

journal für lehrerInnenbildung

j l b
no. 3
2019

Peers

Bibliografie:

Sarah Strauß und Dirk Rohr:

Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 19 (3), 106-116.

https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>

ISSN 2629-4982

11

*Sarah Strauß
und Dirk Rohr*

Einleitung

Das vorliegende Stichwort stellt für die Lehrer*innenbildung zentrale Begriffe im Bereich des Peer-Learnings vor, dabei werden verschiedene Formate theoretisch eingeführt und anhand von Praxisbeispielen konkretisiert. Der Peer-Ansatz ist ursprünglich im Bereich der sozialen Arbeit oder der Beratung beheimatet, in der Lehrer*innenbildung finden sich bei genauer Betrachtung jedoch auch – zum Teil institutionalisierte – Strukturen, die dem Peer-Learning zuzuordnen sind und einen nicht unerheblichen Beitrag für die Ausbildung von Lehrkräften leisten. Insbesondere im Rahmen der Erweiterung der Praxisphasen, beispielsweise durch das Praxissemester, werden Effekte des Peer-Learnings für zukünftige Lehrkräfte mittlerweile auch empirisch fokussiert. Die charakteristischen Merkmale der Lehrer*innenbildung wie die Aufteilung in verschiedene Ausbildungsphasen und die verschiedenen Praxisphasen sind dabei ebenso von Relevanz wie zwei für das Peer-Learning relevante Ebenen: zum einen ein Peer-Learning der zukünftigen Lehrkräfte, d. h. der Studierenden und Referendar*innen, und zum anderen ein Peer-Learning der Dozierenden (Rohr, den Ouden & Rottländer, 2016), d. h. ein kollegiales Lernen (und Lehren) wie beispielsweise durch Teamteaching (Kempen & Rohr, 2011), kollegiale Hospitationen und Fallberatungen oder Reflecting Teams (Schindler, Rohr & Kricke, 2012). Für die Studierenden und Referendar*innen ergibt sich ein Effekt in doppelter Hinsicht, wenn sie durch eigene positive Erfahrungen während ihrer Ausbildung zukünftig Peer-Learning bei ihren Schüler*innen initiieren und begleiten können. Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf der Ebene der Studierenden.

Formen des Peer-Learning

Wie bereits im Kernartikel dargestellt ist ein Peer eine Person, die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist. Dies kann im Bereich der Lehrer*innenbildung beispielsweise das Studieren eines Lehramtes, der gleichen Fächerkombination oder der Besuch derselben Schule im Rahmen des Praxissemesters sein. Der Begriff der Peergroup ist in diesem Kontext der bekannteste. Er definiert sich in einem Alltagsverständnis jedoch nur auf das Kriterium der Gleichaltrigkeit, weitere

Kriterien wie Status oder Rolle, gleiche Interessen oder gleiche Erfahrungen spielen eine konstitutive Rolle. Als Überbegriff für die im Folgenden vorgestellten verschiedenen Peer-Formate wird der Begriff *Peer-Learning* verwendet (Deutsch & Rohr, 2019). Im Peer-Learning werden auf Basis der symmetrischen Beziehung und des gemeinsamen Interaktionssystems Erziehungs- und Bildungsprozesse angeregt und gesteuert bzw. ein bestimmtes Thema, eine bestimmte Kompetenz – sowie eine dazugehörige Haltung – vermittelt. Im Bereich der Lehrer*innenbildung liegt der Schwerpunkt in der Vermittlung von Wissen und Erfahrungswerten.

Eine zentrale Unterscheidung betrifft die verschiedenen Beteiligten in Peer-Formaten. Zu unterscheiden sind im Wesentlichen drei Gruppen: a) die Gruppe an Personen, die vorab ausgewählt und geschult wird, um später andere zu informieren, zu beraten oder zu begleiten; diese Gruppe wird als *Peers* oder *Peer-Educators* bezeichnet. Es werden solche Personen als Peers ausgewählt, die aus der adressierten Zielgruppe stammen oder schon selbst Erfahrungen im entsprechenden (Problem-)Bereich gemacht und diese bewältigt haben (Kern-Scheffeldt, 2005). Erst der vorhandene persönliche Erfahrungsschatz und das Wissen der Peers macht sie zu eigenständigen Mitgestalter*innen, zu Expert*innen und glaubwürdigen Vermittler*innen und Ansprechpartner*innen. Auf der anderen Seite steht b) die ‚klassische Zielgruppe‘, die Menschen, welche von den Peers über bestimmte Themen informiert, beraten, begleitet etc. werden; diese Gruppe wird als *Adressat*innen* bezeichnet (Strauß, 2012). Obwohl es bei Peer-Formaten hauptsächlich um die Arbeit dieser beiden Gruppen geht, spielt auch die dritte Gruppe c) der (erwachsenen/professionellen) *Fachkräfte* eine wichtige Rolle. In der Regel geht von dieser Gruppe die Idee für ein Peer-Learning-Format aus und es werden die Rahmenbedingungen für die Umsetzung wie die Finanzierung oder die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen geschaffen; aber auch die professionelle Begleitung und die inhaltliche Qualifikation der Peers und die Evaluation sind wichtige Aufgaben (umfassende Darstellung vgl. Strauß, 2012). Eine große Herausforderung liegt in der Zusammenarbeit der Fachkräfte und der Peers und in dem für Peer-Formate charakteristischen veränderten Rollenverständnis. Nicht die Ideen und Sichtweisen der Fachkräfte als ausgebildete Expert*innen sollen umgesetzt werden, sondern die (häufig abweichenden) Vorschläge und Denkanstöße der Peers. Diese Abgabe von

Verantwortung, ein offener Lernprozess und der Fokus auf eine Ressourcenorientierung bei den Peers sind immanenter Bestandteil von Peer-Learning.

Projekte und Konzepte, die auf dem Ansatz ‚Peer‘ aufbauen, sind heute in einer Vielzahl von Themenbereichen zu finden und historisch lange belegt (ebd.). Der Peer-Learning-Ansatz kann als eine populäre pädagogische Methode bezeichnet werden (Kleiber & Zeitler, 1999). In der Literatur und Praxis werden unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. unterschiedlich enge oder weite Definitionen innerhalb von Peer-Learning-Prozessen verwendet (Strauß, 2012; Deutsch & Rohr, im Druck). Häufig zu finden ist die Unterscheidung zwischen Peer-Tutoring, Peer-Support, Peer-Counseling, Peer-Education und Peer-Involvement. Im Bereich der Lehrer*innenbildung sind darüber hinaus die Begriffe Peer-Coaching und Peer-Mentoring anzutreffen, die teilweise als nicht näher definierte Überbegriffe verwendet werden. Im Folgenden werden wir auf Peer-Tutoring, Peer-Mentoring und Peer-Support als spezifische Ansätze des Peer-Learnings in der Lehrer*innenbildung eingehen.

Peer-Tutoring

„Qui docit, discit.“ (Comenius)

„Wer andere lehrt, lernt.“ (Flitner, 2000, S. 117)

Peer-Tutoring ist Lehren. Das Peer-Tutoring ist im Hochschulkontext wahrscheinlich das bekannteste und verbreitetste Peer-Learning-Format: Erfahrene Studierende, z. B. aus höheren Fachsemestern, werden als Tutor*innen für wenig erfahrene Studierende, z. B. Studienanfänger*innen, eingesetzt. Der Fokus liegt im kognitiven Bereich: Angestrebt sind eine Wissensvermittlung und ein fachlicher Kompetenzerwerb. Beim Peer-Tutoring initiiert eine professionelle Fachkraft die Aktivitäten der Tutor*innen, die für die Betreuung einer Peergroup zuständig sind und in der Gruppe unterrichtend tätig werden. Die Tutor*innen sind in der entsprechenden Fachthematik und in ihrer Entwicklung in Bezug zur Thematik/Institution in der Regel erfahrener als die adressierte Zielgruppe, aber noch ‚nah dran‘ (‚fortgeschrittene Laien‘). Die Aufgaben von Tutor*innen liegen dabei in der Vorbereitung und Organisation sowie in der Unterstützung des

Lernprozesses und sind häufig zu differenzieren in organisatorische (z. B. Entlastung des hauptamtlichen Personals) und didaktische Ziele (z. B. Unterstützung bei selbstorganisierten Lernprozessen) (Egloffstein, 2011). Durch die Tätigkeit des Unterrichtens sollen beiderseitig Lernprozesse stattfinden. Demnach soll ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen sowohl auf Seite der Tutor*innen (tutors), die den Lernstoff vermitteln, als auch auf Seite der Unterrichteten (tutees) stattfinden (Goodlad & Hirst, 1989). Als alternative Betreuungsmodelle sind Peer-Tutoring-Modelle an der Hochschule auch unter anderen Namen wie Teaching Assistants, Studienpat*in, Vertrauens Tutor*in oder Erstsemestertutor*in etc. häufig anzutreffen. Im Idealtypus des Peer-Learnings werden die Peer-Tutor*innen sowohl fachlich als auch methodisch auf ihre Tutorienarbeit vorbereitet. Erfahrungsgemäß ist das in der Realität nicht oft der Fall – auch wenn an vielen Hochschulen inzwischen Tutor*innenschulungen angeboten werden, fußt die Auswahl von Tutor*innen meist ausschließlich auf Fachkompetenz und Methodenschulungen.

Peer-Mentoring

„One who provides one-to-one support and attention, is a friend and a role model, boosts a child’s self-esteem, enhances a student’s educational experience.“ (Brodkin & Coleman, 1996, S. 21)

Peer-Mentoring ist Begleitung. Der Hauptfokus ist nicht die Wissensvermittlung, sondern eine beratende Tätigkeit, die zu einer Kompetenzerweiterung führt oder zur Klärung einer konkreten Frage bzw. eines Anliegens beiträgt, wie z. B. zum Studiengangwechsel in der Peer-Studienberatung oder die kollegiale Beratung in Bezug zu hochschuldidaktischen Ideen für Seminare. Peer-Mentoring soll hier als eine Form des Peer-Counselings (vgl. Kernartikel) definiert werden, da die individuelle und themenorientierte Beratung und die individuelle Problemlösung im Fokus stehen. Die Besonderheit beim Peer-Mentoring besteht in der Beziehungsstruktur: Hier gibt es in der Regel feste Tandems, die im Rahmen eines meist längeren Prozesses gemeinsam an einem (vorgegebenen) Ziel arbeiten. Peer-Mentoring beinhaltet neben der Beratung (dem ‚Counseling‘) folglich darüber hinaus einen Betreuungs- und Begleitungsaspekt.

In der Lehrer*innenbildung sind verbreitete Mentoring-Programme zu finden (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002). Meist werden in den Programmen jedoch Volunteer Mentors einbezogen, d. h. von Organisationen ausgewählte Personen wie z. B. erfahrende Lehrkräfte als Mentor*innen für Referendar*innen. Hier kann aufgrund des deutlichen Unterschieds in Status und Rolle nicht von einer symmetrischen, sondern vielmehr von einer komplementären oder hierarchischen Beziehungsstruktur ausgegangen werden, weshalb dies nicht als Peer-Learning-Format definiert werden sollte.

Ein anderes Beispiel für Peer-Mentoring ist die kollegiale Unterstützung von erfahrenen Lehrenden für weniger Erfahrene. Dies wird an verschiedenen Hochschulen beispielsweise in Form von Mentoring-Systemen realisiert.

Weitere Ziele von Peer-Mentoring sind die „Aufarbeitung von Wissensrückständen“ und die „Aneignung alternativer Handlungsmöglichkeiten“ (Kästner, 2003, S. 56). Dafür ist abhängig vom Beratungsanlass und -kontext ausgewiesenes Fachwissen notwendig, so müssen studentische Studienberater*innen das Fachwissen über die Studienordnungen besitzen, um die ratsuchenden Studierenden in ihrem konkreten Anliegen zu unterstützen. In der Regel liegt dem Peer-Mentoring die Face-to-face-Methode (auch ‚One-to-one-Methode‘) zugrunde. Das bedeutet, dass die Kommunikation und Interaktion zwischen einem einzelnen Peer und einem/einer Adressat*in abläuft (Backes & Schönbach, 2002), nicht wie beim Tutoring in einer Gruppe. In einem offenen Austausch geht es darum, die persönliche Problemsituation zu besprechen, zu erläutern und zu reflektieren. Ebenso wie beim Peer-Counseling wird beim Peer-Mentoring davon ausgegangen, dass erfahrene Studierende bei Problemen und bestimmten Themen (z. B. Stundenplanerstellung, Wohnungssuche etc.) Studienanfänger*innen aus ihrer Peer-Perspektive und aufgrund ihres ähnlichen Status und Erfahrungshorizonts inhaltlich, aber auch durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache besser beraten können als Lehrende oder Verwaltungsangestellte. An Studienstandorten, an denen z. B. die Studienberatung auf ein Peer-Counseling umgestellt wurde, indem studentische Hilfskräfte die Studiengangberatung übernahmen, konnte sowohl deren Effektivität als auch Effizienz belegt werden (Rohr, Strauß, Aschmann & Ritter, 2016).

Peer-Support

„Peer support builds on the resources that friends spontaneously offer one another, and it can happen anywhere, in any organization, in any age-group.“ (Cowie & Wallace, 2000, S. 9)

Peer-Support ist Unterstützung. Peer-Support unterscheidet sich von den anderen Peer-Ansätzen in einem wesentlichen Merkmal: Hierbei handelt es sich ursprünglich nicht um eine Methode, die von außen initiiert ist, sondern sie ist eigenständig innerhalb bzw. aus der Gruppe der ‚Gleichgesinnten‘ entstanden und verfolgt das Ziel, gegenseitige Unterstützung zu leisten (Schmidt, 2002). Im Unterschied zu Peer-Tutoring und Peer-Counseling wird also nicht eine Gruppe von Personen ausgesucht und geschult, die das Wissen weitervermitteln soll, sondern eine Gruppe unterstützt sich gegenseitig, alle Beteiligten sind in der gleichen Rolle. In der Hochschule sind dies z. B. Fachschaften, Lernteams auf Studierendenseite sowie kollegiale Hospitationen oder Fallberatungen bei Lehrenden, sofern diese nicht von Mitarbeitenden einer hochschuldidaktischen Einrichtung angeleitet werden. Es ist davon auszugehen, dass an der Hochschule viele, häufig informelle Lern- und Unterstützungsprozesse in dieser Form stattfinden. Das Arbeiten in Lernteams beispielsweise kann in unterschiedlichsten Kontexten eingesetzt werden und verschiedenen Zwecken wie der Prüfungsvorbereitung, der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen oder als Reflexionsinstanz z. B. innerhalb von Portfolioarbeit dienen. Gerade zu Beginn des Studiums und an einer ‚Massenuniversität‘ kann dieser Aspekt eine Entlastung für Studierende z. B. in Bezug auf Studienorganisation darstellen (Kricke & Reich, 2013).

Empirie und Ausblick

Insgesamt sind empirische Evidenzen für Peer-Learning im deutschsprachigen Bereich immer noch selten zu finden, was u. a. darin begründet sein kann, dass Peer-Learning häufig in nicht-institutionalisierten Formaten stattfindet und damit z. B. selten Gegenstand einer Evaluation ist. Zudem findet Peer-Learning oft in Form von einmaligen oder zeitlich begrenzten Projekten statt. „In peer education even more than in others health and education, there is an immense gap between research, theory and practice.“ (Deutsch & Swartz, 2002, S. 21)

Ausnahmen im Bereich der Lehrer*innenbildung sind in jüngerer Zeit beispielsweise in der Forschung zum Praxissemester oder anderen Praxisphasen zu finden, in der u. a. Formen des Peer-Coachings als Lerngelegenheiten (Kreis & Schnebel, 2017) oder die soziale Unterstützung durch Kommiliton*innen (König, Rothland & Schaper, 2018) fokussiert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Mitstudierenden eine starke emotionale sowie hohe bis sehr hohe informationelle Unterstützung im Praxissemester zugeschrieben wird (Rothland & Straub, 2018). Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) haben die soziale Unterstützung im Referendariat untersucht und die mentorische Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte der durch Peers gegenübergestellt. Sie konnten zeigen, dass beide Gruppen wichtige Unterstützungsquellen sind, sich aber in ihren Aufgaben und Rollen unterscheiden. Peers unterstützen besonders die Arbeitsorganisation, das Zeitmanagement sowie die Bewältigung von Belastung und Stress (ebd.). Darüber hinaus finden sich Ergebnisse zu verschiedenen Peer-Learning-Konzepten in der 1. und 2. Phase sowie erste Ergebnisse u. a. aus verschiedenen Peer-Projekten an Universitäten bei Westphal, Stroot, Lerche und Wiethoff (2014). Auch zum Peer-Coaching als Setting, in dem sich zukünftige Lehrpersonen als formal Gleichrangige mehr oder weniger systematisch angeleitet in ihrem Lernen unterstützen, liegen mittlerweile Ergebnisse vor (Kreis & Schnebel, 2017).

Perspektivisch ist es wünschenswert, die Theorien, auf die sich das Peer-Learning bezieht (z. B. Entwicklungspsychologie, Modelllernen, Empowerment), zu präzisieren und die häufig bereits etablierten informellen Lernprozesse empirisch zu überprüfen und damit vergleichbar zu machen. Damit untrennbar verbunden ist jedoch der Nachteil, dass diese informellen Lernprozesse, die immanenter Bestandteil des Peer-Learnings sind, instrumentalisiert und möglicherweise so beeinflusst oder institutionalisiert werden, dass sie nicht mehr im Sinne eines Peer-Learnings stattfinden können. Für Studierende und Referendar*innen bietet das Peer-Learning den großen Vorteil, dass auf der Basis eines gleichen oder ähnlichen Status ein offener Austausch erfolgen kann, bei dem die Kommunikation über Schwierigkeiten oder Wissenslücken auf Basis einer symmetrischen Beziehung möglich ist, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, die in der Qualität beispielsweise auf der Ebene Studierende*/Dozierende*r oder Referendar*in/erfahrene Lehrkraft nicht möglich sind. Gerade in Bezug zu kompetenzorientiertem und forschendem

Lernen sind die verschiedenen Formate des Peer-Learnings als Ergänzung zu herkömmlichen Lern-Formaten sehr sinnvoll zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die zukünftigen Lehrkräfte v. a. dann Peer-Learning ihrer Schüler*innen initiieren und begleiten können, wenn sie Peer-Support, Peer-Mentoring oder andere Formate des Peer-Learning in ihrer Ausbildung selbst erfahren haben.

Literatur

- Backes, H. & Schönbach, K. (2002). *Peer Education – Ein Handbuch für die Praxis*. Berlin: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Kooperation mit dem Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin.
- Brodin, A. M. & Coleman, M. (1996). He's trouble with a capital T. *Instructor*, 105 (7), 18-21.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London, Thousand Oaks, New Delphi: Sage Publications.
- Deutsch, C. & Rohr, D. (im Druck). *Peer Learning – ein Lehrbuch für Peer-Projekte*. Weinheim: Beltz.
- Deutsch, C. & Swartz, S. (2002). *Rutanang. Standards of Practice for Peer Education on HIV/AIDS in South Africa*. Five Volumes. Pretoria: South Africa Department of Health.
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157-197.
- Egloffstein, M. (2011). Offenes Peer-Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 240-250). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Flitner, A. (Hrsg.). (2000). *Johann Amos Comenius: Große Didaktik*. Düsseldorf, München: Küpper vorm Bondi.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching*. Kogan Page.
- 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: Beltz.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2011). Team Teaching in Higher Education. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 3.6). Berlin: Raabe Verlag.
- Kern-Scheffeldt, W. (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *Suchtmagazin*, 31 (5), 3-10.
- Kleiber, D. & Zeitler, C. (1999). Empowerment und Partizipation. Chancen von Peer-Education in der Präventionsarbeit. *Jugendschutz Bayern. PRO Jugend*, 4, 4-8.

- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice? Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A. & Schnebel, S. (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 1-17.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung*. Münster: Waxmann.
- Kricke, M., Rohr, D. & Schindler, I. (2012). Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingner (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodell und Diskussion* (S. 17-34). Kassel: Prolog-Verlag.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35-59.
- Rohr, D., Strauß, S., Aschmann, S. & Ritter, D. (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Projektbeschreibungen und -evaluations*. Weinheim: Beltz.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottländer, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik – im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice? Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135-163). Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, B. (2002). Peer-Intervention – Peer-Involvement – Peer-Support: Möglichkeiten und Grenzen peergestützter Ansätze für die Prävention riskanter Drogenkonsumformen in der Partyszene. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Drogenkonsum in der Partyszene: Entwicklungen und aktueller Kenntnisstand* (S. 127-140). Köln.
- Strauß, S. (2012). *Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig*. Freiburg: Centaurus.
- 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, Bd. 27). Immhaußen: Prolog.



Sarah Strauß, Dr.in am Lehrstuhl
Empirische Schulforschung, quantitative Methoden,
Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung,
Lehrer*innenkompetenzen, affektiv-motivationale
Merkmale von Lehrpersonen, Peer Education

sarah.strauss@uni-koeln.de



Dirk Rohr, Dr., Akadem. Dir.,
Leitung Arbeitsbereich Beratungsforschung,
Leitung Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD),
Fakultätsgeschäftsführer Humanwissenschaftliche
Fakultät, Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Lehren, Lernen (v. a. Peer Learning)
und Beraten in der Erwachsenenbildung

dirk.rohr@uni-koeln.de