzessiv im Nachgang des Gesprächs.

Impulsfragen, die im Gespräch diskutiert werden (siehe Online-Supplement 1), sollen zu Reflexion und Folgerungen für die Unterrichtsplanung anregen. Eine „Arbeitshilfe zu

Reflexion und Feedback zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“ (siehe Online-Supplement 2) bietet für das Gespräch zusätzlich einen Stichwortkatalog mit Planungskategorien, deren Verwendung im Prozess der Unterrichtsplanung intensiviert und routinisiert werden soll. Dieser Stichwortkatalog wurde im Vorbereitungsseminar eingeführt und ist den Studierenden somit bekannt.

Studierende verabreden Gesprächszeiten während des Praxissemesters vor Ort in den Schulen oder treffen sich dazu an der Hochschule oder im digitalen Raum. Idealerweise audio- oder videografieren die Studierenden diese Gespräche, um eine Grundlage für die spätere Reflexion zu haben, die dazu führen soll, beim Abhören der Aufzeichnung Konsequenzen für die eigene Unterrichtsplanung abzuleiten. Wenn Aufzeichnungen nicht möglich oder von den Studierenden nicht gewünscht sind, müssen die Gespräche zumindest protokolliert werden. Letzteres ist aber für eine Reflexion eventuell weniger ertragreich, weil der Gesprächsfluss dadurch beeinträchtigt ist und nur einige Sequenzen stichpunktartig erfasst werden.

Sowohl das Setting des Co-Peer-Learning-Gesprächs als auch die Impulse und Materialien intendieren eine didaktische Unterstützung des Lernprozesses zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, v.a. im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen Unterricht und darauf bezogene Reflexionsprozesse.

3 Das Material

3.1 Erläuterungen zum Einsatz des Materials zum „Co-Peer-Learning-Gespräch“ und zu den „Gesprächs-Impulsen“

Das Material im Online-Supplement 1 bietet Informationen zur Organisation und Phasierung des Co-Peer-Learning-Gesprächs an (vgl. Abschnitte I–III) mit Impulsen, Phasen des Feedbacks und der Reflexion. Zudem enthält das Material Impulsfragen (vgl. Abschnitte V–VII), die in unterschiedlichen Zeitfenstern des Planungs- und Durchführungsprozesses des Unterrichtsvorhabens eingesetzt werden können.

Die Impulsfragen zum Co-Peer-Learning-Gespräch, welches in der Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens mindestens einmal, besser zweimal geführt wird (vgl. Abschnitt V), zielt mit den Fragen 1 und 2 darauf ab, den Planungsprozess zu reflektieren. Die Fragen 3 und 4 fokussieren auf die Themen Heterogenität und individuelle Förderung. Im Vorbereitungsseminar wurden diese Themen behandelt und mit Materialien, Videosequenzen zu Unterrichtsettings und Literatur angereichert. So können sich die Studierenden auf Informationen stützen, die sie aus der gemeinsamen Seminararbeit kennen. Die Frage 5 regt noch einmal eine Reflexion an, diesmal konkretisiert auf Entscheidungsprozesse und Alternativen. Die Auseinandersetzung damit betrifft unterrichtsrelevante Kompetenzen, nämlich Entscheidungen zu begründen und Alternativen zu finden und zu trainieren. Mit den Fragen 6 und 7 sollen die Kenntnisse aus Fachdidaktik, allgemeiner Didaktik und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen aktiviert werden. Diese Fragen sind allgemein gehalten und bedürfen daher inhaltlicher Füllung. In der Simulation des Gesprächs sollte mit den Studierenden gemeinsam überlegt werden, auf welche Kenntnisse ihres bisherigen Studiums sie zurückgreifen können. Die Forderung, die für alle Praxisphasen immer wieder formuliert wird, Theorie und Praxis zu verbinden, hat hier ihren Ansatzpunkt, bedarf aber der Konkretisierung und Explikation. Die Frage 8 ist offen gestaltet, um den Impulsgebenden weitere Anregungen zu ermöglichen.

Ein Co-Peer-Learning-Gespräch (vgl. Abschnitt VI) sollte während des Zeitraums des Unterrichtsvorhabens geführt werden. Ziele dabei sind, die Reflexion fortzusetzen, aber auch Folgerungen abzuleiten, um das Unterrichtsvorhaben zu modifizieren. Dazu dienen die Impulsfragen aus Abschnitt VI des Materials. Da sich einige Erläuterungen zu den Impulsen aus Abschnitt V auf den Abschnitt VI übertragen lassen, wird im Folgenden nur noch auf einige Impulse Bezug genommen. Die Fragen 2 und 3 schließen an den in den vorbereitenden Co-Peer-Learning-Gesprächen initiierten Reflexionsprozess an und

sollen die Auseinandersetzung mit Veränderungen der eigenen Planungskonzepte und -aktivitäten unterstützen. Dies betrifft auch die Fragen 8 und 9, hier noch ergänzt durch exemplarische konkretisierte Beschreibungen.

Nach dem Abschluss des Unterrichtsvorhabens wird ein weiteres Co-Peer-Learning-Gespräch geführt (vgl. Abschnitt VII). Wie auch in den vorhergehenden Gesprächssettings wird durch die Frage 1 zunächst erneut auf die konkrete Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe Bezug genommen, um einen Ausgangspunkt für die Reflexion zu bieten. Die Frage 2 zielt darauf ab, die Planungskategorien individuelle Förderung und Heterogenität im Planungsprozess routinisiert zu verankern. Frage 3 nimmt die Impulse aus den Co-Peer-Learning-Gesprächen in den Blick. Mit den Fragen 4 und 5 ist beabsichtigt, auf das Praxissemester als Lerngelegenheit und das dann noch folgende Studium oder auch schon den Start in das Referendariat zu fokussieren mit der Perspektive auf die Konkretisierung weiterer Lerninhalte und -prozesse der zukünftigen Ausbildung. Die Frage 7 sucht nach konkreten Auslösern für Reflexionsprozesse. Damit soll auch im Zusammenhang mit den angebotenen Fragen langfristig der Prozess initiiert werden, Reflexionsanlässe im Schulalltag zu beschreiben und Konsequenzen für die eigene Professionalisierung abzuleiten und zu planen.

3.2 Erläuterungen zum Einsatz der Arbeitshilfe „Reflexions- und Feedbackanregungen zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“

Diese Arbeitshilfe (Online-Supplement 2) enthält Stichwörter zum Themenfeld individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Diese Stichwörter sollen die Studierenden in der individuellen Vorbereitung ihres Unterrichtsvorhabens unterstützen und im Sinne von Planungskategorien über die Unterrichtsreihe hinweg gedacht und konkretisiert werden. Sie beziehen sich auf Inhalte des Vorbereitungsseminars und weitere Lernangebote in Form von Literatur, didaktischen Materialien und Videosequenzen. Die Kontexte der Stichwörter lassen sich passend zu den eigenen Planungsüberlegungen, den Bedingungen der Lerngruppe und den curricularen Vorgaben füllen. Je nach Unterrichtsvorhaben sind sie unterschiedlich relevant.

Während der Co-Peer-Learning-Gespräche bietet diese Arbeitshilfe Ansatzpunkte für die Reflexion und das Feedback und soll zur routinisierten Verwendung der Planungskategorien beitragen. Die Arbeitshilfe kann auf verschiedene Art und Weise verwendet werden: in der eigenen Reflexion während der Planung der Unterrichtsreihe, im Feedback während der Co-Peer-Learning-Sitzung oder in Reflexionsformaten wie Lerntagebucheinträgen.

4 Theoretischer Hintergrund

Im Konzept des *Co-Peer-Learning* werden Studierende als „Co-Peers“ (Falchikov, 2001, S. 1) adressiert, die in Bezug auf ihren Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand vergleichbar sind (vgl. Treidler, Westphal & Stroot, 2014; Greiten, 2019). Das Co-Peer-Learning-Konzept, wie es hier vorgestellt wird, setzt auf eine gemeinsame Wissensbasis und eine daran anschließende Reflexion. Die Reflexionsimpulse sollen dazu anleiten, implizites Wissen zu explizieren, Theoriewissen auf Handeln zu beziehen (vgl. Korthagen, 2002; Neuweg, 2011) und in diesem Fall auf Unterrichtsplanung anzuwenden. In dem Konzept ist ein zielgerichtetes Feedback durch den bzw. die Gesprächspartner*in vorgesehen, im Sinne einer kriteriengeleiteten Rückmeldung zu Planungsüberlegungen und -begründungen, wie die Impulsfragen oder auch die Stichwörter der Arbeitshilfe es anbieten. Zielgerichtetes Feedback gilt als effektive Intervention, um Lernprozesse zu initiieren und Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Leistungen und Strategien positiv zu beeinflussen (vgl. Hattie & Wollenschläger, 2014; Müller & Ditton,

2014). Lern-, Entwicklungs- und Professionalisierungsaspekte werden somit im Konzept des Co-Peer-Learnings verbunden.

Durch die Konzentration auf theoriebasierte Unterrichtsplanung soll prozedurales Wissen für einen theoretisch fundierten Planungsprozess aufgebaut und in Handlungs-routinen überführt werden, indem die Studierenden die Co-Peer-Learning-Gespräche vor, während und nach dem Planungsprozess des Unterrichtsvorhabens führen und vergleichbare Fragen verwenden. Die wiederholte Auseinandersetzung mit Unterrichtsplanung vermag so das Wissen auch über Unterrichtsqualität zu erhöhen (vgl. Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr 2011; Schnebel & Kreis, 2014). Es kann auch angenommen werden, dass Studierende entsprechende Handlungsskripte entwickeln (vgl. Schank & Abelson, 1977; Baumert & Kunter, 2011).

In der Forschung zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen dominieren Studien mit Selbsteinschätzungen von Studierenden, meist mit vorgegebenen Items. Diese Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende wahrnehmen, dass ihre allgemeindidaktischen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie ihr pädagogisches Wissen während Phasen schulischer Praxis zunehmen (vgl. Kreis & Staub, 2011; Gassmann, 2012; Schnebel & Kreis, 2014). Eine Korrelation in Bezug auf zunehmendes theoretisches Wissen besteht jedoch nicht (vgl. König, Kaiser & Felbrich, 2012). In diesem Zusammenhang steht auch der Hinweis von Hascher (2006), dass fehlendes Wissen zu einer unreflektierten Praxis führen kann. In Studien zur Unterrichtsplanung im Orientierungspraktikum (vgl. Greiten & Trumpp, 2017) und im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (vgl. Greiten, 2017) konnte gezeigt werden, dass Studierende der Lehrämter für die Sekundarstufen über wenig Wissen zur Gestaltung von variierenden Lehr-Lernsettings mit binnendifferenzierenden Phasen sowie über wenige Kenntnisse zu didaktischen Modellen verfügen und in der Schulpraxis durch Lehrkräfte dazu auch kaum Anleitung erhalten. Studien, die den aktiven und kriteriengeleiteten Wissenserwerb und entsprechende Handlungspraxis zur Unterrichtsplanung für komplexe Lehr-Lernsituationen unter der Perspektive der individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen untersuchen, liegen bislang kaum vor. Die hier vorgestellten Konzepte und Materialien setzen an diesem Desiderat an.

5 Erfahrungen

Das Format der Planungsgespräche, die konkreten Impulse und die vorgestellte Arbeits-hilfe wurden in den Vorbereitungsseminaren mehrfach evaluiert und angepasst und werden aktuell weiterentwickelt. Im Folgenden werden einige Erfahrungen beschrieben, deren Auswahl sich auf den Transfer in andere Seminarkontexte richtet.

Das Setting der Co-Peer-Learning-Gespräche ist für die Studierenden zunächst ungewohnt, und der Einsatz einiger Impulsfragen aus dem Vorbereitungsgespräch irritiert manche Studierende und bringt sie zu der spontanen Einsicht, darüber noch nie nachgedacht zu haben. Zugleich führt diese Irritation zusammen mit dem Wissen darum, dass diese Impulsfragen in der Realität des Praxissemesters erneut gestellt werden, dazu, dass sich die Studierenden mit zugrundeliegenden Inhalten beschäftigen und sie in die Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens einbeziehen.

Studierende sind aus den didaktisch orientierten Veranstaltungen der Hochschule gewohnt, einzelne Unterrichtsstunden zu entwerfen. Die Auseinandersetzung mit Planungskonzepten für Unterrichtsreihen, wie die Unterrichtsvorhaben nach den Vorgaben der Rahmenkonzeption in Nordrhein-Westfalen dies intendieren, ist für sie eher ungewohnt. Hinzu kommt, dass im deutschsprachigen Raum bislang auch in didaktischer Literatur der Schwerpunkt auf die Planung einzelner Stunden im Kontext einer Unterrichtsreihe gelegt wird. Das Planungskonzept, das den hier vorgestellten Materialien zugrunde liegt, setzt auf Variationen von Organisationsformen einzelner Unterrichtsstunden inner-

halb einer Unterrichtsreihe, auf verschiedene didaktische Zugänge und die Konkretisierung von Lern-, Förderungs- und Leistungssituationen, mit denen im Verlauf der Unterrichtsreihe auch eine individuelle Förderung verbunden ist. Für viele Studierende, die derartige Variationen aus der eigenen Schulzeit nicht kennen oder die mit variierenden Unterrichtssettings auch in Hospitationen oder Videoanalysen nicht konfrontiert wurden, stellen derartige Planungskonzepte eine zusätzliche Herausforderung dar. Von daher sollten in den Seminaren zur Vorbereitung auf das Praxissemester hier gegebenenfalls noch Akzente gesetzt werden.

Die Terminierung der Gespräche im Verlaufe des Praxissemesters muss rechtzeitig begonnen werden. Die Studierenden sind in der Regel nicht an derselben Schule tätig, und die Unterrichtsvorhaben beginnen selten gleichzeitig. Insofern sind ein entsprechender Plan und auch eine flexible Handhabung der Gesprächstermine sinnvoll. Videokonferenzen, die auch eine Einsicht in die Planungsmaterialien ermöglichen, wurden von einigen Tandems genutzt und waren auch kurzfristig umsetzbar.

Evaluationen zu den Impulsfragen und der Arbeitshilfe waren überwiegend positiv; Studierende bezogen sich dabei v.a. auf die konkreten Planungskategorien, aber auch auf grundsätzliche Impulse, den Planungsprozess zu explizieren, Alternativen zu durchdenken und Entscheidungen zu begründen. Der Zeitaufwand, der für die Planungsgespräche benötigt wird, wurde in Relation zum persönlichen Benefit unterschiedlich eingeschätzt.

Literatur und Internetquellen

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Psychology Press.
- Gassmann, C. (2012). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00243-5>
- Greiten, S. (2017). Unterrichtsplanung im Praxissemester – Zwischen Intuition, Phasentrastern und Wissen? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 30–46.
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S., & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen – Ein Ausweg aus der Tradierungsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Sonderheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand) (S. 66–82). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen*

- und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J., & Wollenschläger, M. (2014). A Conceptualization of Feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- König, J., Kaiser, G., & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 476–491.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 03.04.2020. Abgerufen von: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft_NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf). Nicht mehr verfügbar.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“* (Rahmenkonzeption). Zugriff am 03.04.2020. Abgerufen von: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/index.html>. Nicht mehr verfügbar.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2018). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz am 21. Juli 2018*. Zugriff am 03.04.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>.
- Müller, A., & Ditton, H. (2014). Feedback. Begriffe, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schnebel, S., & Kreis, A. (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (4), 41–46.
- 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* (S. 15–20). Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p.4>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Greiten, S. (2020). Szenarien zum *Co-Peer-Learning* als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 40–48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3897>

Online-Supplements:

- 1) Das Co-Peer-Learning-Gespräch und die Gesprächsimpulse
- 2) Arbeitshilfe „Reflexions- und Feedbackanregungen zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1807). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.