

Projekt «Empower Peers 4 Careers» Schlussbericht



Empower Peers
4 Careers

Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Juli 2025

Claudia Schellenberg, Annette Krauss, Patrizia Rösli

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	4
2	Dank	5
3	Einleitung	6
4	Theoretischer Hintergrund	6
4.1	Der Übergang Schule-Beruf als Herausforderung im Jugendalter	6
4.2	Peers als Schutzfaktoren: Positive Peer Culture und Peer Group Counseling	6
4.3	Konkrete Durchführung von Positive Peer Culture an der Schule	8
4.4	Ergebnisse aus bereits durchgeführten Projekten zur Positive Peer Culture	9
5	Wirkmodell, Ziele und Fragestellungen des Projekts „Empower Peers 4 Careers“	10
6	Projektorganisation	12
7	Methodisches Vorgehen	13
7.1	Teilnehmende Moderator:innen und Schüler:innen	13
7.1.1	Moderator:innen	13
7.1.2	Schüler:innen	13
7.2	Methodisches Design im Überblick	14
7.3	Befragungsinstrumente und Stichproben	14
7.3.3	Quantitative Befragung Moderator:innen	14
7.3.4	Quantitative Befragung Schüler:innen	15
7.3.5	Qualitative Befragung Moderator:innen	15
7.3.6	Qualitative Befragung Schüler:innen	15
7.3.7	Gesamthafte Übersicht über die Stichproben der begleitenden Evaluation	15
7.4	Analysen	16
7.4.8	Quantitative Datensätze	16
7.4.9	Qualitative Datensätze	16
8	Ergebnisse	18
8.1	Umsetzbarkeit des Peer-Ansatzes	18

8.1.1	Durchführung des Peer-Ansatzes	18
8.1.2	Umsetzung des Peer-Ansatzes: Gelingen aus Sicht der Moderator:innen	19
8.1.3	Umsetzung des Peer-Ansatzes: Gelingen aus Sicht der Jugendlichen	22
8.1.4	Einstellungen, Haltungen und Zufriedenheit der Moderator:innen	25
8.1.5	Zufriedenheit aus Sicht der Jugendlichen	27
8.1.6	Bedeutende Faktoren bei der Organisation am Schulhaus	29
8.1.7	Unterstützungsmassnahmen	30
8.1.8	Verbesserungsbedarf bei der Umsetzung des Peer-Ansatzes	31
8.2	Wirkungen des Peer-Ansatzes	36
8.2.9	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die sozio-emotionalen Kompetenzen	36
8.2.10	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Selbstwirksamkeit	36
8.2.11	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf das Verhalten	37
8.2.12	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf schulische Integration und Klassenklima	38
8.2.13	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Berufswahlbereitschaft	39
8.2.14	Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Berufswahl aus qualitativer Sicht	40
<hr/>		
9	Diskussion und Empfehlungen	42
9.1	Beantwortung der Fragestellungen	42
9.1.1	Wie gut lässt sich der Ansatz von «Empower Peers 4 Careers» in den untersuchten Schulsettings umsetzen?	42
9.1.2	Welche Wirkungen des Ansatzes «Empower Peers 4 Careers» zeigen sich bei den Jugendlichen?	45
9.2	Schlussfolgerungen für die schulische Praxis	46
<hr/>		
10	Konzept zur Überführung des Peer-Ansatzes in den regulären Schulbetrieb	49
<hr/>		
11	Entstandene Publikationen und Konferenzbeiträge	52
11.1	Publikationen (Stand Juli 2025)	52
11.2	Konferenzbeiträge (Stand Juli 2025)	52
<hr/>		
12	Projektdokumentation	54
<hr/>		
13	Literatur	54

1 Zusammenfassung

Im Projekt „Empower Peers 4 Careers“ wurde das Konzept der Positive Peer Culture (PPC) im Rahmen einer quasiexperimentellen Studie bei ausgewählten Regel- und Sonderschulklassen in den Berufswahlprozess integriert. PPC ist ein Ansatz zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen, wobei sich Jugendliche im vorliegenden Projekt in Gruppengesprächen bei Schwierigkeiten im Berufswahlprozess gegenseitig unterstützen. Damit wird den Jugendlichen ein strukturierter Rahmen geboten, in welchem sie ihre Themen und Probleme ansprechen, aushandeln und lösen können. Von den Jugendlichen wird in diesen Prozessen Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Grosszügigkeit und Hilfsbereitschaft erwartet. Dadurch, dass die Treffen all dies einfordern, bieten sie einen Übungsraum zur Entwicklung und Festigung von verschiedenen sozio- emotionalen Kompetenzen in ihren unterschiedlichen Facetten.

Die Fragestellungen des Projekts betreffen die Umsetzbarkeit der PPC-Intervention (Durchführung, Umsetzungsgelingen, Zufriedenheit, bedeutende Organisationsfaktoren am Schulhaus, Unterstützungsmassnahmen, Herausforderungen und Verbesserungsbedarf) sowie die Wirkungen auf sozio-emotionale Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, Aspekte rund um das Klassenklima sowie Berufswahlbereitschaft. Insgesamt wurden 21 Moderator:innen (Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen, Fachkräfte der Schulsozialarbeit und Sozialpädagogik) in einer zweitägigen Weiterbildung mit anschliessender Supervision geschult. Die PPC-Intervention wurde danach in insgesamt 19 Schulklassen mit 253 Jugendlichen während bis zu zwei Schuljahren durchgeführt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden verschiedene quantitative sowie qualitative Befragungen durchgeführt. Von 153 Jugendlichen sowie 18 Moderator:innen liegen ausführliche quantitative Einschätzungen zu ihren Erfahrungen mit der PPC-Intervention vor. Zusätzlich wurden qualitative Befragungen bei ausgewählten Moderator:innen und Schüler:innen im Rahmen von Masterarbeiten durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Moderator:innen die PPC-Methode mehrheitlich erfolgreich umsetzen konnte. Schüler:innen profitierten in verschiedenen Bereichen; so zeigen sich signifikante Effekte auf eine Verbesserung von Aspekten des Klassenklimas und eine Tendenz bezüglich einer Verbesserung von Aspekten der Berufswahlbereitschaft. Als Herausforderung wurde auf Seiten der Moderator:innen das Einnehmen einer Hintergrundrolle, die Durchführung der Intervention in grossen und herausfordernden Gruppen, sowie die Einbettung in den regulären Stundenplan genannt. Auch bemerken sie, dass die Umsetzung der Methode für gewisse Jugendliche anspruchsvoll sei (so z.B. für Jugendliche mit sprachlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen). Gemäss Einschätzungen der Jugendlichen gelang es ihnen mehrheitlich gut die PPC-Gespräche durchzuführen und einander zu unterstützen. Mündliche Rückmeldungen der Jugendlichen waren grundsätzlich positiv und dahingehend, dass die Intervention zur gegenseitigen Hilfsbereitschaft beigetragen hat. Die Rückmeldungen der schriftlichen Erhebung zeigen auf der anderen Seite, dass die Intervention aber auch einem Teil der Jugendlichen eher weniger gefallen hat. In diesem Zusammenhang wurde auch das Thema der Freiwilligkeit unter den Jugendlichen ambivalent diskutiert.

Aufgrund der Ergebnisse werden verschiedene Empfehlungen zur Durchführung der PPC-Intervention am Schulhaus gegeben. So wird u.a. grundsätzlich empfohlen, sich an den Ablauf der Intervention zu halten (Methodentreue), wobei es trotzdem manchmal auch Anpassungen an die spezifischen Charakteristiken der Gruppen braucht. Es wird weiter empfohlen die Klassendynamiken zu beachten und nicht mit zu grossen Gruppen zu starten (z.B. Durchführung in Halbklassen). Weitere Erfolgsfaktoren sind der Besuch einer Weiterbildung, der Austausch mit anderen Moderator:innen (im Schulhausteam), sowie genügend Raum, Zeit und Durchhaltewillen, um die Intervention umzusetzen. Als Beitrag für eine gelingende Durchführung der PPC-Intervention wird bis Herbst 2025 ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte entwickelt.

2 Dank

An dieser Stelle möchten wir uns bei verschiedenen Personen bedanken, die massgeblich zur Entstehung und Durchführung des Projekts beigetragen haben.

Der Dank geht in erster Linie an alle teilnehmenden Moderator:innen und den Schüler:innen, die die PPC-Intervention an ihren Schulhäusern durchgeführt haben.

Ein weiterer grosser Dank geht an Christoph Steinebach und Andreas Schrenk, die ihre Expertise zu Positive Peer Culture in das Projekt eingebracht haben.

Für die finanzielle Unterstützung bedanken wir uns bei der Beisheim Stiftung, Gesundheitsförderung Schweiz, der Bildungsdirektion Kanton Zürich, der Sophie und Karl Binding Stiftung, der Minerva Stiftung und dem Migros-Kulturprozent.

Weiter möchten wir uns bei den Masterstudent:innen Mara Jacob, Nina Schäfer, Simone Gisler, Raphael Arnold, Caroline Engeler, Danja Vögele und Michèle Liptai bedanken, die wertvolle Beiträge für das Gelingen des Projekts geleistet haben.

Zudem möchten wir Susanne Amft und Dennis Hövel herzlich danken, dass sie uns bei der Entwicklung und Durchführung der Projektidee von «Empower Peers 4 Careers» unterstützt haben.

Wir bedanken uns bei der Begleitgruppe, welche das Projekt als «Sounding-Board» begleitet hat:

- Regula von Büren und Joy Amendola von der Beisheim Stiftung
- Florian Koch von der Gesundheitsförderung Schweiz
- Martina Venturini von der Minerva Stiftung
- Cornelia Conrad von der Stiftung Radix
- Silvia Pool Maag und Roger Keller von der PH Zürich
- Daniel Jungo vom Laufbahnzentrum Zürich
- Martin Jany und Max Schläfli Bieri von der Schule Friedheim
- Christina Kofler (VSA Zürich)
- Vanessa Peter (Amt für Volksschulen und Sport Kanton Schwyz)
- Kurt Rufer (VSA Solothurn)
- Patricia Stutzmann (Volksschulamt Kanton Solothurn)
- Müller Iris (Erziehungsdepartement Schaffhausen)

3 Einleitung

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) wurde von 2020 bis 2025 das Projekt «Empower Peers 4 Careers» durchgeführt, welches sich mit der Stärkung von Peer-Support im Berufswahlunterricht befasste. Der Bericht dokumentiert den theoretischen Hintergrund der Methode «Positive Peer Culture», die Projektorganisation und -durchführung, sowie die Dokumentation der wissenschaftlichen Projektbegleitung (Fragestellung, Methode, Ergebnisse). Aufgrund der Erkenntnisse werden Schlussfolgerungen für die Umsetzung von Peer-Gruppen im Rahmen vom Oberstufenunterricht (Schwerpunkt Berufswahl) gezogen.

4 Theoretischer Hintergrund

Um den theoretischen Hintergrund des vorliegenden Projekts aufzuzeigen, wird im Folgenden auf die Entwicklungsphase des Übergangs Schule-Beruf eingegangen sowie auf das Potenzial von Gleichaltrigen als «Entwicklungshelfende». Danach wird die Methode der Positive Peer Culture (PPC) bzw. des Peer Group Counseling (PGC; Steinebach et al. 2018) näher dargelegt.

4.1 Der Übergang Schule-Beruf als Herausforderung im Jugendalter

Das Jugendalter ist gekennzeichnet durch verschiedene anforderungsreiche Entwicklungsaufgaben. Jugendliche müssen sich mit einer Vielzahl von Anforderungen und Erwartungen auseinandersetzen. Dazu gehören u.a. die Loslösung vom Elternhaus, die Intensivierung der Beziehung zu Gleichaltrigen sowie Entscheidungen bezüglich Berufswahl und Zukunft (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Gerade der Übergang Schule-Beruf stellt für viele Jugendliche eine grosse Herausforderung dar. Insbesondere Jugendliche aus tieferen Schultypen, wo kognitive Schwierigkeiten, Verhaltens- und psychosoziale Problematiken gehäuft auftreten, sind stark gefordert. Ihnen fehlt es oft an wichtigen sozialen und personalen Ressourcen, die zum einen für das psychische Wohlbefinden (Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016), zum anderen aber auch für einen gelingenden Berufseinstieg ausschlaggebend sind (Petermann & Schultheiß, 2013).

Der Berufswahlprozess und seine Bewältigung hängen eng mit dem Erleben und Verhalten von Jugendlichen sowie deren vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen zusammen (Leebens & Williamson, 2017). Bei länger andauernden Verhaltens- oder emotionalen Auffälligkeiten ist das Risiko einer weniger guten Arbeitssituation im Erwachsenenalter erhöht (Hale et al., 2015). Umgekehrt schafft ein erfolgreich durchlaufener Berufswahlprozess nicht nur Voraussetzungen für das Erreichen längerfristiger beruflicher Ziele, sondern stellt auch wichtige Weichen für die allgemeine und psychische Gesundheit im Lebensverlauf (Dragano & Siegrist, 2009). Vor dem Hintergrund, dass ungefähr bei 20% aller Jugendlichen Probleme im sozio-emotionalen Bereich bzw. psychische Auffälligkeiten vorliegen (Krauss & Schellenberg, 2024; Schellenberg et al., 2020), sind Hilfestellungen für Jugendliche in der Entwicklungsphase des Übergangs Schule-Beruf essenziell.

4.2 Peers als Schutzfaktoren: Positive Peer Culture und Peer Group Counseling

Um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken, kann bei verschiedenen Ressourcen angesetzt werden. So gehören die wahrgenommene soziale Unterstützung sowie die Selbstwirksamkeit zu den wichtigsten Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit (Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016; Vieno et al., 2007) und einen erfolgreichen Übertritt (Neuenschwander, 2021).

Im vorliegenden Projekt «Empower Peers 4 Careers» wurden die Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) als Quellen sozialer Unterstützung, sowie als «Übungsraum» für den Aufbau von wichtigen sozio-emotionalen Kompetenzen genutzt. Übergeordnet sollte damit die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen

gestärkt werden. Der explizite Einbezug von Gleichaltrigen macht insofern Sinn, als dass die Peer-Beziehungen im Jugendalter immer wichtiger werden (Steinebach & Steinebach, 2013) und die Gleichaltrigenbeziehungen entwicklungs- und persönlichkeitsstärkenden Potenziale haben. So können die Beziehungen zu Gleichaltrigen einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Identität, d.h. einem differenzierten und positiven Selbstkonzept leisten (Opp & Unger, 2006; Tajfel & Turner, 1986). Gemäss Steinebach und Steinebach (2013) können Peer-Beziehungen als wichtige Ressource für Unterstützung und Wachstum wirken.

Das vorliegende Projekt stützt sich auf die Methode der Positive Peer Culture (PPC) bzw. Peer Group Counseling (PGC; Steinebach et al. 2018). Diese Methoden machen sich explizit Peer-Beziehungen zunutze, um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken. Entscheidend für die Methode ist, dass sie sich explizit an den Bedürfnissen von Jugendlichen orientiert. Im Rahmen von PPC erfahren die Jugendlichen die menschlichen Grundbedürfnisse Kompetenzerleben (indem sie füreinander Verantwortung übernehmen), Autonomie (durch ein Gefühl der persönlichen Stärke) und Zugehörigkeit (durch einen fürsorglichen gegenseitigen Umgang) (Ryan & Deci, 2000). Maßgeblich ist beim PPC-Ansatz aber insbesondere das Ausüben von Altruismus/Hilfsbereitschaft: Die Überzeugung, einen wichtigen Beitrag zum Erfolg der Gruppe geleistet zu haben, fördert das eigene Kompetenzerleben und damit die Selbstwirksamkeit (Brendtro, 2019). Steinebach et al. (2018, S. 72) formulieren das folgendermaßen: «Gelebte, unbedingte Hilfsbereitschaft ist eine gute Möglichkeit, sich selbst als kompetent, sorgend, zuversichtlich und sozial zu erleben.»

Die oben dargelegten Grundbedürfnisse werden im Modell des Circle of Courage (Brendtro et al., 2019) beschrieben (vgl. Abb. 1).

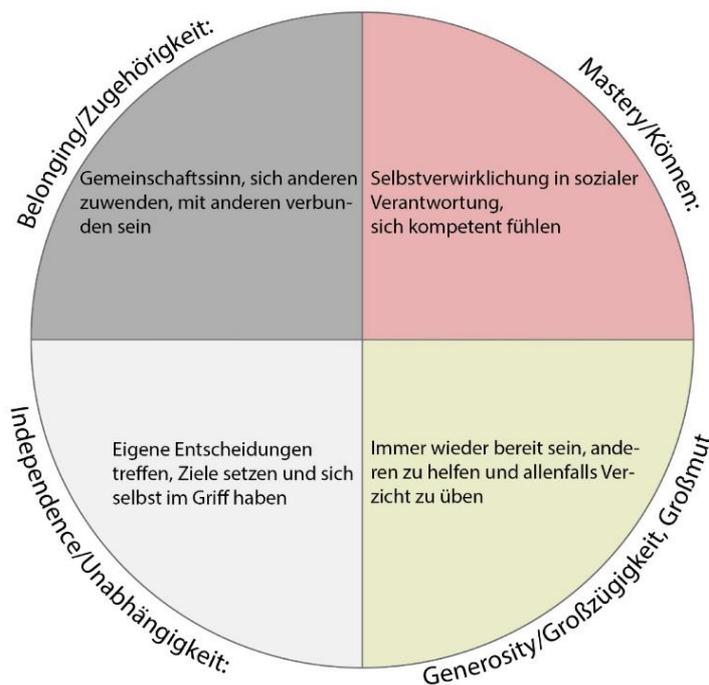


Abbildung 1. Circle of Courage (Steinebach et al., 2018, S. 33)

Um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken, gilt es also, Situationen zu schaffen, in welchen diese Grundbedürfnisse berücksichtigt werden. Mit dem Konzept «Positive Peer Culture» gibt es einen Ansatz, der diese Grundbedürfnisse berücksichtigt und daraus Interventionen ableitet, welche Jugendliche beim Aufbau von Resilienz unterstützen sollen und ihnen Möglichkeiten geben, ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Im Gegensatz zu anderen Interventionen bei Jugendlichen geht es im Konzept der PPC nicht danach, ob ein Individuum Hilfe bekommen möchte, sondern ob es bereit dazu ist, Hilfe zu geben. Wenn

eine Person Hilfe gibt, gewinnt sie an Wichtigkeit für andere, stärkt damit ihre Selbstwirksamkeit und verbessert dadurch ihr Selbstvertrauen (Vorrath & Brendtro, 1985).

Schlüsselemente der Methode sind gemäß dem ursprünglichen PPC-Manual von Vorrath und Brendtro (1974):

- Vertrauensbeziehungen: Jugendliche fühlen sich sicher, eigene Probleme und Herausforderungen mit anderen zu teilen
- Probleme als Chance: Schwierigkeiten und Herausforderungen zu überwinden baut Stärke und Widerstandsfähigkeit/ Resilienz auf
- Eigenverantwortung statt Gehorsam: Junge Menschen lernen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen
- Kulturen des Respektierens: Niemand verletzt eine andere Person, alle sind dafür verantwortlich, sich gegenseitig zu helfen

Der PPC-Ansatz hat eine lange Tradition in Nordamerika und wurde auch in Deutschland in verschiedenen Schulen bereits umgesetzt (Opp & Teichmann, 2008).

Im vorliegenden Projekt wird ein Mehrwert des Ansatzes auch für den Lehrplan 21 gesehen. So ist nach Lehrplan 21 ein wichtiges Ziel, überfachliche bzw. sozio-emotionale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und hoher Motivation, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten (D-EDK, 2016) aufzubauen. Diese (Schlüssel-) Kompetenzen können bei der Gestaltung des Faches Berufliche Orientierung gestärkt werden, indem präventive Programme - wie «Positive Peer Culture» - bei der Gestaltung des Unterrichtes eingesetzt werden. Im Folgenden wird die konkrete Durchführung an der Schule (Sekundarstufe I) erläutert.

4.3 Konkrete Durchführung von Positive Peer Culture an der Schule

Konkrete Grundlage der Methode bilden Gruppengespräche, auch Peergroup Counseling (PGC) genannt, bei denen die Jugendlichen sich gegenseitig unterstützen. Die Gespräche laufen dabei nach einem festgelegten Schema ab und folgen acht verschiedenen Schritten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Ablauf der Gruppengespräche (in Anlehnung an Steinebach et al., 2018)

Phase des Treffens	Aufgabe	Erforderliche Kompetenzen
1. Problembenennung	Jeder benennt kurz eine Herausforderung/ein Problem.	Prioritäten setzen und konzentrieren
2. Problemfindung	Die Jugendlichen einigen sich auf eine Herausforderung/ein Problem, welches die Gruppe bespricht.	Gemeinsam Bedenken formulieren
3. Problemschilderung des/der Betroffenen	Die Herausforderung wird sachlich und chronologisch beschrieben.	Probleme formulieren oder verstehen
4. Nachfragen der Gruppe zum Sachstand	Es werden Fragen gestellt, was nicht verstanden wurde.	Differenzieren und „erforschen“ Sie die Komplexität
5. Nachfragen zu Gefühlen und Verhaltensweisen	Erkennen von problematischen Verhaltensweisen, positiven und negativen Gefühlen und Gedankenmustern sowie neuen Möglichkeiten.	Denken, Fühlen und Wollen
6. Lösungsmöglichkeiten entwerfen	Welches sind mögliche Lösungen?	Den Blickwinkel erweitern und lernen, in Szenarien zu denken
7. Hausaufgaben bestimmen und festhalten	Wer übernimmt welche Aufgaben? Was macht die Gruppe?	Vereinbarungen treffen, Lösungen umsetzen und begleiten
8. Rückmelderunde	Die Moderation gibt der Gruppe Feedback.	Aus dem Prozess lernen

Mit Hilfe der Methode des Peer-Group-Counseling wird den Jugendlichen ein strukturierter Rahmen geboten, in welchem sie ihre Themen und Probleme ansprechen, aushandeln und lösen können. Von den Jugendlichen wird in diesen Prozessen Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Grosszügigkeit und Hilfsbereitschaft erwartet. Dadurch, dass die Treffen all dies einfordern, bieten sie einen Übungsraum zur Entwicklung und Festigung von verschiedenen sozio- emotionalen Kompetenzen in ihren unterschiedlichen Facetten (Opp & Bössneck, 2020; Steinebach et al., 2018).

Erwachsene Moderator:innen begleiten die Gruppe und nehmen dabei vorwiegend eine Beobachtungsrolle ein. Sie achten darauf, dass die Treffen geregelt und erfolgreich ablaufen, dies jedoch auf eine Weise, die den Jugendlichen die Verantwortung für das Treffen und seinen Verlauf überlässt. Die Moderator:innen (z.B. Klassenlehrperson, Fachlehrperson, Fachkräfte der Schulischen Heilpädagogik oder Schulsozialarbeit) übernehmen somit eine wichtige Hintergrundaufgabe und unterstützen die Jugendlichen wenn nötig. Am Schluss eines PPC-Treffens gibt die Moderation der Gruppe eine Rückmeldung zum Prozess und zum Verhalten der Jugendlichen. Die Aufgaben der Moderator:innen sind im PPC-Manual (Steinebach et al., 2018) genau beschrieben.

4.4 Ergebnisse aus bereits durchgeführten Projekten zur Positive Peer Culture

Es existieren verschiedene Erfahrungsberichte aus der Praxis mit PPC (Opp & Teichmann, 2008). Im Folgenden werden zwei Untersuchungen aufgegriffen.

Otto (2016) versuchte in einer qualitativen Studie, die Sichtweisen der Jugendlichen auf den Arbeitsansatz PPC zu rekonstruieren. Dabei lag der Fokus auf den Fragen, wie PPC im Unterrichtsalltag herbei- sowie durchgeführt wird und welche Arten von Peergruppen dabei hervorgehen. Es konnte festgestellt werden, dass die Methode PGC in ihrer Umsetzung ganz unterschiedliche Formen annehmen kann. Die moderierende Person und ihre Vorstellung von PPC, der Grad der Autonomie, die den Jugendlichen gegeben wird, sowie die Natur der Peer-Beziehungen in der jeweiligen Gruppe sind Faktoren, welche die Umsetzung beeinflussen und dadurch zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Laut Otto (2016) kann PPC im schulischen Umfeld die Möglichkeit bieten, dass sich Jugendliche als Peers erfahren können, die Voraussetzung dafür ist aber, auf die Bedürfnisse, die Komplexität und die Heterogenität der Jugendlichen flexibel reagieren zu können. Insbesondere die Zurücknahme pädagogischer Erwartungen ist ausschlaggebend. In diesem Zusammenhang heben auch Steinebach et al. (2018) hervor, dass Evaluationen verschiedenster Projekte vor allem gezeigt haben, dass es den Moderator:innen schwerfällt, sich zurückzuhalten und den Prozess nicht zu dominieren. Diese Zurückhaltung ist aber für eine erfolgreiche Umsetzung massgebend. «[...] nur wenn die Jugendlichen selbst eine aktive Rolle im Beratungsprozess haben, werden die Jugendlichen auch am Ende in der Lage sein, sich selbst den Erfolg zuzuschreiben» (Steinebach et al., 2018, S. 143).

An Luzerner Sekundarschulen wurde in den Jahren 2016 und 2017 im Rahmen des Pilotprojekts «Starke Jugendliche Machen Schule» (Sonderegger et al., 2018) das Konzept PPC umgesetzt und damit verbunden die PGC durchgeführt. Zum einen sollte durch die Selbstevaluation Informationen darüber sammeln werden, wie die Methode umgesetzt wurde, welche Herausforderungen es gab sowie welche Faktoren zum Erfolg beigetragen haben. Und zum anderen wollte untersucht werden, welchen Einfluss die Methode des PPC auf das Schulklima sowie die Persönlichkeit der SuS hat. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Gespräche bei allen Beteiligten «[...] grundsätzlich wohlwollend aufgenommen worden sind» (Sonderegger et al., 2018, S. 24). Die Schüler:innen sowie die Moderator:innen waren der Meinung, dass eine zusätzliche Unterstützung für die Ingangsetzung der Gespräche sowie für die Problemfindung und für die Einhaltung der Gesprächsregeln notwendig ist. Ebenso wurde der verfügbare Zeitrahmen für die Gespräche als zu knapp bewertet (vgl. Sonderegger et al., 2018, S. 24). Der Wunsch, «zusätzliche Gefässe ausserhalb der definierten Lektionen zu schaffen» (Sonderegger et al., 2018, S. 20), wurde geäussert. Betreffend Schulungstage und Supervisionen für Moderator:innen wurde bemerkt, dass es sich lohnen würde, alle Lehrpersonen einer Schule einzubeziehen, um das Konzept besser zu verankern. Ein weiteres Anliegen war, dass während der

Supervision mehr Fallbeispiele, idealerweise mit Videoaufnahmen, diskutiert werden könnten. Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen hat das Projektteam rund um Peter Sonderegger im Hinblick auf die Umsetzung drei Empfehlungen formuliert:

1. Kontinuität von «Positive Peer Culture» sicherstellen. Wenn möglich, sollte PGC während mindestens zwei Jahren, besser während der gesamten Sekundarschulzeit durchgeführt werden, denn die Entwicklung von Vertrauen und das Üben des Gesprächsablaufs erfordern viel Zeit und Raum.
2. Schulen als Ganzes einbinden und Verknüpfung von «Positive Peer Culture» mit dem Lehrplan. Laut Vorrath und Brendtro (1985) ist PPC mehr als eine Methode, es ist eine Kultur. Um das Konzept nachhaltig zu verankern, werden einerseits die Einbindung sowie die Mitwirkung des gesamten Teams benötigt und andererseits ist die Verknüpfung mit den überfachlichen Kompetenzen von Lehrplan 21 ausschlaggebend.
3. Weiterbildungen und Supervision weiterführen und optimieren. Konkrete Fallbeispiele würden den Moderator:innen helfen, sich besser in der Rolle zurechtzufinden, und gäben Gelegenheit, sich auszutauschen und Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren.

Im Rahmen des Projekts «Empower Peers 4 Careers» wurden verschiedene dieser Empfehlungen berücksichtigt. So wurde eine Durchführungsdauer der PPC-Gespräche von zwei Schuljahren angestrebt; eine Verknüpfung mit den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21 wird insbesondere bei der Entwicklung eines Praxisleitfadens für Moderator:innen geleistet.

5 Wirkmodell, Ziele und Fragestellungen des Projekts „Empower Peers 4 Careers“

Beim Projekt „Empower Peers 4 Careers“ wurde der etablierte PPC-Ansatz in den Berufswahlunterricht integriert. Das Konzept des vorliegenden Projekts orientiert sich u.a. explizit an den Empfehlungen für die Förderung der psychischen Gesundheit von Amstad und Blaser (2016). So werden im Projekt die Jugendlichen selbst sowie ihr Lebensumfeld der Schule berücksichtigt und übergeordnet auf die beiden grundlegenden generischen Ressourcen Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung fokussiert. Konkret soll die PPC-Methode dazu beitragen, die sozio-emotionalen Kompetenzen, die Berufswahlbereitschaft und das Klassenklima zu stärken (siehe Abbildung 2).

Längerfristige Vision des Projektes ist eine förderliche Lern- und Gesprächskultur auf Sekundarstufe I, die vermehrt auf gegenseitiger sozialer Unterstützung zwischen den Jugendlichen beruht. Während die pädagogischen Fachkräfte lernen, den Jugendlichen Verantwortung zu übergeben und Partizipation an ihrer eigenen Entwicklung zuzusprechen, lernen die Jugendlichen einander zu helfen und somit zu einer Gemeinschaft mit einer gelebten Kultur der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität beizutragen. Übergeordnet sollen all diese Faktoren zu einer verbesserten psychischen Gesundheit von Jugendlichen und einem erfolgreichen Übertritt Schule-Beruf beitragen.

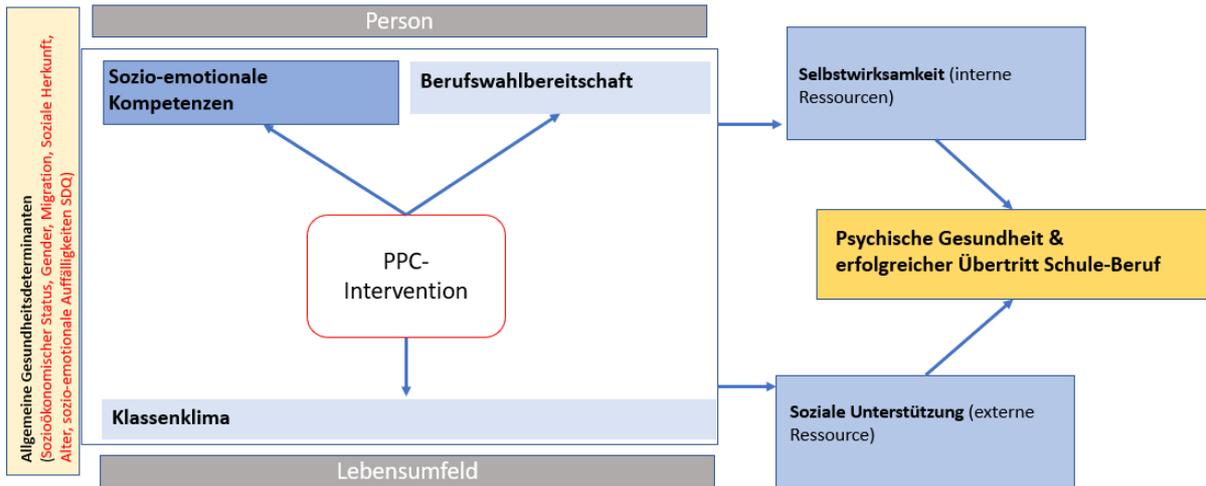


Abbildung 2. Wirkmodell des vorliegenden Projekts in Anlehnung an Amstad und Blaser (2016)

Folgende Fragestellungen stehen dementsprechend im Zentrum des Projekts:

- a. Wie gut lässt sich der Ansatz von „Empower Peers 4 Careers“ in den untersuchten Schulsettings umsetzen?
 1. Durchführung: Wie wurde die Intervention am Schulhaus durchgeführt (Häufigkeit, Gruppengröße, genutzte Lektion im Stundenplan, u.a.)?
 2. Umsetzung: Wie gut gelingt die Umsetzung des Peer-Ansatzes?
 3. Einstellungen, Haltung und Zufriedenheit: Wie zeigt sich die Einstellung, Akzeptanz und Zufriedenheit des Peer-Ansatzes am Schulhaus?
 4. Bedeutende Faktoren bei der Organisation am Schulhaus: Welche Faktoren sind bei der Organisation am Schulhaus bedeutsam?
 5. Unterstützungsmassnahmen: Wie werden die Weiterbildung und Supervision beurteilt und welche weiteren Unterstützungsmassnahmen werden von den Moderator:innen gewünscht?
 6. Verbesserungsbedarf: Welche Herausforderungen bestehen bei der Umsetzung der Methode? Welcher Verbesserungsbedarf besteht?
- b. Welche Wirkungen des Ansatzes „Empower Peers 4 Careers“ zeigen sich bei den Jugendlichen?
 1. Haben sich sozio-emotionale Kompetenzen bei der Interventionsgruppe anders entwickelt als bei der Kontrollgruppe?
 2. Welche Wirkungen des Peer-Ansatzes zeigen sich bezüglich der Entwicklung der Selbstwirksamkeit?
 3. Welche Wirkungen des Peer-Ansatzes zeigen sich bezüglich Verhalten gegenüber Gleichaltrigen?
 4. Haben sich Aspekte rund um Gemeinschaft wie schulische Integration und Klassenklima bei der Interventionsgruppe anders entwickelt als bei der Kontrollgruppe?
 5. Welche Wirkungen des Peer-Ansatzes können auf die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft festgestellt werden?

6 Projektorganisation

Das Projekt wurde vom Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) getragen und durchgeführt. Das IVE erforscht wirksame Konzepte zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen und versucht sie im Rahmen von Prävention und Intervention in verschiedenen Arbeitsfeldern nutzbar zu machen.

Im Rahmen des Projekts erfolgte eine enge Zusammenarbeit mit Prof. Christoph Steinebach der ZHAW (Institut für angewandte Psychologie IAP) und Prof. Andreas Schrenk von der Trafacademy. Ausgewählte Trägerkantone der HfH (Zürich, Schwyz, Schaffhausen und Solothurn) unterstützten beim Zugang zu den Schulen und der Sicherung von Nachhaltigkeit.

Eine fachliche Begleitgruppe, bestehend aus Vertretenden von (Volksschul-)Ämtern, inhaltlich verwandten Projekten, anderen Hochschulen sowie Fachstellen, Drittmittelgebern sowie teilnehmenden Schulen, wurde in die Konzeption und Umsetzung des Projekts einbezogen und diente als «Sounding Board».

Das Projekt wurde finanziell durch die Beisheim Stiftung, Gesundheitsförderung Schweiz, die Bildungsdirektion Kanton Zürich, die Sophie und Karl Binding Stiftung, die Minerva Stiftung und das Migros-Kulturprozent unterstützt.

Die teilnehmenden Moderator:innen der Interventionsgruppen besuchten vorab eine zweitägige Schulung an der HfH, die von Prof. Christoph Steinebach, Prof. Andreas Schrenk und dem Projektteam durchgeführt wurden. Zudem fanden während der Umsetzung der Intervention in den Schulen mehrere Supervisionen via Zoom statt.

Zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts erfolgten quantitative und qualitative Befragungen der teilnehmenden Jugendlichen und Moderator:innen. Im Rahmen des Projektes entstanden mehrere Masterarbeiten von Studierenden der HfH im Ausbildungsgang zur schulischen Heilpädagogik, welche unterschiedliche Fragestellungen der qualitativen und quantitativen Evaluation bearbeiteten. Die Ergebnisse der Arbeiten von Caroline Engeler, Simone Gisler, Nina Schäfer und Mara Jacob sind in den vorliegenden Schlussbericht eingeflossen. In einer weiteren Arbeit von Danja Vögele wurde ein Film entwickelt, welcher junge Erwachsene mit Herausforderungen vorstellt, die bereits erfolgreich eine Lehrstelle gefunden haben und als positive Rollenmodelle dienen. Durch die Inhalte des entstandenen Films «Mein Weg zur Ausbildung – Erfahrungen bei der Berufswahl» ist erkennbar, mit Hilfe welcher Schutzfaktoren und Unterstützungen, die erfolgreichen Vorbilder ihre Benachteiligungen und Probleme ausgleichen konnten. Dieser Film wurde den Moderator:innen der teilnehmenden Klassen von «Empower Peers 4 Careers» zu Verfügung gestellt, welche sie in den Klassen zeigen konnten als Anregungen für die Peer-Treffen.

7 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen des Projekts dargelegt. Zunächst wird die Zielgruppe des Projekts näher beschrieben. Danach wird auf die Erhebungsmethoden zur Beantwortung der Fragestellungen eingegangen.

7.1 Teilnehmende Moderator:innen und Schüler:innen

7.1.1 Moderator:innen

An der zweitägigen Schulung, die im Herbst 2021 zweimal und im Herbst 2022 einmal durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 21 Moderator:innen teil. 14 Personen unterrichteten in einer Regelschule (Sek A, B und C waren vertreten) und sieben in einer Sonderschule für Jugendliche mit Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich.

Unter den Teilnehmenden waren (Klassen-)Lehrpersonen (n = 10), schulische Heilpädagogen und -pädagoginnen (n = 6), Fachkräfte der Schulsozialarbeit (n = 2), sowie der Sozialpädagogik (n = 1) und Schulleitende (n = 2) vertreten.

Acht Personen führten die PPC-Gespräche wie angedacht über zwei Schuljahre durch, während neun Personen die PPC-Gespräche nur während einem Schuljahr durchführen konnten. Die restlichen vier Personen mussten die PPC-Intervention aus unterschiedlichen Gründen (Kündigungen, Personalmangel, Überlastungen, Auflösung der Klassen oder zu wenig Schüler:innen in Klassen der Sonderschule) bereits nach wenigen Monaten abbrechen.

7.1.2 Schüler:innen

Die PPC-Intervention wurde in insgesamt 19 Klassen mit 253 Jugendlichen während bis zu zwei Schuljahren durchgeführt. Aus Regelschulen nahmen 14 Klassen, aus Sonderschulen fünf Klassen an der Intervention teil. Die Schüler:innen stammen aus den Stufen A/B/C und aus Sonderschulen für Jugendliche mit Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich. Eine Übersicht über die Gesamtstichprobe mit Interventions- und Kontrollgruppe ist in Abbildung 3 dargestellt.

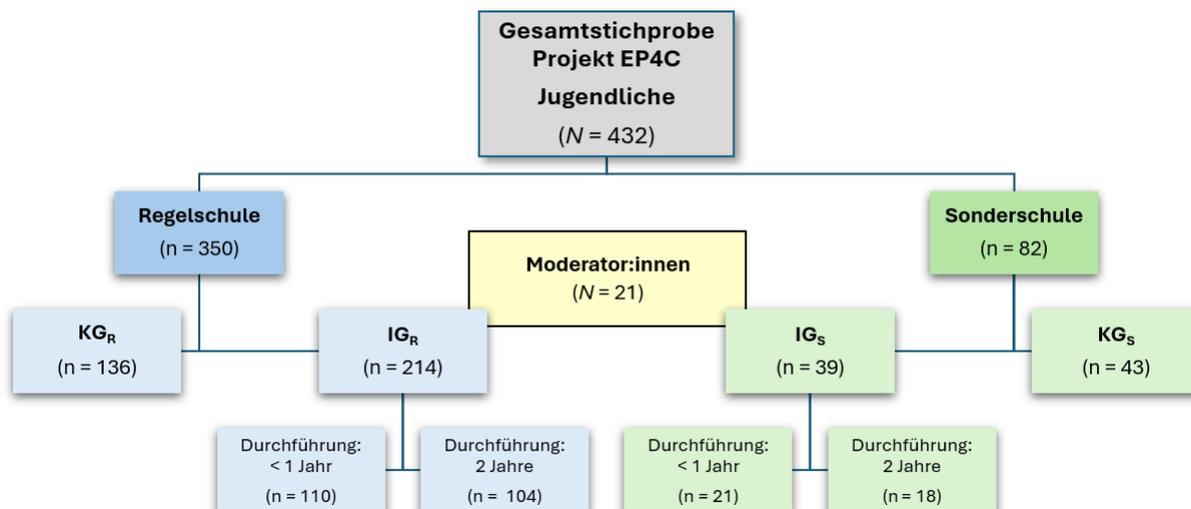


Abbildung 3: Stichprobe Jugendliche und Moderator:innen. IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe

7.2 Methodisches Design im Überblick

Im Zeitstrahl wird beispielhaft der zeitliche Ablauf mit den Zeitpunkten der quantitativen und qualitativen Befragungen sowie den Supervisionen der Moderatorengruppe 1 & 2 dargestellt (Abbildung 4). Eine weitere Moderatorengruppe (3) startete ein Jahr später im Herbst 2022 mit der Moderatorenschulung und anschliessend der wissenschaftlichen Begleitung und regelmässigen Supervisionen analog zum Ablauf der Moderatorengruppen 1 und 2.

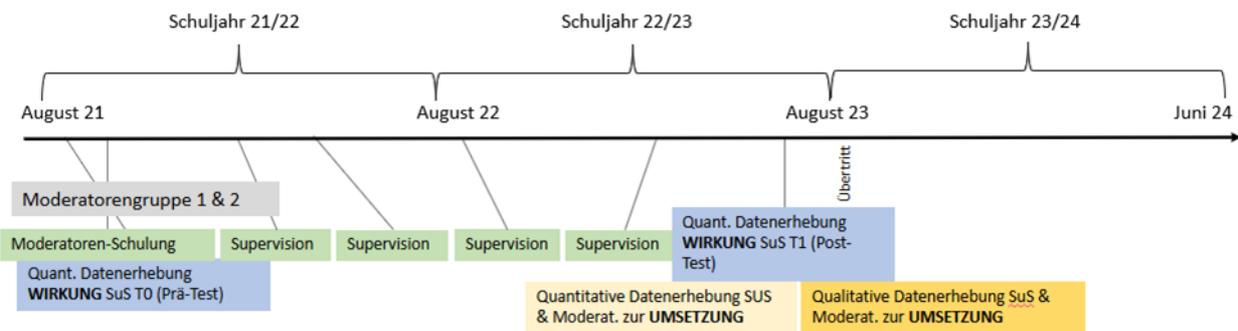


Abbildung 4. Methodisches Design des Projekts. SuS = Schüler:innen

Für Moderatorengruppe 1 wurden vier und für Gruppe 2 und 3 wurden drei Supervisionen à jeweils ca. 90 Minuten online via Zoom durchgeführt. Die drei verschiedenen Moderatorengruppen mit unterschiedlichem Startdatum besuchten die Supervisionen separat. Ausnahme bildete die dritte Supervision von Gruppe 2, welche aufgrund einiger Abbrüche mit der vierten Supervision von Gruppe 1 zusammengeschlossen wurde, da nur noch wenige Moderator:innen in dieser Gruppe dabei waren. Über die gesamte Projektdauer fanden damit neun Supervisionen statt. Die Termine wurden jeweils in Absprache mit den teilnehmenden Moderator:innen entsprechend nach Bedarf festgelegt. Die Teilnahme an den Supervisionen war freiwillig.

7.3 Befragungsinstrumente und Stichproben

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden verschiedene quantitative sowie qualitative Befragungen durchgeführt. Im Folgenden werden die eingesetzten Erhebungsmethoden beschrieben.

7.3.3 Quantitative Befragung Moderator:innen

Den Moderator:innen, welche mit den Jugendlichen die PPC-Treffen durchführten, wurde nach Abschluss des letzten PPC-Treffens (nach der Intervention) eine Online-Umfrage zugesandt. Der Fragebogen wurde im Rahmen einer Masterarbeit (Jacob-Ramseier, 2023) entwickelt und über das Umfragetool LimeSurvey aufgesetzt.

Die Online-Umfrage beinhaltet spezifische Fragen zu den PPC-Treffen: Durchführung, Umsetzung, Haltung, Einstellungen, Unterstützungsmassnahmen sowie Rahmenbedingungen in der Schule. Teilweise wurden die Fragestellungen an Fragen aus früheren Evaluationen von PPC-Angeboten angelehnt.

18 Moderator:innen füllten die Onlineumfrage zu ihren Erfahrungen mit der PPC-Intervention aus. Etwas mehr als die Hälfte der Moderator:innen, die die Onlineumfrage ausfüllten, arbeiten an einer Regelschule (n = 10; 55.6%). Die verbleibenden sieben Personen (38.9%) arbeiten an einer Sonderschule.

In der Stichprobe sind acht Klassenlehrpersonen (44.4%), vier Fachkräfte der schulischen Heilpädagogik (22.2%), zwei Fachkräfte der Sozialpädagogik (n = 2; 11.1%) sowie jeweils eine Fachlehrperson (5.6%), eine Schulsozialarbeiterin (5.6%) sowie zwei Schulleiter (11.1%) vertreten.

Sechs der befragten Moderator:innen (33.3%) mussten die Intervention früher als geplant abbrechen. Gründe lagen gemäss Moderator:innen u.a. in Personalmangel, Stellenwechsel sowie einem stark belasteten Klassenklima.

7.3.4 Quantitative Befragung Schüler:innen

Die Jugendlichen wurden vor (T1) und nach (T2) der Intervention schriftlich mittels Paper-Pencil-Fragebogen befragt. Die Befragung der Jugendlichen fand vor Ort in den jeweiligen Klassen statt. Es wurden einerseits die Klassen der Interventionsgruppe sowie andererseits Kontrollklassen (Schüler:innen, welche keine Intervention erhielten) somit zweimal befragt.

Der Fragebogen beinhaltet soziodemographische Fragen, Instrumente zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenzen (siehe Tabelle 2) sowie für die Jugendlichen der Interventionsgruppe auch Fragen zu den PPC-Treffen.

7.3.5 Qualitative Befragung Moderator:innen

Die Rolle der Moderator:innen wurde in der Masterarbeit von Schäfer (2022) durch qualitative Befragungen näher beleuchtet. Es wurden drei Moderator:innen aus Regelschulen (eine Schulische Heilpädagogin, eine Klassenlehrperson und eine Schulsozialarbeiterin aus dem Kanton Zürich) anhand von Leitfadeninterviews befragt. Der Fragebogen wurde zum einen durch die bereits durchgeführte PPC-Studie im Kanton Luzern (Sonderegger et al., 2018) adaptiert; zum anderen stützt er sich auf den von Steinebach und Schrenk entworfene «Fragebogen zur PPC-Konzepttreue: Wie gut war es möglich, PPC umzusetzen?» (Steinebach et al., 2018). Es wurden zudem Fragen gestellt zu Organisation/Umsetzung der Peer-Treffen, Chancen und Schwierigkeiten, Unterstützungsformen und die Einhaltung der Moderatoren-Rolle gemäss Vorgaben aus der PPC-Schulung.

7.3.6 Qualitative Befragung Schüler:innen

Ausgewählte teilnehmende Schüler:innen wurden in der Masterarbeit von Schäfer (2022) und in der Arbeit von Gisler (2023) anhand von Leitfadeninterviews mündlich befragt. Bei Schäfer (2023) wurden sechs Jugendlichen aus zwei Klassen befragt, bei welchen die PPC-Gruppen durch eine Heilpädagogin und Klassenlehrperson geleitet wurden. Dabei wurde nach Umsetzung der PPC-Gruppen, Regeln und Formen, Schwierigkeiten und Erfolgsmomenten, Aufgaben der Moderator:in, Gefallen an den Gruppen und Verbesserungsmöglichkeiten gefragt.

Die Masterarbeit von Gisler (2023) beleuchtete die Bewertung der PPC-Gespräche aus der Perspektive der Jugendlichen anhand von Gruppeninterviews. Es wurden vier (je zwei aus Sonder- und Regelschulen) Fokusgruppen durchgeführt. An den vier leitfadengestützten Gruppeninterviews nahmen in zwei Regelschulen je fünf Jugendliche teil (n = 10) sowie in zwei Sonderschulen je drei Jugendliche (n = 6). Die Fragen zielten auf die Erfassung von Stärken sowie Optimierungsbedarf des PPC-Konzeptes ab und beinhalteten Aspekte der Umsetzung, Moderator:innen, Eignung/Nützlichkeit für Berufswahl, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit.

7.3.7 Gesamthafte Übersicht über die Stichproben der begleitenden Evaluation

Tabelle 2 beinhaltet eine Übersicht zu den einzelnen Stichproben der begleitenden quantitativen und qualitativen Evaluation.

Tabelle 2. Übersicht über die Stichproben der begleitenden Studie

Befragungsinstrument	Regelschule	Sonderschule
Fragebogen Schüler:innen	Interventionsgruppe: n = 214 Kontrollgruppe: n = 136 Total: n = 350	Interventionsgruppe: n = 39 Kontrollgruppe: n = 43 Total: n = 82
Fragebogen Moderator:innen	n = 11	n = 7
Leitfadengestützte Einzelinterviews Moderator:innen	n = 3	-
Leitfadengestützte Einzelinterviews Schüler:innen	n = 6	-
Leitfadengestützte Gruppeninterviews Schüler:innen	n = 10	n = 6

Für die Wirkungsmessung (Vergleich Interventions- und Kontrollgruppen) wurden beim Fragebogen der Schüler:innen nur diejenigen Personen einbezogen, welche während zwei Jahren an den Gruppen teilgenommen haben, die Peergruppen mehr als fünf Mal insgesamt durchgeführt wurden und die Daten von beiden Messzeitpunkten T1 und T2 vorliegen. Das ergibt dann eine Stichprobe von n=120 (Interventionsgruppe: 56, Kontrollgruppe: 64). Die Sonderschulen wurden bei dieser Analyse ganz ausgeschlossen, da die Anzahl Schüler:innen nach der Auswahl zu tief war (mit n=12).

7.4 Analysen

7.4.8 Quantitative Datensätze

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden unterschiedliche Analysen mit unterschiedlichen Stichproben durchgeführt. Um die Umsetzbarkeit der PPC-Intervention zu überprüfen (Fragestellung 1), wurden hauptsächlich Methoden der deskriptiven Statistik angewendet. Um die Wirkungen der PPC-Intervention zu analysieren, wurden inferenzstatistische Methoden, genauer gemischte Varianzanalysen, durchgeführt.

In der Fragebogenerhebung bei den Schüler:innen wurden unterschiedliche Skalen eingesetzt. Tabelle 3 (S. 17) zeigt diese Skalen sowie dazugehörige Kennwerte (u.a. die Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs-Alpha).

7.4.9 Qualitative Datensätze

Die Einzelinterviews wurden mit Transkriptionsprogrammen (f4) transkribiert und anhand eines Kategoriensystems ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Interviewanalyse basiert auf der Methode der «inhaltlichen Strukturierung», da hier Interview-Aspekte nicht nur extrahiert, sondern auch zusammenfasst werden (Mayring, 2015). Die Analyse wurde mithilfe des computerbasierten Programms MAXQDA vorgenommen. Die Transkripte der vier Gruppeninterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse auch mit Hilfe des Verfahrens der «inhaltlichen Strukturierung» nach Mayring (2015) ausgewertet.

Tabelle 3. Verwendete Skalen, Anzahl Items und Reliabilitätsangaben (n=120)

Instrument	Skala	Anzahl Items (und Beispiel)	Cronbach-Alpha
Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten, SSL (Petermann & Petermann, 2014)	Selbstbehauptung	4 («ich kann Probleme gerecht lösen, wenn wir einen Streit hatten»)	.68 / .78
	Soziale Kontakte	4 («ich möchte schnell neue Freunde finden»)	.83 / .77
	Einfühlungsvermögen	4 («Ich höre anderen Mitschülern zu wenn wie Sorgen haben»)	.85 / .87
	Selbstwahrnehmung	4 («Ich weiss, ob ich an einem Streit Schuld bin»)	.63 / .73
	Kooperation	4 («Ich kann in einer Gruppenarbeit gut mitreden»)	.67 / .77
	Selbstkontrolle	4 («ch kann mich zusammenreißen, wenn ich wütend bin»)	.83 / .82
	Gesamtskala Sozialverhalten der SSL	24	.81 / .76
Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ; Lohaus & Nussbeck, 2016)	Selbstwirksamkeit	6 («Wenn ich wirklich etwas erreichen will, gelingt es mir auch»)	.85 / .86
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2001; Klasen et al., 2003)	Prosoziales Verhalten	5 («Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig»)	.54 / .72
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2001; Klasen et al., 2003)	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	5 («Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert»)	.28 / .54
Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ; Lohaus & Nussbeck, 2016)	Schulische Integration	6 («Ich finde das Klima in meiner Schule richtig gut»)	.83 / .85
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK; Eder & Mayr, 2000)	Gemeinschaft	6 («In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft»)	.62 / .75
Karriereressourcen-Fragebogen (CRK; Marciniak et al., 2021)	Allgemeine Fähigkeiten	2 («Ich habe verschiedene Fähigkeiten, die ich bei verschiedenen Arbeiten anwenden kann»)	.62 / .78
	Wichtigkeit der Arbeit	2 («Mir ist es wichtig, dass ich einen Beruf erlerne“, Arbeit sehe ich als einen wichtigen Teil des Lebens»)	.17 / .51
	Zutrauen	2 («ich bin zuversichtlich, dass ich meinen Beruf später erfolgreich ausüben kann»)	.47 / .59
	Selbstreflexion	2 («ich habe mir oft überlegt, was mir an einem Beruf wichtig ist»)	.65 / .65
	Klarheit Berufswunsch	2 («Ich weiss in welchem Berufsfeld ich einmal arbeiten möchte»)	.76 / .82
	Unterstützung Schule	2 («Meine Schule ist für Fragen zur Berufswahl für mich da»)	.80 / .81
	Unterstützung Familie	2 («Meine Familie ist für Fragen zur Berufswahl für mich da»)	.76 / .87
	Unterstützung Freunde	2 («Meine Freunde sind für Fragen zur Berufswahl für mich da»)	.88 / .86
	Gesamtskala CRQ	14	.79 / .76

8 Ergebnisse

8.1 Umsetzbarkeit des Peer-Ansatzes

Das vorliegende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie gut sich die geplanten Gruppentreffen in den untersuchten Schulsettings umsetzen lassen. Es fließen dabei verschiedene Daten ein (aus der schriftlichen Befragung der Jugendlichen, der schriftlichen Befragung der Moderator:innen sowie aus qualitativen Erhebungen im Rahmen von durchgeführten Masterarbeiten).

8.1.1 Durchführung des Peer-Ansatzes

Bei dieser Frage wurde die schriftliche Befragung der Moderator:innen ausgewertet und im Folgenden die Hauptergebnisse daraus dargestellt.

Zur **Durchführung am Schulhaus**: Acht Moderator:innen (44.4%) führten die Gespräche mit der eigenen Klasse durch, sechs (33.3%) mit einer fremden Klasse, drei (16.7 %) mit Gruppen aus SuS von verschiedenen Klassen und eine Person (5.6 %) mit einer Jahrgangsklasse als Lehrperson für Berufliche Orientierung. Acht Personen (44.4 %) gaben an, als einzige Person im Schulhaus an diesem Projekt beteiligt gewesen zu sein. Die anderen (n = 10; 55.6%) hatten mindestens eine weitere Person im Team, welche Gruppengespräche durchführte.

Bezüglich des **Rhythmus bzw. Häufigkeit der PPC-Treffen** hielt sich die Mehrheit der Moderator:innen an die vorgeschlagene Kadenz von 14 Tagen (n = 10; 55.6%). Zwei Personen (11.1%) führen die Gruppentreffen wöchentlich durch, eine Person (5.6%) monatlich und vier Personen führen die Gruppentreffen unregelmässig durch. Nach der Durchführungsanzahl der PPC-Gruppentreffen gefragt, antworteten sechs Personen (33.3%) mit «1-4 mal», vier Personen (22.2%) mit «5-10 mal», sechs Personen (33.3%) mit «11-19 mal» und zwei Personen (11.1 %) mit «20 mal oder mehr».

Nur vier Personen (22.2%) war es möglich, die Gruppengespräche ohne **Unterbrechungen** durchzuführen. Zehn Personen (55.6%) gaben an, dass es Unterbrüche gab. Es wurden diverse Gründe genannt, warum es zu Unterbrüchen kam: Krankheiten der Schüler:innen oder der Lehrpersonen, Exkursionen, Personalmangel etc.

Um die PPC-Gruppen durchzuführen, wurden unterschiedliche **Lektionen im Stundenplan** genutzt. Acht Personen (44.4%) gaben an, die Lektionen der «Berufliche Orientierung» genutzt zu haben, zwei Personen (11.1%) nutzten die Klassenstunden und zwei Personen die Deutsch-Stunden. Weitere Lektionen, die angegeben wurden, waren Lebenskunde sowie Philosophie.

Was die **Gruppengrößen** der durchgeführten PPC-Intervention betrifft, so gab die Mehrheit der Moderator:innen (n = 9; 56%) an, die Intervention mit sechs bis zehn Schüler:innen durchgeführt zu haben. Vier Personen (25%) führten die PPC-Gruppen mit zwei bis fünf Jugendlichen durch, zwei Personen (13%) mit 11-15 Jugendlichen und eine Person (6%) mit 16-20 Jugendlichen (siehe Abbildung 5).

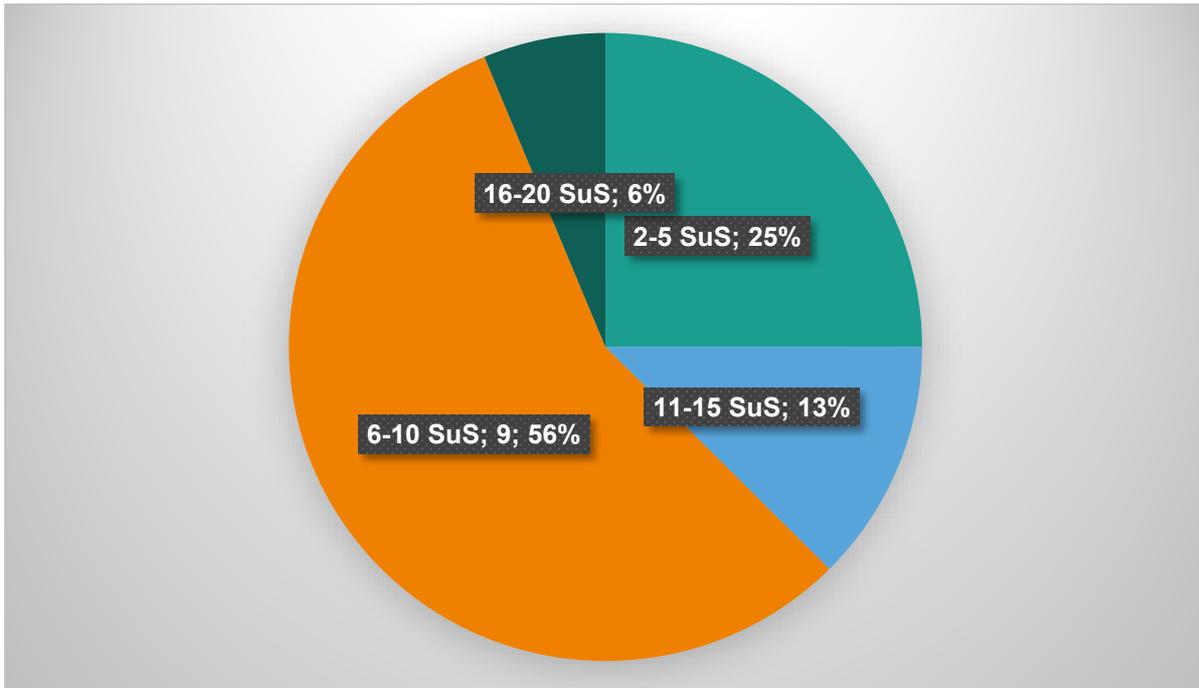


Abbildung 5. Kreisdiagramm zur Darstellung der Gruppengrößen. SuS= Schüler:innen

Zehn Moderator:innen (55.6%) gaben an, dass **alle Schülerinnen und Schüler der Klasse** an den PPC-Gesprächstreffen teilnahmen. Acht Personen (44.4%) verneinten dies. Gründe liegen in altersdurchmischten Klassen, Verweigerung, Abwesenheit und Krankheit sowie Gründe der Klassendynamik.

8.1.2 Umsetzung des Peer-Ansatzes: Gelingen aus Sicht der Moderator:innen

8.1.2.1 Quantitative Befragung Moderator:innen

Die Moderator:innen wurden gefragt, wie gut die **Schritte vom PPC-Manual** eingehalten werden konnten. Über 70% der Moderator:innen gaben an, dass Regeln eingehalten werden (n=14 «oft»), gemeinsam eine Lösung erarbeitet wird (n=14 «immer» oder «oft»), Besprochenes vertraulich bleibt (n=11 «immer» oder «oft») und sich die Schüler:innen ausreden lassen (n=13 «immer» oder «oft») (Abbildung 4). Rund 60% waren der Meinung, dass sich die Jugendlichen aufmerksam zuhören (n=12 «oft») und sich kooperativ verhalten (n=11 «immer» oder «oft»). Rund 50% der Befragten stellten fest, dass alle Schüler:innen am Anfang der Runden ein Problem benennen (n=9 «immer» oder «oft») und sich leicht auf ein Problem einigen, welches besprochen werden sollte (n=9 «immer» oder «oft»). Vergleichsweise weniger Moderator:innen (rund 30%) waren der Meinung, dass ihre Schüler:innen aktiv am Gespräch teilnehmen (n=5 «immer» oder «oft»), W-Fragen zur Klärung der Situation stellen (n=5 «immer» oder «oft»), positive und negative Gefühle zu erkennen versuchen (n=5 «oft») sowie sich auch ausserhalb der Treffen Unterstützung geben (n=5 «oft»).

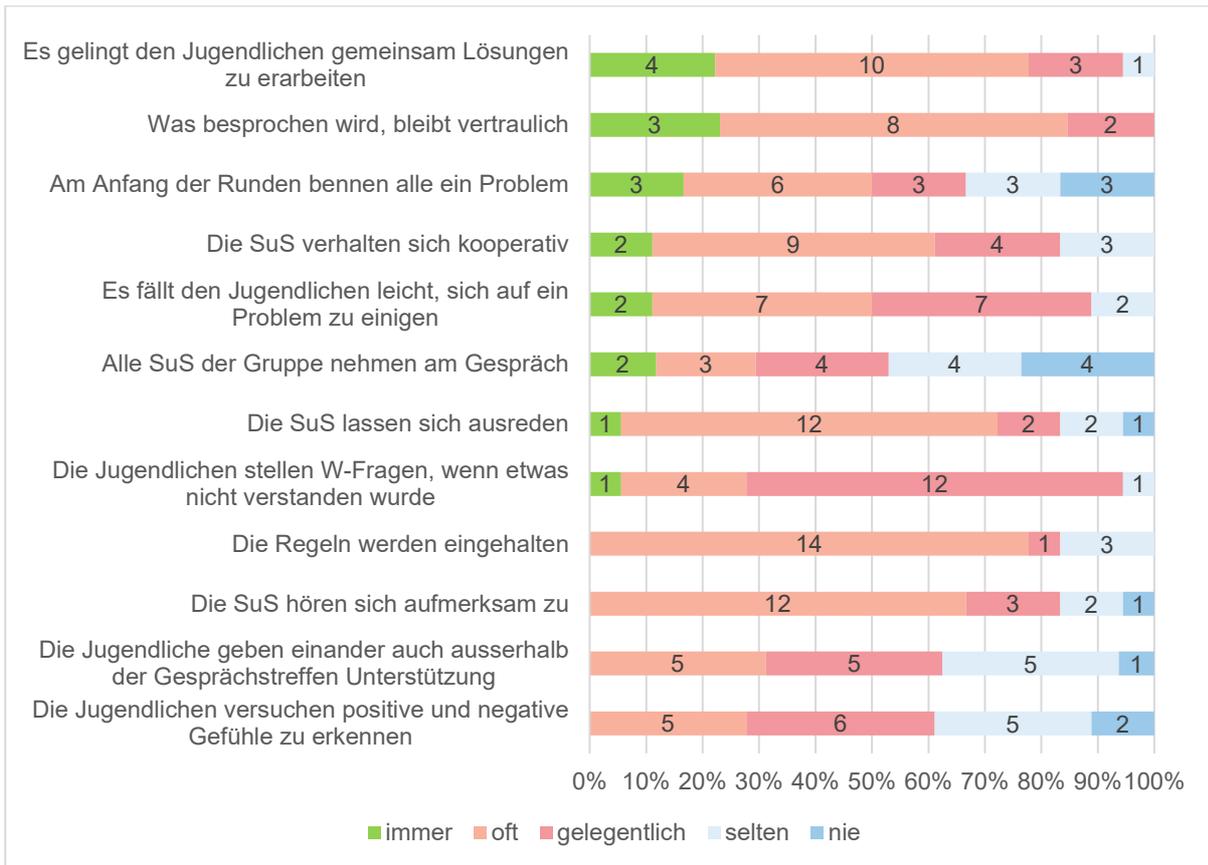


Abbildung 6: Umsetzung der Gesprächstreffen bei den Jugendlichen (n=18 Moderator:innen)

Weiter wurden die Moderator:innen gefragt, welche **Aspekte** sie bei der **Begleitung der Gruppen** beachten. 89 Prozent (n=17) gaben an, dass sie nicht im Kreis der Jugendlichen sitzen, sondern ausserhalb (Abbildung 5). Über 90% stellten fest, dass sie «oft» bis «immer» sicherstellen können, dass die Gruppe dem festgelegten Ablauf folgt (n=17) und auch am Schluss in der Zusammenfassung hilfreiches Verhalten hervorheben konnten (n=16). Über 80% der Moderator:innen gaben an, dass sie «oft» bis «immer» versuchen, so wenig wie möglich zu intervenieren (n=17), Kommunikationsregeln beachten (n=16), sich an den Ablauf halten (n=17), den Kommunikationsfluss in Gang halten (n=15) und sich generell kompetent in der Rolle als Moderator:In fühlen (n=15). Über 70% erwähnten, dass sie «oft» bis «immer» gut aus dem Hauptgeschehen heraushalten können (n=14), keine eigenen Deutungen anbieten (n=13) und die Verantwortung der Problemlösung an die Jugendlichen abgeben können (n=14). Vergleichsweise weniger (rund 60%) gaben an, dass sie Gruppenmitglieder nicht direkt ansprechen (n=10), und rund 50 Prozent, dass es ihnen leicht fällt, sich zurückzuhalten (n=9), oder die Gruppe mit Fragen wieder zum Thema zurückbringen können (n=10).

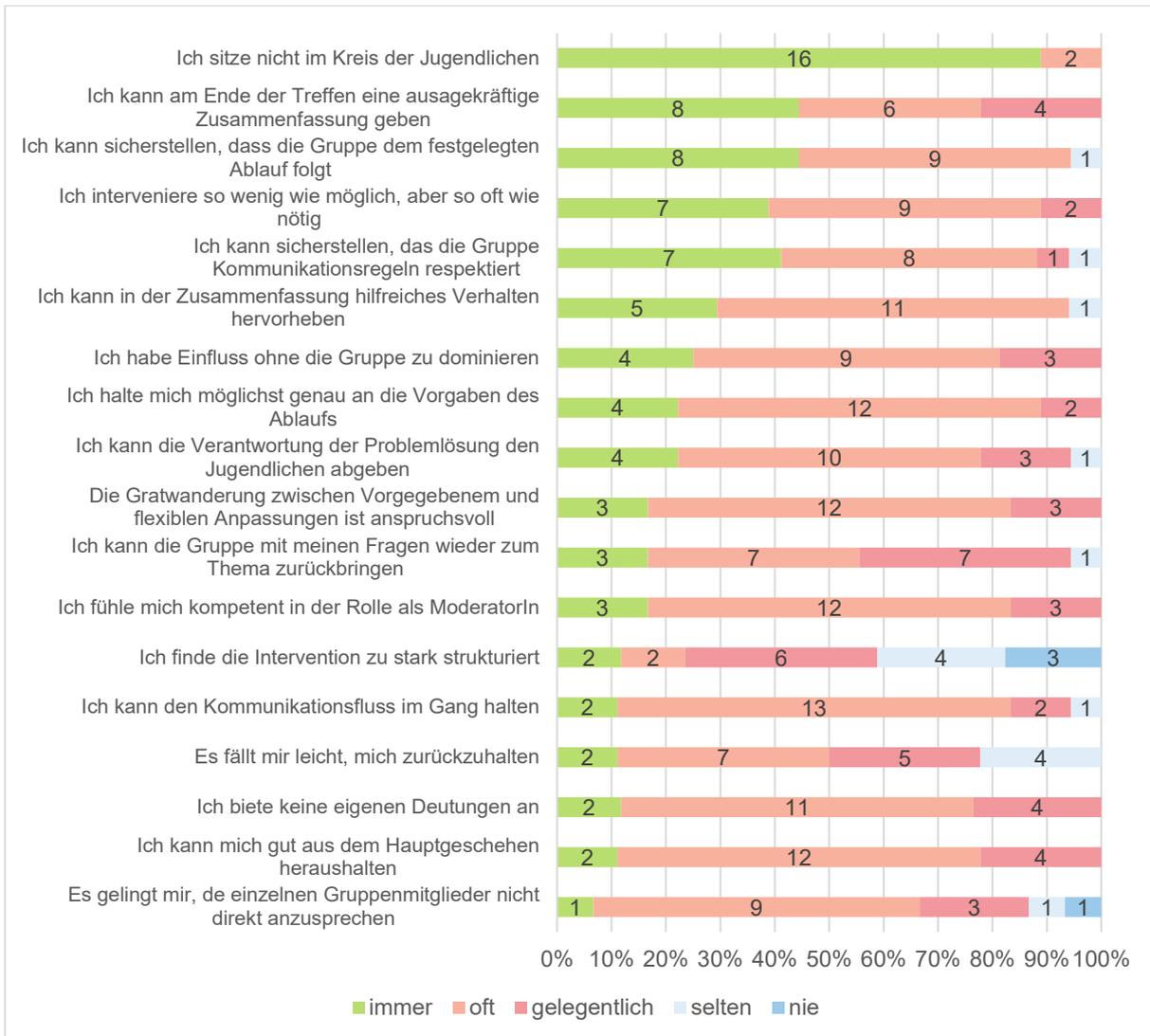


Abbildung 7: Umsetzung der Rolle als Moderator:innen (n=18 Moderator:innen)

8.1.2.2 Qualitative Befragung Moderator:innen

Bei den durchgeführten Interviews im Rahmen einer Masterarbeit (Schäfer, 2024) gaben drei Moderatorinnen aus Regelschulen exemplarisch zu verschiedenen Themen rund um die Gestaltung der Peer-Treffen Auskunft. Dabei wurde auch die Frage gestellt, ob die Rolle der Moderator:innen nach PPC (Steinebach et al. 2018) eingehalten werden konnte und wo es Abweichungen gab.

- **Einhaltung der 8 Schritte:** Der Ablauf der EP4C-Gesprächsrunden wurde von allen drei befragten Moderator:innen leicht verändert. Hierbei ist auffallend, dass alle Fachkräfte Änderungen im Bereich der Problembenennung und der Problemfindung (Schritte 1 und 2) vorgenommen haben, um die Peer-Treffen voranzutreiben. So hat eine Moderatorin zur visuellen und inhaltlichen Unterstützung der Gruppe etabliert, dass die Jugendlichen ihre Probleme auf einen Zettel schreiben. *«Und ich finde das mit dem Zettel, dass alle das Problem aufschreiben und hochhalten, dass alle das Problem sehen können – das bringt etwas. Denn sie sehen es, weil sie sonst das Problem vergessen»* (Schulische Heilpädagogin). Eine andere Moderatorin erwähnte, dass sie gemeinsam mit den Jugendlichen das Wort «Problem» durch «Situation» ersetzt haben: *«Weil sie immer kommen und sagen: «Ich habe kein Problem'.... Aber dann haben wir uns gesagt, ein anderes Wort zu suchen Weil ein Problem ja etwas*

ist, was ... akut ist und mich total beschäftigt. Sie sind Teenager, in einer Klasse. Sie wollen das nicht sagen» (Klassenlehrperson).

- **Beobachtungsfunktion und Verantwortungsabgabe:** Die Rolle der Verantwortungsübergabe an die Gruppe ist den Befragten nicht immer einfach gefallen, aber viele Bestrebungen sind da, den Jugendlichen die Gesprächsführung zu übergeben. Das Gefühl, die Gruppe mit Lösungsvorschlägen oder Inputs selbst zu steuern, erklärt eine Moderatorin mit dem Zeitmangel, dem Unterstützungsbedarf und der mangelnden Lebenserfahrung der Jugendlichen. *«Nein, ich muss es beisteuern, ich gebe auch noch meine Lösungsmöglichkeiten Du kannst nicht wie ein Psychologe einfach dasitzen und immer zuhören. Und eine Stunde warten, bis sie auf die Antwort kommen Ich steuere einfach bei oder frage einfach nach dem Sachstand. Weil ich denke, das könnten vielleicht für die Schüler Schwierigkeiten sein. Oder dass es sonst zu Missverständnissen kommt» (schulische Heilpädagogin).* Auch eine andere Moderatorin gibt an, selbst Inputs zu geben, damit die Klasse vielfältigere Antworten gibt. *«Nein, ich habe Anregungen reingegeben. Um den Leuten die Thematik noch ein bisschen näher zu bringen. Oder die Vielfalt an Antwortmöglichkeiten ein bisschen zu triggern» (Schulsozialarbeiterin).* Es wird auch angemerkt, bei Jugendlichen nachzufragen, wenn sie zu oberflächlich kommunizieren.
- **Hilfestellungen zum Ablauf:** Alle drei pädagogischen Fachkräfte bieten Hilfestellungen zur Einhaltung des Ablaufs, damit die Jugendlichen dem Gruppengeschehen besser selbstständig folgen können. Eine befragte Moderatorin legt Plakat mit den Schritten auf den Boden und hängt die Gesprächsregeln an der Wandtafel auf, eine andere schreibt den Ablauf an die Wandtafel und arbeitete zu Beginn mit Problemlisten, damit die Jugendlichen ein Problem davon auswählen konnten. *«Also ich beame es ihnen einfach immer vorne hin. Den Ablauf. Damit sie draufschauen können. Und dort schauen sie auch drauf. Und wir haben zu Beginn immer Listen mit Situationen gemacht, die es geben kann. Damit sie dann auch etwas auswählen konnten» (Klassenlehrperson).*

8.1.3 Umsetzung des Peer-Ansatzes: Gelingen aus Sicht der Jugendlichen

8.1.3.1 Quantitative Befragung Jugendlichen

Die Jugendlichen wurden gefragt, wie sie verschiedene Aspekte der Gruppentreffen erlebt haben. Knapp 60% berichten darüber, dass es gelungen ist, eine Lösung für das Problem zu finden (n=93) (Abbildung 7). Gegen 50% sind der Meinung («stimmt voll und ganz» und «stimmt»), dass sie sich grundsätzlich wohl fühlen in den Gruppen (n=80), sich aktiv an den Gesprächen beteiligt (n=75) und ein Problem eingebracht haben (n=72) und auch das Vertrauen haben, sich gegenüber den anderen zu öffnen (n=71). Um 40% geben ihre Zustimmung, dass die Regeln eingehalten werden (n=69), sie die Häufigkeit der Gruppentreffen gut finden (n=64) und denken, dass sie anderen bei ihren Problemen helfen konnten (n=58). Um die 30% stimmen zu, dass die Gespräche bei ihren Problemen geholfen haben (n=47), durch die Gruppentreffen selbstbewusster geworden sind (n=42) und dass sie dank PPC in der Schule besser zurechtkommen (n=32). Am wenigsten Zustimmung erhalten die Aussagen, dass durch PPC mehr Freunde gefunden werden (n=16) und mit der Familie besser klargekommen wird (n=19).

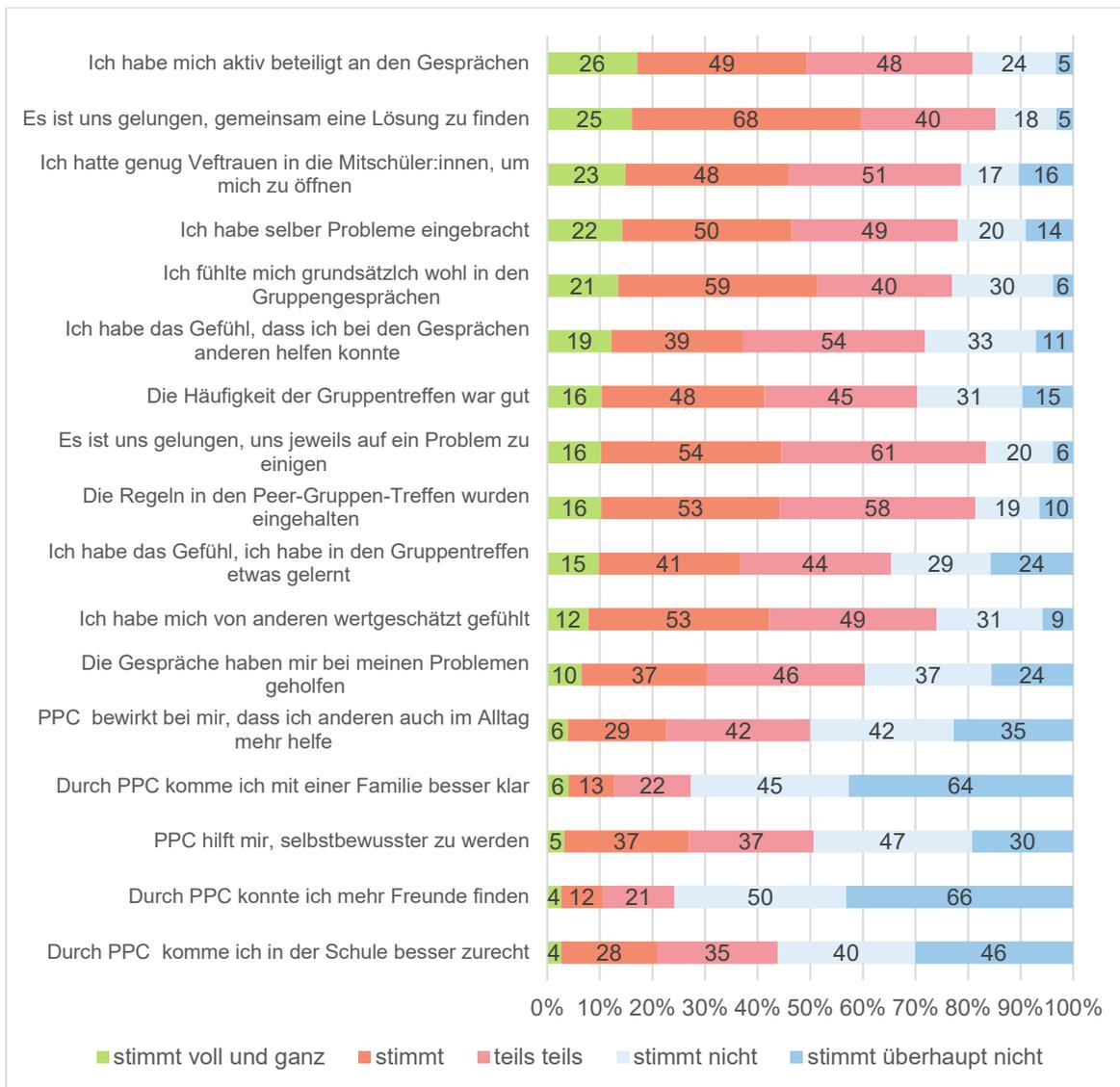


Abbildung 8: Bewertung von PPC (n=153 Jugendliche der Regel- und Sonderschule)

8.1.3.2 Qualitative Befragung Jugendliche (Einzelinterviews)

Sechs Jugendliche gaben im Rahmen von Leitfadenterviews zu verschiedenen Themen rund um die Durchführung der EP4C-Treffen Auskunft. Im Folgenden werden einige zentrale Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt (Schäfer, 2022).

- **Aspekte des Helfens/ Verantwortungsübernahme:** Es zeigt sich, dass einige Peers eine aktive «leitende Rolle» übernommen haben: *«Also, wir haben auch einmal eine Stunde gemacht, in der wir über PPC diskutiert haben. Also anstelle der Berufswelt haben wir PPC als Problem genommen. Also, dass wir nicht so viel mitmachen ... Wir haben einfach gefragt: ,Wieso redet ihr nicht, schämt ihr euch? Habt ihr Angst zu reden? Und dann haben wir gefragt – wenn das so war – weshalb das so ist. Und dann probierten wir, das zu lösen. Das haben wir dann jetzt gelöst und die anderen machten danach auch ein bisschen besser mit»* (Schüler). Einige Aussagen zeigen, dass Jugendliche füreinander Verantwortung übernehmen und es ein grosses Bedürfnis ist, sich gegenseitig zu unterstützen. *«Ich habe ihn genommen, weil er dieses Problem hat. Ich habe ihn gern. Ich will, dass er eine Lehrstelle findet Und wenn er jetzt versteht, dass er Konsequenzen bekommt, wenn er die Hausaufgaben nicht*

macht ... Nachher MACHT er vielleicht die Hausaufgaben. Und lernt vielleicht etwas daraus» (Jugendliche).

- **Bewertung Gruppengespräche/Sprechanteil:** Verschiedene Aussagen aus den Interviews untermauern, dass die Sprechanteile der Schüler:innen während den EP4C-Runden sehr unterschiedlich sind. Ein Schüler beschreibt dies so: *«Wenn wir zwei gar nicht reden, dann herrscht manchmal schon eine Stille im Klassenzimmer» (Schüler).* Lösungen werden dahingehend beschrieben, dass die Moderator:innen hier unterstützen können, indem beispielsweise folgendes passiert: *«Wir kommen alle der Reihe nach dran. Das ist das Beste, weil jeder etwas sagt» (Schüler).*
- **Moderation:** Einige Aussagen gingen in die Richtung, dass die Leitung der Gruppen eine Moderatorin/ein Moderator übernehmen sollte, welche vertrauensvoll ist und die Klasse gut kennt: *«Es müsste eine Lehrperson sein, zu der man Vertrauen hat und aufbauen kann. Nicht eine, die man nicht gern hat. Und {Name der Lehrperson} halt, weil sie uns schon lange unterrichtet, haben wir uns an sie gewöhnt. Und dann haben wir auch Vertrauen in [LA] Sie weiss, wie wir sind, wie wir ticken. Und dann weiss sie auch, wo wir sind, und wo wir weitergehen können» (Schülerin).* Ein Schüler einer anderen Klasse äussert sich dahingehend, die Runden könnten auch vom Schulsozialarbeiter ihrer Schule moderiert werden. *«Also, ich finde Schulsozialarbeiter ist immer etwas Gutes. Also man fühlt sich immer gut, wenn wir mit ihm etwas machen» (Schüler).*

8.1.3.3 Qualitative Befragung Jugendliche (Gruppeninterviews)

Insgesamt vier Klassen wurden im Rahmen einer Masterarbeit (Gisler, 2023) durch leitfadengestützte Gruppeninterviews (Fokusgruppen) zu verschiedenen Aspekten der PPC-Gespräche befragt. Dazu wurden Fokusgruppen mit drei bis fünf Jugendlichen pro Gruppe aus je zwei Klassen der Regel- und Sonderschule interviewt. Die Ergebnisse werden folgend zusammengefasst dargestellt.

- **Moderation:** Drei Fokusgruppen waren mit der Moderation sehr zufrieden. Als Begründung wurde vor allem die Neutralität und gewisse Distanz genannt, welche eine SSA im Vergleich zur Klassenlehrperson hat.
- **Dauer und Häufigkeit der Gespräche:** Alle Gruppen waren sich einig, dass die Durchführung alle zwei Wochen während einer Lektion ein guter Rhythmus sei. Beim genaueren Nachfragen, ob es denn gelinge, in einer Lektion wirklich den ganzen Ablauf durchzuspielen, meinten alle vier Gruppen, dass die Möglichkeit, eine Viertelstunde anhängen zu können, ideal wäre. Wenn vorzeitig abgebrochen werden müsse, bringe die ganze Runde nichts und sei frustrierend.
- **Gruppengrösse:** Die Regelschulklasse mit 15 SuS bemerkte, dass es gerade noch gut funktioniert habe, dies auch wegen der Berufswahlthematik. Es wurde angemerkt, dass eine etwas kleinere Gruppe von ca. zehn SuS besser sei, da einzelne dann mehr zu Wort kämen. Die zweite Regelschulklasse mit 20 SuS wurde nach einer Weile in zwei Gruppen aufgeteilt, was tatsächlich zu einer Verbesserung der Gesprächsdynamik führte. Die Gruppen der Sonderschulen waren mit der Grösse zufrieden, ergänzten aber, dass es noch ein paar Mitglieder mehr vertragen hätte.
- **Berufswahlthematik:** Die Berufswahlthematik eignet sich gemäss den beiden Fokusgruppen in den Sonderschulen, mit Ausnahme von einer Person, da sie keine Probleme hatte. Eine Regelschulklasse ist grundsätzlich eher der Meinung, dass die Berufswahlthematik sich nicht so eignet resp. ihnen nicht so geholfen habe bei Schwierigkeiten in der Berufswahl. Die zweite Regelschulklasse findet die Thematik zwar sehr wichtig: *«Das ist eigentlich das wichtigste Thema in der Schule, also was man eigentlich besprechen könnte, also in 2. und 3. Sek. Vorher gibt es vielleicht andere Themen, die Kinder belasten» (Schülerin Regelschule).* Geholfen hätten die Gespräche jedoch nur schätzungsweise der Hälfte der Klasse, v.a. denen, deren Probleme zur Beratung ausgewählt wurde und die Tipps auch umzusetzen. Zwei bemerkten, dass viele gar nie ein richtiges Problem einbrachten und dass manche Tipps

entweder unbrauchbar waren oder nicht beherzigt wurden. Grundsätzlich können sich alle Teilnehmenden der Befragung diese Art von Gespräch auch zu anderen Themen vorstellen, aber immer auf der Basis von Freiwilligkeit. Die Themen müssten für die Klasse interessant sein und nicht allzu persönlich.

- **Störverhalten:** In allen vier Gruppeninterviews tauchte das Problem von störenden SuS auf. Diese SuS wurden als nicht interessiert beschrieben, dass sie die keine Lust hatten auf die Treffen und sie nicht ernst nahmen, reinredeten oder ständig lachten. Das wurde als sehr störend, respektlos und frech erlebt.
- **Verschwiegenheitsklausel:** Die Verschwiegenheitsklausel wurde nur in der einen Regelschulklasse besprochen. Die Klasse war der Meinung, dass die Regel nötig ist, um über persönliche Themen sprechen zu können. In den Sonderschulgruppen erachteten die SuS eine solche Klausel als nicht wichtig oder gar unnötig, weil sie einerseits die Berufswahlthematik als wenig persönlich betrachten und es andererseits für sie normal ist, Probleme zu haben und man Probleme anderer aus Respekt nicht herumerzählt. Ansonsten betonen auch sie, dass es von der Gruppe abhängig ist, ob es eine solche Regel braucht, resp. ob sie eingehalten wird.
- **Freiwilligkeit der Teilnahme:** Bei drei Klassen war die Teilnahme an den Gesprächen obligatorisch. In einer Sonderschule konnten sich die Jugendlichen anfangs freiwillig für die Teilnahme anmelden, danach war die Anwesenheit jedoch auch verpflichtend. In der zweiten Sonderschule war die Teilnahme in der 2. Sek verpflichtend, auf eigenen Wunsch wurden die Gespräche in der 3. Sek weitergeführt. Die SuS waren sich einig, dass bei freiwilliger Teilnahme wahrscheinlich niemand oder kaum jemand gehen würde und so einige das gute Angebot verpassen würden. Der Vorteil einer freiwilligen Teilnahme wäre, dass dann nur interessierte SuS dabei wären, die bereit sind, mitzuarbeiten. Es wurde in zwei Klassen der Vorschlag einer anfangs (zwei bis drei Monate) obligatorischen Teilnahme für alle eingebracht. Danach könne man nur noch dann teilnehmen, wenn man möchte. Oder es sollte die Möglichkeit gegeben sein, situativ vor jeder Sitzung entscheiden zu dürfen, ob man gehen möchte oder nicht. Das würde bedeuten, dass die Gruppenzusammensetzung an jeder Sitzung wechseln würde.

8.1.4 Einstellungen, Haltungen und Zufriedenheit der Moderator:innen

8.1.4.1 Quantitative Befragung Moderator:innen

Die Moderatoren wurden zu verschiedenen Aspekten rund um die **Eignung der PPC-Methode im Schulalltag** befragt. Alle stimmen «voll und ganz» oder «eher» zu, dass PPC ermöglicht, dass die Jugendlichen Erfolgserlebnisse haben (Abbildung 8). Über 80% der Moderator:innen stimmen («voll und ganz» oder «eher») zu, dass die die Gruppengespräche gerne durchführen (n=17), hinter der Methode im Grossen und Ganzen stehen (n=17), der Gewinn der Methode den Aufwand übersteigt (n=15), sie den Ansatz weiterempfehlen würden (n=16). Ausserdem sind sie der Meinung, dass die Methode das Selbstwirksamkeitserleben stärkt (n=15) und Möglichkeiten bietet, Stärken weiterzuentwickeln (n=15). Knapp 80% befürworten generell Ansätze, bei welchen Jugendliche sich gegenseitig unterstützen (n=14). Deutlich weniger (rund 50%) stimmen («voll und ganz» und «eher») zu, dass sich die Methode gut in den Schulalltag implementieren lässt (n=9).

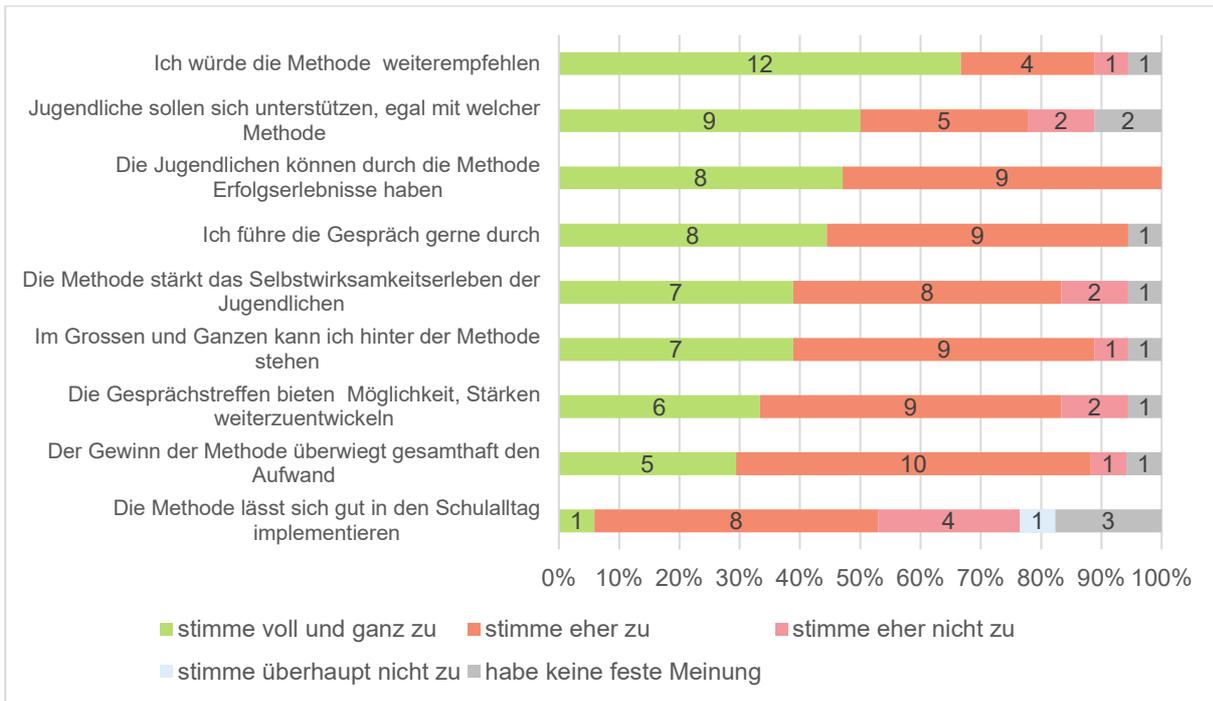


Abbildung 9: Einstellungen der Moderator:innen gegenüber der PPC-Methode (n=18 Moderator:innen)

Weitere Frage befassen sich mit Themen rund um die **Haltung der Moderator:innen** sowie um die **Förderung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf**. Gegen 90% der befragten Moderator:innen stimmen «voll und ganz» zu, dass sie sich über die kleinen Erfolge der Jugendlichen freuen (n=16), und es ihnen wichtig ist, allen Jugendlichen Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung zu bieten (n=16). Vergleichsweise weniger Zustimmung mit «stimme voll und ganz» oder «eher zu» erhalten die Aussagen, dass sich Jugendliche mit Unterstützungsbedarf gegenseitig helfen können (n=12). Rund 40% sind zudem der Meinung, dass es ihnen nicht leicht fällt, die Verantwortung an die Gruppe abzugeben (n=7).

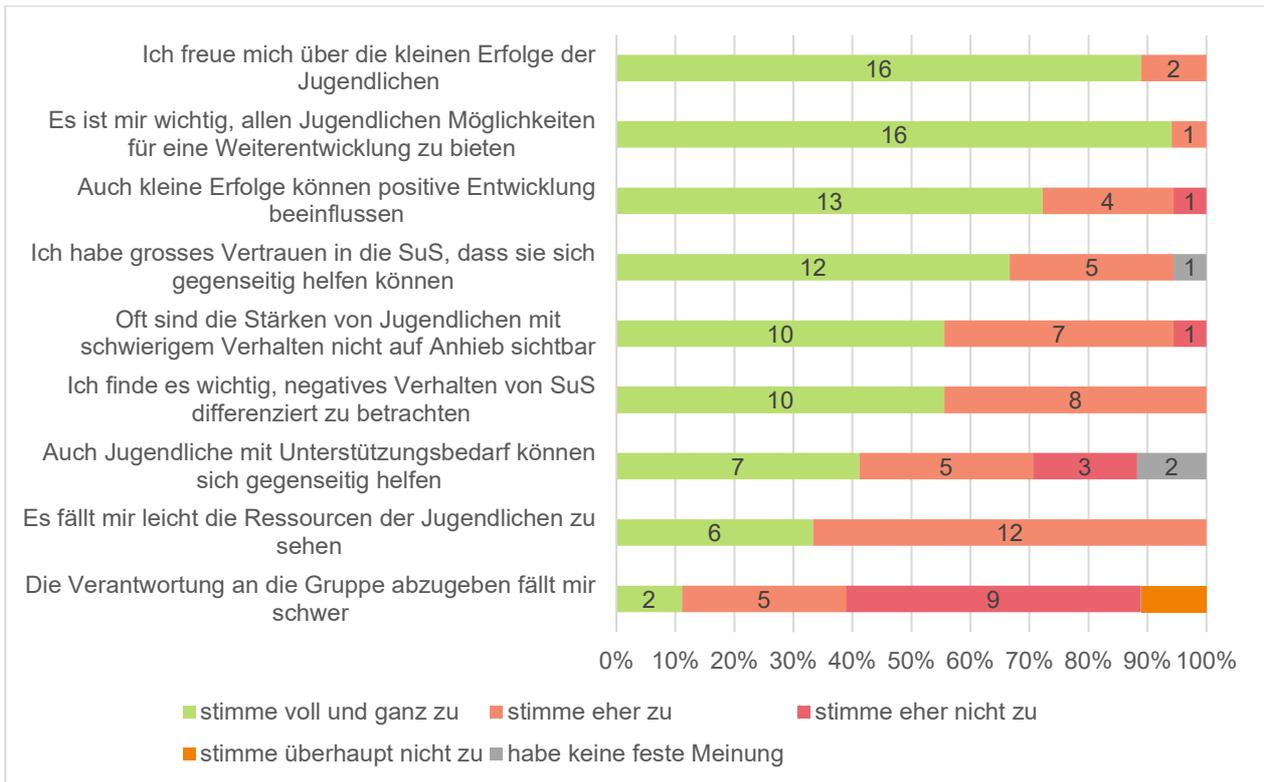


Abbildung 10: Einstellungen gegenüber Jugendlichen (mit Unterstützungsbedarf) (n=18 Moderator:innen)

In einer Masterarbeit (Jacob-Ramseier, 2023) konnte gezeigt werden, dass die Haltung der Moderator:innen der Jugendlichen wie auch der PPC-Methode gegenüber mit dem selbsteingeschätzten Gelingen der PPC-Intervention zusammenhängt ($r = .68$ bis $.70$).

8.1.5 Zufriedenheit aus Sicht der Jugendlichen

8.1.5.1 Quantitative Befragung Jugendliche

Die Jugendlichen wurden gefragt, wie gut ihnen die Teilnahme an den Gruppentreffen gefallen hat. Fast 40% hat es «sehr gut» bis «eher gut» gefallen (n=59). Knapp 30% hat es «teilweise» gefallen (n=40). Gut 30% äussern sich kritischer und geben an, dass ihnen die Treffen «eher nicht gut» bis «überhaupt nicht gut» gefallen haben (n=50).

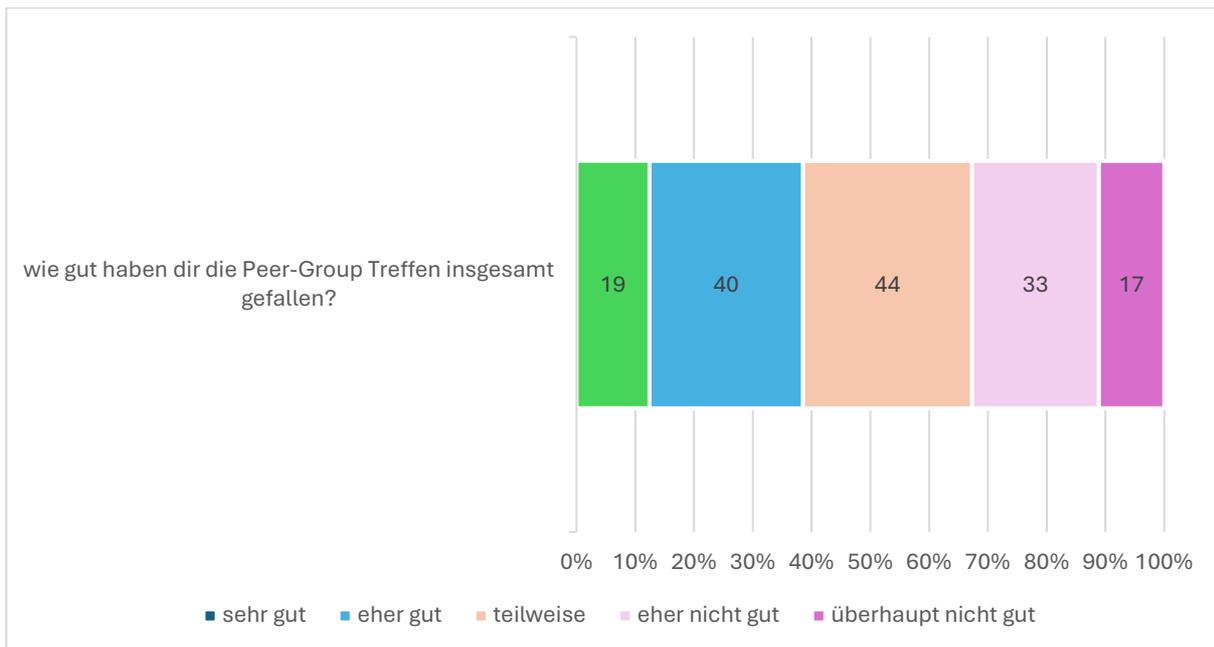


Abbildung 11: Gefallen an den PPC-Gruppen (n=153 Jugendliche der Regel- und Sonderschule)

In einer Masterarbeit (Engeler, 2024) wurde untersucht, ob die Frage nach dem Gefallen an der Teilnahme der Gruppen (vgl. Abbildung 7) mit den Ausprägungen in den sozio-emotionalen Kompetenzen (SSL-Gesamtskala zum Sozialverhalten) zusammenhängen. Hypothesen waren, dass stärker ausgeprägte Kompetenzen (z.B. Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen) auch mit einem grösseren Gefallen der Teilnahme an den Treffen einher gehen. Dies konnte teilweise bestätigt werden: Jugendliche, die eigene Gedanken und Gefühle gut wahrnehmen und hohe Werte im Einfühlungsvermögen zeigen, dem haben die Treffen auch besser gefallen (schwache bis mittlere Zusammenhänge, $r=.26$). Weiter zeigte sich, dass es den Jugendlichen in den Treffen besser gefallen hat, welche das Gefühl hatten, dass ihnen bei den eigenen Problemen geholfen wurde (vgl. Frage in Abbildung 8, mittlere bis starke Zusammenhänge, $r=.75$).

8.1.5.2 Qualitative Befragung Jugendliche (Gruppeninterviews)

Die folgenden Ergebnisse stammen aus der Masterarbeit von Gisler (2023).

- **Bewertung der Gruppengespräche:** Die Gespräche bekamen die Noten genügend bis gut von den Regelschulen und gut bis sehr gut von den Sonderschulen. Insgesamt zeigten sich die Jugendlichen also ziemlich bis sehr zufrieden mit den Gesprächen, obwohl doch einige aussagten, dass ihnen die Gespräche persönlich nicht so viel geholfen hätten. Das Wissen, dass alle mit denselben Herausforderungen konfrontiert sind, wurde als sehr beruhigend gelobt und als grosse Stärke hervorgehoben. Positiv hervorgehoben wurde der Akt des gegenseitigen Helfens, die Offenheit untereinander und die Auseinandersetzung mit dem wichtigen Thema Berufswahl.
- **Qualität und Nützlichkeit der Gespräche:** Gespräche mit hoher Beteiligung vieler Mitgliedern blieben besonders positiv in Erinnerung. Interessant ist die gute Bewertung von zwei Gesprächen, in denen keine berufsspezifischen Themen besprochen wurden. In allen Gruppen gab es solche, die die Gespräche nützlich und sinnvoll fanden und Gegenstimmen. Als wenig hilfreich bewertet wurden Sitzungen, in denen SuS keine Probleme hatten oder nennen wollten. Trotzdem würde die Mehrheit der Befragten die Gespräche weiterempfehlen, die Sonderschüler:innen weil die Gespräche ihnen bei der Berufswahl halfen, die Regelschüler:innen weil sich damit das Klassenverhältnis verbesserte. Es wurde angemerkt, dass die Methode an und für sich schon gut sei, aber nicht in jeder Klasse funktionieren würde

- und dass es auch stark von der Moderation und der Gruppenkonstellation abhänge. Sie würden die Gespräche nur bedingt und nur unter freiwilliger Teilnahme weiterempfehlen.
- **Aspekte des Helfens:** Gegenseitiges Helfen wurde durch den Umstand, dass alle ähnliche Schwierigkeiten hatten, möglich. Die Schüler:innen waren sich darin einig, dass es gut und wichtig ist, sich gegenseitig zu helfen, es gute Gefühle auslöst und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt. Das gegenseitige Helfen und Beraten sei ein guter Weg, um sich Dinge besser merken zu können: *«Also ich fühle mich dann gut, weil ich jemandem helfen konnte. Und ich konnte auch die Tipps, die ich gelernt habe, weitergeben. Ja es ist einfach ein gutes Gefühl»* (Schülerin Sonderschule)

8.1.6 Bedeutende Faktoren bei der Organisation am Schulhaus

Das folgende Kapitel enthält Erkenntnisse aus der begleitenden Evaluation zur Fragestellung, welche Faktoren für die Umsetzung und Organisation am Schulhaus relevant sind.

8.1.6.1 Quantitative Befragung Moderator:innen

Bei der Beurteilung der **idealen Zeitdauer** fallen die Antworten unterschiedlich aus. Insgesamt schätzten acht von 18 Moderator:innen, d.h. 44%, die Zeitdauer von einer Lektion als genau richtig ein. Acht Personen fanden diese Dauer «eher zu kurz», sowie jeweils je eine Person als «kurz» oder «eher lang». Zur Zeitdauer wurde kommentiert, dass bei kleineren Gruppen eine Lektion ausreiche. Es wurde auch erwähnt, dass 1.5 Lektionen besser wären oder es flexibel angepasst werden sollte. Über die Hälfte (55.6 %) schätzten den zweiwöchigen Rhythmus als idealen Abstand zwischen den PPC-Treffen ein. Vier Moderator:innen (22%) würden einen längeren Abstand von einem Monat, sowie drei Personen (17%) einen kürzeren Abstand von einer Woche wählen.

Bei der **idealen Gruppengröße** zeigt sich deutlich, dass die Mehrheit der Moderator:innen (78%) eine Gruppengröße von sechs bis zehn Schüler:innen als optimal einschätzt. Drei Moderator:innen fänden 11 bis 15 Schüler:innen ideal und jemand gab zwei bis fünf Schüler:innen an.

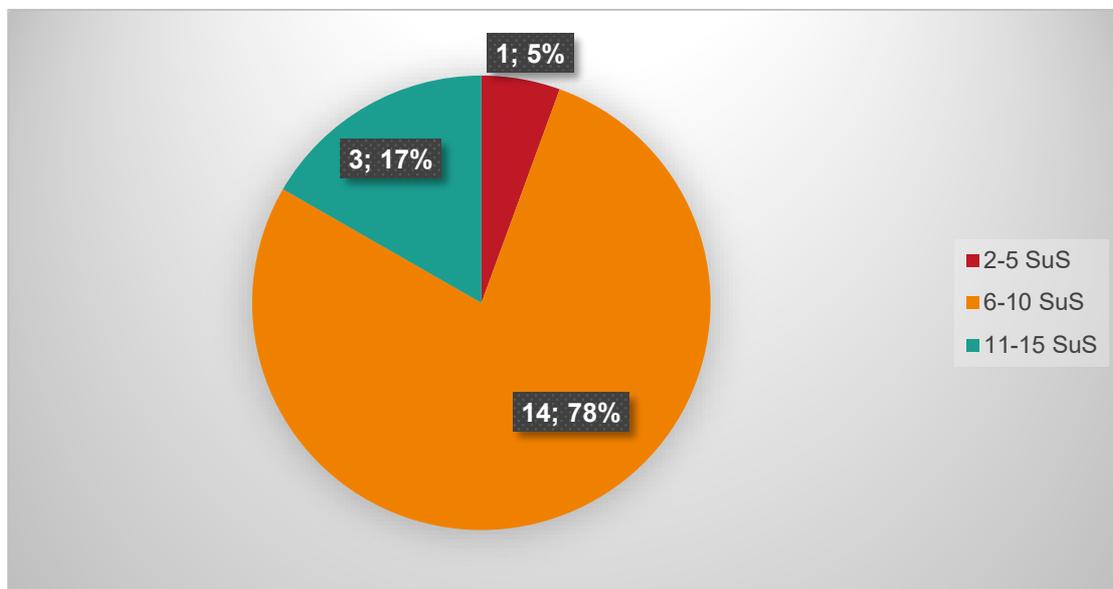


Abbildung 12: Ideale Gruppengröße (n= 18 Moderator:innen)

In Bezug auf **nötige Voraussetzungen im Schulhaus** gaben 14 Moderator:innen (77.8%) an, dass es «(sehr) wichtig» sei, eine Möglichkeit zu haben, einen weiteren Raum nutzen zu können. Nur für zwei Personen war dies «(überhaupt) nicht wichtig». Auch 77.8% schätzten die Möglichkeit, die Klasse aufzuteilen, als «(sehr) wichtig» ein, während dies für eine Person «überhaupt nicht wichtig» ist. Eine

Unterstützung durch eine weitere Lehrperson oder Klassenassistentz bewerten 13 Moderator:innen als «(sehr) wichtig» und je zwei Moderator:innen als «weder noch» oder «nicht wichtig». Eine Co-Moderation beurteilen vier Personen als «sehr wichtig», drei als «wichtig», drei «weder noch», fünf «nicht wichtig» und jemand als «überhaupt nicht wichtig». Auf die Frage nach weiteren relevanten Voraussetzungen wurde die Haltung/Motivation der Moderation erwähnt.

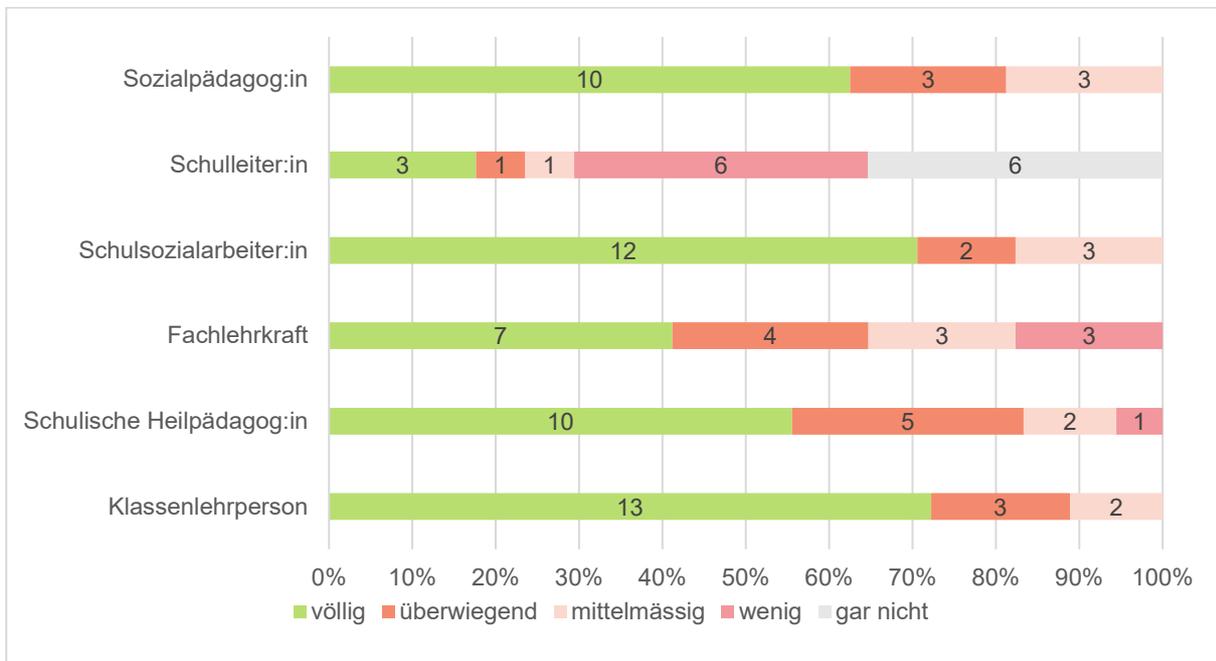


Abbildung 3: Eignung als Moderator:in (n = 18).

In Bezug auf die **Moderation der Gruppentreffen** zeigt sich, dass mit 72.2% (n=13) die Klassenlehrperson als «völlig geeignet» für die Moderation der Gruppentreffen sowie weitere 16.7% (n=3) als «überwiegend geeignet» einschätzen. Weiter wird Schulsozialarbeiter:in mit 66.7% (n=12) als «völlig geeignet», zu Schulische Heilpädagog:in stimmen 55.6% (n=10) mit «völlig geeignet» zu und bei Fachlehrkraft sind es knapp 39% (n=7).

8.1.7 Unterstützungsmassnahmen

8.1.7.1 Quantitative Befragung Moderator:innen

Ungefähr 83% der Moderator:innen stimmten «ziemlich» (n=10) oder «völlig» (n=5) der Aussage zu, dass die **Weiterbildung** sie gut auf die Rolle als Moderator:in vorbereitet hätte. Drei Personen nannten «teils-teils». Die regelmässig stattfindenden **Supervisionen** wurden mehrheitlich als hilfreich für die Umsetzung im Unterricht beurteilt (50% (n=9) «trifft ziemlich zu», 17% (n=3) «trifft völlig zu»), drei Personen wählten «teils-teils» und zwei «trifft wenig zu». Jeweils rund die Hälfte würde sich als **weitere Unterstützungsmassnahmen** gegenseitiges Hospitieren (n=8) oder kollegiale Beratung (n=10) bei anspruchsvollen Situationen wünschen, da sie mit «trifft ziemlich/völlig zu» antworteten. Als weitere zusätzliche Hilfsmittel wurde aufgeführt: Austausch mit anderen Moderator:innen im Schulteam, Problemlisten, Videobeispiele von Gesprächstreffen.

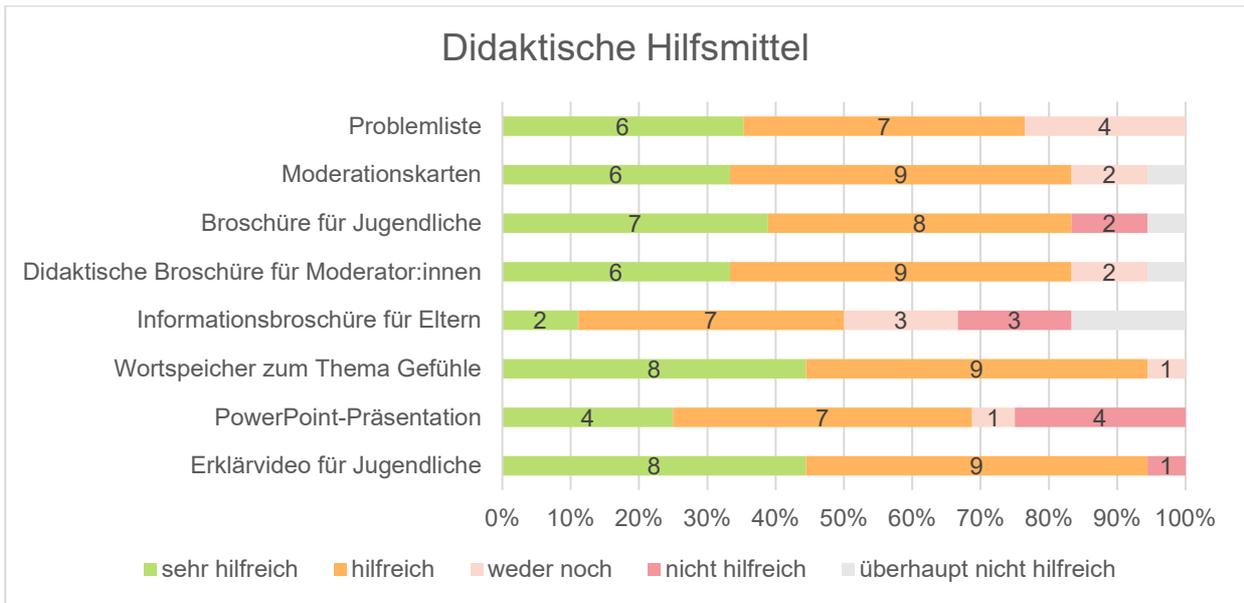


Abbildung 14: Einschätzung möglicher zusätzlicher didaktischer Hilfsmittel (n= 18 Moderator:innen)

In Bezug auf **didaktische Hilfsmittel** zeigt sich deutlich, dass ein Erklärvideo für die Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt würde. Fast alle Moderator:innen (94.4%) beurteilten dies als «(sehr) hilfreich» (n=17). Auch mit einer Zustimmung von 94.4% (n=17) mit «(sehr) hilfreich» erweist sich eine Sammlung von wichtigen Wörtern, Satzphrasen oder ganzen Sätzen zu Gefühlen. Die Antworten in Bezug auf die Nützlichkeit einer PP-Präsentation, die durch das Treffen führt, einer Informationsbroschüre für Eltern, einer didaktischen Broschüre für Moderator:innen, einer Broschüre für die Jugendlichen oder Moderationskarten fallen unterschiedlich aus. Insgesamt würde jedoch die Hälfte der teilnehmenden Moderator:innen die didaktischen Hilfsmittel als hilfreich einstufen. Mehr als 70% (n=13) befürworten zudem Problemebeispiele in Form einer Problemliste mit «(sehr) hilfreich». Zusätzlich als hilfreich erwähnt wurde ein Poster, auf welchem die Schritte abgebildet sind, welche auch in Kartenform an die Jugendlichen abgegeben werden können. Als weiteres wünschenswertes didaktisches Material erwähnt wurde auch eine Sammlung an Rätseln für die Jugendlichen.

8.1.8 Verbesserungsbedarf bei der Umsetzung des Peer-Ansatzes

Nachfolgend werden Einschätzungen zu Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge der Moderator:innen wie auch der Jugendlichen dargestellt.

8.1.8.1 Quantitative Befragung Moderator:innen

Die Moderator:innen wurden gefragt, welche **Tücken bzw. Herausforderungen** die PPC-Intervention mit sich bringt. Es wurden Kategorien gebildet, um ähnliche Aussagen zu bündeln (Tabelle 4).

Bezüglich **Struktur und Ablauf** wird festgehalten, dass die PPC-Methode eine feste Struktur mit sich bringt, die nicht viel Freiräume bietet, was in gewissen Kontexten herausfordernd ist. Auch wird angemerkt, dass die Strukturen am Schulhaus passen müssen. Es brauche viel Zeit und Raum für die Umsetzung der Methode und ein Team, das dahintersteht oder mitzieht.

Weiter wird auf die **Gruppenkonstellation und Gruppengrösse** eingegangen und angemerkt, dass es mit zu grossen Gruppen schwierig umsetzbar ist, jedoch auch mit kleineren Gruppen, wenn die Jugendlichen eher träge sind. Auch die Gruppendynamiken sind entscheidend, da eine erfolgreiche Durchführung viel Vertrauen auf Seiten der Jugendlichen brauche.

Weiter wird angemerkt, dass die PPC-Methode gewisse Jugendliche **überfordere**, da jede/r Jugendliche sprechen müsse, was einen gewissen Wortschatz voraussetzt. Das Formulieren der eigenen Probleme sei anspruchsvoll. Gerade auch für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf sei der Ablauf nicht immer einfach umsetzbar.

Was die **Moderatorenrolle** angeht, wird das Einnehmen der Hintergrundrolle als Herausforderung angesehen. Auch hier wird der nötige Durchhaltewillen und Mitstreiter:innen am Schulhaus als Erfolgsfaktoren eingeschätzt.

Als eine Herausforderung wird auch hier die **Einbettung in den Stundenplan** genannt. Es wird angemerkt, dass in der Regelschule die Zeit und das Gefäss für die Intervention fehle. Es sei schwierig, die PPC-Gespräche in den Schulalltag einzubinden.

Tabelle 4. Einschätzungen der Moderator:innen zu den Tücken der PPC-Intervention

Kategorie	Tücken der PPC-Intervention
Struktur und Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> — Der Ablauf ist recht streng vorgegeben. Freiräume sind eng — Methode ist an einen festen Ablauf gebunden. Bei starken Klassendynamiken ist es nicht immer leicht diesem zu folgen — Die mangelnde Methodenflexibilität; einige Gruppen brauchen eine stärkere Führung — Man muss sich die Freiheit gönnen, aus der Starre auszutreten - und im Nachhinein zu reflektieren, ob es sich gelohnt hat. Dadurch vergrössert sich der Radius der Methode und macht Erfolg - auf allen Seiten – möglich — Klassen mit disziplinarischen Problemen erfordern eine stärkere Führung als vom Manual vorgegeben — Wenn die Strukturen nicht passen, dann funktioniert auch PPC nicht. Es braucht dafür einen guten, ruhigen Rahmen und viel Zeit und Raum. Bestenfalls ziehen alle im Team mit.
Gruppenkonstellation und Gruppengrösse	<ul style="list-style-type: none"> — Gruppengrösse ist oft nicht ideal: entweder zu wenig (wenig Ideen) oder zu viele (Organisation schwierig) — Mit kleinen Gruppen und Schülerinnen und Schüler die träge sind, ist die Intervention kaum möglich umzusetzen — Bei grösseren Gruppen war es ab und zu zäh. Kleine Gruppen sind vorteilhafter — Vertrauen innerhalb der Klasse wichtig ...sonst wird es schwierig
Überforderung der Jugendlichen	<ul style="list-style-type: none"> — Es ist anspruchsvoll, dass jeder ein Problem «haben muss». Und dass sich alle äussern müssen — Methode müsste in Primar an einem anderen Thema eingeführt werden und dann weiter geführt werden bis in die SEK — Klassendynamik, Umgang mit Vertraulichen — Ein Problem zu benennen ist für die Schülerinnen und Schüler schwierig — Wortschatz ist sehr wichtig für diese Methode. Dieser fehlt bei Jugendlichen, die erst seit kurzer Zeit in der Schweiz sind — bei Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen gestaltet sich die Umsetzung schwierig (Sammeln von Ideen, Verstehen des Problems, Fragenstellen) — Die Hausaufgaben umzusetzen fällt einzelnen nicht so einfach
Moderatoren-rolle	<ul style="list-style-type: none"> — Manchmal möchte man als Moderator drein schwatzen, ist ungeduldig und man möchte versuchen Einfluss zu nehmen — Dass man sich wirklich raushält, auch wenn man eine wirklich tolle Idee hätte (Hintergrundrolle des Moderators) — Es braucht Durchhaltevermögen. Mitstreiter:innen suchen, damit eine Kultur am Schulhaus entstehen kann
Einbettung in den Stundenplan	<ul style="list-style-type: none"> — Es fehlt in der Regelschule die Zeit und das Gefäss für die Intervention — Es ist eine Herausforderung, die PPC-Gespräche in den Schulalltag regelmässig einzubinden

- Die Regelmässigkeit ist teils schwierig umzusetzen, v.a. wenn man die Klasse nicht für viele Lektionen hat und dadurch auf den Tag bzw. die Lektion fixiert ist. Es kommen so viele Termine mit Projekttagen etc. immer wieder dazwischen
- Zeit- und Legitimationsdruck: Anders als im Heimkontext ist jede Lektion des Berufswahl-Unterrichts sehr wertvoll. Gewisse Schritte müssten dann beschleunigt werden

Die Moderator:innen wurden weiter danach gefragt, welche Empfehlungen sie jemandem geben würden, der mit der PPC-Intervention starten möchte (Tabelle 5).

Es wird grundsätzlich der Besuch einer **Weiterbildung** von den Moderator:innen empfohlen. Weiter wird das Lesen von Fachliteratur zur Thematik, sowie kollegiale Beratung von jemandem, der die PPC-Methode bereits durchgeführt hat, empfohlen.

Bezüglich des Ablaufs wird empfohlen, sich strikte an die **Struktur und Methode** zu halten, sich genügend Zeit für die Umsetzung zu nehmen und Durchhaltewillen an den Tag zu legen.

Obwohl es von den Moderator:innen empfohlen wird, sich strikte an die Struktur zu halten, wird doch auch angemerkt, dass es manchmal auch eine **methodische Flexibilität** braucht und der Ablauf an die Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jugendlichen angepasst werden muss.

Es wird empfohlen gut auf die **Gruppengrösse und -konstellation** zu achten. Konkret wird geraten nicht mit zu grossen Gruppen zu beginnen und auch nicht mit «Problemgruppen».

Was die **inhaltliche Einbettung** betrifft, wird angemerkt, dass bereits vorgängig am Wortschatz (v.a. bezüglich Emotionen) sowie am flexiblen Denken gearbeitet werden müsse. Die PPC-Intervention wird auch als geeignet angesehen, um die überfachlichen Kompetenzen zu trainieren.

Bezüglich des **Verhaltens während den PPC-Treffen** wird u.a. empfohlen die Gesprächsregeln mit der Gruppe zu erarbeiten und zu visualisieren.

Was die **Haltung** betrifft, wird angemerkt, dass man die eigenen Ansprüche nicht zu hoch setzen solle.

Einige Moderator:innen empfehlen, dass die PPC-Treffen auf **Freiwilligkeit** basieren sollten.

Tabelle 5. Empfehlungen der Moderator:innen für Personen, die mit der PPC-Intervention starten möchte

Kategorie	Empfehlungen für Personen, die mit der PPC-Intervention starten möchten
Schulung, Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> — Zuerst Einführung zur PPC-Thematik besuchen — Eigene Erfahrung in der kollegialen Beratung austauschen, Besuch der Weiterbildung, Austausch mit jemandem, der es schon durchgeführt hat und oder Fachliteratur lesen
Ablauf, Strukturen, Moderatorenrolle	<ul style="list-style-type: none"> — Sich strikte an die Struktur halten, sich Zeit nehmen für Vorbereitung und Durchsetzung dieses Gefässes, passender Ort sehr wichtig — Ablauf und Moderatorenrolle sehr gut verinnerlichen und v.a. zu Beginn genauso anleiten — Üben mit dem Ansatz sich an die Vorgaben zu halten. Dran bleiben, nicht zu schnell aufgeben, der Gruppe Zeit lassen, Beteiligung der Jugendlichen immer wieder einfordern — Genug Zeit einplanen. Das Ganze so organisieren, das man sich voll auf die Gruppe fokussieren kann — Zeit für die einzelnen Phasen geben

Methodische Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> — Teilweise den Mut haben, von der Methode abzuweichen, um den Bedürfnissen der Gruppe gerecht zu werden. Manchmal braucht es Flexibilität, um die Methodik auf die individuellen Bedürfnisse der Gruppe und der Individuen abzustimmen — Mit der Zeit die Methode den Bedürfnissen/Fähigkeiten der Gruppe anpassen
Gruppenkonstellation, Gruppengrösse	<ul style="list-style-type: none"> — Gruppen von Anfang an angemessen zusammenstellen — nicht mit zu grossen Gruppen beginnen. Nicht mit einer «Problemgruppe»
Inhaltliche Einbettung	<ul style="list-style-type: none"> — Möglichst vor Beginn der Gespräche schon am Wortschatz arbeiten (Emotionen) — Training des flexiblen Denkens für die Lösungsfindung (Blackstories, sonstige Rätsel) — Ablauf vorgängig an einem anderen Thema einführen und nicht im Rahmen der BO — Die Treffen evtl. zum Thema überfachliche Kompetenzen regelmässig einsetzen (z.B. Mitte 1.Sek) später zum Thema Berufswahl weniger häufig, aber gezielt — Erst Ende 1. Sek starten oder 2. Sek
Verhalten während den PPC-Treffen	<ul style="list-style-type: none"> — Gesprächsregeln mit der Gruppe erarbeiten und visualisieren — Ablaufblatt in die Mitte vom Stuhlkreis legen. Anfangs als Gesprächsleiter im Stuhlkreis sitzen
Eigene Rolle, Haltung	<ul style="list-style-type: none"> — Erwartung an sich selbst nicht zu hoch setzen — Dranbleiben. PPC ist eine gute Möglichkeit, den Jugendlichen Verantwortung zu übergeben — An die Fähigkeiten der Jugendlichen glauben
Freiwilligkeit	<ul style="list-style-type: none"> — Teilnahme freiwillig machen

8.1.8.2 Quantitative Befragung Jugendliche

In Tabelle 6 sind Rückmeldungen der Jugendlichen auf die Frage «*Hast du Verbesserungsvorschläge für die Peer-Gruppen-Treffen?*» dargestellt. Ähnliche Aussagen mit gleichem Inhalt wurden zusammengefasst.

In Bezug auf die **Gruppengrösse** wurde von den Jugendlichen sehr häufig zurückgemeldet, dass sie sich kleinere Gruppen wünschen würden oder eine andere Aufteilung der Gruppen innerhalb der Klasse.

Gemäss den Rückmeldungen der Jugendlichen sollte es eine faire **Gruppenkonstellation** sein, in der sich alle wohl fühlen. Hier wurde angemerkt, dass man die Gruppen öfters neu bilden könnte.

Zum **Verhalten während den PPC-Treffen** wurde erwähnt, dass man ruhig sein sollte, wenn jemand spricht, dass sich alle mehr beteiligen und zusammenarbeiten sollen. Weiter wurde kommentiert, niemanden auszulachen oder auszuschliessen.

Zur **Gestaltung der PPC-Treffen** wurde vor allem als Verbesserungsvorschlag aufgeführt, die Themen teilweise anders zu wählen oder auch klarer vorzugeben. Die PPC-Treffen sollten gut vorbereitet und organisiert werden.

Bezüglich des Themas **Freiwilligkeit** haben ein paar wenige Jugendliche zurückgemeldet, dass die PPC-Treffen freiwillig sein sollten.

Tabelle 6. Verbesserungsvorschläge der Jugendlichen

Kategorie	Verbesserungsvorschläge
Gruppengrösse	<ul style="list-style-type: none"> — Weniger Leute, max. 6-8 — vlt. kleinere Gruppen oder mehrere Probleme anschauen

	<ul style="list-style-type: none"> — selber die Gruppe wählen — Anders aufgeteilt zu werden. — kleinere Gruppen, evtl. mit gleichem Interesse
Gruppenkonstellation	<ul style="list-style-type: none"> — Eine faire Gruppe. Die Gruppe muss sich wohl fühlen. — Die Gruppe könnten öfters gemischt werden. — In zwei Gruppen, vielleicht kommen mehr Tipps.
Verhalten während den PPC-Treffen	<ul style="list-style-type: none"> — wenn jemand redet, sollen die anderen ruhig sein — nicht auslachen / andere sollen ruhig sein, während der andere redet — mehr beteiligen / sprechen — sich in das Opfer einfühlen und verstehen — Mehr zusammenarbeiten — versucht Lösungen zu suchen — den anderen Tipps geben und helfen — Sehr viele SuS schämen sich, nach Hilfe zu fragen — Niemanden ausschliessen
Gestaltung der PPC-Treffen	<ul style="list-style-type: none"> — besser organisieren --> mit einer leitenden Person — vielleicht könnte man diese Treffen in ganzen Klassen als richtige Lektion machen — Vielleicht das Abstimmungssystem zu verbessern. — Keine Hausaufgaben — gute Vorbereitung / genau abstimmen, ob man das wirklich machen will — Evtl. wenn es gehen würde, einen ganzen Morgen oder einen ganzen Nachmittag Zeit haben um die Probleme zu besprechen. — Einfachere Fragen stellen. — Dass man mehr als 1 Problem behandelt — Dass es vielleicht vorgegebene Themen gibt von denen man wählen kann (Sport, Klassenzusammenhang...) — Dass es nicht mehr so chaotisch und die Aufsichtsperson mehr mitreden soll — Bevor es anfängt, fragen ob es überhaupt ein Thema gibt zum Besprechen. — bessere Gesprächsthemen — wenn niemand ein Problem hat, dann darf man in dieser Stunde einfach so arbeiten — Themen dem Alter entsprechend anpassen — spannender und kreativer gestalten, Themen klarer bestimmen — man könnte Snacks anbieten und was zu trinken / mehr Spass
Freiwilligkeit	<ul style="list-style-type: none"> — dass es freiwillig ist oder man nicht mitmachen muss, wenn man einen Grund hat — wenn keine Themen nicht krampfhaft nach Themen suchen --> Sitzung abschliessen — lieber alleine eine Lehrstelle suchen — keine Peer-Gruppen-Treffen mehr

8.1.8.3 Qualitative Befragung Jugendliche (Gruppeninterviews)

Die folgenden Ergebnisse ergaben sich aus der Masterarbeit von Gisler (2023).

Eine Fokusgruppe der Regelschule war zufrieden mit EP4C und regte aufgrund der sich erschöpfenden Probleme bloss eine Öffnung der **Berufswahlthematik** an. Eine weitere würde die Teilnahme freiwillig machen und die SuS in die Gruppenbildung und Gestaltung der Treffen (Ablauf) miteinbeziehen. Niemand dürfe gezwungen werden ein Problem zu nennen. Wer bereits eine Lehrstelle gefunden hat, soll weiterhin an die Sitzungen kommen und den anderen, die weniger weit sind, Tipps geben. Die fehlende Erfahrung der Peers bezüglich Berufswahl und der Nutzen des Settings wurde grundsätzlich kritisiert und in Frage gestellt.

In der Sonderschule mit jahrgangsgemischten Klassen kam der Vorschlag, **PPC-Gruppen jahrgangsgemischt** (1./2./3. Sek) zu bilden. So könnten SuS ohne Lehrstelle von SuS mit einer

Lehrstelle profitieren und die jüngeren Schüler:innen würden insofern vorbereitet, als dass sie erfahren, was in der Berufswahl an Herausforderungen auf sie zukommen könnte.

8.2 Wirkungen des Peer-Ansatzes

8.2.9 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die sozio-emotionalen Kompetenzen

In einem ersten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich die Schüler:innen in der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe in der Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen über die Zeit hinweg unterscheiden. Bei der Gesamtskala zum Sozialverhalten der «SSL» (Petermann & Petermann, 2014) zeigte sich, dass im Prätest (T1) der Mittelwert der Kontrollgruppe ($M = 3.00$; $SD = 0.45$) praktisch gleich hoch wie derjenige der Interventionsgruppe ($M = 3.02$; $SD = 0.44$) liegt (Abbildung 18). Bei der Gesamtgruppe (d.h. Interventions- und Kontrollgruppe zusammengefasst) gibt es eine tendentielle Abnahme der Gesamtskala der sozio-emotionalen Kompetenzen über die Zeit ($T = 1.91$, $df = 78$, $p = .06$); die Werte liegen bei T2 bei der Interventionsgruppe ($M = 2.92$; $SD = 0.40$) und der Kontrollgruppe ($M = 2.92$; $SD = 0.43$) auf vergleichbarem Niveau.

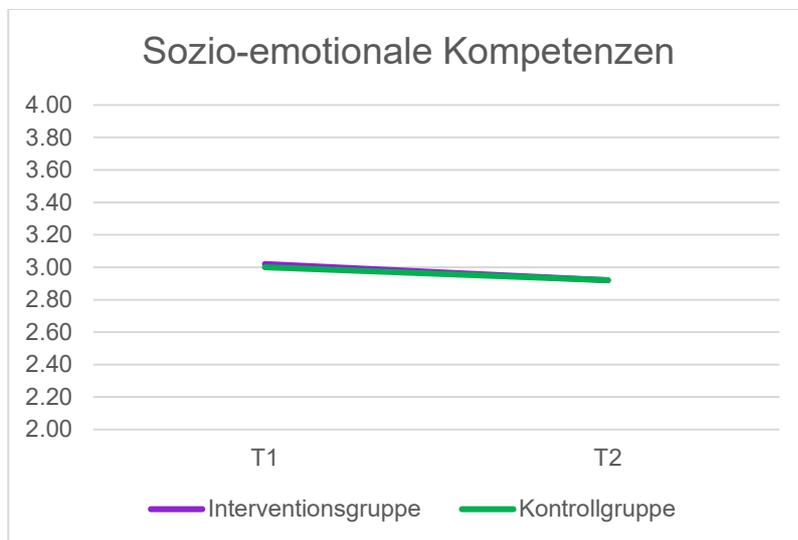


Abbildung 15: Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: SSL-Gesamtskala zum Sozialverhalten, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; $n = 79$)

8.2.10 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Selbstwirksamkeit

Bezüglich der Selbstwirksamkeit unterscheiden sich die Interventions- und die Kontrollgruppe im Prätest (T1) sowie Posttest (T2) nicht signifikant voneinander. Die Selbstwirksamkeit beider Gruppen nimmt über die Zeit hinweg leicht zu. Bei der Interventionsgruppe von $M = 2.85$ ($SD = 0.48$) bis $M = 3.03$ ($SD = 0.50$) und bei der Kontrollgruppe von $M = 2.72$ ($SD = 0.62$) bis $M = 2.93$ ($SD = 0.58$). Auch bezüglich der Selbstwirksamkeit entwickeln sich die beiden Gruppen somit nicht signifikant unterschiedlich über die Zeit.

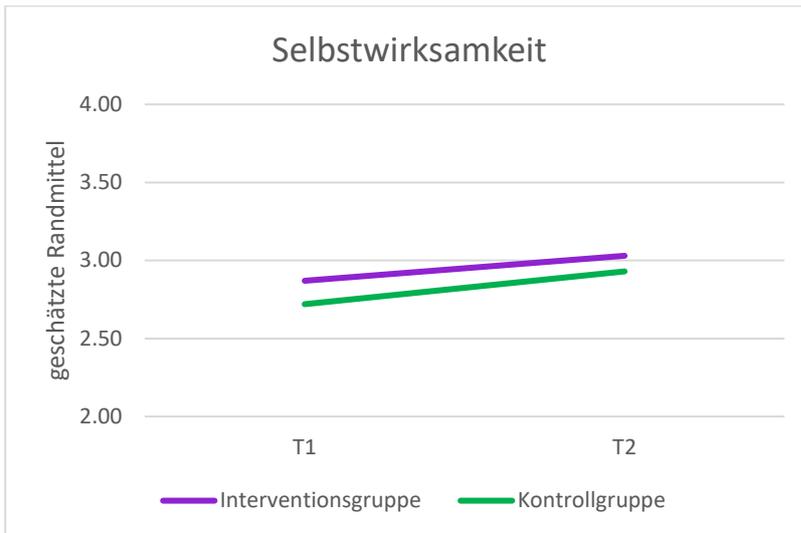


Abbildung 16. Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Selbstwirksamkeit, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=117)

8.2.11 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf das Verhalten

Ebenfalls überprüft wurde, inwiefern sich die Schüler:innen in der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe in der Entwicklung von prosozialem Verhalten und Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen über die Zeit hinweg unterscheiden. Beim prosozialem Verhalten unterscheiden sich die Interventions- und die Kontrollgruppe im Prätest (T1) sowie Posttest (T2) nicht signifikant voneinander. Das prosoziale Verhalten der Interventionsgruppe nimmt über die Zeit hinweg leicht zu (von $M = 7.89$ [$SD = 1.52$] bei T1 zu $M = 8.00$ [$SD = 1.79$] bei T2), während das prosoziale Verhalten der Kontrollgruppe leicht abnimmt (von $M = 7.56$ [$SD = 1.65$] bei T1 zu $M = 7.60$ [$SD = 1.88$] bei T2). Die unterschiedliche Entwicklung kann jedoch nicht mit einer hinreichenden Signifikanz abgesichert werden.

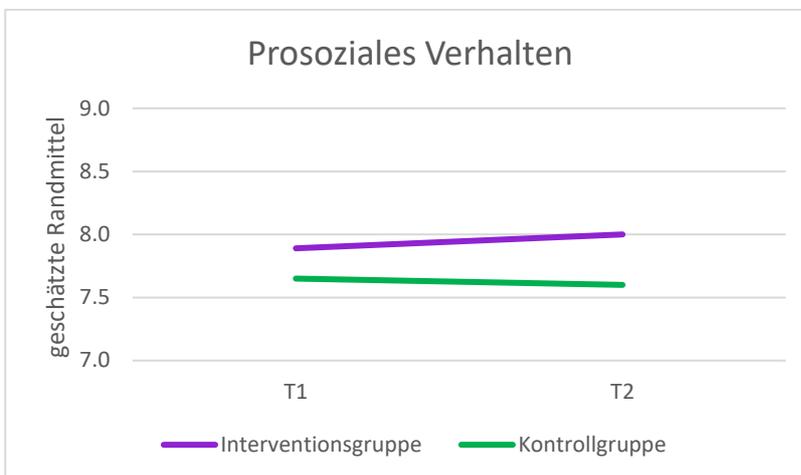


Abbildung 17. Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Prosoziales Verhalten, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=118)

Auch bei den Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen ergeben sich zwischen der Interventions- und die Kontrollgruppe im Prätest (T1) sowie Posttest (T2) keine signifikanten Unterschiede. Die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen nehmen in der Interventionsgruppe über die Zeit hinweg leicht ab (von $M = 3.48$ [$SD = 1.57$] bei T1 zu $M = 3.38$ [$SD = 1.87$] bei T2), während sie in der Kontrollgruppe leicht zunehmen (von $M = 3.13$ [$SD = 1.60$] bei T1 zu $M = 3.21$ [$SD = 1.89$] bei T2). Die unterschiedliche Entwicklung kann jedoch auch hier nicht mit einer hinreichenden Signifikanz abgesichert werden.

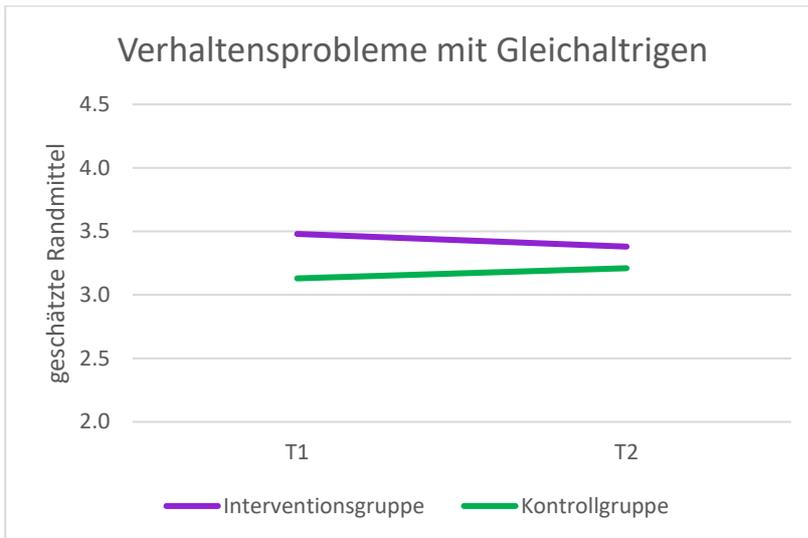


Abbildung 18. Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=118)

8.2.12 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf schulische Integration und Klassenklima

Es wurde überprüft, inwiefern sich die Schüler:innen in der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe in der Entwicklung der schulischen Integration (FRKJ; Lohaus & Nussbeck, 2016) über die Zeit hinweg unterscheiden. Im Prätest (T1) liegt der Mittelwert der Kontrollgruppe ($M = 3.24$; $SD = 0.48$) leicht über dem der Interventionsgruppe ($M = 3.13$; $SD = 0.59$), während im Posttest (T2) der Mittelwert der Kontrollgruppe ($M = 2.95$; $SD = 0.66$) tiefer liegt als der der Interventionsgruppe ($M = 3.12$; $SD = 0.46$). Es zeigte sich somit gesamthaft, dass die schulische Integration in der Kontrollgruppe signifikant stärker abnahm als in der Interventionsgruppe (Greenhouse-Geisser $F(1, 98) = 5.58$, $p = .02$, partielles $\eta^2 = 0.05$).

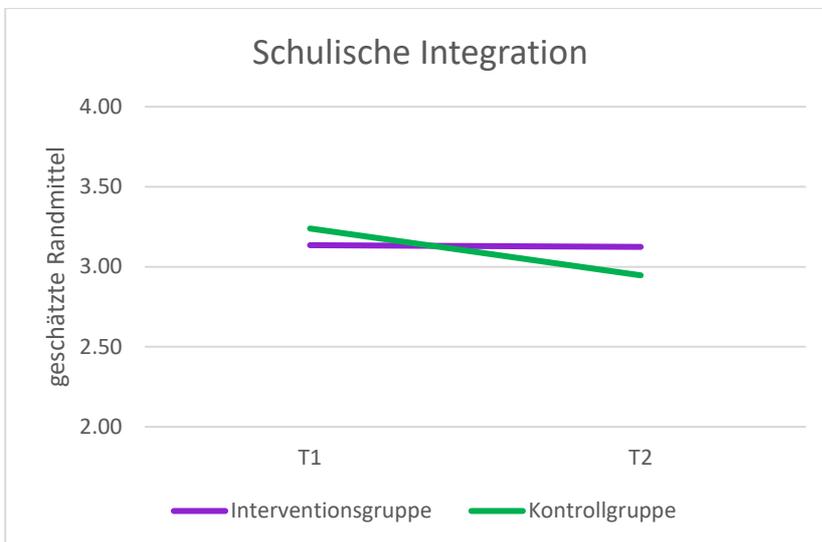


Abbildung 19. Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: soziale Integration, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=100)

Weiter wurde überprüft, inwiefern sich Interventions- und Kontrollgruppen bezüglich des Gemeinschaftsgefühls in der Klasse (LFSK; Eder & Mayr, 2000) über die Zeit voneinander unterscheiden. Während bei der Prätestung (T1) der Mittelwert der Interventions- ($M = 3.53$; $SD = 0.57$) sowie Kontrollgruppe ($M = 3.54$; $SD = 0.54$) relativ deckungsgleich ausfällt, nimmt er bei Interventionsgruppe über die Zeit leicht zu ($M = 3.58$; $SD = 0.66$), während er bei der Kontrollgruppe abnimmt ($M = 3.33$; $SD =$

0.61). Allerdings ergibt sich hier lediglich eine statistische Tendenz (Greenhouse-Geisser $F(1, 98) = 2.63$, $p = .11$, partielles $\eta^2 = 0.03$).

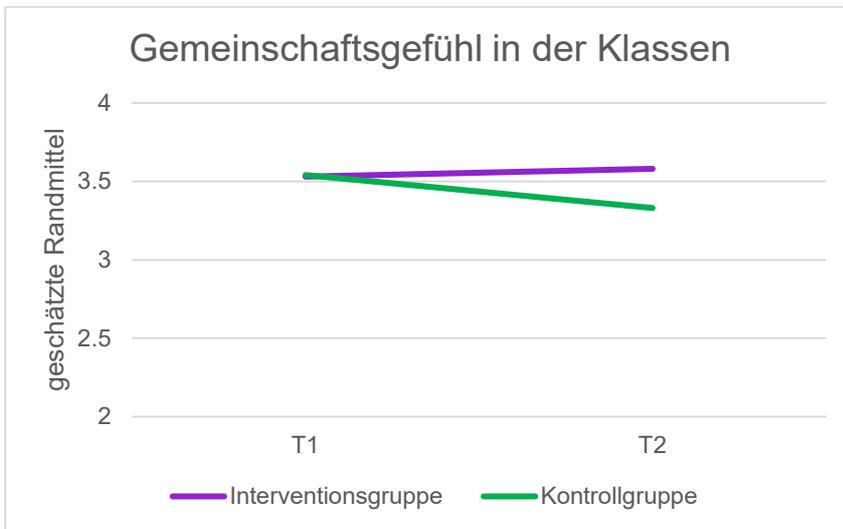


Abbildung 20. Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Gemeinschaftsgefühl in der Klasse, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=100)

8.2.13 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Berufswahlbereitschaft

Es wurde überprüft, inwiefern sich die Schüler:innen in der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe in der Entwicklung der Karriereressourcen über die Zeit hinweg unterscheiden. Bei der Gesamtskala «Karriereressourcen» (Marciniak et al., 2021) zeigte sich, dass im Prätest (T1) der Mittelwert der Interventionsgruppe ($M = 3.95$; $SD = 0.33$) leicht über dem der Kontrollgruppe ($M = 3.91$; $SD = 0.38$) liegt (Abbildung 17). Bei der Gesamtgruppe gibt es eine signifikante Zunahme der Gesamtskala der Karriereressourcen über die Zeit ($T = -2.07$, $df = 118$, $p = 0.04$), im Posttest (T2) liegen die Werte bei der Interventionsgruppe wiederum etwas höher ($M = 4.04$; $SD = 0.46$) als bei der Kontrollgruppe ($M = 4.00$; $SD = 0.38$). Die unterschiedliche Entwicklung kann jedoch nicht mit einer hinreichenden Signifikanz abgesichert werden.

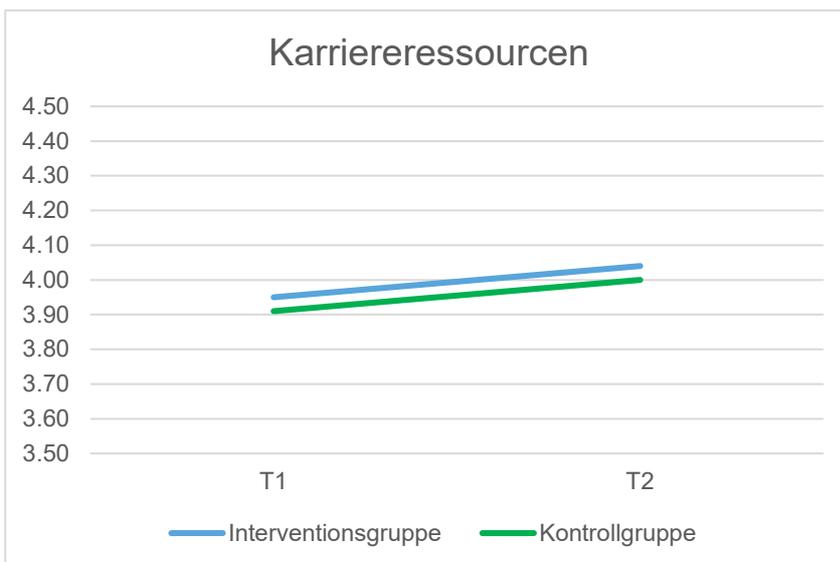


Abbildung 21: Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Karriereressourcen, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; n=113)

Es wurde überprüft, inwiefern sich die Schüler:innen in der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe in der Entwicklung der Karriereressourcen über die Zeit hinweg unterscheiden. Bei der Subskala «Bedeutung der Arbeit» zeigte sich, dass im Prätest (T1) der Mittelwert der Interventionsgruppe ($M = 4.48$; $SD = 0.45$) leicht über dem der Kontrollgruppe ($M = 4.37$; $SD = 0.49$) liegt, und auch im Posttest (T2) die Werte bei der Interventionsgruppe wiederum höher liegen ($M = 4.51$; $SD = 0.62$) als bei der Kontrollgruppe ($M = 4.14$; $SD = 0.64$). Es zeigte sich somit gesamthaft, dass die Bedeutung der Arbeit bei der Kontrollgruppe tendenziell stärker abnahm als in der Interventionsgruppe (Greenhouse-Geisser $F(1) = 3.40$, $p = .06$, partielles $\eta^2 = 0.03$).

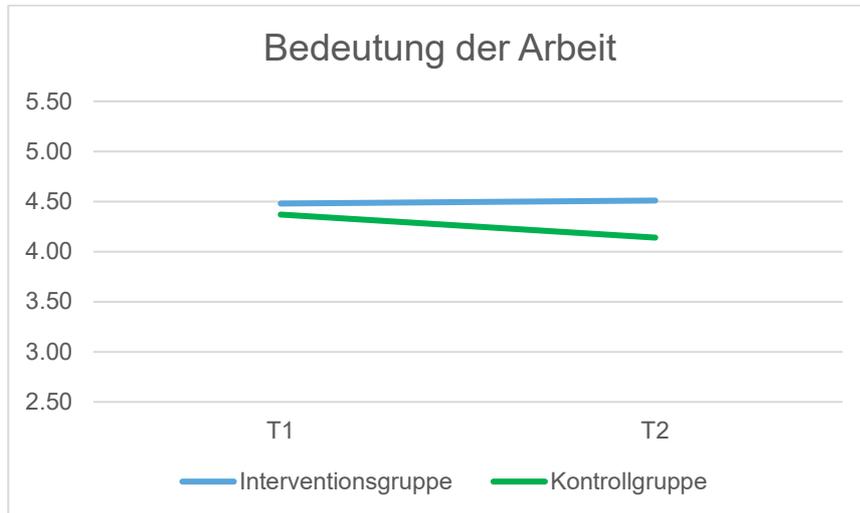


Abbildung 22: Ergebnisse der gemischten Varianzanalyse (AV: Bedeutung der Arbeit, UV: Messzeitpunkt, Teilnahme als Interventions- oder Kontrollgruppe; $n=113$)

8.2.14 Wirkungen des Peer-Ansatzes auf die Berufswahl aus qualitativer Sicht

In Bezug auf Wirkungen bezüglich der Berufswahl und der überfachlichen Kompetenzen liegen zusätzlich zu den quantitativen auch noch qualitative Ergebnisse vor.

8.2.14.1 Qualitative Befragung der Jugendlichen

In den Leitfadeninterviews mit sechs Jugendlichen und drei Moderator:innen (Schäfer, 2022) wurden auch die **Auswirkungen und Chancen von PPC auf die Berufswahl** thematisiert. Die Schüler:innen beschreiben viele positive Veränderungen im Zusammenhang mit der Berufswahl. Eine Schülerin erwähnt, viele Jugendliche hätten nun mehr Schnupperlehrstellen gefunden. «Zu Beginn [hatten] mega viele nicht so viele Schnupperlehren ... weil sie die Motivation nicht hatten, anzurufen Und nach diesen Gesprächsrunden riefen sie nachher mehr an ... Und die ganze Klasse hat schon mehrere Schnupperlehrern gefunden» (Schülerin). PPC wird von den befragten Jugendlichen als Angebot sehr geschätzt, um Berufswahlthemen zu besprechen. «Also, ich muss sagen, es [PPC] tut einfach gut ... Also jetzt nicht gerade in der ersten Sek, aber in der zweiten, dritten sollte es vor allem angeschaut werden, weil man dann schnuppern geht. Und in der dritten Sek geht man nachher los, um eine Lehrstelle zu suchen» (Schülerin). Eine weitere Aussage: «Man kann in diesem jungen Alter nicht bereits wissen, was man machen will. Weil es halt schon ein bisschen krass ist, dass man so weit denken muss. Aber ich finde es wichtig, dass wir das mit Leuten besprechen können, die schon Erfahrung gesammelt haben, mit Höhen und Tiefen» (Schülerin).

8.2.14.2 Qualitative Befragung der Moderator:innen

Auch die befragten Moderator:innen äusserten sich positiv bezüglich der Wirkungen von EP4C auf den Berufswahlprozess der Jugendlichen. So erwähnt eine Moderatorin, dass Schwierigkeiten, welche in den PPC-Runden besprochen werden, im Berufswahlunterricht gut wieder aufgegriffen und individuell

angegangen werden können. *«Diese zwei Lektionen verkoppeln sich, und dann auch noch die BO-Plus-Lektionen, die wir zusätzlich anbieten, wo sie sich selber oder wir sie eintragen. Und das hilft ihnen. Und dann sehen wir auch, wer Schwierigkeiten hat»* (Schulische Heilpädagogin).

In den Leitfadeninterviews mit den Moderator:innen (Schäfer, 2022) wurden auch die **Auswirkungen und Chancen von PPC** auf überfachliche Kompetenzen thematisiert. Verschiedene Befragte äussern sich dahingehend, dass sich die Jugendlichen in verschiedenen Aspekten rund um Austausch und Kommunikation verbessert haben: *«[Die Schüler:innen] haben gelernt, ... besser aufeinander zu hören. Wirklich, wenn jemand spricht, hören sie zu, sie nehmen es ernst, sie stellen Fragen, wenn sie sich nicht ganz sicher sind, ob sie es verstanden haben,»* (schulische Heilpädagogin). Ausserdem würden sich nun auch schweigsame Jugendliche vermehrt am Unterrichtsgeschehen beteiligen: *«Wir verständigen uns untereinander mehr, wir reden mehr gemeinsam.... Leute, die nicht reden, reden mehr. Wir können zusammen besser eine Lösung für das Problem finden»* (Lehrperson). Es wurde auch eine Gesprächskultur angesprochen, welche sich über die Zeit der Durchführung von EP4C verbessert hat: *«Ich finde sie [die Jugendlichen] profitieren stark untereinander, weil sie eine Gesprächskultur entwickeln konnten Eine Gesprächskultur, in der sie zuhören, in der sie einander helfen können, und sich auch mit sich selber beschäftigen können»* (Lehrperson).

9 Diskussion und Empfehlungen

9.1 Beantwortung der Fragestellungen

9.1.1 Wie gut lässt sich der Ansatz von «Empower Peers 4 Careers» in den untersuchten Schulsettings umsetzen?

Wie wurde die Intervention am Schulhaus durchgeführt?

- Die Mehrheit der Moderator:innen führte die **Peer-Intervention alle 14 Tage** durch, es gab aber auch einzelne Personen, die die Intervention nur monatlich oder unregelmässig durchführten. Auch kam es teilweise zu Unterbrüchen durch unterschiedliche Gründe (wie Krankheiten, Exkursionen, Personalmangel etc.). Um die Peer-Gruppen durchzuführen, wurden unterschiedliche Lektionen im Stundenplan genutzt. Die meisten der befragten Personen nutzten die Lektionen der «Berufliche Orientierung», es wurden aber auch Klassenstunden und ähnliches genutzt. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten hatten mindestens eine weitere Person im Team, welche Gruppengespräche durchführte. Die Mehrheit der Moderator:innen gab an, die Intervention mit sechs bis zehn Schüler:innen durchgeführt zu haben. Bei etwas mehr der Hälfte der Befragten nahmen alle Schüler:innen der Klasse an der Peer-Intervention teil.
- Die Befragungen zeigten somit, dass die Peer-Intervention **nicht von allen Moderator:innen in standardisierter Form** durchgeführt wurde bzw. werden konnte. Konkret hielten nicht alle den vorgeschlagenen zeitlichen Abstand von 14 Tagen ein. Auch wurden gewisse Aspekte des strukturierten Ablaufs von einigen Moderatoren leicht verändert (u.a. wurden Problemlisten angefertigt und vorgelegt oder Lösungsvorschläge von der Moderator:innen selber eingebracht). Obwohl die klare Struktur der Gruppentreffen von vielen Moderator:innen geschätzt wurde, deuten die oben dargelegten Anpassungen der Moderator:innen darauf hin, dass es in gewissen Situationen auch eine Methodenflexibilität braucht. Obwohl die **Methodentreue** als wichtiger Erfolgsfaktor angesehen werden kann, muss die PPC-Methode teilweise an die Gegebenheiten vor Ort (Klassendynamiken, Gruppengrössen etc.) angepasst werden.

Wie gut gelingt die Umsetzung des Peer-Ansatzes?

- Die **Rolle der Moderation** wurde gemäss Selbsteinschätzungen **mehrheitlich erfolgreich** umgesetzt, und die befragten Moderator:innen fühlen sich in der moderierenden Rolle kompetent, konnten die Verantwortung der Problemlösung den Jugendlichen meist abgeben und intervenierten so wenig wie möglich, aber so oft wie nötig.
- Die Rolle der Moderation wird stellenweise jedoch auch **als Herausforderung erlebt**. So wird betont, dass die Moderationsrolle der Fachkräfte, sowie die Partizipationsrolle der Jugendlichen bei der Umsetzung von PPC im Schulalltag ungewohnt sei. Es wird als nicht einfach erlebt, die Gruppe mit kurzen Interventionen und Führungsfragen zum eigentlichen Thema zurückzubringen, einzelne Gruppenmitglieder nicht direkt anzusprechen sowie sich ganz generell zurückzuhalten. Diese Abgabe an Verantwortung und die Förderung der Autonomie stellt jedoch eine wichtige Gelingensbedingung für partizipative Angebote dar (Meyer, 2001).
- Gemäss **Einschätzungen der Jugendlichen** gelang es grundsätzlich, sich jeweils auf ein Problem zu einigen und dann dafür kooperativ eine Lösung zu finden. Die schriftliche Erhebung zeigt, dass ungefähr die Hälfte der Jugendlichen sich grundsätzlich wohl fühlte in den Gruppen, genügend Vertrauen hatte und sich aktiv an den Gesprächen beteiligt und Probleme eingebracht hat. Bei zusätzlichen 20 bis 30% war das gemäss Selbsteinschätzungen zumindest teilweise der Fall.

- Aussagen aus den qualitativen Erhebungen zeigen, dass Jugendliche **füreinander Verantwortung** übernehmen konnten und dass es mit positiven Gefühlen verbunden war, sich gegenseitig zu unterstützen. Dies stützt die These vom Circle of Courage, welche «Generosity» als wichtiges Motiv hervorhebt und zeigt, dass es gelungen ist, einer der wichtigen Werte von PPC zu vermitteln (Steinebach et al., 2018). Wird der Grundsatz der Hilfsbereitschaft nicht nur während den PPC-Sitzungen, sondern auch in anderen schulischen Kontexten gelegt, könnte dies das Etablieren einer positiven Peerkultur im Schulhaus stärken.
- Gemäss der Einschätzung der Moderator:innen fielen den Jugendlichen **gewisse Schritte schwerer** als andere. So war es beispielsweise für viele Jugendliche nicht einfach eigenen Probleme zu formulieren, positive und negative Gefühle zu erkennen oder W-Fragen zur Klärung der Situation zu stellen. Für (gewisse) Jugendliche ist die PPC-Methode anspruchsvoll. Es braucht Zeit, bis ein Vertrauensverhältnis in den Gruppen herrscht, sowie auch Reflexionsfähigkeit und Problemeinsicht (sozio-emotionale Kompetenzen) bei den Jugendlichen.

Wie zeigt sich die Einstellung, Akzeptanz und Zufriedenheit des Peer-Ansatzes am Schulhaus?

- Betreffend Haltungen zeigte sich, dass ein **Grossteil der Moderator:innen den Ansatz von Empower Peers 4 Career schätzen** und sie gerne teilgenommen haben. Rund 90% der Moderator:innen würden die PPC-Methode weiterempfehlen.
- Die meisten Moderator:innen sind der Meinung, dass die Jugendlichen in der Lage sind gegenseitig **zu helfen**. Dies trifft gemäss Moderator:innen grundsätzlich auch auf **Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf** zu. Es ist jedoch möglich, dass es bei ihnen stellenweise eine erhöhte inhaltliche und methodische Unterstützung braucht: Gerade bei Sprachschwierigkeiten oder mangelnden Fachkenntnissen bezüglich Berufswahlprozessen kann es für Jugendliche manchmal schwierig sein, nötige Hilfestellung zu bieten.
- Die erhobenen Daten zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen der **Haltung** der Moderator:innen gegenüber der Förderung von Jugendlichen sowie gegenüber der Methode und dem selbsteingeschätzten Gelingen der PPC-Intervention. Die Bedeutung der von Vorrath und Brendtro (1985) und von Steinebach et al. (2018) beschriebenen Grundhaltung gegenüber den Jugendlichen wird damit unterstützt.
- Die schriftlichen Antworten auf die Frage, wie gut den **Jugendlichen die Peer-Gruppen gefallen** haben, waren unterschiedlich, wobei einem Grossteil die Gruppentreffen zumindest teilweise gefallen haben. Die mündlichen Rückmeldungen waren grundsätzlich sehr positiv. Es wurde angemerkt, dass insbesondere Gespräche mit einer hohen Beteiligung vieler Peers als besonders positiv wahrgenommen wurden. Die Jugendlichen schätzen die Methode grundsätzlich, sehen sie jedoch nicht für jede Klasse geeignet.

Welche Faktoren sind bei der Organisation am Schulhaus bedeutsam?

- In Bezug auf die **ideale Zeitdauer** zeigte sich, dass für die Durchführung einer Gesprächsrunde mindestens eine Lektion benötigt wird. Als noch besser wird die Beanspruchung von etwas mehr als einer Lektion oder einer Doppellektion eingeschätzt. Bei kleineren Gruppen kann die Intervention weniger lange dauern.
- Bezüglich der **idealen Gruppengrösse** wurden ungefähr sechs bis zehn Schüler:innen als optimal eingeschätzt. Seitens der Moderator:innen wurde angemerkt, dass nicht nur die Gruppengrösse sondern auch die Gruppendynamik mitentscheidend ist für die erfolgreiche Durchführung der Gruppentreffen.
- Bei der Einschätzung in Bezug auf den **zeitlichen Abstand** zwischen den einzelnen Peergruppen-Treffen zeigte sich der zweiwöchige Rhythmus als optimal.
- Weitere **nötige Voraussetzungen im Schulhaus** sind einerseits die Möglichkeit, zusätzlich zum Schulzimmer einen weiteren Raum nutzen zu können. Aufgrund der verhältnismässig umfangreichen Klassengrössen in den Regelschulen zeigte sich eine Aufteilung der Klasse als

sinnvoll. Zudem wünschenswert wäre der Austausch mit anderen Moderator:innen im Schulteam.

- Für die wichtige **Rolle als Moderator:in** eignen sich gemäss Einschätzungen die Klassenlehrperson, Schulische Heilpädagog:in, Schulsozialarbeiter:in oder auch Sozialpädagog:in. Insgesamt weniger für diese Rolle als geeignet angesehen wird die Schulleitung.

Wie werden die Weiterbildung und Supervision beurteilt und welche weiteren Unterstützungsmassnahmen werden von den Moderator:innen gewünscht?

- Die **Schulungen und Supervisionen** wurden generell als wirksame Methode zur Unterstützung der Interventionsdurchführung geschätzt. Dies steht auch im Einklang mit der Literatur. So wiesen bereits Vorrath und Brendtro (1985) darauf hin, dass das Training ein ausschlaggebendes Instrument ist, um die Kompetenzen von Moderator:innen, welche eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung einer Peerkultur spielen, zu fördern und damit ihre Wirksamkeit zu verbessern.
- Ergänzend zur Supervision wird von den Moderator:innen **gegenseitiges Hospitieren, kollegiale Beratung und Austausch im Schulteam** gewünscht. Dies lässt sich insgesamt ins PPC-Konzept integrieren, insofern, dass durch PPC allgemein an der gesamten Schule eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung entstehen soll. Weiter würden sich die Moderator:innen ein **Erklärvideo für die Jugendlichen** wünschen, bei welchem die PPC-Methode vorgestellt wird, sowie weitere **didaktische Materialien**.

Welche Herausforderungen bestehen bei der Umsetzung der Methode? Welcher Verbesserungsbedarf besteht?

- Der Besuch der Weiterbildung zu «Positive Peer Culture» wird empfohlen. Als zusätzliche Hilfestellung wäre eine **kollegiale Beratung** von Personen, welche mit der PPC-Methode bereits vertraut sind, wünschenswert.
- Die Übernahme der Hintergrundaufgabe in der **Rolle als Moderator:in** wird teilweise als Herausforderung gesehen. Zur Unterstützung würden weitere Kolleg:innen im Schulteam, welche die PPC-Methode auch umsetzen, als hilfreich eingeschätzt.
- Die PPC-Methode braucht gemäss Moderator:innen **genügend Zeit und Raum und Durchhaltewillen**, zahlt sich längerfristig jedoch aus.
- Obwohl der **festen Ablauf** der PPC-Gespräche gemäss Moderator:innen Vorteile mit sich bringt, so wird doch auch zurückgemeldet, dass die Methodik manchmal an die spezifischen Charakteristiken der Jugendlichen sowie der Gruppe angepasst werden muss.
- Die **Gruppenkonstellation und -grösse** muss beachtet werden, damit die PPC-Intervention erfolgreich umgesetzt werden kann. In zu grossen Gruppen oder Gruppen mit vielen Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen ist es gemäss Moderator:innen schwierig die Intervention durchzuführen. Aus den qualitativen Erhebungen gibt es Hinweise darauf, dass aktive Jugendliche, die eine tragende Rolle bei den Gesprächen übernehmen, eine gute Begleitung durch die Moderation, welche teilweise aktiv unterstützen, sowie auch eine regelmässige Durchführung über eine längere Zeit Erfolgsfaktoren sein können, damit die Gruppen gut funktionieren.
- Die **Auseinandersetzung mit der Berufswahl** wurde gemäss Interviews mit Jugendlichen und Moderator:innen im Rahmen der Methode geschätzt, wobei einige Moderator:innen und Jugendliche es auch als sinnvoll einschätzen, auch andere Themen (z.B. aktuelle Herausforderungen) bei den Gruppengesprächen besprechen zu können.
- Die **Einbettung in den regulären Stundenplan** wird als Herausforderung erachtet. Manche Moderator:innen bemerken, dass es in der Regelschule an Zeit und Raum für die Intervention fehle. Nur rund die Hälfte der Moderator:innen findet, dass sich die Methode gut in den

Schulalltag implementieren lässt. Eine aktive Unterstützung durch die Schulleitung zum Finden von geeigneten Gefässen im Stundenplan könnte diesbezüglich hilfreich sein.

- Das Thema **Freiwilligkeit der Gruppentreffen** wurde unter den Jugendlichen ambivalent diskutiert. Einige Jugendliche fanden, dass die PPC-Treffen auf freiwilliger Basis besucht werden sollten. Die Frage der Partizipation als Zwang ist zweischneidig. Zum einen können sich Widerstände bei den Jugendlichen ergeben (Steinebach et al., 2018), andererseits garantiert der obligatorische Rahmen, dass genügend Personen teilnehmen und dass alle der Jugendliche von der Intervention profitieren können.

9.1.2 Welche Wirkungen des Ansatzes «Empower Peers 4 Careers» zeigen sich bei den Jugendlichen?

Haben sich sozio-emotionale Kompetenzen bei der Interventionsgruppe anders entwickelt als bei der Kontrollgruppe?

- **Sozio-emotionale Kompetenzen** veränderten sich – gemessen mit der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) – nicht signifikant anders bei der Interventions- als bei der Kontrollgruppe.
- Aussagen aus den qualitativen Interviews mit den Moderator:innen geben jedoch Hinweise darauf, dass unter den Schüler:innen über die Zeit eine Verbesserung rund um **Austausch und Kommunikation** wahrgenommen wurde.

Welche Wirkungen des Peer-Ansatzes zeigen sich bezüglich der Entwicklung der Selbstwirksamkeit?

- Die **Selbstwirksamkeit** nimmt bei beiden Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) über die Zeit hinweg leicht zu. Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied in der Entwicklung über die Zeit. Somit ergeben sich aus der quantitativen Fragebogenerhebung der Jugendlichen und den statistischen Analysen keine direkten Hinweise auf eine Wirksamkeit der Intervention auf die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen.
- Eine grosse Mehrheit der Moderator:innen (über 80%) ist gemäss Befragung jedoch der Meinung, dass das Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen durch die Intervention gestärkt werden kann. Auch Aussagen der Jugendlichen aus den qualitativen Erhebungen zeigen, dass das Gefühl jemand anderem zu helfen ein gutes Gefühl ist, das einen stärken kann.

Welche Wirkungen des Peer-Ansatzes zeigen sich bezüglich Verhalten gegenüber Gleichaltrigen?

- Das prosoziale Verhalten der Interventionsgruppe nimmt über die Zeit hinweg leicht zu, während es bei der Kontrollgruppe leicht abnimmt. Die unterschiedliche Entwicklung kann im Rahmen der statistischen Auswertung der quantitativen Daten jedoch nicht mit einer hinreichenden Signifikanz abgesichert werden.
- Die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen nehmen in der Interventionsgruppe über die Zeit hinweg leicht ab, während sie in der Kontrollgruppe leicht zunehmen. Allerdings kann auch diese unterschiedliche Entwicklung nicht mit einer hinreichenden statistischen Signifikanz abgesichert werden.
- Aussagen aus den qualitativen Erhebungen deuten darauf hin, dass die **gegenseitige Hilfsbereitschaft**, zumindest in einigen Klassen, durch die Intervention gefördert wurde.

Haben sich Aspekte rund um Gemeinschaft wie schulische Integration und Klassenklima bei der Interventionsgruppe anders entwickelt als bei der Kontrollgruppe?

- Es zeigten sich signifikante Ergebnisse bezüglich der schulischen Integration (grundsätzliches Wohlfühlen in der Schule/Klasse sowie ein gutes Auskommen mit Mitschüler:innen; Lohaus &

Nussbeck, 2016). Konkret nahm in der Kontrollgruppe die schulische signifikant stärker ab als in der Interventionsgruppe. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die PPC-Intervention eine **positive Auswirkung auf die schulische Integration** hat bzw. die Abnahme der schulischen Integration im Jugendalter abpuffern kann.

- Bezüglich der Veränderung des **Gemeinschaftsgefühls** in der Klasse zeigte sich bei der Interventionsgruppe eine leichte Zunahme über die Zeit, während sich bei der Kontrollgruppe eine leichte Abnahme zeigte. Dieser Unterschied ist jedoch lediglich eine statistische Tendenz.
- In Übereinstimmung mit den Befunden oben bemerkten die Jugendlichen in den qualitativen Erhebungen, dass der Aspekt des gegenseitigen Helfens der Intervention das **Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse** gestärkt habe.

Welche Wirkungen der Gruppentreffen können auf die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft festgestellt werden?

- Sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe haben sich die **Karriereressourcen** (CRK; Marciniak et al., 2021) über die Zeit verbessert und es gibt zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Betrachtet man die einzelnen Subskalen des Instrumentes zeigte sich bei der Skala **«Bedeutung der Arbeit»**, dass sich die Werte bei der Interventionsgruppe tendenziell verbesserten und bei der Kontrollgruppe abnahmen. Dies ist ein Hinweis dafür, dass sich die Intervention positiv auf Einstellungen wie «Mir ist es wichtig, dass ich einen Beruf erlerne“ und «Arbeit sehe ich als einen wichtigen Teil des Lebens“ ausgewirkt hat.
- Bei den vertiefenden Interviews wurde von den Jugendlichen erwähnt, dass sich die PPC-Treffen positiv auf **Aspekte ihrer Berufswahl**, wie das Finden einer Schnupperlehrstelle/Bewerbungen schreiben und Klärung im Berufswahlprozess ausgewirkt haben. Von den Moderator:innen kam die Rückmeldung, dass sich die Peer-Gruppen gut mit dem Fach Berufsorientierung verbinden lassen.

9.2 Schlussfolgerungen für die schulische Praxis

- **Beruflicher Hintergrund der Moderator:innen:** Es gibt keine klare Antwort darauf, ob Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialpädagogik bzw. -arbeit besser geeignet sind als Lehrpersonen, um die moderierende Rolle in Gesprächstreffen zu übernehmen. Beide Berufsgruppen können wertvolle Beiträge bei der Umsetzung von Peer-Gruppen leisten: Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialpädagogik bzw. -arbeit verfügen aufgrund ihrer speziellen Ausbildung und Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen meist über spezielle Kenntnisse in der Konfliktlösung sowie in der Gruppendynamik, die ihnen helfen können, die Jugendlichen und den Gruppenprozess zu unterstützen. Die engere Beziehung und der bessere Einblick in die schulischen sowie privaten Herausforderungen der Jugendlichen durch die Lehrperson hingegen können erleichtern, die Bedürfnisse sowie die Stärken und Schwächen der Jugendlichen besser zu verstehen sowie sie bei der Entwicklung einer «Positive Peer Culture» effizienter zu unterstützen und kontinuierlicher zu begleiten.
- **Beobachterrolle der Moderator:innen:** Im Kontext von PPC-Treffen können bei Lehrpersonen Rollenkonflikte auftreten: Traditionell sind sie oft in der Rolle, Schüler:innen durch den Schulalltag zu führen, sie in Bezug auf ihre Leistungen sowie Verhaltensweisen zu bewerten und Verantwortung für den Ablauf der Lektionen zu übernehmen. «Positive Peer Culture» basiert jedoch auf einer kooperativen und partizipativen Beziehung zwischen den Jugendlichen und der moderierenden Person. Dieses Umdenken muss für eine gelingende Umsetzung der Peer-Gruppen stattfinden. Das Bestreben, Autonomie zu fördern, erfordert das Einnehmen einer zurückhaltenden Rolle und generell ein Vertrauen in die Lernenden, damit sich diese es selbst zutrauen, ein Ziel zu erreichen. In der Hektik des Alltagsgeschehens ist das Potenzial hoch, die gewohnte Rolle der Führungskraft zu übernehmen. Es wird

empfohlen, den Aufbau von Selbständigkeit (sowie anderen sozio-emotionale Kompetenzen) auch sonst im Schulalltag zu fördern.

- **Methodentreue:** Eine Vielzahl von Moderator:innen haben die PPC-Intervention durchgeführt und es wurde ersichtlich, dass nicht alle die PPC-Gruppentreffen gleich umgesetzt haben. Die Methodentreue wird jedoch als entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung der Methode gesehen (Opp & Teichmann, 2008; Steinebach et al., 2018), was sich wiederum ebenfalls auf das Gefallen an den Peer-Gruppen-Treffen auswirken könnte. Wichtig ist eine gute Vorbereitung der Moderator:innen auf ihre Rolle durch Weiterbildungen und Materialien.
- **Effiziente Durchführung der PPC-Schritte:** Zahlreiche Herausforderungen wie Zeitmangel oder Partizipationszwang können das Vorankommen der PPC-Runden behindern. Deshalb bedarf es im Rahmen der Schulungstage sowie -leitfäden an methodischer Klärung, wie Herausforderungen bei einzelnen Schritten, wie z.B. bei der «Problembenennung», in verschiedenen Klassen gemeistert werden können. Womöglich könnten die einzelnen Sitzungen gezielter vor- und nachbearbeitet werden, damit die Zeit für die weiteren Schritte (v.a. dann auch die Problemlösung) besser genutzt werden kann. Hier sind verschiedene «Lösungsmöglichkeiten» denkbar: z.B. das Sammeln von Problemen in der Vorwoche oder das Besprechen der Probleme am Vortag. Möglich ist auch, dass die Moderator:innen mit den Schüler:innen im Vorfeld absprechen, wer ein Problem in die Runde bringt. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass alle Jugendlichen einmal zum Zug kommen.
- **PPC in kleineren Gruppen durchführen:** Es zeigte sich, dass es eine grosse Herausforderung darstellt die Intervention mit grossen Gruppen oder mit Gruppen, in denen viele Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten vertreten sind, durchzuführen. Es ist deshalb empfehlenswert die Klassendynamiken zu beachten und ggf. mit einer kleineren Gruppe und/oder mit einer Gruppe mit genügend «positiven Peers» (d.h. aktive, unterstützende Jugendliche) zu starten. Empfehlenswert ist auch die Durchführung in Halbklassen (ev. mit zwei Moderator:innen) durchzuführen. Bei Klassen mit grossem Unterstützungsbedarf braucht es womöglich zusätzliche fachliche Unterstützung.
- **PPC stärkt die schulische Integration:** Es zeigte sich, dass die PPC-Intervention einen signifikant positiven Effekt auf die schulische Integration ausübte. Unter dem Begriff «schulische Integration» wird in diesem Zusammenhang ein grundsätzliches Wohlfühlen in der Schule sowie Klasse verstanden sowie ein gutes Auskommen mit Mitschüler:innen (Lohaus & Nussbeck, 2016). Das Konstrukt ist somit eng verwandt mit dem Konstrukt des Klassenklimas. Auch andere Ergebnisse deuten auf einen positiven Effekt der Intervention auf Aspekte des Klassenklimas hin: so ergab sich auch ein positiver (jedoch statistisch nicht abgesicherter) Effekt auf das erlebte Gemeinschaftsgefühl in der Klasse und Aussagen aus den qualitativen Befragungen der Jugendlichen zeigen, dass das gegenseitige Helfen das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse stärken kann. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass das Funktionieren der Intervention auch stark von der Gruppenkonstellation der Klasse abhängt und vom Vertrauensverhältnis, das vorgängig bereits vorherrscht.
- Es gibt auf positive Effekte von PPC auf die **Berufswahlvorbereitung:** Berufswahl ist ein herausforderndes Thema. Die Peer-Gespräche bieten die Gelegenheit, miteinander offen darüber sprechen zu können und sich so mit der Berufswahl auseinanderzusetzen. Jugendliche, die bei den Peer-Treffen aktiv mitmachen, profitieren für die Lehrstellensuche und als Vorbereitung für die Lehre (z.B. durch die Stärkung der Kommunikation). Gemäss den Erkenntnissen kann es zudem hilfreich sein, wenn die Moderation während der Runden gewisse fachliche Informationen zur Berufswahl gibt und Missverständnisse zum Berufswahlprozess aufklärt. Dies kann beispielsweise im Zusammenhang mit der Rückmeldung am Schluss oder direkt während der Sitzung geschehen.
- **Freiwilligkeit vs. Unfreiwilligkeit:** Einem Teil der Schüler:innen haben die Peer-Gruppentreffen eher nicht oder überhaupt nicht gut gefallen. Dies könnte einen Zusammenhang mit der nicht vorhandenen Wahlfreiheit der Treffen haben. Gemäss Steinebach et al. (2018)

gehört die Wahlfreiheit zu den Bedingungen effektiver Projekte. Schülerinnen und Schüler, welche nicht begeistert sind von der Teilnahme an den Gesprächen, werden diese als Zwang wahrnehmen, was sich im Gefallen dieser Treffen widerspiegeln könnte. Nichtsdestotrotz hat die Durchführung der PPC-Gruppen im Rahmen des Curriculums Vorteile: z.B. dass alle Jugendlichen erreicht werden und keine Selbstselektion stattfindet und so v.a. selbstbewusste und kommunikative Jugendliche teilnehmen. Damit die Intervention eine präventive Wirkung für alle Jugendlichen entfalten kann, wäre ein Einbezug der ganzen Klasse sinnvoll.

- Die Durchführung der Intervention in **Sonderschulen** bietet sich insofern an, als dass die Kinder und Jugendlichen dort in jahrgangsgemischten Klassen beschult werden. Diese Altersdurchmischung eignet sich auch für den PPC-Ansatz, da die jüngeren Schüler:innen von den Erfahrungen der älteren Peers profitieren könnten und umgekehrt sich die erfahrenen Peers in der Rolle als «Positive Peers» als selbstwirksam erleben können. In Regelschulen zeigt sich die Organisation einer Jahrgangsdurchmischung schwieriger. Möglich wäre, dass der Peer-Ansatz als freiwilliges Angebot am Mittwochnachmittag oder als Wahlfach in der 3. Sekundarschulklassen durchgeführt wird. Denkbar wäre auch die Option, dass Schüler:innen, welche bereits eine Lehrstelle haben, im Regelunterricht in 2. Sekundarklassen als Peers unterstützen.

10 Konzept zur Überführung des Peer-Ansatzes in den regulären Schulbetrieb

Erkenntnisse aus der Studie «Empower Peers 4 Careers»: Die Durchführung der Peer-Gruppen wurden von den teilnehmenden Moderator:innen positiv bewertet. Die Intervention stärkt Aspekte des Klassenklimas und scheint auch auf wichtige Kompetenzen für den Berufswahlunterricht einen positiven Effekt zu haben.

Es wurden aber auch verschiedene Bereiche für eine Verbesserung und Weiterentwicklung aufgezeigt: Die Umsetzung könnte noch verbessert werden, indem z.B. mehr in Halbklassen gearbeitet wird (mehr Team-Teaching-Ansätze überprüfen) und indem der Rückhalt am Schulhaus (Unterstützung durch Schulleitung/andere Lehrpersonen aus anderen Klassen) gestärkt werden würde.

Weiter sollten bei der Rolle der Moderator:innen Unsicherheiten abgebaut werden: Dies könnte zum einen durch hilfreiche Materialien für die Durchführung der Gruppen aber auch durch eine gezielte Schulung angegangen werden.

Ein weiterer wichtiger Bereich betrifft die Motivation der Jugendlichen; die Teilnahme an den Gruppen wird von einem Teil der Jugendlichen nicht geschätzt. Verbesserungsbereiche können die Art der Durchführung (z.B. mehr Abwechslung bei Themen, Ausweitung Thematik Berufliche Orientierung), den Rahmen (Zeitgefässe, Lektionen, u.a.) oder eine längere Einführung durch die vorgängige Stärkung der überfachlichen Kompetenzen (z.B. Training von W-Fragen, Selbsterkundung/Selbstwahrnehmung) betreffen.

Eine **Weiterführung von Peer-Gruppen** nach dem Ansatz von «Positive Peer Culture» wird aufgrund der Erkenntnisse empfohlen. Die Implementierung im Fach Berufliche Orientierung eignet sich grundsätzlich, da sich das Thema für die gegenseitige Peer-Unterstützung anbietet. Es wird jedoch empfohlen, hier auch flexibel weitere Themen aus anderen Fächern einzubringen, welche sich dazu eignen, oder übergreifende aktuelle Themen, welche die Schüler:innen beschäftigen, heranzuziehen.

Der Ansatz eignet sich für verschiedene schulische Settings, sowohl für Sonder- als auch für Regelschulen, jedoch muss die Klassengrösse und -konstellation beachtet und je nachdem in Halbklassen gearbeitet werden. Moderator:innen können aus verschiedenen pädagogischen Bereichen stammen und in der Funktion als Lehrperson, Schulische HeilpädagogInnen oder andere pädagogische Fachkräfte (wie Schulsozialarbeitende) tätig sein. Es sollte weiterhin im Curriculum der Oberstufe (Schwerpunkt 7. bis 9. Klasse) stattfinden, damit alle Jugendlichen davon profitieren können, das Klassenklima gestärkt werden kann und keine Selbstselektion stattfindet.

Verbindung mit dem Berufswahlfahrplan: Der Peer-Ansatz könnte noch stärker mit dem Berufswahlfahrplan synchronisiert werden. So ist denkbar, dass besprochene Themen in den Gruppen weiter vertieft und umgekehrt Probleme in den Peer-Gruppen im Unterricht aufgenommen werden. Themen im Berufswahlfahrplan könnten als Themenspeicher für die Gruppen aufgenommen werden, wie Selbsterkundung, Schnuppern, Elterneinbezug, Bewerben oder Vorbereitung auf die Berufsausbildung. Es wurde sichtbar, dass gerade rund um das Schnuppern viele Unsicherheiten und Ängste vorkommen, welche gut in den Peer-Gruppen thematisiert werden können. Ausserdem scheint eine Vorbereitung auf die Berufsausbildung im zweiten Halbjahr der 9. Klasse, wo die schulische Motivation eher abnimmt und die Vorbereitung auf die kommende Berufsausbildung teilweise wenig stattfindet, günstig zu sein. Es wäre auch gut denkbar, dass weitere Ansätze mit den Peer-Gruppen-Treffen kombiniert werden, wie Besuche von externen Jugendlichen, die schon in der Berufsausbildung sind (z.B. «Rent a stift»).

Schulungen als Moderator:innen: Eine wichtige Rolle für eine gelingende Umsetzung spielt die Vorbereitung der pädagogischen Fachkräfte in ihrer Funktion als Moderator:innen. Der Zugang zu den Ausbildungen sollte niederschwellig sein und für alle gut zugänglich. Daher wurde an der HfH ein Kurs entwickelt, welcher in einem ersten Teil als Webinar konzipiert ist und an vier Mittwochnachmittagen je 1.5

Stunden über ZOOM stattfindet. Zusätzlich wird als Abschluss des Kurses ein Halbtage an der HfH gearbeitet, wo Übungen vor Ort stattfinden und individuelle Themen aus der Praxis eingebracht werden können. Der Kurs ist kompakt und niederschwellig, dauert rund sechs Wochen mit Abschluss von 1 ECTS-Punkt (Kosten 270.-). Der Kurs findet jeweils im Frühling statt und wird auf der Homepage ausgeschrieben (<https://www.hfh.ch/weiterbildungsplaner>). Etablierte Experten von Positive Peer Culture wie Christoph Steinebach (ZHAW, Institut für Angewandte Psychologie) und Andreas Schrenk (Trafacademy) sind massgeblich an den Kursen beteiligt. Der Kurs kann auch als Abruflkurs gebucht werden, welcher dann im Rahmen von einem Tag am jeweiligen Schulhaus stattfindet (Kosten rund 1500.-), siehe: <https://www.hfh.ch/weiterbildung/erfolgreich-peer-to-peer-ansatze-umsetzen>. In der Ausbildung zur Schulischen Heilpädagog:in wird die Methode der Peer-Gruppen im Modul «Heilpädagogische Begleitung im Übergang Schule-Beruf» aufgenommen, so dass das Wissen rund um die Gestaltung des Ansatzes bereits bei der Ausbildung vermittelt wird.

Coaching/Supervision: Es wurde in der begleitenden Evaluation deutlich, dass sich die Moderator:innen teilweise mehr Unterstützung bei der Durchführung der Peer-Gruppen in den Klassen wünschen. Dies wird im Ausbildungsangebot der HfH aufgenommen, zum einen im Rahmen von regelmässigen Supervisionen (geplant als begleitende Webinare) und zum anderen als Coaching- und Beratungsangebote vor Ort im Schulhaus (geplant als Angebot der Fachstelle berufliche Inklusion, FABI, <https://www.hfh.ch/fachstellen/berufliche-inklusion>).

Leitfaden: In Zusammenarbeit mit einem Verlag wird ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte der Oberstufe erstellt, welcher die wichtigsten Methoden zur Umsetzung des Peer-Ansatzes kompakt vermittelt. Dieser kann unabhängig von der Thematik (Berufswahl, jedoch auch andere Themen) angewendet werden. Es werden derzeit dazu Arbeitsblätter entwickelt, welche die Durchführung der Gruppen erleichtern sollen (z.B. Visualisierung der Schritte, Problemlisten zur Anregung, usw.). Zusätzlich werden Hinweise zur Durchführung der PPC-Intervention mit Jugendlichen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf gegeben (dies wurde vertiefend in der Masterarbeit von M. Liptai, 2024 untersucht).

Vorläufige Kapitel im Leitfaden sind: Vorstellen der Methode «Positive Peer-Culture», Detaillierte Angaben zur Umsetzung jeder der acht Schritte in den Gruppentreffen, Fallbeispiele, Zusatzmodule zur Einführung der Gruppen (Stärkung der sozio-emotionalen Kompetenzen), FAQ, Zusätzliche Adressen z.B. zu anderen Peer-Ansätzen in der Schweiz. Gespräche für die Veröffentlichung des Leitfadens laufen derzeit mit Verlagen (Ziel: Veröffentlichung bis Herbst 2025).

Phasen der Implementierung: Damit der Peer-Ansatz weiter umgesetzt werden kann, sind verschiedene Schritte geplant: Zum einen die regelmässige Ausschreibung der Kurse, zu welchen auch aktiv über die Hochschulkommunikation Werbung gemacht wird. Weiter wird das Erscheinen des Leitfadens ein wichtiger Meilenstein darstellen. Über das Projekt «Empower Peers 4 Careers» wird weiterhin in verschiedenen Zeitschriften berichtet (z.B. geplante Veröffentlichung im «Transfer» - Newsletter im April 25; siehe auch Kapitel 9 letzter Abschnitt unter Publikationen) und es werden Workshops an Tagungen durchgeführt (z.B. im Herbst an der FHNW bei der Tagung «Schule-Beruf»). Weiter soll das Netzwerk zum Thema Peer-To-Peer in der Schweiz ausgebaut werden. Ziele von all diesen Phasen der Implementierung ist eine Verbesserung der Bekanntheit des Peer-Ansatzes, sowie eine laufende Anpassung und Weiterentwicklung.

Zusammenarbeit mit Volksschulämtern: Im Rahmen der Begleitgruppe des Projektes findet ein Austausch mit den Volksschulämtern der Kantone Zürich, Schaffhausen, Solothurn und Schwyz statt, sowie auch mit Sonderpädagogischen Abteilungen. Am Mittwoch, 2. Juli 2025 (13.30h bis 14.30h) wird zudem ein öffentliches Online-Forschungskolloquium durchgeführt, an dem die Ergebnisse von «Empower Peers 4 Careers» vorgestellt und diskutiert und weiterführende Überlegungen für die Schule gesammelt werden (die Ausschreibung folgt in den kommenden Monaten auf der Website <https://www.hfh.ch/ueber-uns/aktuell/agenda>). Es ist denkbar, dass das Thema der Peer-Gruppen wichtige Anliegen der Volksschule stärken, wie Stärkung überfachliche Kompetenzen, Prävention gegen

Mobbing /Gewalt– Verbesserung Klassenklima, Stärkung schulische Integration von allen Lernenden nach dem Motto «alle Jugendlichen können in der Rolle des Ratsuchenden und Ratgebenden sein».

Weiterentwicklung des Projektes: Es wird derzeit die Weiterentwicklung des Ansatzes im Rahmen eines Folgeprojektes geprüft. Denkbar ist die Entwicklung des Konzeptes für andere Schultypen und Schulstufen wie weitere Sonderschulen, Mittelschulen oder Berufsfachschulen. Hier ist zu prüfen, in welchen Fächern der Peer-to-Peer Support stattfinden soll (z.B. überbetriebliche Kurse). Neben dem Kern der Peer-Gruppentreffen vor Ort könnten auch weitere Ansätze getestet werden, wie Peer-to-Peer über Apps, oder auch weiterführende freiwillige Treffen der Jugendlichen, welche den Ansatz verstärkt ausführen möchten.

11 Entstandene Publikationen und Konferenzbeiträge

11.1 Publikationen (Stand Juli 2025)

Krauss, A., Schellenberg, C., Röösl, P. (in Vorbereitung). Wirkungen einer Positive-Peer-Culture-Intervention auf Aspekte der schulischen Integration. Prävention und Gesundheitsförderung.

Schellenberg, C., Röösl, P., & Krauss, A. (2025). Empower Peers 4 Careers – ein Präventionsprojekt in der beruflichen Orientierung: So können sich Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl helfen. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis, 10 (6).

Krauss, A. & Schellenberg, C. (2024). Empower Peers 4 Careers – ein Präventionsprojekt im Übergang Schule/Beruf. Zeitschrift Menschen, 6, 72-74.

Schellenberg, C., Röösl, P., & Krauss, A. (2023). Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen in der Beruflichen Orientierung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29 (1), 22–28. Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen in der Beruflichen Orientierung. <https://doi.org/10.57161/z2023-01-04>

Schellenberg, C., Steinebach, C., & Krauss, A. (2022). Empower Peers 4 Careers: Positive Peer Culture to Prepare Adolescents' Career Choices. Frontiers in Psychology, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.806103>

Schellenberg, C. & Krauss, A. (2025). Empower Peers 4 Careers: Positive Peer Culture and Adolescent Career Choices. ResearchPod. <https://researchpod.org/education-training/empower-peers-4-careers-positive-peer-culture-adolescent-career-choices>

11.2 Konferenzbeiträge (Stand Juli 2025)

Schellenberg, C., Röösl, P., & Krauss, A. (2025, Juli 2). «Empower Peers 4 Careers»: PPC in der Berufswahlvorbereitung. Forschungskolloquium. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Schellenberg, C., Hofmann, C., & Krauss, A. (2025, Juli 2–4). Eltern und Peers bei der Berufsfindung einbeziehen: Evaluationsergebnisse aus zwei Interventionsprojekten [Konferenzvortrag]. SGBF-Kongress: Bildung in einer diversen und komplexen Welt, Luzern.

Schellenberg, C., & Hofmann, C. (2024, September 9–10). Eltern und Peers bei der Berufsfindung einbeziehen: Evaluationsergebnisse aus zwei Interventionsprojekten [Konferenzvortrag]. 13. Schweizer Kongress für Heilpädagogik, Fribourg.

Krauss, A., Schellenberg, C., & Röösl, P. (2024, September 3–6). "Empower Peers 4 Careers": A Health Promotion Intervention in the Transition from School to Work [Poster]. 38th Annual Conference of the European Health Psychology Society, Cascais, Portugal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18902.46402>

Schellenberg, C., Hofmann, C., Pool Maag, S., Rottermann, B., & Brandenburg, K. (2023, Juni 28–30). Symposium: Jugendliche mit besonderen Herausforderungen im Übergang Schule-Beruf: Welche Massnahmen helfen? Zeiten des Umbruchs? Bildung zwischen Persistenz und Wandel, SGBF-Kongress, Zürich, Schweiz.

Schellenberg, C., & Abu-Tayeh, G. (2023, Mai 9). Erfolgreiche Peer-to-Peer Konzepte im Übergang 1 [Konferenzvortrag]. Und ich weiss, was ich will. Erfolgreicher Berufsfindungsprozess mit Jugendlichen mit psychischen Schwierigkeiten, INSOS und Youvita Fachtagung, Solothurn, Schweiz.

Schellenberg, C., & Krauss, A. (2022, September 12–13). Empower Peers 4 Careers. Positive Peer Culture (PPC) in der Berufswahlvorbereitung zur Stärkung der Selbstwirksamkeit [Konferenzvortrag].

SGBF-Jahreskongress, Symposium "Resilienz befähigung und Resilienznotwendigkeit in der Schule", Lausanne, Schweiz.

Schellenberg, C., & Rösli, P. (2022, September 6). Empower Peers 4 Careers. Positive Peer Culture als präventiver Ansatz im Übergang Schule-Beruf. [Konferenzvortrag]. Schweizer Kongress für Heilpädagogik. Inklusive Bildung - was funktioniert noch nicht?, Fribourg, Schweiz.

Krauss, A., Rösli, P., & Schellenberg, C. (2022, Juni 29). Empower Peers 4 Careers. Positive Peer Culture als präventiver Ansatz im Übergang Schule-Beruf. [Konferenzvortrag]. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), Zürich, Schweiz.

12 Projektdokumentation

Nähere Angaben zu den im Projekt eingesetzten Fragebogen sowie weiteren Dokumenten können bei Claudia Schellenberg (claudia.schellenberg@hfh.ch) oder Annette Krauss (annette.krauss@hfh.ch) eingeholt werden.

13 Literatur

Amstad, F. T., & Blaser, M. (2016). Empfehlungen für die Förderung der psychischen Gesundheit. In F. T. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht. Bericht 6* (S. 117–122). Gesundheitsförderung Schweiz.

Brendtro, L. K. (2019). Großzügigkeit als grundlegendes Element der Positive Peer Culture. In D. Süss, C. Negri, & C. Steinebach (Hrsg.), *Angewandte Psychologie: Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft* (S. 27–42). Springer.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (Hrsg.). (2019). *Reclaiming Youth at Risk: Futures of Promise (Reach Alienated Youth and Break the Conflict Cycle Using the Circle of Courage)* (3rd ed). Solution Tree.

D-EDK. (2016). *Lehrplan 21—Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf

Delgrande Jordan, M., & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In M. Blaser & F. T. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne* (S. 58–69).

Dragano, N., & Siegrist, J. (2009). Die Lebenslaufperspektive gesundheitlicher Ungleichheit: Konzepte und Forschungsergebnisse. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit* (S. 181–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91643-9_10

Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse (LFSK 4 – 8)*. Hogrefe.

Eschenbeck, H., & Knäuf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2

Gisler, S. (2023). *Empower Peers 4 Careers (EP4C). Positive Peer Culture (PPC) in der Berufswahlvorbereitung. Die Umsetzung des Konzepts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Masterarbeit im Studiengang Sonderpädagogik. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>

Hale, D. R., Bevilacqua, L., & Viner, R. M. (2015). Adolescent Health and Adult Education and Employment: A Systematic Review. *Pediatrics*, 136(1), 128–140. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2105>

Jacob-Ramseier, M. (2023). *«Positive Peer Group Counseling». Rahmenbedingungen und Massnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung im Kontext Schule*. Masterarbeit im Studiengang Sonderpädagogik. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). *Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)—Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.11726>

Krauss, A., & Schellenberg, C. (2024). Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P. C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 89–98).

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.

Leebens, P. K., & Williamson, E. D. (2017). Developmental Psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(2), 143–156. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.001>

Liptai, M. (2024). *EMPOWER PEERS 4 CAREERS. Peerarbeit mit Jugendlichen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf*. Masterarbeit im Studiengang Sonderpädagogik. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Lohaus, A., & Nussbeck, F. W. (Hrsg.). (2016). *Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe.

Marciniak, J., Hirschi, A., Johnston, C. S., & Haenggli, M. (2021). Measuring Career Preparedness Among Adolescents: Development and Validation of the Career Resources Questionnaire—Adolescent Version. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 164–180. <https://doi.org/10.1177/1069072720943838>

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.

Meyer, M. A. (2001). Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach –)didaktische Überlegungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 49–58). Leske + Budrich Verlag.

Neuenschwander, M. P. (2021). Schule und Beruf. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_33-1

Opp, G., & Bössneck, A. (2020). Positive Peerkultur als Resilienzpraxis im schulischen Alltag. In G. Opp, M. Fingerle, & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4., neu bearbeitete Auflage, S. 202–215). Ernst Reinhardt Verlag.

Opp, G., & Teichmann, J. (Hrsg.). (2008). *Positive Peerkultur: Best practices in Deutschland*. Klinkhardt.

Opp, G., & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder: Positive Peer Culture in der Praxis*. Ed. Körber-Stiftung.

Otto, A. (2016). Fachbeitrag: Peerkulturelle Praktiken zwischen Möglichkeitsraum und schulischer Ordnung. Schülerperspektiven auf den Arbeitsansatz Positive Peerkultur im schulischen Handlungsraum. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(3), 225. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art26d>

Petermann, U., & Petermann, F. (Hrsg.). (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Hogrefe.

Petermann, U., & Schultheiß, J. (2013). Übergänge: Beruf als Zukunft. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 147–163). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33048-3_10

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schäfer, N. (2022). *Das Dilemma der Autonomieförderung: Die Rolle von pädagogischen Fachkräften in Empowerment-Prozessen am Beispiel des Forschungsprojektes «Empower Peers 4 Careers»*. Masterarbeit im Studiengang Sonderpädagogik. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M., & Georgi-Tscherry, P. (2020). Inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich an Berufsfachschulen und Gymnasien. Ergebnisse des Forschungsprojektes «Enhanced Inclusive Learning». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(7–8), 17–25.

Sonderegger, P., Steinebach, C., & Oetterli, M. (2018). *Pilot Psychische Gesundheit an den Volksschulen des Kantons Luzern: Starke Jugendliche machen Schule. Kurzbericht basierend auf der Selbstevaluation der Projektleitung zuhanden von Gesundheitsförderung Schweiz*.

Steinebach, C., Schrenk, A., Steinebach, U., & Brendtro, L. K. (2018). *Positive Peer Culture: Ein Manual für starke Gruppengespräche* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Steinebach, C., & Steinebach, U. (2013). Gleichaltrige: Peers als Ressource. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 93–109). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33048-3_7

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7–24). Nelson-Hall.

Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1–2), 177–190. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>

Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (1974). *Positive Peer Culture*. Aldine de Gruyter.

Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (1985). *Positive Peer Culture* (2nd ed). Aldine Pub. Co.