

Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser

Antje Goy

Mit dem Lernen tun sich viele Menschen schwer. Besonders Jugendliche wehren sich vermehrt gegen die Lehrinstitution Schule und zeigen durch Schwänzen und Lernverweigerung, dass sie mit dem Lernverhältnis unzufrieden sind. Aus diesem Grund werden immer wieder neue Lehr- und Lernmethoden entwickelt und in der Praxis geprüft. Peerteaching ist eine solche Methode. Im Zentrum dieses Lernprozesses stehen Gleichgesinnte, die sich gegenseitig unterrichten und Wissen vermitteln. Aufgrund einer Zusammengehörigkeit, einer gemeinsamen Sprache und der Aufhebung einer Hierarchie von Lehrenden und Lernenden, kann Wissen unter Umständen wieder Spaß machen. Wenn Jugendliche in einem vorgegeben Rahmen wie eines Projektes sich eigenständig und eigenverantwortlich um Lerninhalte und die Vermittlung kümmern dürfen, ist nicht nur der Lernstoff von Bedeutung, sondern auch soziale Kompetenzen werden hier geübt. Peerteaching ist ein geeignetes Instrument, das Lernen einmal anders zu gestalten.



Foto: Wolfgang Schmidt

Reiserer (2003, 14) beschreibt Peerteaching als einen „Instruktionsansatz zur Unterstützung kooperativen Lernens“. Wesentliche Elemente dabei sind, dass die Peers (Gleiche) abwechselnd die Rollen von Lehrenden und Lernenden einnehmen, sich also horizontale Lernverhältnisse strukturieren, die erlauben, doppelt zu lernen. Gelernt wird dabei, indem sich die Einzelnen selbst beziehungsweise in Kleingruppen Kenntnisse aneignen, diese in einem nächsten Schritt so aufarbeiten, dass sie anderen vermittelt werden können, die Vermittlung selbst durchführen und im Anschluss eine Rückmeldung der Lernenden erhalten. Durch diesen Dreischritt „Aneignung/ Vorbereitung – Durchführung – Reflexion“ (Balzereit/Goy 2000), der mehrfach wiederholt werden muss, entfalten sich Kenntnisse und Erfahrungen, vollziehen sich Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Persönlichkeitsstärkung auch bei Zielgruppen mit ungünstigen sozialen und familiären Bedingungen, die immer aufs Neue überraschen.

Die große Herausforderung liegt dabei, so meine langjährige Erfahrung, nicht bei den Teilnehmenden, den Peers, sondern bei den professionell Lehrenden, denjenigen, die per Auftrag Lehrbeziehungen gestalten. Das können Lehrerinnen und Lehrer ebenso sein wie Pädagoginnen und Pädagogen, Meisterinnen und Meister eines Handwerks oder all jene, die angetreten sind, anderen etwas zu vermitteln. Häufig wird hier davon ausgegangen, dass was sie selbst nicht vermitteln, andere auch nicht lernen können. Im Zentrum dieser Perspektive steht die Vermittlung von Fakten und Lernstoff. Die viel größere Aufgabe, die dieser Professionsgruppe zukommt, ist die grundsätzliche Strukturierung von Lernprozessen im jeweiligen Kontext mit

unterschiedlichen Zielgruppen. Dabei gibt es sicherlich unterschiedliche Freiheitsgrade der Gestaltung. Doch die Verantwortung und damit auch die Wahrnehmung von Chancen, Lernkontexte und -verhältnisse so zu gestalten, dass die Lernenden möglichst neben einem Wissensaufbau auch Lernkompetenzen erwerben, die sie in der Zukunft nötiger denn je brauchen und einsetzen können, obliegt den professionell Lehrenden.

Bildung und Ausbildung heute

Aus der Flut an Informationen, die täglich auf jedes Kind, jeden Menschen niederprasselt, persönliches Wissen zu generieren, vollzieht sich grundsätzlich über einen individuellen Aneignungsprozess. Die Umwandlung von Informationen in Wissen erfolgt auf der Grundlage eines individuell ausgebildeten, kulturell-gesellschaftlich geprägten Bedeutungsrasters, das Wissen nach Relevanz, Funktionalität und Brauchbarkeit für die Konstruktion eines individuellen Weltbildes bewertet und sortiert. Der heutzutage beschleunigte Wissensumschlag führt gerade in der beruflichen Qualifikation zu einer immer schnelleren Veralterung erworbenen Wissens und macht die fast permanente Aneignung neuen Wissens unabdingbar. Die alte Rede vom lebenslangen Lernen verliert, so Wingens (2002, 18) damit ihren normativ-appellativen gesellschaftlichen Charakter und bleibt nicht länger nur eine individuelle Option, vielmehr ist ein lebenslanges Neu- und Umlernen ein struktureller Zwang und eine gesellschaftliche wie individuelle Notwendigkeit. Für die Strukturierung und Gestaltung von Bildungsinhalten ergibt sich damit die Perspektive, „Bildung weniger als Wissensvermittlung und Kenntnisakkumulation zu betreiben, sondern vielmehr als Befähigung

der Bildungssubjekte zu einem in Eigenregie erfolgenden konstruktiven Wissensaufbau und zu Lernkompetenz“ (Wingens 2002, 19). Dies gilt für die allgemeinbildenden Schulen ebenso wie für die berufliche Bildung. Insgesamt muss es also um die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, von Schlüsselqualifikationen, von aus- und umbaufähigen Basisqualifikationen und um Wissen darüber, wie man neues Wissen erwirbt, also um Lernkompetenz gehen. Gerade für Zielgruppen mit vermeintlich höheren Förderbedarfen wirkt eine solche Perspektive auf den ersten Blick befremdlich bis unrealistisch. Ist es in diesen Bereichen nicht schon schwierig genug, die einfachsten Wissensbestände zu vermitteln? Die Entwicklung einer solchen individuellen Lernkompetenz verlangt andere Bildungsformen, verlangt Ergänzungen und das Kombinieren unterschiedlicher Lehr-Lern-Prozesse.

Zur Notwendigkeit der Entwicklung stärkender Lehr- und Lernformen

Grundsätzlich, kann Lernen verstanden werden

- als Weg zu einer Struktur von Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen (Mader 1992, 51);
- als Bezeichnung für eine Veränderung (Bateson 1990, 366);
- als Ermöglichung neuen Verhaltens (Bredenkamp 2002, 617);
- als „ein Erklärungsprinzip für eine Beobachtung von Veränderung“ (Orthey 1999, 545);
- als Erwerb und der Festigung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Schübler 2001: 149);
- als individueller Konstruktionsprozess;

Lernen ist ohne die Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Gleich-



Foto: Wolfgang Schmidt

zeitig findet Lernen aber auch immer in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, das heißt, es findet ein gleichzeitiger Prozess der Impulsgebung einerseits sowie der Aneignung andererseits statt (Prenzel 1993, 240).

Die Gestaltung von Lehr- und Lernformen haben diese Gleichzeitigkeit zu berücksichtigen.

Aus dem Bereich des interkulturellen Lernens wissen wir bereits seit längerem, dass Lernen sich deutlich von dem unterscheiden sollte, was Freire als „Bankiers-Erziehung“ bezeichnet (Freire 1973, 74). Dabei geht es um ein Konzept, in dem die Lehrperson „Einlagen“ macht, die die Lernenden auswendig zu lernen und zu wiederholen haben. Vorherbestimmtes Wissen wird dabei an

eine Person vermittelt, der es per Definition daran mangelt und die anschließend nach der Menge des absorbierten Wissens beurteilt wird. Ausgehend von Freire differenziert Diallo das formale von dem nicht-formalen Lernen (Diallo 1992, 113ff). Das formale Lernen, das er in den westlichen Gesellschaften als vorherrschend beurteilt, zielt hauptsächlich darauf ab, Wissen zu akkumulieren, unabhängig davon, ob es sich dabei auf Natur, Menschen oder Formen menschlicher Organisation beziehe. Dieses Wissen würde das Individuum zwar schlauer, aber zugleich auch begrenzter machen. Die nicht-formale Form des Lernens sei dagegen darauf ausgerichtet zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen. Anstelle einer vor allem quantitati-

ven Akkumulation von Wissen und Informationen ginge es bei dieser Form des Lernens darum, Subjekt und Objekt aufzuheben, indem sich das lernende Subjekt im Kommunikationsprozess verändere und somit ebenso Objekt der Veränderung würde. Auf diesem Weg werden Lernende dazu befähigt ihr Leben zu verstehen und Gestaltungsstrategien zu entwickeln.

Es ist davon auszugehen, dass es sich mit dem Lernen wie mit einem Eisberg verhält: Nur etwa ein Zehntel ist im Bewusstsein sichtbar, der größte Teil liegt im Verborgenen (Wesseler 1992, 119). Die Frage des Nicht-Lernens, Ver-Lernens und Neu-Lernens erscheint in einem neuen Licht, hat es doch mehr mit der Beschäftigung und Entdeckung

individueller Lernvorgänge und Lernstrategien zu tun, mehr mit der inneren Struktur und Organisation des Lernens (Simon 1997). Lernen in diesem Verständnis meint nicht nur die Prozesse der inneren Aneignung beziehungsweise Verinnerlichung neuen Wissens und neuer Handlungsmöglichkeiten, sondern ist vielmehr als kreative Neu-Konzeptionierung zu verstehen. „Lernen als Prozess, der viele Quellen hat, das heißt, Lernen als kreative innere Konstruktion und Erfindung enthält einen viel größeren Freiheitsraum; es geschieht aktiv, eigen-bestimmt, oft genug gänzlich ohne gezielte Aufmerksamkeit, eher dynamisch und spontan: wenn man beispielsweise jemandem begegnet, verbindet das innere System simultan den Klang einer Stimme mit dem Ausdruck des Gesichts und dem Duft des Körpers innerhalb des gerade dafür – aus der Fülle früherer Begegnungen – geschaffenen Musters zu einer oft wenig bewussten, ‚self-regulated‘ Interpretation“ (Wes-seler 1992: 123f).

Zentraler Anspruch an Lehr- und Lernbeziehungen heute ist die Optimierung von Handlungskompetenz in fachlicher, methodischer, sozialer und ökologischer Hinsicht und der unterstützende Umgang mit Selbstorganisationsprozessen (Goy 2004, 74ff).

Dabei sind die zwei folgenden Ansätze von besonderer Bedeutung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird (Mader 1992, 51ff; Schübler 2001; Stahr 2001):

- Das exemplarische Lernen
- Das erfahrungsorientierte Lernen

Das exemplarische Lernen

Der Grundgedanke des exemplarischen Lernens und Lehrens kann nach Klafki (1996, 143ff) so formuliert werden: Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit

der Lernenden fördert und ein Wissen führt, wird nicht durch reproduktive Übernahme vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen. Anstelle erarbeiten sich die Lernenden an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen aktiv allgemeine beziehungsweise verallgemeinerbare Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Lernenden gewinnen über die besondere Erarbeitung allgemeine Einsicht in Zusammenhänge einer kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und zugleich eine „bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“. Diese fußen auf der Zielvorstellung, dass Lernen den Lernenden „zur Selbstständigkeit, zu kritischer Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit verhelfen soll und damit auch zur Fähigkeit, aus eigener Initiative weiterzulernen. Eben deshalb wird der Prozess des Lehrens nicht als Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten betrachtet (...)“ (Klafki 1996, 144f). Wenn durch das Besondere das Allgemeine erfasst wurde, dann können neue Problemlagen und Herausforderungen vor diesem Hintergrund gesehen und gemeistert werden. In diesem Sinne steht der exemplarische Ansatz in sachlicher Beziehung zu allen entsprechenden Lernansätzen und Lehrmethoden, wie zum Beispiel dem erfahrungsorientierten Lernen.

Das erfahrungsorientierte Lernen

Auch lerntheoretische Überlegungen verweisen auf die besondere Bedeutung von erfahrungsbezogenen Ansätzen, da Neues vor allem dann nachhaltig gelernt werden kann, wenn es an bisherige Erfahrungen sinnvoll anschließt (Arnold/Siebert 1995, 107). Erfahrungen sind einerseits mit anderen geteilte Eindrücke, also kollektive Bestände. Andererseits sind Erfahrungen aber auch individuelle Leistungen, die lediglich dem betreffenden Individuum verfügbar sind. Erfahrungsaustausch, Perspektivwechsel und der Vergleich von Erfahrungen sind erst durch die Einlagerung kollektiver wie individueller Bestände möglich. Erfahrungsorientierte Ansätze können die Möglichkeit bieten, in Gesprächen mit anderen sich der eigenen Wirklichkeits- und Identifikationskonstrukte zu vergewissern und durch möglichst angeleitete Reflexionsprozesse alternative Deutungsmuster und neue Handlungsoptionen zu entwickeln. Erfahrungsorientierte Ansätze sind somit eher als Prozesse der Umstrukturierung und Differenzierung vorhandenen Wissens und erworbener Kompetenzen zu verstehen und weniger als „radikaler Neuerwerb“ (Schübler 2001: 154).

Zusammenfassend soll Lernen verstanden werden als ein „Konstruktionsprozess des Subjektes“ (Prenzel 1993: 240), als Ermöglichung neuer Sicht- und Verhaltensweisen, die neue Handlungsoptionen eröffnen. Gestaltet als lebenslanger Prozess sind dabei kognitive wie emotionale Elemente bedeutsam. Lehren und das Gestalten von Lernverhältnissen beinhaltet nach diesem Verständnis, Anschlüsse zu den Sichtweisen der Lernenden herzustellen, an ihren Erfahrungen anzuknüpfen, Impulse und Irritationen darzubieten, die die Lernenden zu selbstgesteuerten Veränderungs- und Reflexionsprozessen anregen und neue Einsichten und Handlungsoptionen ermöglichen.

Zur Organisation des Lernens

Zur Organisation des Lernens

Für zahlreiche junge Menschen – insbesondere für die mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – ist Lernen ein Prozess der Frustration. Begrenzte Sprachkompetenzen führen häufig zu einem Kreislauf der Nicht-

erfüllung an sie gestellter Anforderungen ohne die Möglichkeit zeigen zu können, über welche Kompetenzen auch sie verfügen. Welche Kompetenzen nach gesellschaftlichen Normen nicht ausreichend ausgeprägt sind, das lernen sie schon früh. Gerade in der beruflichen Bildung kann hier etwas nachgeholt werden, was allzu oft in den allgemeinbildenden Schulen kaum realisiert werden konnte: Motivation und Freude am konkreten Lernen zu vermitteln. Motivation und Freude

- entsteht, wenn etwas selbst bewegt und bewältigt wird;
- wird belebt, wenn ein Individuum die Kontrolle in den eigenen Händen behält und nicht entmündigt wird;
- wächst, wenn der Wille zum Tun dem eigenen Wunsch entspringt.

„Viele Lerner/innen, besonders solche, die viele Misserfolgslebnisse hatten, fühlen sich oft nur ausgeliefert, den Lehrplänen, den Lehrbüchern, den Aufgaben, den Noten usw. Sie finden, dass alles über sie hineinbricht, dass sie nur funktionieren müssen. Suchen Sie in Ihren Einrichtungen nach Gelegenheiten, in denen die Teilnehmer/innen ihren Willen entfalten können. Damit ist nicht ein „Laissez-faire“ gemeint, sondern ein zielgerichtetes, selbstinitiiertes Handeln.“ (Driever-Fehl, 2003: 48)

Durch eine häufig feststellbare Diskrepanz der Absichten der Lehrenden und der Resultate und Ergebnisse der Lernenden steht seit einiger Zeit die konkrete Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Zentrum des Interesses von Lernbeziehungen. Dabei ist die wesentliche Ent-

wicklung darin zu sehen, dass Interaktionen und Handeln aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden. Die Lehrenden verfügen gewöhnlich über die Definitionsmacht des Lernarrangements.

Diese Definitionsmacht ist üblicherweise institutionell garantiert, durch Regeln und Abläufe von Organisationen festgelegt (die darüber Einfluss auf die Lernvorgänge ausüben) und wird durch Ritualisierung und Routinisierung der Lerneinheiten gesichert. Trotz dieser asymmetrischen Interaktionsstruktur stehen auch den Lernenden Möglichkeiten offen, ihre Situationsdefinitionen einzubringen. Dies geschieht weniger in Form eines offenen Aushandelns als vielmehr in informeller Interaktion unterhalb der offiziellen Ebene der organisierten Lerneinheiten: durch Stören, Streiche, Lernverweigerung, Täuschungsmanöver, Schwänzen usw. Auch wenn dies den Betrieb stört, können diese Handlungen als eine Form der produktiven Auseinandersetzung mit den Lernbegebenheiten begriffen werden.

Peerteaching – Ein Konzept zum aktivierenden Lernen

Durch das bisher Dargestellte sind die Anforderungen und der Rahmen skizziert, an dem sich neue Lehr- und Lernarrangements messen lassen müssen. Gebraucht werden Konzepte, die

- die Kombination unterschiedliche Lehr- und Lernformen ermöglichen, denn es soll nicht der Eindruck entstehen, dass auf klassische Formen der Wissensvermittlung verzichtet werden muss;
- an den Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Lernenden ansetzen;
- exemplarisch Wissen und Fertigkeiten vermitteln und zur

Übertragung anleiten und anregen;

- aktives Ausprobieren und die Übernahme von Verantwortung ebenso ermöglichen wie eine sich anschließende Reflexion in der Selbstbild/Selbstwahrnehmung und Fremdbild/Fremdwahrnehmung als Teil des Lernprozesses einbezogen sind;
- die Lernenden stärken, indem sie einen Prozess der Selbstreflexion über Stärken und Schwächen, über Kompetenzen, Potenziale und Förderbedarfe systematisch strukturieren, der den Blick auf sich selbst ebenso erlaubt wie den Vergleich zu anderen Mitsprechenden, also individuelle wie kollektive Lernprozesse ermöglichen;
- den Lehrenden zwar ebenso Lernprozesse insbesondere in Bezug auf ihre Rolle abverlangen, sie langfristig jedoch entlasten statt belasten.

Peerteaching ist ein Konzept, das grundsätzlich, je nach Ausgestaltung, in der Lage, die benannten Anforderungen erfüllen kann.

Folgende Überlegungen sollten dabei berücksichtigt werden:

1. Zwischenzeitlich existieren zahlreiche Konzepte und Programme die Peers (Gleiche, Gleichgesinnte) in Lehr-Lern-Beziehung einbeziehen. Dabei wird Peer-Education (Nörber 2003) vor allem zur Modifikation gesundheitsbezogener Verhaltensweisen eingesetzt. Ähnlich wie beim Peer-Tutoring erhalten die Peer-Educators beziehungsweise Tutoren und Tutorinnen nach ihrer Auswahl ein Training, das ihnen erlaubt, Aktivitäten mit einer Gruppe über eine gewisse Zeit durchzuführen. Beim Peer-Tutoring liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf der Vermittlung von Curriculumsinhalten der jeweiligen Institution. Der Peer-Counseling- beziehungsweise



Foto: Wolfgang Schmidt

Peer-Helping-Ansatz entstand ursprünglich aus dem Tutorenmodell und verfolgt die Absicht, jungen Menschen bei der Bewältigung von persönlichen und sozialen Problemen zu helfen. Alle diese Ansätze beruhen auf der Erkenntnis, dass die größere soziale Nähe, die Jugendliche untereinander herstellen können, und die gemeinsamen Sprachcodes von Gleichaltrigen als günstige Voraussetzungen zur Initiierung von Lernprozessen gelten, die (soziales) Lernen ermöglichen, Wahrhaftigkeit und Glaubhaftigkeit der Austauschprozesse maximieren und somit geeignet erscheinen, Wissensbestände, Sichtweisen, Einstellungen und Verhalten zu beeinflussen (Kleiber/Appel 2002). Der Jugendsoziologische Begriff der Peergroup als Bezugsgruppe von Jugendlichen wird bei fast allen Peer Ansätzen und Konzepten auf in der Regel junge Erwachsene übertragen, die im

Rahmen eines Seminars, einer Klasse oder Maßnahme für eine kürzere oder längere Zeit miteinander lernen sollen, in diesem Sinne also Gleiche als Teilnehmende sind. Das heißt, im Zentrum der Bestimmung der Gleichen liegt in diesen Kontexten nicht länger eine umfassende, geteilte Kultur, sondern es existiert ein definitorisch entscheidender Aspekt, der verbindet, nämlich die übereinstimmende Zuordnung zu einem Seminar, einer Klasse oder Maßnahme. Appel (2001, 19) benennt für die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten folgende Beispiele: „Jugendliche und Studenten unterstützen Gleichaltrige als Tutoren beim Wissens- und Kompetenzerwerb, sie drehen Filme und führen Theaterstücke auf, um Präventionsbotschaften zu vermitteln, sie beraten Gleichaltrige persönlich bei Drogenproblemen, sie schlichten als Konfliktlotsen auf dem Schulhof Streit.“

2. Obwohl auch insbesondere mit Peer-Tutoring-Ansätzen in der Benachteiligtenförderung beachtliche Erfolge erzielt werden können, stehen diese hier nicht im Fokus. Alle die genannten Ansätze unterscheiden sich von dem dargelegten Peerteaching-Ansatz durch den fundamentalen Unterschied, dass dabei einige Personen von den Lehrenden ausgewählt und im Weiteren ausgebildet werden, um in der Folge ihre Rolle als Tutor oder Tutorin auszufüllen. Für die Tutoren und Tutorinnen entsteht der Effekt des doppelten Lernens, nicht aber für die restlichen Peers. Die üblichen vertikalen Lernverhältnisse werden zwar abgeschwächt, doch nach wie vor gibt es Wenige mit spezifischem, dem Lerncurriculum folgenden Fachwissen, die es den anderen möglichst effizient vermittelten sollen.

3. In Anlehnung an Reiserer (2003, 14) soll unter dem vorge-



Foto: Wolfgang Schmidt

stellten Ansatz Peerteaching verstanden werden als eine Vielzahl von Lehr-Lern-Situationen, in denen sich mehrere Personen selbstgesteuert gegenseitig Wissen vermitteln. Die Teilnehmenden kooperieren auf der Basis einer konzeptionell festgelegten Verfahrensanweisung, das ihnen explizit die Rollen des Lehrenden beziehungsweise Lernenden zuweist. Dabei gestalten sie die inhaltlichen Ausprägungen nach eigenem Ermessen. Allen Beteiligten kommt in unterschiedlichen Phasen die Rolle des Lernenden sowie Lehrenden zu.

Dabei können die Gruppen zwischen zwei und dreißig Personen erfassen. Unterschiede können dabei unter anderem bestehen im Hinblick auf individuelle Lernvoraussetzungen, auf vorliegende Wissens- und Erfahrungsbestände und auf Kommunikationskompetenzen. Im Unterschied zu spontanen Lernprozessen unter

Peers stellt das Peerteaching einen „instruktionalen Ansatz“ dar, „der darauf abzielt, lernwirksame Kooperationsprozesse zu unterstützen“ (Reiserer 2003, 14). Das Konzept eines Peerteaching Vorhabens muss mit Zielen, Rahmenbedingungen, Arbeitsweisen und Instruktionen (explizite Vorgaben) für die Peers klar und transparent festgeschrieben sein. Die Peers müssen wissen, was sie wann und wie zu tun haben. Dabei werden festgelegte Kooperationsrollen (Lehrende-Lernende) zugewiesen, die wechseln. Somit können sich alle Beteiligten in den Rollen der Lehrenden und Lernenden erproben und es entstehen horizontale Interaktions- und Lernverhältnisse.

4. Ein entscheidendes Gestaltungsmerkmal von Peerteaching-Konzepten ist der Umgang mit Themen und in der Folge mit Lernressourcen (zum Beispiel zu-

sammengestelltes Lernmaterial): Es besteht einerseits die Möglichkeit den Peers die Wahl ihrer Themen, mit denen sie sich im Rahmen dieses Konzepts beschäftigen wollen, selbst zu überlassen. Dies erhöht die Motivation und Bereitschaft zur Erarbeitung der gewählten Themen. Nach entweder einer strukturierten Themensammlung mit Priorisierung der wichtigsten Inhalte durch alle, oder aber der Vorstellung der durch die professionell Lehrenden vorgegeben Themen oder Inhalte werden Gruppen gebildet, die innerhalb identifizierter Zeiten sich mit jeweils einem der benannten Themen beschäftigen. Entsprechend der Instruktionen beschaffen sich die Peers ihre Lernmaterialien selbst oder bekommen eine Vorauswahl durch die professionellen Lehrenden zugewiesen und beschäftigen sich mit dem Thema. Nach der eigenen Aneignung des Themas und der Lernressourcen be-

steht die Aufgabe anschließend darin, die Inhalte „ihrer“ Themen und Ressource den anderen Gruppenmitgliedern zu vermitteln und das, möglichst interessant. Primäres Ziel ist, den Lernerfolg aller an der Kooperation Beteiligten zu fördern. So wird angenommen, dass das für das Peerteaching „vorgesehene Kleingruppenarrangement vor allem im Vergleich zum Lernen im Klassenverband, aber auch zum individuellen Lernen, zu einem aktiveren Lernen führt, das letztendlich für die Lernleistung verantwortlich ist“ (Reiserer 2003: 15).

5. Bereits erwähnt wurde, dass dies kein spontan initiiertes gegenseitig-Helfen-Prozess ist, sondern ein zuvor festgelegtes Konzept mit klaren Zielen, Vorgaben, Strukturen und Verfahrensbeschreibungen unabdingbar ist. Auch wenn bei Peerteaching-Ansätzen, im Unterschied zu Tutorienansätzen, keine spezifischen Inhalte im Vorfeld vermittelt werden, ist eine Einführung aller beteiligten Peers in die Ziele und das Konzept geboten. Neben Klarheit und Transparenz ob der Erwartungen und Regeln ist eine grundsätzliche Einführung im Umgang mit Recherchen zum Beispiel im Internet oder auch ein erstes Probieren beim Erstellen von Werkstücken notwendig und Teil der Lernvorgänge.

Erst nachdem die Peers mit dem Verfahren, den Möglichkeiten, den Regeln und den notwendigen Aktivitäten vertraut gemacht wurden, können diese sich an die Übernahme der verschiedenen Rollen heranwagen. Und diese Rollenübernahme und Identifikation mit insbesondere der Lehrendenrolle ist von besonderer Bedeutung. Die Grenzen des Peerteachings sind insbesondere in der gelungenen Übernahme der jeweiligen Lehr- und Lernrolle zu sehen. Werden die Rollen nicht angenommen und entspre-

chend ausgefüllt, wird die Wirksamkeit weit hinter den Erwartungen zurückbleiben.

6. Neben der Übernahme neuer, ungewohnter Rollen für die Peers, erfordert ein solches Konzept ebenfalls die Übernahme einer veränderten Rolle durch die professionell Lehrenden. Beim Peerteaching ist es nicht mehr vorrangig ihre Aufgabe Fachperson für die spezifische Inhalte zu sein. Vielmehr geht es um ein anfänglich konzeptionelles Festlegen von Rahmenbedingungen und Strukturen gemeinsam mit den Kollegen und Kolleginnen, ein Werben, Begeistern und Erläutern des Konzeptes auf institutioneller Ebene und bei den Peers, ein Zusammenstellen relevanter Lernressourcen nach Festlegung der Themen sowie um eine neue Form der Lernbegleitung, die die Verantwortung der Beschäftigung mit den Themen bei den Peers belässt und diese auf dem steinigem Weg des selbstverantworteten Lernens in der Kleingruppe motivierend begleitet (Greif/Kurtz 1996).

Ohne die Bereitschaft der professionell Lehrenden die eigene Berufsrolle um eine Facette als Lernbegleitung zu erweitern, kann der Peerteaching-Ansatz nicht funktionieren und durchgeführt werden. Es braucht den Wunsch die Peers auf ihrem Weg des Lernens zu begleiten und sich dabei selbst im Hinblick auf die Überprüfung persönlicher Sicht- und Verhaltensweisen inspirieren zu lassen. Ein Abenteuer für alle Beteiligten eben.

7. Folgende Unterscheidungen beziehungsweise Gestaltungsentscheidungen können grundsätzlich beim Peerteaching getroffen werden:

- Punktuell (zum Beispiel eine Werkwoche oder ein kurzes Projekt) oder

- kontinuierlich (über eine festgelegte Ausbildungsphase beispielsweise für sechs bis zwölf Monate jeweils einen halben Tag in der Woche);
- zur Wissenserarbeitung („Lernen durch Lehren“, Themen werden durch die professionellen Lehrenden festgelegt) oder
- zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (allgemeine Begleitung von anderen, Schwerpunkte Soziale Kompetenzen und Verantwortungsübernahme; in der Regel Wahl der eigenen Themen durch die Peers selbst);
- Außerdem nach Lernorganisation (Entscheidungen über Lernorte, Lernzeitpunkte, Ressourcen, LernpartnerInnen) (Kraft (2002, 197);
- Lernzielbestimmung (das Festlegen von Lernzielen und Lerninhalten);
- Lern(erfolgs)kontrolle (die Kontrolle des Fortschritts des Lernens, zum Beispiel durch Feedback der anderen Peers und der Lehrenden, Abgleich Selbst- und Fremdeinschätzung);

8. Von besonderer Bedeutung für die Lernwirksamkeit und die Lernerfolge des Peerteachings sind nach Reiserer (2003, 43ff.)

- das Geben beziehungsweise Erhalten von Erklärungen, denn wie Darnstädt (2002, 88) feststellt, ist das „Erklären können die Voraussetzung von allem“, denn Antworten kann jeder geben, der sich etwas gemerkt hat;
- das Stellen beziehungsweise Beantworten von Fragen sowie
- das Erhalten von Feedback.

Wird bei den Lernerfolgen zwischen kooperativen, gemeinschaftlichen und individuellen Lernerfolgen unterschieden, zeigten sich gute Ergebnisse insbesondere in den individuellen Lernerfolgsmaßen.



Foto: Wolfgang Schmidt

Bei einer Differenzierung von themenspezifischen (Erfassung des erworbenen Wissens in Bezug auf gelernte Textinhalte) und themenunspezifischen (Wissen beziehungsweise Fertigkeiten hinsichtlich der Anwendung von während der Kooperation erworbene Strategien) Lernerfolgsmaßen zeige sich, dass Lernerfolge in beiden Bereichen gleichermaßen auszumachen sind.

Das Vorwissen hat bedeutsame Wirkungen auf Lernerfolge, auch beim Peerteaching. Eine hohe Strukturierung von beispielsweise Verfahrensanweisungen, Inhaltsvorgaben und ähnlichem bringt Vorteile für Lernende mit schwächeren Lernvoraussetzungen, während die Gewährung höherer Freiheitsgrade für Lernende mit bereits ausgeprägten Lernerfahrungen positive Effekte zeigt. Wobei Freiheiten und Vorgaben je nach Lernvorausset-

zungen miteinander kombiniert werden können (Reiserer 2003, 64f).

Aktuelle Entwicklungen – Aktuelle Herausforderungen

Die aktuelle Betonung des sozialen Charakters des Lernens unterstützt die Forderung nach kooperativen Lernformen, die die Möglichkeit bieten, Wissen gemeinsam und in Interaktion mit anderen Lernenden zu konstruieren. Diese Möglichkeit wird im Peerteaching gegeben. Kompetenzen kooperativen Lernens sind notwendig, wenn es darum geht, inner- und außerhalb institutionalisierter Lehr-Lernarrangements in selbstgesteuerter Weise neues Wissen zusammen mit anderen zu erarbeiten. Insbesondere in heutigen und zukünftigen Arbeitskontexten (Reiserer 2003: 7f).

Häufig können der Zuwachs an Wissen und Kooperationskompetenz nicht gleichermaßen in einem Vorhaben beziehungsweise Projekt berücksichtigt und realisiert werden. Deshalb empfiehlt sich durchaus ein Gesamtvorhaben, das unterschiedliche Teilprojekte strukturiert und so den Peers verschiedene Formen des Peerteachings anbietet, mit dem Ziel, einen Zuwachs von Wissen ebenso zu gewährleisten wie von Kooperations- und Kommunikationskompetenzen. Peerteaching Ansätze können in zahlreichen Feldern der Sozialen Arbeit eingesetzt werden. Ob in der Jugendbildungsarbeit, in der Benachteiligtenförderung oder im Zusammenhang mit Maßnahmen des Arbeitslosengeldes II. Das Grundkonzept ist dabei vielfach, in sehr unterschiedlichen Designs anwendbar; das Entscheidende ist, ein zielgruppen- und situationsadäquates, pass-

genaues Skript zu entwickeln und umzusetzen.

Das Faszinierende an einem klar strukturierten und durchgeführten Peerteaching-Konzept ist: Es funktioniert, es macht Spaß und immer wieder entwickeln sich neue, nicht einschätzbare Herausforderungen und Effekte für alle Beteiligten.

Auch nach Jahren, wenn üblicher Lernstoff schon lang wieder verdunkelt ist, erinnern sich die Peers an diese Erfahrungen. Nachhaltiges Lernen eben, das doppelt hält.

Autorinnennotiz

Antje Goy, Jg. 1964, Dipl. Päd., Dipl. Sozpäd., Organisations- und Personalentwicklerin, interkulturelle Beraterin und Qualitätsmanagerin; promovierte zum Thema *Know-How-Transfer in beruflichen Netzwerken*. Kontakt: info@goyorga.de

Literatur

Appel, Elke (2001): *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie*. (Freie Univ./Diss.) Berlin

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. (Schneider) Hohengehren

Balzereit, Marcus/Goy, Antje (2000): *Subjektorientierte Schulung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. In: *deutsche jugend*. 48. Jg., 209-213

Bateson, Gregory (1990): *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 3. Auflage. (Suhrkamp) Frankfurt am Main

Bredenkamp, Jürgen (2002): *Lernen*. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (2002). Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.). 5. Auflage (Kohlhammer) Stuttgart, Köln: 617

Darnstädt, Thomas (2002): *Wer fragt, gewinnt*. In: *Spiegel Special*. 3/2002: 88-89

Diallo, Tirimziou (1992): *Notwendigkeit und Chancen des Lernens im interkulturellen Dialog*. In: Brähler, Rainer/Dudek, Peter (1992): *Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen*. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) Frankfurt am Main: 113-117

Driever-Fehl, Dorothea (2003): *Motivation – der Schlüssel zum Erfolg. Band 2. Übungen und Methoden zur Stärkung der Motivation*. Hiba Weiterbildung Band 10/70. Herausgegeben von hiba GmbH Heidelberg

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. 3. Auflage. (Kreuz) Stuttgart, Berlin

Goy, Antje (2004): *Vernetzte Frauen*. (Verlag Soziale Theorie & Praxis) Gelsenkirchen

Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. (Verlag für Angewandte Psychologie) Göttingen

Huber, Ludwig (Hrsg.) (1993): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. 2. Auflage. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 10. (Klett-Cotta) Stuttgart

Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Auflage. (Beltz) Weinheim, Basel

Kleiber, Dieter/Appel, Elke (2002): *Evaluation des Modellprojektes Peer Education im Auftrag der BzGA*. Herausgegeben durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzGA) Köln

Kraft, Susanne (2002): *Selbstgesteuertes Lernen – kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigen Konzept*. In: Wingers, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (2002): *Bildung und Beruf*. (Juventa) Weinheim, München: 195-211

Mader, Wilhelm (1992): *Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung*. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1992): *Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. (Klett-Cotta) Stuttgart: 43-58

Nörber, Martin (2003): *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. (Beltz-Votum) Weinheim

Orthey, Frank-Michael (1999): *Weiterbildung*. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.) (1999): *Pädagogik – Lexikon*. (Oldenbourg) München, Wien: 543-548

Prenzel, Manfred (1993): *Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 2/1993: 239-253

Reiserer, Markus (2003): *Peer-Teaching in Videokonferenzen. Effekte niedriger und hoch strukturierter Kooperationskripts auf Lerndiskurs und Lernerfolg*. (Logos) Berlin

Schüßler, Ingeborg (2001): *Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001): *Handbuch zur Frauenbildung*. (Leske + Budrich) Opladen: 149-166

Simon, Fritz B. (1997): *Die Kunst, nicht zu lernen*. (Carl-Auer-Systeme) Heidelberg

Stahr, Ingeborg (2001): *Frauenbildung als identitätsbezogener Ansatz*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001): *Handbuch zur Frauenbildung*. (Leske + Budrich) Opladen: 167-182

Wesseler, Matthias (1992): *Gefühl und Einsicht auf dem Weg interkulturellen Lernens. Zur mentalen Organisation tieferreichender Lernprozesse*. In: Brähler, Rainer/Dudek, Peter (1992): *Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen*. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) Frankfurt am Main: 119-130

Wingers, Matthias (2002): *Einführung: Wissensgesellschaft – ein tragfähiger Leitbegriff der Bildungsreform? In: Wingers, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (2002): Bildung und Beruf*. (Juventa) Weinheim, München: 9-22