

# Peergruppenarbeit

## Brigitte Helmling

### 1. Einleitung

In diesem Beitrag werde ich mich mit den Spezifika der Peergruppenarbeit beschäftigen. Unter diesem Begriff verstehen wir einen strukturierten Austausch in einer Gruppe von Lernenden, bei dem jeder Lernende die Möglichkeit bekommt, von der Kompetenz und der Erfahrung anderer Sprachlerner zu profitieren, um für sich selbst passende Lösungen zu finden. In der Peergruppenarbeit "beraten" Lernende unter der Leitung eines geschulten Moderators andere Lernende und werden somit als "Experten", mit ihren Kompetenzen und ihrer Erfahrung beim Lernen, ernst genommen. In der Fachliteratur finden sich für ähnliche Konzepte die unterschiedlichsten Bezeichnungen, wie Kooperative Beratung, Kollegiale Supervision, *peer coaching* und *peer consultation*.

### 2. Kontext

Die vorliegenden Ausführungen beruhen auf der Erfahrung mit Tandemkursen des Goethe-Instituts in Frankreich, in denen erwachsene Berufstätige über fünf Monate hinweg selbstgesteuert deutsch bzw. französisch miteinander lernen. Auch im Rahmen von ein- bzw. zweiwöchigen Fortbildungskursen für deutsche und französische Grundschullehrer konnten reichhaltige Erfahrungen gesammelt werden.

Im Kontext von Lernen im Tandem handelt es sich bei der Peergruppenarbeit um Treffen, bei denen sich die Tandemlerner, sozusagen unter "Gleichen" (*peers*), angeleitet von Beratern (Moderatoren), in regelmäßigen Abständen über Lernerfolg und Lernschwierigkeiten bei der Arbeit austauschen und die Arbeit kritisch reflektieren, um sie anschließend - dank der Hilfe der anderen Tandempaare - effektiver zu gestalten. Dies geschieht um so leichter, je mehr die Lernenden durch die Tandemarbeit mit den Prinzipien der Gegenseitigkeit, der wechselseitigen Hilfsbereitschaft und der Eigenverantwortlichkeit schon vertraut sind und diese Kompetenzen in die Peergruppenarbeit mitbringen.

Die Bezeichnungen "Moderator" und "Berater" werden in diesem Beitrag synonym verwendet. In der Tat scheint in der Gruppensituation die Bezeichnung Moderator zunächst die geläufigere. Er initiiert die verschiedenen Aktivitäten und Reflexionen und sorgt dafür, dass die Ergebnisse von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit vernetzt werden. [1] Nichtsdestoweniger muss der Moderator auch in dieser spezifischen Situation den gleichen Anforderungen entsprechen, wie sie an einen Lernberater in der Individualberatung gestellt werden; auch er braucht, abgesehen von den persönlichen Beratereigenschaften und Gesprächstechniken, fachliches Hintergrundwissen, d.h. u.a. Kenntnisse über Fremdsprachenerwerbsprozesse, Lernstrategien und häufig auftretende Lernschwierigkeiten (vgl. Kleppin und Mehlhorn 2005; Mehlhorn et al. 2005).

---

-2-

### 3. Hintergrund

Ich möchte meine Arbeit mit den Peergruppen an dieser Stelle nur in so weit situieren, als ich schlagwortartig die Richtungen nenne, die sie beeinflusst und ermöglicht haben. An erster Stelle stehen Veröffentlichungen zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Holec 1979, 1996; Greif und Kurtz 1996; Gremmo 1995; Little 1997, 2001; Pemberton et al. 1996), zum Lernen im Tandem (Brammerts 2001; Brammerts und Kleppin 2001) sowie Veröffentlichungen zur individuellen Lernberatung und zum Coaching (vgl. Bachmair et al. 1998; Fischer-Epe 2002; Rogers 1985). Besonders aber greife ich auf Ideen aus den Beratungskonzepten, wie sie von Brammerts et al. (2001); Brammerts, Calvert und Kleppin (2001); Kleppin (2001) für den spezifischen Kontext des Tandemlernens entwickelt wurden, zurück. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen im Tandem und der Funktion von Lernberatung (vgl. Otto 2000, 2002; Schmelter 2004) spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle.

Parallel dazu wird die Arbeit mit Peergruppen geprägt durch meine Tätigkeit als Lehrerfortbildnerin und Überlegungen aus der Unterrichtsentwicklung und Prinzipien des reflektierten Handelns (vgl. Altrichter und Posch 1998; Duxa 2001; Miller 1991; Schocker-v. Ditfurth 2001, 2002) sowie der kollegialen Beratung, wie sie seit Anfang der siebziger Jahre in der Lehrerbildung praktiziert wird (vgl. Gudjons 2005; Gudjons et al. 1998; Gudjons und Kömm 2005; Knoll 1992, 1997, 2003).

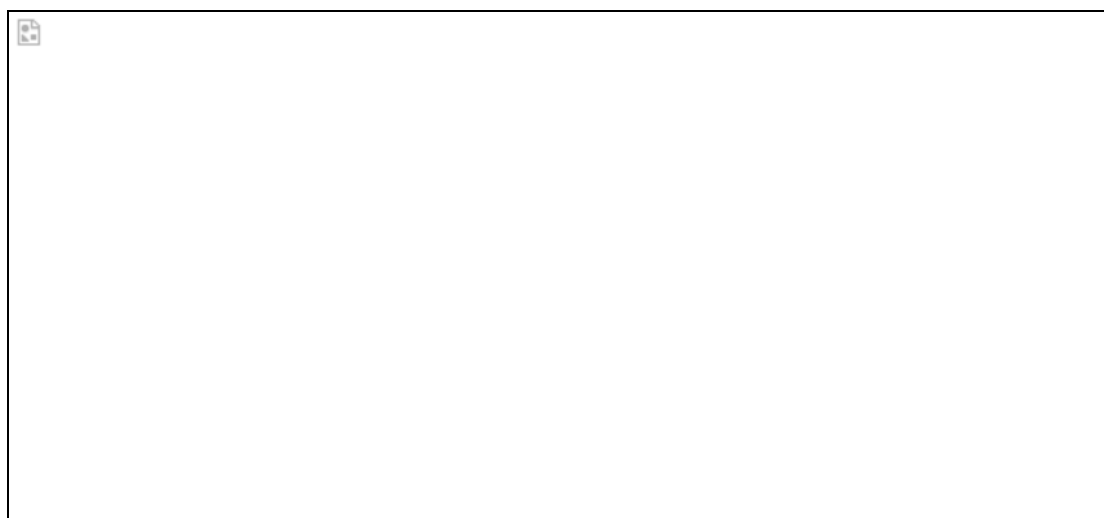
Die heutigen Konzepte der kollegialen Beratung verzichten meist auf jegliche Intervention eines Spezialisten (vgl. Tietze 2003). In unserem Konzept dagegen spielt der Sprachlernspezialist eine zentrale Rolle, denn er strukturiert die Gespräche nach Problem- und Fragestellungen, die entweder von den Teilnehmenden oder aber von ihm selbst eingebracht werden. Bei der Strukturierung und Ausweitung greift der Lernberater auf gängige Moderationstechniken zurück.

#### 4. Vorgehen

In den Sitzungen, an denen max. 25 Personen teilnehmen, geht es um zwei sehr unterschiedliche Bereiche: einerseits um die Bearbeitung von Stärken und Schwächen individueller Tandemarbeit, andererseits um die Vermittlung von Handwerkszeug für effizientes Lernen in diesem spezifischen Kontext. Die Schwerpunkte der Gruppensitzungen entstehen aus

- konkret geäußerten Wünschen der Teilnehmenden,
- strukturierten Selbstbeobachtungen der Teilnehmenden,
- Beobachtungen des Beraters während der Individualberatungen,
- Präsenz des Beraters bei der Tandemarbeit, wo er auf Wunsch der Partner beobachtet und Feedback gibt.

#### Typischer Ablauf eines Peergruppentreffen:



-3-

Die Phasen werden in fast allen Sitzungen eingehalten (ritualisierte Formen bieten den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden gut darauf vorbereiten können). Der Berater/Moderator achtet lediglich auf Abwechslung in den Moderationsformen (z.B. Kartenabfragen, Visualisierungen, Assoziationstechniken, Stationen), durch die die Teilnehmenden dann wiederum methodisches Werkzeug für die eigene Arbeit an die Hand bekommen.

Jede Sitzung beginnt mit einem Feedback zu den Abmachungen aus der vorangegangenen Sitzung. Danach folgt eine stille Phase der Selbstreflexion mit Hilfe von Anregungen oder Fragen, die stichwortartig schriftlich festgehalten werden. Diese Fragen können den Teilnehmenden im Vorfeld auch schon per E-Mail zugegangen sein, vor allem, wenn es sich um Selbstbeobachtungsfragen handelt, die man nicht so leicht spontan beantworten kann. [\[2\]](#)

Hier einige typische Beispiele dafür (selbstverständlich werden immer nur wenige ausgewählte Aufgaben gestellt):

*Das kann ich besonders gut:  
Das fällt mir sehr schwer:  
Dazu habe ich Fragen:*

*Das schätze ich an der Arbeit mit meinem Partner:  
Das würde ich mir noch mehr von ihm wünschen:  
Das glaube ich ihm besonders gut geben zu können:*

*Das sind die Lernziele, die ich mir in den letzten Tandemsitzungen gesetzt hatte:  
Es fällt mir schwer, mir Lernziele zu setzen, denn ...*

*Bei der letzten Sitzung kam der Wunsch auf, dass wir uns beim nächsten Mal genauer mit Ihnen*

*Problemen bei der Korrektur des Partners beschäftigen. Bitte überlegen Sie sich bis dahin, wie Sie die Korrektur gerne für sich selbst hätten und wie Sie es bei Ihrem Partner handhaben:*

- *Was korrigieren Sie?*
- *Warum korrigieren Sie etwas?*
- *Wann und wie korrigieren Sie?*
- *Was machen Sie mit den Korrekturen danach, zu Hause?*

*Sie sagten in einer der letzten Sitzungen, dass Sie das Ziel verfolgen, Ihren Wortschatz zu erweitern, damit aber Schwierigkeiten haben. Beobachten Sie genauer, wie Sie das in der Tandemarbeit machen. Notieren Sie im Detail "Techniken", die Sie dabei anwenden: ...*

*Wo verpassen Sie Ihrer Meinung nach Chancen einer gezielteren Wortschatzarbeit: ...*

*Sie arbeiten nun schon seit vier Monaten im Tandem zusammen. Wir vermuten, dass Sie dabei verschiedene Phasen durchlaufen haben. Könnten Sie versuchen, Ihren Lernweg mit den verschiedenen Etappen visuell darzustellen?*

-4-

### **Kontrastieren der individuellen Reflexion in Kleingruppen**

Die individuellen Reflexionen fließen nun in Kleingruppen ein. Es empfiehlt sich darauf zu achten, dass die Tandempartner die Gelegenheit haben, ihre Vorstellungen mit anderen Teilnehmenden zu konfrontieren und zu besprechen, also dass sie nicht in derselben Kleingruppe arbeiten. Reflexionsfragen können sehr gut mit mehrfarbigen Moderationskärtchen aufgearbeitet werden: individuelle Notizen anpinnen, in Kleingruppen lesen, Rückfragen stellen und zu vertiefende Aspekte auswählen.

### **Bewusstmachen und Entwickeln von Alternativen im Plenum**

In der Plenumsphase geht es darum, ausgewählte Aspekte zu vertiefen. Der Berater/Moderator spielt jetzt eine zentrale Rolle: er fragt nach, er fokussiert, spitzt Fragen zu und gibt sie zur Lösung ans Plenum zurück, er ergänzt, gibt neue Denkanstöße, weist auf Widersprüche hin und hilft für ausgewählte Schwierigkeiten Lösungen zu suchen. Für bestimmte Lernwege hilft er Alternativen zu entwickeln, um das Repertoire der Methoden zu erweitern. Er organisiert - wenn es ihm notwendig erscheint - Phasen, in denen er aus seinem Fachwissen heraus Strategien und Arbeitstechniken vermittelt. So können z.B. bei der Wortschatzarbeit in Form von "Stationenlernen" unterschiedliche Techniken erprobt werden: Wortfeldarbeit, Wortfamilien, Synonyme in Form von Assoziationsrosen und *Mindmapping*.

Das Ergebnisprotokoll der Sitzung bekommen die Teilnehmenden wenige Tage später per E-Mail nach Hause; je nach Thema kann es die Form einer Checkliste annehmen (*Haben Sie daran gedacht ...?*).

### **Sich etwas vornehmen und Abmachungen treffen**

Es folgt nun eine - aus unserer Sicht - sehr wichtige Phase, die man auf keinen Fall überspringen sollte. Jeder Teilnehmende greift sich ein bis zwei Punkte heraus, die er bei seiner Tandemarbeit erproben möchte. Es gehört zur Abmachung, dass jeder - auch wenn er mit seiner Arbeitsweise zufrieden ist - etwas aus dem Austausch für sich mitnimmt und erprobt. Dies wird schriftlich festgehalten (wiederum in Form von Kärtchen, durch Eintrag im Lernertagebuch usw.). Um die Verbindlichkeit zu unterstreichen werden einige Vorhaben in der Gruppe veröffentlicht.

### **Feedbackphase**

Die Vorhaben werden nun durchgeführt und im Tandem evaluiert. Die Erfahrungen fließen in der Feedbackphase, mit der jede Peergruppensitzung beginnt, in das Plenum mit ein. Dies kann in Form von Karten- oder Pünktchenabfrage geschehen:

*Was haben wir ausprobiert, was hat bei uns gut geklappt, was hat uns überzeugt, was weniger, wozu haben wir noch Fragen oder Präzisierungswünsche? Warum komme ich lieber auf mein schon immer praktiziertes Vorgehen zurück?*

Im Bereich Bewusstmachen und Entwickeln von Handlungsalternativen möchten wir ein weiteres Beispiel für die Arbeit in Peergruppen vorstellen.

-5-

## Lernbeobachtungen per Video

Eine äußerst effiziente Möglichkeit, über das Lernen im Tandem zu reflektieren, sind aufgezeichnete Beobachtungen von Tandempartnern bei ihrer Arbeit anhand von Videoaufnahmen (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2002; Ziebell 2002 zum selben Verfahren für Unterrichtsbeobachtung). Sie bieten in Peergruppensitzungen ein reiches Potenzial an Beratungsmöglichkeiten. Dies soll ein konkreter Videomitschnitt, der im Folgenden erläutert wird, illustrieren:

In der Videoaufnahme, in der eine halbstündige Tandemarbeit auf zehn Minuten geschnitten wurde, verfolgt die deutsche Partnerin offensichtlich das Ziel, ihre Aussprache zu verbessern. Sie wählt dazu einen französischen wissenschaftlichen Artikel über zweisprachige Erziehung. Die Tandempartner verhandeln, wie sie vorgehen wollen. *Wer liest zuerst?* Die Französin schlägt vor, den französischen Text als Erste laut vorzulesen. Sie diskutieren, ob es besser sei, den Text ganz oder abschnittsweise zu lesen. Die deutsche Partnerin setzt sich mit ihrem Wunsch, den Text sofort in seiner Gesamtheit zu lesen, durch. Während des Vorlesens meldet die Französin erneut Zweifel an, ob es nicht doch besser wäre, die Lektüre zu unterbrechen um Fehler, die immer wieder auftauchen, korrigieren zu können. Daraufhin notiert sie die Fehler, bittet um Leseпаusen und korrigiert, indem sie die Tandempartnerin meist zur Selbstkorrektur auffordert. Nach dieser ersten sukzessiven Lektüre möchte die deutsche Tandempartnerin das Gelernte anwenden und den Text nochmals laut vorlesen. Hier beginnt erneut eine Diskussion. *Wäre es nun nicht doch besser, wenn sie als Französin den Text abschnittsweise vorlese und die deutsche Tandempartnerin erst danach lese.* Die deutsche Tandempartnerin lässt sich von dem Vorschlag der Französin überzeugen.

In der Peergruppensitzung wählen wir folgendes Vorgehen: Jeder Teilnehmende macht sich beim Sehen individuell Notizen zu den Fragen:

- *Was gefällt mir an der Tandemarbeit. Worin würde ich das Tandem gerne bestärken?*
- *Welche Ratschläge würde ich den Tandempartnern gerne geben?*
- *Welche Fragen würde ich dem Tandem gerne stellen?*

Im Plenum werden alle Beobachtungen gesammelt. Hier einige Beispiele aus der Arbeit mit dem Video.

Was uns gefällt und worin wir das Tandempaar bestärken möchten:

*Gute vertrauensvolle Atmosphäre, gehen gut aufeinander ein; sehr konzentriertes Zuhören; sie nehmen sich Zeit und besprechen, wie sie vorgehen möchten; sie stellen ihre "Methode" immer wieder in Frage und verändern sie.  
Korrigiert sensibel und diskret; erkennt präzise die Ausspracheschwierigkeiten der Deutschen; macht sich Notizen und korrigiert erst nach jeder Lesephase.  
Ermöglicht, dass sich die deutsche Tandempartnerin erst aufs Lesen konzentriert, um dann in der Korrekturphase auch noch andere Beispiele zu geben; Sie fordert sie auf, sich selbst zu korrigieren, das habe ich noch nie gemacht; ...*

-6-

Ratschläge, die wir ihnen geben könnten:

*Die Französin sollte besser zuerst lesen, um ein gutes Modell zu geben, das die Deutsche imitieren kann. Vielleicht könnte sie nicht nur die Aussprache einzelner Wörter und die "liaisons", sondern auch den Satzrhythmus korrigieren? Sie sollten weniger Zeit mit dem Aushandeln der Arbeitsmethode verlieren; ...*

Fragen, die wir ihnen gerne stellen würden:

*Warum hat die Deutsche so einen komplizierten Text gewählt?  
Warum möchte sie laut vorlesen üben?*

...

Aus den Beispielen ist ersichtlich, dass es hier eine Menge von Ansatzpunkten zur Diskussion und damit zur kollegialen Beratung gibt. Wir versetzen uns gemeinsam in die Rolle eines Beratenden und versuchen zunächst die Entscheidungen der Tandempartner zu respektieren und besser zu verstehen. Der Moderator achtet darauf, dass die Diskussion nicht in "richtig - falsch" abgleitet. Es finden sich mehrere Ansatzpunkte für ein "beratendes" Gespräch:

- Über die Wahl des Lernziels:

- o Was war genau ihr Ziel?*
- o Hat sie es für sich selbst klar definiert?*
- o Befindet sie sich in einem Dilemma zwischen dem, was sie erreichen möchte und dem Weg, den sie dafür wählt?*
- o Ist es der geeignetste Weg?*

- Zum methodischen Vorgehen:

- o Gespräch über die Vor- und Nachteile des Aushandelns; ist das Zeitverlust oder nicht?*
- o Entsteht der Eindruck des Zeitverlusts vielleicht dadurch, dass die Französin nicht klar genug sagt, warum sie ihren Vorschlag für besser hält? Sie hätten Zeit sparen können, wenn sie expliziter die Vorteile des einen oder anderen Vorgehens besprochen hätten, wobei auch klarer geworden wäre, dass es für jedes Vorgehen ein Für und Wider gibt und die Entscheidung für die eine oder andere Variante vom gesetzten Lernziel abhängt.*

- Zur Wahl der Korrekturform:

- o Für und wider direkte Korrektur;*
- o Wann ergibt Aufforderung zur Selbstkorrektur Sinn?*
- o Welche Korrekturtypen tauchen bei den beiden überhaupt nicht auf?*
- o Was wird korrigiert?*
- o Wo liegen die Schwächen der deutschen Partnerin? Hier wird klar, dass ihr Defizit im Bereich des Satzrhythmus liegt, der in der beobachteten Tandemarbeit völlig vernachlässigt wurde. Daraus entwickelt sich die Frage, welche Textsorte geeigneter wäre um Intonation und Rhythmus zu üben?*

-7-

- Zur Lektüre:

- o Lesen mit oder ohne Modell des Muttersprachlers*
- o Ist ein wissenschaftlicher Artikel zum Vorlesen geeignet?*
- o Welches Lernziel ist damit verbunden?*

Der Berater bzw. Moderator berichtet darüber, wie das Tandempaar im individuellen Beratungsgespräch seine eigene Arbeit evaluierte. Diese Phase scheint uns unerlässlich, da hier deutlich werden kann, dass sich die Eigenwahrnehmung des Tandems und die Fremdwahrnehmung der Peergruppe nicht unbedingt decken; häufig werden so - zunächst nicht nachvollziehbare - Entscheidungen des Tandems klarer. In dem beschriebenen Fall wird deutlich, dass die Deutsche den eigentlich zu schweren wissenschaftlichen Text zur Zweisprachigkeit aus persönlichen Gründen wählte (sie ist selbst Mutter von zweisprachigen Kindern).

Jeder Teilnehmer der Sitzung notiert am Ende, was er für sich aus dem Gespräch mitnimmt und was er davon in den folgenden Tandemsitzungen anwenden möchte. In den nächsten Peergruppensitzungen werden die erprobten Umsetzungen diskutiert.

## 5. Resümee

Die Analyse von Videoaufzeichnungen sind bei den Peergruppensitzungen besonders beliebt, da sie Alternativen zum eigenen Vorgehen sehr konkret veranschaulichen und somit ermöglichen, das Repertoire des eigenen Handelns zu diversifizieren. Das Tandem "life" erlaubt, sich zu identifizieren, aber auch mit Distanz Kritik zu üben. [3] Die Aufgabe steuert die Beobachtung nur leicht. Da der Blick nicht von vornherein fokussiert wird, muss der Beobachtende selbst Kriterien für die Einschätzung der Arbeit entwickeln. Implizit stellt er einen Vergleich mit dem eigenen Handeln an; im Plenumsgespräch muss er seine Einschätzungen explizit machen.

Die Beobachtungen erlauben in anschaulicher Weise aufzuzeigen, wo Dilemmata zwischen gesteckten Zielen und Handeln liegen. Diese in Einklang miteinander zu bringen, vor dieser Aufgabe steht jedes Tandem, das den Anspruch an sich hat "professionell" zu lernen. In diesem Sinne bieten diese Aufzeichnungen - analog zu Erfahrungen mit Unterrichtsbeobachtungen in Lehrerfortbildungen - sehr konkrete Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und helfen, scheinbar allgemeingültige Routinen im Lernen aufzubrechen.

Von den Teilnehmenden wird immer wieder hervorgehoben, dass die Peergruppensitzungen ihre eigene Arbeit stark beeinflusst und verändert hätten; man übernahm Vorgehensweisen oder setzte sich bewusst davon ab. Derartige - natürlich eher impressionistische - Aussagen müssten noch genauer untersucht werden, decken

sich aber mit eigenen Beobachtungen. In einer Begleitstudie (Otto 2000, 2002) wurden die Strategien von Tandemlernenden an unserem Institut untersucht: Strategien zum Vokabellernen, zum Umgang mit der Zeit und zur Planung der Sitzungen. Bei seinen Befragungen konnte Erik Otto nicht nur einen ungewöhnlichen Variationsreichtum an Vorgehensweisen, sondern auch ein äußerst großes Interesse der Lernenden am Experimentieren und Optimieren der Arbeit feststellen, was ohne Zweifel in Zusammenhang mit den Peergruppensitzungen gebracht werden kann.

---

-8-

Interessant ist, dass die Lernenden, die sich außerhalb der fünf bis sechs Peergruppentreffen fast nie begegnen, sich tatsächlich als Gruppe empfinden, die das Gefühl einer *cooperate identity* - mit gemeinsamen Leitideen und Zielen - entwickelt, die die Arbeit des Einzelnen Wert schätzt und sich bei der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, nämlich die eigene Leistung zu optimieren, gegenseitig unterstützt.

So besteht eine weitere Funktion dieser Form von Peergruppenarbeit darin, das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken. Dadurch, dass sie selbst in die konkrete Rolle von Beratenden versetzt werden, verloren sie mehr und mehr ihre zum Teil abwartende, passive Haltung gegenüber dem beratenden Experten in Individualberatungen. Eine ergebnisorientierte Reflexion bedarf Techniken, die in der Gruppe bestens erprobt werden können, um dann in der Individualberatung noch gezielter zum Tragen zu kommen. Aber auch in der Peergruppe bleibt es - wie in der Individualberatung - eine individuelle Entscheidung, welchen konkreten Nutzen jeder für sich selbst daraus zieht.

## Literatur

Altrichter, Herbert und Posch, Peter. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Henning, Claudius; Kolb Rüdiger und Willig, Wolfgang. (1998). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Brammerts, Helmut. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 9-16). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut; Calvert, Mike und Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut; Jonsson, Bengt; Kleppin, Karin und Santiso Saco, Lidia. (2001). Individuelle Beratung in unterschiedlichen Tandemkontexten. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 67-72). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut und Kleppin, Karin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.

Duxa, Susanne. (2001). *Fortbildungsveranstaltungen fuer DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Fischer-Epe, Maren. (2002). *Coaching. Miteinander Ziele erreichen*. Reinbek: Rowohlt.

---

-9-

Greif, Siegfried und Kurtz Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1996). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gremmo, Marie-José. (1995). *Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil*. Mélanges C.R.A.P.E.L., 22, 33-61.

Gudjons, Dörte und Kömm, Birte. (2005). "Wir beraten uns gegenseitig." Peer Coaching unter Referendar(inn)en. *Pädagogik*, 57 (6), 32-34.

Gudjons, Herbert. (2005). "Ich bin doch kein Psychologe!" Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufes. *Pädagogik*, 57 (6), 6-9.

Gudjons, Herbert; Knoll; Jörg; Wierwille, Astrid; Ramirez Schmidt, Roberto; Gottschall, Arnulf; Hauser, Eberhard; Holker, Barbara. (1998). *Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht*. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Helmling, Brigitte. (2001). Peergruppenarbeit. Tandems lernen von Tandems. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 83-91). Tübingen: Stauffenburg.

Helmling, Brigitte. (2002). Réflexion en groupes de pairs: un enrichissement réciproque de l'apprentissage. In Brigitte Helmling. (Ed.). (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 81-90). Paris: Didier.

Holec, Henri. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Holec, Henri. (1996). L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In Conseil de l'Europe. (Ed.). (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* (pp. 77-132). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Kleppin, Karin. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In Franz-Josef Meißner und Marcus Reinfried. (Hrsg.). (2001). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998* (S. 51-60). Tübingen: Narr.

Kleppin, Karin und Mehlhorn, Grit. (2005). Sprachlernberatung. In Rüdiger Ahrens und Ursula Weier. (Hrsg.). *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts* (S. 71-89). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

---

-10-

Knoll, Jörg. (1992). Beratung in der Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 3(5), 269-271.

Knoll, Jörg. (1997). *Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Knoll, Jörg. (2003). Kurs- und Seminarmethoden. *Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Little, David. (1997). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (2), 227-244.

Little, David. (2001). Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 17-23). Tübingen: Stauffenburg.

Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin). (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.

Miller, Reinhold. (1991). *Schilfwanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz.

Otto, Erik. (2000). L'autonomie de l'apprenant et la compétence stratégique dans l'apprentissage des langues en tandem face à face - une étude exploratoire des stratégies d'apprentissage. Université Paris III: Mémoire de Maîtrise.

Otto, Erik. (2002). Stratégies d'apprentissage: comment apprendre de manière efficace. In Brigitte Helmling. (Ed.). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 41-50). Paris: Didier.

Pemberton, Richard; Li, Edward S.L.; Or, Winnie W.F. and Pierson, Herbert D. (Eds.). (1996). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2001). *Forschendes Lehren in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2002). *Unterricht verstehen. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis*. München: Goethe Institut Inter Nationes.

Tietze, Kim-Oliver. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

Ziebell, Barbara. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin et al.: Langenscheidt.

---

-11-

## Anmerkungen

[1] In diesem Beitrag konnte leider nur eine kleine Auswahl dieser Aktivitäten dargestellt werden (vgl. ausführlicher Helmling 2001, 2002).

[2] Während der Etablierung von Peergruppenarbeit verwendeten wir in der Selbstreflexionsphase häufig Fragebögen und Checklisten mit Statements zum Ankreuzen. Heute bevorzugen wir - sowohl für die Phase der Problemerarbeitung als auch bei der Ergebnissicherung - offenere Verfahren (vgl. Knoll 1997).

[3] Die ersten Reaktionen können übrigens von Betroffenheit bis hin zu vehementer Kritik reichen und es bedarf daher - wie oben gesagt - einer kompetenten Moderation.

---

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p><b>Helmling, Brigitte.</b> (2006). Peergruppenarbeit. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 11 pp. Abrufbar unter <a href="http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Helmling1.htm">http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Helmling1.htm</a></p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]