

## Peers

### Bibliografie:

Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele,  
Dorothea Horn, Daniel Grötzbach,  
Daniela Sauer, Jennifer Paetsch,  
Barbara Drechsel und Jörg Wolstein:  
Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung.  
Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 16-29.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_01](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01)

### Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>

ISSN 2629-4982

**01**

*Josephin Fricke,  
Stephanie Bauer-Hägele,  
Dorothea Horn, Daniel Grötzbach,  
Daniela Sauer, Jennifer Paetsch,  
Barbara Drechsel  
und Jörg Wolstein*

Peer-Learning in der  
Lehrer\*innenbildung.  
Gemeinsam und  
auf Augenhöhe lernen

Ein Kernanliegen der Lehrer\*innenbildungsforschung besteht in der Klärung der Frage, wie Lehrkräfte im Rahmen der verschiedenen Phasen der Lehrer\*innenbildung professionelle Handlungskompetenz erwerben und diese über die Berufsspanne erhalten können. Benötigt werden dazu Lehr- und Lernstrukturen, die neben dem Aufbau von Professionswissen auch Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten der Lehrpersonen fördern (Baumert, Kunter, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011; Blömeke, 2011). Ergänzend zu den klassischen Aus- und Weiterbildungssettings finden sich mittlerweile vermehrt Peer-Learning-Formate im Kontext der Lehrer\*innenbildung (Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014).

Der nachfolgende Kernartikel liefert einen Einblick in das Konzept des Peer-Learning. Dabei werden ausgewählte Peer-Learning-Formate unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse vorgestellt, um dann Chancen wie auch Herausforderungen zu diskutieren, die das Lernen von Gleich zu Gleich für die Lehrer\*innenbildung mit sich bringt.

## Peer-Learning-Formate – eine Auswahl

Peer-Learning im Kontext schulischen Lernens und Lehrens beruht auf der Idee des Peer-Tutorings (Kirschenfauth, 2014; Topping, 2005). Ausgehend von der Erkenntnis, dass Peers einander stark beeinflussen können und demnach auch bezüglich ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens positiv aufeinander wirken (Kleiber, Appel & Pforr, 1998), machen sich Bildungstheoretiker die Beziehung zwischen Peers zunutze (z. B. Vygotskij, 1978).

Als Peers werden Personen bezeichnet, die anderen Personen hinsichtlich eines spezifischen Kriteriums wie Alter, Berufsgruppe, Mitgliedschaft zu einer Organisation/Institution oder auch in Bezug auf eine bestimmte Lebenssituation gleichen. Grundlegend für alle Peer-Formate ist das Prinzip der Gleichrangigkeit, das Interaktionsprozesse auf Augenhöhe möglich macht (Rohr, 2013). In Anlehnung an Kempen und Rohr (2009) sowie Treidler, Westphal und Stroot (2014) definieren wir Peer-Learning als einen unter mindestens zwei gleichrangig gestellten Personen (Peers) stattfindenden und reziprok ausgerichteten Lernprozess, der ein Lernen von- und miteinander auf Augenhöhe ermöglicht. Zentraler Wirkfaktor des Peer-Learning ist die ge-

gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Peers untereinander als gleichberechtigte Lernpartner\*innen, auch wenn diese sich hinsichtlich ihres Kompetenz- oder Wissensstandes unterscheiden (Treidler et al., 2014). Nach Falchikov (2001) werden als Near-Peers solche Peers bezeichnet, die sich als Peer-Leader hinsichtlich ihres Wissens oder ihrer Kompetenzen auf einer höheren Ebene befinden (z. B. Peer-Tutor\*innen, Peer-Edukatoren\*innen), ihren Peer-Adressat\*innen allerdings nicht hierarchisch übergeordnet sind. Als Co-Peers werden Peers bezeichnet, die sich hinsichtlich ihres Fähigkeits-, Kompetenz- oder Wissensstandes auf derselben Ebene befinden (Treidler et al., 2014).

Zur Differenzierung der verschiedenen konzeptuellen Arbeitsformen des Lernens von Gleich zu Gleich gibt es im pädagogisch-psychologischen Kontext verschiedene allerdings nicht immer stringent voneinander abgegrenzte Formate. *Peer-Education*, *Peer-Tutoring*, *Peer-Mentoring*, *Peer-Support* oder *Peer-Counseling* sind exemplarische Formate, die in der Theorie unterschiedlich begründet sind (Backes, 2003; Hölterhof & Schiefner-Rohs, 2014; Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Der Begriff des ‚Peer-Learning‘ wird im pädagogisch-didaktischen Kontext als ein inhaltlicher Oberbegriff verstanden (s. Abb. 1) und subsumiert die genannten Ansätze (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016).

PEER-LEARNING				
Ausgewählte Peer-Learning-Formate in der Lehrer*innenbildung				
PEER EDUCATION	PEER COUNSELING	PEER TUTORING	PEER SUPPORT	PEER MENTORING
<i>einzelne Peers arbeiten mit Gruppen von Adressat*innen</i>	<i>einzelne Peers arbeiten mit einzelnen Adressat*innen</i>	<i>einzelne Peers arbeiten mit einzelnen oder Gruppen von Adressat*innen</i>	<i>eine Gruppe von Peers ohne Rollenverteilung unter den Peers</i>	<i>einzelne Peers arbeiten mit einzelnen oder Gruppen von Adressat*innen</i>
↓	↓	↓	↓	↓
Einsatz speziell trainierter Peer-Edukatoren*innen, die einer Gruppe Wissen zu einem Thema vermitteln sowie deren Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen versuchen	Unterstützung von Ratsuchenden durch psychologische und soziale Hilfestellungen in einem Beratungssetting	Peer-Tutor*innen leiten Adressat*innen dazu an, sich selbst und andere wechselseitig zu unterrichten, um Wissens- und Kompetenzzuwächse auf beiden Seiten zu bewirken	eine Gruppe von Peers unterstützt sich gegenseitig, wechselseitige Beziehungen zwischen den Peers	neben individueller Beratung durch erfahrene Peers auch Betreuung und Begleitung der Adressat*innen

Abb. 1 Übersicht verschiedener Peer-Learning-Formate

Im Rahmen dieses Kernartikels werden die Peer-Learning-Formate *Peer-Education* und *Peer-Counseling* sowie im Rahmen des Stichwortbeitrages von Rohr und Strauß (2019, in diesem Heft) *Peer-Tutoring*, *Peer-Mentoring* und *Peer-Support* näher ausdifferenziert.

**Peer-Education** fokussiert neben der Wissensvermittlung auch die Verhaltens- und Kompetenzebene sowohl der Peer-Edukatoren\*innen als auch der Peer-Adressat\*innen. Denn anders als beim Peer-Tutoring (Rohr & Strauß, 2019, in diesem Heft) eröffnet Peer-Education neben der Wissensvermittlung auch Räume der Selbsterfahrung, sodass die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts gefördert wird (Heyer, 2010, S. 410). Weiterhin soll Peer-Education die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion schulen, Ressourcen der Peers aktivieren und dazu beitragen, über Einstellungsänderungen das Verhalten der Peers zu modifizieren (Kempen, 2007). Der Peer-Education-Ansatz ist bislang vorrangig im Gesundheitswesen, insbesondere in der Präventionsarbeit, verbreitet (Kästner, 2003; Milburn, 1995).

Beim **Peer-Counseling** unterstützt der/die Peer-Counselor den Ratsuchenden bei der Problemlösung, der Bewältigung persönlicher Anliegen und dem gemeinsamen Erörtern alternativer Handlungsmöglichkeiten im Rahmen eines Beratungsgesprächs (Kempen, 2007). Peer-Counseling zielt primär auf das Empowerment, also die Selbstbefähigung der Ratsuchenden, ab – Hilfe zur Selbsthilfe ist das grundlegende Prinzip (Kästner, 2003). Demnach darf der Beratung kein Machtgefälle zugrunde liegen, die Peer-Berater\*innen sollten lediglich unterstützend tätig sein. Eine Besonderheit des Peer-Counselings stellt das Eins-zu-eins-Setting dar, das heißt, Kommunikation findet hier mit nur einer/m Adressat\*in anstelle einer Gruppe von Peers statt (Backes, Schönbach & Büscher, 2002).

## Empirische Befunde

Als gut erforscht gelten Formen des Peer-Tutoring wie z. B. der Peer-Education-Ansatz. Da allen Peer-Learning-Formaten trotz unterschiedlicher struktureller Akzentuierungen der Grundgedanke eines Lernens von- und miteinander auf Augenhöhe zugrunde liegt, lassen sich spezifische empirische Befunde generalisieren. Für alle Peer-Learning-Ansätze gelten eine Vertrauensbeziehung sowie die Ähnlichkeit zwischen

Modell und Beobachter\*in als grundlegende Bedingungen für erfolgreiches Lernen. Ist dies gegeben, bietet Peer-Learning eine für Studierende sowie Lehrende besonders attraktive Lernatmosphäre. Die Peers schätzen insbesondere das vertrauensvolle Arbeitsklima ohne moralisierende Tendenzen (Forrest, Strange & Oakley, 2002). Entscheidend ist das Knüpfen eines egalitären Arbeitsbündnisses, denn innerhalb dieser symmetrischen Beziehung fällt es den Peers leichter, über vertrauliche und sensible Themen zu sprechen, als in asymmetrischen bzw. hierarchischen Beziehungen. Eine Befragung von Teilnehmenden eines schulbasierten Programms zur sexuellen Aufklärung ergab beispielsweise, dass Peer-Edukatoren\*innen im Vergleich zu Lehrkräften eine von Gleichberechtigung und Respekt geprägte Arbeitsatmosphäre schaffen konnten und aufgrund der wahrgenommenen Ähnlichkeit als empathischer eingeschätzt wurden (ebd.). Als eines der am häufigsten genannten Argumente für den Einsatz von Peers gilt außerdem deren wahrgenommene Glaubwürdigkeit (Harden, Oakley & Oliver, 2001; Tolti, 2012). Im Vergleich zu Expert\*innen können sie vertrauenswürdiger Informationsquellen darstellen, als positive Modelle wirksam werden und ggf. einen besseren Zugang zur jeweiligen Zielgruppe bekommen. Peers werden somit zu besonders auffälligen und attraktiven Modellen und begünstigen dadurch Prozesse des Modelllernens (Grob & Jaschinski, 2003; Turner & Shepherd, 1999). Während verschiedene Studien (z. B. Kempen, 2007) Wissenszuwächse der Peers verzeichnen können, konnten zudem Effekte auf methodisch-didaktische Skills belegt werden (Appel & Kleiber, 2003; Backett-Milburn & Wilson, 2000). Auch eine erhöhte Selbstwirksamkeit der Peers – unabhängig von ihrer spezifischen Rolle – kann empirisch untermauert werden wie beispielsweise im Parallelgruppen-Studiendesign der Autor\*innen van Gennip, Segers und Tillema (2010). Besonders herauszustellen ist neben der Wissensvermittlung der Einfluss von Peers auf die Entwicklung von Einstellungen, Normen und Überzeugungen. So sind positive Einstellungsänderungen durch Peers im Rahmen bisher etablierter Programme (z. B. Tolti, 2012) und Metaanalysen (z. B. Mellanby, Rees & Tripp, 2000) empirisch nachweisbar. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass sich zahlreiche empirische (Meta-)Analysen zur Wirksamkeit von Peer-Formaten zumeist auf Prävention und Gesundheitsförderung beziehen oder ihren Fokus eher auf die allgemeine Arbeit mit Jugendlichen legen (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016). Demnach lassen sich die gewonnenen Er-

kenntnisse bisher nur bedingt auf andere Kontexte wie die Lehr-Lern-Forschung übertragen (Rohr, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung empirisch zu begleiten.

## Exkurs: Peer-Learning-Formate in der Bamberger Lehrer\*innenausbildung

Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Teilprojekt Beratung im schulischen Kontext (BERA) der Universität Bamberg nutzt verschiedene Peer-Learning-Formate für die universitäre Ausbildungsphase insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden, deren Lernmotivation sowie des Empowerments der Lehramtsstudierenden (Linsler, Balbach & Heintz-Cuscianna, 2014). In der Vorbereitung auf bzw. der Professionalisierung der Beratungsaufgabe als Lehrkraft (Sauer, 2015) wird der Einfluss von Peer-Learning auf persönliche Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Orientierungen (Baumert et al., 2011) genutzt. So können Peers nicht nur in der Entwicklung spezifischer Beratungskompetenzen, sondern auch beim Aufbau von bestimmten Überzeugungen (z. B. Bedeutung der Beratungsaufgabe oder der Nutzen von Beratung) und motivationalen Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeit) unterstützen. Das Teilprojekt BERA macht sich unter dieser Annahme insbesondere Peer-Education- und Peer-Counseling-Formate in der Lehrer\*innenbildung zunutze (Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, im Druck; Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019). Die Ziele der Peer-Ansätze umfassen, Interesse am Thema Beratung zu wecken, die Motivation zu erhöhen, sich mit der Beratungsaufgabe von Lehrkräften auseinanderzusetzen, Reflexionsprozesse zur Berater\*innenrolle anzuregen, die Angst vor Beratung zu reduzieren sowie die beratungsbezogene Selbstwirksamkeit zu steigern. Die Peers dienen als Modelle einer selbstreflexiven Beraterhaltung und Förderer von Beratungskompetenz (z. B. Spätgens, 2017; Drechsel et al., im Druck).

Erste Evaluationsergebnisse des Peer-Education-Formats „Beratung im schulischen Kontext. Das Bamberger Peer-Beratungstraining“ über drei Semester hinweg (2017-2019) zeigen u. a. eine sehr gute Bewertung des Peer-Trainings durch die teilnehmenden Studierenden (n = 165). So geben 98 % der Studierenden an, sie würden noch einmal an ei-

nem Peer-Training-Seminar teilnehmen. Insbesondere überzeugt das Kleingruppentraining im Hinblick auf den Berufsfeldbezug und die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die 99 % der Studierenden als gut oder sehr gut beurteilen. 97,5 % der Studierenden berichten, dass die Peer-Edukatoren\*innen das Kleingruppentraining interessant gestalten und geben den Peer-Edukatoren\*innen selbst durchschnittlich die Schulnote 1,4.

Während das Bamberger Peer-Training als ein Peer-Education-Format zur Professionalisierung beratungsbezogener Kompetenzen beiträgt, rücken Lehramtsstudierende im BERA-Peer-Counseling neben ihrer eigenen Beratungsaufgabe auch als Ratsuchende in den Vordergrund. Wie Rothland (2011) in seiner Studie konstatiert, fühlen sich Lehramtsstudierende bereits während ihrer Ausbildung in besonderem Maße belastet. Im Allgemeinen besteht eine Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Beratung und dem tatsächlichen Aufsuchen einer Beratung (Wilhelm, 2013), die auch bei Lehrkräften nachgewiesen werden konnte (Hillert, Lehr, Sosnowsky & Bauer, 2006). Das Projekt BERA nutzt das Peer-Counseling-Format, um diese Diskrepanz zu verringern und bereits im Lehramtsstudium Ängste und Hemmschwellen abzubauen, die damit in Zusammenhang stehen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019). Die detaillierte Konzeptbeschreibung zu dem in BERA implementierten Peer-Counseling-Format wird im Methodenatelier dieses Heftes ausführlicher präsentiert.

## Perspektiven von Peer-Learning für die Lehrer\*innenbildung

Eine Chance von Peer-Learning-Formaten liegt in der Annahme, dass nicht nur die Adressat\*innen der Maßnahme, sondern auch und vielleicht sogar ganz besonders die Peer-Leader wie z. B. Peer-Edukatoren\*innen oder Peer-Counselors von ihrem Einsatz profitieren (Turner & Shepherd, 1999). Solche Lehr-Lern-Formen, durch die alle Beteiligten profitieren und gestärkt werden, bergen ein großes Potenzial für die Lehrer\*innenbildung. In vielen Peer-Learning-Formaten wie dem Peer-Education- oder dem Peer-Counseling-Ansatz erhalten die Peer-Leader oftmals eine gezielte Vorbereitung und können bereits auf diesem Weg eigene Wissensbestände ausbauen und Kompetenzen erweitern. Darüber hinaus übernehmen sie bei der Durchführung der

Formate Rollen mit Verantwortung und haben so die Chance, zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, z. B. didaktisch-methodische Kompetenzen, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Da die Rolle beispielsweise der Peer-Edukatoren\*innen dem späteren Verantwortungs- und Tätigkeitsprofil als Lehrkraft ähnelt, sind solche Empowerment-Räume, die Verantwortungsübernahme der Peers ermöglichen, besonders für angehende Lehrer\*innen in der universitären Ausbildung von Bedeutung (Westphal et al., 2014).

Ein weiterer Vorteil, der sich im Hinblick auf Lehrer\*innenbildung ergibt, besteht in der frühen Anbahnung von Kollegialität, dem positiven Erleben von gegenseitigem Austausch und gemeinsamem Lernen (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Demnach können Peer-Learning-Formate einen Beitrag leisten, um, vermittelt über ein professionelles Rollenverständnis, die Gefahr des Einzelkämpfertums im Lehrerberuf zu verringern (Bauer, 2008). Weiterhin kann eine Beratung von Peer zu Peer auf gleicher Ebene und ohne Machtgefälle Schwellenängste reduzieren (Kästner, 2003), einen Austausch in offener und vertrauensvoller Atmosphäre begünstigen sowie Vorurteile gegenüber Beratung abbauen (Wilhelm, 2013). Dieser Effekt kann in der Lehrer\*innenbildung insbesondere für die Arbeit mit Themen wie beispielsweise dem eigenen Rollenverständnis als Lehrkraft, der Motivation für den Berufswunsch und Belastungsfaktoren im Studium und im Beruf genutzt werden. Ein niederschwelliger Zugang zu Beratung durch Peers im direkten sozialen Umfeld mag zudem einer Verfestigung von Problemen vorbeugen (ebd.). Bedeutsam erscheint dabei die Beratung als eine Möglichkeit der beruflichen und persönlichen Unterstützung und Weiterentwicklung, um gesundheitsförderliche Einstellungen bei Lehrkräften so früh wie möglich anzubahnen.

In der Diskussion über den Einsatz von Peer-Learning-Formaten in der Lehrer\*innenbildung muss auch der vorwiegend pragmatische Vorteil, der sich bei der Planung von Hochschullehre oft als Erstes aufdrängt, berücksichtigt werden. Angesichts großer Kohorten von Lehramtsstudierenden erscheint die Ergänzung der Lehre durch Peers genau wie im Bereich der Gesundheitsprävention auf den ersten Blick eine ökonomische Möglichkeit zu sein, zusätzliche Lehrkapazitäten zu generieren (Turner & Shepherd, 1999). So können geschulte Peer-Leader beispielsweise auf Großgruppen ausgelegte Lehrformate durch vertiefende Arbeit in Kleingruppen ergänzen. Peer-Formate

wie z. B. Peer-Education eignen sich, um Lehrende zu unterstützen, indem Lerninhalte durch zusätzliche Angebote vertieft werden. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass Peer-Learning nicht einfach „als hochschulpolitische Strategie der Kostenersparnis eingesetzt wird, bei der ältere Studierende als preiswerte Lehrkräfte genutzt werden“ (Knauf, Seitz & Stroot, 2018, S. 21). Notwendige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für den Einsatz von Peer-Learning-Formaten müssen geschaffen, im Blick behalten und ggf. finanziert werden. Auch van Gennip et al. (2010) belegen in ihrer Studie, dass die erfolgreiche Implementierung von Peer-Learning-Ansätzen ebenso wie der Lernzuwachs der Peers durch institutionelle Faktoren bedingt ist. Wilhelm (2013) betont beispielsweise die Notwendigkeit einer freiwilligen Mitarbeit aller Beteiligten, realistische Ansprüche, professionelle Schulungsprogramme sowie eine fachlich-professionelle Begleitung, sodass Peers keine Überforderung erleben. Darüber hinaus können Peers Hochschullehre bzw. Lehrerbildung zwar ergänzen, aber niemals Expert\*innen ersetzen (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016). Alles in allem bieten Peer-Learning-Formate verschiedene Vorteile und Chancen, die sie zu einer vielversprechenden Ergänzung klassischer Lehr-Lern-Konzepte der Lehrer\*innenbildung machen (Knauf et al., 2018). Insbesondere ermöglicht Peer-Learning gemeinsames Lernen auf Augenhöhe und zielt nicht nur auf die Erweiterung von Wissen, sondern auf die Etablierung eines breiten Spektrums an Schlüssel- und Handlungskompetenzen ab (Rohr, Ouden & Rottlaender, 2016). Diese Kompetenzen helfen Studierenden erfolgreich in den Berufseinstieg zu starten. Peers als glaubwürdige Vorbilder können eine wichtige Rolle einnehmen, insbesondere, wenn neben einer Vermittlung von Wissen eine Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen oder Überzeugungen angestrebt wird.

Die Relevanz von Peer-Learning-Konzepten in der Lehrer\*innenbildung wird angesichts bildungspolitischer Veränderungen wie der Kompetenzorientierung, der Etablierung einer neuen Lernkultur und insbesondere der notwendigen Anbahnung und dem Beginn der Ausbildung von Handlungskompetenzen bereits in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung deutlich. Auf Basis bisheriger Studien lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Peer-Learning-Formate ein großes Potenzial für Lehr-Lernprozesse in der Lehrer\*innenbildung bergen und in vielfältiger Form für die Ausformung berufsbezogener Kompetenzen und praxisreflexiver Einstellungen eingesetzt werden können.

## Literatur

- Appel, E. & Kleiber, D. (2003). Auswirkungen eines Peer-Education-Programms zu Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung auf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Adressatinnen und Adressaten. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 336-361). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Backes, H. (2003). Peer Education. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung* (S. 176-179). Schwabenheim an der Selz: Verlag Peter Sabo.
- Backes, H., Schönbach, K. & Büscher, I. (Hrsg.). (2002). *Peer education. Ein Handbuch für die Praxis [Basisinformationen, Trainingskonzepte, Methoden, Evaluation]* (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 21, 2. Aufl.). Köln: BZgA.
- Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education. Insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15 (1), 85-96. <https://doi.org/10.1093/her/15.1.85>
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl.) (S. 813-831). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 345-361). Münster u. a.: Waxmann.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein (im Druck). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge.
- Forrest, S., Strange, V. & Oakley, A. (2002). A Comparison of Students' Evaluations of a Peer-delivered Sex Education Programme and Teacher-led Provision. *Sex Education*, 2 (3), 195-214. <https://doi.org/10.1080/1468181022000025776>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines niederschweligen Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer\*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 118-127.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Harden, A., Oakley, A. & Oliver, S. (2001). Peer-delivered health promotion for young people. A systematic review of different study designs. *Health Education Journal*, 60 (4), 339-353. <https://doi.org/10.1177/001789690106000406>
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_19)

- Hillert, A., Lehr, D., Sosnowsky, N. & Bauer, J. (2006). Gesundheitstage zur Prävention psychosomatischer Erkrankungen im Lehrerberuf? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1 (4), 227-233. <https://doi.org/10.1007/s11553-006-0035-z>
- Hölderhof, T. & Schiefner-Rohs, M. (2014). Partizipation durch Peer-Education. Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.). *Partizipative Medienkulturen* (S. 283-299). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_13)
- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2009). Peer Learning & Counseling im Fokus. Das Programm des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln im Überblick. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (2), 103-105.
- Kirschenfauth, M. (2014). *Schüler helfen Schülern. Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen ins Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Kleiber, D., Appel, E. & Pforr, P. (1998). *Peer Education in der Präventionsarbeit. Entwicklungslinien, Begründungsmuster, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen* (Schriftenreihe des Instituts für Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, Hrsg.). Freie Universität Berlin. Verfügbar unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/dk-pdfs/Peer\\_Education\\_in\\_der\\_Pr\\_\\_ventionsarbeit\\_\\_Entwicklungslinien\\_\\_Begr\\_\\_ndungsmuster\\_\\_Erfahrungen\\_und\\_Entwicklungsanforderungen\\_\\_preprint\\_\\_1998\\_.pdf?1286351016](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/dk-pdfs/Peer_Education_in_der_Pr__ventionsarbeit__Entwicklungslinien__Begr__ndungsmuster__Erfahrungen_und_Entwicklungsanforderungen__preprint__1998_.pdf?1286351016) [16.08.2014].
- Knauf, H., Seitz, S. & Stroot, T. (2018). Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung* (S. 21-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Linsler, A., Balbach, M. & Heintz-Cuscianna, B. (2014). Der Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren in Lehre und Beratung im Bereich fachübergreifender Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, (3+4), 87-92.
- Mellanby, A. R., Rees, J. B. & Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: A critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15 (5), 533-545. <https://doi.org/10.1093/her/15.5.533>
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10 (4), 407-420. <https://doi.org/10.1093/her/10.4.407>
- Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Beratung und Studium. Universitätsverlag Weblar*, 8 (4), 98-103.
- Rohr, D., Ouden, H. d. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rohr, D. & Strauß, S. (2019). Stichwort Peer-Learning. *Journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 106-116.

- Rohr, D., Strauß, S., Aschmann, S. & Ritter, D. (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Projektbeschreibungen und -evaluationen* (Grundlagentexte Soziale Berufe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179-197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften* (ZBBS-Buchreihe: Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Opladen: Budrich.
- Spätgens, D. (2017). „Von Gleich zu Gleich“. *Der Einsatz von Peers zur Vermittlung und Förderung von Beratungskompetenz im schulischen Kontext*. Masterarbeit. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Tolli, M. V. (2012). Effectiveness of peer education interventions for HIV prevention, adolescent pregnancy prevention and sexual health promotion for young people. A systematic review of European studies. *Health Education Research*, 27 (5), 904-913. <https://doi.org/10.1093/her/cys055>.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014). Peer Learning. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 27, S. 15-20). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Turner, G. & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory. Peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14 (2), 235-247. <https://doi.org/10.1093/her/14.2.235>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20 (4), 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 27). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Wilhelm, D. (2013). Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8 (4), 104-108.



Josephin Fricke, M.Sc. Psychologie,  
Schulpsychologin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Gesprächsführung,  
Studierendengesundheit, Lehrgesundheit

[josephin.fricke@uni-bamberg.de](mailto:josephin.fricke@uni-bamberg.de)



Stephanie Bauer-Hägele, Dipl.-Psych.,  
Psychotherapeutin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: (Kollegiale) Beratung,  
Gesprächsführung, Lehrgesundheit

[stephanie.bauer-haegle@uni-bamberg.de](mailto:stephanie.bauer-haegle@uni-bamberg.de)



Dorothea Horn, M.Sc. Psychologie,  
Schulpsychologin und wiss. Mitarbeiterin im Projekt WegE  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Gesprächsführung,  
Lernberatung in Kollaboration mit Kooperationsschulen

[dorothea.horn@uni-bamberg.de](mailto:dorothea.horn@uni-bamberg.de)



Daniel Grötzbach, M.Sc. Psychologie,  
Schulpsychologe und wiss. Mitarbeiter im Projekt WegE  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Lernberatung in Kollaboration mit  
Kooperationsschulen

[daniel.groetzbach@uni-bamberg.de](mailto:daniel.groetzbach@uni-bamberg.de)

Daniela Sauer, Dr. phil.,  
Juniorprof. für Beratung im schulischen Kontext,  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung/  
Professionsforschung in Beratung,  
Coaching und Gesprächsführung



[daniela.sauer@uni-bamberg.de](mailto:daniela.sauer@uni-bamberg.de)

Jennifer Paetsch, Dr. phil.,  
Juniorprof. für Evaluation im schulischen Kontext,  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Evaluation der im Projekt WegE  
entwickelten Maßnahmen zur Verbesserung  
der Lehrer\*innenbildung



[jennifer.paetsch@uni-bamberg.de](mailto:jennifer.paetsch@uni-bamberg.de)

Barbara Drechsel, Dr.,  
Prof. für Psychologie in Schule und Unterricht  
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Bezüge,  
Lesekompetenz und -förderung



[barbara.drechsel@uni-bamberg.de](mailto:barbara.drechsel@uni-bamberg.de)

Jörg Wolstein, Dr., Prof. für Pathopsychologie  
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Gesundheitsförderung und Prävention



[joerg.wolstein@uni-bamberg.de](mailto:joerg.wolstein@uni-bamberg.de)