

Bror Giesenbauer

Peer Learning für Hochschullehrende: Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning durch kollegiale Beratung

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie Peer Learning-Formate, insbesondere die kollegiale Beratung, Hochschullehrende bei der Anwendung praxis- und nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning unterstützen können. In Zeiten des Klimawandels wird von Hochschulen gefordert, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung zu stärken. Dazu bedarf es neuer didaktischer Ansätze, die jedoch Herausforderungen für Lehrende darstellen. Der Artikel zeigt auf, dass Peer Learning durch den Austausch von Erfahrungen und Reflexion Lehrenden helfen kann, Herausforderungen zu überwinden und ihre Lehre weiterzuentwickeln. Ein selbstorganisiertes Peer-Learning-Format, der Peer Learning Circle, wird als praktischer Ansatz zur Unterstützung dieser Prozesse vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselworte: *Peer Learning, Kollegiale Beratung, Service Learning, Innovative Lehrformate, Bildung für Nachhaltige Entwicklung*

Abstract

The article examines how peer learning formats, particularly peer consultation, can support university educators in applying practice- and sustainability-oriented teaching methods, such as service learning. In times of climate change, universities are increasingly expected to contribute to addressing societal challenges and to strengthen (education for) sustainable development. This requires new pedagogical approaches, which often present challenges for educators. The article demonstrates that peer learning, through experience sharing and reflection, can help educators overcome uncertainties and further develop their teaching. A self-organized peer learning format, the Peer Learning Circle, is presented and discussed as a practical approach to support these processes.

Keywords: *Peer Learning, Peer Consultation, Service Learning, Innovative Teaching Formats, Education for Sustainable Development*

Einleitung

In Zeiten des Klimawandels wird auch von Hochschulen eingefordert, dass sie Lernende dazu befähigen, Nachhaltigkeitsaspekte zu reflektieren und im Handeln zu berücksichtigen (vgl. GreenComp-Modell der Europäischen Kommission von Bianchi et al., 2022; Herzog & Kondratjuk, 2024). Wenn Hochschulen diesem Anspruch gerecht werden wollen, brauchen sie daher Lehrformate im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) (Potthast et al., 2024).

Im Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ wird in diesem Kontext das Potenzial von Service Learning (SL) als innovatives Lehrformat für BNE erforscht (s. Porträt in dieser Ausgabe). SL ist ein Lehrformat „bei dem akademisches Lernen und der Erwerb von Kompetenzen (Learning) mit der Erbringung von Unterstützungsleistungen (Service) kombiniert werden“ (Giesenbauer, 2024, S. 71). Doch sowohl BNE im Speziellen als auch innovative Lehrformate im Allgemeinen sind anspruchsvoll und voraussetzungsvoll. Um ein Format wie SL anzuwenden, brauchen die Lehrenden (1.) das nötige fachliche und didaktische Wissen, (2.) ggf. Kontakte zu passenden Praxiseinrichtungen sowie (3.) die Bereitschaft und den Mut, in der eigenen Lehre ein ungewohntes Format zu erproben und sich auch während der Durchführung in unvorhersehbare Situationen zu begeben.

Der erste und dritte Punkt werden in Deutschland dadurch erschwert, dass Hochschullehrende klassischerweise keine didaktische Ausbildung durchlaufen, auch wenn an vielen Hochschulen mittlerweile Neuberufungen mit hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen verknüpft werden. Dieser Beitrag widmet sich dem dritten Punkt und damit konkret der Frage, ob und wie Peer Learning-Formate Lehrende dabei unterstützen können, Lehrformate wie SL anzuwenden und dabei auftretende Herausforderungen zu bewältigen. Dabei wird der Fokus vor allem auf das bewährte Format der kollegialen Beratung gelegt und ein konkretes Anwendungsbeispiel vorgestellt.

Reflexive Praxis und kollegiale Beratung an Hochschulen

Wenn Lehrende neue didaktische Methoden in ihre Lehre integrieren, werden sie selbst zu Lernenden. Besonders praxis- und interaktionsorientierte Formate wie SL verlangen von den Lehrenden, dass sie die Lehre im Prozess fachlich, methodisch und vom Ablauf her situativ an neue Konstellationen anpassen. Um diesen dynamischen Prozessen gerecht werden zu können, müssen sie sowohl die Lehrveranstaltung als auch sich selbst kontinuierlich reflektieren.

Schön (1983, S. 16 ff.) prägte den Begriff *Reflective Practice* und argumentiert, dass spezialisierte Fachkräfte wie Hochschullehrende in der Praxis oft an die Grenzen ihres Fachwissens stoßen und daher die Fähigkeit entwickeln müssen, flexibel auf komplexe, sich ändernde Anforderungen zu reagieren. Der Schlüssel dazu liege in der Reflexion des eigenen Handelns. Schön unterscheidet zwischen *Reflection-in-action* (Reflexion während des Handelns) und *Reflection-on-action* (Reflexion nach dem Handeln).

Die Förderung von *Reflection-in-action* ist in der Hochschullehre besonders gut in praxisorientierten Lehrformaten wie SL möglich, in denen Lehrende und Studierende flexibel auf sich ändernde Umstände reagieren müssen. Darüber hinaus kann *Reflection-on-action* vergleichsweise leicht an eine Vielzahl von Lehrformaten angedockt werden, sowohl während der Lehre für Studierende als auch zwischen den Sitzungen für Lehrende. Eine Meta-Analyse von Guo (2022) zeigt, dass verschiedene Methoden reflexiver Praxis (z.B. Reflexionstagebücher, Rollenspiele, Gruppengespräche) positive Effekte auf den Lernerfolg von Studierenden haben. Wenn Lehrende sich selbst als Lernende begreifen, könnten sie diese Methoden auch auf ihre eigene Lehre anwenden.

Ein besonderes Potenzial wird in diesem Kontext dem Peer Learning zugeschrieben, d.h. Formaten bei denen nicht nur individuell reflektiert wird, sondern durch gemeinsames Reflektieren in Gruppen Perspektivenwechsel und gegenseitige Stärkung ermöglicht werden (Hansen & Mendzheritskaya, 2024, S. 3). Bislang gibt es wenige Studien, die Peer Learning von Lehrenden konkret untersuchen. Drei fallbasierte Studien, die jeweils die reflexive Praxis von Lehrenden in Dreiergruppen untersuchten (Farrell, 2016; Ossa Parra et al., 2015; Trigueros & Lozano, 2015), illustrieren jedoch, dass Peer Learning dabei helfen kann, die Lehre bewusster und passgenauer zu gestalten und Konflikte konstruktiv zu bewältigen.

In der Recherche nach geeigneten Peer Learning-Formaten für die Unterstützung von Lehrenden bei der Umsetzung von neuen Lehrformaten kristallisierte sich im Rahmen des Projekts „Senatra“ das Format der kollegialen Beratung als besonders robust und bewährt heraus. Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept vor allem durch die Arbeiten des Organisationspsychologen und Supervisors Kim-Oliver Tietze (2010; 2019; 2023) geprägt. Formate der kollegialen Beratung folgen in der Regel dem Ablauf *Hilfeseuch und Rolleneinteilung, Falldarstellung, Beratung, Resümee* und unterscheiden sich vor allem darin, wie stark die Phasen und die sozialen Rollen ausdifferenziert und welche Methoden für die Beratung verwendet werden (Tietze, 2019, S. 446).

Da das Format neben der fachlich-inhaltlichen Beratung auch zahlreiche überfachliche Aspekte adressiert, lässt sich da-

von ausgehen, dass sich die Effekte von kollegialer Beratung aus anderen beruflichen Kontexten auch auf die Anwendungen an Hochschulen übertragen lassen. Tietze fasst verschiedene Studien (besonders mit Lehrer/-innen) und Annahmen zu kollegialer Beratung zusammen. Kollegiale Beratung konnte in einigen Studien die Selbstschemenschätzung kognitiver und sozialer Kompetenzen sowie die Präferenz für kooperative Formate bei Lehrer/-innen erhöhen sowie die Kommunikationskompetenzen, Problemlöseverhalten und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden verbessern (Tietze, 2010, S. 54–55). Zudem wird in der Literatur davon ausgegangen, dass kollegiale Beratung die Teilnehmenden darin unterstützt, multiperspektivische Problemanalysen vorzunehmen, Interpretations- und Lösungsideen zu erhalten, stellvertretend zu lernen, die berufliche Qualifikation zu steigern und Professionalität und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln (Tietze, 2010, S. 59ff.).

Mit konkretem Bezug zur Hochschullehre untersuchten Hansen und Mendzheritskaya (2024) die Wirksamkeit eines Fallberatungsformats jeweils mit Lehrer/-innen, Hochschullehrenden und studentischen Tutor/-innen in Deutschland. Alle Gruppen empfanden die Teilnahme als ähnlich nützlich. Die quantitativen Analysen zeigen zudem, dass die Hochschullehrenden es als besonders bereichernd empfanden, Einblick in die Lehre anderer und zudem neue Perspektiven auf die eigene Lehre zu erhalten.

Zusammengenommen scheint die kollegiale Beratung ein geeignetes Format zu sein, um die *Reflection-on-action* von Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Lehre zu unterstützen, besonders wenn dynamische Formate wie SL eingesetzt werden, welche von den Lehrenden verlangen, den Prozess an sich verändernde Begebenheiten anzupassen. Zudem erscheint es plausibel, dass kollegiale Beratung mit der Stärkung von Sozial-, Kommunikations- und Problemlösekompetenzen auch zur Kompetenzentwicklung für nachhaltige Entwicklung beiträgt (vgl. Bianchi et al., 2022; Redman & Wiek, 2021).

Peer Learning Circle in der Praxis

Im Projekt „Senatra“ soll basierend auf diesen Vorüberlegungen ein Format der kollegialen Beratung entwickelt werden, das sich in einem Peer Learning Circle selbstorganisiert anwenden lässt. Erste Recherchen und Interviews zeigen, dass kollegiale Beratung für Hochschullehrende zwar verbreitet ist, aber meist mit wenigen Teilnehmenden und unter Anleitung von festen, gruppenexternen Moderator/-innen stattfindet. Daher wird im Folgenden zunächst die selbstorganisierte Anwendung erörtert, bevor der Ablauf des Peer Learning Circles vorgestellt wird.

Selbstorganisierte Anwendung

Das neu entwickelte Format des Peer Learning Circles hat zum Ziel, selbstorganisiert angewendet werden zu können, wofür es mehrere Gründe gibt. In erster Linie wird hierdurch die *Kollektialität* der kollegialen Beratung betont, die Steffan (2008, S. 442) zufolge zum Ziel einer „vertrauensgeprägte[n], solidarische[n], weiterentwicklungsbegünstigende[n] Beratungskultur“ beiträgt. Eine solche veränderte Beratungs- und Lehrkultur könnte insgesamt zu einem Klima der Kooperation beitragen und somit die Bemühungen für Nachhaltige Entwicklung begünstigen (Giesenbauer, 2022). Zweitens ermöglicht die

selbstorganisierte Anwendung, dass alle Rollen der Fallberatung (inkl. Moderation und Fallgeber/-in) prinzipiell umkehrbar sind und im Verlauf von allen Mitgliedern eingenommen werden können. Hierdurch entstehe laut Tietze (2019, S. 447) eine besondere Lernumgebung: „Durch die reziproke Anlage der Beziehungen verteilen die Mitglieder Rollenmacht, Unterstützung und Risiken wie Verletzbarkeit in der Peergruppe gleich und schaffen eine kollegiale, nichthierarchische und konstruktive Lernumgebung“. Zudem ist die selbstorganisierte Anwendung nicht abhängig von der Verfügbarkeit professioneller Moderator/-innen. Dadurch hat das Format das Potenzial, einerseits eigenständig von Lehrendengruppen und andererseits in größeren Workshops mit mehreren Untergruppen angewendet zu werden. Je nach Format kann es sehr unterschiedliche Beratungsphasen mit vielfältigen Arten der wechselseitigen Rückmeldungen geben (s. o.). Bei der selbstmoderierten Anwendung sollte jedoch darauf geachtet werden, das Format fokussiert und anwendbar zu halten. Differenziertere Rollen- und Moduswechsel eignen sich eher für die Durchführung mit geschulten Moderator/-innen. Im Peer Learning Circle wird daher auf mehrfache Rückkopplungsschleifen verzichtet, um die Rollenerwartungen für die Phasen klarer zu halten.

Ablauf des Peer Learning Circle

Die kollegiale Beratung im Peer Learning Circle soll Lehrende dabei unterstützen, lehrbezogene Herausforderungen strukturiert und gemeinschaftlich zu reflektieren. Im Folgenden wird der Ablauf vorgestellt und kommentiert. Die Durchführung nimmt etwa 40–65 Minuten in Anspruch und eignet sich für eine Gruppengröße von etwa vier bis sieben Personen. Wenn mehrere Runden in Folge durchgeführt werden, können die Folgerunden ca. 10–15 Minuten kürzer sein, da die Rolleneinteilung in Phase 1 für alle Runden gemeinsam vorgenommen werden kann. Die Phasen 3 und 4 sind für Anliegen mit emotionalem Gehalt konzipiert und können bei sehr fachlichen Anliegen übersprungen werden.

Phase 1: Check-in und Rolleneinteilung (ca. 10 Minuten):

Die Phase der Rolleneinteilung beginnt mit der Frage: „Was beschäftigt euch gerade mit Blick auf eure Lehre? Wer möchte einen Fall einbringen?“. Der kurze Check-in dient einerseits dazu, geeignete Fälle zu finden, welche für die Gruppe von Interesse sind; und andererseits dazu, dass die Teilnehmenden im Thema und der sozialen Situation ankommen und ein vertrauensvolles Klima für die folgenden Phasen aufgebaut wird. Ein Fall sollte aktuell relevant sein und im Wirkungsbereich des/der Ratsuchenden liegen. Er kann sich dabei auch auf vergangene oder zukünftige Herausforderungen beziehen.

Die Gruppe legt gemeinsam die Rollen für die Fallberatung fest, d. h. (a) eine ratsuchende Person und (b) einen bzw. eine Moderator/-in. Alle anderen Personen nehmen automatisch eine Rolle (c) im Reflexionskreis ein, wobei bei Bedarf eine Person den Prozess protokollieren kann.

Phase 2: Falldarstellung (ca. 5–10 Minuten): Die Phase der Falldarstellung beginnt mit einer *Spontanerzählung* der ratsuchenden Person, in der sie in etwa fünf Minuten beschreibt, worum es geht und wer involviert ist. Die moderierende Person stellt ggf. wertschätzende Nachfragen. Anschließend bekommen die Zuhörenden die Möglichkeit, *Verständnisfragen* zu stellen. Hierbei sollten keine versteckten Lösungen oder Hypothe-

sen vorgeschlagen werden. Zum Abschluss der Phase soll die ratsuchende Person schließlich eine *Schlüsselfrage* für den Reflexionskreis formulieren, um der Gruppe einen klaren Auftrag für die folgenden Phasen zu geben. Zusätzlich kann sie sich wünschen, dass jemand die Vorschläge der Gruppenmitglieder für sie protokolliert. Erfahrene Gruppen können zudem besondere Methoden für die Beratungsphase festlegen (Tietze, 2023). Die ratsuchende Person bleibt in den folgenden drei Phasen stumm und schaltet online die Kamera aus.

Phase 3: Optionale Reflexion in Stille (1 Minute): Die Reflexion in Stille sorgt dafür, dass alle Teilnehmenden innehalten können, bevor sie mit den Eindrücken der anderen konfrontiert werden. Hierzu reflektieren die Reflexionskreismitglieder individuell (und ggf. schriftlich) die Frage reflektieren „Was löst das Gehörte in mir aus?“.

Phase 4: Optionale Resonanzphase durch Reflexionskreis (ca. 1 Minute pro Person + 2 Minuten): Die Resonanzphase dient dazu, der ratsuchenden Person zunächst eine *wertschätzende und bestärkende Rückmeldung* zu geben. Die Reflexionskreismitglieder teilen reihum ihre Eindrücke zur Frage: „Was fand ich alles positiv? Was nehme ich sonst noch wahr?“. Die Resonanzphase lenkt bewusst den Fokus zunächst auf positiv-empathische Äußerungen, um das vertrauensvolle Miteinander zu bestärken. Andernfalls kann sich die fallgebende Person durch das direkte Teilen von Erfahrungen und Lösungsvorschlägen der Gruppenmitglieder leicht infrage gestellt fühlen und in der Folge weniger offen für konstruktiv gemeinte Beiträge sein.

Phase 5: Beratung und Ideensammlung des Reflexionskreises (ca. 15 Minuten): Der Reflexionskreis *analysiert* in dieser Phase das Gehörte konstruktiv und *sammelt mögliche Erklärungen, Ideen und Lösungen für den Fall*. Diese Phase dient einerseits der fallgebenden Person dazu, neue Perspektiven und Anregungen zu erhalten und hilft andererseits den Mitgliedern des Reflexionskreises dabei, sich als selbstwirksam zu erfahren, die eigene Beratungskompetenz zu schulen und eine konstruktiv-kooperative Haltung einzuüben.

Phase 6: Gemeinsames vertiefendes Gespräch (ca. 10 Minuten): Im vertiefenden Gespräch lädt der bzw. die Moderator/-in zunächst die ratsuchende Person dazu ein, auf das Gesagte zu reagieren und eine Rückmeldung dazu zugeben, was für sie stimmig war und was sie beschäftigt. Anschließend können sich alle Beteiligten gegenseitig Rückfragen stellen und einzelne Aspekte vertiefen. Zum Ende teilt die ratsuchende Person mit, was sie aus der Beratung mitnimmt und was sie *umsetzen möchte*.

Phase 7: Abschluss (10 Minuten): Der Abschluss dient der Gruppe dazu, kurz den Prozess zu reflektieren, sich gegenseitig zu bedanken und Organisatorisches für weitere Runden oder Treffen zu vereinbaren. Zum Schluss beantworten alle Beteiligten jeweils mit einem Satz die Frage, was sie aus der Sitzung mitnehmen. Die Abschlussphase gibt damit der Gruppe die Gelegenheit, gemeinsam hervorzuheben, was Neues entstanden ist und so die Essenz der Beratung im Kreis wohlwollender Kolleg/-innen herauszuarbeiten.

Diskussion

Das vorgestellte Format der kollegialen Beratung im Peer Learning Circle ist darauf ausgerichtet, Lehrende dabei zu unterstützen, lehrbezogene Herausforderungen gemeinsam zu reflektie-

ren, ein vertrauensvolles Klima der Kollegialität zu erleben. und sich dadurch eher anspruchsvollen Lehrformaten wie SL zu widmen. Durch die kollegiale Beratung werden zudem soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit und gemeinsames Problemlösen gestärkt – wesentliche Fähigkeiten für die Förderung nachhaltiger Entwicklung. Erste Anwendungen zeigen vielversprechende Ergebnisse. Allerdings ist weitere Forschung nötig, um zu verstehen, wie effektiv Peer Learning-Formate, insbesondere der Peer Learning Circle, Lehrende bei der Einführung neuer, nachhaltigkeitsorientierter Ansätze unterstützen.

Es gibt jedoch auch kritische Perspektiven auf die selbstorganisierte Anwendung. Tietze (2019, S. 449) zufolge wird in der Literatur zuweilen davor gewarnt, dass ohne externe Moderation leichter ungünstige Dynamiken entstehen können, wie gemeinsames Abschweifen, Machtdynamiken und unkorrigierte falsche Annahmen und Informationen. Eine genaue vorhergehende schriftliche oder mündliche Anleitung kann diese möglichen Effekte jedoch verringern oder verhindern, wie bestehende Forschung zeigt (Tietze, 2010; 2023).

Eine systematische Herausforderung für alle Formen der kollegialen Beratung könnte der Zeitmangel von Lehrenden sein, verbunden mit hohem Forschungsdruck. Beispielweise argumentiert Watolla (2019) auf Basis qualitativer Analysen, dass geringe zeitliche Kapazitäten dazu führen, dass digitale Lehrformate in der Hochschule nur zögerlich angewendet werden. Aus dieser Perspektive könnten unterstützende Angebote wie der Peer Learning Circle zwar wirksam sein – aber ebenfalls aus Zeitmangel nicht wahrgenommen werden.

Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Projekts „Senatra“ soll das hier vorgestellte Format der kollegialen Beratung weiter erprobt werden. Zudem soll untersucht werden, inwiefern es sich auch selbstorganisiert anwenden lässt oder ob es eher professionell moderiert werden sollte. Außerdem werden eine Reihe von Experteninterviews mit Personen geführt, die ähnliche Formate im Hochschulkontext mit Lehrenden angewendet haben. Die gesammelten Erfahrungen werden bis Ende 2025 in einen Circle Guide einfließen, einer Anleitung für die (selbstorganisierte) Durchführung des Peer Learning Circle.

Insgesamt stellt die kollegiale Beratung einen vielversprechenden Ansatz für die Unterstützung von Hochschullehrenden bei der Anwendung neuer und insbesondere praxis- und nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate dar. Kollegiale Beratung könnte eine kooperative Lehrkultur und die reflexive Praxis von Lehrenden stärken und bei der selbstorganisierten Anwendung auch hochschuldidaktische Einrichtungen entlasten. Im Idealfall kann sie damit zur Kompetenzentwicklung im Sinne einer BNE und damit zur Bewältigung der derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen beitragen.

Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. EUR: 30955 EN. Publications Office of the European Union.
- Farrell, T. S. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System, 61*, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Giesenbauer, B. (2022). Kooperation vor Wettbewerb: Wertewandel zu einer neuen Haltung des Wirtschaftens. In H. Rogall, F. Ekaradt, A. Grothe, W.-D. Hasenclever, I. Hauchler, M. Jänicke, K. Kollmann, N. V. Michaelis & H. G. Nutzinger (Hrsg.), *Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie: 2022/2023. Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie: Im Brennpunkt: Kommunale Wärmewende* (S. 141–151). Weimar: Metropolis.
- Giesenbauer, B. (2024). Eine sanfte Revolution: Die integrative Hochschule – Transformation für Nachhaltigkeit. *Forum Nachhaltig Wirtschaften, 24*(4), 70–72.
- Guo, L. (2022). How should reflection be supported in higher education? A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice, 23*(1), 118–146. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
- Hansen, M., & Mendzheritskaya, J. (2024). Reflecting team – a structured method for peer reflection on challenges in teaching. *Reflective Practice, 1–14*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2305887>
- Herzog, C., & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1*, 21–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7151>
- Ossa Parra, M., Gutiérrez, R., & Aldana, M. F. (2015). Engaging in critically reflective teaching: from theory to practice in pursuit of transformative learning. *Reflective Practice, 16*(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944141>
- Pothast, T., Bellina, L., Müller-Christ, G., & Tegeler, M. K. (2024). Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Hochschulen. In M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Pothast & C. T. Schmitt (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen: Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamteinstitutionellen Transformation* (S. 37–58). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786269.5>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education, 6*, Artikel 785163. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.785163>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Steffan, W. (2008). Intervision. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 440–443). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 26*(4), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Tietze, K.-O. (2023). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (12. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Trigueros, M., & Lozano, M.-D. (2015). Teacher change: ideas emerging from a project for the teaching of university mathematics. *Teaching in Higher Education, 20*(7), 699–710. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1069265>
- Watolla, A.-K. (2019). *Strategische Weiterentwicklung von Studium und Lehre im digitalen Zeitalter: Handlungsfelder und Herausforderungen* (Diskussionspapier Nr. 6).

Dr. Bror Giesenbauer

forscht am Lehrstuhl für Nachhaltiges Management der Universität Bremen zur systemischen Transformation von Hochschulen sowie zum Potenzial von Peer Learning-Formaten für Lehrende. Als Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. (DG HochN) koordiniert er das bundesweite Netzwerk des Vereins und tauscht sich regelmäßig mit weiteren nationalen und internationalen Netzwerken aus. Darüber hinaus leitet Bror Giesenbauer mehrere Drittmittelprojekte und ist Mitglied verschiedener Nachhaltigkeitsgremien der Universität Bremen.