

PU PRAKTISCH



Pädagogisches Handeln im Hier und Jetzt – Das Peerpädagogik-Projekt *Balu und Du* im Pädagogikunterricht

Almuth Eisemann/ Lisa Gregor/ Edwin Stiller

Einleitung

Die Einbindung von Peerpädagogik bietet Möglichkeiten für den Pädagogikunterricht, die durch klassisches „Handeln aus zweiter Hand“ nicht eröffnet werden.

Um Schule zu mehr zu machen als einer theoretischen Vorbereitung auf einen für die Lernenden nahezu noch fiktiv weit in der Zukunft liegenden Zustand, sind Konzepte nötig, die Jugendlichen aktives Handeln ermöglichen und gleichzeitig einen qualitativ hochwertigen Pädagogikunterricht gestalten.

Der Grundüberzeugung, dass Jugendliche handlungs- und verantwortungsfähig sind und so bereits lernprozessbegleitend Anteil an gesellschaftlichem Engagement haben können, hat sich das Mentoringprogramm *Balu und Du* angeschlossen und ist so mit dem Phoenix-Herausgeber Edwin Stiller in Kontakt gekommen. Rasch zeigte sich, dass die jeweiligen Überzeugungen

füreinander anschlussfähig sind, und es ergab sich eine Kooperation zwischen diesen Partnern, die u.a. zu einer Fortbildungstagung für den Verband der Pädagogiklehrer führte. Die digitale Tagung fand am 20.12.2020 statt und es beteiligten sich 14 Kolleginnen, die alle großes Interesse an dieser Form des Projektkurses zeigten. *Balu und Du* ist mittlerweile an drei in der Veranstaltung vertretenen Schulen adaptiert worden oder befindet sich in Vorbereitung.

In Nordrhein-Westfalen gibt es zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Beitrages bereits zwanzig Projektkurse *Balu und Du*, die an das Fach Pädagogik gekoppelt sind.

Wir wollen in der Zeitschrift Pädagogikunterricht die Gelegenheit ergreifen, das Thema Peerpädagogik im Pädagogikunterricht einem größeren Kreis von Leser:innen vorzustellen.



Foto: Balu und Du e.V. / © Jan Voth

„Ich würde jedem empfehlen, einmal im Leben ‚Balu‘ zu werden.“ (Balu Rene)¹

1. Peerpädagogik als Handlungsform im Pädagogikunterricht

Ein Konsens aller fachdidaktischen Positionen besteht in der erklärten Absicht, zentrales Ziel der pädagogischen Bildung sei die Verbesserung der pädagogischen Handlungskompetenz bei den Adressat:innen des Unterrichts. Strittig ist der Weg dahin.

Ein entscheidender Nachteil der Konzeptionen, die sich vorrangig der Wissenschafts- und/oder der Handlungspropädeutik verschrieben haben, ist der Eindruck bei Lehrenden und Lernenden, dass Schule nur – im Sinne von Propädeutik – eine Vorbereitung auf einen späteren – nachschulischen – Zustand sei. Als Konsequenz ergibt sich häufig ein primär kognitives Vortatslernen, in der Hoffnung, dass derjenige oder diejenige, der bzw. die das Richtige gelernt hat, später schon richtig handeln werde. Dies entwertet die Gegenwart der Lernenden und lässt die Chancen außer Acht, die sich im pädagogischen Feld der Schule sowie im weiteren Schulumfeld bieten.

Aus der Perspektive der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik gibt es drei Handlungsformate im Pädagogikunterricht (vgl. Stiller & Dorlöchter 2017, S. 31ff. und 167ff.):

- Handeln aus zweiter Hand (Texte und audiovisuelle Medien über Handeln bearbeiten)
- Aktives und erfahrungsorientiertes Lernen (eigenes Erkunden und Simulation von Handeln)
- Pädagogisches Handeln im Hier und Jetzt (eigenes, z.B. peerpädagogisches Handeln)

In der gymnasialen Oberstufe dominiert sicher das Handlungsformat „Handeln aus zweiter Hand“. Die Ausrichtung auf Studienvorbereitung, die gymnasiale Tradition, der überfrachtete Kernlehrplan und die zentralen Abiturprüfungen führen in der Alltagspraxis dazu, dass primär Texte über pädagogisches Denken und Handeln gelesen und diskutiert werden. Damit Pädagogikunterricht aber nicht zum Deutschunterricht mit anderen Textquellen wird, ist es wichtig, zumindest durch Formen aktiven und erfahrungsorientierten Lernens intensiver in die Erziehungswirklichkeit einzutauchen.

Peerpädagogik im Feld der Schule hingegen betont die Handlungsmöglichkeiten im Hier und Jetzt der Schule bzw. im schulischen Umfeld und gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich bereits in der Schulgegenwart pädagogisch zu erproben und sich sozial für benachteiligte Gruppen einzusetzen.

Peerpädagogik wurde in Deutschland ab den 1970er Jahren zuerst von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Projekten der Drogenprävention und später der Aids-Aufklärung sehr erfolgreich eingesetzt. In den letzten Jahren hat sich die Peerpädagogik zu einem großen Trend in vielen pädagogischen Handlungsfeldern entwickelt: z.B. durch Medien-Scouts, Streit-Schlichter, Mentoring-Projekte, politische Bildung und Arbeit mit Geflüchteten. Peerpädagogik-Projekte sind inzwischen sehr gut quantitativ und qualitativ evaluiert und weisen hohe Erfolgsquoten auf (vgl. Esch 2010, Seifert, Zentner 2012, S. 283ff., Müller-Kohlenberg 2018). Dies insbesondere dann, wenn das Peerprojekt eng an Fachunterricht angekoppelt ist (vgl. Aktive Bürgerschaft 2013, S. 16ff., Seifert, Zentner, Nagy 2019, S. 14ff.).

Peerpädagogik ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Fricke 2019, S. 17f., Schülke 2012, S. 279ff.):

- Lernen auf Augenhöhe: Bildungsarbeit unter Gleichaltrigen bzw. Gleichrangigen
- Reziprok ausgerichtete Lernprozesse
- Besserer Zugang ohne Macht- oder Hierarchiedifferenz, geteilte kulturelle Erfahrung
- Wirkfaktor: Peers als Modelle
- Peerpädagogik setzt aktives Einverständnis

voraus, daher Erfahrung der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit

- Peerpädagogik ersetzt keine pädagogische Professionalität, sondern ergänzt sie
- Peers müssen auf ihre Arbeit vorbereitet werden und durch professionelle Unterstützung begleitet werden.

Es gibt viele peerpädagogische Handlungsmöglichkeiten für einzelne Pädagogikschüler:innen oder Pädagogikkurse an der eigenen Schule oder im Umfeld der Schule:

- **An der eigenen Schule:** Hausaufgabenhilfe, Sprachpatenschaften für geflüchtete Schüler:innen, Patenschaften für Klassen der Erprobungsstufe, Lernmentoren für Schüler:innen aus bildungsfernen Haushalten, Unterstützung der digitalen Bildung (konstruktiver Einsatz von Smartphone und Tablet, Bekämpfung von Cybermobbing) usw.
- **Im Schulumfeld:** Mentoring-Projekt wie *Balu und Du*, Vorlesepatenschaften in Kindertagesstätten, Altenheimen oder Krankenhäusern, Integrationspatenschaften für gleichaltrige geflüchtete Jugendliche, Lernpatenschaften für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, Demenzpatenschaften in Altenpflegeeinrichtungen usw. (vgl. Stiller & Dorlöchter 2017, S. 185)

2. Das Mentoringprogramm *Balu und Du*



Großes Engagement für kleine Persönlichkeiten

Eine Möglichkeit, peerpädagogische Ansätze in den Pädagogikunterricht der Oberstufe zu integrieren, sind Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie dem *Balu und Du e.V.* Sie ermöglichen eine Kombination der klassischen, theoretisch orientierten Studien- oder Ausbildungsvorbereitung mit den Merkmalen und Vorteilen der Peerpädagogik. Durch die Auswahl von Projekten, die reale Bedarfe erfüllen und die keine konstruierten und rein am Schulleben orientierten Maßnahmen sind, können Schüler:innen in besonderem Maße Selbstwirksamkeit erfahren.

Balu und Du bringt vor diesem Hintergrund bundesweit Grundschulkindern mit jungen engagierten Erwachsenen (17-30 Jahre) zusammen.

Die Idee des Programms ist einfach: Bildungsgerechtigkeit darf kein Standard bleiben. Aktuell hängt in Deutschland die Bildungsbiographie von Kindern

noch stark von der ihrer Eltern ab. *Balu und Du* möchte einer der Bausteine sein, die es möglich machen, die Effekte dieser bestehenden Bildungsgerechtigkeit abzufedern und langfristig abzubauen. Studien belegen, dass das Vorgehen des Programms funktioniert, also wirksam ist.²

Die positiven Begleit- und Folgeerscheinungen erreichen dabei nicht nur die Grundschulkindern, sondern alle Beteiligten. Das wird durch den Zuschnitt des Programms möglich.

Jedes der jährlich über 1200 Tandems folgt der gleichen Formel für das Mentoring bei *Balu und Du*:

- ein Kind im Grundschulalter (Mogli)
- ein:e Mentor:in (Balu)
- einmal pro Woche
- ein Jahr



Foto: Balu und Du e.V. / © Jan Voth

In dieser Konstellation trifft sich jeder Balu mit einem Grundschulkind. Jedes Tandem legt die Inhalte der Treffen individuell fest. Der Fokus liegt dabei auf dem informellen Lernen. Wie die genaue Ausgestaltung aussieht, hängt von der eigenen Zielsetzung der Balus ebenso wie von den zusammenkommenden Persönlichkeiten ab. Während manche Tandems sich für eine besondere Fokussierung auf den Bereich der Bewegung und sportlichen Aktivität entscheiden, betätigen andere sich künstlerisch oder erlernen wertvolle Alltagskompetenzen bei der Vorbereitung und Umsetzung eines Spielenachmittags. Die teilnehmenden Grundschulkindern sollen genau wie die Mentor:innen die eigene Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz erfahren, um echte Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Um Grundschulkindern auszuwählen, die von diesen Erfahrungen besonders profitieren, wird auf die Expertise von Grundschullehrkräften gesetzt.

¹ Müller-Kohlenberg 2018, S. 14

² Vgl.: https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Wirkung/Factsheet_Wirkung_2020.pdf

Ihnen wird das Programm vorgestellt und sie werden darüber informiert, wie viele Mentoringplätze aktuell frei sind. Auf Basis ihrer fachlichen Intuition schlagen die Grundschullehrkräfte dann passende Kinder vor, die nun vermittelt werden können.

Um *Balu und Du* zu einer sicheren, positiven und pädagogisch vollwertigen Erfahrung für alle Beteiligten zu machen, müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein. Die regelmäßige Übernahme von Verantwortung für ein Grundschulkind und die Bewegung mit diesem Kind durch den öffentlichen Raum erfordern eine gewisse Persönlichkeitsreife auf Seiten der Balus. Mit dem Eintritt in die Oberstufe oder mit dem Erreichen des 17. Lebensjahres wird diese als gegeben vorausgesetzt. *Balu und Du* kooperiert deshalb aktuell mit den Schultypen Berufskolleg, Gesamtschule und Gymnasium³, die das Programm in ihr Curriculum aufnehmen können.⁴ In der Regel erfolgen vor dem Start Auswahlgespräche mit interessierten Schüler:innen, um sicherzustellen, dass diese die auf sie wartende Aufgabe realistisch einschätzen. *Balu und Du* ist ein anspruchsvolles Programm, das für die Oberstufenschüler:innen eine bereichernde Lernerfahrung darstellt. Es soll aber auch Freude bereiten und stärkend wirken. Deshalb ist die verantwortungsbewusste Auswahl der Schüler:innen ebenso unerlässlich wie ihre weitere Begleitung im Projektjahr.

Aus diesem Grund gehört zu *Balu und Du* mehr als nur das wöchentliche Treffen mit dem Grundschulkind. Alle Balus schreiben wöchentlich in ein Onlinetagebuch⁵ und erhalten eine Rückmeldung. In der Regel werden die Tagebücher von der dem Kurs zugeordneten Lehrkraft gelesen und kommentiert. Fragestellungen oder Auffälligkeiten, die hierbei besonders ins Auge stechen, können in den zu *Balu und Du* gehörenden Begleitkurs mitgenommen werden. Der wöchentlich stattfindende Kurs soll den Balus Raum geben, aktuelle Anliegen in der Gruppe zu besprechen. Ein gemeinsames Durchdenken von Situationen und das Finden von Lösungen für Herausforderungen sollten im Zentrum stehen. Oft wird die begleitende Lehrkraft hier zu einem nur noch moderierenden Partner auf Augenhöhe und die Balus führen selbst durch die Stunde. Ergänzend können von den Lehrkräften ausgewählte Fachinhalte des Pädagogikunterrichts besprochen und vertieft werden oder es kann auf das Material des *Balu und Du e.V.* für die Umsetzung der

Begleittreffen zugegriffen werden.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Umsetzung eines entsprechenden Projektkurses in der Praxis aussehen kann. Besonders die Erlebnisberichte der Balus geben einen Einblick in die alltägliche unterrichtliche Praxis in einem Kurs zu *Balu und Du*.

3. Zum Projektkurs *Balu und Du* am Albert-Schweitzer-Gymnasium Hürth

Im Schuljahr 2017/18 wurde am Albert-Schweitzer-Gymnasium in Hürth der Projektkurs⁶ „*Balu und Du*“ zum ersten Mal durchgeführt. Dies stellte alle Beteiligten vor neue Herausforderungen.

1. Wie werden die Schüler:innen ausgewählt? Werden sich Schüler:innen dafür interessieren? Sind die Schüler:innen vielleicht überfordert?
2. Wie gewinnt man Moglis?
3. Bringt die Lehrkraft die Voraussetzungen mit, um die Schüler:innen angemessen begleiten zu können?
4. Wie viel Arbeit bedeutet das für die Beteiligten? Wie gestalten sich die Begleittreffen? Wie kommen die Noten zustande?
5. Welche Vorteile bringt den Schüler:innen eine Teilnahme am Kurs?

Diese und viele weitere Fragen beschäftigten die Organisatoren. Im Anschluss an den Erfahrungsbericht einer Schülerin⁷ folgen Informationen, wie das Albert-Schweitzer-Gymnasium mit diesen Fragen umgegangen ist.

3.1 Ein Erlebnisbericht

„Es war so schrecklich! Ich habe A. von zuhause abgeholt und wir wollten mit dem Fahrrad zum Spielplatz fahren. Als ich ankam, ist er freudig auf mich zugerannt, woraufhin die Mutter ihn ermahnte den Helm anzuziehen. Als er daraufhin umdrehte, den Helm zu holen, schimpfte sie mit ihm, da er mich nicht anständig begrüßt habe. Darauf lief er wieder zu mir und in völliger Hektik fiel er über das Fahrrad. Woraufhin ihn die Mutter anschrte, wie dumm er sei.“

„Später fuhren wir mit dem Fahrrad zum Spielplatz. A. hörte gar nicht auf mich und fuhr, ohne nach Autos zu schauen, über die Straße und auch ganz dicht am Straßenrand entlang, so dass ich die ganze Zeit Angst

hatte, er fällt auf die Straße. Ich werde nicht mehr mit ihm Fahrrad fahren. Das ist zu gefährlich! Ich kann ja nicht mal mit ihm raus gehen, ohne dass er auf die Straße läuft.“ So in etwa berichtete eine Schülerin nach dem zweiten Treffen mit ihrem Mogli.

Gemeinsam wurde im Begleittreffen beraten, wie man mit der Situation umgehen könnte. Die Schülerin wurde von den Mitschüler:innen getröstet, beruhigt, aufgebaut. Aus dem Unterricht der Einführungsphase war den Schüler:innen die Arbeit mit Belohnungssystemen bekannt und so beschlossen sie, dass es ein guter Weg sei, die Token-Methode anzuwenden, bei der A. Punkte sammelt, die er später für einen Ausflug einlösen könnte. Bekanntermaßen ist die Tokenmethode eine umstrittene Methode und deren Einsatz sollte dementsprechend gut begründet sein. Hier bot es sich an, dies in den Gruppensitzungen zur Diskussion zu stellen. Im vorgetragenen Falle einigten sich die Schüler:innen auf diese Vorgehensweise, da die Schilderungen des betreuenden Balus deutlich machten, dass der Mogli außerordentlich unfallgefährdet war. Dem sollte zur Sicherheit des Kindes und auch der Mentorin möglichst schnell Abhilfe geleistet werden, was den Einsatz dieser Methode für die Bereiche, in denen das Kind sich in Gefahr begab, aus der Sicht der Schüler:innen rechtfertigte.

Auszug aus dem 6. Tagebucheintrag:

[...] Ich habe jetzt bei ihm die Token-Methode eingeführt. Für jeden Tag, an dem er gut auf mich hört, kriegt er einen Punkt (Aufkleber). Bei 15 Punkten habe ich ihm versprochen, dass wir einen coolen Ausflug machen. Für diesen Tag bekam er einen Punkt, da er in der Situation mit dem Schummeln so gut reagiert hat [...]

Auszug aus dem 8. Tagebucheintrag:

[...] An der Ampel an der großen Kreuzung bei uns an der Schule wurde es grün und A. rannte sofort alleine vor über die Straße. Ich erinnerte ihn an die Punkte, die wir ja gemeinsam sammelten, worauf er sofort stoppte und auf mich wartete. [...]

Für diesen Tag habe ich ihm zwei Punkte gegeben, da er, als ich ihn an die Punkte erinnert habe, sofort darauf reagiert hat. Als Belohnung für die gesammelten Punkte habe ich mich dann doch für den Ausflug ins Schwimmbad entschieden.

Auszug aus dem 14. Tagebucheintrag:

[...] Für diesen Tag hat A. nur einen Punkt bekommen, da er sich morgens trotz Ermahnung noch ‚daneben benommen‘ hat. Er zeigte für diesen einen Punkt für den Tag aber vollstes Verständnis und entschuldigte sich sogar für sein Verhalten. Ich war sehr stolz auf ihn.

Auszug aus dem 16. Tagebucheintrag:

[...] Die Token-Methode funktioniert toll bei A.. Er fragte sogar nochmal nach, wie viele Punkte er denn jetzt bereits hatte, da ich das Blatt, auf das wir die Punkte geklebt hatten, mitgenommen hatte. Er erinnert sich [...] direkt an das richtige Handeln. Für diesen Tag hat er sich 2 Punkte verdient. [...]

Er hat mir heute besonders gezeigt, wie gerne er mich hat, da wir uns jetzt schon etwas länger nicht gesehen hatten. Ich habe mich sehr über die Zuneigung gefreut. ♥

„A. hat auf dem Abschiedsfest die anderen Kinder ermahnt, sich an die Regeln zu halten und auch an die anderen zu denken. Wenn ich daran denke, wie unsere Treffen anfangs abgelaufen sind ...“, lautet annähernd der Bericht derselben Schülerin nach dem vorerst letzten Treffen mit den Moglis bei einem gemeinsamen Fest.

Abschließend wurde in der Gruppensitzung das Thema „Token-Methode“ noch einmal aufgegriffen und kritisch reflektiert, welche Erfolge auf diese Vorgehensweise zurückzuführen sind, aber auch, wo deren Grenzen liegen. Dabei war interessant zu untersuchen, welche weiteren Maßnahmen zu einer Verhaltensänderung im Sinne einer Verständnisbildung beim Mogli geführt hatten.

Das obige Beispiel zeigt deutlich, welche Eigenschaften der Balus für die Teilnahme am Projektkurs von Vorteil sind: Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Geduld und auch Kreativität und die Bereitschaft, neue Wege zu beschreiten.

3.2 Auswahl der Balus

Um am Projektkurs teilzunehmen, können sich die Schüler:innen nach dem Informationsabend zur Kurswahl in der Oberstufe und nach der Vorstellung des Projektkurses durch die amtierenden Balus um eine Teilnahme bewerben. Die betreuende Lehrkraft hält Rücksprache mit den unterrichtenden Pädagogiklehrer:innen und lädt die Bewerber:innen dann zu einem Vorstellungsgespräch ein. Im Vorstellungsgespräch wird gemeinsam mit den Schüler:innen herausgefunden, welche ihrer Eigenschaften und Vorerfahrungen förderlich für die Teilnahme am Projektkurs sind und ob sie bereit sind, auch den angemessenen Einsatz zu bringen, der oftmals die angesetzte Stundenzahl übersteigt. An dieser Stelle werden auch Ängste bzw. Bedenken thematisiert, welche die Schüler:innen mitbringen, um ihre Selbstreflexionsfähigkeit festzustellen. Ferner werden mögliche Probleme antizipiert und betrachtet, wie sie

³ *Balu und Du kooperiert nicht ausschließlich mit weiterführenden Schulen. Das Konzept wird auch von Hochschulen und Wohlfahrtsverbänden umgesetzt. In diesem Artikel wird ausschließlich auf die Variante der Implementierung an weiterführenden Schulen eingegangen. Die Grundstruktur des Programms ist bei allen Umsetzungsformen identisch.*

⁴ *Die Bedingungen für die Einrichtung entsprechender Kursangebote unterscheiden sich je nach Schultyp und Bundesland.*

⁵ *zur Funktionalität des Tagebuchs vgl. Kapitel 4.*

⁶ *Für weitere Informationen zu Projektkursen: <https://schulministerium.nrw/themen/schulsystem/schulformen/gymnasium/haeufig-gestellte-fragen-zu-projektkursen>; Stand: 26.03.2021*

⁷ *Lola Durra, Teilnehmerin des Projektkurses am Albert-Schweitzer-Gymnasium*

damit umgehen würden. Erst anschließend findet eine Auswahl statt, wobei sich gezeigt hat, dass nahezu alle Bewerber:innen geeignet sind.

3.3 Gewinnung der Moglis

Im ersten Durchgang wurden die Moglis vom Jugendamt der Stadt Hürth ausgewählt und von der Lehrkraft den Balus – je nach Wohnort und Kurzbeschreibung der Situation – zugeordnet. Mittlerweile steht die Schule in Kontakt zu den Grundschulen der Stadt und deren Sozialarbeiter:innen. Zusätzlich bewerben sich auch immer wieder Eltern beim Jugendamt und dem Albert-Schweitzer-Gymnasium, nachdem das Projekt populärer wurde. Es wird darauf geachtet, dass die Eltern der Moglis deutsch- oder englischsprachig sind und es sich nicht um problematische Familiensituationen handelt, denen die Balus nicht gewachsen sind.

3.4 Aufgabe der Lehrkraft

Als Lehrkraft Koordinator:in für *Balu und Du* zu sein ist gleichzeitig ein Job und eine ehrenamtliche Tätigkeit. So übersteigt das Arbeitspensum oft die angesetzten entlohnten Stunden, da aber die Tätigkeit eine ganz andere ist als im herkömmlichen Schulalltag, viel Freude bereitet und zudem für alle Beteiligten – auch die Lehrkraft – sehr lehrreich und gewinnbringend ist, lohnt sich der Einsatz.

Wer sich dafür entscheidet, einen Projektkurs zu leiten, sollte auch in ihrer bzw. seiner „Freizeit“ ein offenes Ohr für die Balus haben, um sie in schwierigen Phasen unterstützen zu können, auch wenn dies selten in Anspruch genommen wird. Bei den Begleittreffen ist es von Vorteil, Verantwortung an die Balus abzugeben und sich mehr in eine coachende als lehrende Haltung zu begeben. So kann man als Lehrkraft an den kreativen Ideen der Balus teilhaben, hin und wieder selbst neue Erkenntnisse und Ideen gewinnen und trotzdem unterstützend begleiten.

Die Kommentare zu den Tagebucheinträgen sind so gestaltet, dass Impulse gesetzt werden, welche die Balus zur Reflexion auffordern und sie anregen, selbst Ideen und Lösungen zu entwickeln.

3.5 Durchführung

Am Albert-Schweitzer-Gymnasium wird der Projektkurs dreistündig durchgeführt. Aufgabe der Lehrkraft ist die Vorbereitung der Treffen, deren Durchführung und die Kommentierung der Tagebucheinträge. Außerdem fallen organisatorische Dinge und gelegentliche separate Beratungen der Balus bzw. Begleitungen bei gemeinsamen Treffen, z. B. im Zoo oder im Spielplatz an, wenn ein Erwachsener anwesend sein muss. Ein Austausch unter den Koordinator:innen findet bei

der Jahreskonferenz und den Regionaltreffen statt.

Die Schüler:innen nehmen pro Woche an einer Unterrichtsstunde teil, welche dem Begleittreffen entspricht. Zusätzlich findet möglichst wöchentlich ein Treffen von Balu und Mogli statt, das etwa einen Umfang von ein bis zwei Stunden hat. Über dieses Treffen berichten die Balus anschließend im Tagebuch.

In der Präsenzstunde tragen die Balus in einer Befindlichkeitsrunde ihre Anliegen vor und gemeinsam wird beratschlagt, in welcher Reihenfolge – geordnet nach Dringlichkeit – die Angelegenheiten besprochen werden. Die Gruppe entwickelt Ideen und Lösungen für die dargestellten problematischen Sachverhalte, wobei die Lehrkraft in erster Linie Impulse setzt und sich aus der Diskussion weitestgehend zurückzieht. Dies erfordert von den Balus ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Partizipation. So planen die Schüler:innen nahezu selbstständig ihre Handlungen und sind dabei gezwungen, ihre Planungen sachlogisch zu begründen und den ausgewählten Vorschlag zu erproben, bevor in der Gruppe eine Evaluation zu der Durchführung stattfindet. Anschließend werden kreative Ideen gesammelt, Highlights der Treffen geschildert und gemeinsame Unternehmungen geplant.

In den Tagebucheinträgen werden neben der Beschreibung des Ablaufs der Treffen Beobachtungen bzw. Auffälligkeiten geschildert und reflektiert. Basierend auf den Beobachtungen setzen sich die Balus Ziele für die nächsten Zusammenkünfte. Ziele können eine Erweiterung der Sozialkompetenz des Moglis oder der Selbstkompetenz, wie z. B. Selbstvertrauen, Geduld etc., sein. Auch die Vermittlung gesellschaftlicher Konventionen, z. B. einfacher Umgangsformen kann in den Fokus genommen werden. Hat der Balu sich für eine Zielsetzung entschieden, macht er sich Gedanken über ein mögliches Setting, welches auf die weitere Entwicklung des Moglis unterstützend wirken könnte. Die geplanten Handlungen werden dann in den nächsten Treffen umgesetzt und anschließend evaluiert und gegebenenfalls angepasst. Im Projektkurs haben die Schüler:innen somit die Gelegenheit, ihre pädagogische Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz in realen Situationen einzusetzen und so pädagogische Praxis mitzugestalten.

Die Moglis sind in ihrem Wesen völlig unterschiedlich. Das führt dazu, dass nicht jede gute Idee und Planung zum gewünschten Ziel führt. So macht es wenig Sinn, den Erfolg zu bewerten. Stattdessen werden die Beobachtung, die begründete Zielsetzung, die Planung, die Durchführung und vor allem die Evaluation sowohl bezüglich der Schilderungen im Tagebuch als auch in der Gruppensitzung in den Blick genommen.

Dies ist anspruchsvoll und bedarf der Vorbereitung und Anleitung vor allem im ersten Halbjahr, welches noch unbenotet ist. Eine Projektarbeit entfällt durch die Tagebucheinträge.

3.6 Vorteile für die Teilnehmer

Die Vorteile für die beteiligten Schüler:innen liegen auf der Hand. Darüber hinaus zeigte sich in einer Studie besonders „im Feld der Schlüsselkompetenzen ein deutlicher Zuwachs“⁸. Durchhaltevermögen, die Fähigkeit Kontakte zu knüpfen und sich in andere Personen einzufühlen sind nur einige der Bereiche, in denen signifikante Entwicklungen zu beobachten sind.⁹ Als Lehrkraft lässt sich die auch statistisch festgestellte Entwicklung der Balus beobachten. Für den schulischen Bereich ist die Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz im Fokus, obwohl auch die Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Empathie, sowie Kommunikations- und Konfliktlösekompetenzen für den Schulalltag relevant sind.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Teilnahme an diesem Projektkurs sich nicht nur günstig auf die schulischen Kompetenzen auswirkt, sondern darüber hinaus auch die Persönlichkeitsentwicklung vielfältig positiv beeinflusst.

4. Biografisches Lernen mit dem digitalen Tagebuch

Balu und Du arbeitet mit einem Onlinetagebuch, das gezielt für das Programm entwickelt wurde. Alle Balus erhalten einen personalisierten Zugang, über den sie dann wöchentlich die Treffen mit dem Kind dokumentieren. Die Koordinator:innen der Gruppe lesen und kommentieren die Beiträge möglichst zeitnah. Der Umfang der Einträge sowie der Umfang und der Stellenwert der Kommentare sind abhängig von der individuellen Umsetzung. Dass geschrieben wird, ist ein obligatorischer Bestandteil des Programms. Zum einen entsteht so eine Dokumentation der Treffen zwischen Kind und Balu, die auch rückblickend eine Sicht auf die Entwicklung der Beziehung ermöglicht. Koordinator:innen haben so auch die Gelegenheit mit Schüler:innen in Kontakt zu treten, die im Unterricht nicht bereit sind sich zu öffnen. Dieser zweite Kommunikationsweg bietet also ergänzende didaktische und pädagogische Möglichkeiten. Außerdem ist es möglich, Exportdateien der Tagebucheinträge zu erstellen und so die Tagebücher als eingereichte schriftliche Leistung für die Benotung des Kurses zu nutzen.

Jeder Tagebucheintrag ist in unterschiedliche Bestandteile gegliedert.¹⁰

Neben der Abfrage von Daten, wie dem Datum und der Dauer des Treffens, gibt es ein Stimmungsbarometer, das den Koordinator:innen die Möglichkeit gibt, auf den ersten Blick zu sehen, bei welchem Tandem es aktuell Schwierigkeiten gibt.

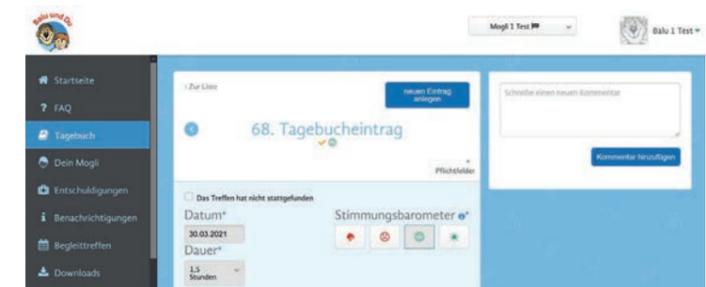


Abb. 1

Auf diese Auswahloptionen folgt ein Feld zur Beschreibung der Tätigkeiten. Da das Programm *Balu und Du* stark auf die Effekte des informellen Lernens setzt, stellt der zweite Teil jedes Tagebucheintrags diesen Aspekt in den Mittelpunkt.¹¹ Darüber hinaus können die Balus „Meilensteinmomente“ eintragen, wenn im Treffen etwas Besonderes vorgefallen ist oder ein gesetztes Ziel erreicht wurde.

Zum Erstellen der Einträge können die Balus das Tagebuch entweder im Browser aufrufen oder eine App installieren, wenn sie bevorzugt mit einem mobilen Endgerät arbeiten.

Wenn Lehrkräfte eine Gruppe im Team betreuen, ist es auch möglich, dass mehr als eine Person Zugang zum Tagebuch erhält. Im Mittelpunkt steht dabei immer die Leitlinie, dass das Schaffen eines geschützten Raums für Balu Priorität hat.

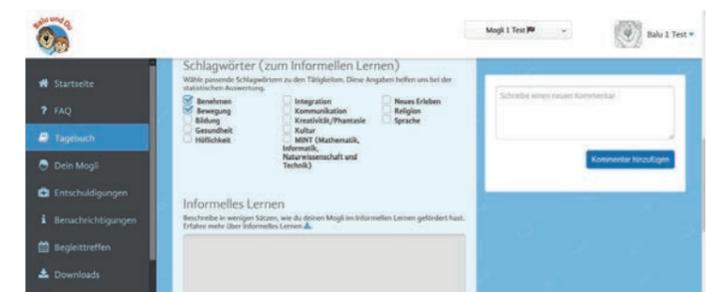


Abb. 2

⁸ Müller-Kohlenberg, Hildegard: *Handbuch Mentoring für Grundschul Kinder. Balu und Du – 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Ibbenbüren 2018, S. 374.*

⁹ Ebd. S. 372 – 374.

¹⁰ Vgl. Abb. 1

¹¹ Vgl. Abb. 2

4.1 Kommentierte Tagebuchauszüge

Im Folgenden werden Ansatzpunkte zur Kommentierung der Tagebücher thematisiert. Dies geschieht anhand eines beispielhaften Auszugs, damit deutlich wird, welche verschiedenen Möglichkeiten der Anmerkungen sich auftun.



„Mit der Planung, Weihnachtsgeschenke zu basteln [...] bin ich zu J.. Direkt am Anfang habe ich mit ihm ausgemacht, seine kleine Schwester N. zu ignorieren, weil wir es so vielleicht schaffen, dass sie nicht immer reinkommt. Wir haben also angefangen zu basteln. Ich hatte mir schon vorher etwas überlegt und auch selber probiert, einen 3D-Weihnachtsstern, den habe ich dann mit ihm Schritt für Schritt gebastelt. [...] Zwischendurch habe ich ihm immer weiter Fragen gestellt, wie z.B. ‚Was waren denn heute deine Hoch- und Tiefpunkte‘, was total gut funktioniert hat. Später hat er mir sogar von selber etwas erzählt. Als wir den zweiten Stern basteln wollten, habe ich ihn gefragt, was der erste Schritt sei. Er wusste es nicht, er hat lange überlegt, auch bei folgenden Fragen, wie es weitergeht, war ich über sein Durchhaltevermögen überrascht. Allerdings will er manchmal schnell antworten, was dazu führt, dass er nicht nachdenkt, was als nächstes kommen könnte, sondern er einfach irgendwas antwortet. [...] Ich habe versucht, ihn auf die Lösung zu bringen, durch Fragen, die nicht die Lösung preisgeben, jedoch ihn weiterbringen [...]. Als seine Schwester N. (4 Jahre) mal wieder schreiend reinplatzte, haben wir sie wie besprochen¹² gekonnt ignoriert und es hat super geholfen, sie ist nach 10 Sekunden des Nicht-Antwortens wieder alleine gegangen. [...] Ich hatte heute das erste Mal das Gefühl, dass J. und ich eine sehr gute Bindung aufgebaut haben, wir mögen uns und ich

¹² Hier bezieht sich der Mentor auf die Besprechung im Präsenzunterricht.

¹³ Nick Sheth, Teilnehmer des Projektkurses am Albert-Schweitzer-Gymnasium

bin froh, dass es so gut läuft.

Informelles Lernen

Beim Aufräumen haben wir wieder das Aufräumen als wichtiges grundsätzliches Ziel. Als wir Feuerwehrmann Sam gespielt haben, habe ich ihn subtil dazu aufgefordert, verschiedene Figuren zu spielen, die miteinander reden, um seine Empathie-Fähigkeiten zu stärken, was gut geklappt hat. Ich habe auch versucht ihm klar zu machen, dass er sich für Antworten Zeit lassen kann, aber auch in die richtige Richtung denken sollte. Das würde ich gerne in Zukunft in Angriff nehmen. Methoden dazu fallen mir nicht ein, aber bis zu unserem nächsten Treffen werde ich mir etwas überlegen.¹³

Dieser Tagebuchauszug bietet viele Anknüpfungspunkte, auf die sich die Lehrkraft im Kommentar beziehen kann.

• Ordnung

In fast jedem Tagebucheintrag verfolgt der Mentor das Ziel, eine Sensibilität für Ordnung herzustellen. Hier wäre es möglich den Schüler zu bestärken, das Ziel weiter zu verfolgen.

• Konzentration

Bereits durch die Aktivität „Basteln“ und die Fragetechnik, leitet der Schüler den Mogli an, sich besser zu konzentrieren und bedachter und achtsamer zu handeln.

• Selbstkompetenz

Die eingesetzte Fragetechnik, Impulse zu setzen, fördert nicht nur die Konzentration, sondern leitet den Mogli an, wichtige Fähigkeiten im Bereich der Selbstkompetenz zu entwickeln, welche auch für die weitere Schullaufbahn enorm wichtig sind. Auch im Bereich Empathie hat der Schüler Ziele gesetzt und deren Erreichen in Form von Rollenspielen gefördert.

• Beziehungsaspekt

Es ist allseits bekannt, dass der Lernerfolg maßgeblich durch die Qualität der Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden beeinflusst wird. Dies gilt vor allem, weil die Moglis noch sehr jung sind. Allein deshalb ist es auch für das informelle Lernen wichtig, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Dies ist dem Mentor außerordentlich gut gelungen. Die Verwendung eines kommunikativen Türöffners, indem nahezu beiläufig im Spiel auf die persönlichen Höhen und Tiefen des Tages Bezug genommen wird, ist für den Mogli eine Einladung, von sich und seinen Empfindungen zu sprechen.

• Problemlösung

Im Präsenzunterricht wurde im Vorfeld gemeinsam eine mögliche Vorgehensweise erarbeitet, wie mit den Störungen durch die kleine Schwester zu verfahren ist. Hier einigten sich die Schüler:innen darauf, dass es gewinnbringend sein könnte, die Schwester zu ignorieren, was der Mentor nun umgesetzt hat. Im Tagebuchauszug wird deutlich, welchen Erfolg diese Vorgehensweise hat. Da dies in der Gruppe geplant wurde, bietet es sich an, den Erfolg auch in der Gruppe anzusprechen, damit auch die anderen davon profitieren und die Gelegenheit haben, diese Erfahrungswerte beim Umgang mit ihrem Mogli zu nutzen.

Gute Dienste leisten bei der Auswahl der Bezugspunkte für die Kommentierung der Tagebuchauszüge folgende drei Kriterien:

1. Es ist hilfreich, wenn die Koordinator:innen bei der Kommentierung Schwerpunkte setzen, weil dies die Mentor:innen dabei unterstützt, leichter ihre Ziele zu erreichen. Dabei ist es von Vorteil die gesamten Tagebucheinträge zu berücksichtigen, welche unter anderem den Lernfortschritt und das längerfristige Vorgehen dokumentieren.
2. Ein weiterer Aspekt ist die Auswahl der Inhalte für die Gruppensitzungen. Dabei ist es lohnend Themen auszuwählen, die Diskussionsanlass bieten oder sich für die Verknüpfung mit Unterrichtsthemen eignen.
3. Zusätzlich sind Bestätigung und Wertschätzung wertvolle Elemente, die man im Blick behalten sollte, da die Schüler:innen im Projektkurs viel Verantwortung übernehmen und dementsprechend Unsicherheiten entstehen können. Bestätigung und Wertschätzung beeinflussen in hohem Maße Lernbereitschaft, Motivation, Engagement und den Umgang mit Herausforderungen. Ein schöner Nebeneffekt ist, dass unter anderem auch der Mogli davon profitiert.

Das Beispiel zeigt auf, wie vielfältig der Tagebucheintrag genutzt werden kann, um den Mentor:innen die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten nahe zu bringen und sie in ihrer Planung, Reflexion und Evaluation zu unterstützen.

4.2 Pädagogikunterricht als Aufarbeitung erlebter Erziehungspraxis

Die Auszüge aus den digitalen Tagebüchern (siehe 3.1 und 4.1) dokumentieren, dass die Mentor:innen

¹⁴ Zitiert in Dorlächter & Stiller 2020a, S. 220

¹⁵ Esch 2010, S. 161

¹⁶ Zitat ist der Internetdarstellung des Projektkurses am Albert-Schweitzer-Gymnasiums Hürth entnommen (siehe Linkliste)

intensive Erfahrungen in ganz alltäglichen Erziehungssituationen machen. Sie versuchen, im Pädagogikunterricht gewonnene Erkenntnisse in erzieherisches Handeln umzusetzen, reflektieren dies im digitalen Tagebuch und im Projektkurs. Dabei werden sie durch die Kommentare der Lehrkraft angeregt und unterstützt. So beeinflusst einerseits der Pädagogikunterricht das Mentoring-Verhalten und andererseits fließen die Mentoring-Erfahrungen zurück in den Projektkurs sowie in den Pädagogikkurs und geben der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion eine Erfahrungsbasis.

Die digitalen Tagebücher der Mentor:innen sind vielfältig ausgewertet worden (vgl. Esch 2010, Müller-Kohlenberg 2018) und in Wirkungsberichte des Projekts *Balu und Du* eingeflossen. Deutlich wird, dass die Mentor:innen neben diesen grundlegenden Erfahrungen mit dem pädagogischen Bezug auch mit Erfahrungswelten konfrontiert werden, die bezogen auf soziale, ethnische und kulturelle Aspekte starke Kontrasterfahrungen zu ihren eigenen Milieus ermöglichen. Dadurch werden die Mentor:innen in ihrer Differenzsensibilität gestärkt und erhalten tiefe Einblicke in die gesellschaftlichen Hintergründe von Erziehung und Bildung, in bildungspolitische Grundsatfragen etwa nach Bildungsgerechtigkeit und individueller Förderung.

5. Peerpädagogik als Unterrichtsthema

In Peer-Mentoring-Projekten spielt das traditionelle reformpädagogische Leitmotiv von Friedrich Fröbel „Erziehung ist: Beispiel. Und Liebe. Sonst nichts“¹⁴ eine konstitutive Rolle:

„Der Mentor ist ein alternatives Rollenmodell mit Vorbildfunktion, das zum Nachahmen anregt.“ (Dominik Esch, Vorstandsvorsitzender von *Balu und Du* e.V.)¹⁵

„Unser Ziel war, dass sie Dinge, die sie von uns lernten, einmal umsetzen würden. Dass sie später an unsere gemeinsame Zeit denken und sich fragen: ‚Was hätte mein Balu jetzt getan?‘ Ja, wir waren Vorbilder...“ (Antonia Bannert, Schülerin Projektkurs Gymnasium Hürth)¹⁶

Auf der digitalen WIPU Tagung des Verbandes der Pädagogiklehrer haben wir die Skizze eines Unterrichtsvorhabens zum Modell-Lernen durch Peerpädagogik für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe vorgestellt. So können die Schüler:innen ein erstes Verständnis von Peerpädagogik gewinnen und für einen peerpädagogischen Projektkurs mo-

tiviert werden. Das Unterrichtsvorhaben folgt der Grundstruktur von Phoenix und nutzt dessen Materialien¹⁷, kann aber auch unabhängig davon, z.B. ausschließlich mit frei zugänglichen Dokumenten aus dem Internet, bestritten werden.

Im Kernlehrplan Erziehungswissenschaft NRW wird „Beobachtungslernen“ unter dem Aspekt Sachkompetenz als Unterrichtsthema implizit gesetzt und die Anforderung gestellt, dass das Beobachtungslernen „erklärt“ und von „Konditionierungsarten“ unterschieden werden soll.¹⁸ Aus dieser Obligatorik kann ein problemzentriertes Thema im Kontext Peerpädagogik entwickelt werden:

„Wie funktioniert Peer-Mentoring? Das Projekt Balu und Du als pädagogisches Setting für Modell-Lernen“

Skizze des Unterrichtsvorhabens:

Phase	Material
Einstieg	„Ich würde jedem empfehlen, einmal im Leben ‚Balu‘ zu werden.“ (Balu Rene), Bildseite aus Müller-Kohlenberg 2018, S. 14 (s.o.) und Erklärvideo Balu und Du (4:33 Min.) oder Imagefilm (4:07 Min.), jeweils auf YouTube verfügbar
Begegnung	Phoenix Vorbild-Kapitel M 1 (Eigene Vorbilder) und M 4 (Alltagslernen mit Modellen)
Erziehungswissenschaftliche Grundlegung	Phoenix M 8 + 9 (Bandura: klassisches Experiment und sozial-kognitive Erklärung), M 10 (Vorbilder in der sozial-kognitiven Entwicklung, aktuelle Studie Universität Zürich)
Pädagogische Handlungsfelder	Phoenix M 20 – M 22 (Original Balu und Du Materialien, siehe Links) und selbstständige Recherche in Online-Quellen
Pädagogische Beurteilung	Wirkung des Programms Balu und Du auf Mentees und Mentoren (Müller-Kohlenberg 2018, S. 367ff.) und Wirkungsberichte (siehe Links)

Zeitbedarf: ca. 10 Stunden

Im **Einstieg** können ausgehend von der Bildseite aus dem *Balu und Du* Mentoring Handbuch Thesen und Fragen entwickelt werden, welche Effekte es auf den

„Balu“ und auf den „Mogli“ hat, wenn sie im Tandem zusammenarbeiten. Die Lehrkraft muss begleitend kurz skizzieren, welche Rollen mit den Bezeichnungen „Balu“ und „Mogli“ verbunden sind und in welchem pädagogischen Setting sie arbeiten.¹⁹ Für Balu Rene hat seine Tätigkeit offensichtlich eine biografisch besonders bedeutsame Relevanz gehabt, so dass er jedem und jeder eine solche Erfahrung gönnt.

Die **Begegnung** mit der Problemstellung soll eigene Bezüge zum Thema aktivieren und bewusst machen und verdeutlichen, dass ein Großteil menschlichen Lernens durch informelle Modell-Lernprozesse erfolgt.

Für die **erziehungswissenschaftliche Grundlegung** werden dann das klassische Bandura-Experiment und die damit verbundenen Erklärungen für Aneignungs- und Ausführungsprozesse herangezogen. Aktuelle Studien z.B. von der Universität Zürich zeigen, dass die von Bandura begründete Forschungstradition bis in die Gegenwart weitergeführt wird, um sozial-kognitive Lern- und Entwicklungsprozesse zu erforschen.

Das **pädagogische Handlungsfeld** kann dann mit Hilfe des Originalmaterials aus dem *Balu und Du*-Projekt untersucht werden.

In der **Pädagogischen Beurteilung** erfolgt der Rückbezug zu den Einstiegsfragen und Thesen, die von den Lernenden entwickelt wurden. Das Projekt *Balu und Du* ist sehr gut evaluiert und stellt die Evaluationsergebnisse in unterschiedlichen Formen im Internet zur Verfügung.

Mit einem solchen Unterrichtsvorhaben sollte es möglich sein, Schülerinnen und Schüler in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe für Peer-Mentoring zu interessieren bzw. für einen Projektkurs zu motivieren.²⁰

Aber auch andere thematische Bezüge in den Inhaltsfeldern des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft NRW können genutzt werden, um Peerpädagogik zu thematisieren, so z.B. der Erziehungsbegriff und der pädagogische Bezug in Inhaltsfeld (IF) 1, individuelle Förderung und Einflüsse von Sozialisationsinstanzen in IF 3, Resilienz- und Identitätsförderung, Individualität und soziale Verantwortung in IF 4, Achtung, Anerkennung, Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen, Umgang mit Vielfalt, Bildungsgerechtigkeit, Übergangsproblematik im Bildungssystem in IF 5 und Einblick in pädagogische Berufsfelder sowie faktische Bedingungen für pädagogisches Arbeiten in IF 6.

6. Perspektivische Schlussbemerkung

Die Kooperation von Pädagogikkursen mit *Balu und Du* ist für alle Beteiligten eine große Chance. Fachlich und fachdidaktisch kann der Erziehungsbegriff durch die peerpädagogische Praxis positiv und neu als dialogische Subjekt-Subjekt-Beziehung gefasst werden und dem Pädagogikunterricht erwächst eine neue Erfahrungsbasis, die in allen Inhaltsfeldern des Kerncurriculums bedeutsam sein kann. Schulpädagogisch ergibt sich die Chance, die Institution Schule als erzieherisches Gestaltungsfeld in ihrer Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit zu nutzen und Schülerinnen und Schülern im Hier-und-Jetzt ihrer Schulzeit neue Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung durch soziales Engagement zu bieten. Individualpädagogisch eröffnet die Kooperation den Moglis und den Balus Möglichkeiten, erfahrungsgestützt die Chancen und Grenzen der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Resilienz in der dialogischen Mentoringarbeit zu erleben, zu reflektieren und produktiv für die eigene Entwicklung wirksam werden zu lassen.

Literatur

Aktive Bürgerschaft e.V. (Hg.) (2013): *Wirkungsstudie Service Learning*, Berlin
 Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin (Hg.) (2020a) mit: Stephan Schmelzing, Oliver Schröder,
 Thomas Schwerdt, Julia Straßburger: *PHOENIX. Der etwas andere Weg zur Pädagogik*, Band 1, Paderborn: Westermann
 Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin (Hg.) (2020b) mit: Stephan Schmelzing, Oliver Schröder, Thomas Schwerdt, Julia Straßburger: *PHOENIX. Der etwas andere Weg zur Pädagogik*, Lehrerband zu Band 1, Paderborn: Schöningh
 Esch, Dominik (2010): *Informelles Lernen in Mentoring- und Patenschafts-Programmen am*

Beispiel von „Balu und Du“, Promotion, Universität Osnabrück, online verfügbar unter: https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-201103088015/3/thesis_esch.pdf

Fricke, Josephin u.a. (2019): *Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen*, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 3

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf

Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): *Handbuch Mentoring für Grundschulkinder Balu und Du*. 53 Bausteine für Theorie und Praxis, Osnabrück: Klaus Münstermann Verlag, online verfügbar unter: https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handbuch-Mentoring_final.pdf

Schülke, Carsten (2012): *Schüler als Paten*, in: Sandfuchs, U. u.a. (Hg.): *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279ff.

Seifert, Anne, Zentner, Sandra, Nagy, Franziska (2019): *Praxisbuch Service-Learning*, Weinheim Basel: Beltz Verlag

Seifert, A., Zentner, S. (2012): *Service-Learning – „Lernen durch Engagement“*, in: Sandfuchs u.a. (Hg.): *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 283ff

Stiller, Edwin, Dorlöchter, Heinz (2017): *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*, Paderborn: Schöningh

Links

<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/schulformen/gymnasium/haeufig-gestellte-fragen-zu-projektkursen>
<https://www.balu-und-du.de/>
<https://www.balu-und-du.de/wirkung/wirkung-auf-moglis-und-balus>
https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Presseberichte/PHOENIX129115_240_242_neu_gesamt.pdf
<http://homepage.asg-huerth.de/?s=balu+und+du>
<http://www.edwinstiller.de/>
<http://www.dialogische-fachdidaktik.de/default.htm>

¹⁷ vgl. Dorlöchter, Heinz, Stiller, Edwin 2020a, S. 212-243

¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 23

¹⁹ Dies kann auch mit dem Erklärvideo oder dem Imagefilm geleistet werden.

²⁰ Zu den mit dem Unterrichtsvorhaben erreichbaren Kompetenzen siehe Dorlöchter & Stiller 2020a, S. 213