

Katharina Gefele & Miriam Stolcis

Onlinebasierte Peerbegleitung im Kontext des Eignungs- und Orientierungspraktikums im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

In der Lehrerbildung stellt eine kontinuierliche Begleitung von Studierenden bei der Reflexion ihrer Beobachtungen und Erfahrungen in den Praxisphasen eine wichtige Herausforderung dar. Um die Kontinuität der Begleitung der Reflexionsprozesse zu steigern, wurde vom Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn im Wintersemester 2016/17 als Pilotprojekt eine onlinebasierte Peerbegleitung des Eignungs- und Orientierungspraktikums durchgeführt. Das zentrale Ziel des Projekts bestand darin, den individuellen Reflexionsprozess der Studierenden prozessbegleitend und in Orientierung an den Standards des Eignungs- und Orientierungspraktikums zu unterstützen. Dazu wurden Auslandspraktikant*innen im Eignungs- und Orientierungspraktikum von erfahreneren Studierenden in der Reflexion ihrer Beobachtungen und Erfahrungen und der Portfolioarbeit mithilfe der Plattform PANDA, des LernManagementSystems der Universität Paderborn, begleitet. Dieser Artikel stellt das Pilotprojekt und dessen Evaluation vor. Hierzu legen wir konzeptionelle Grundlagen, eine Skizze der Durchführung und die Auswertung des Projektes durch Fragebogenerhebung und qualitative Interviews dar. Zudem wird ein Ausblick gegeben, welche Konsequenzen hieraus für die Durchführung einer onlinebasierten Peerbegleitung in den nächsten Semestern gezogen werden können.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung; Peer-Mentoring; E-Portfolio; Praxisphasen; Auslandspraktikum

1 Ausgangslage

Um Studierende zu einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen professionellen Entwicklung anzuregen und sie dabei zu unterstützen, entwickelte das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn (PLAZ) das praxisphasenübergreifende Konzept *AIMs – Das Paderborner Portfolio Praxiselemente* (Rotärmel & Niestradt-Bietau, 2016). Die Benennung „AIMs“ hat in diesem Kontext zwei Bedeutungen. Zum einen sollen sich die Studierenden mit ihren individuellen Zielen (engl. = aims) im Zusammenhang mit ihrer Professionalisierung auseinandersetzen. Zum anderen handelt es sich um ein Akronym, da den Lehramtsstudierenden **A**ufgaben, **I**mpulse und **M**aterialien für die Reflexion ihrer Praxisphasen zur Verfügung gestellt werden und das standardorientiert, an den Zielen der Lehramtszugangsverordnung (LZV) für NRW. Diese sollen die Studierenden bei der Erstellung ihres „Portfolios Praxiselemente“ im Bachelor und Master of Education unterstützen. Das Konzept wurde 2015 eingeführt und befindet sich seitdem in einer kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Das EOP ist die erste Praxisphase des Lehramtsstudiums in NRW (§ 12 LABG NRW 2016) und wird als 25-tägiges schulisches Blockpraktikum in der Regel nach dem ersten bzw. zweiten Bachelor-Semester absolviert. Die Betreuung dieses Praktikums obliegt an der Universität Paderborn dem PLAZ. Durch die Innovation einer onlinebasierten Peerbegleitung im Eignungs- und Orientierungspraktikum (im Folgenden EOP) sollen Lehramtsstudierende der Universität Paderborn bei ihrer Portfolioarbeit, also der reflexiven Auseinandersetzung mit ihren Praxiserfahrungen und der eigenen professionellen Entwicklung, unterstützt werden. Dieser Ansatz soll dem Ziel zuträglich sein, eine möglichst *kontinuierliche Prozessbegleitung* der Portfolioarbeit und der kompetenzorientierten Reflexion zu gewährleisten.

Ein wesentlicher Anspruch an die Betreuung der Studierenden im EOP liegt in der Kontinuität der Begleitung und ist eng an folgenden Grundsatz geknüpft: „Ein Portfolio ist nur so gut wie die Gespräche, die darüber geführt werden“ (Brunner, 2017, S. 94). Daher finden immer wieder Austausche der Studierenden untereinander, aber auch Gespräche mit den Praktikumsbetreuer*innen des PLAZ statt. So stellt u. a. ein persönliches Feedbackgespräch zu jedem Portfolio und den Praktikumerfahrungen der Studierenden ein obligatorisches Element in der Begleitung der Studierenden dar. Durch diesen persönlichen Austausch mit den Studierenden wird zudem die im Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW (im Folgenden auch LABG) formulierte Anforderung nach einer kontinuierlichen Eignungsreflexion, u. a. durch das Portfolio Praxiselemente, fokussiert. Unter Eignungsreflexion wird nicht eine Beurteilung von Außenstehenden, sondern die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer eigenen berufsbiografischen Entwicklung verstanden (Lehberger, 2012). Hierbei sollen sie durch regelmäßige Diskussionsanlässe und Möglichkeiten des Austauschs über das Erlebte bzw. Verfasste unterstützt werden.

In diesem Kontext ist vor allem die Differenzierung zwischen dem Ansatz der Prozessbegleitung und dem der Produktorientierung zentral:

„Die Arbeit mit Portfolios ist insofern *innovativ*, als mit ihrer Hilfe der Lernprozess innerhalb unserer weitgehend *produktfixierten* Lernkultur stärker in den Blick genommen wird. Nicht nur Ergebnisse, sondern auch Bemühungen und Fortschritte können sichtbar gemacht werden. [...] Ein gutes *Produkt* setzt immer einen qualitätsvollen Prozess bei seiner Entstehung voraus.“ (Häcker, 2017, S. 16)

Ausgehend von dieser These sollten Studierende also keine rein produktorientierte Begleitung hin zum Endprodukt Portfolio erfahren. Stattdessen soll der individuelle Entwicklungsprozess der Studierenden vor, während und nach einem jeden Praktikum in den Blick genommen werden. Gerade der prozessorientierte und selbstbestimmte Charakter eines (Entwicklungs-)Portfolios als Reflexionsinstruments verlangt ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Studierenden. Daher sollte ein Portfolioprozess konzeptionell unterstützt und begleitet werden, damit die Freiheiten der Portfolioarbeit nicht zur Überforderung werden (Häcker, 2006, S.77). Deswegen werden Studierende durch diverse Formate möglichst kontinuierlich in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Professionalisierung unterstützt:



Abbildung 1. Formate zur Prozessbegleitung während des Eignungs- und Orientierungspraktikums im AIMS-Konzept der Universität Paderborn

In einem Vorbereitungsworkshop lernen die Studierenden das AIMS-Konzept sowie die Standards des EOP (§ 7 LZV NRW 2016) und einzelne Begleitmaterialien kennen, arbeiten mit ihnen und beginnen schon hier mit der Reflexion ihrer Rolle als angehende*r Lehrer*in. Somit wird aktive Portfolioarbeit im Sinne selbstreflexiver Prozesse bereits vor Beginn der schulpraktischen Zeit angestoßen und auch über deren Ende, in Form eines Nachbereitungsworkshops, mehrerer AIMS-Schreibcafés und eines individuellen Feedbackgesprächs, fortgeführt.

Durch das zusätzliche Angebot einer Begleitung durch Peer-Mentor*innen soll den Praktikant*innen auch bei räumlicher Distanz während der Praxisphase Reflexionsanlässe an der Schule angeboten werden. Hierzu wurde ein Online-Begleitformat erarbeitet, das eine kontinuierliche Portfolioarbeit begünstigen soll. Dieser Ansatz wurde in einem Pilotprojekt mit einer Gruppe von zehn Auslandspraktikant*innen im EOP erstmals im Wintersemester 2016/17 durchgeführt und evaluiert. Mithilfe einer Fragebogenerhebung und qualitativen Interviews wurde ermittelt, wie das Format aufgenommen und genutzt wurde, um Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung und eine mögliche Ausweitung des Konzepts für die Gesamtheit der Eignungs- und Orientierungspraktikant*innen zu gewinnen.

Dieser Ansatz einer onlinebasierten Peer-Begleitung des EOPs ist in der Hinsicht innovativ, dass der praxisphasenbegleitende Einsatz von E-Portfolios in Kombination mit Peer-Mentoring-Angeboten in der Lehrerbildung in Deutschland noch kaum erprobt wurde. Zwar hat sich die Arbeit mit Portfolios zur kompetenzorientierten Reflexion schon an vielen Hochschulen etabliert, doch die Arbeit mit E-Portfolios im Sinne von Entwicklungs- und Reflexionsportfolios wird vor allem in Deutschland (im Gegensatz zu beispielsweise

den USA, Großbritannien, Neuseeland, Österreich und der Schweiz) recht zögerlich und uneinheitlich genutzt (vgl. Klampfer, 2013, S. 63). So wurde zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Wien von 2016-2018 das Erasmus+ Projekt PREPARE durchgeführt, in dem Lehramtsstudierende während ihrer schulpraktischen Studien in einer digitalen Lernumgebung videogestützt erste Unterrichtserfahrungen reflektieren und hierzu unter anderem Peerfeedback erhalten (Mayer-Frühwirth, 2017, 72f.). Die Universität Potsdam nutzt ein elektronisches Entwicklungsportfolio zur Begleitung des Praxissemesters und zeigt bei der Evaluation 2014/15 einerseits Verbesserungen in der Kontinuität der Reflexion, betont aber auch die hohe Bedeutung von Reflexionsanlässen, damit das E-Portfolio nicht als Dokumentations-, sondern als Reflexionsinstrument genutzt wird (vgl. Bellin-Mularski, 2016). Auch an der TU Darmstadt wird aktuell als Weiterentwicklungspotential des E-Portfolio-Konzeptes zur Begleitung der ersten Praxisphase die Integration von Peer-Feedback genannt (vgl. Preuß & Scharun, 2018, S. 228). In NRW hat bisher nur die Universität zu Köln 2013 ein E-Portfolio-Konzept für die Begleitung des Orientierungspraktikums entwickelt, das die professionsbezogene Reflexion der Lehramtsstudierenden (insb. zum Thema Heterogenität und Inklusion) durch internationale Lernteams unterstützt (vgl. Kricke & Kürten, 2016). Insgesamt wird die hohe Bedeutung der didaktischen Einbettung, konstanten Begleitung und wertschätzendem Feedback für die studentische Akzeptanz von (E-)Portfolioarbeit immer wieder in der Forschung betont (vgl. Klampfer, 2013; Parker et al., 2012), sodass die kombinierte Einführung einer onlinebasierten Peerbegleitung des EOP an der Universität Paderborn sinnvoll erscheint.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, durch welche Maßnahmen eine Optimierung in Form der onlinebasierten Peerbegleitung erhofft wird. Anschließend stellen wir die Umsetzung des Konzepts der onlinebasierten Peerbegleitung und die Durchführung des Pilotprojektes vor. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation dargestellt und diskutiert, um einen Ausblick auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu geben.

2 Konzept der onlinebasierten Peerbegleitung

Betrachtet man die in Abbildung 1 dargestellten Elemente der Begleitung der Studierenden, ist erkennbar, dass sie kontinuierlich die Möglichkeit haben, sich über Erwartungen an die Praxisphase untereinander sowie mit ihren Praktikumsbetreuer*innen auszutauschen und die Erfahrungen und Erkenntnisse ihres Praktikums zu reflektieren. Auf Grund der individuellen Ausgestaltung der einzelnen Praktika ist es – teils zeitlich, teils räumlich bedingt – jedoch enorm schwierig, kontinuierliche Begleitangebote *während* der eigentlichen Praktikumszeit anzubieten, die den bis zu 650 Eignungs- und Orientierungspraktikant*innen pro Semester an der Universität Paderborn gerecht werden. Zwar haben Studierende jederzeit die Möglichkeit, Kontakt zu ihren Praktikumsbetreuer*innen im PLAZ aufzunehmen, jedoch verfolgt das PLAZ das Ziel einer möglichst direkten Begleitung.

Daher entstand im Frühjahr 2016 die Idee, zeitliche und räumliche Herausforderungen in der Begleitung der Studierenden dadurch zu überwinden (Bräuer, 2014, S. 96f.), dass ein onlinebasiertes und damit flexibleres Begleitformat für Studierende vom Zeitpunkt des Vorbereitungsworkshops bis hin zur Abgabe ihres Portfolios eingerichtet wird. Bei der Entwicklung und der konkreten Ausgestaltung des Pilotprojektes waren neben den

konzeptionell-inhaltlichen Aspekten vor allem zwei Fragen zentral: Durch wen genau kann die Begleitung stattfinden und welche Plattform ist für die Begleitung geeignet?

2.1 Begleitung durch Peer-Mentoring

Bei der Frage, wer die Studierenden onlinebasiert begleiten sollte, kam es zu einer Auswahl zwischen den Praktikumsbetreuer*innen des PLAZ und Studierenden, die bereits ihr EOP abgeschlossen und für das Studium relevante Auslandsaufenthalte absolviert haben. Der Ansatz einer Peerbegleitung wurde vor allem auf Grund der win-win-Situation des doppelten Lernerfolgs für Studierende schnell in Betracht gezogen (Oettler, 2009, S. 12f.): Nicht nur die Eignungs- und Orientierungspraktikant*innen, sondern auch die Lehramtsstudierenden, die als Peer-Mentor*innen aktiv sein würden, sollten durch die Einnahme dieser speziellen Rolle einen Lernzuwachs haben.

Im Sinne eines klassischen Mentoring-Ansatzes sollten zwei erfahrene Studierende im Rahmen eines vertrauensvolles Verhältnisses „die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“ (Ziegler, 2009, S. 9) unterstützen. Da es sich bei den Mentor*innen um fast gleichaltrige Kommiliton*innen handelt, die in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den Mentees stehen, kann man von Peer-Mentoring oder Peerbegleitung im Sinne prozessorientierter Lernbegleitung sprechen (Westphal & Wiethoff, 2014, S. 107). Zudem sollte die Begleitung als Gruppen-Mentoring in Kleingruppen von ca. fünf Studierenden stattfinden, wodurch ein niedrigschwelliger Austausch innerhalb der Peergroup aufgrund ähnlicher Erfahrungshorizonte und des gleichrangigen Verhältnisses der Beteiligten im Sinne einer offenen Begegnung auf Augenhöhe begünstigt wird (Traidler et al., 2014). Vor allem im Kontext von Praxisphasen kann dies ein zentraler Vorteil gegenüber einem Austausch mit Dozierenden sein. Wenn es um herausfordernde Erfahrungen geht, z. B. im Kontext erster Aktivitäten als Lehrer*in, kann es oft leichter sein, hierüber mit Peers zu sprechen.

Im Kontext der Lehrerbildung wird Peer-Mentoring immer häufiger eingesetzt, um Eignungsreflexion, Kompetenzentwicklung und Berufsfeldbezug in die erste Phase der Ausbildung zu integrieren (Stroot, 2014, S. 27). So wird zum Beispiel an der Universität zu Köln Lernteamarbeit mit Peers dazu genutzt, die Portfolioarbeit im Orientierungspraktikum durch Mehrperspektivität zu fördern (Kricke & Reich, 2013). Eine aktuelle, an der Universität Paderborn durchgeführte Studie zum Effekt des bildungswissenschaftlichen Mentorings auf die Selbstlernkompetenz der Lehramtsstudierenden deutet darauf hin, dass sich durch den Einsatz des Peer-Mentorings eine Steigerung der metakognitiven Selbstlernkompetenzen im Sinne des selbstregulierten Lernens bzw. der Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen nachweisen lässt (Müsche & Stroot, 2014). Verstehen wir Selbstlernkompetenz als einen Teil von Reflexionskompetenz, die auf das Beurteilen und Planen eigener Leistungen und Handlungen abzielt (Bräuer, 2014, S. 27), ist ein solcher Effekt auch im Kontext des Pilotprojekts wünschenswert. Das Ziel der Verbesserung der Reflexionskompetenz soll dazu beitragen, dass die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen standardbezogenen Kompetenzerwerb gefördert wird. So sollte die Arbeit am Portfolio im Sinne eines Reflexionsinstruments sowie die Eignungsreflexion der Studierenden durch das Peer-Mentoring unterstützt werden. Deshalb sollten die Peer-Mentor*innen während und nach der Praxisphase prozessbegleitende Anregungen

zur Reflexion geben und vor allem die selbstreflexive Beobachtung unterstützen (Kricke & Reich, 2013, S. 22).

Allerdings stoßen Formen der Lernenden-orientierten Lehre wie das Peer-Learning bei Studierenden häufig auch auf Ablehnung (Stroot, 2014, S. 27). Umso wichtiger scheint es, die Begleitung nah an den Bedürfnissen der Praktikant*innen auszurichten und auch die Peermentor*innen für diese Thematik zu sensibilisieren. In Bezug auf das Pilotprojekt soll daher u.a. die Akzeptanz des Angebotes evaluiert werden.

2.2 E-Portfolioarbeit mit dem LernManagementSystem PANDA

Das E-Portfolio als Reflexionsinstrument in der Lehrerbildung wird bereits seit einigen Jahren erforscht und evaluiert (vgl. Klampfer, 2013). Als E-Portfolio wird in einem weiten Verständnis eine „individuelle, bewusste und zielgerichtete Sammlung von Artefakten in digitaler Form [verstanden, die] mit Hilfe einer webbasierten Software von Lernenden online selbst gestaltet und organisiert“ (Mayrberger, 2013, S. 62) wird, indem die Artefakte (lern-)kontextabhängig und reflektiert ausgewählt und präsentiert werden. In Anlehnung an Baumgartner (2009) sollte das E-Portfolio hier im engeren Sinne nicht als summatives Beurteilungsportfolio, sondern ausschließlich als ein personenorientiertes und formatives Lernprozessportfolio dienen, das hochschuldidaktisch als „Idealtypus des selbstbestimmt, überwiegend intrinsisch geführten E-Portfolios“ (Mayrberger, 2013, S. 63) gesehen wird. Das E-Portfolio ermöglicht ein zeit- bzw. ortsunabhängiges Bearbeiten und Feedback und kann, insbesondere wenn es zur Kommunikation zwischen mehreren Studierenden genutzt wird, zur Steigerung der Motivation und der Eigenverantwortung der Studierenden führen (Bräuer, 2014, S. 97). Dennoch zeigt sich bei der Evaluation von E-Portfolio-Konzepten, dass die Umsetzung der E-Portfolioarbeit an Hochschulen noch nicht dem Ideal des selbstbestimmten Lernens genügt, da vor allem die Förderung der Selbststeuerungskompetenz eine komplexe Herausforderung darstellt (Häcker, 2017). Eine Einbettung der E-Portfolioarbeit in Face-to-Face-Lernszenarien und eine tutorielle Begleitung kann dem entgegenwirken (Karpa et al., 2013).

Im Kontext der Lehrerbildung in NRW entwickelte beispielsweise das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Universität zu Köln für das Portfolio Praxiselemente gemäß § 12 LABG NRW 2016 ein E-Portfolio auf Basis der Internetplattform ILIAS, die nicht nur als Dokumentationsplattform, sondern auch als reflexive Dialogplattform genutzt wird (Kricke & Kürten, 2016). In ähnlicher Form sollte auch die onlinebasierte Portfolioarbeit im hier diskutierten Paderborner Pilotprojekt die Möglichkeiten der Dokumentation, der Reflexion und des Dialogs bieten. Bei der Suche nach einer geeigneten Plattform sollten folgende Funktionen im Vordergrund stehen: Zum einen sollten die Studierenden vor allem in einen Austausch mit ihren Peer-Mentor*innen und ihren Kommilitonen*innen treten können, um die Praxiserfahrungen zu reflektieren. Als erster Schritt zu einer prozessorientierten Portfolioarbeit sollte die Plattform zudem im Sinne eines Dialogs mit sich selbst (Hilligus, 2007, S. 111f.) die Funktion eines Lerntagebuchs (Petko, 2013) erfüllen.

Für die konkrete Umsetzung kamen an der Universität Paderborn technisch zwei Lösungen in Frage: Zum einen das E-Portfolio-System EPOS, das die Universität Bremen auf der Grundlage der Software Mahara entwickelt hat und das an der Universität Paderborn bereits vom Zentrum für Sprachlehre genutzt wird (vgl. Dönhoff, 2015) und zum anderen

PANDA, ein LernManagementSystem der Universität Paderborn auf der Grundlage von Moodle. Beide Plattformen bieten wesentliche erwünschte Nutzungsmöglichkeiten. Ein Tool, das EPOS im Unterschied zu PANDA besitzt, ist die persönliche Lernumgebung, d. h. die Möglichkeit, private Eintragungen vorzunehmen, die dann individuell für einzelne Personen, Personengruppen oder komplett öffentlich freigegeben werden. In der Abwägung einzelner Vor- und Nachteile der beiden Systeme war das Argument ausschlaggebend, den Zugang für die Studierenden möglichst niedrigschwellig anzubieten. Da PANDA den Studierenden als ein an der Universität Paderborn genutztes System bekannt ist, versprochen wir uns eine selbstverständlichere Nutzung durch die Studierenden. Folgende Funktionen von PANDA wurden im Kontext des Projektes genutzt:

- *Blog*: Jede*r Studierende kann im eigenen Blog über die eigene Praktikumszeit berichten. Die Blogs können von anderen Praktikant*innen und den Peer-Begleiter*innen gelesen und kommentiert werden.
- *Forum*: Die Studierenden können zu spezifischen Themen und Fragen diskutieren und erhalten regelmäßig Anregungen von den Peer-Mentor*innen, von ihren Erlebnissen in der Schule bzw. im Ausland zu berichten und diese gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren.
- *Chat*: Die Studierenden können in Echtzeit entweder in Gruppen oder gezielt mit einer Person konkrete Themen und Anlässe aus ihren Praktika diskutieren.
- *Materialien*: Begleitmaterialien zum Portfolio sowie wesentliche Ergebnisse aus den Begleitveranstaltungen können jederzeit eingestellt und abgerufen werden.
- *Textfeedback*: Erste Textentwürfe des Portfolios können hochgeladen und nur durch die Praktikumsbegleiter*innen eingesehen und kommentiert werden.

3 Pilotierung

Um die Gruppe der Studierenden in einer ersten Testphase in ihrer Größe überschaubar zu halten, wurden die Auslandspraktikant*innen, also alle Studierenden, die ihr EOP außerhalb Deutschlands absolvierten, im Wintersemester 2016/17 als erste Zielgruppe ausgewählt. Zudem liegt aufgrund der geografischen Entfernung eine onlinebasierte Betreuung gerade dieser Zielgruppe nahe. So durchliefen insgesamt zehn Auslandspraktikant*innen während ihres Praktikumszeitraums im Februar/März 2017 erstmals die onlinebasierte Peerbegleitung. Hierzu wurde das für das EOP übliche Begleitprogramm des PLAZ angepasst, indem sowohl die Arbeit mit dem LernManagementSystem PANDA als auch der Austausch mit den Peer-Mentor*innen möglichst kontinuierlich, beginnend mit dem Vorbereitungsworkshop, eingebunden wurde. Ein Überblick über die Einbindung der Peer-Begleitung lässt sich der folgenden Tabelle 1 entnehmen.

Zeitraum	Projektstation
Jan. – Feb. 2017	Schulung der Mentorinnen
8. Feb. 2017	Vorbereitungsworkshop
Feb. – März 2017	Peerbegleitung Phase 1 – Begleitung während des EOP
26. April 2017	Nachbereitungsworkshop; Fragebogenerhebung
April – Juni 2017	Peerbegleitung Phase 2 – Begleitung beim Verfassen des Portfolios
Juni – Aug. 2017	Abgabe des Portfolios; Feedbackgespräche; Interviews

Tabelle 1. Ablauf des Pilotprojektes *Onlinebasierte Peerbegleitung*

3.1 Auswahl und Schulung der Peer-Mentor*innen

Ein wesentliches Element der Vorbereitung der onlinebasierten Peerbegleitung betraf die Auswahl und die Schulung der Peer-Mentor*innen. Wie bereits oben genannt, sollten die Studierenden zum einen selber das EOP absolviert und zum anderen während ihres Studiums eigene Erfahrungen im Rahmen von Auslandsaufenthalten gesammelt haben. Darüber hinaus sollten die Peer-Mentor*innen Kompetenzen in den Bereichen der Portfolioarbeit, im Speziellen dem AIMS-Konzept, sowie Textfeedback und Mentoring im Sinne einer beratenden Haltung bei Gruppenmoderationen und im E-Learning aufweisen bzw. in der Vorbereitung auf ihre neue Rolle aufbauen.

So fiel in unserem Fall die Auswahl auf zwei Studentinnen, die aufgrund ihrer bisherigen Tätigkeit als Hilfskräfte im PLAZ bereits seit mehreren Semestern mit den Zielen des EOP und dem AIMS-Konzept vertraut waren. In Vorbereitung auf die onlinebasierte Peerbegleitung bestand für sie Schulungsbedarf im Bereich E-Learning sowie bezogen auf ihre neue Rolle als Peer-Mentorinnen. Die Einführung in die Plattform PANDA erfolgte durch einen Workshop des Zentrums für Informations- und Medientechnologie (IMT) der Universität Paderborn. Auf ihre neue Rolle wurden die Peer-Mentorinnen in einem dreistündigen Workshop vorbereitet, der in Zusammenarbeit mit dem Mentoring-Programm der Universität Paderborn entwickelt wurde. Hier sollten die Peer-Mentorinnen eine reflektierte Haltung zu ihren Aufgaben, Herausforderungen und Grenzen als Peer-Begleiterinnen in einem interkulturellen Kontext (weiter-) entwickeln. Nach dem Ansatz einer lösungsfokussierten Kommunikation (Radatz, 2011) wurden sie an die Aufgabe herangeführt, die Praktikant*innen durch zielgerichtete Impulse zur Reflexion individueller Erfahrungen und zur Portfolioarbeit anzuregen. Zusätzlich zu diesen vorbereitenden Elementen fanden wöchentliche Austauschtreffen zwischen den beiden Peer-Mentorinnen und der Projektleitung statt, in denen über Erfahrungen im Austausch mit den Praktikant*innen gesprochen, offene Fragen geklärt, weitere Schritte geplant sowie die eigene Rolle als Peer-Mentorin reflektiert wurden.

3.2 Der Vorbereitungsworkshop

Die Ausgestaltung des Vorbereitungsworkshops zum EOP im Ausland wurde dahingehend modifiziert, dass die aktive Arbeit mit der Online-Plattform PANDA sowie der Austausch mit den Peer-Mentorinnen integriert wurden. Zur Gewährleistung von ausreichend Zeit für eine längere Kennenlernphase, die praktische Arbeit mit der Plattform, die Vorstellung des Peer-Begleitangebotes sowie einen abschließenden Austausch in den Klein-

gruppen mit ihren Peer-Mentorinnen über die weitere Zusammenarbeit wurde der Workshop von zwei auf vier Stunden ausgeweitet. Das erste Kennenlernen und die gemeinsamen Austauschphasen zwischen den Studierenden und den Mentorinnen waren dabei essentiell, um Vertrauen und Verbindlichkeiten aufzubauen. Die Studierenden wurden bereits vorab in dem Online-Kurs registriert, so dass sie während des Workshops ohne zeitliche Verzögerung mit PANDA arbeiten konnten. Tools wie die Chatfunktion, Material-Uploads und das Forum wurden genutzt, um wesentliche Arbeitsergebnisse des Workshops direkt festzuhalten, sodass den Studierenden einerseits das Kennenlernen der Oberfläche und andererseits das spätere Abrufen der Ergebnisse ermöglicht wurden.

3.3 Peerbegleitung Phase 1 – Begleitung während des Praktikums

Während der ersten Phase der Peerbegleitung, die sich über den gesamten Praktikumszeitraum der Studierenden im Ausland erstreckte, waren die Mentorinnen sowohl als Ansprechpartnerinnen bei offenen Fragen und Problemen sowie als Impuls- und Feedbackgeberinnen aktiv. Die Mentorinnen waren zu festen Präsenzzeiten über die Nachrichten- sowie die Chat-Funktion erreichbar, manche Studierende kontaktierten sie bei Fragen aber auch außerhalb der Plattform per E-Mail. Weiter stellten die Mentorinnen wöchentlich standardbezogene Impulsfragen ins Forum, um erste Diskussionen anzuregen, z. B. nach den ersten Tagen des Praktikums („Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen euren Ländern?“), der Planung und Durchführung erster Unterrichtsstunden („Wie laufen eure Erfahrungen in der Praxis? Durftet ihr bereits selbst unterrichten?“) oder nach interkulturellen Erfahrungen („Was ist im Zielland anders an der Methodik als in Deutschland?“). Zudem gaben die Peer-Mentorinnen Feedback und Anregungen zu den Blogbeiträgen der Praktikant*innen.

3.4 Der Nachbereitungsworkshop

Im Nachbereitungsworkshop wurden die Studierenden angeregt, auf der Grundlage persönlich relevanter Erlebnisse ihres Praktikums eine erste Fragestellung für die standardbezogene Reflexion im Portfolio zu entwickeln. Der vierstündige Workshop bot zusätzlichen Raum für einen persönlichen Austausch zwischen den Praktikant*innen und Peer-Mentorinnen, der ein erstes Feedback innerhalb von zwei Kleingruppen zu den erstellten Fragestellungen sowie eine Reflexion unter einem interkulturellen Schwerpunkt bieten sollte. Darüber hinaus lernten die Studierenden die Möglichkeit des Text-Feedbacks über PANDA kennen. Dieses Tool wurde den Studierenden noch bis zur Abgabe ihres Portfolios zur Verfügung gestellt. Anhand eines Fragebogens wurde zudem der erste Schritt zur Evaluation der onlinebasierten Peerbegleitung durchgeführt (siehe Kapitel 4).

3.5 Peerbegleitung Phase 2 – Begleitung beim Verfassen des Portfolios

In der zweiten Phase der Peerbegleitung konnten die Studierenden das Angebot des Textfeedbacks über die Online-Plattform PANDA weiter nutzen. Die Praktikant*innen konnten Textentwürfe zu ihren Portfolios hochladen, die nur von den Mentorinnen gelesen und durch Markierungen und Kommentare im PDF-Dokument kommentiert wurden. In diesem Kontext wurden den Studierenden Anregungen zum Aufbau und zur Verständ-

lichkeit ihrer Texte und zur Reflexionstiefe gegeben. Auf dieser Ebene des Feedbacks wurden somit Impulse zur nachträglichen Reflexion und Beurteilung der Praktikumserfahrungen geleistet. Um Zeit für eine rechtzeitige Rückmeldung bis zum Ende der Abgabefrist am 1. Juni 2017 einzuräumen, sollten die Textentwürfe spätestens eine Woche vor diesem Datum eingereicht werden. Mit der Abgabe des Portfolios endete das Pilotprojekt der onlinebasierten Peerbegleitung.

4 Evaluation

Im Rahmen der Evaluation des Pilotprojekts wurden zunächst die Akzeptanz und Passung des Begleitformates in Bezug auf den Reflexionsprozess in den Blick genommen: Inwiefern werden die Begleitangebote genutzt und als Unterstützungselemente wahrgenommen? Welche Aspekte werden von den Studierenden als besonders bedeutsam für ihre eigene Reflexion erfahren? Weiter geht es dabei auch um die Frage nach der Möglichkeit einer nachhaltigen Implementierung des Formates in die universitäre Betreuung des Eignungs- und Orientierungspraktikums und ggf. darüber hinaus.

Im Sinne eines sequenziellen Mixed-Methods-Vertiefungsdesigns (Kuckartz, 2014, S. 77ff.) wurde eine zweigestaffelte Erhebung durchgeführt. Ausgangspunkt hierfür war eine quantitative Fragebogenerhebung (u.a. Mummendey & Grau, 2014; Porst, 2014), an der die zehn Auslandspraktikant*innen im Pilotprojekt teilnahmen. Die Befragungsergebnisse gaben Aufschluss über das Nutzungsverhalten der Studierenden bzgl. PANDA. Darüber hinaus dienten sie als Basis für die Generierung eines qualitativen Interviewleitfadens. In dieser Anlage erfüllt die Fragebogenerhebung die Funktion einer Vorstudie für die prioritär zu betrachtenden qualitativen Leitfadeninterviews (Kuckartz, 2014, S. 78), in der die subjektiven Einstellungen und deren Bedeutsamkeit für die Probanden erfasst werden sollten.

4.1 Fragebogen

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Studierenden zur Häufigkeit der Nutzung von PANDA befragt. Mit Hilfe einer vierstufigen Ordinal-Skala konnten sie sich in absoluten Zahlen den Werten *nie*, *1- bis 2-mal*, *3- bis 5-mal* oder *mehr als 5-mal* zuordnen. Ergänzend hierzu sollten die Studierenden eine Aussage dazu treffen, welche Tools sie genutzt haben. Hierzu wurden insgesamt acht Antwortmöglichkeiten vorgegeben, bei denen Mehrfachnennungen möglich waren. Zudem sollten sie die Bedienbarkeit der Plattform sowie die Begleitung durch die Peermentorinnen anhand einer weiteren Ordinal-Skala durch die Zuteilung von Schulnoten bewerten. Weiter wurden die Studierenden mittels einer Nominal-Skala befragt, ob sie über andere Kommunikationswege Kontakt zu anderen Praktikant*innen bzw. ihren Peer-Mentorinnen hatten. Ergänzt wurde diese Frage durch ein freies Antwortfeld, in dem die Proband*innen Auskunft über alternative Kommunikationswege geben sollten. Im letzten Teil des Fragebogens hatten die Studierenden zudem Platz, freie Anmerkungen im Sinne positiver und negativer Kritik sowie offener Rückmeldungen zu geben. Die Fragebogenerhebung fand nach dem Praktikum im Rahmen des Nachbereitungsworkshops statt. Neun der zehn möglichen Proband*innen nahmen an der Befragung teil.

Bei der Auswertung der Fragebögen stellte sich heraus, dass das Begleitangebot zum Zeitpunkt des Nachbereitungsworkshops von allen Praktikant*innen ausprobiert, jedoch insgesamt relativ wenig genutzt wurde. Sechs Teilnehmer*innen gaben an, die Plattform 3-5 Mal außerhalb der Workshops genutzt zu haben, die restlichen drei Teilnehmer*innen lediglich 1-2 Mal. Bei der Aufschlüsselung der genutzten Funktionen zeigte sich, dass die Plattform mit Abstand am meisten für den Download von Materialien genutzt wurde. Darüber hinaus beteiligten sich jeweils drei Teilnehmer*innen am Forum, lasen Beiträge anderer Praktikant*innen oder traten mit ihrer Peer-Mentorin in Kontakt. Seltener wurden Beiträge anderer Studierender kommentiert oder die Funktion des Blogs und des Chats genutzt. Keine*r der Befragten nutzte die Option des Textfeedbacks während des Praktikums. Diese Möglichkeit wurde jedoch von drei Studierenden nach dem Nachbereitungsworkshop unmittelbar vor der Portfolioabgabe wahrgenommen. Zusammenfassend wurden die Tools der Plattform in absoluten Zahlen wie folgt genutzt:

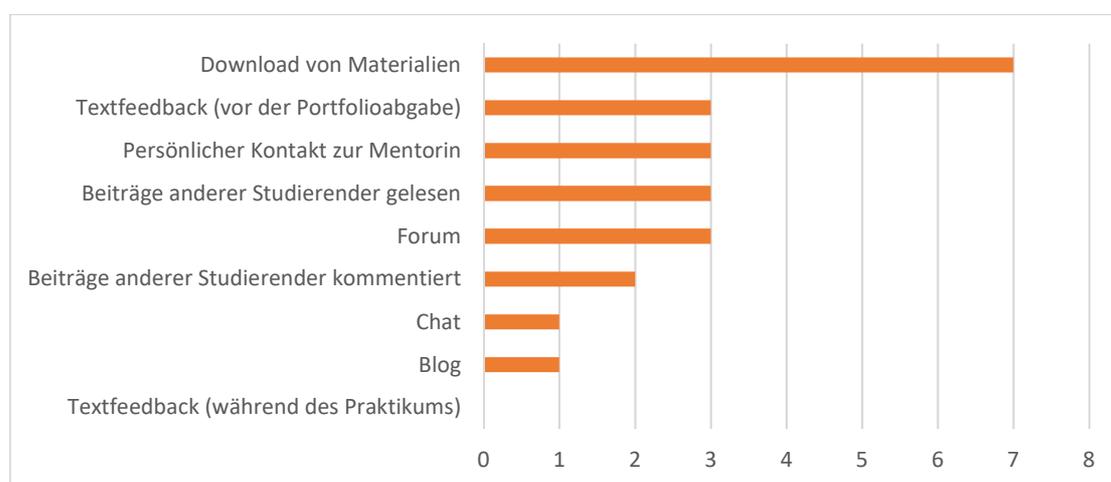


Abbildung 2. Wenn PANDA genutzt wurde, welche Funktionen habe ich genutzt?

Die Auswertung deutet darauf hin, dass PANDA hauptsächlich für das Gewinnen von Informationen und Materialien sowie für das konkrete Feedback zu Textentwürfen genutzt wurde. Der Austausch während des Praktikums stand eher im Hintergrund. Allerdings haben vier Teilnehmer*innen angegeben, dass sie außerhalb der Plattform alternative Kommunikationswege (E-Mail und soziale Medien) genutzt haben, um die Peer-Mentorin oder anderen Praktikant*innen zu kontaktieren. Dies deutet darauf hin, dass die Plattform in dieser Hinsicht möglicherweise nicht nutzerfreundlich bzw. andere Medien bekannter und damit in ihrer Nutzung attraktiver sind.

Trotz der geringen Nutzung der Plattform zeigen sich bei der Gesamtbewertung des übergreifenden Begleitangebotes durch die Peer-Mentorinnen sehr gute Ergebnisse.

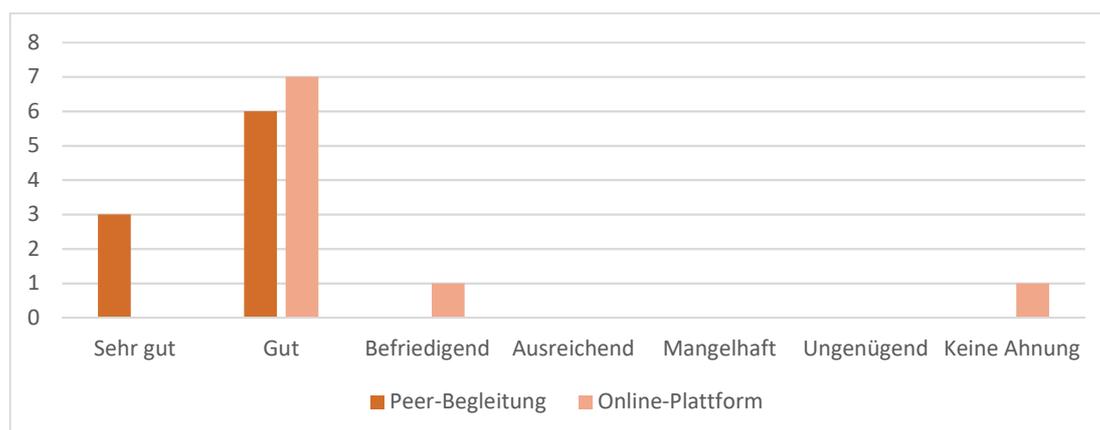


Abbildung 3. Wie bewerten Sie das Angebot der Begleitung Ihres Praktikums/Ihrer Portfolioarbeit (in Schulnoten)?

Insbesondere das Angebot der Peer-Begleitung wird sehr positiv bewertet, aber auch die Online-Plattform PANDA benoten sieben von neun Teilnehmer*innen als *gut*. Diese positive Einschätzung spiegelt sich auch in den Freitext-Antworten wider. Insgesamt geben fünf Befragte an, dass ihnen der Kontakt und die Möglichkeit zur Unterstützung und Hilfestellung durch die Peer-Mentorin gut gefallen haben. Positiv hervorgehoben werden vor allem die Unterstützung bei der Portfolioarbeit und in Bezug auf die EOP-Standards sowie die Möglichkeit, ein eigenes Reisetagebuch zu verfassen und Beiträge anderer Studierender zu lesen. Als Verbesserungsvorschläge werden die Benachrichtigungsfunktion bei PANDA sowie die Möglichkeit eines privaten Tagebuchs genannt. Besonders aufschlussreich sind die Antworten im Freitextfeld *Was ich sonst noch sagen wollte*, die Begründungen zum Nutzungsverhalten liefern:

„Ich finde die Idee wirklich super, nur am Ende meines Praktikums habe ich das Forum nicht mehr so richtig genutzt, weil ich so viele Dinge erlebt habe, dass es zeitlich schwierig war meine ganzen Erlebnisse aufzuschreiben. Sonst hätte ich es weiter genutzt.“ (VP 4)

Insgesamt drei Teilnehmer*innen nennen zeitliche Belastungen im Ausland als Grund für die fehlende Nutzung.

Zusammenfassend lässt sich also auf Grundlage der Fragebogenerhebung festhalten, dass die Plattform PANDA während des Praktikums kaum als prozessbegleitende Lernportfolio-Umgebung genutzt wurde. Erst beim Verfassen des Präsentationsportfolios gewann die Option des Textfeedbacks an Relevanz. Der besonders positiv bewertete Kontakt zu den Peer-Mentorinnen deutet darauf hin, dass diese als Expertinnen in Bezug auf das Portfolioprodukt wahrgenommen und zu Rate gezogen wurden. Hieraus lässt sich im Hinblick auf die Interviews die Hypothese ableiten, dass die Portfolioarbeit insgesamt von den Studierenden eher produktorientiert verstanden wurde. In Anlehnung an die kritischen Überlegungen zur Komplexität beim Einsatz von E-Portfolioarbeit (Häcker & Seemann, 2013) lässt sich vermuten, dass die Selbstlernkompetenzen der Studierenden weniger durch die webbasierte Lernumgebung als durch die Peer-Begleitung (sowohl online als auch im direkten Kontakt) unterstützt wurden. In den Interviews sollte daher u.a. den Fragen nachgegangen werden, welche konzeptionellen, didaktischen und technischen Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, um das selbstgesteuerte und selbstreflexive Lernen der Studierenden prozessbegleitend während des Praktikums anzuregen.

4.2 Leitfadeninterviews

Bei der Evaluation stellte die Durchführung und Auswertung qualitativer Experteninterviews den inhaltlichen Kern dar. Die Studierenden können aufgrund ihrer Erfahrungen durch die Teilnahme am Pilotprojekt als Expert*innen für Abläufe und Strukturen der Peerbegleitung im betreffenden Projekt angesehen werden (u.a. Fuhs, 2007, S. 72; Gläser & Laudel, 2010, S. 11ff.). Um dem qualitativen Ansatz der Offenheit im Forschungsprozess gerecht zu werden, erschien das Vorgehen durch teilstandardisierte Interviews besonders geeignet. Zwei Studierende (im Folgenden als B1 und B2 bezeichnet) erklärten sich dazu bereit, an einem solchen Interview teilzunehmen, das im Juni 2017 durchgeführt wurde. Der Interviewleitfaden basiert auf vier Kategorien (Nutzungsverhalten von PANDA, Begleitung durch die Peer-Mentorinnen, Portfolioarbeit und Weiterbildungsmöglichkeiten), an denen sich insgesamt 13 offene Fragen orientierten. Die Audiomitschnitte der beiden Interviews wurden nach Prinzipien der kommentierenden Transkription (Mayring, 2016, S. 91ff.) aufbereitet und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2016, S. 114ff.; vgl. auch Fuhs 2007, S. 87f.; Gläser & Laudel 2010, S. 46) analysiert. Im Folgenden werden die wesentlichen Forschungsergebnisse dargestellt.

4.2.1 Nutzung der Online-Plattform PANDA

Bei der Nutzung der Portfolio-Tools in PANDA bestätigten beide Befragten eine wesentliche Vermutung aus der Interpretation der Ergebnisse des Fragebogens: Die Beschaffung der Informationen bezüglich der Portfolioarbeit stand im Vergleich zum Austausch während des Praktikums im Vordergrund.

B1 nutzte das Online-Angebot insbesondere, um sich die bereitgestellten Materialien (u. a. Arbeitsergebnisse aus dem Vorbereitungsworkshop sowie standardbezogene Begleitmaterialien des AIMS-Konzepts) anzuschauen und Verständnisfragen mit ihrer Peer-Mentorin bezüglich der Standards des EOP zu klären. Die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Studierenden wurde als interessant wahrgenommen, es wurde auch am Anfang des Praktikums auf die Anregung der Peer-Mentorin hin ein eigener Beitrag im Themenforum verfasst, doch die Erwartungen wurden durch die mangelnde Beteiligung der anderen Studierenden enttäuscht: „Das wär’ ganz interessant gewesen, aber so von der Resonanz oder von der Aktivität von den anderen her habe ich dann gedacht, gut, wenn das dann so bleibt, dann macht es auch keinen Spaß“ (B1, Z. 94ff.). Die Funktion des Blogs im Sinne eines Lerntagebuchs wurde von B1 sehr skeptisch beurteilt, da der Blog von den anderen Teilnehmer*innen eingesehen werden konnte:

„Irgendwie wollte ich das nicht. Ich habe mir so für mich, ich habe diese, diese Option schon benutzt, dass ich wirklich viel auch aufgeschrieben habe, nur halt nicht auf dieser Plattform. [...] Und Tagebuch war für mich oder ist für mich auch immer was höchst Persönliches gewesen. Das geht keinen anderen was an.“ (B1, Z. 132ff.)

Generell äußert sich B1 in mehrfacher Hinsicht kritisch gegenüber digitaler Portfolioarbeit, zum einen, weil sie persönlich ihre Notizen lieber handschriftlich anlegt und das Übertragen als aufwendig empfindet, zum anderen weil Inhalte des Internets nie vollständig gelöscht werden können: „Es ist ja auch immer so dieses System, dieses online

Hochstellen (...) es geht ja nicht weg“ (B1, Z. 125ff.). Die Bedienbarkeit der Plattform bewertet B1 dennoch als „sehr übersichtlich und sehr gut strukturiert“ (B1, Z. 176).

Für B2 standen bei der Nutzung von PANDA im Unterschied zu B1 vor allem die Blog-Funktion, das Textfeedback sowie der Austausch mit der Peer-Mentorin in Bezug auf das Portfolio im Vordergrund. Zu Beginn des Praktikums verfasste B2 zwei Blogeinträge im Sinne eines Tagebuchs und empfand die nachträgliche Lektüre als hilfreiche Erinnerung: „Das war voll sinnvoll, weil man halt dadurch (...) jetzt so im Nachhinein kann ich es mir angucken und weiß, AH, ok, SO habe ich mich gefühlt“ (B2, Z. 22ff.). Dennoch wurde die Funktion nach kurzer Zeit kaum noch genutzt, weil es zu aufwendig erschien:

„[...] weil man irgendwie so viele Erlebnisse hat, und dann fand ich das richtig schwierig, das alles so aufzuschreiben und dann war man irgendwie so am Ende des Tages auch voll kaputt und dann hatte man keine Lust mehr zu schreiben. Und dann irgendwann habe ich das dann ein- oder zweimal als Wochenbericht gemacht.“ (B2, Z. 19ff.)

Als besonders positiv und hilfreich wird durch B2 der Austausch mit der Peer-Mentorin bezüglich Fragen zur Portfolioarbeit und insbesondere die Funktion des Textfeedbacks hervorgehoben, das kurz vor der Abgabe ausführlich genutzt wurde. Das digitale Textfeedback erscheint B2 als adäquater Ersatz für den verpassten Besuch eines AIMs-Schreibcafés. Als wesentlichen Kritikpunkt der Nutzung von PANDA benennt B2 die fehlende Benachrichtigungsfunktion bei neuen Beiträgen anderer Nutzer*innen. Durch eine solche Funktion erhoffte B2 sich, auf die Einträge anderer Praktikant*innen hingewiesen zu werden und die Plattform nicht nach ihnen durchsuchen zu müssen.

4.2.2 Begleitung durch die Peer-Mentorinnen

Entsprechend den Ergebnissen der Fragebogenevaluation bewerten die beiden Befragten das Begleitangebot der Peer-Mentorinnen übereinstimmend als besonders hilfreich. Beide Befragte geben an, dass der Kontakt zur Peer-Mentorin ein wichtiges Gefühl der Sicherheit vermittelte (insb. beim Praktikum im Ausland). Beide fanden es wichtig, jederzeit Fragen stellen zu können und begründeten dies damit, dass sich die Peer-Mentorinnen auf der Augenhöhe befanden:

„Fand ich persönlich total gut, weil das nochmal eine andere Stufe ist zum Beispiel als [die PLAZ-Mitarbeiterinnen] darstellen. [...] irgendwie, das fand ich nochmal schöner, wo man sagen konnte, sag mal, es ist so ein entspannteres Verhältnis einfach nur, weil man gedacht hat, ok, die sind näher dran. [...] es war dann eben auf gleicher Stufe.“ (B1, Z. 187ff.)

Zudem wurden die persönlichen Auslandserfahrungen der Peer-Mentorinnen als hilfreich empfunden, da sie eine gemeinsame Erfahrungsbasis darstellten. Bei B1 trug außerdem die persönliche Sympathie zur Peer-Mentorin (und auch zu anderen Peers) dazu bei, sich aktiv auf der Plattform zu beteiligen:

„Und die beiden fand ich persönlich auch sehr sympathisch. [...] Wo ich gedacht hab, ok, mir tat es dann irgendwie leid, weil [die Peer-Mentorin] dann ja auch versucht hatte, irgendwie mal was so (...) anzuleiern. Auch gerade auf dieser Plattform, wo ich dann gedacht hab, ja gut, ne. Auch einfach, weil ich sie sympathisch fand, ja ok. Jetzt gucke ich, dass ich mich da auch noch irgendwie vielleicht mit einbringe.“ (B1, Z. 195ff.)

Den Kontakt zur Mentorin nutzten beide Befragten vor allem, um Fragen bezüglich der Portfolioarbeit zu klären. Insbesondere das Expertenwissen der Peer-Mentorinnen wurde von beiden wertgeschätzt, weil es Unsicherheiten bezüglich der EOP-Standards und des AIMS-Portfoliokonzeptes gab:

„Ich habe das irgendwie nicht so richtig verstanden gehabt, was ich jetzt wirklich mit dem Portfolio machen sollte und da hat hatte [die Peer-Mentorin] das halt nochmal richtig erklärt, und dafür war das halt mega gut, um mich mit ihr auszutauschen und ich konnte sie auch währenddessen die ganze Zeit fragen.“ (B2, Z. 30ff.)

Hingegen nutzte keine der beiden Befragten die Möglichkeit, sich während des Auslandsaufenthalts mit der Peer-Mentorin (oder den anderen Peers) detailliert über die gemachten Erfahrungen, Probleme oder die eigene Entwicklung auszutauschen. Im Unterschied zu B1, die die eigenen Erfahrungen und Unsicherheiten während des Praktikums mit sich selbst ausmachte, nutzte B2 eher den Kontakt zu Familie und Freunden, um die Erlebnisse zu verarbeiten. Beide betonen, dass der Kontakt zur Peer-Mentorin (und den Peers) nach dem kurzen Vorbereitungsworkshop noch zu unpersönlich war:

„aber ich kannte die Leute jetzt auch nicht so trotz Vorbereitungsworkshop, dass ich sagen muss, ok, ich muss jetzt unbedingt mit denen irgendwie was quatschen oder mich austauschen, sondern ich war dann irgendwo auch in meiner Welt.“ (B1, Z. 76ff.)

„Dafür ist das dann auch so ein bisschen (...) also was heißt zu unpersönlich, aber ich habe ja [die Peer-Mentorin] auch nur einmal da beim Workshop gesehen [...] dass ich sage, oh da habe ich mich irgendwie unwohl gefühlt in der Situation, hast du eine Idee, wie ich das jetzt machen kann, [...] das habe ich sie gar nicht so gefragt. [...]“ (B2, Z. 193ff.)

Insgesamt scheinen beide Befragten das Angebot des Erfahrungsaustausches und der diskursiven Prozesse während des Praktikums nicht als Teil einer prozessbegleitenden und selbstreflexiven Portfolioarbeit aufzufassen:

„Also ich habe jetzt zum Beispiel nicht so richtig mit [der Peer-Mentorin] drüber geschrieben, was ich jetzt erlebt habe, und (...) also so, dass ich ihr einfach von meinem Tag erzählt habe oder von meiner Woche, sondern eher anderes, das so richtig das Portfolio angeht.“ (B2, Z. 150ff.)

Von beiden Befragten wird jedoch angegeben, dass der nachträgliche Austausch über die Erfahrungen im Nachbereitungsworkshop anregend gewesen sei und dass es interessant wäre, diese persönliche Ebene zu vertiefen.

4.2.3 Unterstützung bei der Portfolioarbeit

In Bezug auf die Portfolioarbeit wird von beiden Befragten hervorgehoben, dass die Unterstützung durch die Peer-Mentorin sehr hilfreich war, um Verständnisfragen klären zu können. Für B2 war das gesamte AIMS-Konzept schwierig nachzuvollziehen: „da hat sie es mir halt so richtig Schritt für Schritt erklärt, wie ich das machen soll“ (B2, Z. 59f.). Bei beiden herrschten vor allem Unsicherheiten in Bezug auf die Vorgaben der EOP-Standards:

„Ich finde es auch voll schwierig (...) weil das Portfolio, das war ja so (...) schon mein Praktikum wiedergeben, aber durch die Standards ist das halt auch so ein bisschen festgesetzt, in welche Richtung es geht.“ (B2, Z. 251ff.)

„Das war wirklich dann explizit auf diese Standards bezogen, wo ich dann nicht wusste, ok, kann ich das nehmen, kann ich das so verarbeiten? [...] Das war ganz schön, um nachzufragen, ok, ist das so ok, oder ist das ganz anders gewünscht also, trotz Leitfaden was man ja auch an Material hatte vorher zum Einlesen, waren mir ein zwei Sachen wirklich unklar. Aber das das hat sich dann wirklich gut geklärt.“ (B1, Z. 52ff.)

Sowohl B1 als auch B2 geben an, dass es ihnen geholfen hat, mit der Mentorin über die Auswahl der Themen bzw. Schlüsselerlebnisse und die Zuordnung zu den Standards zu sprechen. Aufgrund einzelner inhaltlicher Überschneidungen zwischen den Standards des EOP hatte B1 darüber hinaus Probleme, diese auseinanderzuhalten. Bei diesem Problem nutzte sie eher den persönlichen Austausch im Nachbereitungsworkshop als den Kommunikationsweg über die Plattform.

Hinsichtlich der Begleitung des Schreibprozesses nutze B2 das Angebot des Textfeedbacks, um ihr Portfolio zu überarbeiten. B2 beschreibt ausführlich, wie das gezielte Feedback der Peer-Mentorin ihr geholfen hat, das Geschriebene zu hinterfragen und die eigene Reflexion zu vertiefen:

„Also sie hat das auch richtig detailliert alles gemacht und auch immer so hinterfragt, so dass ich wusste, in welche Richtung das geht, oder, was ich gut gemacht habe. [...] Also sie hatte dann halt in an den Rand immer geschrieben, welche Fragen ich mir auch stellen kann oder wie ich das noch weiter in die Tiefe gehen kann und nicht nur so oberflächlich anschneiden und [...] dann ist mir halt noch mehr eingefallen und das es halt wie so ein Gedankenstoß war. [...] Doch das hat mir schon geholfen.“ (B2, Z. 235ff.)

Die Anmerkungen und Rückfragen der Peer-Mentorin waren für B2 hilfreich, um Abstand zum eigenen Text zu gewinnen und eine neue Perspektive einnehmen zu können:

„Voll oft schreibt man ja auch Dinge und dann, wenn man nochmal zwei Tage später sich das durchliest, denkt man sich ja mal, das kannst du ja irgendwie nochmal so ein bisschen anders machen. Und dafür war das dann halt auch voll gut. Anstatt halt, wenn man sich das selber nochmal fünfmal durchliest, manchmal übersieht man das ja auch, als wenn das nochmal eine andere Person macht. [...] und [die Peer-Mentorin] ist ja eine außenstehende Person, vielleicht war das dann nochmal besser wie sie das beurteilen konnte.“ (B2, Z. 269ff.)

Im Unterschied zu B2 überarbeitete B1 die eigenen Textentwürfe lieber selbstständig. Für formale Korrekturen greift B1 auf Expertenwissen aus der Familie zurück. Insgesamt erscheinen für B1 jedoch produktorientierte Vorgaben wichtiger als eine prozessorientierte Begleitung der Reflexion:

„Ich war etwas unsicher, was zum Beispiel Seitenrand angeht. Also ich mag es, wenn ich ganz klare Vorgaben habe [...] das ist für mich eigentlich so diese Essenz gewesen, die war dann am Ende und war ziemlich (...) schnell, gefühlt, auch abgehakt.“ (B1, Z. 371ff.)

So nutzt B1 die Option des Textfeedbacks durch die Peer-Mentorin nicht (obwohl der eigene Schreibprozess als etwas chaotisch beschrieben wird), weil es erneute Arbeit und eine Verzögerung der Portfolioabgabe bedeutet hätte (B1, Z. 259ff.). Effizienz ist für B1 auch ein wichtiger Grund, den direkten Austausch in den Workshops der digitalen Kommunikation vorzuziehen.

„Wo ich dann irgendwann gedacht habe, wenn ich das jetzt alles aufgeschrieben habe, was ich für Probleme habe, dann kann ich besser noch die Woche warten bis zum [...] Nachbereitungsworkshop und das direkt klären. Das war dann auch wirklich gut. Dann habe ich nochmal neue Impulse gekriegt, habe dann nochmal alles umgebastelt, aber im Endeffekt war das dann die einfachste Lösung.“ (B1, Z. 298ff.)

Insgesamt bewerten sowohl B1 als auch B2 die Impulse zur Reflexion im Nachbereitungsworkshop als positiv sowie hilfreich und wünschen sich mehr Zeit für den direkten Austausch über ihre Praktikumserfahrungen mit ihren Kommilitonen*innen.

4.2.2 Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Bezüglich der Weiterentwicklung und Verbesserung des Programms stimmen beide Befragten überein, dass das Peer-Mentoring-Angebot als hilfreiches Element beibehalten werden sollte, insbesondere um Unsicherheiten bezüglich der EOP-Standards und des AIMS-Portfoliokonzepts auf Augenhöhe klären zu können. Im Kontext der Workshops erachtet B1 die Erläuterung der Standards als wichtig, weil hier die meisten Unklarheiten beständen, B2 wünscht sich jedoch mehr Hinweise zu formalen Vorgaben zum Portfolioprodukt.

Neben der Unterstützung bei Unsicherheiten werden von beiden Befragten das persönliche Kennenlernen und der direkte Austausch mit den Kommilitonen*innen über ihre Praktikumserfahrungen als interessant erachtet. Als geeigneten Rahmen bevorzugen beide jedoch eher die Face-to-Face-Kommunikation als die Online-Plattform. Beide wünschen sich eher einen freien und ungesteuerten Austausch. B2 könnte sich trotz Zeitknappheit im Studium sogar ein privates Treffen außerhalb der Workshops vorstellen:

„Also man könnte ja zum Beispiel (...) weiß nicht, dass man sich nach dem Praktikum dann nochmal getroffen hätte und (...) und einen Kaffee getrunken hätte alle zusammen dann oder mit den Mentoren, also jetzt nicht so in Form von einem Workshop, sondern eher so persönlicher. [...] halt eher so, hey wie war es denn bei dir eigentlich? [...] was hast du erlebt? Oder war irgendwas blöd bei dir oder so? Dann würde man sich gleich auch auf einer ganz anderen Ebene begegnen. Mehr so als Freund.“ (B2, Z. 215ff.)

Auch B1 macht Vorschläge, wie der direkte und kontinuierlichere Austausch mit ihren Kommilitonen*innen stattfinden könnte. Aus ihrer Perspektive sollten der Vor- und Nachbereitungswshops methodisch entschlackt werden, um mehr Zeit für einen direkten und ungesteuerten Austausch mit den anderen Studierenden zu erhalten.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Vergleicht man die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews, so zeigt sich vor allem eine Überschneidung in der sehr positiven Bewertung der Peer-Begleitung. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen, dass die Unterstützung durch die Peer-Mentorinnen vor allem auf der Ebene der produktorientierten Portfolioarbeit gesehen wurde. Insbesondere das Expertenwissen der Peer-Mentorinnen wurde genutzt, um Fragen zu klären und sich Textfeedback einzuholen. Hingegen wurde das Angebot der prozessbegleitenden Diskussion und Reflexion der Erfahrungen während des Praktikums kaum in Anspruch genommen und nicht als direkter Teil der Portfolioarbeit verstanden.

Dies könnte darauf hindeuten, dass das Portfolio nach wie vor eher als ein zu erstellendes Produkt und weniger als prozessbegleitendes Reflexionsinstrument aufgefasst wird, so dass für viele Studierende der eigentliche Schreibprozess erst nach dem Praktikum beginnt. Bei diesen nachträglichen Schreibprozessen, die zugleich eine distanzierte Reflexion der gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse darstellen, wurde die Unterstützung der Peer-Mentorinnen deutlich häufiger in Anspruch genommen als während des Praktikums.

Die Ergebnisse bezüglich der Nutzung der Plattform PANDA bestätigen die aus der Auswertung der Fragebogenerhebung abgeleitete Hypothese, dass die Prozessbegleitung für die Studierenden eine nachrangige Bedeutung hat. Zum Teil trugen technische Bedingungen dazu bei, dass das Angebot der Prozessbegleitung nicht intensiver genutzt wurde, z. B. die fehlende Möglichkeit eines verborgenen Tagebuchs oder Probleme bei der Benachrichtigungsfunktion. Darüber hinaus wurden als Ursachen für die geringfügige Nutzung der Plattform während des Praktikumszeitraums die zeitliche Belastung während des Auslandsaufenthalts sowie der fehlende persönliche Bezug zu den Peer-Mentorinnen und den anderen Peers genannt. Für den direkten Austausch über Erfahrungen oder Probleme während des Praktikums waren nach wie vor Familie und Freunde die ersten Ansprechpartner*innen. Umgekehrt konnte gezeigt werden, dass die persönliche Sympathie zu den Peer-Mentorinnen dazu beitrug, sich bei der Plattform zu beteiligen. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Angebot des Textfeedbacks durchaus die nachträgliche Reflexion verbessert und vor allem für Studierende hilfreich ist, die beim Verfassen ihres Portfolios und der Reflexion ihrer Praktikumserfahrungen unsicher sind und/oder erste Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben sammeln. Dementsprechend wäre es insbesondere für die Begleitung der ersten Praxisphase wichtig, beim Peer-Mentoring mehr Zeit für das persönliche Kennenlernen, Austausch und Feedback einzuräumen sowie ggf. eine Verbesserung der inhaltlichen Reflexionsanregung während des Praktikums anzustreben, um das Begleitprogramm im Sinne einer Prozessbegleitung weiterzuentwickeln.

Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich diese Ergebnisse zwar nur sehr eingeschränkt verallgemeinern, doch sie bestätigen einige bereits bestehende Forschungsergebnisse und geben wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung. So zeigt sich hier deutlich die These belegt, dass eine persönliche Lernumgebung als zentraler Bestandteil von E-Portfolioarbeit implementiert werden muss, damit der Herausforderung der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit in der Portfolioarbeit keine zusätzliche Hürden auferlegt werden (Häcker & Seeman, 2013). Allerdings tritt das Problem, dass das E-Portfolio eher im Sinne eines Dokumentationsplattform statt als Reflexionsinstrument genutzt wird, auch an Universitäten auf, die mit einer E-Portfolio-Software wie z. B. Mahara arbeiten (vgl. Bellin-Mularski, 2016; Karpa et al., 2013; Parker et al., 2012). In der Begleitung von Praxisphasen ergibt sich darüber hinaus immer wieder das Problem, dass die Praxiserfahrung und Unterrichtsvorbereitung von den Studierenden als deutlich wichtiger eingeschätzt wird als die kontinuierliche Reflexion (vgl. Parker et al., 2012). Um dieses Phänomen aufzufangen, wird immer wieder die hohe Bedeutung einer intensiven Initiierung, Begleitung und Terminierung der Peer-Learning-Prozesse und des Feedbacks betont (vgl. Karpa et al., 2013; Parker et al., 2012; Stroot 2014). Die hier vorgelegte intensive

Dokumentation der Studierendenperspektive in den Interviews kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Qualität solcher Begleitformat weiterzuentwickeln.

Betrachtet man die zentralen Ergebnisse der Erhebung, lassen sich Rückschlüsse auf eine Ausgestaltung und Optimierung des Konzepts der onlinebasierten Peerbegleitung im EOP ableiten. An dieser Stelle werden einige zentrale Aspekte vorgestellt, die einen Ausblick auf eine mögliche Weiterentwicklung des Projekts geben.

5.1 Intensivierung des Peer-Mentorings

Ein wichtiger Aspekt zur Verbesserung des Angebots liegt in der Intensivierung der Peerbegleitung. Es müsste in Folgeprojekten darüber nachgedacht werden, wie Impulse, Reflexionsanlässe und das Feedback qualitativ und quantitativ verbessert werden könnten. Aus den Ergebnissen der qualitativen Interviews lassen sich jedoch keine Informationen über die Qualität der Impulse aus der Perspektive der Praktikant*innen ziehen, so dass man bei der nächsten Evaluation hier einen stärkeren Fokus setzen könnte. Jedoch äußern beide Befragten den Wunsch nach einem intensiveren Austausch mit den anderen Peers und beschreiben die fehlende persönliche Bindung als ein zentrales Problem bei der Prozessbegleitung. Demnach sollte bei einer Weiterentwicklung vor allem der persönliche Kontakt zwischen den Peers forciert werden. Dies würde dem Ansatz des integrativen Blended Learning entsprechen (Mürner et al., 2015). Die Zeitpunkte für Austausch und Feedback sollten präzise festgelegt und kommuniziert werden (vgl. Parker et al., 2012, S. 105). So könnte bei den Begleitworkshops ein stärkerer Schwerpunkt auf den persönlichen Austausch gelegt werden. Im Vorbereitungsworkshop kann dem gegenseitigen Kennenlernen und im Nachbereitungsworkshop insbesondere dem Austausch über die Erfahrungen im Praktikum mehr Raum gegeben werden. In beiden Workshops könnten die Kleingruppenarbeit gestärkt und die Peer-Mentor*innen in der Rolle als Moderator*innen integriert werden. Insgesamt wäre es sinnvoll, Raum für eine möglichst ungesteuerte und persönliche Kommunikation zu eröffnen, die auch Themen jenseits der Portfolioarbeit erlaubt. Darüber hinaus könnte angeregt werden, dass die Kleingruppen sich bei Interesse auch außerhalb der obligatorischen Workshops treffen, um sich über das Praktikum auszutauschen oder konkret an ihrem Portfolio zu arbeiten. Das regelmäßige AIMS-Schreibcafé könnte den offenen Rahmen für solche Treffen bieten.

5.2 Weiterentwicklung der Plattform PANDA

Da es sich bei PANDA in erster Linie um ein LernManagementSystem und nicht um eine Portfolioplattform handelt, besteht bislang nicht die Möglichkeit, private sowie öffentliche Teile individuell zu verwalten und gezielt für ausgewählte Personen oder Gruppen freizugeben. Die Kritik von B1 bestätigt den Portfoliogedanken der im klassischen AIMS-Konzept Raum findet: Es bedarf eines privaten Sammlungsteils, um ungefiltert über das Praktikum schreiben zu können und eine selbstgesteuerte Dokumentation und Reflexion der Erfahrungen zu erarbeiten. Um diese Kritik aufzunehmen, wurden bereits erste Gespräche mit dem Zentrum für Informations- und Medientechnologien (IMT) der Universität Paderborn geführt, um die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung von Portfolio-Tools in PANDA zu diskutieren.

5.3 Peer-Mentor*innen im Berufsfeldpraktikum

Eine Variante, die Peer-Mentoren-Tätigkeit mit dem eigenen Studium zu verknüpfen, besteht im Kontext des Berufsfeldpraktikums (§ 12 LABG NRW 2016). In diesem Fall müssten für die Peer-Begleitung Bachelor-Studierende gefunden und im Bereich Peer-Mentoring, E-Learning und dem AIMS-Portfoliokonzept geschult werden. Da sich die Mentor*innen dann selbst in einer Praxisphase befinden, würden sie ihre Tätigkeit ebenfalls im Rahmen ihres Portfolios zum Berufsfeldpraktikum reflektieren und damit noch deutlicher ihre eigene Kompetenzentwicklung als angehende Lehrer*innen beleuchten. In der Durchführung des Projektes könnte der kooperative Ansatz der Peerbegleitung damit auf doppelter Ebene in der universitären Ausbildung wirksam werden. Zudem wäre das Konzept damit nachhaltiger aufgestellt, weil keine Hilfskraftstellen benötigt würden. Allerdings wären auch bei diesem Konzept Personalressourcen erforderlich; u. a. für die Akquise der Peer-Mentor*innen, die Schulung im AIMS-Konzept und Begleitung der Peermmentor*innen in ihrer Rolle und bei deren Portfolioarbeit als Berufsfeldpraktikant*innen.

5.4 Zweite Pilotphase mit Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung

Die Pilotierung der onlinebasierten Peer-Begleitung mit Auslandspraktikant*innen hatte das Ziel, Erkenntnisse für die Etablierung eines solchen Angebots für alle EOP-Praktikant*innen zu generieren. Da sich in den Interviews herausgestellt hat, dass die geringe Nutzung der Online-Plattform einerseits mit einer starken zeitlichen Eingebundenheit im Ausland zusammenhängt und andererseits mit einem zu unpersönlichen Kontakt zu den anderen Peers und den Peer-Mentorinnen, ist geplant, bei der nächsten Durchführung Studierende auszuwählen, die ihr Praktikum im Inland absolvieren. Um das Konzept ein zweites Mal mit einer eher kleinen Gruppe durchzuführen, bietet sich eine Kohorte mit Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (circa 30 Studierende pro Semester) an. Mit dieser Gruppe könnte untersucht werden, inwiefern sich eine stärkere persönliche Vernetzung unter den Studierenden auf das Nutzungsverhalten auswirkt.

5.5 Forschungsperspektivische Analyse der Portfolios hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe

Ogleich die Studierenden des Pilotprojekts das Begleitangebot während der Praktikumszeit im Ausland wenig genutzt haben, wurde überprüft, ob sich das in der zweiten Begleitphase genutzte Angebot des Textfeedbacks sowie die Unterstützung der Peer-Mentorinnen bei Fragen zum Portfolio auf die Reflexionskompetenz der Studierenden ausgewirkt hat. Hierzu wurden alle Portfolios der Pilotphase nach dem Analysemodell LauRA (Stender, 2015) inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Reflexionstiefe, die Breite der Reflexion und die adressierten Kompetenzbereiche ausgewertet und mit Portfolios einer Kontrollgruppe von Auslandspraktikant*innen ohne Peer-Begleitprogramm verglichen. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden mit Peer-Begleitung mehr Tiefe hinsichtlich der dialogischen, kritischen und differenzierten Reflexion aufweisen. Allerdings zeigt sich in Bezug auf die Reflexionsbreite ein kleiner Rückgang in der Theorie-

Praxis-Verknüpfung sowie in der Reflexion der professionellen Entwicklung. Studierende mit Peer-Begleitung berichten etwas seltener über eigene Handlungssituationen, reflektieren dafür häufiger über das Thema Erziehen. Da diese Vergleichsgruppen allerdings noch sehr klein und die Ergebnisse daher nicht repräsentativ sind, wäre bei einer erneuten Durchführung des Programms eine begleitende summative Erhebung und Evaluation der Portfolios interessant.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das innovative Projekt einer onlinebasierten Peerbegleitung des Eignungs- und Orientierungspraktikums im Ausland zwar noch nicht das Ziel einer umfassenden Prozessbegleitung während des Praktikumsphase erreicht hat, aber dennoch bereits eine Verbesserung der Begleitung der standardorientierten Portfolioarbeit und Reflexion der eigenen Kompetenzen der Studierenden in Hinblick auf ihre Professionalisierung leisten konnte, die sich vor allem auf die Portfolioarbeit nach dem Praktikum bezieht. Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der Herausforderungen von selbstbestimmter E-Portfolioarbeit sowie von Peer-Learning nicht überraschend, jedoch zeigt die qualitative Befragung die subjektive Wahrnehmung der Probanden auf, die zahlreiche wichtige Impulse zur Verbesserung einer dauerhaften Implementierung dieses Ansatzes geben. Hierdurch werden Perspektiven zur hochschuldidaktischen Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerbildung in Hinblick auf Prozessbegleitung, Peer-Mentoring und E-Learning im Kontext der Praxisphasen eröffnet.

Literatur

- Baumgartner, P., Zauchner, S. & Bauer, R. (Hrsg.). (2009). *The potential of e-portfolios in higher education*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bellin-Mularski, N. (2016). Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument. In W. Pfau, C. Baetge, S. M. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 131–142). Münster: Waxmann.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: UTB.
- Brunner, I. (2017). So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In Brunner, I. & Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Auflage, S. 89–95). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Dönhoff, I. (2015). Das digitale dossier im Sprachtandem – Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS. *die hochschullehre*, 1. URL: www.hochschullehre.org/wp-content/files/doenhoff_2015.pdf [08.11.2017]
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 14. Juni 2016. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [07.11.2017].
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häcker, T. (2017). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Auflage, S. 27–32). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Häcker, T. & Seemann, J. (2013). Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 73–90). Münster: Waxmann.
- Hilligus, A. H. (2007). LinE-Portfolio und Guidelines – Instrumente zur Dokumentation, Reflexion und Organisation von Schulpraktika im Ausland. In A. H. Hilligus & M. A. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Opladen: Budrich.
- Karpa, D., Kempf, J. & Bosse, D. (2013). Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 264–281). Immenhausen: Prolog.
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kricke, M. & Kürten, L. (2016). *International teacher education laboratory – Developing inclusive values through e-portfolios*. Universität zu Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL). URL: <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativo3.pdf> [03.10.2017]

- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (S. 17–24). Münster: Waxmann.
- Lehberger, R. (2012). Von der Eignungsreflexion zur Potentialentwicklung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 59–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer-Frühwirth, G. (2017). Social Video Learning. Kollaboratives Reflektieren in den Schulpraktika. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9*. Wien: LIT.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S.60–72). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode* (6. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Mürner, B., Polaxe, L. & Schopp, D. (2015). Es funktioniert doch – Akzeptanz und Hürden beim Blended Learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(2), 39–48.
- Müsche, H. & Stroot, T. (2014). Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – eine Angebotsstruktur zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen? Erste Evaluationsergebnisse. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 91–104). Immenhausen: Prolog.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on demand.
- Parker, M., Ndoeye, A. & Ritzhaupt, A. D. (2012). Qualitative analysis of student perceptions of e-portfolios in a teacher education program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99–107.
- Petko, D. (2013). Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von *lerntagebuch.ch*. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 206–214). Münster: Waxmann.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Preuß, C. & Scharun, F. (2018). Vernetzung durch ePortfolioarbeit. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 223–230). Wiesbaden: Springer.
- Radatz, S. (2011). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten*. Wien: Verl. Systemisches Management.
- Rotärmel, T. & Niestradt-Bietau, I. (2016). Das Paderborner „Portfolio Praxiselemente“ AIMS auf dem Weg. In M. Boos & A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 121–134). Münster & New York: Waxmann.
- Stender, J. (2015). *Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen*. Universitäre Examensarbeit. Universität Paderborn. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-24552> [10.11.2017]

- Stroot, T. (2014). Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 25–32). Immenhausen: Prolog.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014). Peer Learning. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 15–20). Immenhausen: Prolog.
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25.4.2016. URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&srg=1&menu=1 [07.11.2017]
- Westphal, P. & Wiethoff, C. (2014). Erfahrungen mit Peermentor*innen im Bildungswissenschaftlichen Mentoring für Lehramtsstudierende. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 105–113). Immenhausen: Prolog.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendung* (S.7–29). Lengerich: Pabst.

Autorinnen

Gefele, Katharina. Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ), Universität Paderborn, Deutschland; Email: gefele@plaz.upb.de

Stolcis, Miriam. Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ), Universität Paderborn, Deutschland; Email: m.stolcis@plaz.upb.de



Zitiervorschlag: Gefele, K. & Stolcis, M. (2018). Onlinebasierte Peerbegleitung im Kontext des Eignungs- und Orientierungspraktikums im Lehramtsstudium. *die hochschullehre*, 4, 203-226. Online unter: www.hochschullehre.org