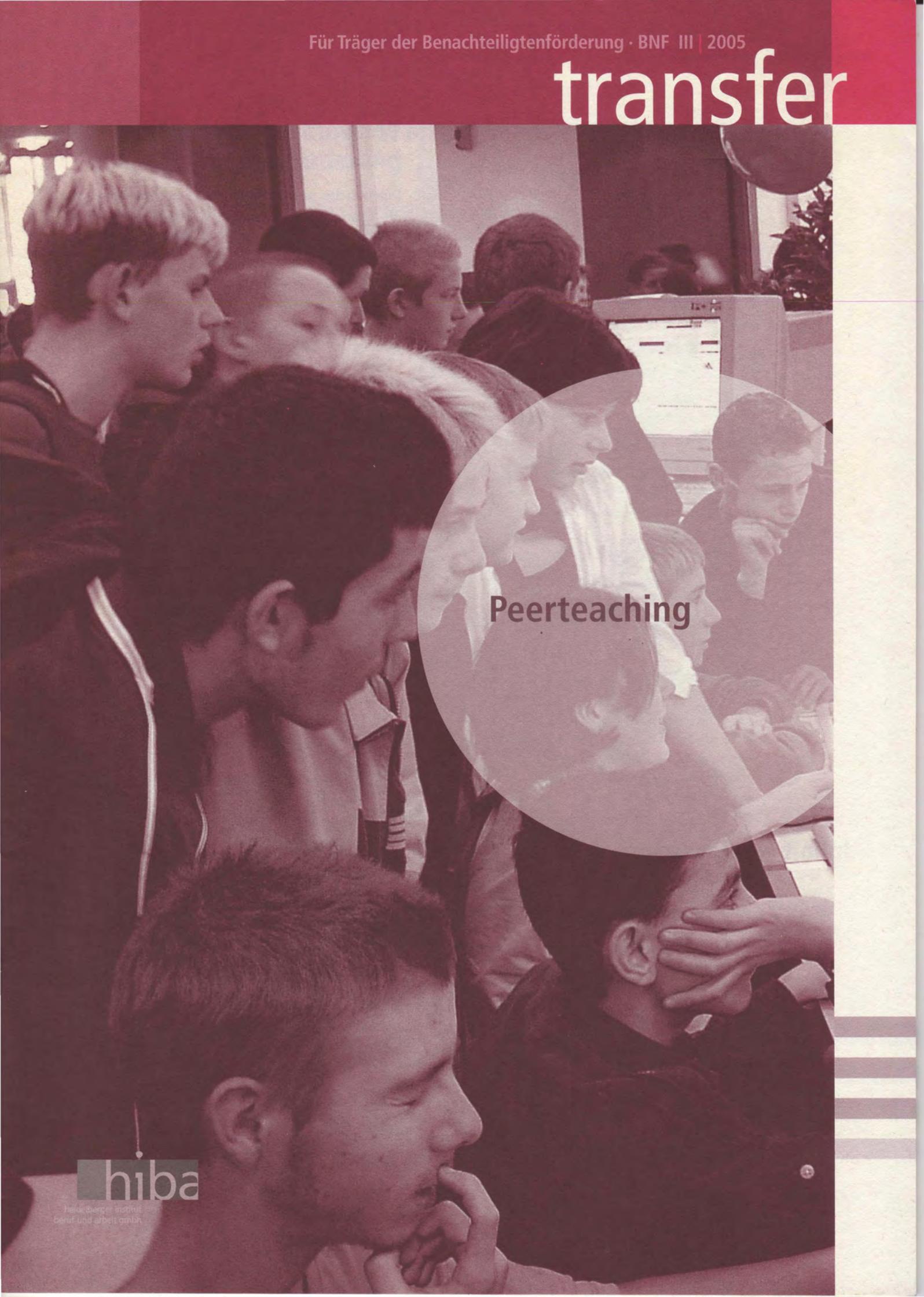


transfer



Peerteaching

hiba

Heidelberg Institut
beruf und arbeit gmbh

Inhalt & Impressum

2	Vorwort
3	1 Peerteaching als Konzept in der Benachteiligtenförderung
4	2 Grundlagen des Peerteaching-Ansatzes „Jugendliche als Tutor(inn)en für Jugendliche“
5	3 Anforderungen an Ausbildung und Lernen heute
6	Stärkende Lehr- und Lernformen
7	Das exemplarische Lernen
7	Das erfahrungsorientierte Lernen
8	4 Peerteaching – Ein Konzept zum stärkenden, aktivierenden Lernen
13	5 Beispiele erfolgreicher Projekte Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede
15	6 Projektübersicht
15	Bewerbung – aber wie? Bildungs- und Dienstleistungsinstitut Gera GmbH
17	„Wir für euch – ihr mit uns!“ Gesellschaft für Mikroelektronik
19	Einführung des neuen BaE-Lehrjahres fakt.ori Ulm
23	Literatur

Vorwort

Jugendliche in der Benachteiligtenförderung sind oft lernmüde. Sie haben in der Regel viele Misserfolgs-erlebnisse in ihrer bisherigen Lernbiografie zu verzeichnen. Es ist schwierig sie zum Lernen zu motivieren. Das ist die eine Seite. Die andere Seite zeigt, dass lebensbegleitendes Lernen in der heutigen, globalen Gesellschaft immer wichtiger und unverzichtbarer wird.

Es sind daher Konzepte gefragt, die Jugendlichen Spaß am Lernen vermitteln und ihnen Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten geben. Ein Ansatz dazu ist das Peerteaching.

hiba hat im Fortbildungsjahr 2004/2005 ein dreiteiliges Seminar „Peerteaching – Jugendliche als Tutor(inn)en für Jugendliche“ durchgeführt. Die Erfahrungen der Teilnehmenden in ihren Projekten waren motivierend und Erfolg versprechend. In diesem transfer-Heft wird ein Einstieg in den Ansatz des Peerteachings gegeben und drei Projekte, die im Rahmen des Seminars entstanden sind, ausführlich beschrieben. Ein Ansatz, der zur Nachahmung ermuntern möchte.

Petra Klostermann

transfer III · 2005 Für Träger der Benachteiligtenförderung

Herausgeber **hiba gmbh**
heidelberger institut beruf und arbeit
Wieblinger Weg 92 a
69123 Heidelberg

Autor/in Dr. Antje Goy | Holger Klemm

Redaktion Petra Klostermann

Gestaltungskonzept Fleck · Zimmermann | Berlin

Titelfoto hiba gmbh

Herstellung & Layout Andreas Paldien

Korrektur Gerhard H. Rödel | Schoppsheim

Bezug hiba gmbh – verlag
Postfach 10 09 03 · 64209 Darmstadt

Telefon (06151) 6 68 54 40

Fax (06151) 6 68 54 44

Internet www.hiba.de

e-mail hibavlg@hiba.de

Die dieser Veröffentlichung zu Grunde liegenden Arbeiten wurden von der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Die von den Verfasser(inn)en vertretenen Auffassungen stimmen nicht unbedingt mit denen der Bundesagentur für Arbeit überein, die ferner keine Garantie für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie für die Beachtung von Rechten Dritter übernehmen kann.

Qualitätsmanagement in der Beruflichen Bildung
CERTQUA zertifiziert nach DIN EN ISO 9001:2000

1 | Peerteaching als Konzept in der Benachteiligtenförderung

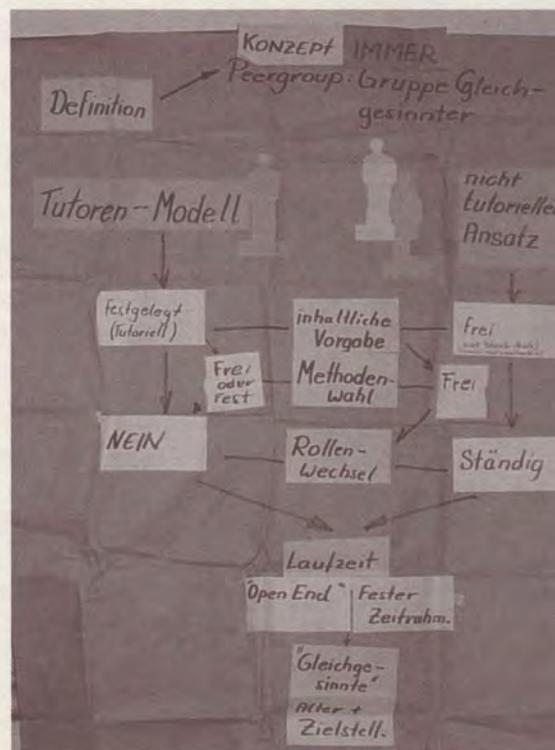
Durch die besondere Bedeutung des sozialen Charakters in Lernprozessen wird die Forderung nach ergänzenden, kooperativen Lernformen immer dringlicher. Peerteaching ist eine solche kooperative Lernform. Unter Peerteaching ist ein grundsätzliches Konzept zu verstehen, das auf der Grundlage eines zuvor festgelegten Skripts regelt, mit welchen Verfahren, in welchen Zeiträumen Gleichgesinnte, d. h. Mitglieder einer Alters-, Berufs- oder sozialen Gruppe, mit und voneinander lernen können.

Das Konzept

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, passgenaues Skript zu entwickeln und umzusetzen. Dabei sind zwei Formen grundsätzlich voneinander zu unterscheiden: In der Regel werden Peerteaching-Konzepte eingesetzt, die Tutore(n)/innen als Multiplikatoren ausbilden und anschließend die anderen Peers beraten bzw. begleiten. Im Unterschied dazu beschreibt Reiserer (2003, 14) Peerteaching als einen „Instruktionsansatz zur Unterstützung kooperativen Lernens“ und zielt dabei auf nicht-tutorielle Peerteaching-Ansätze ab. Wesentliche Elemente sind in dieser Ausrichtung, dass die Peers (meint Gleiche, Gleichgesinnte) 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 bzw. 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. Hierbei soll von nicht-tutoriellen Peerteaching Konzepten gesprochen werden.

Grundlage dieses transfer-Heftes ist ein in 2004 und 2005 durchgeführtes hiba-Seminar mit dem Titel Peerteaching – Jugendliche als Tutor(inn)en für Jugendliche. Im Zentrum stand die theoretische Vermittlung und praktische Erprobung tutorieller Peerteaching-Konzepte in unterschiedlichen Einrichtungen der Benachteiligtenförderung. Im ersten Teil dieses Heftes werden die theoretischen Hintergründe dieses Konzeptansatzes vermittelt, im zweiten Teil (vgl. S. 13) drei Einrichtungen mit ihren Praxiserfahrungen vorgestellt, mit dem Ziel, den Einsatz von strukturierten Peerteaching-Konzepten anzuregen und zu fördern.



2 | Grundlagen des Peerteaching-Ansatzes „Jugendliche als Tutor(inn)en für Jugendliche“

Verschiedene Projekte in der Gesundheitsförderung, im Handwerks- und im EDV-Bereich zeigen, dass Jugendliche Wissen von Jugendlichen eher annehmen können. Sie sind in der Arbeit motivierter und lernen leichter als in traditionellen Lehr-Lern-Situationen. Jugendliche als Tutor(inn)en können neue Lernerfahrungen ermöglichen und anderen Jugendlichen als Vorbild Orientierung geben.

Für die jugendlichen Tutor(inn)en bedeutet Peerteaching eine Stärkung des Selbstwertgefühls durch positive Erfahrungen in und mit Lernprozessen. Dabei können diese doppelt lernen: Durch die Übernahme von Verantwortung, durch individuelle Lernbegleitung der Inhalte und der neu auszugestaltenden Rolle als Tutor/in werden Stärken gefördert und Prozessverantwortung realisiert. Das doppelte Lernen gestaltet sich über die anschließende Vermittlung der Lerninhalte an die anderen Peers, durch das Ausgestalten der Lehrrolle. Im Prozess verändert sich das Verhältnis zwischen dem Ausbildungspersonal und den Tutor(inn)en insofern, als es zunehmend mehr Elemente der Gleichberechtigung im Lehr-Lern-Verhältnis erzeugt. Es verstärkt den Prozess, dass alle Beteiligten in Lernbeziehungen ununterbrochen voneinander lernen.

Die neue Rolle der Lehrenden

Für das Ausbildungspersonal heißt Peerteaching eine teilweise neue, andere, unbekannte Rolle im Umgang mit den Jugendlichen einzunehmen: Ihre Aufgabe ist es, die Tutor(inn)en in ihrem Lernprozess mit den anderen Jugendlichen zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, d. h. zu Lernbegleiter(inne)n zu werden. Neben der Erstellung eines passgenauen Konzeptes liegt hierbei auch die große Herausforderung von Peerteaching-Ansätzen: Nicht die Teilnehmenden, die Peers bzw. die Tutor(inn)en, verhindern das Gelingen solcher Konzepte, sondern die professionell Lehrenden, diejenigen, die per Auftrag Lehrbeziehungen gestalten, tun sich häufig schwer, neue Rollen für sich zu adaptieren. Dabei wird von der Vorannahme 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.

Die größere soziale Nähe, die Jugendliche untereinander herstellen können, und die gemeinsamen Sprachcodes von Gleichaltrigen gelten als günstige Voraussetzungen zur Initiierung von Lernprozessen, die (soziales) Lernen ermöglichen, Wahrhaftigkeit und Glaubhaftigkeit der Austauschprozesse maximieren und somit geeignet erscheinen, Wissensbestände, Sichtweisen, Einstellungen und Verhalten zu beeinflussen (Kleiber/Appel 2002).

Nach Kaestner (2003, 57) sind die grundsätzlichen Ziele des Peerteachings

- die Weitergabe von Wissen an Jugendliche durch Jugendliche,
- der Erwerb von Fertigkeiten und Verhaltensmodifikationen,
- Förderung der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (als Tutor/in),
- Entwicklung von Ressourcen,
- Stärkung sozialer Kompetenzen,
- Verhaltens- und Einstellungsänderungen,
- Förderung der Lebenskompetenz.

Unterschiede können beim Peerteaching u. a. 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“ mit dem primären Ziel, den Lernerfolg aller an der Kooperation beteiligten Lernpartner/innen zu fördern. (Reiserer 2003: 14). Für das Peerteaching ist das vorgesehene Kleingruppenarrangement v. a. im Vergleich zum Lernen im Klassenverband bzw. in Großgruppen, aber auch zum individuellen Lernen, wichtiges Strukturmerkmal, da es zu einem aktiveren Lernen führt, das letztendlich für die Lernleistung verantwortlich ist.

Ebenso bedeutsam für den erfolgreichen Lernprozess ist die Verschiebung der üblichen vertikalen Interaktions-Lern-Achse, in der Wissen von oben nach unten weitergegeben wird, hin zu einer horizontalen Interaktion, in der die unterschiedlichen Sichtweisen gleichberechtigt nebeneinander thematisiert werden können. Gerade diese horizontalen Lerninteraktionen bilden den inhaltlichen Kern aller Peerteaching-Ansätze und sind von erheblicher Bedeutung. Das Konzept eines Peerteaching-Vorhabens muss mit Zielen, Rahmenbedin-

gungen, Arbeitsweisen und Instruktionen (explizite Vorgaben) für die Jugendlichen klar und transparent festgeschrieben sein. Die Peers müssen wissen, was sie wann und wie zu tun haben. Dabei werden festgelegte Kooperationsrollen (Lehrende-Lernende) zugewiesen.

Für den Erfolg von Peerteaching-Ansätzen ist eine gelungene Lehr-Lern-Rollenübernahme der Jugendlichen ebenso wie des professionellen Lehrpersonals unabdingbar. Werden die Rollen nicht entsprechend vermittelt, angenommen und ausgefüllt, wird die Wirksamkeit weit hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die jugendlichen Tutor(inn)en müssen dabei ebenso in ihre Rolle hineinwachsen wie das Ausbildungspersonal in die Rolle der Lernbegleitung.

Horizontale Lerninteraktionen

3 | Anforderungen an Ausbildung und Lernen heute

Aus der Flut an Informationen, die täglich auf jeden Menschen niederprasselt, persönliches Wissen zu generieren, vollzieht sich grundsätzlich über einen individuellen Aneignungsprozess, „die Dimension der biografischen Aneignung und Reflexion sowie der handlungspraktisch ausgerichteten Verarbeitung von – immer bedeutungshaltigeren – Information durch ein personales Subjekt.“ (Wingens 2002, 14). 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 eigenen Horizonts, eines individuellen Weltbildes bewertet und sortiert.

Der heutige beschleunigte Wissensumschlag führt gerade in der beruflichen Qualifikation zu einer immer schnelleren Veralterung einmal erworbenen Wissens und macht die fast permanente Aneignung neuen Wissens unabdingbar. Die alte Rede vom lebenslangen Lernen verliere, so Wingens (2002, 18) damit ihren normativ-appellativen gesellschaftlichen Charakter und bliebe nicht länger nur eine individuelle Option, vielmehr sei ein lebenslanges Neu- und Umlernen struktureller Zwang, gesellschaftliche wie individuelle Not-

wendigkeit. 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 allgemein bildenden 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 Ent-

wicklung einer solchen individuellen Lernkompetenz verlangt andere Bildungsformen, verlangt Ergänzungen und das Kombinieren unterschiedlicher Lehr-Lern-Prozesse, zur Befähigung zum individuellen konstruktiven Umgang mit Anforderungen, Wissen und Qualifikationen, die in den letzten Jahre gerade auch im Bereich der beruflichen Bildung erprobt wurden und weiterhin dort zu erproben sind.

Stärkende 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 „ein Erklärungsprinzip für eine Beobachtung von Veränderung“ (Orthey 1999, 545);
- als Erwerb und der Festigung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Schüßler 2001: 149);
- als individueller Konstruktionsprozess.

Lernen ist ohne die Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Gleichzeitig findet Lernen aber auch immer in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, d. h. 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.

formales und nichtformales Lernen

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 entgegenzunehmen, 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, 113 ff.). 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 nichtformale Form des Lernens sei dagegen darauf ausgerichtet zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen. Anstelle einer vor allem quantitativen 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 bzw. Verinnerlichung neuen Wissens und neuer Handlungsmöglichkeiten, sondern ist vielmehr als kreative Neu-Konzeptionierung zu verstehen. „Lernen als Prozess, der viele Quellen hat, d. h. Lernen als kreative in-

nere Konstruktion und Erfindung enthält einen viel größeren Freiheitsraum; es geschieht aktiv, eigenbestimmt, oft genug gänzlich ohne gezielte Aufmerksamkeit, eher dynamisch und spontan. Wenn wir jemandem begegnen, verbindet unser inneres System simultan den Klang seiner Stimme mit dem Ausdruck seines Gesichts und dem Duft seines Körpers innerhalb des gerade dafür – aus der Fülle früherer Begegnungen – geschaffenen Musters zu einer oft wenig bewussten, „self-regulated“ Interpretation.“ (Wesseler 1992, 123 f.)

Menschen, deren Auftrag es ist, Lehr- und Lernbeziehungen zu gestalten, haben dieses grundlegende Verständnis des Lernens zu berücksichtigen, wenn sie möglichst effizient Lernprozesse begleiten und aktivieren wollen.

Das exemplarische Lernen

Der Grundgedanke des exemplarischen Lernens und Lehrens kann nach Klafki (1996, 143 ff.) folgendermaßen formuliert werden: Bildendes Lernen, das die Selbstständigkeit der Lernenden fördere, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen führe, würde nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich die Lernenden an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen aktiv allgemeine bzw. verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeiten und Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßiges, übergreifende Zusammenhänge erfassen. Die Lernenden gewinnen über das am Besonderen Erarbeitete allgemeine Einsicht in Zusammenhänge einer kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und damit zu-

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,

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

Dabei sind die zwei folgenden Ansätze, von besonderer Bedeutung (Mader 1992, 51 ff.; Schüßler 2001; Stahr 2001):

- das exemplarische Lernen,
- das erfahrungsorientierte Lernen.

Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen

gleich eine individuell „bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“, fußend 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, 144 f.). Wenn durch das Besondere das Allgemeine erfasst wurde, dann können neue Problemlagen und Herausforderungen vor diesem Hintergrund gesehen und gemeistert werden. Kombiniert kann der Ansatz des exemplarischen Lernens z. B. mit dem erfahrungsorientierten Lernen werden.

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 Pro-

zesse der Umstrukturierung und Differenzierung vorhandenen Wissens und erworbener Kompetenzen zu verstehen und weniger als „radikaler Neuerwerb“ (Schüßler 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 und die Anzahl der Möglichkeiten erhöhen. 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.

4 | Peerteaching – Ein Konzept zum stärkenden, aktivierenden Lernen

Für zahlreiche Jugendliche, insbesondere mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, ist Lernen ein Prozess der Frustration. Begrenzte Sprachkompetenzen führen häufig zu einem Kreislauf der Nichterfüllung an sie gestellter Anforderungen, ohne je die Möglichkeit gehabt zu haben zu zeigen, über welche Kompetenzen sie verfügen. Welche Kompetenzen nach gesellschaftlichen Normen nicht ausreichend ausgeprägt sind, das lernen sie schon in der Kindheit. Gerade in der beruflichen Bildung kann hier etwas nachgeholt werden, was allzu oft in den allgemein bildenden 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 Misserfolgserebnisse 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 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 Mitlernenden, also individuelle wie kollektive Lernprozesse ermöglichen;
- den Lehrenden ebenso wie den Jugendlichen Chancen zur Entwicklung bieten, also ein gemeinsames Lernen ermöglichen.

Folgende Unterscheidungen können beim Peerteaching getroffen werden:

- Punktuell (z. B. eine Werkwoche oder ein kurzes Projekt) oder
- kontinuierlich (über eine festgelegte Ausbildungsphase z. B. für 6-12 Monate),
- zur Wissenserarbeitung („Lernen durch Lehren“)
- zur Wissensvermittlung (Tutor/innen),
- zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (allgemeine Begleitung von anderen, Schwerpunkte soziale Kompetenzen und Verantwortungsübernahme),
- zur Durchsetzung der Organisationsregeln,
- gruppenorientiert,
- einzelorientiert.



Grundsätzlich bilden unterschiedliche allgemeine wie einrichtungsspezifische Wissens- und Erfahrungshintergründe die Grundlage beim Peerteaching. Steht der Erwerb der sozialen Kompetenz im Vordergrund, ist eine freie Themenwahl häufig sinnvoll. Sollen spezifische Wissensbestände weitergegeben werden (z. B. Aufklärung und Sexualität, Drogen), wird der entsprechende Kenntnisstand zuvor vermittelt.

Dabei meint Peerteaching nicht, dass Jugendliche anderen Jugendlichen einfach mal auf die Schnelle etwas erklären. Bei einem solchen Vorgehen würden die Mechanismen, die beim Peerteaching von besonderer Bedeutung sind, nicht zum Zuge kommen. Nicht die bloße Vermittlung von Wissen an andere lässt diesen Ansatz so wirksam werden, sondern vor allem die Vorbereitung auf diese Aufgabe, das Strukturieren von Wissensbeständen, das sich Einstellen auf Fragen und die Entwicklung von Antworten, die Auswertung (Reflexion) und das Erfahren der Einschätzungen der begleitenden pädagogischen Kräfte sowie der jugendlichen Zielgruppen selbst (Feedback) sind die wesentlichen Lernimpulse.

Lernen durch Lehren

Von besonderer Bedeutung für die Lernwirksamkeit im Peerteaching sind

- das Geben bzw. Erhalten von Erklärungen,
- das Stellen bzw. Beantworten von Fragen sowie
- das Erhalten von Feedback

**Jedes Feedback ist ein Geschenk.
Es ist eine Chance, das eigene Verhalten
zu verbessern.**

Feedback-Regeln (nach Haberleitner/Deistler/Ungvari, 2003, 121 ff.):

- Teilen Sie Ihre Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Ihre Vermutungen als Vermutungen und Ihre Gefühle als Gefühle mit.
- Beschreiben Sie zunächst Ihre Wahrnehmung des Sachverhaltes (Fakten). Teilen Sie anschließend Ihre Interpretation des Wahrgenommenen mit. Nun beschreiben Sie Ihre Gefühle, die aus der Interpretation folgen. Abschließend zeigen Sie mögliche oder tatsächliche Folgen auf.
- Sprechen Sie in der Ich-Form, nicht als „wir“ oder „man“.
- Formulieren Sie Ihre Mitteilungen direkt und persönlich.

- Beziehen Sie sich auf ein begrenztes, konkretes Verhalten mit konkreten Beobachtungsbeispielen.
- Geben Sie Ihr Feedback so unmittelbar wie dies möglich ist. Damit erhöhen Sie die Wirksamkeit.
- Vermeiden Sie Urteile und Bewertungen. Werden diese von Ihnen erfragt/verlangt, benennen Sie zuerst das, was Ihnen gut gefallen hat, anschließend die Elemente (nicht mehr als drei), die aus Ihrer Sicht veränderungswürdig sind.

Hilfreiches Feedback ist nicht

- generalisierend,
- vernichtend,
- moralisierend,
- demütigend.

Das Lernen beim Peerteaching gibt nicht nur neue Impulse im Hinblick auf die Aneignung von spezifischem Wissen, sondern ebenfalls, dies wurde bereits dargestellt, im Hinblick auf themenunspecifische Inhalte wie z. B. methodische und soziale Kompetenzen. Die Frage, die beim Peerteaching im Vorfeld immer wieder auftaucht, ist folgende: Wenn die Jugendlichen sich denn gegenseitig etwas beibringen, kommt denn dann von den erforderlichen fachlichen Inhalten überhaupt das Wesentliche an? Reiserer (2003) hat sich dieser Fragestellung explizit gewidmet und kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Wird bei den Lernerfolgen zwischen kooperativen, gemeinschaftlichen und individuellen Lernerfolgen unterschieden, zeigen sich gute Ergebnisse insbesondere in den individuellen Lernerfolgsmaßen.
- Bei einer Differenzierung von themenspezifischen (Erfassung des erworbenen Wissens in Bezug auf gelernte Textinhalte) und themenunspecifischen (Wissen bzw. Fertigkeiten hinsicht-

lich der Anwendung von während der Kooperation erworbene Strategien) Lernerfolgsmaßen zeigt sich, dass Lernerfolge in beiden Bereichen gleichermaßen auszumachen sind (Reiserer 2003, 64 f.).

- Das Vorwissen hat bedeutsame Wirkungen auf Lernerfolge, auch beim Peerteaching. Eine hohe Strukturierung z. B. von Verfahrensanweisungen, Inhaltsvorgaben u. Ä. bringt Vorteile für Lernende mit schwächeren Lernvoraussetzungen (d. h. Personen, die bisher wenig Erfahrungen mit der selbstverantwortlichen Strukturierung von Lernprozessen sammeln konnten), während die Gewährung höherer Freiheitsgrade für Lernende mit bereits ausgeprägten Lernerfahrungen positive Effekte zeigt. Wobei Freiheiten und Vorgaben je nach Lernvoraussetzungen miteinander kombiniert werden können.

Diese Freiheiten und Vorgaben festzulegen und zu strukturieren, ist die Aufgabe der Lernbegleiter/innen, also den pädagogischen Kräften, die das Konzept festlegen, die jugendlichen Tutor(inn)en begleiten und den beteiligten Jugendlichen das Gesamtkonzept nahe bringen. Für alle drei betei-



ligten Gruppen entstehen neue Herausforderungen und mögliche Effekte bei der Umsetzung eines Peerteaching-Konzeptes im Hinblick auf die persönlichen Rollen und das persönliche Lernen, von denen die Wesentlichen im Folgenden benannt werden.

Die neue Rolle als Lernbegleiter/in beinhaltet:

- die Reflexion der eigenen Rolle als Lernbegleiter/in,
- die Haltung eines partnerschaftlichen Miteinanders einzuüben, in der alle Beteiligten sich als Lernende und Lehrende gleichermaßen begreifen,
- den Schwerpunkt der Aktivitäten auf der Festlegung der Rahmenbedingung und der Lernbegleitung der Tutor(inn)en zu sehen,
- Förderung der Aktivitäten und Selbstverantwortung der Jugendlichen,
- anleiten, beraten, begleiten,
- Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen,
- Stütze und Hilfe sein (zur Seite stehen),
- Coach für Jugendliche,
- Lernen von Jugendlichen.

Die Rolle der jugendlichen Tutor(inn)en beinhaltet:

- die Bereitschaft, sich selbst neu zu erproben,
- mutig und offen neue Herausforderungen bestehen zu wollen,
- Lernbegleiter/in unter Gleichen zu sein,
- eine Qualifizierung in der Rolle des Tutors/der Tutorin,
- Zunahme des Wissens in bestimmten Problem-bereichen/Themen,
- Zunahme von Verantwortung für sich und andere,
- Zunahme kommunikativer Kompetenzen,
- Zunahme kooperativer Kompetenzen,
- Steigerung des Selbstwertgefühls,
- Steigerung der Selbstsicherheit,
- Offenheit für Probleme, Anliegen und Bedürfnisse Gleichaltriger,
- sich mit der Macht als Lehrende auseinander zu setzen,
- Die angestrebten horizontalen Lehr-Lern-Interaktions-Achsen zu gewährleisten.

Die Rolle der beteiligten Jugendlichen ermöglicht:

- die Erfahrung, von gleichaltrigen Tutor(inn)en zu lernen,

- diesen Rückmeldung geben zu können und zu dürfen,
- Verantwortung für sich selbst, das eigene Lernen und die persönlichen Fragestellungen zu übernehmen,
- gegenseitige Unterstützung und Hilfe,
- Wissen, Information und Hilfestellung von Gleichaltrigen zu bekommen,
- Unterstützung bei Problemen besser von Gleichaltrigen annehmen zu können,
- selbst eine Aufgabe als Tutor(in) in der Zukunft anzustreben.

Die neue Rolle der Jugendlichen

Bisher wurden grundsätzliche Elemente des Peerteaching-Ansatzes sowie Fragen und Anforderungen an Lernen heute dargestellt, die Bedeutung von unterschiedlichen Lernformen zur Aktivierung und Motivation betont, stärkende Lehr- und Lernformen vorgestellt und wesentliche Unterscheidungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten bei Peerteaching-Konzepten benannt. Besondere Berücksichtigung kam dabei dem Feedback sowie der Rollenausgestaltung zu, wohl wissend, dass gerade diesen beiden Bereichen häufig nicht die notwendige Aufmerksamkeit in der Praxis gewidmet wird.

Zum Abschluss dieses Teils und zum Übergang in die drei Praxisprojekte werden zwei Leitfäden unterschiedlicher Art vorgelegt: Der erste Leitfaden dient der konkreten Konzepterstellung. An diesem haben sich auch die später vorgestellten Projekte orientiert. Ebenfalls als Richtschnur und handlungsorientierte Ergänzung diente der Lernmotivationsleitfaden für die durchgeführten Projekte mit seinem Dreischritt aus Anregen – Motivieren – Festigen. Beide wurden entsprechend bei der Planung und Umsetzung berücksichtigt und können als ein Schlüssel der erfolgreichen Projektdurchführung angesehen werden.

Folgende Punkte sollten beim Erstellen eines Peerteaching-Konzepts benannt bzw. bedacht und festgelegt werden:

- Projektidee/Einrichtungshintergrund/Einrichtungsbereich (In welchem Einrichtungsbereich soll was stattfinden?)

- Zweck (Wozu, weshalb wird dieses Vorhaben in Angriff genommen?)
- Zielgruppe (An welche genaue Zielgruppe richtet sich das Projekt?)
- Grobes Ziel (Die konkreten Benennungen der Effekte, der Ergebnisse, die mit Abschluss des Vorhabens erreicht sind)
- Aufbau und Struktur (Festlegung des Rahmens; Was soll wann mit wem passieren? Beginn der Auseinandersetzung des Ausbildungspersonals mit der neuen Rolle als Lernbegleiter/in; ggf. Besuch von Fortbildungen berücksichtigen)
- Verortung des Vorhabens in der Einrichtung (Wer muss das Vorhaben mittragen; wer sollte regelmäßig über den Verlauf informiert werden?)
- Festlegung des Teams und der Ausstattung des Projektes (Wie viele und welche Ressourcen stehen für dieses Peerteachingvorhaben zur Verfügung? Braucht es überhaupt zusätzliche Mittel? Vorklärung und Bedarfsermittlung bereits bei Punkt 1 bedenken)
- Detaillierte Informationen an Leitung und Kolleg(inn)en (Wer macht was wann und wie?)
- Motivationsanreize klären und festlegen
- Auswahl der Jugendlichen Tutor(inn)en
- Entwicklung eines Schulungsprogramms mit den Tutor(inn)en
- Durchführung der Schulungen für die Tutor(inn)en
- Jugendliche Tutor(inn)en führen ihre Einheiten durch
- Auswertung des Projektes mit den Tutor(inn)en
- Auswertung des Gesamtprojektes; Bilanz erstellen; Veränderungsbedarfe für einen weiteren Durchgang festlegen; Anwendbarkeit für weitere Bereiche bzw. Anwendungsgebiete prüfen
- Bericht in der Einrichtung an Leitung und Kolleg(inn)en
- Veröffentlichung verfassen

Als nützliche Ergänzung zum Konzeptleitfaden seien noch folgende Handlungsorientierungen benannt (mehr hierzu in: Spiegel Special 3/2002, 97 ff.), die für alle Beteiligten den Spaß und die Freude am Lernen und neuen Ansätzen erhalten:

Spaß und Freude am Lernen

Anregen

- Fordern: Dem jeweiligen Erfahrungshintergrund angepasste, anspruchsvolle Aufgaben geben.
- Vielfältigkeit: Lerninhalte vielfältig präsentieren.
- Aha-Erlebnisse fördern, indem Jugendliche selbstständig Lösungen suchen.
- An den Stärken und Ressourcen der Jugendlichen ansetzen.

Motivieren

- Umfassender Alltagsbezug
- Freie Themenwahl
- Exemplarisches Lernen

- Selbstständiges Experimentieren, eigene Lösungswege fordern.
- Wechselseitiger Respekt untereinander fördert das Lernklima.
- Ergebnisse öffentlich machen (z. B. Ausstellungen, Theateraufführungen, Zeitung, Musikproduktion).

Festigen

- Gelerntes muss möglichst vielfältig im Kopf vernetzt werden.
- Beiläufige Korrektur von Fehlern im Sinne eines persönlichen Hinweises.
- Lernen ist ein sich selbst fördernder Prozess, d. h. es wird immer an Vorkenntnissen aufgesetzt. Deshalb sind Grundlagenwissen und -verständnis die Basis weiteren Lernens.
- Gelerntes bleibt besser haften, wenn es mit Gefühlen verknüpft ist.

Sofern die hier beschriebenen Konzept- und Handlungsleitfäden in einem Peerteaching-Projekt beachtet und realisiert werden, bestehen gute Chancen, interessante und erfolgreiche Ergebnisse zu erzielen.

Werden all die oben benannten Aspekte beachtet, können mit diesem konzeptionellen Ansatz beachtliche Effekte und Erfolge erzielt werden. Das zeigte unser Seminar deutlich. Drei erfolgreiche Projekte werden im Anschluss von Holger Klemm dargestellt. Zur Umsetzung brauchte es neben den hier benannten Grundlagen Mut und Entschlusfreude, die Widrigkeiten, die immer in der Umsetzung neuer Ansätze auftauchen, anzupacken. Als besonderer Stolperstein sind die Bedingungen in den Einrichtungen zu nennen: Ob Raumfragen, Zeitabläufe, die in das Hoheitsgebiet der Kolleg(inn)en fallen, Unterstützung durch Kolleg(inn)en oder Vorgesetzte. Gerade in diesen Feldern konnten die meisten Herausforderungen im Laufe der durchgeführten Projekte festgestellt werden. Dies überraschte teilweise sehr, denn vielmehr wurde mit wenig Motivation und noch we-

niger Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme seitens der Jugendlichen gerechnet. Bei den Jugendlichen stellte sich jedoch neben viel Freude am Lernen ein beachtliches Maß an Verantwortungsübernahme und Engagement ein, das die beteiligten Ausbilder(inn)en ebenso faszinierte wie begeisterte.

Die große Herausforderung, und das bestätigt sich immer wieder, sind selten die Jugendlichen, sondern vielmehr die professionell Tätigen, eingebettet in Organisationen, Regeln und Routinen, die andere, nicht auf Anhieb zum normalen Ablauf passende Ansätze, erschweren bis verhindern. Diese Abläufe immer wieder kritisch zu hinterfragen und entsprechend dem Ziel, der möglichst optimalen Förderung von Jugendlichen zu verändern, bleibt eine kontinuierliche Aufgabe.

„Lehren heißt zweimal lernen“

Joseph Joubert

5 | Beispiele erfolgreicher Projekte

Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Jede Theorie misst sich an der Praxis. Anhand erfolgreich erprobter Projekte des Peerteachings in der Ausbildungspraxis lassen sich die Vorzüge dieses Lehr-Lern-Arrangements klar herausstellen. Teilnehmer/innen aus einer hiba-Fortbildung zum Peerteaching setzten die Anregungen der Seminarreihe in mehreren Einrichtungen um. Drei davon werden hier genauer beschrieben: Die Gesellschaft für Mikroelektronik (GfM) Sangerhausen, das Institut für berufliche Bildung *fakt.ori* Ulm sowie das Bildungs- und Dienstleistungsinstitut Gera GmbH (BDI). So unterschiedlich die Träger auch sind – sie einte die Freude am Selbstversuch. Gemeinsam ist ihnen auch die Überraschung: Leitung, Kolleg(inn)en, Tutor(inn)en, Jugendliche und die Lernbegleiter/innen selbst bekundeten ihr Erstaunen über den guten Verlauf, den Zugewinn neuer Sichtweisen und Qualifikationen, den Willen zum Weitermachen.

Vorlauf

Der zeitliche Rahmen wirkt weit gesteckt. Zwischen vier Wochen und vier Monaten bewegt sich der Umfang der Projekte zum Peerteaching. Darin enthalten sind auch die vorab notwendigen Abstimmungen im Team und mit der Einrichtungsleitung, die Auswahl der (als geeignet erscheinenden) Tutor(inn)en sowie der Themen und eines möglichen Ablaufs. Da sind einerseits die technischen Fragen zu klären: Welcher Raum ist passend und frei, eventuelle Kosten, benötigte Materialien zur Visualisierung etc. – ganz pragmatische Sachen.

Mindestens als genauso wichtig stellte sich die detaillierte inhaltliche Vorplanung heraus. Wer ist wann für wen Ansprechpartner/in? Wie lassen sich Kolleg(inn)en, die gegenüber Veränderungen des Ausbildungsablaufes kritisch eingestellt sind, mit „ins Boot holen“?

Im Team ist zu klären, auf welche Weise die Auswahl geeigneter Peer-Tutor(inn)en erfolgen soll; spricht man sie persönlich an – oder lässt man die Auszubildenden ihre Tutor(inn)en selber wählen? Im BDI Gera wurden die Jugendlichen direkt angesprochen; als Anreize wurden herausgestellt der Eigennutzen, ein Zertifikat und der Hinweis, dass Schulung und Durchführung innerhalb der Ausbildungszeit stattfinden. Die Motivation gelang.

fakt.ori dagegen bot der gesamten Gruppe an, ein Peerteaching für die Jugendlichen des neuen Lehrjahres durchzuführen. Und trotz des Mehraufwandes, den die Teilnahme bedeutet, entschied sich mehr als die Hälfte fürs Mitmachen. Drei Sachen

tung. Lernprozesse brauchen ihre Zeit – und nur die Verantwortung, die von den Mitarbeitern abgegeben wird, kann von den Jugendlichen übernommen werden.

Wie den Auswertungen der Projekte deutlich zu entnehmen ist, gelang es den Jugendlichen recht gut, ihre neue Rolle als Peer-Tutor(inn)en auszufüllen. Schwieriger war es für die Mitarbeiter/innen in der neuen Rolle als Lernbegleitung. Da waren Themen in den Vorbereitungsrounds mit den Peer-Tutor(inn)en zu erarbeiten, mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, bei der Präsentation, dem eigentlichen Peerteaching aber, war es eine große Herausforderung, sich „zurückzunehmen“. Denn



sollten den Jugendlichen die Entscheidung erleichtern. Das Argument „Ihr könnt das besser vermitteln als wir!“, ein Zertifikat und ein gemeinsames Essen lockten. Aber „Das erste Argument war am erfolgreichsten“, beschieden die Mitarbeiter/innen im Nachhinein.

Bei der GfM dagegen setzte man zu hundert Prozent auf ehrenamtliches Engagement. Alle Vorbereitungen und Veranstaltungen lagen außerhalb der Arbeitszeit. Auch dieses Modell gelang.

Bildungsbegleiter/in – Team – Leitung

Nicht nur die Jugendlichen, die in die Rolle eines Tutors oder einer Tutorin schlüpfen, mussten umlernen. Auch die Bildungsbegleiter/innen hatten ein großes Pensum an Lernstoff zu bewältigen. So schätzten die Bildungsbegleiterinnen der GfM ein, dass das Abgeben von Arbeit anfangs sehr schwer fällt, besonders die sprachliche Zurückhal-

erst einmal sind – wie gewohnt – die Jugendlichen auf die Mitarbeiter/innen fixiert, wenn es Fragen gibt. Hier beginnt die Kunst, die mit Worten oder großen Augen gestellten Fragen an die Tutor(inn)en weiterzuleiten.

Dazu meldete fakt.ori zurück, dass dies zwar oft schwer fiel, die neue Rolle aber auch „sehr angenehm!“ sei. Im BDI in Gera gelang es den Lernbegleiter(inne)n gut, zwischen aktiven Phasen während des Schulungsprogramms für die Tutor(inn)en und den „eher passiven“ Phasen während der Projektdurchführung zu wechseln in die Haltung, lediglich Beobachter und Begleiter zu sein. Die am Projekt beteiligten Kolleg/innen bewerten die Veränderung als „entlastend, interessant, neu, erstaunt“.

Und die GfM hatte zwei Gruppen zu motivieren – die Tutor(inn)en und die Teilnehmer/innen. Die ersten wurden gestärkt im Glauben an ihre Fähig-

keiten, es wurde appelliert an ihre Hilfe, das Projekt überhaupt erstmals ins Leben zu rufen und ein Hinweis über das Peerteaching-Engagement im Arbeitszeugnis. Die potenziellen Teilnehmer/innen wurden nicht von den Mitarbeiter(inne)n,

sondern von den Jugendlichen selber eingeladen. Weiter wurde Wert gelegt auf eine förmliche Begrüßung und es wurden die Hilfsangebote, also der persönliche Nutzen für jede und jeden, deutlich herausgestellt.

6 | Projektübersicht

Einrichtung	Thema	Inhalt und Ziel	Dauer	Tutor(inn)en und Teilnehmer/innen	Projektergebnisse	Kosten
Bildungs- und Dienstleistungsinstitut Gera GmbH (BDI)	Bewerbung – aber wie?	Tutorielle Vermittlung der für die Bewerbung notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen	12 halbe Tage, verteilt auf 4 Wochen	4 Tutor(inn)en für 8 Teilnehmer/innen	Hohe Motivation bei allen, kein Abbruch. Selbstbewusstsein gestärkt, sehr gute Eigendynamik innerhalb der Gruppe (auch durch Rollenspiele)	30 Euro für zwei Mal Brunch, (veranschlagt waren 200 Euro)
Gesellschaft für Mikroelektronik (GfM)	„Wir für euch – ihr mit uns!“	Tutorielle Bearbeitung von alltagspraktischen und SoWi-Themen; Infos zu Hartz IV und ALG II, „1. Ausbildungstag“ u. a.	4 Monate geplant, danach für Fortsetzung entschieden	Anfangs 5, später 4 Tutoren; Teilnehmer/innen abhängig von Thema und Wochentag, zwischen 3 und 19	Der größte Teil der Jugendlichen konnte diese neue Lernform sehr gut annehmen und sich immer wieder aktiv einbringen – auch in Form von Themenvorschlägen.	nur Getränkekosten
Institut für berufliche Bildung fakt.ori Ulm	Einführung des neuen BaE-Lehrjahres in Ausbildungsablauf, Kultur und Regeln von fakt.ori	Tutorieller Ansatz	4 Monate inkl. 6 Wochen Ferien (21.–36. KW)	9 Tutor(inn)en (7 w. und 2 m.) für eine neue Ausbildungsgruppe von 27 Teilnehmer/innen	Die Jugendlichen arbeiteten selbstständig, hoch motiviert und verantwortungsvoll. Tutor(inn)en selbst als auch der neue Ausbildungslehrgang bewerten überwiegend positiv	30 Euro für Verpflegung am Einführungstag (100 Euro waren bewilligt)

Bewerbung – aber wie?

Bildungs- und Dienstleistungsinstitut Gera GmbH

„Das wichtigste ist, sich zurückzunehmen“, fasst Stützlehrerin Marcella Pietsch im Rückblick ihre Erfahrungen mit dem Peerteaching zusammen. „Man muss die Jugendlichen machen lassen. Auch wenn sie zwischendurch einmal Misserfolge haben. Denn auch das schult!“ Wo anders können sie auch ausprobieren – als in der Ausbildung?

Euphorie trotz Anlaufschwierigkeiten

Ein erstes Ausprobieren war es auch für die Mitarbeiter. Im Nachhinein wirkt der Ablauf etwas holprig: die Rahmenbedingungen waren ungünstig, der Zeitdruck hoch. Das Projekt musste „durchgezogen“ werden bis zu der bald anstehenden Prüfung.

So hätten die Mitarbeiter/innen mit mehr Zeit die Auswahl der Tutor(inn)en anders gehandhabt. Aber sie machten aus der Zeitnot eine Tugend und sprachen vier von acht Jugendliche eines Ausbildungsganges an (Restaurantfachleute, 3. Lj.). Gefragt wurden jene, die am verlässlichsten anwesend sind. In einen separaten Raum gerufen, wurde ihnen die Projektidee mitgeteilt. Eine Auszubildende war gleich begeistert, die anderen drei noch etwas zurückhaltend. Doch von Tag zu Tag wuchs auch bei ihnen die Euphorie für das Projekt – dann nämlich, als die anderen Jugendlichen kamen und fragten, was diese denn da täten, weil sie gemerkt hatten, dass die vier etwas ganz Besonderes machen.

Außerdem merkten die angehenden Tutor(inn)en, dass sie einen großen Nutzen für sich selber aus dem Projekt ziehen, dass sie so viel mehr Wissen mitnehmen über das Erstellen einer Bewerbungsmappe als die anderen Jugendlichen. Und durch das Präsentieren merkten sie, dass sie etwas können, was sie sich vorher nicht zugetraut hatten.

Von großer Bedeutung für das Gelingen des Projektes war die Abstimmung mit den Ausbilder/innen und Sozialpädagog(inn)en. Durch die sehr gute Zusammenarbeit waren die nötigen Terminvereinbarungen unkompliziert möglich. Denn die vier Tutor(inn)en waren für die Zeit des Projektes (zwölf halbe Tage) und die erforderliche Vorbereitungszeit von anderen Aufgaben freizustellen.

Lernbegleitung

Die Leitung der Einrichtung war dem Projekt gegenüber wohlwollend und interessiert eingestellt. „Doch der Anstoß muss von engagierten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommen, sonst wird es nichts“, urteilt Marcella Pietsch.

Regie abgeben – und Zuschauen lernen

Für die Lernbegleiter hielt sich der Aufwand in Grenzen. Vielleicht eine Woche, so genau hat niemand auf die Uhr geschaut, war nötig, um die thematische Vorbereitung zu bewerkstelligen. Zu dem Thema „Bewerben – aber wie?“ wurden mit den Tutor(inn)en Unterpunkte benannt, die es zu erarbeiten und zu vermitteln galt. Dann wurden die vier quasi ins kalte Wasser geschubst. Sie beka-

men gesagt: „Hier ist der Raum, dort das Material. Wir sind in der Nähe. Fangt an! Macht!“

An diesem Punkt wirkten die ausgewählten Jugendlichen kurz resigniert. Aber sie fassten sich schnell wieder, organisierten eigenständig ihre Aufgabenverteilung entsprechend der gestellten Leitfragen und begannen recht zügig mit der Arbeit. Zwischendurch stellten sie, moderiert und unterstützt von den Lernbegleiter/innen, ihre jeweiligen Ergebnisse vor und gaben gegenseitig Rückmeldungen. Von Vorteil war, dass sie sich schon in der Berufsschule mit dem Schreiben von Bewerbungen beschäftigt hatten. So konnten sie bereits auf Bekanntes zurückgreifen.

Das eigentliche Peerteaching bestand darin, eine andere Maßnahmegruppe des Trägers beim Verfassen und Erstellen ihrer Bewerbungsmappe zu beraten und zu unterstützen. Das machten die Tutor(inn)en eigenständig, sodass die Lernbegleiter/innen (manchmal zwei, manchmal eine) mehr nur zur moralischen Unterstützung der Tutor/innen mit im Raum anwesend waren. Denn die sind schon mit sehr gemischten Gefühlen in ihre erste eigene Lehrveranstaltung gegangen. Die Mitarbeiter beschrieben ihre eigene Anwesenheit als „nur körperlich“ im Sinne von „dezent im Hintergrund“. Nur auf konkret an sie gerichtete Fragen antworteten sie.

Mehr Selbstvertrauen schafft mehr Vertrauen

Erreicht wurde für die Jugendlichen die gute Erfahrung, von und mit Gleichaltrigen zu lernen, die „die gleiche Sprache sprechen“. So haben sich auch die teilnehmenden Jugendlichen wesentlich mehr geöffnet. Für eine teils gelernte Anti-Haltung ist in diesem Lernarrangement kein Platz.

Die Tutor(inn)en wurden überraschend gut akzeptiert. Und durch die Auszubildenden, die sich trotzdem verweigerten, bekamen die vier Aktiven ein Gespür für die täglich an das Ausbildungspersonal gestellten Anforderungen und Erwartungen. Auch wenn die Jungtutor(inn)en dadurch mitunter frustriert waren, setzte gerade die Erfahrung, an eigene Grenzen zu kommen, intensive Lernprozesse in Gang.

Die Mitarbeiter/innen resümieren: Wenn man Jugendlichen Verantwortung gibt und sie bei den ersten Schritten der Übernahme führt und anleitet, dann kommt viel zu Stande. Dann ist Peerteaching nicht nur eine Arbeitsentlastung im Moment des

Projektes. Sondern dann trauen sich die Jugendlichen generell mehr zu, der Zusammenhalt untereinander wächst. Die neue Lernform wirkt sich auch positiv auf das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Mitarbeiter/innen aus. Die Jugendlichen wertschätzen es, dass die Mitarbeiter/innen ihnen etwas zutrauen, ja einen Teil deren Verantwortung in ihre Hände legen. Auszubildende und Auszubildende haben sich im Laufe des Projektes und in der Folge weiter angenähert. Die Jugendlichen brachten den Mitarbeiter/innen wesentlich mehr Verständnis entgegen als vorher. Sie gaben sich offener, hatten sie doch Vertrauen lernen und erfahren können.

Besonderheit

Am Ende des Peerteachingprojektes entstand spontan ein weiteres, quasi eigenständiges Projekt. Die Jugendlichen filmten ihre Ausbildungsbereiche und interviewten dabei die anderen Ausbilder/innen, fragten nach deren Meinung zum Peerteaching und erstellten dazu wie nebenbei eine Dokumentation des Projektes.

Gern hätte Marcella Pietsch das Projekt mit anderen Ausbildungsgängen weitergeführt. Doch durch

die Versetzung in einen anderen Bereich (Vermittlung) bietet sich ihr dazu keine Möglichkeiten mehr.

Einrichtung

Bildungs- und Dienstleistungsinstitut Gera GmbH
Schülerstraße 14
07545 Gera

Tel.: 0365 77356-0
E-Mail:
service@bdi-gera.de
Internet:
www.bdi-gera.de

Überbetriebliche Ausbildung, berufliche Qualifizierung, Trainingsmaßnahmen, Umschulungen, Fort- und Weiterbildung und Vermittlung

Erstausbildungslehrgänge in Hotel- und Gaststättengewerbe sowie in gewerblich-bautechnischen Bereichen

Lernen in der Freizeit

„Wir für euch – ihr mit uns!“ – Gesellschaft für Mikroelektronik

„Im Projekt gab es eine ungeheuer große Dynamik bei den Tutor(inn)en und den Teilnehmer(inn)en“, beschreibt Marion Stettin nach einem Jahr zusammenfassend das in ihrer Einrichtung initiierte Peerteaching. Sie ist nach wie vor beeindruckt: „Es war einfach nur toll!“ Manche der Teilnehmer/innen, die inzwischen in anderen Maßnahmen des Trägers sind, fragen immer wieder, wann es denn eine Fortsetzung gebe.

Freude steckt an

Was hat Mitarbeiter(inne)n und die Jugendlichen so beeindruckt? Der Reihe nach: Inspiriert von dem Seminar zum Peerteaching überlegte die Sozialpädagogin die Umsetzung eines eigenen Projektes. Sie wählte als mögliche Tutor(inn)en jene fünf Jugendlichen aus, deren Betriebspraktikum noch am längsten dauerte – und sprach sie an. „Ich habe ihnen zuerst von meiner Weiterbildung berichtet. Dann sagte ich, dass ich mir vorstellen könnte, dass wir das auch machen.“ Und alle waren dabei.

Die Teilnahme ist freiwillig. Das ist eine Maxime beim Peerteaching. Aber mit ein wenig Motivation, ein wenig glaubhaft vermittelter Begeisterung springt der Funke schnell über. Marion Stettin lacht viel, auch mitten im Satz. Wenn andere eine Atempause machen, macht sie eine Lachpause. Diese Freude muss auf die Heranwachsenden ansteckend gewirkt haben.

Denn: Das komplette Projekt passierte nach der Arbeitszeit, in der Freizeit – für die Tutor(inn)en, die Lernbegleiter/innen und die teilnehmenden Jugendlichen. Anders war es in der Maßnahme Betriebspraktikum nicht zu machen.

Harte Materie nach Feierabend

Die Lernbegleiterin ist überzeugt: Man kann jeden jungen Menschen für das Peerteaching fit machen. Unter den fünf Ausgewählten waren auch besonders ruhige, kleine, eher wortkarge Praktikant(inn)en. Doch sie lebten auf, agierten vor der Gruppe mit Metaplantechniken und beantwortete-

ten aus dem Stegreif auch komplizierte Fragen. Was wie ein kleines Wunder klingt, wurde durch Peerteaching Realität.

Dabei war die Materie des Peerteachings ausgesprochen umfangreich und hart: Vier Veranstaltungen zu den Themen „1. Arbeitstag“, Praktikumserfahrungen, Hartz IV und ALG II. Jede der Veranstaltungen wurde wegen der großen Teilnehmergruppe vier Mal durchgeführt. Dabei übernahmen jeweils zwei der Tutor(inn)en zwei der Veranstaltungen. Ein Tutor musste aussteigen, weil er sich zwischenzeitlich stärker auf seine private Wohnungssituation konzentrieren musste.

Eingeladen wurde für 16:30, mal auch für 17 Uhr. Und weil sowieso alles nach Feierabend passierte, blieben viele im Anschluss noch zusammen sitzen, erzählten weiter und tranken gemeinsam Kaffee. In der Maßnahme Betriebspraktikum hatten die Jugendlichen bis dato kaum Kontakt zueinander. Jetzt bot sich durch das Peerteaching die Chance für ein langsames Zusammenwachsen. Da jede Veranstaltung mehrfach stattfand, konnte auch jeder den für ihn passenden Termin heraussuchen – und jeweils anderen Jugendlichen begegnen. Eine Veranstaltung wurde auch besonders zeitig angesetzt – die jungen Mütter trafen sich bereits 15:30 Uhr. Gespräche mit den Arbeitgebern ermöglichten sogar in einigen Fällen ein zeitversetztes Arbeiten, damit die Spätdienstler teilnehmen konnten.

Wunsch nach Wiederholung

Nur eine Veranstaltung „ging daneben“, wie Marion Stettin es beschreibt. Sie hatte die Tutor(inn)en so gut geschult, dass diese die Gruppe der Teilnehmer/innen überforderten: Mit Partnerübungen, selbstständiger Themenerarbeitung etc. Dabei hatten die Jugendlichen bereits alle einen langen Arbeitstag hinter sich.

Den Tutor(inn)en dagegen machte die Mehrbelastung offenbar wenig aus. Für sie war das Projekt positiver Stress, der ganz neue Potenziale freisetzte. Sie trafen sich abends, an Wochenenden, und bearbeiteten alle Themen eigenverantwortlich. Lediglich die Ergebnisse wurden mit der Lernbegleiterin besprochen – und eben die Methoden der Durchführung, Moderation und Präsentation.

Wenn der Funke überspringt

Sicher hatte das Projekt gerade darum eine solche Kraft, weil es mit einem solch hohen Engagement verbunden war. „Ich hätte selber nicht gedacht, dass das so nach vorne geht“, zeigt sich Marion Stettin überrascht. „Aber wenn man für eine Sache brennt, dann macht es nur noch Spaß, dann ist es keine Arbeit mehr.“

Die neue Rolle fiel nicht leicht. Es sei schwer gewesen, sich immer wieder zurückzunehmen. Beim Anleiten der Tutor(inn)en war es ihr schon wichtig gewesen, eher ein Teil der Gruppe denn eine Bestimmerin zu sein. Sie wollte nur hinweisen auf Schwierigkeiten der Umsetzung, Fragen an das Thema und Gedanken aus ihrer Sicht. Die Verantwortung aber lag bei den Tutor(inn)en. Vielleicht lag gerade darin das Geheimnis des Erfolgs: Wenn Jugendlichen nicht mehr gesagt wird, was richtig und falsch ist, dann können – und müssen – sie es selber herausfinden.

Eine Hilfe für Marion Stettin war die Anwesenheit ihres Kollegen, der ursprünglich nicht zum Projekt gehörte, sich aber als Beobachter und Begleiter richtig mit eingebunden hat. Nicht, dass dieser inhaltlich mitwirken wollte, aber er wollte präsent sein. Und damit den Jugendlichen zeigen: Ich interessiere mich für das, was ihr hier tut.

Das nächste Mal genauso!

Die Tutor(inn)en sind gewachsen, sind gereift – gedanklich, intellektuell und persönlich. Aus vereinzelt Betriebspraktikant(inn)en wurde eine Gruppe, die sich austauscht über Erfahrungen in den Praktikumsbetrieben, Erfahrungen mit dem Sozialamt und sich auch persönlich näher kam. Alle Maßnahmeteilnehmer/innen nahmen an mindestens einem der Treffen teil, die meisten auch an drei und vier Terminen. Freiwillig.

Leitung und Kolleg(inn)en sahen anfangs eher den großen Aufwand (den die Lernbegleiterin so nie sah), interessierten sich aber im Laufe der Zeit immer stärker für das Peerteaching. Was würde die Lernbegleiterin beim nächsten Mal anders machen? Gar nichts. „Ich würde genauso wieder rangehen“. Natürlich wird jedes Projekt anders sein, „weil ich es immer wieder in die Hände der Teilnehmer/innen lege – und versuche, das Feuer bei ihnen zu entfachen.“

Zur Einrichtung

GfM – Gesellschaft für Mikroelektronik GmbH & Co. KG Sangerhausen
Mühlendamm 3
06526 Sangerhausen

Telefon: 03464 2744-0
E-Mail: info-sgh@gfm.de
Internet: www.gfm-sangerhausen.de

Zur Zielgruppe

Betriebspraktikumsmaßnahme mit 30 Jugendlichen, zur Zeit am Standort Sangerhausen nur noch BvB und Tischler-Erstausbildung. Das Projekt Betriebspraktikumsmaßnahme wurde nicht verlängert, wodurch auch das Peerteaching zum Erliegen kam.

Tolles Feedback

Einführung des neuen BaE-Lehrjahres – fakt.ori Ulm

„Bei uns waren alle stolz ohne Ende. Wir hätten selber nicht gedacht, wie gut das wird. Die Azubis, die neu sind, haben einen besseren Eindruck von uns und von *fakt.ori*. Schüler können Schüler einfach anders informieren. Und Jugendliche reden vertrauensvoller untereinander. Das Konzept mit dem Peerteaching ist aufgegangen.“

Aber: Ich würde es nicht noch einmal machen. Und zwar aus dem Grund: Das war so toll, das kann nicht besser werden. Ich will mir lieber die schönen Eindrücke bewahren.“

Selim Hidiroglu, Peertutor, 3. Lj. Konstruktionsmechaniker

Strenge Auswahlkriterien

Die drei am Projekt beteiligten Kolleg(inn)en trafen eine Vorauswahl der in Frage kommenden Peertutor(inn)en anhand eines Kriterienkataloges. Dieser beinhaltete eine Liste von Kompetenzen, welche die Jugendlichen mitbringen mussten (Identifizierung mit Unternehmen, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit/Anwesenheit, Frustrationstoleranz, Geduld, Neugierde, Organisationstalent) – und eine Auflistung von Herausforderungen, denen sie bereit sein sollten sich zu stellen (vor einer Gruppe frei sprechen können, auf Fragen antworten wollen und können, sich selbstständig in Neues einarbeiten und Verantwortung übernehmen).

Gerade durch die hohen Ansprüche der Auswahl fühlte sich die ausgewählte Gruppe geschmeichelt. Die erste Reaktion war Begeisterung, doch diese blieb nicht bei allen. Den Erfahrungen nach ist meist mit einer Halbierung der Tutor(inn)enzahl zu rechnen. Hier bleiben von ursprünglich 16 nur fünf dabei. Die Gründe sind vielfältig: Vier potenzielle Tutor(inn)en sagten gleich nein, drei haben

nach einer Überlegenszeit und zwei weitere bei organisatorischen Schwierigkeiten abge sagt (durch lange Berufsschulzeit kamen sie erst am Nachmittag dazu und fanden keinen richtigen Einstieg), einer wurde vom Betrieb übernommen und eine erschien nicht zum Einführungstermin.

Ziel war es, die 33 Teilnehmer/innen des neuen BaE-Lehrjahres in Ausbildungsablauf, Kultur und Regeln von *fakt.ori* einzuführen. In sechs Treffen planten die Tutor(inn)en weitgehend eigenständig die Einführungsveranstaltung. Die Lernbegleiter/innen wurden von ihnen nur bei Bedarf hinzugezogen. Sie identifizierten sich stark mit dem Projekt und waren auch im Nachhinein der Meinung, dass man dies fortsetzen sollte für künftige Lehrjahre. Und das von ihnen am Abschluss des Peerteachings eingeforderte Feedback schien sie auch zu bestätigen. Alle neuen BaE-Teilnehmer/innen fanden den Info-Tag verständlich, bescheinigten sich fachliche Kenntnisse über den Träger und beim Gesamteindruck der Veranstaltung gaben nur zwei eine negative Einschätzung. Toll!

Evaluation bestätigt Erfolg

Doch bei all den positiven Stimmungen unter den Tutor(inn)en und Jugendlichen, den Kolleg(inn)en und der Leitung wollten Christel Kurnert und ihre beiden anderen Lernbegleiterinnen noch genauer wissen, wie das ganze bei den neuen Jugendlichen angekommen sei. Dafür entwickelten sie einen anspruchsvollen, differenzierten Fragebogen. Dieser beinhaltete eine Einschätzung sowohl des gesamten Tages als auch des vermittelten Informationsgehalts. Beide Einschätzungen wurden durch anschließende offene Fragen überprüft.

Die Planung des Peerteachings

Termin	Planungsschritt	Verantwortliche	Ziele
18.05.2004	Information der Geschäftsleitung und der Kolleg(inn)en, Zusammenstellung des Projektteams	3 Mitarbeiterinnen der hiba-Schulung	Zustimmung durch Geschäftsleitung und BaE-Team, Klärung von Finanzrahmen und Motivationsanreizen
KW 23 – 25	Entwicklung eines Schulungsprogramms für Peerteacher/innen	Projektteam	Festlegung von Themen für Einführungstag; Bereitstellung von Material/Input; Verfeinerung des Anforderungsprofils für Peerteacher/innen
KW 25	Auswahl der Jugendlichen	Projektteam/BaE-Betreuer/innen	sechs Teilnehmer/innen finden
KW 26 – 31	Durchführung Schulungsprogramm, Peerteacher/innen erarbeiten Einführungsprogramm	Projektteam/Peerteacher/innen	Peerteacher(inne)n Ideen und Handwerkszeug vermitteln
Ende KW 31	Peerteacher/innen stellen Programm vor (wenn von ihnen gewünscht)	Peerteacher/innen, Projektteam	Peerteacher/innen sicherer machen
KW 36	Einführungsveranstaltung	Peerteacher/innen	neue Auszubildende informieren
ab KW 36	Evaluation	Peerteacher/innen Projektteam; BaE-Team	Zielerreichung bei verschiedenen Gruppen kontrollieren

Evaluationsbogen

Wie die neuen Jugendlichen die Peerteacher/innen bewerteten:

Fachliche Kenntnisse über fakt.ori:	😊 (26)	☹ (0)
Sind wir belastbar:	😊 (21)	☹ (4)
Sprache/Kommunikationsverhalten:	😊 (23)	☹ (5)
Erscheinungsbild:	😊 (25)	☹ (2)
Hilfsbereitschaft:	😊 (27)	☹ (1)
Weitergeben von Informationen:	😊 (25)	☹ (1)
Gesamteindruck der Einführung:	😊 (25)	☹ (1)
Verständlichkeit:	😊 (28)	☹ (0)
Hab ICH verstanden um was es geht:	😊 (27)	☹ (1)

Was hat Ihnen am besten gefallen?



Wie die neuen Auszubildenden den Einführungstag bewerteten:

Ihre neuen Kollegen und Kolleginnen haben Ihren ersten Tag bei fakt.ori geplant und gemacht.

Wie hat es Ihnen gefallen?

- 1 x kein Kommentar
- 6 x sehr gut
- 18 x gut
- 0 x nicht so gut
- 2 x gar nicht

Was hat Ihnen nicht gefallen?



Ist Ihnen in der Einführungsveranstaltung klar geworden

was fakt.ori macht:

16 x sehr gut | 11 x gut
0 x nicht so gut | 0 x gar nicht

welche Regeln bei fakt.ori wichtig sind:

10 x sehr gut | 15 x gut
2 x nicht so gut | 0 x gar nicht

welche Aufgabe die Betreuer/innen haben:

17 x sehr gut | 8 x gut
2 x nicht so gut | 0 x gar nicht

Auswertung Wissenstest bezüglich der Regeln bei fakt.ori

Wissenstest



65 % | Richtig
23 % | Halbrichtig
12 % | Falsch

Fragebogen Mitarbeiter

Der Einführungstag der neuen Ausbildungsgänge lag in diesem Jahr nicht in unserer Hand.

Hattest du „Bauchweh“ im Vorfeld, ob das auch alles gut gehen kann?

1 x sehr | 0 x Bedenken schon
1 x nicht so sehr | 1 x überhaupt nicht

Der Einführungstag ist gelaufen. Wie hat es dir gefallen, wie die Peerteacher/innen das gemacht haben?

3 x sehr gut | 2 x gut
0 x nicht so gut | 0 x gar nicht sehr gut

Welche unten aufgeführte Aussage entspricht am ehesten deiner Einschätzung?

0 x ich denke, die Betreuer haben eine größere Autorität und können besser vermitteln

0 x mir war das alles zu locker gestaltet

2 x ich denke, es ist sehr viel hängen geblieben von dem, was die Peerteacher/innen vermittelt haben

1 x die Veranstaltung ist super gelaufen, die Peerteacher/innen haben unsere Arbeit unterstützt

Die Peerteacher/innen haben unsere Aufgabe der Vermittlung der Regeln übernommen. Hattest du den Eindruck, dass diese verstanden wurden?

1 x sehr gut | 3 x gut
0 x teilweise | 0 x gar nicht

Hattest du den Eindruck, dass diese auch bisher umgesetzt werden?

1 x sehr gut | 3 x gut
0 x teilweise | 0 x gar nicht

Wie ist dein Eindruck, wie diese Veranstaltung bei deinen TN angekommen ist?

1 x sehr gut | 3 x gut
0 x teilweise | 30 x gar nicht

Sollte das so wiederholt werden?

4 x ja | 0 x nein

Fragen an die Mitarbeiter/innen, die einen Peerteacher betreut hatten:

Ist dir seit der Projektarbeit etwas Besonderes an dem Azubi aufgefallen?

- schätzen unsere Arbeit jetzt mehr
- haben immer noch Interesse an neuen Azubis, fragen immer wieder nach ihnen
- zeigen sich jetzt noch „loyaler“ und zuverlässiger
- reden immer noch von ihrem Projekt

Das Ergebnis: Rund 90 Prozent der neuen Jugendlichen fanden die Veranstaltung als gut und sehr gut gelungen. Nur zehn von ihnen hatten überhaupt etwas zu kritisieren, wobei sich genannte Kritikpunkte nie wiederholten, sondern eher individuelle Wahrnehmungen deutlich machten.

Dagegen wurden 34 Angaben gemacht, was am besten gefallen habe. Herausragend häufig genannt wurde dabei die Freundlichkeit der Tutor(inn)en, gefolgt von der Einschätzung, diese seien „hilfsbereit“, würden „gut erklären“ und „Fragen beantworten“. Nur zwei der Teilnehmer/innen machten keine Angaben.

Auch Mitarbeiter(inne)n auf den Zahn gefühlt

Doch damit nicht genug: Auch die Kolleg(inn)en sollten ihre Sicht auf das Peerteaching deutlich machen. Sie erhielten einen separaten Fragebogen. Da wurde gefragt nach dem „Bauchweh im Vorfeld“ in Bezug auf das neuartige Projekt (1 sehr, 2 überhaupt nicht, 1 nicht so sehr), nach der Gesamteinschätzung (3 sehr gut, 2 gut – mit Doppelnennung) und danach, wie aus Sicht der Mitarbeitenden die vermittelten Informationen bei den Jugendlichen angekommen sind, wie verständlich sie waren und ob sie eingehalten wurden (je 1 sehr gut und 3 gut).

Von den Kolleg(inn)en fand niemand die Art der Veranstaltung zu locker. Es hatte bei den Jugendlichen nur zwei Stimmen gegeben, die Lautstärke und mangelnde Durchsetzungsfähigkeit der Tutor(inn)en bemängelt hatten. Einigkeit herrschte auch in der Frage, ob das Projekt wiederholt werden sollte (4-mal Ja).

Jene Kolleg(inn)en, die Tutor(inn)en betreut hatten, wurden abschließend noch gebeten zu beschreiben, was ihnen an ihrem Auszubildenden besonders aufgefallen sei.

Lernende Organisation

Die umfangreiche Auswertung ermöglichte einen sehr sachlichen Blick auf das Projekt. Wiewohl auch Stimmungen und persönliche Gefühle abgefragt wurden, so wurden sie doch durch gezielte Nachfragen versachlicht.

Auf Grund der guten Resultate wird das Peerteaching für den Einführungstag fortgesetzt. Angedacht sind auch weitere Umsetzungen zu Themen wie Aufklärung und Drogen.

Als Erfahrungen nehmen Christel Kunert und ihre Kolleg(inn)en mit, die Tutor(inn)en zum regelmäßigen Protokollführen anzuhalten, damit genau nachvollziehbar ist, wer welche Aufgabe übernommen hat. So können die verantwortlichen Jugendlichen stringenter und klarer ihre Arbeitsweise



abstimmen und vereinbaren. Und da auch die Lernbegleiter(inn)en Einsicht in das Protokoll haben, können sie nach Bedarf leichter eingreifen. Weiterhin haben sie vereinbart, sich regelmäßig nach den Treffen mit den Jugendlichen zusammensetzen und den Stand der Arbeit zu besprechen.

Besonderheit

Peerteaching wird in diesem Jahr fortgesetzt. Änderung: Aufteilung in zwei Vorbereitungsgruppen, damit es keine terminlichen Schwierigkeiten mehr gibt.

Zum Träger

institut fakt.ori
Pfarrer-Weiß-Weg 16/18
89077 Ulm

Telefon: 0731 20794-0
E-Mail: info@fakt-ori.de
Internet: www.fakt-ori.de

Zur Zielgruppe

Jugendliche aus vielfältigen Ausbildungsberufen (Tutor[in]en sowie Lernende).

Literatur

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, 5/2000: 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

Diallo, Tirimiziou (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

Haberleitner, Elisabeth/Deistler,

Elisabeth/Ungvari, Robert (2003):

Führen, Fördern, Coachen. 2. Auflage. (Piper) München, Zürich

Kaestner, Mandy (2003):

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

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: Wingens, 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 der 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

Spiegel Special 3/2002

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

Wingens, Matthias (2002):

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

Publikationen aus dem hiba · verlag



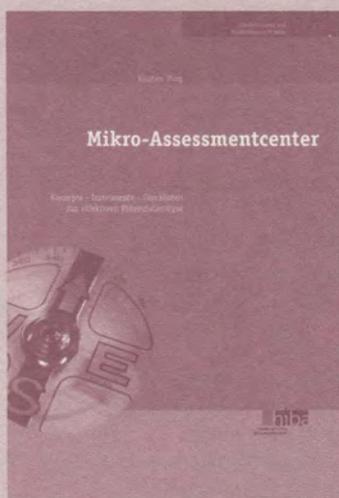
Henrik von Bothmer

Berufliche Kompetenzen

Einführung in Begriffe und Verfahren

ISBN 3-89751-217-3 | € 12,50

Eine ganze Flut von Begriffen ergießt sich derzeit über die berufliche Eingliederungsarbeit und die Förderung benachteiligter Jugendlicher und bestimmt die Fachdiskussion: Kompetenzfeststellung, Potenzialermittlung, Assessment-Center, Profiling, Ermittlung individueller Ressourcen, Diagnostik usw. Handelt es sich nur um Zauberwörter, mit denen die Schwierigkeiten der Integrationsförderung beschworen werden sollen, oder sind sie tatsächlich Ausdruck eines Paradigmenwechsels und innovativer Methoden? Im vorliegenden Band soll versucht werden, ein wenig mehr Klarheit in die unterschiedlich verwandte Begrifflichkeit zu bringen, um so die Begriffe für die alltägliche Praxis operationalisierbarer zu machen.



Kirsten Plog

Mikro-Assessmentcenter

Konzepte – Instrumente – Checklisten zur effektiven Potenzialanalyse

ISBN 3-89751-218-1 | € 12,50 | 2., unveränderte Auflage 2005

In diesem Weiterbildungsband werden in kurzer Form die Grundlagen zum Assessment-Center und die Vor- und Nachteile dieser Methode erörtert. Dabei ist auch zu klären, welche Möglichkeiten zur Auswahl und zur Einschätzung es überhaupt gibt, und wie diese optimal genutzt werden könnten. In diesem Sinne ist von einem Mikro-Assessmentcenter die Rede, also einem Assessmentcenter, dass in stark verkleinertem Maßstab durchgeführt wird und entsprechend weniger und kürzere Übungen enthält, die schneller vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten sind.

hiba gmbh · verlag

Postfach 10 09 03

64209 Darmstadt

Tel (06151) 6 68 54 - 40

Fax (06151) 6 68 54 - 44

e-mail hibavlg@hiba.de