

Philipp Struck

Peer Learning in der beruflichen Ausbildung

Potenziale und Auswirkungen auf
Lernumgebungen in Betrieb und Berufsschule

Peer Learning in der beruflichen Ausbildung

Potenziale und Auswirkungen auf
Lernumgebungen in Betrieb und Berufsschule

Philipp Struck

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Arbeitsbereich Gewerblich-technische Berufsbildung

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Philipp Struck

Peer Learning in der beruflichen Ausbildung

Potenziale und Auswirkungen auf
Lernumgebungen in Betrieb und Berufsschule

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

Die Habilitation wurde im März 2023 an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock genehmigt. Der Originaltitel der Habilitation lautet „**Peer Learning in der beruflichen Ausbildung – Nutzen und Effekte für Lernsettings in Betrieb und Berufsschule**“.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 78

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 76171
ISBN (Print): 978-3-7639-7617-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7618-8
DOI: 10.3278/9783763976188

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Die Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2023*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2023 im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Technische Universität **Braunschweig** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek (SLUB, **Dresden**) | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT, **Karlsruhe**) | Pädagogische Hochschule **Karlsruhe** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZAHW, **Winterthur**)

Danksagung

Im Entstehungsprozess dieser Arbeit haben mich viele Menschen unterstützt, ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen persönlichen Dank aussprechen. Ein besonderes Dankeschön gilt meinem Erstbetreuer Franz Kaiser, der mich von Beginn an gefördert und motiviert hat sowie mit seinem fachlichen Rat durchgängig eine wichtige Hilfe für mich gewesen ist. Ebenso danke ich herzlich meiner Zweitgutachterin Viola Deutscher.

Wertvoll waren ebenfalls die kollegiale Unterstützung und die inhaltlichen Anregungen, die ich am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock erhielt. Namentlich möchte ich dabei gerne Claudia Kalisch, Mathias Götzl und Sandra Fahle sowie Anne Traum und Uta Ziegler hervorheben. Weiterer Dank gebührt unbedingt auch Patricia Franz, Yannik Alcala und Hannah Frind sowie der studentischen Seminargruppe des „Berufsbildungsforschungsprojekts“.

Abschließend möchte ich von ganzem Herzen meiner Frau und meinem Sohn, meinen Eltern und Großeltern, meiner gesamten Familie und meinen Freundinnen und Freunden danken, die mich in den letzten Jahren immer unterstützt haben.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	13
Vorwort	15
1 Einleitung	19
1.1 Thematische Einführung und Erkenntnisinteresse	19
1.2 Struktur und Aufbau der Arbeit	22
2 Thematische Herleitung und theoretische Rahmung	25
2.1 Peer Learning	25
2.1.1 Der Ansatz des Peer Learning – Eine Begriffsklärung	25
2.1.2 Theoretische Argumentationen zum Peer Learning	33
2.2 Die berufliche (Aus-)Bildung und ihre Ziele	37
2.3 Widersprüche der beruflichen Bildung – Sichtweisen und Argumente der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie	42
2.4 Die Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation	48
2.5 Die Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument sozialer Lernformen	56
2.5.1 Das grundlegende Konzept und seine Entstehung	56
2.5.2 Anwendungen im Kontext betrieblicher Bildungsprozesse	59
2.5.3 Exkurs zur Reflexion der TZI als Analyseinstrument und der Implementierung von Peer Learning in der beruflichen Bildung ...	62
2.5.4 Das Modell der TZI als Orientierungsmodell für Peer Learning in der beruflichen Bildung	63
2.6 Zwischenfazit: Eine Einordnung der theoretischen Rahmung und Begründung für den Ansatz des Peer Learning in der beruflichen (Aus-)Bildung	66
3 Forschungsstand	71
3.1 Berufliche (Aus-)Bildung im Fokus der Forschung	71
3.2 Peer Forschung und (erste) Erkenntnisse zum Peer Learning in der beruflichen (Aus-)Bildung	79
3.3 Zwischenfazit: Eine Einordnung der empirischen Befunde und ihre Konsequenzen für die vorliegende Forschungsarbeit	82
4 Vorstellung der Forschungsfragen und Hypothesenbildung	85
4.1 Überlegungen zur ersten Forschungsfrage: Förderung von Einstellungen und Dimensionen	85

4.2	Überlegungen zur zweiten Forschungsfrage: Gemeinsames Lernen und soziale Beziehungen	89
4.3	Überlegungen zur dritten Forschungsfrage: Voraussetzungen für eine Durchführung	90
5	Forschungsmethodisches Vorgehen und Projektumsetzung	93
5.1	Das Forschungssetting	93
5.2	Das Projekt „Peer Learning in der beruflichen Ausbildung“	98
5.2.1	Peer Tutoring	98
5.2.2	Peer Education und Peer Mentoring	101
5.3	Die quantitative Fragebogenerhebung	108
5.3.1	Vorstellung der verwendeten Skalen	108
5.3.2	Datenerhebung und Skalenanalyse	113
5.4	Die Soziale Netzwerkanalyse	116
5.4.1	Begründung für die Methode	116
5.4.2	Durchführung und Auswertung	118
5.5	Die Interviews mit den Auszubildenden	120
5.5.1	Begründung für die Methode und Herleitung der Leitfragen	120
5.5.2	Auswertungsmethode und Kategoriensystem	122
5.6	Die Interviews mit den Lehr- und Ausbildungskräften	127
5.6.1	Begründung für die Methode und Herleitung der Leitfragen	127
5.6.2	Auswertungsmethode und Kategoriensystem	130
6	Peer Learning in der beruflichen Ausbildung – Auswertung und Analyse	133
6.1	Geförderte Einstellungen und Dimensionen durch Peer Learning	133
6.1.1	Die Auswertung der Fragebogenerhebung	133
6.1.2	Die Auswertung der Interviews	137
6.1.3	Einordnung der Ergebnisse	141
6.2	Die sozialen Beziehungen und Peer Learning	143
6.2.1	Die Auswertung der Sozialen Netzwerkanalyse	143
6.2.2	Die Auswertung der Interviews	145
6.2.3	Einordnung der Ergebnisse	152
6.3	Voraussetzungen für die Durchführung von Peer Learning	153
6.3.1	Die Auswertung der Interviews	153
6.3.2	Einordnung der Ergebnisse	168
7	Quo vadis Peer Learning in der beruflichen Ausbildung? Resümee und Ausblick	173
7.1	Betrachtung zentraler Erkenntnisse	173
7.1.1	Abschließende Diskussion und Schlussfolgerungen	173
7.1.2	Handlungsempfehlungen für die berufliche (Aus-)Bildung	178
7.2	Forschungsmethodische Reflexion	180
7.3	Fazit und Forschungsausblick	183

Literaturverzeichnis	187
Anhang	199
Anhang 1: Umsetzungen und Schulungen	199
Anhang 2: Der Fragebogen	212
Anhang 3: Histogramme	216
Anhang 4: Der Bogen zur Sozialen Netzwerkanalyse	223
Anhang 5: Soziale Netzwerkanalyse – Auswertung: Tabellen und Abbildungen ..	224
Anhang 6: Die Leitfäden	242
Anhang 7: Kategorien	252

Abkürzungsverzeichnis

BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
et al.	et alii
etc.	et cetera
ggfs.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber*innen
inkl.	inklusive
KMK	Kultusministerkonferenz
MZP	Messzeitpunkt
S.	Seite(n)
SDT	Self Determination Theory
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TZI	Themenzentrierte Interaktion
u. a.	unter anderem
z. B.	zum Beispiel

Vorwort

Peer Learning als Beitrag zur Förderung kritischer Gestaltungsfähigkeit in der beruflichen Bildungspraxis

Warum kritische Gestaltungsfähigkeit fördern?

Die berufliche Bildung findet häufig an den beiden Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule statt. Dieses sogenannte „Duale System“ der Berufsbildung genießt in vielen Teilen der Welt eine Vorbildfunktion aufgrund seiner starken Nähe zu den Anforderungen am Arbeitsmarkt und seiner damit verbundenen effektiven Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf – eine mögliche Ursache für die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland. Zugleich existiert aber auch ein bedeutsamer Teil beruflicher Ausbildung außerhalb dieses Systems in beruflichen Fachschulen (bspw. im Bereich Gesundheit und Pflege). Damit wird deutlich, dass eine Betrachtung der beruflichen Ausbildung in Deutschland sinnvoll beide Formen und Lernorte berücksichtigen sollte, will sie Aussagen zur Gesamtsituation treffen. Forschungen, die diese Komplexität bei didaktischen Entwicklungen in den Blick nehmen, sind aufgrund ihrer Komplexität sehr selten.

Neben dieser Unterschiedlichkeit sieht sich die Berufsbildung zugleich mit einem wachsenden Trend zur Akademisierung konfrontiert, der ihre Attraktivität mildert, zumal insbesondere die betriebliche Ausbildung noch immer mit tradierten Vorstellungen und Haltungen wie z. B. „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ verbunden wird. Dies führt zu der Frage, ob sich Methoden finden lassen, die einer solch tradierten Form entgegenwirken. Gibt es Lernformen, die demokratische Selbstständigkeit und soziale Kompetenz befördern und damit auch gegen die Ausbildung autoritärer Persönlichkeit (Henkelmann et al., 2020) wirken können und zugleich die Aneignung von notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Berufsausbildung ermöglichen?

Wir wissen, dass in Abhängigkeit von den Lernformen, die in Erziehungssystemen und auch der beruflichen Bildung praktiziert werden, die Lernenden/Auszubildenden mehr oder weniger Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Selbstentfaltung sowie zum Erleben ihrer bereits entwickelten Kompetenzen und zur kritischen Reflexion ihrer Erfahrungen und Perspektiven erlangen (Caspers et al., 2023). Auch ist uns bewusst, dass diese Lernformen nicht für alle Lernenden in gleicher Weise geeignet sind (Bremer, 2004).

Innovative Lernformen wie das hier untersuchte Peer Learning bieten im Hinblick auf die soeben geschilderte Situation mehrere Möglichkeiten, wenn sich durch ihren Einsatz ein spezifisches Potenzial zur Verbesserung des Lernens, der Zusammenarbeit und des Kompetenzerlebens in der beruflichen Ausbildung bestätigt. So könnte ein Ansatz, der überwiegend in der Sozialpädagogik und Prävention der Jugendarbeit seine Wirksamkeit nachgewiesen hat, zu einer Effektivitäts- und Attraktivitäts-

tätssteigerung der beruflichen Bildung beitragen, die Methodenvielfalt dort hilfreich erweitern und schließlich auch Ansatzpunkt für eine Förderung der sozialen Kompetenz der Auszubildenden sein.

Die vielfach in schulischen Settings und zum Teil auch in betrieblichen Hierarchien gespiegelten Lernformen des „Vormachens, Nachmachens, Übens“ könnten enthierarchisiert werden und stärker auf ein kollegiales Zusammenarbeiten und Mitdenken vorbereiten, was zunehmend in einer sich wandelnden Arbeitswelt auf der Ebene der Facharbeit benötigt wird. Das hier untersuchte Konzept passt auch in besonderer Weise zu den aktuell vorgelegten Standardberufsbildpositionen der Ausbildungsordnungen, die eine zunehmende Selbstständigkeit und Mündigkeit der Auszubildenden fordern, wenn dort bspw. zum Thema „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ die Anforderung formuliert wird: „Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln“ (BIBB, 2020, S. 2).

Die Wissens- und Erfahrungsbestände der Auszubildenden zu nutzen und ihnen in betrieblicher und schulischer Ausbildung auch als Innovationsfaktor Raum zu eröffnen, erscheint in Anbetracht des aktuellen Klimawandels, der gewaltigen sozialen Herausforderungen und der damit einhergehenden Notwendigkeit von Transformationsprozessen dringend geboten (Kaiser, 2023).

Der Beitrag der Forschung zu Peer Learning in der beruflichen Bildung

Die Habilitationsschrift von Dr. Philipp Struck basiert auf einem Umsetzungsprojekt, das verschiedene Formen des Peer Learning in der beruflichen Ausbildung in Schulen und Betrieben zum Gegenstand hat. Diese Umsetzung in den Jahren 2018/2019 wurde mit einem mehrere Methoden umfassenden Forschungsdesign begleitet, um damit Effekte dieses Ansatzes in der beruflichen Erstausbildung zu beobachten. Peer Learning umfasst hierbei Ansätze, die Auszubildende für die Unterstützung von Lernprozessen mit spezifischen Rollen und Aufgaben untereinander einsetzen und damit die Verantwortung für den Lernprozess vorübergehend verstärkt auf die Auszubildenden selbst übertragen.

So erschließt die Schrift Begründungen für den Einsatz der Methode, dazugehörige theoretische Grundlagen, das Forschungssetting, die projekthafte Implementierung der Ansätze in unterschiedlichen Berufsfeldern in Betrieben und Schulen, einschließlich der damit verbundenen Schulungen der Auszubildenden, und die Analyse der Befunde bis hin zu Gestaltungsempfehlungen.

Besonders hervorzuheben ist hierbei insbesondere das aufwendige forschungsmethodische Design und die umfangreiche Datengrundlage, die auf 14 mehrmonatigen Lernprojekten in sechs verschiedenen Institutionen (drei Betrieben, drei berufliche Schulen) und in elf unterschiedlichen Ausbildungsberufen basiert. Auch der Einsatz und die Verknüpfung mit dem Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen im Rahmen des Moduls „Berufsbildungsforschungsprojekt“ für Masterstudierende der Universität Rostock liefert interessante Hinweise für Möglichkeiten des forschenden Lernens an Universitäten und Hochschulen.

Die drei wesentlichen Fragestellungen, inwiefern erstens Peer Learning zu Einstellungsveränderungen führt, ob es zweitens die Intensität der Zusammenarbeit ver-

ändert und schließlich welcher Bedingungen es bedarf, damit Peer Learning gelingt, spannen einen weiten Bogen und erheben einen hohen Anspruch an die Forschung, die durch mehrmalige quantitative Erhebungen, Netzwerkanalysen und zusätzliche qualitative Interviews erfolgt.

Dr. Struck verfolgt dabei zwei Ziele. Zum einen werden praxisbezogen exemplarisch Varianten der Methode in unterschiedlichen Organisationen und Ausbildungsgängen erprobt und zudem wird eruiert, ob und wie Peer Learning in der beruflichen Ausbildung gelingen kann, einschließlich der Entwicklung einer Schulung von Auszubildenden. Zum Zweiten wird ein Forschungsinstrumentarium unter Rückgriff auf unterschiedlich disziplinär beheimatete Forschungsstände auf den Gegenstand bezogen designt und die Forschung durchgeführt, ehe die Befunde analysiert und im Hinblick auf deren Konsequenzen bezogen auf die Implementierung von Peer Learning in der beruflichen Ausbildung bewertet werden. Damit liegen Anregungen sowohl für die betriebliche und schulische Ausbildungspraxis als auch für die Berufsbildungsforschung und deren methodisches Instrumentarium vor.

Bemerkenswert ist, dass die kritische Berufsbildungstheorie aufgegriffen und zur Reflexion herangezogen wird. Dies macht Limitationen der eingesetzten Umsetzungsmethode sichtbar, aber auch bestehende Widersprüche der beruflichen Bildung, die sich auf die Implementierung von Peer Learning in die berufliche Bildungspraxis auswirken. Das dieser theoretische Bezugspunkt hier nur exemplarisch und in Ansätzen zur Geltung gebracht werden kann, ist neben seinem sehr umfassenden Anspruch auch dem bislang bestehenden Desiderat zur empirischen Prüfung kritischer Bildungstheorien zuzuschreiben und bereits als Versuch ein besonderer Verdienst.

Auch der Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie und insbesondere die Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument für die Schulungen und zur kritischen Reflexion ist eher selten und erweist sich hier, wie auch in neueren Arbeiten von Thole (2021) und Casper et al. (2023), als außerordentlich fruchtbar.

So bietet die vorgelegte Schrift eine Vielzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten für die forschungsmethodologische Weiterentwicklung zur Untersuchung von Lernsettings, aber auch im Hinblick auf die praktische Ausbildungsgestaltung in Schule und Betrieb. Ein großer Wehmutstropfen aber bleibt. Eine nachhaltige Implementierung von innovativen methodisch-didaktischen Ansätzen, die auf eine Stärkung der Auszubildenden durch Selbstwirksamkeitserfahrungen zielen und zugleich eine Entlastung für das eingesetzte Bildungspersonal langfristig in Aussicht stellen, setzt gute Methodenkompetenz bei ebendiesen voraus. Der aktuelle Trend zu Schnellqualifizierungen durch Quer- und Seiteneinstiege in das berufliche Lehramt ohne fundierte pädagogische und bildungswissenschaftliche Grundlagen und die quantitative Entwicklung im Bereich des betrieblichen Ausbildungspersonals (Bahl & Schneider, 2022) stehen diesen Zielen massiv entgegen und bedürfen des politischen Widerspruchs, dem diese Arbeit, die am Institut für Berufspädagogik in Rostock entstand, ein weiteres Argument zuführt.

Quellen

- Bahl, A. & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 8–10.
- BIBB (2020). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“*. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf> (14.09.2023).
- Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 189–213). Weinheim, München: Juventa.
- Casper, M., Kastrup, J. & Nölle-Krug, M. (2023). Lebendiges Lernen mit kreativen und erfahrungsbasierten Methoden zur didaktischen Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (S. 180–197). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Henkelmann, K., Jäckel, C., Stahl, A., Wünsch, N. & Zopes, B. (Hrsg.) (2020). *Konformistische Rebellen. Zur Aktualität des autoritären Charakters*. Berlin: Verbrecher.
- Kaiser, F. (2023). Berufliche Bildung als Befähigung zum Widerstand gegen eine nicht-nachhaltige Gegenwart. *berufsbildung*, 1(77), 2–5.
- Thole, C. (2021). *Berufliche Identitätsarbeit in der subjektivierten Arbeitswelt als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld: wbv.

1 Einleitung

1.1 Thematische Einführung und Erkenntnisinteresse

Die Gestaltung von Lernsettings in der beruflichen Ausbildung ist eine zentrale Aufgabe für schulisches und betriebliches Bildungspersonal. Wird im beruflichen Lernen eine Steigerung von Lernmotivation und Lernerfolg bei den Auszubildenden beabsichtigt, sind aktivierende Lernformen wie Peer Learning potenziell geeignete Methoden. Als zentrale Kriterien im Peer Learning werden u. a. die Kommunikation auf Augenhöhe und die gegenseitige Glaubwürdigkeit der Peers erachtet. Diese Aspekte können die Weitergabe von Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen von Peer zu Peer sowie die Vermittlung in Konflikt- oder Problemsituationen erleichtern. Darüber hinaus ermöglicht die aktive und wechselseitige Unterstützung, beiden Seiten im Lernprozess zu profitieren. Auf individueller Ebene wird als Nutzen für die Auszubildenden erwartet, dass die Ansätze des Peer Learning das Interesse und die Motivation am Lernen fördern sowie insbesondere zur Wiederholung von fachlichen Inhalten geeignet sind.

Die Stärkung sozialer und sozial-kommunikativer Kompetenzen ist ein weiteres Ziel, denn Peers können in der Regel Lerninhalte authentischer vermitteln und bei (Verständnis-)Schwierigkeiten mit größerer emotionaler Beteiligung unterstützen als professionelles Lehrpersonal. Durch die wechselseitige Vermittlung fachlicher Kenntnisse und die Erweiterung der Kooperationsfähigkeit können Formen des gemeinsamen Lernens zusätzlich die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden fördern. Die Implementierung von Ansätzen des Peer Learning kann potenziell auch das Gruppenklima bzw. den Zusammenhalt in der Gruppe verbessern, u. a., da durch Peer Learning auch leistungsschwächere oder sozial isolierte Auszubildende (besser) erreicht werden können.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Forschungsbeitrag für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die berufliche Bildung leisten und den Nutzen des Peer Learning in der beruflichen Ausbildung mit vier forschungsmethodischen Zugängen analysieren. Des Weiteren sollen für die Gestaltung pädagogischer Lernsituationen konkrete Hinweise und Anregungen zur Implementierung des Peer Learning in der beruflichen Ausbildung formuliert werden. Die Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Lernsettings richten sich an betriebliches und schulisches Bildungspersonal und sollen als Anregungen verstanden werden, wie das gemeinsame Lernen innerhalb der beruflichen Ausbildung zusätzlich gefördert werden kann.

Das *Erkenntnisinteresse* der vorliegenden Arbeit umfasst demzufolge die Betrachtung und Analyse des Nutzens und der Effekte von Peer Learning für Lernsettings in den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Untersucht werden der (potenzielle) Einfluss auf das gemeinsame Lernen sowie benötigte Voraussetzungen, um die pädagogischen Ansätze erfolgreich in der beruflichen Ausbildung implementieren zu können.

Das Erkenntnisinteresse bildet entsprechend mehrere Perspektiven ab, die sich in drei *Forschungsfragen* unterteilen lassen:

- (1) Welche Einstellungen und Dimensionen können durch Peer Learning bei Auszubildenden gefördert werden?
- (2) Inwieweit hat Peer Learning Einfluss auf das gemeinsame Lernen sowie die (sozialen) Beziehungen und Interaktionen innerhalb von Klassen und Jahrgängen in der beruflichen Ausbildung?
- (3) An welche Voraussetzungen ist die Durchführung von Peer Learning in der beruflichen Ausbildung gebunden?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, werden in der vorliegenden Arbeit insgesamt drei verschiedene Formen von Peer Learning (Peer Tutoring, Peer Mentoring und Peer Education) in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen sowie Ausbildungsberufen im Gesundheitswesen unter Verwendung von vier forschungsmethodischen Zugängen (Soziale Netzwerkanalyse, Fragebogen mit mehrfach erprobten Skalen, Problemzentrierte Interviews und Expert*inneninterviews), in einem Kontrollgruppendesign wissenschaftlich untersucht. Das Forschungssetting umfasst Auszubildende aus drei berufsschulischen und drei betrieblichen Lernorten, sodass mit einem Fragebogen insgesamt 243 Auszubildende schriftlich befragt werden konnten. Zudem konnten 39 Interviews mit Auszubildenden und 15 Interviews mit Lehr- und Ausbildungskräften realisiert werden.

Durch den Ansatz des Mixed Methods Research bzw. die Triangulation sollen die Schwächen der einzelnen Methoden wechselseitig ausgeglichen bzw. ergänzt werden. Den Empfehlungen von Steckler, McLeroy, Goodman, Bird und McCormick (1992) folgend, werden die qualitativen und quantitativen Methoden gleichberechtigt verwendet, um die Resultate aller Methoden separat analysieren zu können. Dies ermöglicht abschließend die Überprüfung, ob die Ergebnisse der vier Forschungsmethoden ähnliche Schlussfolgerungen zulassen. Als Stärke quantitativer Methoden kann formuliert werden, faktische und zuverlässige Daten zu generieren, welche partiell verallgemeinerbar sind. Qualitative Methoden ermöglichen hingegen detaillierte Prozessdaten, welche auf der Perspektive der Teilnehmenden im Forschungsprojekt beruhen (Steckler et al., 1992, S. 1 ff.). Für die wissenschaftliche Auswertung des vorliegenden Forschungsprojekts sind beide Perspektiven relevant, um abschließend neue Erkenntnisse über den Nutzen und die Effekte von Peer Learning in der beruflichen Ausbildung ermitteln zu können.

Die pädagogischen Ansätze des Peer Learning sollen sowohl den Auszubildenden beim Lernen als auch für ihren Wissensaufbau helfen und im Idealfall zur Förderung von Teildimensionen der beruflichen Handlungskompetenz (KMK 2018) beitragen. Zur kritischen Einordnung und Betrachtung der Widersprüche in der beruflichen Bildung werden Anmerkungen und Forderungen der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (Kaiser & Ketschau, 2019) in der Arbeit berücksichtigt. Demnach kann ein unzureichender Blick auf das einzelne Subjekt und die persönlichen Bedürfnisse in der beruflichen Bildung kritisiert werden. Mit den Ansätzen des Peer Learning soll

in Teilen auch diesen Forderungen Ausdruck verliehen werden, um (potenziell) einen Beitrag zur Förderung und Stärkung von Aspekten wie Solidarität oder auch Partizipation leisten zu können.

Zur weiterführenden theoretischen Verortung der Ansätze des Peer Learning in der beruflichen Bildung erscheint ferner die Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan (1993, 2000, 2008), mit den psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomieerleben, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben, als geeignete Option. Denn diese Theorie wurde für die wissenschaftliche Analyse von (gelingenden) Lernprozessen und Lernkontexten in der beruflichen Bildung bereits mehrfach grundlegend verwendet, wie u. a. Arbeiten von Prenzel und Drechsel (1996), Harteis, Bauer, Festner und Gruber (2004), Gebhardt, Martínez Zaugg und Nüesch (2009), Rausch (2011) oder auch Gebhardt, Martínez Zaugg und Metzger (2014) belegen.

Insbesondere der Aspekt der sozialen Eingebundenheit (als Voraussetzung für gelingende Lernhandlungen) erscheint relevant, da Peer Learning u. a. das soziale Lernen verbessern und die soziale Isolierung (Einzelner) reduzieren will, wie u. a. Topping (1996) und auch Haag und Streber (2011) anmerken. Durch das Peer Learning soll den Auszubildenden in der beruflichen Bildung ein Bewusstsein ermöglicht werden, welches ihnen verdeutlicht, dass sie gemeinsam bzw. als Gruppe (oder im Team) mehr erreichen können. Das gemeinsame Lernen soll das Gemeinschaftsgefühl stärken und die soziale Integration fördern.

Der Bedarf bzw. die Relevanz solcher Ziele kann entlang empirischer Studien (u. a. Kutscha, Besener & Debie (2012); Gebhardt et al. (2009)) aufgezeigt bzw. argumentativ gestützt werden. So wünschen sich Auszubildende im Rahmen ihrer Ausbildung mehr Feedback und mehr (kollegiale) Unterstützung sowie auch mehr Anerkennung bzw. Lob und Wertschätzung. Ferner haben sie Angst, Fehler zu machen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, kann Peer Learning eine geeignete pädagogische Methode sein. Denn Peer Learning will wechselseitiges Feedback sowie Lob und Anerkennung untereinander fördern. In der praktischen Umsetzung werden die Auszubildenden u. a. dazu angeregt, sich gegenseitig um Rat zu fragen, auch, um ihre eigene Unsicherheit und Unwissenheit mit anderen Peers zu thematisieren. Ergänzend ist zu erwähnen, dass die Studie von Leijten und Chan (2012) zum Peer Learning in der beruflichen Bildung verdeutlicht, dass Peer Ansätze die Feedbackqualität erhöhen und wirksame Peer Feedbackstrategien befördern können. Darüber hinaus konnte von Leijten und Chan (2012) gezeigt werden, dass sozialkompetentes Verhalten gefördert wird und die Vielfalt sowie der Umfang der Peer Interaktionen während der Lernaktivitäten zugenommen haben.

Dennoch bestehen gegenwärtig diverse Forschungsdesiderate zum Peer Learning, bspw. liegen nur wenige empirische Studien zum informellen Lernen in Peer Beziehungen vor (Krüger & Hoffmann, 2016, S. 392 f.) sowie zu Peer Beziehungen am Arbeitsplatz (Köhler, 2016, S. 108). Ähnliches gilt für peerbezogene Möglicheräume, welche Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter fokussieren (Grunert & Krüger, 2020, S. 706). Mit der vorliegenden Arbeit soll die Wirksamkeit des Peer Lear-

ning für die Lernorte Betrieb und Berufsschule empirisch analysiert werden, um dadurch einen Beitrag zur Förderung partizipativer Lernformen in der beruflichen Bildung zu leisten.

Entsprechend soll mit der Arbeit versucht werden, die bestehende Forschungslücke über den Nutzen von Peer Learning in der beruflichen Bildung ein Stück weit zu reduzieren. Gleichzeitig sollen für die Gestaltung von Lernprozessen in Betrieb und Berufsschule praktische Anregungen und Hinweise zur Umsetzung formuliert werden. Entsprechend soll das Potenzial bzw. der Mehrwert, das bzw. den Peer Learning für die berufliche Ausbildung (potenziell) eröffnet, empirisch abgesichert und für die Praxis anwendungsorientiert aufbereitet, in der vorliegenden Arbeit illustriert werden.

1.2 Struktur und Aufbau der Arbeit

Einleitend beginnt die Arbeit in Kapitel 2 mit einer thematischen Herleitung und theoretischen Rahmung. Dazu werden zentrale Begriffe wie Peer Learning fokussiert und die theoretische Argumentation und Vorüberlegungen zu den pädagogischen Ansätzen dargestellt. Daran anschließend werden die berufliche Bildung und ihre Ziele beschrieben sowie die inhaltliche Nähe und Relevanz des Forschungsprojekts für die Wissenschaftsdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervorgehoben. Zur weiterführenden thematischen Auseinandersetzung werden im darauffolgenden Unterkapitel die Widersprüche innerhalb der beruflichen Bildung diskutiert und Sichtweisen sowie Argumentationen der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie in den Diskurs übertragen. Darüber hinaus werden in Kapitel 2 die Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan (1993, 2000, 2008) sowie die Themenzentrierte Interaktion zur fortführenden Einordnung und Rahmung des Forschungsprojekts vorgestellt und ihre Relevanz für das Projekt wird verdeutlicht, um die Bedeutung der Konstrukte und Theorien zu unterstreichen. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit.

Im Anschluss an die theoretische und inhaltliche Rahmung werden in Kapitel 3 empirische Ergebnisse verschiedener Studien aus der beruflichen (Aus-)Bildung, der Peer Forschung und dem Peer Learning in der beruflichen (Aus-)Bildung präsentiert. Die systematische Übersicht unterstreicht erneut die Forschungslücke, da die in dieser Arbeit angenommenen Effekte (bzw. Veränderungen) des Peer Learning in der beruflichen Ausbildung zuvor noch nicht überprüft wurden und auch keine (umfassenden) Erkenntnisse zu den Voraussetzungen für eine Durchführung von Peer Learning in der beruflichen Ausbildung vorliegen. Dennoch beinhalten die Studien (erste) Erkenntnisse, welche vergleichend berücksichtigt werden können. In einem Zwischenfazit werden die empirischen Befunde in den aktuellen Forschungsdiskurs eingeordnet und die Konsequenzen für die eigene Arbeit diskutiert.

Daran anschließend werden in Kapitel 4 die drei Forschungsfragen und die Hypothesen hergeleitet, wobei die theoretischen Vorannahmen aus Kapitel 2 und die empirischen Erkenntnisse aus Kapitel 3 berücksichtigt werden. Die Vorstellung der Überle-

gungen zu den Forschungsfragen und den statistisch überprüfbaren Hypothesen erfolgt zur übersichtlicheren Darstellung getrennt in drei Unterkapiteln.

In Kapitel 5 werden das forschungsmethodische Vorgehen und die Projektumsetzung thematisiert. Zunächst werden das Forschungssetting und das Projekt „Peer Learning in der beruflichen Ausbildung“ vorgestellt. Dabei wird u. a. die konkrete Umsetzung der drei Ansätze Peer Tutoring, Peer Education und Peer Mentoring beschrieben. In den Unterkapiteln 5.3 bis 5.6 werden darüber hinaus die vier Forschungsmethoden, die quantitative Fragebogenerhebung (inkl. der Vorstellung der verwendeten Skalen), die Soziale Netzwerkanalyse, die Interviews mit den Auszubildenden und die Interviews mit den Lehr- und Ausbildungskräften (jeweils inkl. der Auswertungsmethode und der Vorstellung des Kategoriensystems), erläutert.

Die empirische Auswertung und Analyse der erhobenen Daten erfolgt in Kapitel 6, strukturiert nach den drei Forschungsfragen und gegliedert in drei Unterkapitel. In Kapitel 6.1 werden zur Auswertung der ersten Forschungsfrage sowohl die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung sowie aus den Interviews mit den Auszubildenden und den Lehr- bzw. Ausbildungskräften zusammengetragen und analysiert. Die Auswertung der zweiten Forschungsfrage in Kapitel 6.2 berücksichtigt die Ergebnisse aus der Sozialen Netzwerkanalyse und den Interviews, während die Auswertung der dritten Forschungsfrage in Kapitel 6.3 ausschließlich die Interviews mit den Auszubildenden und den Lehr- bzw. Ausbildungskräften als Datenbasis umfasst. Alle drei Unterkapitel schließen jeweils mit einer Einordnung der generierten Ergebnisse.

Die Arbeit endet in Kapitel 7.1 mit der Betrachtung zentraler Erkenntnisse, dies umfasst eine abschließende Diskussion und die Präsentation der Handlungsempfehlungen für die Praxis. Des Weiteren wird in Kapitel 7.2 das forschungsmethodische Vorgehen, unter Benennung von Limitationen, reflektiert und die eigene Arbeit mit einem Fazit und Forschungsausblick (7.3) abgeschlossen.

2 Thematische Herleitung und theoretische Rahmung

Das Kapitel 2 widmet sich einer vertiefenden Betrachtung zentraler Begriffe, Konzepte, und theoretischer Aspekte, welche das Thema herleiten und rahmen, zugleich aber auch einen argumentativen Hintergrund bilden. Nach Vorstellung des Peer Learning und seiner theoretischen Grundlagen und Bezugspunkte, der Skizzierung des Aufgabenfeldes der beruflichen (Aus-)Bildung, einer Thematisierung von Widersprüchen in der beruflichen Bildung (unter Berücksichtigung der Perspektive und Argumentation der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie), der Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation und Überlegungen aus bzw. zu der Themenzentrierten Interaktion werden abschließend die Aspekte einordnend in einem Zwischenfazit diskutiert. Dies geschieht insbesondere, um den Ansatz und potenziellen Nutzen des Peer Learning in der beruflichen Ausbildung argumentativ zu festigen.

2.1 Peer Learning

Bevor im Kapitel 2.1.2 theoretische Argumente zur Erklärung und (potenziellen) Wirkung des Ansatzes von Peer Learning behandelt werden, erfolgt in Kapitel 2.1.1 zunächst eine Begriffsklärung.

2.1.1 Der Ansatz des Peer Learning – Eine Begriffsklärung

In diesem Unterkapitel werden, im Sinne eines vertiefenden thematischen Einstiegs, drei zentrale Begriffe („Peers“, „Peer Group“ und „Peer Learning“) der Arbeit vorgestellt. Neben der inhaltlichen Klärung werden zudem Aspekte hinsichtlich ihrer Relevanz und Funktion im Jugendalter thematisiert und abschließend (an-)diskutiert.

Mit dem Begriff *Peers* sind im (alltäglichen) deutschen Sprachgebrauch zumeist gleichaltrige Personen im Jugendalter gemeint (die „Gleichaltrigengruppe“), wobei das Alter nur eines von mehreren Kriterien darstellt. Die ursprüngliche Bezeichnung ist von dem altfranzösischen Wort „pair“ abgeleitet, welches „gleicher Rang“ oder „gleicher Status“ bedeutet. Dieser gleiche Rang oder Status unter „Peers“ bzw. innerhalb einer *Peer Group* kann sich bspw. auch auf Schulklassen, Studiensemester, Gehaltsstufen oder Lebensphasen beziehen und entsprechend als gleiche Probleme, Ziele oder Herausforderungen verstanden werden (Machwirth, 1980, S. 246; Naudascher, 1977, S. 13; Naudascher, 2003a, S. 119 f.).

Jugendliche erfahren durch ihre Peers eine soziale, emotionale und informationsbezogene Unterstützung für die Lösung von Problemsituationen. Dies erklärt (auch) die teilweise sehr stark ausgeprägte Identifikation mit der (eigenen) Peer Group. Peers stellen für Jugendliche eine zentrale Bezugs- und Referenzgruppe dar, da sie über eine

besondere Nähe zur alltäglichen Lebensrealität verfügen. Durch den Peer Austausch und Kontakt übernehmen Jugendliche u. a. auch Werte, Normen und Verhaltensweisen (Nörber, 2003a, S. 9 f.). Daneben sind als weitere Funktionen eine Schutz- und Ausgleichsfunktion und eine (wechselseitige) Vermittlung von Sicherheit und Status zu nennen. Jugendliche finden in der Peer Group Rückhalt gegenüber dem Anpassungsdruck aus der Erwachsenenwelt, sie erfahren eine Reduzierung des durch die Arbeitsbelastung entstandenen Stresses und bekommen ein Verständnis für altersbezogene Probleme und Herausforderungen (Machwirth, 1980, S. 252). Des Weiteren erfüllen Peers eine Sozialisationsfunktion, indem sie soziale Übungs- bzw. Trainingsräume für den Übergang in die Erwachsenenwelt ermöglichen. Dazu zählen auch der Aufbau eigener Verhaltensweisen, das Erproben der eigenen Autonomie sowie ein Abweichen von Erwachsenennormen, ohne (direkt) Sanktionen befürchten zu müssen. Demzufolge fördert die Peer Group durch ihre Sozialisationsleistung die Entwicklung sowie den Aufbau der eigenen Identität und Persönlichkeit von Jugendlichen (Machwirth, 1980, S. 253; Ferchhoff, 2012, S. 526). Die persönliche Identitätsbildung ist eine der wichtigsten Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In der Peer Group erfahren Jugendliche Bestätigung, Anerkennung und Zugehörigkeit bzw. soziale Eingebundenheit (siehe dazu auch „Basic Needs“ in den Kapiteln 2.4, 3.1 und 5.3.1), welche sie für ihre (Identitäts-)Entwicklung in dieser Lebensphase benötigen (Machwirth, 1980, S. 253; Naudascher, 2003a, S. 132 ff.).

Entsprechend können Peers als eine zentrale Erziehungs- und Sozialisationsinstanz im Jugendalter erachtet werden. Die Gleichaltrigengruppe verfügt über eine herausgehobene Bedeutung für die Übermittlung gesellschaftlicher Werte sowie auch im privaten Umfeld. Denn die Zugehörigkeit zu einer Peer Group unterstützt die Identitätsbildung: Jugendliche helfen einander wechselseitig, sich in einer zunehmend unübersichtlicheren Welt zu orientieren und lösen (teilweise) die Eltern als einflussreichste Instanz ab (Nörber, 2003b, S. 80; Naudascher, 2003a, S. 120 ff.). Die Peer Group bietet Jugendlichen einen Statusersatz und ein Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit, dadurch können Jugendliche (temporär) Selbstsicherheit, Selbstwert und Selbstbestimmung gewinnen bzw. erfahren. Zudem können Peers eine wichtige kompensatorische Funktion übernehmen, indem sie einen Raum bieten, welcher sich in Teilbereichen der zumeist übermächtigen sozialen Kontrolle durch Institutionen und Pädagogisierungen (vonseiten der Schule oder des Elternhauses) entzieht. Im Sinne der Sozialisations- und Erziehungsfunktion trägt die Peer Group deshalb zum Ablösungsprozess vom (eigenen) Elternhaus bei (Naudascher, 2003b, S. 142; Ferchhoff, 2012, S. 527). Die Anzahl und die Heterogenität der Funktionen von Peers bzw. der Peer Group im Jugendalter verdeutlichen, weshalb und inwieweit Peers, neben den Eltern, zu einer relevanten Bezugsgruppe (Naudascher, 1978, S. 10; Ferchhoff, 2012, S. 524) werden.

Resümierend erscheint, dass die Peer Group für den gesellschaftlichen Sozialisations- und Bildungsprozess von Jugendlichen eine besondere Bedeutung hat. Die Peer Group hat aber, wie Bohnsack und Hoffmann (2016) darstellen, auch eine paradoxe Doppelfunktion und bildet sowohl eine Institution als auch eine „Gegeninstitution“

(im Sinne einer „Antistruktur“). Die Peer Group kann als Gegeninstitution verstanden werden, weil sie den Jugendlichen zu einer Distanz gegenüber den bestehenden Institutionen (wie z. B. der Schule) verhilft, um dadurch eine reflektierte Auseinandersetzung zu allgemeinen gesellschaftlichen Normen und Werten (erst) zu ermöglichen. Daneben hat die Peer Group durch die generalisierbare Erwartbarkeit ihrer gesellschaftlichen Funktion im Jugendalter ebenso selbst den Charakter einer „sekundären“ Institution und bildet eine Art „Übergangsmoratorium“ (Bohnsack & Hoffmann, 2016, S. 277 ff.).

Peer Beziehungen erlauben somit eine ambivalente Deutung, dahingehend, dass sich Jugendliche nicht nur in positiver Weise beeinflussen und bestärken, sondern auch in negativer Form auf den Sozialisationsprozess einwirken (Krüger & Hoffmann, 2016, S. 384). Durch bzw. in Peer Groups können z. B. delinquente oder gewaltsame Handlungen als Form einer Bewältigungs- und Distinktionsstrategie ausgelöst werden. Dementsprechend können Peer Beziehungen auch einen Raum bieten, welcher sozialabweichendes oder grenzüberschreitendes Verhalten schützt bzw. (im negativen Sinn) ermöglicht (Grunert & Krüger, 2020, S. 703). Teilweise bilden sich aus Peer Groups gewaltbereite Cliques oder Gangs heraus, die sich entsprechend als eine Gegeninstitution zu den bestehenden (Bildungs-)Institutionen einer Gesellschaft verstehen. Die Peer Group als Gegeninstitution ist gekennzeichnet durch Überschreitung oder Provokation von institutionalisierten Normen, Werten und Regeln. Dies kann sich z. B. in exzessivem Feiern an den Wochenenden äußern, um dadurch einen bewussten Kontrast zur Schule, Ausbildung oder Arbeit erleben zu können. Bezogen auf das Agieren in schulischen Kontexten kann eine Peer Group somit ebenso ein Risikopotenzial darstellen (Bohnsack & Hoffmann, 2016, S. 279 ff.). Denn im Kindes- und Jugendalter sind hinsichtlich der Peer Beziehungen, als negative Merkmale, auch aggressives oder antisoziales Verhalten zu beobachten, wie z. B. Mobbing. Dabei erleben Jugendliche über eine längere Zeit eine absichtliche verbale oder physische Gewalt bzw. Aggression durch andere Peers. Im Sinne der Peer Beziehungen kann ferner auch die Rolle der nicht direkt im Mobbing involvierten Peers, welche als Zuschauer*innen für die Täter*innen den gewünschten sozialen Unterstützungsraum konstruieren, thematisiert werden (Zander, Kreuzmann & Hannover, 2017, S. 354 ff.).

Nichtsdestotrotz können Peer Beziehungen, bspw. über gemeinsame Freizeitaktivitäten, auch schulaffine soziale und kulturelle Kompetenzen fördern und die schulische Leistung unterstützen oder auch zur Bewältigung problematischer biografischer Erfahrungen beitragen. Peer Beziehungen sind innerhalb der Schule stets als relevante Rahmenbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse zu berücksichtigen, denn Schule als Institution, bildet für Peers zugleich einen sozial selektiven und einen (gewissermaßen) erzwungenen Interaktionsraum (Grunert & Krüger, 2020, S. 703 ff.). So kann Ablehnung oder Zurückweisung durch die Peer Group bei Kindern und Jugendlichen u. a. zu höheren Fehltagen in der Schule, einer negativen Einstellung gegenüber der Schule, einer geringen Beteiligung in der Schule, schlechteren Schulleistungen bis hin zu Klassenwiederholungen und vorzeitigen Schulabbrüchen führen. Die Ablehnung durch die Peer Group kann auch im höheren Lebensalter zu Misserfolgen im

Berufsleben führen. Schule ist insgesamt ein sehr sozialer Ort und Lernen in der Schule ist in besonderem Maße eine soziale Aktivität. Die Eingebundenheit in Spiele oder Gruppenarbeiten sowie Informationen und Feedback zu erhalten oder Ermutigung zu erfahren, fördern die Motivation, zur Schule zu gehen und sich konstruktiv am Unterricht zu beteiligen (Salisch, 2016, S. 79 f.).

Insgesamt können nach Krüger (2016) vier Varianten von Peer Beziehungen unterschieden werden, welche vom Kindesalter bis in die Jugend zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dyadische zunächst feste Freundschaften zeichnen sich durch Offenheit und Vertrauen aus. Informelle Cliques in schulischen oder außerschulischen Settings basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und können durch eine hohe Fluktuation gekennzeichnet sein. Die Mitglieder „organisierter Gruppen“ sind durch eine gemeinsame Aufgabe in Schulklassen oder Vereinsgruppen verbunden. Diese Verbindung kann auch als Zwang (und entsprechend nicht freiwillig) gestaltet sein. Die vierte Variante der Peer Beziehungen bildet sich durch ein größeres soziales Netzwerk ab, welches durch oberflächliche Beziehungen und hohe Fluktuation gekennzeichnet ist (Krüger, 2016, S. 38 f.; Krüger & Hoffmann, 2016, S. 382).

Folglich können Peer Beziehungen entlang verschiedener Merkmale und Varianten unterschieden werden, wobei für die vorliegende Arbeit auf die Form der organisierten Gruppen (Krüger, 2016; Krüger & Hoffmann, 2016) fokussiert werden soll. Diese zeichnet sich in ihrer Verbundenheit durch eine gemeinsame Aufgabe oder Zielsetzung aus, wie z. B. ein erfolgreicher Abschluss (als gemeinsames Ziel) von Schulklassen oder Jahrgängen. Die hier untersuchten Peer Groups befinden sich im selben (oder im nächsthöheren) Ausbildungsjahr und sind demzufolge vom „gleichen Rang“ bzw. im „gleichen Status“.

Peer Learning Ansätze wollen den Einfluss der Gleichaltrigen pädagogisch (sinnvoll) nutzen. Sie basieren auf der engen Beziehung und dem unmittelbaren Kommunikationsgefüge auf gleicher Augenhöhe zwischen den Peers. Neben wechselseitiger Hilfe und Unterstützung sind zugleich auch eine (positive wie negative) Beeinflussung und Anpassung durch Peers zu erwarten. Nörber (2003a) spricht von einer „pädagogischen Kraft“ der Gleichaltrigen, insbesondere, weil Jugendliche gute Expert*innen für die Vermittlung in Konflikt- oder Problemsituationen sind sowie für die Wissensweitergabe sowie die Modifikation von Verhaltensweisen und Einstellungen (Nörber, 2003a, S. 11). Allgemein ist die Vermittlung bzw. die Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen durch Jugendliche an Jugendliche zentraler Gegenstand von Peer Ansätzen (Kästner, 2003, S. 57; Nörber, 2003b, S. 83). So will Peer Learning beispielsweise zur Vermittlung sozialer und sozial-kommunikativer Kompetenzen beitragen, denn Peers können Lerninhalte mit größerer emotionaler Beteiligung vermitteln und zugleich unterstützen, (zumindest dann,) wenn sie als authentische, gleichaltrige Vorbilder anerkannt und wahrgenommen werden. Peer Learning kann den Erwerb von Fertigkeiten fördern und zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit beitragen. Ein weiteres Kennzeichen ist die Entwicklung von Bewältigungsressourcen bzw. Lebensbewältigungsstrategien. Die Wissen- und Informationsweitergabe erfolgt zwischen

Peers zumeist informell oder auch formell „schneeballartig“ (Kästner, 2003, S. 51 ff.; Appel & Kleiber, 2003, S. 349).

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Ansätze des Peer Learning stark den sozialen Kontext fokussieren sowie die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten durch die aktive und gegenseitige Unterstützung beim Lernen fördern, sodass ein effektiver Lernprozess realisiert werden kann. Ein zentraler Faktor ist die größere (wechselseitige) Glaubwürdigkeit unter Peers, sodass im Lernprozess beide Seiten profitieren (können) und Selbstwirksamkeit, Kooperationsfähigkeit oder auch Konfliktfähigkeit erwerben. Daneben stärken positive Feedbacks von Peers das Selbstkonzept von Jugendlichen, dies führt zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation (siehe auch Kapitel 2.4) und ermöglicht eine positive emotionale Beziehung zum Lernstoff sowie einen größeren persönlichen Lernerfolg. Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen folglich die lernenden Jugendlichen. Im Rahmen von Peer Learning wird den Jugendlichen ein gewisses Maß an Verantwortung für das Lernen übertragen, um den Lernprozess selbst zu steuern und um dadurch die Effektivität des Lernens erhöhen zu können. Diese Verantwortungsübertragung verändert die Haltung und die Rolle der Lehr- oder Ausbildungskraft hin zu einem bzw. einer Organisator*in und Begleiter*in von Lernprozessen, welche zur Eigenaktivität und Selbstmotivation bei den Lernenden anregt. Im positiven Fall bereichert dies den (Berufs-)Schulalltag und entlastet die Lehr- bzw. Ausbildungskraft (Schülke, 2012, S. 279 ff.).

Bezogen auf eine (Gesamt-)Gruppe kann Peer Learning unterstützend auf die Selbstorganisationsprozesse von Jugendlichen wirken, ihre Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft sowie die Mit- und Selbstbestimmung im Schulalltag fördern und Beiträge zu einer Demokratisierung bzw. demokratischen Entwicklung leisten (Apel, 2003, S. 17; Rohloff, 2003, S. 318; Kahr, 2003, S. 368; Otto, 2015, S. 38). Allgemein schafft die Peer Group „neue Orte“ informellen Lernens und ermöglicht den Erwerb von personalen, kulturellen und sozialen Kompetenzen. So finden von Peers selbstinitiierte (informelle) Lernprozesse sowohl in formalen Bildungsorten (wie der Schule), in non-formalen Bildungsorten (z. B. Musikschule, Jugendzentrum) als auch in informellen Bildungsorten (z. B. Schulhof, Medien) statt (Krüger & Hoffmann, 2016, S. 381).

In der (deutschsprachigen) Literatur werden sowohl die Bezeichnung Peer Education als auch Peer Involvement als Sammel- oder Oberbegriff für verschiedene Peer Ansätze verwendet. Peer Education kann zudem als eigener Ansatz verstanden werden. Backes & Schönbach (2001) verwenden die Bezeichnung des Peer Involvement¹ als Überbegriff und differenzieren darunter drei Ansätze: Peer Counseling, als einen Ansatz, bei dem einzelne Multiplikator*innen mit einzelnen Adressat*innen arbeiten; Peer Education, bei der einzelne Multiplikator*innen mit Gruppen von Adressat*innen arbeiten, und Peer Projekte, bei denen Gruppen von Multiplikator*innen mit Gruppen von Adressat*innen arbeiten (Backes & Schönbach, 2001, S. 7). Kästner (2003) weist hingegen daraufhin, dass unter dem Sammelbegriff Peer Education häufig Formen des Peer Involvement, der Peer Mediation, des Peer Counselin sowie der

¹ Involvement bedeutet in diesem Zusammenhang Einbeziehung und Beteiligung der jugendlichen Peers (Kästner, 2003, S. 50).