

Lea Nathalie Heiligtag & Uwe Uhlendorff

Videobasierte Online-Peer-Beratung im Praxissemester. Entwicklungen in einem digitalen Lehr- & Forschungsprojekt für die Begleitung von Praxisphasen

Abstract

Es wird im Beitrag der Frage nachgegangen, welche Themen in Gruppensitzungen videobasierter Online-Peer-Beratungen (OPB) von Studierenden bearbeitet werden. Die Entwicklung eines Beratungsleitfadens ist ein wesentlicher Bestandteil des Projekts (2.). Bisher wurden 19 OPB in neun Gruppen videographiert und in einem ersten inhaltsanalytischen Zugang deren Themenbereiche rekonstruiert. Erste Ergebnisse der Rekonstruktionen sollen vorgestellt (3.) und in einem Zwischenfazit (4.) diskutiert werden.

The article examines the question of which topics are dealt with by students in group sessions of video-based online peer counselling (OPB). The development of a counselling guide is an essential part of the project (2.). So far, 19 OPB have been videographed in nine groups and their topics reconstructed in a first content-analytical approach. First results of the reconstructions will be presented (3.) and discussed in an interim conclusion (4.).

Schlagwörter:

Peer-Beratung, Praxissemester, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, COVID-19, Digitalisierung

Peer counselling, internship, inclusion-oriented teacher education, COVID-19, digitalisation

I. Das Lehr- und Forschungsprojekt der Fachdidaktik Sozialpädagogik an der TU Dortmund¹: Ausgangslage & konzeptionelle Überlegungen

Mit Beginn der COVID-19-Maßnahmen, im Sommersemester 2020 werden im Rahmen des fachlichen Begleitseminars von Lehramtsstudierenden der Sozialpädagogik an der TU Dortmund videobasierte Online-Peer-Beratungen (OPB) entwickelt, in denen Praxissemesterstudierende mit Hilfe eines zu erprobenden Leitfadens zu einem Erfahrungsaustausch und zur Auseinandersetzung mit individuellen Fragen und Anliegen angeregt werden.

¹ Das Projekt „Heterogenität in sozialpädagogischen Bildungsgängen, Kooperation und Beratung weiterentwickeln“ ist ein Teilprojekt von DoProfil (Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung) an der TU Dortmund und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Als eine der Herausforderungen und Konsequenzen der Vollzeit-Digitalisierung hochschulischer Veranstaltungen wird der wahrgenommene Bedeutungsverlust der „Sozialität des Studiums“ (Hünersdorf, 2020) aus der Perspektive Studierender besonders deutlich. In einem von Mitgliedern der DGfE Kommission Sozialpädagogik initiierten 'Corona-Blog'² findet sich jüngst ein Eintrag von Studierenden, welcher ihre Erfahrungen, Sorgen und Strategien zur Bewältigung ihrer veränderten Lebensumstände wiedergibt (Celik, Flaswinkel, Lang & Prill, 2021). Die dort geäußerten Themen und Aspekte schließen an die ersten Rekonstruktionen aus den empirischen Daten unseres Projekts an. Im Blog heißt es beispielsweise: „Wir erleben die eingeschränkten Kontakte als Belastung, da die Mehrheit von uns sich ‚allein fühlt‘ [H.i.O.]. Insbesondere der persönliche Austausch zwischen unseren Kommiliton*innen durch Diskussionen und Gruppenarbeiten in den Seminaren, ein fester Bestandteil unseres Studiums, fehlt“ (Celik et al., 2021). Daran anschließend werden auch in den Rückmeldungen der Studierenden unserer Lehrveranstaltungen als auch in den Gesprächen der videographierten OPB der eingeschränkte Kontakt sowie das Fehlen von Präsenzveranstaltungen in Schule und Universität durchgehend geäußert.

Für die Bewältigung von Herausforderungen im Studium, hier des Praxissemesters, wird dem Austausch bzw. der Kooperation mit Peers allgemein hohe Bedeutung zugeschrieben. Bisherige empirische Befunde aus der Forschung zum Praxissemester zeigen, dass Kommiliton*innen (Peers) eine starke emotionale und informationelle Unterstützung bieten (vgl. Kreis & Schnebel, 2017; vgl. König, Rothland & Schaper, 2018; vgl. Rothland & Straub, 2018). Als besondere Form der Kooperation kann die Peer-Beratung gesehen werden (vgl. Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligttag, 2017).

Für die ‚Digitalisierungen‘ in der Hochschuldidaktik kann allgemein ein Forschungsdesiderat hinsichtlich studentischer Perspektiven benannt werden (vgl. Aksoy, Pensel & Hofhues, 2020). Bisherige Umsetzungen digitalisierter Lehr-Lernsettings folgen häufig einem Instruktionsparadigma, in welchem Inhalte digital aufbereitet werden, aber wenig Raum für aktive Diskussionen in Präsenzphasen gegeben wird (vgl. Scheidig, 2020). Als Vorteil von digitalisierten Lehr-Lernformen wird häufig die Zeit- und Ortsunabhängigkeit genannt, welche durch Adaptivität der Formate den individuellen Bedarfen der Lernenden gerecht werden könne (vgl. Scheidig, 2020). Für unser Forschungsdesign und die Entwicklung des Lehr-Lernarrangements wurde an diese Befunde angeschlossen und entsprechend in der Konzeption berücksichtigt.

1.1 Beratung in Lehrer*innenbildung und Sozialpädagogik

Gegenstände und Zugänge der Fachdidaktik werden aus sozialpädagogischen, berufspädagogischen und hochschulpädagogischen Diskursen multiperspektivisch wie ‚doppeldidaktisch‘ entwickelt. Die Komplexität der Felder und ihre Verbindungen können hier nur angedeutet werden.

² <https://sozpaed-corona.de> [Abgerufen: 01.06.2021]

Beratung gilt als genuin für professionelles pädagogisches Arbeiten. Sowohl für die sozialpädagogischen Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen als auch für die universitären Studiengänge der Lehrer*innenbildung ist der Erwerb von Beratungskompetenzen curricular verankert (bspw. im Länderübergreifenden Lehrplan für Erzieher*innen und den Standards der Lehrer*innenbildung in den Bildungswissenschaften). Für die Studierenden der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik sind Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bedeutung und Gestaltung von Beratungen in doppelter Hinsicht elementarer Bestandteil in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.

Für die Soziale Arbeit stehen Fallbesprechungen (Casework), am Einzelfall orientiertes Arbeiten und Supervision, in einer mehr als 100-jährigen ‚Tradition‘³ und sind gesetzlich verankert in der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII). In der sozialpädagogischen Praxis finden digitalisierte Formate seit Anfang der 1990er-Jahre als niederschwellige Beratungsangebote Verbreitung; gleichzeitig werden sie hinsichtlich ihrer Potentiale und Risiken, z. B. mit Bezug auf Ungleichheits- und Datensicherheitsfragen (vgl. Klein & Pulver 2020), kritisch diskutiert. Die digitalen Beratungsangebote für Adressat*innen der Sozialen Arbeit beschränken sich bisher weitgehend auf textbasierte asynchrone Kommunikation, videobasierte Beratungsangebote hingegen sind eher selten, aber erwünscht. Unabhängig von der zunehmenden Digitalisierung findet sich ein weiteres Desiderat in der Befundlage zu Prozessabläufen und Modi kollegialer Beratungsformen in sozialpädagogischen Feldern (vgl. Henn, 2020).

Als ein Kernelement gilt Kollegiale Fallberatung, oder auch Intervision oder Peerto-Peer-Counseling, um nur einige Bezeichnungen zu nennen. Deren Vielfalt spiegelt bereits die ebenso uneinheitlichen Umsetzungen wider. Das von der Autorin entwickelte (Online-)Beratungsformat wird in Anlehnung an die englische Bezeichnung von uns als Peer-Beratung bzw. Online-Peer-Beratung bezeichnet, um sich eindeutig von Formen der Kollegialen Beratung in der Sozialen Arbeit und von denen in Coaching- oder Weiterbildungsangeboten, bspw. in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, sowie von den genutzten Formaten in berufsschulischer Praxis abzugrenzen.

Das paritätisch gekennzeichnete Beratungsformat wird mittlerweile als anschlussfähig in allen Phasen der Lehrer*innenbildung eingesetzt (vgl. Macha, Lödermann & Bauhofer, 2010). An diversen Universitäten Deutschlands (bspw. in Hamburg, Kassel, Münster) ist Kollegiale Beratung ein wichtiger Baustein in der Begleitung von Praktikumsphasen im Studium. Die Durchführungen und Implementierungen sind jedoch von Standort zu Standort unterschiedlich. Es ist anzunehmen, dass auch an diesen Standorten an Lösungen für die Umsetzung von Beratungsformaten für digitalisierte Räume gearbeitet wird. Zum jetzigen Zeitpunkt sind uns jedoch keine Daten bekannt. Aus einer ersten deutschen Studie zur personalen Wirkung von Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium wird zudem resümiert, dass Untersuchungen über einen längeren Zeitraum noch ausstehen (vgl. Rothland et al., 2017). Ebenso fehlen in diesem Zusammenhang eingehende em-

³ Mary Richmond als Pionierin in den USA (1917) und Alice Salomon in Deutschland (1926).

pirische Untersuchungen zum Geschehen in den Beratungsgruppen, den dortigen Dynamiken und Praktiken (vgl. Tietze 2010, 2019; vgl. Henn 2020). Für Studierende und Schüler*innen sozialpädagogischer Bildungsgänge liegen keine empirischen Daten in den Themenfeldern vor.

1.2 Die Lehr- und Forschungskonzeption: Rahmung, Ablauf, Inhalte

Für die Konzeption des Lehr-Forschungskonzepts finden die Rahmenbedingungen des Praxissemesters ihre Berücksichtigung. Das Praxissemester liegt in der Verantwortung der Universität und wird über das DoKoLL (Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung) koordiniert zwischen den Beteiligten der Universität, ca. 226 Schulen und sechs ZfsL (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung). Über zwei Semester hinweg, für etwa 19 Wochen, sind die Studierenden mit 250 Stunden an einer Schule und werden zudem durch die ZfsL sowie in den Vorlesungszeiten durch Vorbereitungsseminare und Blockveranstaltungen in den Fächern begleitet. Im Studienverlaufsplan und dem Modulhandbuch für das Unterrichtsfach Sozialpädagogik ist die ‚Theorie-Praxis-Phase‘ für das erste bis zweite Semester als ein Modul (1) vorgesehen. Im ersten Master-Semester angelegt ist zudem das Modul 2, das Innovative Unterrichtsprojekt (IUP). In diesem Modul findet sich ein Seminar und eine dazugehörige Projektphase, welche in Kooperation mit einer berufsbildenden Schule durchgeführt wird. Seit dem Wintersemester 2019/20 ist ein thematischer Schwerpunkt in diesem Modul die Reflexion in und von Praxisphasen. Die Studierenden führen zum Ende des Seminars mit Schüler*innen Workshops zu Peer-Beratungen durch, die sie anleiten und begleiten. Die Workshops finden in digitaler Form und in Präsenz an der Schule statt. Nach diesem doppel-didaktischen Prinzip erwerben die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Durchführung (digitalisierter) Peer-Beratung, die sie später in den Begleitseminaren zum Praxissemester für die eigene Praxisreflexion nutzen können.

In verkürzter Darstellung werden u. a. die folgenden Dimensionen, Kenntnisse und Fähigkeiten, für die Umsetzung von OPB relevant:

- Fachliche Dimensionen: Beobachtungs- und Diagnosefähigkeit, systemische Fähigkeiten, feldspezifische Kenntnisse. Wissen zu: Kommunikationsmodellen, Beratungsansätzen, Gruppenphasen und -dynamik, Gruppenstrukturen.
- Methodische Dimensionen: Strukturierung von Beratungsprozessen, Beobachtung und ihre Dokumentation, Kenntnis unterschiedlicher Beratungsmethoden.
- Soziale Dimensionen: Kommunikationsfähigkeiten, Kooperationsfähigkeiten, (Selbst)Reflexionsfähigkeiten, Moderationsfähigkeiten.
- Mediendidaktische Dimensionen: Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkunde, Medienkritik.

Im Vorbereitungsseminar (1. Semester, Modul 1) werden zwei Sitzungen der Veranstaltung für die späteren Peer-Beratungen im Begleitseminar genutzt. Die Studierenden wählen dort ihre Beratungsgruppe (5-6 Personen) und können in der Vorbereitung, mit un-

terschiedlichen Materialien und Übungen, individuell methodische Kenntnisse und Fähigkeiten vertiefen. Im Begleitseminar (2. Semester) führen die Studierenden an den Blocktagen eigenständig in den jeweiligen Gruppen ihre OPB durch.

Die universitäre Begleitung des ‚Theorie-Praxis-Moduls‘ erstreckt sich somit über zwei zusammenhängende Semester im Master. Dies findet besondere Erwähnung, da die Seminare von nahezu identisch zusammengesetzten Studierendengruppen (ca. 14-25 Personen) über diese zwei Semester besucht werden. Für die Konzeption wird diese relativ stabile Zusammensetzung der Gruppen, und die konstante Begleitung durch eine*n Lehrende*n, im Vorbereitungs- wie Begleitseminar als vorteilhaft gesehen.

Studienabschnitt	Mastermodul 1 Theorie-Praxis-Modul	Mastermodul 2 Innovatives Unterrichtsprojekt (IUP)
1.Semester	Vorbereitungsseminar Wöchentlicher Seminarturnus. Davon zwei Sitzungen OPB und Einteilung der Beratungsgruppen. (Online-Workshop durch die Autorin als ‚Gastbeitrag‘ im Seminar)	Innovatives Unterrichtsprojekt Wöchentliches Seminar und angeschlossene Durchführung eines Projekts zu Beratung & Begleitung (Online- oder Präsenz-Workshop an einer Schule.)
1.& 2. Semester	Beginn der Praxisphase an den Schulen in der vorlesungsfreien Zeit. Ab ca. achte Woche Begleitung durch universitäre Seminare. (Dauer gesamt: ca. 5 Monate)	
1.Semester	Begleitseminar Drei universitäre Blocktage im vierwöchigen Turnus. Seminarleitungsunabhängige Durchführung der OPB in bestehenden Kleingruppen (5-6 Personen) und zusätzlich Seminarsitzungen mit Lehrperson.	

Tab. 1: Überblick zur curricularen Verortung des Projekts

Studierende werden in dieser Konzeption, im Sinne eines lebensweltlichen Ansatzes (vgl. Schütz & Luckmann, 1979/1984), nicht auf die Reflexion unterrichtspraktischer Erfahrungen eingeschränkt, sondern in einem weiten Beratungsverständnis werden in den einzelnen Beratungssitzungen das Thema und dessen Relevanz für einen Beratungsanlass von den Teilnehmenden selbst gesetzt bzw. ausgehandelt. Das Projekt nimmt sich gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen an, verfolgt eine an den Teilnehmer*innen orientierte Lehr- und Forschungskonzeption und setzt sich die Entwicklung

kritischer Beratungspraxis zum Ziel (vgl. Engel, Nestmann & Sickendiek, 2018: S. 83 ff.), welche die Potenziale und Grenzen durch Digitalisierung in Beratungsprozessen untersucht.

Ein wesentlicher Aspekt für die Lehr- und Forschungskonzeption ist außerdem, dass die durchführende Forscherin keine Bewertungsfunktion in den Vorbereitungs- oder Begleitseminaren übernimmt. Den Teilnehmenden der Peer-Beratungen muss Verschwiegenheit und Bewertungsfreiheit zugesichert sein. Die Seminarleitung und -durchführung der Veranstaltungen im Modul 1 lag nicht bei der Forscherin.

Die ethnomethodologische Rahmung der Forschungskonzeption nimmt sich dem von Reinmann (2005) beschriebenen Design-Based-Research an und verfolgt in einem explorativen, qualitativ-rekonstruktiven Vorgehen u. a. die Entwicklung und Erprobung von digitalisierten Lehr-Lernmaterialien für die Hochschulebene und eine curriculare Weiterentwicklung des Studiengangs. Die Inhalte und Prozesse des Beratens und des Reflektierens werden als soziale Praktik, im Sinne von im Beratungsgespräch der Gruppe hervorgebrachtes Phänomen (dazu bspw. Tietze, 2019) verstanden, deren Rekonstruktionen durch weitere Zugänge erfolgen wird. Für die im Beitrag relevanten Fragen, zu geschilderten Herausforderungen von Studierenden in Praxisphasen unter COVID-19-Maßnahmen und die universitäre Praxisbegleitung, wurde zunächst ein qualitativ-inhaltsanalytischer Zugang (Kuckartz, 2018) gewählt.

Die erste Phase der Erhebung fand im Wintersemester 2019/20 statt, wurde in Präsenz durchgeführt und videographiert. Seit der zweiten Phase, Sommersemester 2020, werden die Peer-Beratungen online durchgeführt und aufgezeichnet. Die vierte und letzte Phase endet im Sommersemester 2021. Bisher sind 19 Peer-Beratungen aus neun Gruppen videographiert und volltranskribiert.

2. Beratungsablauf der videobasierten Online-Peer-Beratung in neun Phasen

Ein wesentliches Element für das Projekt ist die Entwicklung einer kritischen Beratungspraxis und die Erstellung digitalisierter Lehr-Lern-Materialien für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung in der Fachdidaktik. Zu Beginn des Projekts wurde das -neunstufige Beratungsverfahren entwickelt und Beratungsunterlagen für die Studierenden erstellt, welche mit jedem Durchgang evaluiert und modifiziert werden. Ziele des Projekts sind u. a. die Erstellung der Beratungsunterlagen für die Durchführung von OPB in Kleingruppen, sowie von Präsentationsfolien und Lehr-Lernvideos, um eine Implementierung zu erleichtern. Das Material soll für die Beteiligten der universitären Lehre über eine in der Entwicklung stehende Plattform zugänglich gemacht werden. Zudem werden Online-Workshops für interessierte Lehrende angeboten.

Die Unterlagen für die Studierenden enthalten eine Übersicht zum Beratungsablauf und zu jeder Phase eine kurze Beschreibung sowie Methodenanleitung. Auf die Darstellung der an Ressourcen und an Emanzipation orientierten Konzeption der OPB muss aus Platzgründen verzichtet werden. Eine Skizze zur Veranschaulichung der neun Phasen soll

jedoch einen Eindruck vermitteln, inwiefern sich der Beratungsablauf von anderen paritätischen Beratungsabläufen unterscheidet. Für das Online-Format wurden Methoden und Übungen entwickelt, die gezielt die Möglichkeit der ‚körperlichen Abwesenheit‘ bzw. den virtuellen Raum nutzen. In Anlehnung an Tietze (2003) wurde das Beratungsverfahren mit starken Bezügen zur Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn und der Konzeption des Psychodramas nach Jacob Levy Moreno modifiziert und eine Form entwickelt, welche methodisch vielfältig u. a. einem vorschnellen Lösungspragmatismus in Form von Ratschlägen entgegenzuwirken vermag. Die Ermöglichung kritischer Analysen von Verschränkungen individueller, gesellschaftlicher und struktureller Bedingungen kann einer differenzsensiblen und reflexionsorientierten Lehrer*innenbildung dienen.

Phasen	Leitfragen für Moderation/Gruppe
1. Befindlichkeitsrunde	„Wie ist es mir seit dem letzten Treffen ergangen?“ „Was ist seit ... (dem ersten Tag im Praxissemester) ... passiert?“
2. Casting / Rollenbesetzung	„Wer übernimmt welche Rolle?“ „Welchen Beobachtungsfokus möchte die Gruppe für sich setzen?“
3. Spontanbericht Fallgeber*in	„Worum geht es?“
4. Schlüsselfrage	„Welchen Klärungswunsch hat der/die Fallgeber*in?“
5. Methodenwahl	„Welche Methode ist geeignet?“
6. Beratung	„Was können wir konstruktiv für das Anliegen mitgeben?“
7. Globe	„Was nimmt Einfluss auf die Situation?“
8. Sharing	„Welche Aspekte, Gefühle und Gedanken aus dem Fall kenne ich selbst?“; „Habe ich etwas Ähnliches erlebt?“
9. Bilanzierung & Abschluss	„Was nehme ich mit?“; „Was wurde zum Beobachtungsfokus festgehalten?“; „Wie wurde der Beratungsprozess aus den Rollen erlebt?“

Tab. 2: Ablauf der OPB und Leitfragen der Phasen. Der Zeitbedarf pro Beratungsanlass liegt zwischen 60 und 80 Minuten.

3. Erste Ergebnisse aus den inhaltsanalytischen Rekonstruktionen

Die inhaltsanalytische Auswertung der vorliegenden Transkripte aus den Beratungsgruppen sind noch nicht abgeschlossen, allerdings können wir im Folgenden einige Zwischenergebnisse dokumentieren.

Zunächst haben wir eine erste grobe Kodierung zum Verlauf der Beratungsphasen vorgenommen. Für die leitenden Fragen dieses ersten Zugangs, ob im Material die neun Phasen des Leitfadens rekonstruiert werden können, welche Hinweise sich finden, wann und wie eine Phase beendet wird, zeigten die Analysen, dass alle Gruppen alle Phasen durchlaufen haben. Daraus ergaben sich die Kodierungen von ‚Meilensteinen‘, die erreicht werden müssen, um in eine nächste Phase überzugehen. Beispielsweise zeigte sich in der sechsten Phase (Methodenanwendung) das Ende dieser, wenn eine gewählte Methode im zeitlichen Rahmen umgesetzt und von der fallgebenden Person und Beratungsgruppe die generierten Impulse positiv evaluiert wurden.

Von großem Interesse sind für uns die Themen, die von den Studierenden in die Beratung eingebracht werden. Eine erste Übersicht aus den bisherigen Interpretationen ergab ein sehr weites Spektrum. Insbesondere in den ersten vier Phasen, in denen die Studierenden recht offen ihre persönliche Lage schildern und ein*e Fallgeber*in gefunden werden soll, werden diverse Ober- und Unterthemen sichtbar. In allen seit dem Sommersemester 2020 erhobenen Beratungssitzungen konnten wir als Eingangsthematik ‚Corona-bedingte Veränderungen‘ für berufliche und private Situationen der Studierenden rekonstruieren. Auch in der Spontanerzählung der fallgebenden Person, dem Beratungsanlass, findet sich das Thema mit unterschiedlichen Bezügen wieder. So wird in allen Gruppen von ‚Eintönigkeit durch Corona‘ und den unterschiedlichen Strategien im Umgang mit dieser berichtet. Der Umgang Ungewissheit, „zunächst ein Strukturmerkmal jeder Lebenspraxis“ (Helsper, 2008: S. 162), stellt sich den Studierenden in der pandemischen Zeit in vielfältiger Art, auf verschiedenen Ebenen zugleich. Nicht zu wissen „wie es weitergeht“, kann als stellvertretende Aussage herangezogen werden.

Die Studierenden berichten und erzählen von ‚Planungsunsicherheiten‘, welche mit Bezug auf das Praxissemester und in Verbindung mit fortlaufenden Veränderungen durch die Corona-Pandemie erfahren Es werden darin beispielsweise die folgenden Unterthemen genannt:

- Sorgen bezüglich der Erfüllung unterschiedlicher formaler Vorgaben (z. B. fehlende Stundenzahlen durch Ausschluss vom Online-Unterricht, fiktiver Unterricht für die Unterrichtsskizze)
- fehlende Informationen für die Arbeit in der Schule, Online- oder Präsenzlehre
- schwierige (belastende) Kommunikation mit Lehrer*innen und den ZfsL
- Unsicherheit in der Unterrichtsplanung im veränderten Präsenzunterricht (den Hygieneregeln entsprechende kurzfristige Anpassungen, unbeständige Gruppengrößen und -Zusammensetzungen in den Klassen)
- Umgang mit ‚Störungen‘ im Online-Unterricht
- Fehlende Kinderbetreuung für die Zeit an der Schule

- Sorge um Abbruch des Praxissemesters

Zur persönlichen und privaten Situation, bedingt durch die COVID-19-Maßnahmen, wird erzählt von:

- ‚Emotionaler Achterbahnfahrt‘
- fehlenden ‚greifbaren‘ Kontakten
- unsicherer wirtschaftlicher Situation
- unsicherer Wohnsituation
- Strategien zur (Neu-)Strukturierung des Tagesablaufs

Unabhängig von Corona als Auslöser oder Verstärker, finden wir zum Themenfeld Schule und Unterricht Erzählungen über:

- schwierige Beziehung zu Lehrer*innen (Anerkennungsthematiken)
- rassistischen Äußerungen einer Lehrperson
- ‚schlechtem‘ (Online-)Unterricht
- kritischer Interaktion/Beziehungen mit Schüler*innen

Aus dem privaten Bereich, jenseits der Corona-Thematik:

- Trennung (von/vom Partner*in, der Eltern)
- Sorge um schwer erkranktes Familienmitglied

Interessant ist nun die Frage, welche der Themen im Sinne von Schlüsselfragen von der Gruppe lösungsorientiert bearbeitet wurden. In weiter zu rekonstruierenden Aushandlungsprozessen wollen wir zudem verstehen, wie in den Gruppen die ‚Wertigkeit‘ einer Thematik festgelegt und unterschiedliche Ermöglichungen von Teilhabe in den Beratungen gestaltet werden.

Als ein höchst relevantes Anliegen wird die ‚Beziehungsgestaltung zu einer Lehrperson‘ verhandelt und beraten (9 von 19 Fällen). Beziehungsprobleme mit Lehrpersonen an der Schule beziehen sich auf unterschiedliche Erwartungen und die Rollenfindung als Praxissemesterstudierende*r: „die Lehrerin behandelt mich wie eine Schülerin“, „ich werde nicht als Lehrperson gesehen“, „die hohen Erwartungen des Lehrers überfordern mich“, „(wie kann ich) zwei Ausbildungsbeauftragten gerecht werden“, „der Lehrer duzt mich, soll ich ihn ebenfalls duzen?“. Die Beratungsanliegen beziehen sich hier in erster Linie auf die Klärung der eigenen Rolle im Spannungsfeld Schüler*in, Studierende, Praktikant*in und angehende Lehrkraft. Ebenso finden wir Fälle zu Interaktionsproblemen, die mit der Rollenfindung als angehende Lehrkraft nur indirekt zu tun haben: „der Unterricht des Lehrers ist schlecht, wie soll ich mich dazu verhalten, wenn ich eigentlich besseren Unterricht machen möchte?“, „der Lehrer ist in mich verliebt, ich habe ihm einen Korb gegeben (und jetzt darf ich nicht mehr in seinen Unterricht).“ Die beschriebene Herausforderung der Rollenfindung kann zunächst als phasentypische Entwicklungsaufgabe (vgl. Hericks, 2006; vgl. Gruschka, 1985) gelesen werden, muss jedoch in den Rekonstruktionen weiter ausgeschärft werden.

Interaktionsprobleme mit einer Lehrperson oder Aufgabenstellungen, die sich im Privatleben ergeben, sind aus der Sicht der Studierenden relevant für das erfolgreiche Bestehen des Praxissemesters und für die zukünftige Entwicklung als Lehrkraft: Es geht zum einen um die Aushandlung der eigenen Lehrer*innenrolle innerhalb einer Beziehung mit signifikanten Anderen und zum anderen um die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Die Studierenden erleben das Praxissemester als eine besondere Herausforderung in ihrem Lebenslauf, sie müssen sich als zukünftige Lehrkräfte bewähren und gleichzeitig ihre Herausforderungen im Privatleben meistern (Partnerschaft, Familie, Haushalt, Wohnung, wirtschaftliche Situation etc.). Aus fachlicher Sicht verschränken sich bei den Studierenden während der Schulpraxisphase beruflich-karrierebedingte und lebenslaufspezifische, biographische Entwicklungsaufgaben. Letztere sind aufgrund der Heterogenität der Studierenden (insbesondere Alter und Familienstand) sehr unterschiedlich, einige befinden sich in der Ablösung vom Elternhaus, andere in der Konstituierungsphase einer Partnerschaft, andere in der Herausbildung ihrer Elternrolle. Herausforderungen scheinen aus Sicht der Studierenden ein wesentliches Charakteristikum dieser Studienphase zu sein, welche individuell gelöst werden.

4. Zwischenfazit

Das vorgestellte Format der Online-Peer-Beratung bietet nach unseren Beobachtungen und den Rückmeldungen der Studierenden eine sehr wichtige Ergänzung zur Begleitung in der Praxisphase. Während im ‚öffentlichen Teil‘ des Begleitseminars eher allgemeine, abstrakte Überlegungen und wissenschaftliche Zugänge im Zentrum stehen, können in der Peer-Beratung individuelle Probleme in dem oben genannten Spannungsfeld bearbeitet werden. Zudem beschreiben die Studierenden in ihren Rückmeldungen, dass sie auf die gelernten/weiterentwickelten fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für ihren Unterricht zurückgreifen.

Im weiteren Vorgehen sollen dringend die Fragen untersucht werden, welchen Einfluss der digitalisierte Beratungsraum und die doppelte ‚Anwesenheit‘ auf die Interaktionen nimmt. Der performative Charakter der Online-Peer-Beratung, welcher einer ‚Aufführung‘ gleicht, wird im Videomaterial augenscheinlich und soll mit dem Videomaterial aus den Peer-Beratungen in Präsenz kontrastiert werden. Eine kritische Beobachtung von Möglichkeiten und Grenzen der Nutzungen technologischer Weiterentwicklungen stellt nicht nur für die Lehrer*innenbildung eine nachhaltige Aufgabe. Wir schließen uns hier der Einschätzung von Braches-Chyrek an, dass den positiv konnotierten Perspektiven einer Freisetzung des Individuums sowohl in seinen räumlichen und zeitlichen Bezügen als auch von traditionellen Vorstellungen der Lebensplanung Prozesse der Durchsetzung von Kontrolle sowie nicht ausreichend ausgeschöpften Möglichkeiten der Integration gegenüberstehen. (Braches-Chyrek 2021: S. 241 f.) Für die Fachdidaktik ist weiter zu fragen: Welche Faktoren bedingen die Teilhabe an der Online-Peer-Beratung und welche Voraussetzungen und Zugänge bedarf es für digitalisierte Beratung?

Aus den bisherigen Betrachtungen der erhobenen Beratungssitzungen ließen sich so zum einen die Diversität von Lebenslagen und die Herausforderungen für Studierenden in ihren beruflichen Entwicklungen rekonstruieren, und zum anderen feststellen, dass das digitalisierte Format von den Studierenden als äußerst gelungen und hilfreich erlebt wird. Die Studierenden können die Treffen zeitlich flexibel und unabhängig von der universitären Raumvergabe organisieren. Außerdem sind zusätzliche Fahrtzeiten nicht erforderlich, was die Studierenden deutlich entlastet. Die strukturierte Gesprächsführung, welche anfänglich auf unterschiedliche Widerstände der Studierenden stieß, und die konstante Gruppenzusammensetzung, führte nach Angaben fast aller Studierenden, zu einer als hilfreich erlebten Unterstützung. Die bisherigen Ergebnisse sprechen für längerfristige, curriculare Veränderungen, für eine Implementierung des Formats in Praxisphasen universitärer Lehrer*innenbildung der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik.

Literatur

- Aksoy, Filiz; Pensel, Sabrina & Hofhues, Sandra (2020). „Ja, wenn wir schon in diesem digitalen Zeitalter angekommen sind“ – Rekonstruktion studentischer Perspektiven auf Digitalisierung. In Bauer et al. (Hg.), S. 69-83.
- Bauer, Reinhard; Hafer, Jörg; Hofhues, Sandra; Schiefner-Rohs, Mandy; Thillosen, Anne; Volk, Benno; Wannemacher, Klaus (Hg.) (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Münster: Waxman.
- Böhmer, Anselm; Engelbracht, Mischa; Hünersdorf, Bettina; Kessel, Fabian & Täubig, Vicki (Hg.), (o. J.). Soz Päd Corona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona. <http://dx.doi.org/10.25673/36318>
- Braches-Chyrek, Rita (2021). Soziale Arbeit und das Digitale. In Friese (Hg.), S. 233- 242.
- Celik, Karna; Flaswinkel, Coralie; Lang, Maike & Prill, Imke (2021). *Alltag in Zeiten von Corona aus Sicht der Masterstudierenden Kindheit, Jugend und Soziale Dienste*. In öhmer et al. (Hg.), Soz Päd Corona. *Der sozialpädagogische Blog rund um Corona*. <http://dx.doi.org/10.25673/36318>
- Engel, Frank; Nestmann, Frank & Sickendiek, Ursel (2018). Beratung: alte Selbstverständnisse und neue Entwicklungen. In Reitmann, Sawatzki (Hg.), *Zukunft der Beratung, von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 83-116.
- Friese, Marianne (Hg.) (2021). *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen & akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe*. Bielefeld: wvb.
- Gruschka, Andreas (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit in der pädagogischen Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162-168.
- Henn, Sarah (2020). *Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hünersdorf, Bettina (2020). Transformation der akademischen Ausbildung der Sozialen Arbeit. In Böhmer et al., (Hg.), Soz Päd Corona. *Der sozialpädagogische Blog rund um Corona*. <http://dx.doi.org/10.25673/36318>
- Karber, Anke (2019). Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung. In Friese (Hg.), S. 237-252.
- Klein, Alexandra & Pulver, Carolin (2020). Onlineberatung. In Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Friederike; Tillmann, Angela; Zorn Isable (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim Basel: Beltz, S. 190-200.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreis, Anneliese & Schnebel, Stefanie (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft*, S. 107-128.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Macha, Hildegard; Lödermann, Anne-Marie & Bauhofer, Wolfgang (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim: Juventa.
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In *Unterrichtswissenschaft*, 33, S. 52-69.
- Rothland, Martin; Biederbeck, Ina; Grabosch, Anna & Heiligttag, Nathalie (2017). Autonomiestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 589-610.
- Rothland, Martin & Straub, Sonja (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durchbetreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In König et al. (Hg.), S. 135-163.
- Scheidig, Falk (2020). *Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen*. In: Bauer et al., S. 243- 261.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979). *Strukturen der Lebenswelt, Bd. I*. Neuwied: Luchterhand.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1984). *Strukturen der Lebenswelt, Bd. II*. Neuwied: Luchterhand.
- Strauß, Sarah & Rohr, Dirk (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 19 3 (2019), S. 106-116. [https:// 10.35468/jlb-03-2019_11](https://10.35468/jlb-03-2019_11)
- Strehmel, Petra & Overmann, Julia (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 28*. München: WiFF Studien.
- Stroot, Thea. & Westphal, Petra. (2018). *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 251-266.

- Thiessen, Barbara & Schweizer, Bettina (2000). Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation. In Friese, Marianne (Hg.), *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 197 – 209.
- Tietze, Kim Oliver (2003). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching [online]* 26(4), S. 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Vaudt, Susanne & Nolte, Annelie (2012). Wirkprozesse kollegialer Beratung - Praxiserfahrungen von Kita-Leitungskräften. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Heft 4, (19)*. S. 459-472.
- Vonken, Matthias; Reißland, Jens; Schaar, Patrick; Thonagel, Tim & Benkmann, Rainer (2021). *Inklusives lernen in der Berufsbildung: Von der Lebenswelt zur Lehr-Lernsituation*. Bielefeld: ProQuest Ebook Central.
- Zoyke, Andrea (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In Zoyke, Andrea & Vollmer, Kirsten (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung, Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: wbv Media, S. 207-237.

Über die Autor*innen

Dipl.-Päd.' Lea Heiligtag ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund. Sie lehrt und forscht zu Professionalisierungsfragen in der beruflichen Fachdidaktik der Sozialpädagogik und ist ausgebildete Psychodramaleiterin.

Korrespondenzadresse: lea.heiligtag@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Uwe Uhlendorff ist Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund. Schwerpunkt in der Lehre und Forschung bilden die Fachdidaktik der Sozialpädagogik und Forschung zu Bildungsprozessen von Jugendlichen und Eltern in sozialpädagogischen Einrichtungen.

Korrespondenzadresse: uwe.uhlendorff@tu-dortmund.de