



DIE SUPEER HEFTE-SAMMLUNG
ZU KONZEPTEN UND METHODEN

HEFT 1 von 4

PEER LEARNING IN DER JUGENDARBEIT UND INTEGRATION



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



**DIE SUPEER HEFTE-SAMMLUNG
ZU KONZEPTEN UND METHODEN
HEFT 1 von 4**

PEER-LEARNING IN DER JUGENDARBEIT UND INTEGRATION

**Margit Helle Thomsen
Jinan Rashid Muhsen
Nana Holst Møller
August 2019**

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

VORWORT

SUPEER – diese Abkürzung steht für sustainable integration through peer support (deutsch: nachhaltige Integration durch Unterstützung Gleichrangiger. Dabei handelt es sich um ein europäisches Projekt, das im Rahmen des Erasmus+-Programms für strategische Partnerschaften von der EU-Kommission gefördert wird. Partnerorganisationen aus 6 europäischen Ländern arbeiten zusammen am SUPEER-Projekt mit dem gemeinsamen Ziel, den Aufbau von Gemeinschaften und Sozialkapital zu unterstützen und eine aktive Bürgerschaft und Empowerment von Jugendlichen aus Minderheits- und Mehrheitsgruppen zu fördern. Ein weiteres Ziel besteht darin, den Weg für einen nachhaltigen Integrationsprozess von jugendlichen Flüchtlingen und Neuankömmlingen durch ein innovatives, auf der Zusammenarbeit Gleichrangiger basierendes Konzept zu ebnet, in dem Jugendliche unterschiedlicher Herkunft durch gemeinsames Lernen und ein Netzwerk-Programm gleichberechtigte, wertschätzende und stabile Beziehungen aufbauen.

Somit steht **PEER-LEARNING** im Zentrum des pädagogischen und methodischen Ansatzes des SUPEER-Projekts. Das Peer-Learning-Programm ist jedoch eng mit **3 GRUNDLEGENDEN KONZEPTEN** verbunden, die jeweils die theoretische und konzeptionelle Grundlage für die Ziele und Aktivitäten des Projekts bilden:

- **EMPOWERMENT**
- **SOZIALKAPITAL**
- **BÜRGERSCHAFT**

Aufgrund ihrer Verankerung in verschiedenen theoretischen und begrifflichen Traditionen werden diese Begriffe in der Regel getrennt voneinander beschrieben und angewandt. Im SUPEER-Projekt, in dem das Wohlbefinden, die Beteiligung, Zusammenarbeit und das wechselseitige Lernen im Vordergrund stehen, bilden diese drei Konzepte einen einheitlichen und ganzheitlichen konzeptionellen Rahmen für die Planung und Durchführung aller Lernaktivitäten. Dieser Ansatz beruht auf folgenden Vorstellungen:

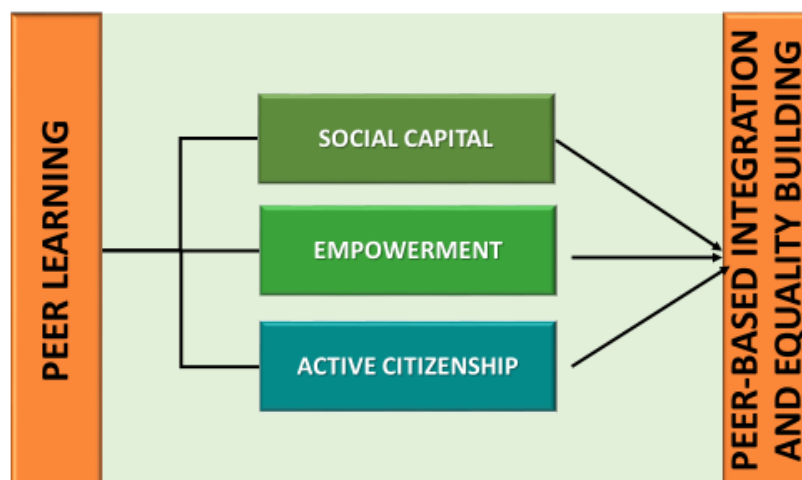
- **Durch die Schaffung einer Verbindung zwischen den einzelnen Konzepten kann gezeigt werden, wie**

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

sich Empowerment, Sozialkapital und aktive Bürgerschaft in der Praxis als grundlegende Bestandteile des gesellschaftlichen, kulturellen und zwischenmenschlichen und persönlichen Wachstumsprozesses Jugendlicher sowie ihres Wohlbefindens und der Erfahrung der positiven Zugehörigkeit zu der sie umgebenden Gesellschaft gegenseitig unterstützen. Dies gilt für Jugendliche, die in dieser Gesellschaft geboren und aufgewachsen sind, genauso wie für Neuankömmlinge.

- Durch den ganzheitlichen konzeptionellen Rahmen können wir Begriffe wie Integration, Inklusion und Zugehörigkeit aus einem positiven und kreativen Blickwinkel heraus definieren, in dem Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Erfahrungen in einem Umfeld, in dem jeder respektiert und jeder Beitrag geschätzt wird, voneinander lernen.
- Wenn Jugendliche durch einen gemeinsamen Lernprozess und gemeinsame Aktivitäten gestärkt werden, verbessern sie gegenseitig ihr soziales und kulturelles Kapital. Dies führt im Allgemeinen zu mehr Motivation zu aktiver und partizipativer Bürgerschaft.

Somit ist Peer-Learning das Zentrum, in dem das ganzheitliche Konzept in gleichberechtigte Lernpraktiken für Jugendliche aus Minderheits- und Mehrheitsgruppen übertragen wird. Durch die Verankerung von Empowerment, Sozialkapital und aktiver Bürgerschaft als Kerngedanken im gemeinsamen Lernprozess wird auch ein neuer und ressourcen-basierter Rahmen für den gemeinsamen Integrationsprozess von Jugendlichen geschaffen:



Zur Einführung in den konzeptionellen Ansatz und in die Rahmenbedingungen für die Peer-

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Learning-Aktivitäten im SUPEER-Projekt wurden vier Hefte erstellt, in denen in Kurzform dargestellt wird, wie die Begriffe in diesem Projekt gesehen werden und wie sie in praktischen Peer-Learning-Situationen umgesetzt werden sollen. Jedes Heft enthält auch Hinweise auf verwendete, relevante Literatur und Links.

DIE SUPEER-HEFTE-SAMMLUNG ZU KONZEPTEN UND METHODEN beinhaltet:

HEFT 1: Peer-Learning in der Jugendarbeit und Integration

HEFT 2: Empowerment im Peer-Learning und in der Integration

HEFT 3: Sozialkapital im Peer-Learning und in der Integration

HEFT 4: Bürgerschaft im Peer-Learning und in der Integration

1. EINLEITUNG

„Menschen lernen durch Interaktion. Die Interaktion zwischen Menschen wird zunehmend wichtiger für unsere Entwicklung. Unsere Gesellschaften haben sich in den vergangenen Jahrzehnten von Industriegesellschaften mit dem Schwerpunkt auf Produktion zu einer Gesellschaft entwickelt, deren treibende Kraft Informatik, Wissen und Innovation ist und in der Zusammenarbeit und Entwicklung größtenteils durch die Interaktion von Menschen in kooperativen Arbeitsstrukturen stattfindet. Somit kommt Lernprozessen, die aus der Interaktion zwischen Gleichrangigen entstehen, in Zukunft eine immer größere Bedeutung zu. Wenn diese Interaktion im Rahmen von kooperativen oder gemeinschaftlichen Lernprozessen auf strukturierte Art und Weise genutzt wird, spricht man von Peer-Learning ...“ (Wedel, Nils (2017): „Peer learning“.)

Der Begriff **PEER-LEARNING** drückt aus, dass die Lernenden im Verlauf des Lernprozesses die gleiche Position haben. Das bedeutet, dass die Lernenden tatsächlich voneinander lernen und auf gleicher Ebene an einer gemeinsamen Lösung für gestellte Aufgaben arbeiten. Somit werden im Peer-Learning in gewisser Weise die klassischen Lernsituationen, in der eine Partei – in der Regel der Lehrer – in der Hierarchie über der anderen Partei – in der Regel der Schüler – steht. Beim Peer-Learning hingegen verändern sich die Rollen ständig. In einer Situation können einige Lernende mehr beitragen als andere. In einer anderen Situation ist es umgekehrt. Die Ausgangsbasis ist, dass alle Lernenden als aktive und wertvolle Mitwirkende anerkannt werden.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Vor diesem Hintergrund liegt der Schwerpunkt dieses Hefts aus der **SUPEER-HEFTE-SAMMLUNG** auf dem Konzept des Peer-Learning und seiner Bedeutung als konzeptionellem und methodischem Ansatz für Gemeinschaften gleichrangiger Jugendlicher überall in Europa. Zuerst wird unser Verständnis des Begriffs Peer-Learning und seine Verbindung zu anderen Lerntheorien und – praktiken kurz erläutert. Dann wird die Verwendung des Peer-Learning Ansatzes im Rahmen des SUPEER-Netzwerkprogramms erklärt, in dem Jugendliche unterschiedlicher sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft an verschiedenen Lernaktivitäten teilnehmen. Danach zeigen wir anhand verschiedener Beispiele, wie man das Konzept des Peer-Learning in konkreten pädagogisch-methodischen Übungen und Lernmaterialien umsetzen kann. Abschließend geben wir einen Überblick über weiterführende Literatur und Links.

2. WIE VERSTEHEN WIR DEN BEGRIFF PEER-LEARNING?

„Im Peer-to-Peer Netzwerk ist jeder Teilnehmer gleichzeitig sowohl Kunde als auch Diener. So hat jeder Teilnehmer Zugang zu Materialien und kann nach seinen Materialien gefragt werden. Wenn ein Teilnehmer das benötigte Material nicht von seinen Nachbarn bekommen kann, bitten die Nachbarn wiederum ihre Nachbarn um weitere Materialien. So finden Peer-to-Peer Netzwerke Materialien durch eine Art Gruppenruf, mit dem die Trefferquote für das vom Teilnehmer gesuchte Material erhöht wird...“ (Yang, S.J.H. (2006): „Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning...“)

Wie im obigen Zitat gezeigt, kann der Lernprozess im Peer-Learning als Beziehung interpretiert werden, in der Menschen in einem bestimmten Lernkontext abwechselnd die Rolle des Erbringers und des Empfängers bestimmter Leistungen in Form von Wissen, Methoden, usw. übernehmen. So entsteht im Gesamtbild ein Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen, da der Einzelne im Lernkontext und in der Lerngemeinschaft beide Rollen übernimmt.

In anderen Kontexten wurde die Peer-Learning-Perspektive wie folgt definiert werden:

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

„Peer-Learning wird definiert als Schüler, die sowohl formal als auch informal von- und miteinander lernen.“ (Boud, D. (2001): „Introduction: Making the Move to Peer Learning“)

Dabei geht man von der Auffassung aus, dass Schüler – Lernende – lernen, indem sie aktiv und systematisch Ideen, Wissen und Erfahrungen durch Lernaktivitäten mit Gleichaltrigen teilen. Im Ergebnis entsteht ein ineinandergreifender und gegenseitiger Lernprozess zu gleichen Bedingungen, in dem emotionales und soziales Lernen als zentrale Aspekte des Austauschs zwischen Gleichaltrigen zusammenspielen. Somit sind Elemente der Koproduktion Teil des Lernprozesses im Peer-Learning. Dies beruht auf folgenden Grundsteinen:

- Auf den Fähigkeiten der Menschen aufbauen: Jeder Mensch hat unterschiedliche Fähigkeiten. Somit sollte ein Peer-to-Peer-Programm Gleichaltrige zusammenbringen, die systematisch auf den Fähigkeiten des jeweils anderen aufbauen können, um den Nutzen der Zusammenarbeit für alle zu verdeutlichen.
- Alle Teilnehmenden als einen Gewinn anerkennen: In einem peer-basierten Programm müssen alle Teilnehmenden als gleichgestellte Partner gesehen werden. Kein Teilnehmer sollte eine besondere Autorität haben oder eine Führungsrolle übernehmen.
- Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit: Das Ziel besteht darin, ein wechselseitiges Verhältnis – d.h. ineinandergreifende und gegenseitige Lernpositionen – zu schaffen.
- Netzwerke zur Unterstützung Gleichaltriger: Das Ziel besteht darin, langfristige soziale Bindungen zwischen den jugendlichen Teilnehmern aufzubauen.
- Unterschiede verwischen: Indem die Grenzen zwischen Teilnehmern, die entwerfen und liefern und denen, die diese Leistungen nutzen, verwischt werden, steigt die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden.

GLEICHSTELLUNG IM LERNEN ÜBER UNTERSCHIEDLICHE POSITIONEN UND ERFahrungen HINWEG

„Peer Teaching kann viele verschiedene Formen annehmen. Der gemeinsame Nenner ist, dass Wissen

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

nicht von einem Lehrer oder einer anderen Autoritätsperson vermittelt wird. Es geht vielmehr um Personen auf derselben Ebene, die sich gegenseitig beibringen, was sie wissen..." (What is Peer-to-Peer Learning? <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning>).

In diesem Sinne könnte man von einer horizontal und nicht-hierarchisch angelegten Lerngemeinschaft sprechen. Im Gegensatz dazu stehen traditionelle Lernkontexte, die in der Regel auf einer vertikalen und hierarchischen Struktur mit einseitiger Rollenverteilung wie Lehrer und Schüler, die ungleiche Positionen einnehmen, beruhen.

Peer Beziehungen oder Mentor-Schützling-Beziehungen

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet ist es wichtig, auf einen Unterschied zwischen Mentor-Schützling- und Peer-Beziehungen hinzuweisen. Der Mentor ist Betreuer, Vermittler und Lehrer für den Schützling. Laut dieser *Logik* steht der Mentor auf einer höheren Stufe als der Schützling. Dabei handelt es sich um eine Art Schüler-Lehrer-Beziehung ungeachtet der Tatsache, dass die Mentor-Schützling-Beziehung auch zwischen Jugendlichen im gleichen Alter, mit gleichem Bildungsstand, usw. bestehen kann. Kurz gesagt handelt es sich bei der Mentor-Schützling-Beziehung im Unterschied zum Peer-Learning-Ansatz um eine *asymmetrische* Beziehung.

TRANSFORMATIVES LERNEN

„Das Wichtigste für Jugendliche heutzutage ist, zu lernen, sich zu orientieren, Entscheidungen zu treffen, hinter denen sie stehen, Integrität zu spüren, ihr Leben nicht mit den falschen Dingen zu verschwenden, sich in den vielen Situationen, in denen man eine Wahl treffen muss, gegen etwas entscheiden zu können...“ (Illeris, Knud in „Learning – nowadays learning theory in the tension between Piaget, Freud and Marx“, 1999).

Transformatives Lernen ist zu einem Schlüsselbegriff in der internationalen Lernforschung und – theorie geworden. Transformatives Lernen kann in vielerlei Hinsicht als eng mit dem Peer-Learning verwandtes Lernkonzept gesehen werden. Transformatives Lernen muss allerdings nicht unbedingt unter gleichaltrigen Partnern stattfinden. Die Interaktion mit und die Lerndynamiken zwischen Gleichaltrigen können in vielen Kontexten jedoch zu einer Änderung des Weltwissens und – verständnisses und der eigenen Wahrnehmung des Lernenden führen.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Aus dieser Sichtweise des Peer-Learnings ist es deshalb naheliegend, das Konzept des transformativen Lernens als Teil der gemeinsamen Aktivitäten mit dem Ziel der Veränderung des gemeinsamen Verständnisses über Unterschiede, usw. hinweg in das SUPEER-Projekts einzubeziehen.

Transformatives Lernen – oder bedeutungsvolles Lernen – wurde als Lernprozess definiert, zu dem größere oder kleinere Änderungen der Identität der Lernenden gehören. Die Idee ist, ein breiteres Verständnis der schnellen Veränderungen der Gesellschaft, die für unsere Zeit charakteristisch sind, zu schaffen, um zu verstehen, welche Bedürfnisse und Anforderungen aus dieser Entwicklung im Alltag aber auch in einem größeren politischen Rahmen entstehen.

Aus pädagogisch-methodischer Sicht erfordert transformatives Lernen eine hohe Motivation und großes Engagement der Lernenden, damit man tatsächlich von transformativ in Sinne einer Änderung oder Neuorientierung sprechen kann. Der Peer-Kontext in einer offenen Lernumgebung – wie in den SUPEER-Programmen – kann eine positive Grundlage für derartige Lernprozesse sein.

SITUiertes LERNEN

Das Konzept des situierten Lernens wurde erstmals von den Forschern Lave und Wenger vorgestellt. Dahinter steht im Grunde die Idee, das Lernen eng mit Praxis zu verbinden. Dabei wird von der Ansicht ausgegangen, dass Lernen immer mit irgendeiner Art von Praxis verbunden ist. In diesem Sinne ist Lernen situationsbedingt.

In Bezug auf Peer-Learning ist das Konzept besonders relevant, da Lernprozesse *in praxisbezogenen Gemeinschaften* angesiedelt werden, die von Menschen gebildet werden, die im wahrsten Sinne des Wortes gemeinsam etwas *erschaffen* – seien es Ziele, Aktivitäten oder Wissen.

Situiertes Lernen bedeutet auch, dass der Lernerfolg von der personenbezogenen zu einer dezentrierteren Perspektive verschoben wird, wo Lernen allein schon durch die Organisation der praktischen Lerngemeinschaft stattfindet. Somit werden kognitive, soziale und kulturelle Lernaspekte miteinander verbunden.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Demnach beinhaltet situiertes und kontextbasiertes Lernen in praxisbezogenen Gemeinschaften einen starken Beziehungsaspekt. Es ist genau diese Verbindung zwischen Gemeinschaften, praxisbezogenen Beziehungen und Lernen, die gut zum Peer-Ansatz des SUPEER-Projekts passt.

PEER-LEARNING DURCH KOPRODUKTION UND MITGESTALTUNG

„Mitgestaltung entsteht durch die Kombination von so vielen Ressourcen und Fähigkeiten wie möglich, die für die Zielgruppe, die im Zentrum der Zusammenarbeit steht, relevant sind. (...) Das besondere Potential der Partnerschaft wird in Kontexten gesehen, in denen die Zielgruppe selbst sich eines Problems annimmt und die sie umgebenden Akteure nach und nach ihre Rolle und Position von Helfern zu Mitarbeitern ändern...“ (The National Council for Volunteering in Denmark (2013): „A Magazine about co-creation“.

Die Konzepte der Koproduktion und Mitgestaltung wurden in den letzten Jahren mit zunehmendem Interesse betrachtet. Bei beiden Konzepten geht es im Grunde um die Einbeziehung einer Gruppe von Bürgern in transversale Partnerschaften, um gemeinsam Lösungen zu finden, z.B. Wohlfahrt fördernde Lösungen. Mitgestaltung beruht genau auf dem Glauben an das Wissen von Personen, deren Ressourcen und deren Willen, ihre Fähigkeiten für das Gemeinwohl einzusetzen. Es mag vielleicht nicht für die gesamte Gesellschaft sein, sondern für die Gemeinschaft vor Ort. Es kann auch innerhalb der Gruppe Jugendlicher stattfinden, die sich am SUPEER-Projekt beteiligen und ihre Offenheit, den Gedanken der Gleichstellung und den Wunsch einbringen, etwas zu erschaffen, dass sowohl für sie selbst als auch für andere Jugendliche in der Gemeinschaft und in der sie umgebenden Gesellschaft einen Nutzen hat.

In Bezug auf die Sichtweise der Koproduktion wurde die Bereicherung beim Peer-Learning durch eine Reihe von Vorteilen im Hinblick auf die persönliche und emotionale Entwicklung aller Beteiligten beschrieben, z.B.:

- **Empathie:** Wissen, wie man den Partner versteht, was man selbst fühlt, erlebt... Handlungen gemäß echter Bedürfnisse leiten.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

- **Durchsetzungsvermögen:** Respekt zeigen oder wahren, Erklärungen oder Beratung zu dem behandelten Thema suchen.
- **Aktives Zuhören:** Man muss aktiv und aufmerksam zuhören, damit mehr von den gegebenen Informationen verarbeitet werden kann und um zu zeigen, was man nicht erledigen kann.
- **Geduld:** Zwischen den beiden Gruppen sollte Geduld und Ruhe gezeigt werden, wenn es um das Beobachten und Lernen geht. So wird die Anspannung gesenkt und alles wird ruhiger ablaufen.
- **Flexibilität:** Wenn nicht verstanden wird, wie etwas erklärt wird, werden neue Ausdrucksformen, neue Organisationsstrukturen, neue Beispiele, usw. gesucht. So wird das Gesagte flexibler.
- **Anpassung:** Anpassung an die Bedürfnisse und Lerncharakteristiken jedes einzelnen. Der Austausch von Informationen, Zweifeln und Ansätzen erfolgt dynamischer.
- **Erinnerung:** Wenn man dem Partner etwas erklärt, werden Erinnerungsmechanismen aktiviert, da man an etwas Bekanntes anknüpfen muss, wenn man erklärt, was man möchte. Förderung des sinnvollen Lernens.
- **Selbstwertgefühl:** Sich selbst gut fühlen; sehen, dass man einem Partner helfen kann. Sehen, dass man mit dem eigenen Wissen, jemanden beraten kann, ist sehr wichtig für die Steigerung des Selbstbewusstseins.
- **Motivation:** Wenn beide Seiten Initiative zeigen, ist dies der Schlüssel für das Treffen von Entscheidungen.

Das Hauptziel besteht in der Schaffung eines „Wir-Gefühls“, mit dem Menschen durch einen gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und gemeinschaftlicher Reflexion auf gleicher Ebene soziales und kulturelles Kapital entwickeln.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

3. WARUM IST PEER-LEARNING EIN GRUNDLEGENDES KONZEPT IN DER JUGENDARBEIT UND INTEGRATION?

Gleichgestelltes Lernen steht im Zentrum des SUPEER-Projekts. Die jugendlichen Teilnehmer treffen sich in einer Lerngemeinschaft, die durch die Vielfalt der Voraussetzungen, Lebenserfahrung, usw. gekennzeichnet ist. Das Ziel des SUPEER-Programmes besteht darin, aufzudecken, in welchen Gebieten die jugendlichen Teilnehmer sich in einer gemeinsamen und wichtigen Ansicht treffen können, wo es Raum für Überlegungen zu gemeinsamen Aufgaben, gemeinsamen Bedenken, Zielen und Wünschen gibt, die eine aktive Rolle für ihre eigene Zukunft spielen. Genau an dieser Schnittstelle entsteht der Nährboden für Selbstbewusstsein und Empowerment und genau dort kann aus gemeinsamen Bedürfnissen und Erfordernissen der Jugendlichen über die gegenseitige Vielfalt hinweg etwas wachsen.

Die Rahmenbedingungen für diesen Perspektivwechsel zu schaffen, ist die Grundidee – und das Ideal – des SUPEER-Projekts. Genau aus diesem Grund wurde für dieses Projekt der Peer-Ansatz statt des traditionelleren Mentor-Schützling-Ansatzes mit der damit einhergehenden Ungleichheit in der Position der Jugendlichen ausgewählt.

DER PEER-ANSATZ AUS INTERKULTURELLER SICHT

Im SUPEER-Projekt ist Peer-Learning durch eine interkulturelle Dimension gekennzeichnet, da die Teilnehmer mit unterschiedlichen ethnisch-kulturellen und sozialen Hintergründen in das Projekt aufgenommen werden. Das bedeutet, dass die Teilnehmer wahrscheinlich mit unterschiedlichen Kodexen, Konventionen, Glaubensrichtungen und Verhaltensmustern, die sie gegenseitig nicht kennen, konfrontiert werden.

Eine Möglichkeit mit dieser interkulturellen Dimension umzugehen, besteht darin, eine Lernumgebung aufzubauen, wo die Themen für gemeinsame Überlegungen ihren Ausgangspunkt in allgemeineren Aspekten und Konzepten haben, über die man aus verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungshorizonten aus nachdenken kann, z.B. die

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Bedeutung und Anwendungen sozialen und kulturellen Kapitals.

Die Überführung von der konzeptionellen auf die persönliche und kollektive Ebene der Identifikation und des Erkennens wird eine der pädagogisch-methodischen Aufgaben für die Partner im SUPEER-Projekt sein.

4. WIE NUTZEN WIR PEER-LEARNING IN DEN SUPEER-JUGENDPROGRAMMEN?

In der praktischen Umsetzung der SUPEER-Jugendprogramme wird der Peer-Learning Ansatz durch eine Vielzahl von pädagogischen Methoden unterstützt. Im Folgenden möchten wir einige Beispiele dafür geben:

KOOPERATIVES LERNEN

Kooperatives Lernen kann als pädagogisch-didaktisches Lernsystem beschrieben werden, das auf der Grundidee basiert, dass Menschen am besten und effizientesten lernen, wenn das Lernen im Rahmen von strukturierten Kooperationsprozessen stattfindet. Wichtig dabei ist, dass die Zusammenarbeit an sinnvollen Aufgaben und in einer anerkannten und sicheren Lernumgebung stattfindet. Kooperatives Lernen basiert auf einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, in dem Lernen nach Wygotskis Definition als sozialer Prozess gesehen wird, in dem Interaktion eine wichtige Rolle spielt. Dies impliziert in der Praxis, dass die Lernenden durch Interaktion und Zusammenarbeit an einer Aufgabe einen Lernprozess gleichzeitig durchlaufen, zu dem jeder durch geteiltes Engagement und gemeinsame Konzentration auf die Aufgabe einen Beitrag leistet.

Das Konzept der Strukturen innerhalb des kooperativen Lernens spiegelt die Arten der Interaktion wider, die die Arbeit der Lernenden und ihre Zusammenarbeit systematisiert. Die Strukturen im kooperativen Lernen können als die organisatorischen und methodischen Rahmenbedingungen definiert werden, die die Lernenden bei der Problemlösung Schritt für Schritt unterstützen und fördern und damit sowohl das Lernen des Einzelnen als auch das der

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Gruppe gewährleisten. Diese Strukturen sorgen dafür, dass alle Lernenden unabhängig von ihrem Wissen und anderen Voraussetzungen einen aktiven Anteil am gemeinsamen Ergebnis haben und ein gleichberechtigter Teil des gemeinsam Erreichten sind. Spencer Kagan hat eine Vielzahl dieser Strukturen entwickelt, die soziale, kognitive und kommunikative Fähigkeiten und Kooperation fördern.

Der Hauptgedanke besteht darin, dass jeder in der Gruppe einen Beitrag zur Lösung der gestellten Aufgabe leisten kann und jeder dafür verantwortlich ist, zu gewährleisten, dass die Aufgaben gelöst werden und zu einem gemeinsamen Ergebnis führen. Die kooperativen und interaktiven Strukturen motivieren die Lernenden zum Lernen. Gemeinschaft und Interaktion sind somit die Schlüsselemente des Lernens.

Die Strukturen des kooperativen Lernens basieren auf den folgenden pädagogischen und didaktischen Prinzipien:

- gleichzeitige Interaktion
- positive Wechselbeziehung
- Verantwortung des Einzelnen
- gleichberechtigte Mitwirkung

Das Prinzip der **gleichzeitigen Interaktion** wird durch Teamarbeit und verschiedene Gruppenzusammenstellungen, die die Zusammenarbeit fördern, deutlich. Teamarbeit zeigt, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, einen Beitrag zu einer Unterrichtsstunde zu leisten und ein Mitspracherecht haben.

Das Prinzip der **positiven Wechselbeziehung** drückt aus, dass jeder Lernende eine positive und unverzichtbare Rolle für die Gruppe spielt. Dies zeigt, dass das Ergebnis der Gruppe vom Beitrag und den Fähigkeiten jedes Lernenden abhängt. So wird gleichzeitig auch ein negativer Wettbewerb minimiert und die gegenseitige Freude über die Fähigkeiten des anderen gefördert statt zu Eifersucht und Neid hervorzurufen.

Das Prinzip der **Verantwortung des Einzelnen** ist in diesem Zusammenhang die Verantwortung, über das Gelernte nachzudenken und darüber zu sprechen, was man gelernt hat, wie man das Thema wahrnimmt und welche Unterstützung man eventuell von den

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

anderen benötigt. Somit kann die Verantwortung des Einzelnen als die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen werden.

Das Prinzip der **gleichberechtigten Mitwirkung** soll gewährleisten, dass alle Lernenden tatsächlich abwechselnd zur Zusammenarbeit und zum gemeinsamen Lernen beitragen. Gleichberechtigte Mitwirkung ist auch eine Möglichkeit, sicherzustellen, dass alle Lernenden sichtbar sind und dass es darüber hinaus auch legitim ist, das Wort zu ergreifen und etwas zu sagen zu haben.

Unter diesen Aspekten ist das kooperative Lernen als Lernsystem ein passender und wichtiger Ansatz für jeden Lernprozess beim Peer-Learning.

LEBENSPSYCHOLOGIE ALS GRUNDLAGE FÜR REFLEXIONSPROZESSE UNTER GLEICHALTRIGEN

„Was ist Lebenspsychologie? Was bedeutet es, ein gutes Leben zu führen und die notwendigen Lebenskompetenzen zu haben, um die eigene und die gemeinsame Existenz aufrechtzuerhalten und zu entwickeln? Was bedeutet es, ein Akteur im eigenen und im gemeinsamen Leben zu sein?“ (Bertelsen, Preben: „Life Psychology“).

Lebenspsychologie und der Gedanke existenzieller Kompetenzen ist seit einigen Jahren ein Ansatz in Dialogprozessen, mit denen die Fähigkeit Jugendlicher gestärkt werden soll, ein zufriedenstellendes Leben im Gleichgewicht mit den persönlichen Lebenserwartungen und sozialen Beziehungen zu führen. Die Methodik wurde als Interventionsform in der Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen gefährdeter Jugendlicher angewandt, darunter radikalisierte Jugendliche.

Teile dieser Methode können jedoch auch auf andere Kontexte übertragen werden, in denen Jugendliche mit Gleichaltrigen über Lebenserwartungen, Schwierigkeiten und Hoffnungen nachdenken.

Den Ausgangspunkt der Lebenspsychologie bilden universelle existenzielle Kompetenzen, die die Art, wie Menschen aller Altersgruppen mit den Schwierigkeiten des Lebens umgehen, betreffen. Die Methode basiert auf dem Gedanken, dass alle Menschen unabhängig von ihrem

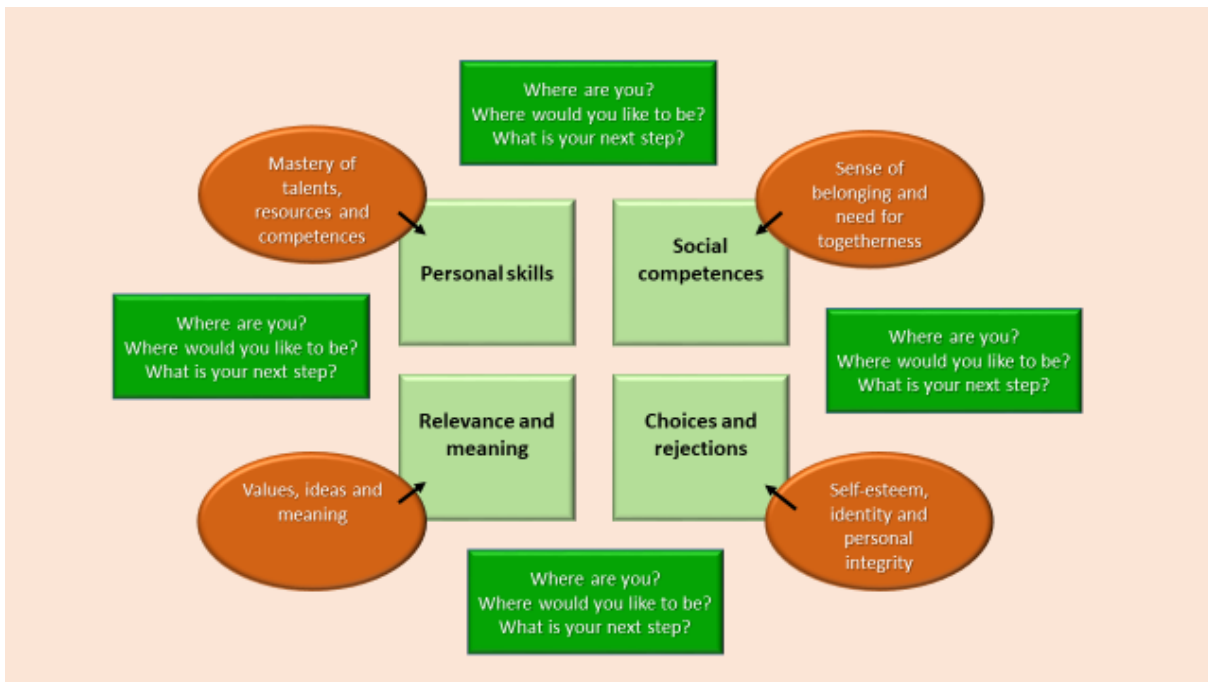
„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Hintergrund und ihren Voraussetzungen danach streben, eine akzeptable – eine „ausreichend gute“ – Existenz für sich selbst und für einander aufzubauen. Dies ist eine universelle menschliche Voraussetzung, die durch die persönlichen Entscheidungen und Handlungen des Einzelnen und die Möglichkeiten im persönlichen Umfeld gefördert oder gehemmt wird. Der Schwerpunkt liegt dabei auf:

- der Fähigkeit Jugendlicher, sich selbst in Beziehung zu ihrem eigenen Leben und der Interaktion mit der Umwelt zu **positionieren**
- der Fähigkeit Jugendlicher, über die Entscheidungen und Werte **nachzudenken**, die ihr Leben bestimmen
- der Fähigkeit Jugendlicher, ihre eigene Existenz aus der **Perspektive** heraus zu betrachten und sich über sich selbst, aber auch über die Bedürfnisse anderer Menschen und über einen breiteren gesellschaftlichen Kontext bewusst zu sein
- der Fähigkeit Jugendlicher, zu **verstehen**, d.h. das eigene, aber auch das Verhalten anderer auf Basis der zugrundeliegenden Gefühle, Bedürfnisse und Überzeugungen, die das Verhalten hervorrufen, zu verstehen.

In der Praxis wird das sogenannte „Kreislaufmodell“ genutzt, um persönliche und kollektive Klärungsprozesse in der Lebenspsychologie zu begünstigen:

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“



Das Model stellt einen systematischen und ganzheitlichen Ansatz für die Analyse und das Verständnis der Ressourcen und Schwierigkeiten Jugendlicher in Bezug auf ihre akademischen Fähigkeiten und ihr gesellschaftliches und persönliches Wachstum und Wohlbefinden dar:

- die **akademischen** Kompetenzen
- die **sozialen** Fähigkeiten
- was **relevant, sinnvoll** und **motivierend** ist.
- die **Entscheidungen und Weigerungen** aus dem Gefühl, Recht zu haben und **authentisch** zu sein.

Das Klärungsmodell verbindet dabei traditionelle kognitive Bereiche wie akademische und soziale Kompetenzen mit emotionaleren Schwerpunktbereichen. Das Ziel besteht darin, Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre eigene Motivation und ihre Emotionen in Situationen, in denen sie Entscheidungen aus dem Bauch heraus treffen, wahrzunehmen und darüber zu sprechen. Das Model kann bei allen Gesprächsthemen sowohl aktuellen als auch gewünschten Situationen entsprechen.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

DIE NARRATIVE METHODE

Unter dem Begriff ‚Geschichte‘ werden Geschichten, die wir über uns selbst und über unser Leben erzählen können, zusammengefasst. Ausgehend von diesem Gedanken kann man die narrative Methode den Übungen im Rahmen der Lebenspsychologie zuordnen.

Der Ansatz der narrativen Methode basiert im Grunde auf der Betonung der Tatsache, dass Menschen niemals durch ihre Probleme bestimmt werden. Das einzige Problem ist das Problem selbst. So einfach das auch klingen mag – viele Menschen neigen dazu, ihre Probleme und Schwierigkeiten mit sich selbst gleichzusetzen. Der narrative Ansatz unterstützt Menschen dabei, ihre Schwierigkeiten zu *externalisieren*. Somit wird es einfacher, mit den Schwierigkeiten umzugehen und über konkrete Lösungen nachzudenken. Externalisierung bezeichnet einen Prozess, in dem Menschen beginnen, eine vollkommen andere Sprache zu verwenden und eine völlig andere Haltung zu ihren Problemen einzunehmen. Die Verwendung von Worten und Wendungen ist sehr wichtig in der Externalisierungsübung, da Worte eine wichtige Wirkung auf unsere Wahrnehmung von und unseren Umgang mit Schwierigkeiten haben.

Externalisierung ist sowohl ein sprachlicher als auch ein einstellungsbezogener Prozess. Selbst wenn die Jugendlichen im SUPEER-Projekt vielleicht nicht viele Probleme haben, kann die narrative Methode trotzdem in Entwicklungsprozessen nützlich sein, z.B. wenn Jugendliche sich in einer Situation der Umorientierung oder der Umstellung auf neue Lebensbedingungen befinden. Dies kann vor allem bei Neuankömmlingen, die sich in einem neuen gesellschaftlichen Umfeld und an einem neuen Ort niederlassen, der Fall sein. Genauso kann es jedoch auch der Fall anderer Jugendlicher sein, die sich in einem Prozess der Veränderung befinden, z.B. beim Übergang von der Schule zur Ausbildung, Arbeit, usw.

Somit kann der narrative Ansatz ein wichtiges Hilfsmittel für gegenseitige Überlegungen und Unterstützung unter Gleichaltrigen sein, z.B. bei der Neuorientierung der Identität, Lebensperspektive und Lebensgeschichte – auch in Verbindung mit dem oben abgebildeten Kreislaufmodell. Außerdem kann der biografische narrative Ansatz mit dem Konzept des situierten und kontextualisierten Lernens verbunden werden, wenn die Lebensgeschichten der Jugendlichen durch die genaue Verankerung mit Zeit, Ort, Beziehungen und Situationen

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

verbunden und visualisiert werden. So wird die biografische narrative Methode als Hilfsmittel in besonderen Situationen mit Flüchtlingen benutzt, um die Verbindung zwischen großen gesellschaftlichen Veränderungen mit großen Auswirkungen und großer Bedeutung für die persönliche Lebensgeschichte und die Lebensgeschichte der Familie zu unterstützen.

Dies kann ein nützlicher Ansatz in einigen der SUPEER-Jugendprogramme sein.

5. SCHLUSSWORT

Abschließend kann man Peer-Learning als das Herzstück des SUPEER-Projekts beschreiben. Dies spiegelt allein schon der Projektname wider. Alles in allem liegt der Schwerpunkt darauf, dass Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen ein Lernnetzwerk bilden, das auf der Vereinbarung aufbaut, dass jeder innerhalb des Netzwerkprogramms, zu dem die Jugendlichen gehören, etwas zu den gemeinsamen Lernthemen beitragen kann.

Indem wir Peer-Learning zum Schwerpunkt der Aktivitäten in den SUPEER-Jugendprogrammen machen, möchten wir den traditionellen Ansatz der Integrationsbemühungen überwinden, der Jugendliche aus der Mehrheitsgesellschaft als besser gestellt und übergeordnet gegenüber Jugendlichen aus Minderheitsgesellschaften betrachtet. Unser Ziel ist es, die klassische Mentor-Schützling-Hierarchie zu erneuern, um einen echten Lernprozess unter Gleichrangigen umzusetzen, in dem eine gleichberechtigte Lernumgebung aufgebaut wird, in der jeder die Voraussetzung zur Mitwirkung hat – sei es in Form von Wissen, Erfahrung, innovativer Überlegungen und Ideen oder durch praktische und kreative Fertigkeiten.

Wie oben beschrieben kann Peer-Learning auf unterschiedliche pädagogische und didaktische Traditionen und Ansätze aufbauen. Wir werden eine co-kreative Werkstatt aufbauen, in der verschiedene Mittel und Methoden genutzt werden, um die jungen Teilnehmer – direkt oder indirekt – beim Aufbau von mehr Selbstbestimmung und Sozialkapital sowie in der Motivation, eine aktive Rolle für das Gemeinwohl zu spielen, zu unterstützen.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

6. LINKS UND LITERATUR

Andrews, Matt & Manning, Nick (2016): "A Guide to Peer-to-Peer Learning".

Axel, Erik & Tanggaard, Lene (2010): "En introduktion til Situeret læring og praksis i forandring. En skitse til receptionen af Situeret læring i Danmark". In Nordiske udkast 1/1, 2010.

Bertelsen, Preben (2013): "Tilværelsespsykologi. Et godt nok greb om tilværelsen".

Bo, Inger Glavind, Christensen, Ann-Dorte & Thomsen, Trine Lund (2016): "Narrativ forskning. Tilgange og metoder".

Boud, D. (2001): "Introduction: Making the Move to Peer Learning". In Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (ed.): Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other.

Dammeyer, Jesper (2017): "Pædagogisk psykologi. Videnskaben om læring og undervisning".

Elkjær, Bente (2003): "Organisatorisk læring – på et pædagogisk sociologisk grundlag".

Hansen, Lars Brandt & Jarkilde, Julie Lyng (2009): "Om muligheder med uformelle læreprocesser id en formelle skole". In Pædagogisk IT-vejlederuddannelse.

Harring, M. (2007): "Informelle Bildung – Bildungsprozess im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (ed.): Perspektiven der Bildung.

Horst, Christian ed. a.o. (2006): "Interkulturel pædagogik".

<https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning>.

<http://www.peersdom.com/benefits-of-peer-to-peer-learning>.

Illeris, Knud (1999): "Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx".

Kagan, Dr. Spencer (1994): "Cooperative Learning".

Kagen, Spencer & Stenlev, Jette (2010): "Undervisning med samarbejdsstrukturer. Cooperative learning".

Kern-Scheffeldt (2005): "Peer Education and Suchtprävention". In SuchtMagazin.

https://www.suchtmagazin.ch/tl_iles/templates/suchtmagazin/user_upload/texte_old/Text5-05.

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“

Lamberth Collaborative. <https://www.lambethcollaborative.org.uk/co-production>.

Lave, Jean (2009): "Situert læring og praksis i forandring". In Nordiske udkast, ½, 2009

López; Paricia (2015): "Aceptación del aprendizaje de igual a igual".

<http://www.gaceta.unam.mx/20150827/creciente-aceptacion-del-aprendizaje-de-igual-a-igual>

Lustig, M.W. & Koester, J. (2003): "Intercultural competence: interpersonal communication across cultures".

Mazur, Eric (1997): "Peer instruction. A user's manual".

mhtconsult (2009): "Clear Communication in the intercultural encounter". Learning programmes and materials for the City of Copenhagen.

mhtconsult (2011): "The intercultural encounter in the workplace". Learning programmes and materials for the Healthcare sector.

mhtconsult (2012): "Deradicalisation – targeted intervention", including the loop model.

mhtconsult (2013): "Family entrepreneurs - holism and interdisciplinary collaboration in practice".

mhtconsult (2015): "Stronger children – less violence. Teacher's Handbook".

mhtconsult (2017): "Sustainable employment for mentally vulnerable citizens. A strategic analysis of dilemmas and potentials". The Erasmus+ project Equality in Learning, focused on co-production.

Peersdom Admin (2014): "Benefits to Peer-to-Peer learning". <http://www.peersdom.com/benefits-of-peer-to-peer-learning>.

The National Council for Volunteering in Denmark (2013): "A Magazine about co-creation".

UngiAarhus (2012): "Læring til livet", including the loop model.

Vadum, Ole Dahl (2007): "Coaching og kunsten at leve".

Wedel, Nils (2017): "Peer learning".

Wenger, Etienne (2004): "Praksisfællesskaber" (Wenger (1998): "Communities of practice. Learning, Meaning and Identity").

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“



White, Michael (2006): "Narrativ teori".

Yang, S.J.H. (2006): "Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning".

„Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.“



Partners

Coordinator



CLAVIS / Denmark
Pernille Sederberg
pese@clavis.org

www.clavis.org

uniT – Arts Association at the Karl-Franzens University of Graz / Austria

Ludwig Zeier
ludwig.zeier@chello.at

www.uni-t.org

iberika / Germany
Jessica Borniger
jborniger@iberika.de
Idoia Martínez
idoia@iberika.de

www.iberika.de

CESIE / Italy
Giulia Siino
giulia.siino@cesie.org

cesie.org

MAD for Europe / Spain
Gregorio Garcia-Solans Molina
grego@madforeurope.org

www.madforeurope.org

EQuIP / UK
Junaid Hussain – Chief Executive
junaid@equipequality.org.uk

equipequality.org.uk



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.