

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für die Lehre

Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg)

Einführung in die aktuelle Arbeitsweise
als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen

Marie-Luise Schütt^{1,*} & Gabi Ricken¹

¹ Universität Hamburg

* Kontakt: Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ProfaLe,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg
marie-luise.schuett@uni-hamburg.de

Zusammenfassung: Multiprofessionelle Kooperation (resp. Beratung) wird als eine Gelingensbedingung zur Gestaltung von inklusiver Schule beschrieben. Dementsprechend sind an den Hochschulen Lehrkonzepte zu etablieren, die den angehenden Lehrkräften gelingende Erfahrungsräume in diesem Tätigkeitsbereich bieten. Erste Ansätze, wie die Beratungskompetenz im Lehramtsstudium gefördert werden kann, liegen vor. Im Beitrag wird die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ (ProfaLe, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg) als ein möglicher Ansatz näher vorgestellt. Es wird die aktuelle Arbeitsweise der Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ erläutert. Auf der Basis der Evaluationsergebnisse werden Gelingens- und Misslingensbedingungen für derartige Konzepte in der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg sowie für weitere Einsatzorte herausgearbeitet.

Schlagwörter: Kooperation; Beratung; Peer Learning; Peer Counseling; Lehrerbildung; Praxisnahes Lernen; Hochschuldidaktik



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Um Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die größtmögliche Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, kommt der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen eine hohe Bedeutung zu. Längst ist (multi-)professionelle Kooperation als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen von inklusivem Unterricht herausgestellt (Baumert & Vierbuchen, 2018; Ricken, 2018; Schuck et al., 2018).

Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte sind gleichermaßen für die erfolgreiche Umsetzung kooperativer Prozesse verantwortlich (Arndt & Werning, 2016). Im Idealfall werden die individuellen Fähigkeiten des Schülers bzw. der Schülerin diagnostiziert, daran anknüpfende Bildungsziele abgeleitet und besprochen sowie förderliche Unterrichtsprozesse gemeinsam realisiert. Der gemeinsame Austausch beinhaltet sowohl die Beratung der Regelschullehrkraft durch die sonderpädagogische Lehrkraft zu individuellen Fragestellungen einzelner Schüler*innen (z.B. Einsatz geeigneter assistiver Technologien und/oder methodisch-didaktische Unterrichtsadaptionen für Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung) als auch den gezielten Austausch zu fachdidaktischen Themenstellungen. Schließlich ergeben sich auch aus Perspektive der Fachlehrkraft individuelle Notwendigkeiten (z.B. fachdidaktische Methoden und/oder Bildungsziele), um bestmögliche Teilhabe für die*den Schüler*in zu erreichen. Erforderlich sind also Arbeitsprozesse, die als *gegenseitige* Beratung verstanden werden können und die (multi-)professionelle Kooperation für inklusive Unterrichtssettings wesentlich ausmachen (Ziemen, 2015).

Nicht nur in inklusiven Unterrichtssettings, sondern auch darüber hinaus nehmen Beratungsbedarfe verschiedener Zielgruppen (Schüler*innen, Eltern, Fachkräfte, Lehrkräfte, Schulleitung) zu (Leidig, 2017; Mutzeck, 2000; Schnebel, 2017; Wagner, 2018). Dementsprechend sind Lehrkräfte zunehmend gefordert, sich mit unterschiedlichen Beratungsanlässen auseinanderzusetzen, die oftmals auch nur kooperativ anzugehen sind (Kalisch et al., 2017).

Beratung ist als wesentliche Kompetenz von Lehrkräften erkannt (Schnebel, 2017). Sowohl die curriculare Verankerung der Beratungskompetenz in bildungspolitischen Empfehlungen (KMK, 2015, S. 3) als auch die Integration der Beratungskompetenz als wesentlichen Baustein in gegenwärtigen Modellen zur Lehrerprofessionalisierung (Baumert & Kunter, 2006) signalisieren die hohe Bedeutsamkeit der Beratungskompetenz. Folglich sind entsprechende Lehrveranstaltungen in lehrramtsausbildende Studiengänge zu integrieren, um angehende Lehrkräfte in der Sonder- und Regelschulpädagogik möglichst frühzeitig in diesem komplexen Tätigkeitsbereich zu qualifizieren (Kalisch et al., 2017). Ausgewählte Erhebungen an einzelnen Standorten, z.B. die Analyse der lehrerausbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern, verdeutlichen, dass dies noch unzureichend stattfindet (Kalisch et al., 2017). Vielerorts beschränken sich die Angebote auf das sonderpädagogische Lehramt.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung nehmen sich Einzelvorhaben dieses Bereiches an (z.B. QUALITEACH der Erfurt School of Education; ProPraxis, Philipps-Universität Marburg; BERA – Teilprojekt des QLB-Projekts WegE, Universität Bamberg; Beratung und Selbstreflexion im Studium – Teilprojekt des QLB-Projekts BRIDGES, Universität Vechta) (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019; Völschow & Warrelmann, 2017). Davon abgesehen geben erste Lehrkonzepte, die sich an Modellen der Beratungskompetenz von Lehrkräften orientieren, Aufschluss darüber, welche Formen geeignet und welche Bedingungen erfüllt sein müssen (vgl. hierzu Drechsel et al., 2020). Insbesondere die gezielte Verbindung von Theorie- und Praxisbausteinen und das wiederholte Üben des Erlernten sind herauszustellen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019).

Soll die Beratungskompetenz im Sinne multiprofessioneller Kooperation von Lehrkräften stärker gefördert werden, steht zweifellos fest, dass bereits im Studium Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften der *unterschiedlichen* Lehramtsstudiengänge zu initiieren sind. Auch wenn sich die lehramtsübergreifende Angebotsgestaltung herausfordernd zeigt (bspw. Notwendigkeit von fakultätsinternen Absprachen, Berücksichtigung der differierenden Prüfungsbestimmungen), wird das Potenzial von interdisziplinär ausgerichteten Konzepten deutlich (Ritter et al., 2019). So ist davon auszugehen, dass der Austausch zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen zu einem gegenseitigen Rollen- und Arbeitsverständnis führen kann. Ritter et al. (2019) verweisen darauf, dass der interdisziplinäre Austausch auch Transferprozesse in Bezug auf Expertise und Wissen ermöglicht.

Um Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg (UHH) solche Austausch- und Transferprozesse zu ermöglichen, wurde die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ als Teilprojekt der Servicestelle InkuSoB („Inklusive Schule ohne Barrieren“) gegründet. Dieses Format soll das gemeinsame Nachdenken über Unterrichtssituationen unterstützen und zwar bei dem Bedarf, Schulen zu barrierefreien Lernorten zu entwickeln (Ricken, 2018; Schütt, 2020). Mit Hilfe der Peer-to-Peer-Beratung sollen „Dialoge auf Augenhöhe“ über bestehende Barrieren im Schulalltag (z.B. fehlender Zugang zu Unterrichtsmaterialien, soziale Isolation, fehlende barrierefreie Räumlichkeiten) ermöglicht und Perspektiven zur Veränderung aufgezeigt werden. Das erfolgt sowohl im Sinne einer Expert*innenberatung als auch einer Prozessberatung (Methner et al., 2013).

Im Folgenden werden die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ und ihre Arbeitsweise näher vorgestellt. Zusätzlich wird auf die gesammelten Erfahrungen eingegangen.

2 Didaktischer Kommentar

Im Rahmen des Hamburger Projekts ProfaLe („Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“)¹ wurde im Jahr 2015 die Servicestelle InkuSoB („Inklusive Schule ohne Barrieren“) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) implementiert (Ricken, 2018; Schütt & Degenhardt, 2020; Schütt & Steger, 2018).

InkuSoB richtet sich vorrangig an Studierende der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grundschulen, Lehramt für Sonderpädagogik, Lehramt für Sekundarstufe I/II, Lehramt an berufsbildenden Schulen) und verfolgt zwei wesentliche Zielstellungen:

- (1) *Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte* für den Bedarf an barrierefrei (größtmöglich zugänglich) gestalteten Unterrichtsangeboten in der inklusiven Schule;
- (2) *Unterstützung des Wissensaufbaus bei den angehenden Lehrkräften* zur Gestaltung von barrierefreien (größtmöglich zugänglichen) Unterrichtsangeboten in der inklusiven Schule.

Um die Studierenden bestmöglich zu erreichen, kommen verschiedene Angebotsformen (individuelle Beratung, Seminarkooperationen und themenspezifische Workshops) zur Anwendung (Schütt & Degenhardt, 2020). Bei den Angeboten der Servicestelle handelt es sich mehrheitlich um extracurriculare Veranstaltungen (Martensen, 2019). Anknüpfend an die Bedeutung einer Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium verweist Martensen (2019) auf das Potenzial von extracurricularen Veranstaltungen. Im Gegen-

¹ Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: 01JA1811).

satz zu curricular verankerten Studienangeboten können extracurriculare Studienangebote zeitnaher auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse reagieren. Das Angebot kann kurzfristig verändert werden und bietet so den Vorteil, dass aktuelle Themen der Lehrer*innenbildung zu behandeln sind (Wie kann man Unterrichtsräume barrierefrei gestalten? Was ist eigentlich VoiceOver? Wie erstelle ich ein digitales und barrierefreies Arbeitsblatt?). Zudem können die Studierenden selbst entscheiden, in welchen Themenbereichen sie sich qualifizieren.

Da die Angebote semester-, lehramts- und fächerübergreifend zur Verfügung stehen, ist ein interdisziplinärer Austausch zwischen den Teilnehmenden möglich. Förderliche Austauschmöglichkeiten, wie z.B. durch kleine Gruppengrößen und individuelle Herangehensweisen, bieten Vorteile für alle Teilnehmer*innen. Vorrangig werden die Angebote von der Leiterin der Servicestelle InkuSoB (Status: wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Promotion) umgesetzt.

Im Wintersemester 2016/17 startete eine Gruppe von Studierenden (Lehramt für Sonderpädagogik) mit dem Beratungskonzept „Studierende beraten Studierende zu Themen des gemeinsamen Unterrichts“ als Pilotprojekt. Um die Bedarfe der Nutzer*innen zu erfahren, fand im selben Semester eine quantitative Befragung der Lehramtsstudierenden ($N = 160$) zu dem Thema „Was wäre für Euch ein attraktives Beratungsangebot (hinsichtlich der inklusiven Beschulung) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH)?“ statt (Klotz, 2017). Die Bedarfsanalyse hat u.a. aufgezeigt, dass rund 50 Prozent der befragten Studierenden an einem Beratungsangebot zu inklusionspädagogischen Themen interessiert sind (weitere 37 %: „eher ja“). Unter Anknüpfung an die konzeptionelle Idee einer Peer-to-Peer-Beratungsstelle („Studierende beraten Studierende“) startete im Sommersemester 2017 ein Folgeprojekt (Bangemann, 2021, S. 31). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ wurde finanziell durch das Lehrlabor Lehrerprofessionalisierung (L3Prof) der UHH gefördert.²

Begleitend wurde die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Verfahren (Onlineumfrage, Gruppendiskussionen und Interviews) evaluiert und weiterentwickelt (Bangemann, 2021; Hagedorn, 2018; Klotz, 2017).

3 Material

Das beigelegte Material (vgl. Online-Supplement) verdeutlicht, wie sich die Kooperation zwischen der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ und den praxisorientierten Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) vollzieht. Die Darstellung des erprobten Konzepts in sechs Schritten soll als Anregung für lehramtsausbildende Hochschulen dienen.

Sowohl die Erkenntnisse zur Ausbildung von Beratungskompetenzen im Studium als auch die Erfahrungen an der UHH zeigen, dass das Arbeitskonzept am besten mit praxisorientierten Seminarveranstaltungen zu kombinieren ist (an der UHH: Seminare zum Kernpraktikum, wie bspw. fachdidaktisches Begleitseminar und/oder Reflexionsseminar). Derzeit wird das Konzept mit zwei bis drei Studierenden als Berater*innen (Lehramt für Sonderpädagogik; Masterstudium) umgesetzt.

Im Sommersemester 2020 wurde das Angebot der Peer-to-Peer-Beratungsstelle durch einen Blog (technisch realisiert mit *WordPress*) ergänzt. Dieser erfüllt verschiedene Funktionen. Der Blog wird als Werbung für die Peer-to-Peer-Beratungsstelle eingesetzt (z.B. Weitergabe des Links über die Social-Media-Dienste der Studierenden). Außerdem ermöglicht der Blog, dass eine schnelle Weitergabe relevanter Informationen über die

² Im Rahmen der finanziellen Unterstützung des Vorhabens ist eine Kurzbeschreibung des geförderten Pilot-Projekts „Peer-to-Peer-Tutoring“ als Ansatz zur gemeinsamen Bearbeitung inklusionsrelevanter Fragestellungen von Studierenden der Regel- und Sonderpädagogik“ verfügbar.

Peer-to-Peer-Beratungsstelle (Kontakt Daten, Ansprechpersonen) erfolgt. Gleichzeitig erhalten Studierende wie auch Lehrende Zugriff auf mögliche Inputs bzw. häufige Fragestellungen in der Beratung (Was ist das Konzept des universellen Designs? Was ist sprachsensibler Unterricht?).

Derzeit findet die Beratung digital statt, was die Niedrigschwelligkeit des Angebots unterstützt (z.B. stehen aktive Peers der Beratung in Breakout-Sessions in *Zoom* parallel zum Seminar zur Verfügung).

4 Theoretischer Hintergrund

Entscheidend für die Arbeitsweise der Peer-to-Peer-Beratungsstelle ist der Peer-Ansatz. Der Peer-Ansatz stammt ursprünglich aus dem Fachgebiet der Sozialen Arbeit und findet sich – gerade auch in praxisorientierten Phasen – in der Lehrkräftebildung wieder (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 17; Strauß & Rohr, 2019, S. 107). Es gibt verschiedene Ansätze, die unter dem Begriff Peer Learning summiert werden. Strauß & Rohr (2019) haben im Beitrag „Peer Learning in der Lehrer*innenbildung“ die bekanntesten Formen des Peer Learnings (Peer-Tutoring, Peer-Mentoring, Peer-Support) mit einer Beschreibung zusammengestellt (vgl. hierzu auch Rohr et al., 2016).

Alle Ansätze des Peer Learnings knüpfen an das Prinzip der Gleichrangigkeit an, sodass Austauschprozesse auf Augenhöhe möglich sind (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019). Die Gleichrangigkeit bezieht sich keinesfalls nur auf die Gleichaltrigkeit. Vielmehr geht es über den alltäglichen Begriff der Peergroup hinaus, sodass Merkmale wie gleiche Erfahrungen oder gleicher Wissensstand grundlegend sind (Rohr et al., 2016). Anknüpfend an Rohr et al. (2016, S. 106), bei denen auf die Vielfalt an Definitionen verwiesen wird, soll Peer Learning „vor allem als kollegiales Lernen [verstanden werden] – in Abgrenzung und Ergänzung zu einem Meister-Schüler- oder Experte-Laien-Lernen“.

Dieser „gleichrangige“ Austausch ist gerade in praxisorientierten Phasen der Lehramtsausbildung von hoher Relevanz. Rothland und Straub (2018) verweisen darauf, dass sich Lehramtsstudierende im Praxissemester mit „als neuartig empfundenen“ Anforderungen (z.B. eigenständige Unterrichtsdurchführung, Umsetzung von studienbegleitenden Projekten) auseinandersetzen. Dies führt zu einem erhöhten Unterstützungsbedarf in dieser Phase des Lehramtsstudiums (Kreische et al., 2019).

„Als potentielle Unterstützungsgebende kommen in der Praktikumsschule [Anm. der Autorinnen: auf andere Lernorte im Praxissemester übertragbar] die betreuenden Lehrkräfte sowie die Kommilitoninnen und Kommilitonen in Betracht“ (Rothland & Straub, 2018, S. 136).

Die Aussage von Rothland und Straub (2018) verweist auf das Potenzial der zielgerichteten Einbindung von Unterstützungsangeboten im Praxissemester. Strauß und Rohr (2019) benennen weitere Vorteile des Peer Learnings:

„Für Studierende und Referendar*innen bietet das Peer Learning den großen Vorteil, dass auf der Basis eines gleichen oder ähnlichen Status ein offener Austausch erfolgen kann, bei dem die Kommunikation über Schwierigkeiten oder Wissenslücken auf Basis einer symmetrischen Beziehung möglich ist, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, die in der Qualität beispielsweise auf der Ebene Studierende*/Dozierende*r oder Referendar*/in/erfahrene Lehrkraft nicht möglich sind“ (Strauß & Rohr, 2019, S. 113).

Strauß und Rohr (2019) heben die informellen Peer-Learning-Angebote als zweckmäßige Ergänzung hervor, um professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln.

In der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ werden gezielt Peers (Mitstudierende) eingesetzt. Anknüpfend an das Potenzial von Peer-Learning-Prozessen sollen sich die Lehramtsstudierenden über die Gestaltung von zugänglichen Unterrichtsprozessen kooperativ austauschen. Auf diese Weise ist es möglich, dass die beratenden Peers

(angeleitete studentische Hilfskräfte der Peer-to-Peer-Beratungsstelle) grundlegende Beratungskompetenzen aufbauen. Gleichzeitig setzen sich die Lehramtsstudierenden, die die Beratung in Anspruch nehmen, aktiv mit den Möglichkeiten einer barrierefreien Unterrichtsgestaltung auseinander. Die Berater*innen geben ihr Wissen zur barrierefreien Unterrichtsgestaltung weiter, sodass die Fachkompetenz „Barrierefreie Unterrichtsgestaltung“ bei den Lehramtsstudierenden ausgebaut wird (Wie kann mein Deutschunterricht mit Hilfe der Prinzipien des Universal Design for Learning (UDL) zugänglicher gestaltet werden?, Was muss ich bei der Umsetzung eines barrierefreien Arbeitsblatts für den Mathematikunterricht beachten?, Wie kann ich digitale Anwendungen im Rahmen einer größtmöglichen Teilhabe aller Schüler*innen in meinen Unterricht einbinden?). Neben dem Kompetenzaufbau im Themenfeld „Barrierefreie Unterrichtsgestaltung“ werden bedeutsame Austauschprozesse initiiert. Zudem werden auf beiden Seiten – also sowohl auf Seiten der beratenden Peers als auch auf Seiten der teilnehmenden Studierenden – (erste) Beratungserfahrungen gesammelt. Wenn Studierende bereits im Verlauf des Studiums positive Erfahrungen sammeln, dass der Austausch mit Peers förderlich ist, besteht die Chance, dass an diese Erfahrungen angeknüpft und der (Fach-)Dialog im späteren Berufsleben fortgeführt wird (Brill & Gruhn, 2021). „Demnach können Peer-Learning-Formate einen Beitrag leisten, um, vermittelt über ein professionelles Rollenverständnis, die Gefahr des Einzelkämpfertums im Lehrerberuf zu verringern“ (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 23). Letztlich können die Ausbildung einer nachhaltig positiven Haltung gegenüber Peers und der damit verbundene eigenaktive Austausch mit Gleichgesinnten auch einen Beitrag zur Lehrer*innengesundheit bedeuten (bspw. Stressabbau durch Peer-Austausch). Kreische et al. (2019, S. 46) beschreiben die Zusammenarbeit als „protektiven Faktor im Umgang mit beruflicher Belastung“.

Damit die Begegnungen zwischen Lehramtsstudierenden positiv verlaufen, sind die beratenden Peers (Mitarbeiter*innen der Peer-Beratung) anzuleiten. Das theoretische Modell der Peer-Beratung von Henkel und Vollmer (2014) verweist auf drei Komponenten, die gegeben sein müssen: (1) Peers, (2) Beratungskompetenzen und (3) Wissen im Handlungsfeld (hier: Schulen als barrierefreie Lernorte) (Henkel & Vollmer, 2014, S. 51). Die beratenden Peers (Masterstudierende, Lehramt für Sonderpädagogik) sind mit den grundlegenden Rahmenbedingungen von Beratungsprozessen vertraut. So haben sie bspw. Techniken wie aktives Zuhören und gezieltes Stellen von Fragen kennengelernt und erprobt. Im Weiteren haben sich die beratenden Peers mit handlungsspezifischem Wissen auseinandergesetzt (z.B. Universal Design for Learning, Assistive Technologien, Akustik im Unterrichtsraum, Licht im Unterrichtsraum). Henkel und Vollmer definieren, dass Peer-Beratung „zwischen dem alltäglichen und dem professionellen Verständnis von Beratung“ (Henkel & Vollmer, 2014, S. 53) liegt und damit zwischen „hilfreichen Gesprächen unter Freunden und professionellen Beratungsgesprächen“ (Henkel & Vollmer, 2014, S. 54) einzuordnen ist.

Strauß & Rohr (2019) fassen zusammen, dass nur wenig evaluierte Umsetzungen von informellen Peer-Learning-Angeboten im deutschsprachigen Raum verfügbar sind. Als Grund hierfür wird angegeben, dass Peer Learning oftmals in informellen Lernkontexten in der Hochschule praktiziert wird (empirische Begleitung fehlt; Ausnahmen: praxisorientierte Phasen der Lehrkräftebildung). Die Einbindung von Peer-Learning-Angeboten in praxisorientierte Phasen der Lehrkräftebildung ist oftmals zu institutionalisiert, was die Gefahr birgt, dass informelles Lernen unmöglich wird. Dementsprechend gilt es bei der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ eine angemessene Strategie zu finden, die informelle Lernprozesse zulässt und zugleich Orientierung bietet.

5 Erfahrungen

Seit der Implementation der Peer-to-Peer-Beratungsstelle im Sommersemester 2017 wurde das Angebot wiederholt evaluiert, zuletzt im Wintersemester 2020/21 (Bangemann, 2021; Hagedorn, 2018; Klotz, 2017). Bangemann (2021) wählte ein Mixed-Methods-Forschungsdesign (quantitative Onlinebefragung, Gruppendiskussion und Protokollauswertung).

In einer Onlineerhebung (WiSe 2018/19; WiSe 2019/20) wurden die teilnehmenden Studierenden zu ihren Erfahrungen mit der Peer-to-Peer-Beratungsstelle befragt. Es wurden offene Fragen eingesetzt, um die tatsächlichen Bedarfe zu ermitteln (Was hat Dir an der Peer-to-Peer-Beratung besonders gefallen?; Was kann verbessert werden?) ($N = 26$). Um einen detaillierten Einblick in die Sichtweise der Studierenden zu erhalten, fand zusätzlich eine Gruppendiskussion mit ehemaligen Teilnehmer*innen statt ($N = 3$). Ergänzend wurden die Gesprächsprotokolle, die nach jedem Beratungsgespräch von den studentischen Berater*innen angefertigt wurden, inhaltsanalytisch ausgewertet; ca. 40 Protokolle waren hierfür verfügbar.

Insgesamt wird das Angebot von den befragten Studierenden akzeptiert. Insbesondere der dialogische Austausch zwischen den Peers zu konkreten Unterrichtsideen/-entwürfen wird als wertvoll bzw. hilfreich beschrieben. Die Studierenden schätzen die Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion, aus welcher „neue Impulse“ für die eigene Weiterarbeit entstehen. Die Studierenden fühlen sich wohl und benennen die „angenehme Atmosphäre“ (Bangemann, 2021, S. 40) als förderlich. Zudem wird deutlich, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden von dem Angebot profitieren. Aus Perspektive der Lehrenden wird insbesondere der Seminarinput von den beratenden Peers zu aktuellen Themenstellungen, wie bspw. innovativen Unterrichtskonzepten unter Berücksichtigung eines UDL, geschätzt. Die inhaltsanalytische Protokollauswertung bestätigte, dass vorrangig inklusionsrelevante Beratungsanliegen vorlagen (Umgang mit Heterogenität: Beratungsanliegen zur Zugänglichkeit). Damit zeigt die Evaluation einzelne Stärken des Peer-to-Peer-Beratungskonzepts auf, die in weiteren Evaluationen zu prüfen sind. Die vorliegende Evaluation dient lediglich dem Zweck, möglichen Fehlentwicklungen entgegenzusteuern. Sowohl bei der Gruppendiskussion als auch bei der Onlinebefragung lag nur eine kleine Beteiligung vor, so dass die Aussagekraft der Daten limitiert ist.

Trotz der positiven Bewertungen weist die Evaluation auch auf wesentliche Herausforderungen der Peer-to-Peer-Beratungsstelle hin. Neben strukturell-organisatorischen Wünschen an das Angebot, wie bspw. mehr Terminoptionen und/oder flexiblere Termingestaltung, sind besonders zwei Herausforderungen festzustellen: (1) Qualifikation der beratenden Peers und (2) Erwartungen an die Peer-to-Peer-Beratung. In den Besprechungen dominieren – auch aufgrund der Einbindung in praxisorientierte Seminare – dialogische Auseinandersetzungen zu konkreten Unterrichtsentwürfen. Wie die Evaluation gezeigt hat, schätzen die Studierenden die Option, dass der Unterrichtsentwurf besprochen werden kann und sich neue Handlungsmöglichkeiten ergeben. Im Austausch werden neben überfachlichen/sonderpädagogischen Themen auch fachdidaktische Fragen präsent. Diesbezüglich wünschen sich die Studierenden den Austausch mit einem Fachexperten bzw. einer Fachexpertin. „Tipps sollten dabei sowohl praxisbezogen, als auch fachspezifisch sein“ (Bangemann, 2021, S. 39). Die Studierenden „verlangen“ nach Fachantworten.

Im Weiteren stellte sich in der Gruppendiskussion heraus, dass die Zielstellung und damit verbundene (mögliche) Erwartungen an die Peer-to-Peer-Beratungsstelle unklar bzw. unzureichend kommuniziert sind. „[A]m Anfang [war] etwas unklar, was genau einen dort erwartet“, und es wurde auch nicht deutlich, „wieso (es) für uns wichtig“ ist (Bangemann, 2021, S. 39). Die Herausforderungen stehen in engem Zusammenhang miteinander.

Mögliche Konsequenz ist eine stärkere Transparenz bezüglich dessen, was sowohl die beratenden Peers als auch das Angebot selbst „leisten“ können. Die teilnehmenden Studierenden scheinen eher eine Expert*innenbefragung als ein „Gespräch auf Augenhöhe“ zu erwarten. Unter Anknüpfung an Henkel und Vollmer (2014) sollte deutlich gemacht werden, dass ein kooperatives Beratungsverständnis zugrunde gelegt wird. Auch die Abkehr vom „strikten“ Beratungsbegriff (Dialog zur inklusiven Schule) kann sowohl den Erwartungsdruck der Teilnehmer*innen als auch den Erwartungsdruck gegenüber den beratenden Peers minimieren.

Im Sommersemester 2017 ist die Peer-to-Peer-Beratung als Pilotprojekt gestartet. Im Abgleich mit ähnlichen Projekten aus dem Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und damit einhergehenden Ergebnissen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019; Ritter et al., 2019) ist es wichtig, dass Beratungskompetenzen als *ein* Werkzeug des zukünftigen Lehrer*innendaseins aufgefasst werden. Auch wenn noch weitere Entwicklungen erforderlich sind, lässt sich sagen, dass die Unterstützung durch studentische Hilfskräfte als beratende Peers Potenzial bietet. Die studentischen Berater*innen sind beratend tätig und üben sich. Im Beratungsprozess („Üben“) werden Informationen zur barrierefreien Unterrichtsgestaltung an die zu beratenden Studierenden vermittelt.

Wie auch andere Peer-Learning-Konzepte verdeutlicht das Projekt, dass besondere Umsetzungschancen in der Lehrer*innenbildung gegeben sind (Fricke et al., 2019, S. 24). So kann das curriculare Lehrveranstaltungsangebot durch informelle Angebote wie die Peer-to-Peer-Beratungsstelle zweckmäßig ergänzt werden. Keinesfalls ersetzt dies den Einsatz von Fachexpert*innen (vgl. Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 24). Insbesondere die beratenden Peers schätzen die Wissenserweiterung (Bange-mann, 2021). Dank der digitalen Umsetzung via Blog können einzelne Wissensbausteine allen Lehramtsstudierenden zur Verfügung gestellt werden.

Der Hamburger Standort bietet Lehramtsstudiengänge für große Kohorten an. Es ist kaum möglich, dass alle Studierenden über ein praxisorientiertes Seminar Beratungskompetenzen erwerben – auch wenn dies wünschenswert wäre. Mit dem vorliegenden Konzept ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) eine Option gegeben und der Beginn gemacht. Zukünftig ist zu klären, inwieweit eine „möglichst“ kostenneutrale Verstetigung der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ möglich ist. Gerade mit Blick auf eine langfristige Perspektive an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) ist dies dringend erforderlich.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 160–174). <https://doi.org/10.25656/01:17178>
- Bangemann, A.F. (2021). *Die Auseinandersetzung mit Lernbarrieren in der Peer-to-Peer-Beratung. Evaluation eines Beratungsangebotes von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik der Universität Hamburg*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (11), 526–541.
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021). Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. *k:ON – Kölner Online*

- Journal für Lehrer*innenbildung*, 4 (2), Vorab-Onlinepublikation, o.S. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.6>
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 118–126. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_12
- Hagedorn, Z. (2018). *Lernanlässe, die Auseinandersetzung mit Barrieren erlauben. Eine studentische Form des Peer-to-Peers: Wie kann unterstützt werden, dass Studierende sich mit Barrieren auseinandersetzen?* Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Henkel, C. & Vollmer, A. (2014). Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik* (Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Bd. 27) (S. 51–58). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p.9>
- Kalisch, C., Puchert, L. & Veith, S. (2017). Beratung in der Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern – eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingsbedingungen schulischer Beratung* (S. 88–95). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Klotz, M. (2017). *Die Entwicklung einer universitären Peer-to-Peer-Beratung für inklusives Lernen und Lehren: Die Feststellung der Bedarfe*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kreische, T., Zorn, S.K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), S. 40–48. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Leidig, T. (2017). Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen? In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingsbedingungen schulischer Beratung* (S. 104–114). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Martensen, M. (2019). Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 9–17). BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31486_Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (Hrsg.). (2013). *Fördern lernen. Kooperative Beratung*. Kohlhammer.

- Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 295–306. <https://doi.org/10.25656/01:13434>
- Ricken, G. (2018). Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 74–84). BMBF. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/perspektiven_fuer_eine_gelingende_inklusion.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (4), 9–23. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24018>
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (Hrsg.). (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. u. erw. Aufl.) (Studientexte für das Lehramt, Bd. 20). Beltz.
- Schuck, K.-D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.
- Schütt, M.-L. (2020). Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht!? In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 151–165). Beltz Juventa.
- Schütt, M.-L. & Degenhardt, S. (2020). Universal Design for Learning in der Hamburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 26 (4), 18–31.
- Schütt, M.-L. & Steger, M. (2018). Inclusive Schools without Barriers (InkluSoB) – A Service Centre at Universität Hamburg. In S. Degenhardt, A. Ebrahimi, H.N. Dehsorkhi & J. Schroeder (Hrsg.), *Dialogues on Disability and Inclusion between Isfahan and Hamburg: First Results Gained in a Research Project within the DAAD Program “Higher Education Dialogue with the Islamic World”* (S. 173–182). Books on Demand.
- Strauß, S. & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 106–116. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11
- Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2017). Gelingensbedingungen von Beratung und Selbstreflexion im Lehramtsstudium. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 96–104). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Wagner, P. (2018). Problemlagen und Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Jugendlichen sowie deren Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (2), 252–274. <https://doi.org/10.25656/01:21821>
- Ziemen, K. (2015). Beratung in pädagogischen Kontexten mit Blick auf Inklusion. www.inklusion-lexikon.de. http://www.inklusion-lexikon.de/Beratung_Ziemen.pdf

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg). Einführung in die aktuelle Arbeitsweise als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 5–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6207>

Online-Supplement:

Vorgehensweise der Peer-to-Peer-Beratungsstelle

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>