

# ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung  
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 4 (2022)  
Soziales Lernen und Bildung**

**Bibliografie:**

Christine Schmalenbach:  
Das LIFE-Programm – Gemeinsames Soziales Lernen  
auf verschiedenen Ebenen an Bildungsinstitutionen  
in El Salvador.  
*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 4 (4), 120-131.  
<https://doi.org/10.35468/5950-10>

**Gesamtausgabe online unter:**  
<http://www.esze-zeitschrift.net>  
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Das LIFE-Programm – Gemeinsames Soziales Lernen  
auf verschiedenen Ebenen an Bildungsinstitutionen  
in El Salvador**

*Christine Schmalenbach*

## *Abstract*

Das LIFE-Programm an Brennpunktschulen in El Salvador bringt Studierende und Schüler:innen der Klassen 8 und 9 zusammen für einen Workshop zu Teamarbeit, Unternehmertum und Handlungsplanung. *Peergestütztes Lernen* kommt mehrfach zum Einsatz. Sowohl die Studierenden als auch die Schüler:innen arbeiten in Teams. Zusätzlich nehmen die Studierenden für die Schüler:innen die Rolle von Tutor:innen ein. Der *pädagogische Doppeldecker* spielt eine zentrale Rolle. Beide Gruppen von Lernenden erleben und reflektieren im Programm die sozialen Lerninhalte, mit denen sie sich auch theoretisch auseinandersetzen. Die sozialen Lerninhalte werden mit fachlichen Lerninhalten (Unternehmertum) verzahnt. Das Programm wurde mit einem Mixed-Methods-Design evaluiert. Fokusgruppen-Interviews mit beiden Gruppen und die Lerntagebücher der Studierenden geben Aufschluss darüber, wie die Lernenden das Programm wahrgenommen haben. Es zeigt sich, dass den unterschiedlichen Teilnehmenden persönlich relevante Lernprozesse ermöglicht werden konnten.

## *Keywords*

Peergestütztes Lernen, pädagogischer Doppeldecker, Soziales Lernen, Service Learning

## 1 Einführung

Im LIFE-Programm (*Líderes Inspirando Futuro y Éxito/Leaders Inspiring Future and Success*) an Brennpunktschulen in El Salvador kommen Studierende und Schüler:innen der Klassen 8 und 9 zusammen. Beide Gruppen kommen aus sozioökonomisch herausfordernden Hintergründen. Die Studierenden lernen an der Nehemiah International University die Fächer Buchhaltung, BWL und Informatik auf Bachelor-Niveau. Sie haben keine pädagogische Ausbildung, befassen sich aber als Querschnittsthema in ihrem Studium mit *Leadership* (Führung). Das LIFE-Programm ist ein Teil des Curriculums in diesem Bereich und wird im Sinne von Service Learning durchgeführt. Die Studierenden teilen in einem Workshop ihre Kenntnisse in Unternehmensgründung, Handlungsplanung und Teamarbeit mit Schüler:innen aus den Klassen 8 und 9 und üben dabei selbst praktische Teamarbeit und Gruppenführung. Der Zusammenarbeit und anderen Formen der Interaktion wird viel Raum gegeben mit dem Ziel, dass beide Gruppen von Teilnehmenden soziale Kompetenzen erlernen und ausbauen sowie in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gestärkt werden.

In diesem Artikel wird das Projekt genauer mit seinen didaktischen Ansätzen vorgestellt. Das Programm wurde in einer ersten Durchführung mit einem Mixed Methods Design evaluiert, dessen Ergebnisse bezogen auf Veränderungen im Bereich der wahrgenommenen personalen und sozialen Ressourcen bei den Schüler:innen in einem anderen Artikel vorgestellt werden (Schmalenbach et al., in Vorbereitung). Dieser Artikel fokussiert die Ergebnisse der Auswertung derjenigen qualitativen Daten mit einem Schwerpunkt auf der Einschätzung der beiden Teilnehmer:innengruppen zu ihren Lernprozessen und der Verzahnung der verschiedenen Prozesse miteinander.

## 2 Didaktische Ansätze

Dem LIFE-Programm liegt ein Verständnis von Sozialem Lernen als lebenslangem Prozess zugrunde, der immer in engem Bezug zum Kontext steht und entweder unbewusst nebenbei stattfindet oder bewusst gestaltet werden kann (Elias et al., 2015; Kanning, 2015; Schmalenbach, 2021). Es stellt sich die Frage, wie die Interaktion verschiedener Gruppen von Lernenden in ihrem Kontext genutzt werden kann, um gezielt positive Lernprozesse bei allen Beteiligten anzustoßen und zu fördern.

### 2.1 Peergestütztes Lernen

Erfolgreiche Zusammenarbeit auf ein Ziel hin erfordert Teilkompetenzen aus den verschiedenen Bereichen Sozialen Lernens. Damit ist Kooperation sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance, um gemeinsam Kompetenzen einzuüben (Goodwin, 1999; Weidner, 2006).

Bei peergestütztem Lernen interagieren Lernende miteinander und unterstützen sich gegenseitig im Lernprozess (Souvignier, 2007). Es kann verschiedene Formen annehmen, wie beispielsweise Kooperatives Lernen oder Tutoring (Topping, Buchs, Duran & van Keer, 2017). Mehrere Metaanalysen und Überblicksstudien führen zu dem Schluss, dass peergestütztes Lernen positive Effekte auf den Wissenserwerb, die sozial-emotionalen Fähigkeiten und die Peerbeziehungen hat (beispielsweise Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Johnson & Johnson, 2002; Kyndt et al., 2013; Slavin, 1990; für einen detaillierten Überblick über diese und weitere Studien, siehe Schmalenbach, 2018).

Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz entfaltet sein volles Potential erst, wenn neben der Arbeit an fachlichen Inhalten das Lernen von sozialen Fähigkeiten explizit eingebaut wird (Goodwin, 1999), insbesondere im Einsatz von Kooperativem Lernen mit Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich sozial-emotionale Entwicklung (Sutherland, Wehby & Gunter, 2000). Cohen und Lotan (2014) fassen dafür Prinzipien sozialen Lernens nach Bandura (1969) zusammen: Die neuen Verhaltensweisen müssen 1) benannt und besprochen werden, so dass 2) Schüler:innen sie erkennen, wenn sie auftreten und 3) sachlich darüber sprechen können. 4) Die neuen Verhaltensweisen werden eingeübt und 5) verstärkt, wenn sie auftauchen. Johnson, Johnson & Holubec (1993) berufen sich für das Lernen von sozialen Fähigkeiten auf den Ansatz prozeduralen Lernens: Schüler:innen verstehen, worum es sich bei dieser Fähigkeit handelt, warum sie wichtig ist und wann sie eingesetzt werden sollte. Sie operationalisieren sie und formulieren konkrete Handlungen für ihren eigenen sozialen Kontext. Sie üben die Fähigkeit so lange, bis ihr Einsatz weitestgehend automatisiert verläuft. Dabei bekommen sie Feedback und reflektieren über ihren Einsatz der Fähigkeit. Beide Ansätze ergänzen sich. Eine Möglichkeit zur Operationalisierung einer konkreten sozialen Fähigkeit ist die *T-Chart*, in der in einer Tabelle beispielhaft festgehalten wird, was Menschen tun und sagen, die diese Fähigkeit zeigen (Johnson et al., 1993; Weidner, 2008).

## 2.2 Verzahnung sozialer mit fachlichen Lerninhalte

So ist Kooperatives Lernen eine Möglichkeit, fachliches und soziales Lernen über die Wahl der Unterrichtsmethode zu verzahnen. Weitere Verknüpfungen sind über die inhaltliche Ebene möglich, wenn beispielsweise fachliche und überfachliche Themen und Kompetenzen sich mit den sozialen Kompetenzen überschneiden. Um den Lernerfolg zu unterstützen, ist ein persönlicher Bezug der Lernenden zu den Inhalten relevant und ihre Einschätzung, dass diese Inhalte wichtig sind (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020; Reicher, 2010). Auch durch Service Learning kann soziales Lernen mit fachlichem verbunden werden - über das gesellschaftliche Engagement der Lernenden. In Projekten antworten Lernende auf reale Bedarfe in ihrem sozialen Umfeld und wenden dabei fachliche Lerninhalte an. Der Reflexion der Erfahrungen und dem Feedback werden ein hoher Stellenwert eingeräumt (Reicher, 2010; Reinders, 2016).

## 2.3 Der pädagogische Doppeldecker

Der „pädagogische Doppeldecker“ (Geissler, 1985) ermöglicht es (zukünftigen) Lehrkräften in der Lehrer:innenbildung neben der Aneignung von theoretischem Wissen zu didaktischen und pädagogischen Methoden sowie Ansätzen und Prozessen, diese auch praktisch selbst zu erleben. Die (angehenden) Lehrkräfte führen die Übungen in der Schüler:innenrolle durch und wechseln dann in die Rolle der Lehrperson, um zu reflektieren, welche Aspekte der Übung wie im eigenen Unterricht umgesetzt werden können. Dabei werden Bezüge zur Theorie hinter dem erlebten Ansatz hergestellt und eigene Subjektive Theorien bewusst gemacht. Die Reflexion dieser Erfahrung kann dann zu Veränderungen in den Subjektiven Theorien und zu neuen Handlungskompetenzen führen. Dabei wechseln die Lehrkräfte immer wieder zwischen den Rollen als Lernende und als Lehrende, die die gemachte Erfahrung auf ihren eigenen Unterricht beziehen. So kann beispielsweise das Thema „Freiarbeit“ über Freiarbeit erarbeitet oder Kooperatives Lernen über kooperative Methoden erlernt werden (Wahl 2002; Schnebel 2003).

### 3 Das LIFE-Programm<sup>1</sup>

Im Folgenden wird das LIFE-Programm detaillierter beschrieben und darauf eingegangen, wie die dargestellten didaktischen Ansätze umgesetzt werden.

Das LIFE-Programm umfasst 15 Sitzungen (je 90 Minuten) an den Schulen und einen Vormittag an der Hochschule mit einer abschließenden Präsentation der Ergebnisse und gemeinsamen Feier. Die ersten zwei bis drei Sitzungen dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und einer Einführung in das Programm. Danach beinhalten die Sitzungen je drei Phasen: 1) Eine Einführung in eine kooperative Kompetenz bei gemeinsamer Erarbeitung einer T-Chart und der Durchführung und Reflexion einer Übung oder eines Spiels, um die Kompetenz zu verdeutlichen. 2) Eine Einführung in ein unternehmerisches Thema und dessen Anwendung auf eine eigene Geschäftsidee in Kleingruppen. 3) Eine Reflexion darüber, wie die besprochene kooperative Kompetenz in den Kleingruppen umgesetzt worden ist.

Um den Studierenden und Schüler:innen die Erinnerung an die zu erlernenden Kompetenzen zu erleichtern, wurden sie fünf Prinzipien zugeordnet, deren Schlüsselwörter auf Spanisch zusammen das Akronym „CAPACES“ ergeben, den Plural von „fähig“. Diese Prinzipien tragen zu „fähigen“ Teams bei:

- Wir lernen und wachsen alle weiter<sup>2</sup>.
- Wir beteiligen uns alle auf verantwortliche Weise.
- Wir unterstützen uns gegenseitig und berücksichtigen die Bedürfnisse der anderen.
- Wir teilen und kommunizieren offen und respektvoll unsere Ideen und Gedanken.
- Wir hören aufmerksam und respektvoll zu.

Die Prinzipien werden in einem Kreis dargestellt, so dass sie gleichwertig nebeneinanderstehen und klar wird, dass sie gemeinsam ein Ganzes ergeben. Alle ein bis zwei Sitzungen wird eine den Prinzipien zugeordnete Kompetenz genauer durchgenommen, beispielsweise aktives Zuhören oder konstruktive Konfliktlösung. Wo möglich, werden die Kompetenzen einer Phase der Projektplanung inhaltlich zugeordnet. Die einzelnen Sitzungen werden von den Studierenden geplant, vorbereitet und anschließend reflektiert. Dabei werden sie von dem Team der Entwickler:innen/Dozent:innen (mit psychologischem oder pädagogischem Hintergrund) unterstützt und begleitet.

*Peergestütztes Lernen* findet auf mehreren Ebenen statt. Sowohl die Schüler:innen als auch die Studierenden arbeiten als Teams zusammen an Aufgaben und üben dabei kooperative Kompetenzen ein. Zusätzlich übernehmen die Studierenden die Rolle von Tutor:innen für eine Schüler:innengruppe. Die Studierenden werden als Koordinator:innen bezeichnet. Jeder Klasse sind zwei Klassenkoordinator:innen zugeordnet, die sich insbesondere um Logistik und Klassenmanagement kümmern, und je nach Klassengröße 4-6 Teamkoordinator:innen, die mit einem kleinen Schüler:innenteam eng zusammenarbeiten und Gelegenheit haben, die Schüler:innen einzeln kennenzulernen und individuell auf sie einzugehen. In den Studierendenteams wird auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis geachtet und darauf, dass sich Studierende aus dem zweiten und aus dem dritten Studienjahr ergänzen. So können sie auch untereinander bereits erworbenes Wissen und Erfahrungen weitergeben. Die CA-

1 Das Programm und seine Evaluation wurden entwickelt und durchgeführt in Zusammenarbeit mit Harold Monterrosa und Regina Cabrera. An der Evaluation war Prof. Dr. Susanne Jurkowski beteiligt.

2 Anfangs waren die Prinzipien in der dritten Person formuliert: „Alle lernen und wachsen weiter.“ Während der Durchführung wurde aber häufig die erste Person verwendet, die schließlich auch in der endgültigen Version übernommen wurde.

PACES-Prinzipien für gute Teamarbeit bilden für beide Kontexte (Schule und Hochschule) die Leitlinien für die Zusammenarbeit.

Als *fachliche Inhalte* wurden Unternehmertum und Handlungsplanung gewählt. Im Laufe des Programms durchlaufen Schüler:innen in ihren Teams die verschiedenen Schritte bis zum Abschluss und zur Präsentation eines Plans für ein Kleinunternehmen. Das Thema wurde als relevant eingeschätzt, da in El Salvador 43.1% der erwerbstätigen Bevölkerung im städtischen Bereich außerhalb des formalen Sektors arbeiten – das Gründen eines Kleinunternehmens also zur Lebenssicherung beitragen kann (Dirección General de Estadística y Censos [DIGESTYC], 2020). Die Studierenden können diese Inhalte aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds gut beibringen. Zusätzlich setzen sich Schüler:innen zusammen mit ihren Tutor:innen mit ihren persönlichen Plänen für die Zukunft auseinander – kurzfristig, mittelfristig und langfristig. Dazu füllen sie Schaubilder aus, die gestalterisch an ein Computerspiel angelehnt sind: Eine Figur will ein Ziel erreichen, hat dazu mehrere Hindernisse zu überwinden, bekommt dabei aber auch Unterstützung. Die Schüler:innen legen jeweils fest, was ihr Ziel ist, welche Schritte sie gehen müssen, um es zu erreichen, welche Hindernisse voraussichtlich auftauchen werden und wo sie Unterstützung bekommen können.

Den *pädagogischen Doppeldecker* erleben insbesondere die Studierenden: Bevor sie in die Schule gehen, nehmen sie an einem 32-stündigen Kurs über Teamarbeit, Gruppendynamik, Gruppenführung und soziale Kompetenzen teil. In diesem Kurs lernen sie nicht nur die Theorie zu diesen Themen, sondern arbeiten auch als Teams zusammen, erleben Übungen (beispielsweise teambildende Maßnahmen oder Übungen zu aktivem Zuhören) am eigenen Leib und reflektieren sie gemeinsam. Während des Workshops in der Schule setzen sie das Gelernte mit den Schüler:innen um, reflektieren es, geben sich gegenseitig Feedback und entwickeln gemeinsam neue Strategien. Dabei kooperieren sie selbst miteinander in einer realen Situation und üben reflektiert Zusammenarbeit im Team, während sie als Tutor:innen bei den Schüler:innen auch kooperative Kompetenzen fördern. Die Reflexion des Erlebten findet auf mehreren Ebenen statt. Nach der Durchführung einer Workshopsitzung füllen die Studierenden in Reflexions- und Vorbereitungssitzung mit den Dozent:innen zuerst individuell ein Lerntagebuch aus. Sie beantworten Fragen nach erlebten Schwierigkeiten während der Sitzung, wie diese gelöst wurden, welche noch gelöst werden müssen und nach besonders positiven Momenten. Dann treffen sich die Studierenden in Teams und sprechen über das Erlebte und über mögliche Implikationen für die Zukunft. Dabei werden sie manchmal von den Dozent:innen begleitet, manchmal finden diese Reflexionen in der Gruppe ohne die Dozent:innen statt. Anschließend planen die Studierenden die nachfolgende Sitzung. Zum Abschluss wird die letzte Frage des Lerntagebuchs individuell beantwortet: „Was hast du in deiner Arbeit im LIFE-Programm in dieser Woche gelernt?“<sup>3</sup>

## 4 Die Evaluation

Bei der ersten Durchführung des Programms nahmen 29 Studierende und 105 Schüler:innen teil. Das Programm wurde in einer ersten Durchführung mit einem Mixed Methods Design evaluiert. Dieser Artikel fokussiert die Ergebnisse der Auswertung derjenigen qualitativen Daten, die Rückschlüsse erlauben auf die Einschätzung der beiden Teilnehmer:innengruppen zu ihren Lernprozessen und der Verzahnung der verschiedenen Prozesse miteinander.

<sup>3</sup> Übersetzung der Fragen durch die Autorin.

#### 4.1 Methoden

*Fokusgruppeninterviews.* Insgesamt 75 Schüler:innen, die an dem Programm teilgenommen hatten, wurden in 19 Gruppen mit 3 bis 6 Personen interviewt. Das waren diejenigen Schüler:innen, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews in der Schule waren und die Erlaubnis ihrer Eltern zur Teilnahme an der Evaluation hatten. Es wurden erst einige allgemeine Fragen zum LIFE-Programm gestellt (z.B. „Woran erinnert ihr euch am meisten?“), dann wurde auf einzelne Aspekte des Programms eingegangen (z.B. „Wie war es für euch, in Teams zu arbeiten?“). Zu jeder Frage wurde ein Blatt mit einem Symbol oder Schlüsselbegriff in die Mitte der Gruppe gelegt.

29 Studierende wurden in vier Fokusgruppen interviewt, jeweils in den Teams, in denen sie zusammengearbeitet hatten. Der Aufbau des Interviews entsprach dem der Schüler:innen, nur einzelne Fragen wurden angepasst, wo es nötig war, um die Perspektive der Studierenden besser zu erfassen. Beispielsweise wurde die Frage nach der Teamarbeit in zwei geteilt: „Wie war es für Sie, mit den Schüler:innenteams in der Schule zu arbeiten?“ und „Wie ging es Ihnen mit Ihrer Zusammenarbeit als Team?“

Die Schüler:innen füllten nach Abschluss des Programms einen geschlossenen *Fragebogen* zu ihrer Wahrnehmung des LIFE-Programms und der Tutor:innen aus. Am Ende des Fragebogens wurde eine *offene Frage* gestellt („Würdest du gerne noch etwas zu dem LIFE-Programm kommentieren?“), die zusätzlich Aufschluss darüber gibt, welche Aspekte des Programms für sie bedeutsam waren.

*Lerntagebücher.* Die Studierenden beantworteten nach jeder Sitzung Reflexionsfragen zum Verlauf. Gefragt wurde nach Schwierigkeiten, wie diese gelöst wurden und welche noch gelöst werden müssen, nach besonders positiven Momenten und nach zentralen Lernergebnissen der Woche.

Für die Erhebung und Verwendung der Daten lag uns das Einverständnis aller Teilnehmenden vor.

Bei der Datenkodierung wurde zuerst offen und induktiv Zeile für Zeile vorgegangen, in Anlehnung an die *Grounded Theory*. Später wurden aus den Kodierungen Kategorien und Subkategorien entwickelt, wo möglich über *concept coding*, bei dem Kodierungen Konzepte zugeordnet werden, wie beispielsweise *Problemlösung* oder *Teamarbeit* (Saldaña, 2021).

#### 4.2 Ergebnisse

Die von den Studierenden dargestellten eigenen Lernprozesse lassen sich vier Konzepten zuordnen: *Leadership* (Führung/Leiterschaft), *Teamarbeit*, *strategisches Denken/Problemlösung* und *persönliche Entwicklung* (insbesondere die Entwicklung von Geduld und der Umgang mit Heterogenität im sozialen Umfeld; Schmalenbach et al., eingereicht).

Der Prozess war herausfordernd. Das Programm an sich mit seinen Anforderungen an Planung, Kreativität, Logistik, Kommunikation und Kooperation brachte die Studierenden öfter an ihre Grenzen und forderte sie heraus, sich in den oben genannten Bereichen weiterzuentwickeln. So erlebten beispielsweise Studierende lückenhafte Absprachen in ihrem Team und deren Konsequenzen bei der Durchführung des Workshops als Aufforderung und Möglichkeit, an ihren kommunikativen Fähigkeiten zu arbeiten. Eine Studierende erklärte im Fokusgruppeninterview: „Wir hatten manchmal, nun ja, mehrere Male, eine fehlende Koordinierung, ich weiß nicht, wir haben uns zu den ersten Sitzungen unterhalten und das war so wie, ‚Wir haben keine Kommunikation. Was sollen wir tun?‘[...] Bis wir das schließlich

ein bisschen ändern konnten, aber am Anfang ist es uns schwer gefallen, weil wir uns nicht gut organisiert haben“<sup>4</sup> (GF03-09, 41).

Gleichzeitig musste mit den Bedingungen an den Schulen gearbeitet werden. Besonders mit einer Schule war die Kooperation herausfordernd, da eingeplante Klassenräume häufig anders besetzt wurden oder konkurrierende Schulveranstaltungen nicht im Vorfeld kommuniziert wurden. Ein Bereich, der von den Studierenden insbesondere in den ersten Reflexionen häufig als herausfordernd erwähnt wurde, war die Interaktion mit den Schüler:innen. Die Studierenden berichten von Unruhe, mangelnder Aufmerksamkeit und Beteiligung, fehlendem Interesse, Konflikten und aggressivem Umgang von Seiten der Schüler:innen. Eine Studierende erzählte im Interview: „[Ich] musste immer [...] abwarten, was passieren würde, weil ich es nie wusste [...] manchmal werden sie nichts machen wollen, manchmal wollten sie alles machen [...], ein völliger Sturm“ (GF01-08, S. 76).

Es zeigte sich, wie die Studierenden zunehmend Strategien für den Umgang mit den verschiedenen Herausforderungen entwickelten. Ein Studierender schrieb über die verbesserten kommunikativen Prozesse in seinem Studierendenteam: „Was ich gelernt habe ist, dass wenn wir mit Kommunikation in der Gruppe arbeiten, die Dinge gut werden, wir gehen deshalb viel besser vorbereitet an die Schule“ (R8-03-09-M003). Eine Studierende beschrieb ihr Lernergebnis so: „Anpassung an die Umstände, die sich geben können, außerdem mit den Ressourcen zu arbeiten, die wir zur Verfügung haben“ (R6-03-09-F008).

Auch für die Interaktion mit den Schüler:innen wurden immer wieder neue Strategien gefunden und als erfolgreich bewertet. So erkannte ein Studierender, „dass es wichtig ist, ein wenig vom Kontext der Jugendlichen zu kennen, bevor man sich ihnen nähert, das schafft bei ihnen Vertrauen, und sie fühlen sich identifiziert“ (R9-01-09-M006). Eine Studierende schrieb: „Ich habe gelernt, geduldig zu sein und zu wissen, [...] wie man mit ihnen sprechen und umgehen sollte, denn oft macht die Art, wie wir mit ihnen sprechen, einen Unterschied, so dass sie doch arbeiten“ (R10-03-08-F012). Sie stellten fest, dass es in den Kleingruppen seltener zu Störungen kam als im Plenum, insbesondere nach einer Zeit des gegenseitigen Kennenlernens. Studierende brachten zum Ausdruck, dass sie die Unterstützung durch Professionelle aus dem pädagogischen und psychologischen Bereich schätzten, sich aber teilweise noch engmaschigere Betreuung gewünscht hätten, insbesondere Begleitung während und detailliertes Feedback zu den einzelnen Sitzungen.

Neben der Beobachtung der eigenen Lernprozesse konnten die Studierenden aber auch Lernprozesse bei den Schüler:innen beobachten. Eine Studierende schrieb am Ende des Programms: „Ich habe gelernt, dass wir einen Unterschied gemacht haben bei den Jugendlichen, sie sind sich ihrer selbst und ihrer Ideen sicherer, sie beteiligen sich und arbeiten im Team, wenn einer nach vorne geht, unterstützen sie ihn“ (R15-01-09-F001b).

Auch die Schüler:innen haben bei sich selbst Veränderungen beobachtet, insbesondere in ihrer Kommunikation und Kooperation. Eine Schülerin erklärte im Interview: „Am Anfang fiel es uns schwer, zu kommunizieren, später ging alles flüssiger“ (GF01-09-F015). Im Fragebogen schreibt eine Teilnehmerin: „Ich habe viel gelernt und die Ängste überwunden, die ich davor hatte, zu reden.“ Ein Schüler schrieb: „Sie haben mir geholfen, dass ich angefangen habe, mich mehr anzustrengen und besser im Team zu arbeiten.“

Die Zusammenarbeit führte auch zur Entstehung neuer Beziehungen und gegenseitiger Wertschätzung in der Klasse. So erzählte eine Schülerin im Interview: „Für mich war es eine

<sup>4</sup> Übersetzung der Zitate durch Autorin.

sehr gute Erfahrung, weil wir [die Schüler:innen in dem Team vor dem Programm] nicht miteinander redeten. In den Sitzungen haben wir uns besser kennengelernt, und wir konnten erkennen, wozu die Person fähig war, mit der ich in der Gruppe arbeitete" (GF03-09-F005). Daneben drücken die Schüler:innen Wertschätzung aus für die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Kompetenzen und Zukunftsplänen auseinanderzusetzen. So schrieben unterschiedliche Schülerinnen im Fragebogen: „Dank des Programms habe ich herausgefunden, dass ich fähig bin“, „es hilft mir, mehr mir selbst und meinen Kameraden zu vertrauen“ und „das Programm war sehr schön, weil es uns geholfen hat [...] eine Vision und mehr Ziele über unsere Zukunft zu haben“.

Das Thema „Unternehmertum“ war für die meisten Schüler:innen insbesondere für die Zukunft interessant als eine Möglichkeit, sich ihren Lebensunterhalt zu sichern. Eine Gruppe von Schüler:innen fand allerdings, es sei unrealistisch, da es sich nicht um Gelder handele, die sie hätten. Auf der anderen Seite berichtete eine Studierende, eine Schülerin habe ihr erzählt, wie sie das Gelernte im Geschäft ihrer Mutter einsetzt. Die Möglichkeit, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten und es zu erreichen, war für einige Schüler:innen exemplarisch für andere Ziele im Leben. So erklärte eine Schülerin im Interview: „Ausgehend vom Beginn des Unternehmens haben sie uns beigebracht, unsere Ziele zu erreichen. Das war wie ein Schub“ (GF01-09-F010).

Was die Zusammenarbeit mit den Tutor:innen anging, fiel diese einzelnen Schüler:innen schwer. Eine Gruppe von Schüler:innen beklagte sich beispielsweise, ihr Tutor habe zu viel geredet und zu wenig Raum für aktive Arbeit gelassen. Ein anderer Schüler beschrieb, wie es ihnen anfangs schwerfiel, die Tutor:innen als Leiter:innen des Teams zu akzeptieren, weil sie schon alt genug seien, um selbständig zu agieren. Abgesehen von diesen einzelnen negativen Aussagen, wurden die Tutor:innen jedoch von den Schüler:innen sehr positiv wahrgenommen. Schüler:innen erklärten, ihre Tutor:innen hätten gute Anleitungen, Erklärungen und Korrekturen gegeben. Das scheint für Sicherheit gesorgt und zur aktiven Teilnahme ermutigt zu haben. So erklärte ein Schüler im Interview: „Es war gut, weil sie uns in allem, was wir tun mussten, angeleitet haben. Wir haben uns nicht verirrt“ (GF01-08-M001). Schüler:innen beschreiben die Studierenden als verständnisvoll, aufmerksam, unterstützend, fürsorglich, geduldig, freundlich und vertrauenerweckend. Eine Schülerin erklärte im Interview: „Obwohl wir große Unordnung veranstalten, haben sie uns immer zugehört und haben uns nie schlecht behandelt“ (GF 01-08-F006). Eine weitere merkte an: „Eine so junge [Lehrerin] zu haben - das ist so, als ob sie uns besser verstand. Sie versetzte sich wie an unsere Stelle, was wir denken. Das war genial“ (GF01-09-F010). Ein Schüler fand an seinem Tutor gut, „dass er uns geholfen hat, dass wir uns frei gefühlt haben, offen zu reden, ohne Angst“ (GF01-09-M011).

Beide Teilnehmer:innengruppen beziehen sich immer wieder auf die fünf CAPACES-Prinzipien. Das erste Prinzip guter Teamarbeit könnte dabei grundlegend gewesen sein. So beschreibt ein Studierender, wie diese Betonung des konstanten Lernprozesses ihnen Mut gemacht habe, sich mit ihren Fehlern auseinanderzusetzen: „Dieses Prinzip hat uns geholfen, konstruktive Kritik anzunehmen und ernsthaft darüber nachzudenken, was wir verbessern sollten.“ (R16-01-09-M006). Der gleiche Studierende sah auch Effekte dieses Prinzips bei den Schüler:innen. Das Wissen um ihren offenen Lernprozess habe ihnen Mut gemacht, sich aktiver zu beteiligen und ihre Gedanken offener mitzuteilen: „Ich glaube, das war das, was die größten Auswirkungen auf das Leben der jungen Leute hatte, weil sie letztendlich wussten, dass sie Stück für Stück immer mehr Kenntnisse der Dinge erlangten.“

Und sie fühlten sich noch sicherer dabei, ihre Meinung zu sagen. [...] an den Aktivitäten teilzunehmen” (GF01-09).

Eine Studierende aus einer anderen Gruppe erklärte im Interview, dieses Prinzip sei “praktisch alles” und meinte damit wohl, es sei die Grundlage des Programms und der Lernprozesse der Teilnehmenden. Sie führte aus: “Sowohl sie haben gelernt, als auch wir haben gelernt. [...] Niemand ist mehr, niemand ist weniger, wir unterstützen uns einfach und gehen voran. Das ist also einer der Sätze der [...] eindrücklich war, irgendwie ein Teil von uns ist” (GF01-08).

## 5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen von Lernenden das Programm insgesamt als lohnend und hilfreich wahrgenommen haben. Der Prozess war nicht ohne Herausforderungen, gerade am Anfang. Da aber Strategien gefunden wurden, mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen, scheinen diese letztendlich sogar dazu beigetragen zu haben, dass die Teilnehmenden Lernprozesse beobachten konnten und dadurch den Mut entwickelten, sich auf weitere Herausforderungen einzulassen. Dabei scheint die Unterstützung eines *growth mindset* (Dweck & Molden, 2017) eine relevante Rolle gespielt zu haben, so wie sie im ersten CAPACES-Prinzip ihren Ausdruck findet – Schüler:innen und Studierende erlebten sich als Lernende, die Fehler machen dürfen und sich weiterentwickeln können.

Die Studierenden hatten keinen pädagogischen Hintergrund, lediglich die Vorkenntnisse zu *Leadership* und das Seminar zu Teamarbeit und Gruppendynamik. Umso wichtiger scheint die professionelle Begleitung gewesen zu sein. Aufgrund von Rückmeldungen der Studierenden wurde diese in späteren Durchführungen noch enghmaschiger gestaltet, so dass je ein Dozent oder eine Dozentin mit pädagogischer oder psychologischer Ausbildung fest für die Betreuung der Studierenden an einer Schule zuständig war, sie an die Schule begleitete, Beobachtungen durchführte und Feedback gab. Es ist zu erwarten, dass dieses Programm für Studierende mit einem (sonder-)pädagogischen Studium deutlich leichter durchzuführen und dennoch herausfordernd genug wäre, um zu Lernprozessen in den Bereichen Soziales Lernen, Teamarbeit und Gruppendynamik zu führen. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch Ehrenamtliche ohne pädagogische Ausbildung dieses Programm mit professioneller Begleitung erfolgreich umsetzen können.

Vielversprechend scheint auch die Kombination von gemeinsamer Arbeit an einem Projekt und explizitem Thematisieren der entsprechenden (sozialen) Kompetenzen. Das gemeinsame Ziel bot eine relevante Begründung für die Zusammenarbeit. Diese Kombination ließe sich auch ohne Tutor:innen im Unterricht durchführen, wenn Lehrkräfte sich mit den entsprechenden Methoden auskennen. Es besteht ein Bedarf an weiterer Forschung zur Anwendung dieses Ansatzes mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung.

Nach der ersten Durchführung wurde beschlossen, das Programm an den Schulen in zwei Schuljahren hintereinander durchzuführen, jeweils mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten. So können kooperative Kompetenzen wiederholt, eingeübt und vertieft werden. Im Wechsel mit der Entwicklung eines Unternehmensplans wird ein praktisches Projekt an der Schule durchgeführt, das die Schüler:innen gemeinsam wählen. Diese Version des Programms wurde bereits angefangen und durch die COVID-19-Pandemie unterbrochen, so dass bisher keine wissenschaftlichen Ergebnisse vorliegen.

Bei zukünftigen Durchführungen des Programms wäre es interessant, die Entwicklung von einzelnen Teilnehmer:innen und Gruppen über die Dauer des Programms hinweg genauer zu verfolgen und zu eruieren, welche Einflussgrößen zu Unterschieden in den Lernprozessen führen.

Sprachlich und kulturell wurde das Programm für El Salvador entwickelt. Gerade das Akronym „CAPACES“ lässt sich nicht direkt für einen anderssprachigen Kontext übernehmen, sondern müsste angepasst werden. Die Prinzipien sind allerdings so offen formuliert, dass sie sich je nach Kultur und Kontext passend operationalisieren lassen.

Dem ersten CAPACES-Prinzip entsprechend wäre es wünschenswert, dass das Programm auch für pädagogische Arbeit in anderen Kontexten Impulse bietet, jedoch immer wieder neu an die konkreten Bedürfnisse angepasst und durch neue Erfahrungen und Erkenntnisse weiterentwickelt wird.

## Literatur

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3., veränderte Aufl.). Teachers College Press.
- Dirección General de Estadística y Censos (2020). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019*. <http://www.digestyc.gov.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html?download=724%3Apublicacion-ehpm-2019>
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2017). Mindsets. Their impact on competence motivation and acquisition. In A.J. Elliot, C. S. Dweck, & D.S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (S. 135-154). The Guilford Press.
- Elias, M. J., Leverett, L., Cole Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.P. Weissert, & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 33–49). The Guilford Press.
- Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & (2006). A Meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic* 35(1), 29-33.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95–105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (4. Aufl.). Interaction Book Company.
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A Meta-analysis of the effects of face-to face-cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246. doi: 10.1080/13603110802504218
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4. Aufl.). Sage.
- Schmalenbach, C. (2018). *Learning cooperatively under challenging circumstances. Cooperation among students in high-risk contexts in El Salvador*. Springer VS.
- Schmalenbach, C. (2021). Soziales Lernen – lebenslang und ganzheitlich, auch unter herausfordernden Bedingungen. In S. Gingelmaier, M. Hoanzl, & H. Weiß (Hrsg.), *Lernen mit Kopf - ohne Herz und Hand? Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen* (S. 90-101). Beltz Juventa.
- Schmalenbach, C., Monterrosa, H., Cabrera, R. & Jurkowski, S. (eingereicht). The LIFE programme – University students learning leadership and teamwork through Service Learning in El Salvador

- Schmalenbach, C., Monterrosa, H., Cabrera, R. & Jurkowski, S. (in Vorbereitung). Strengthening students' social and personal resources: Outcomes of a peer-based intervention program at Salvadoran schools in challenging contexts
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen: Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice Hall.
- Souvignier, E. (2007). Kooperatives Lernen. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 138–147). Kohlhammer.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Gunter, P. L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225–238.
- Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D. & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Weidner, M. (2006). Durch kooperatives Lernen Sozialkompetenzen entwickeln. *Lernende Schule*, 33, 14–17.
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Kallmeyer.