

Auswirkungen von Peer-Learning auf die Berufungsfähigkeit im Qualifikationsprogramm NextGen

Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsdesign

Ramona Kusche^{*}, Kerstin Strangfeld, Angela Freche, Aline Fuß

Zusammenfassung

Im Qualifikationsprogramm NextGen der Hochschule Mittweida (HSMW) arbeiten acht Nachwuchswissenschaftler:innen unterschiedlicher Karrierestufen zusammen, deren wissenschaftliche Heimat über die Fakultäten der HSMW verteilt ist. Dementsprechend bündeln sich heterogene Kompetenzen in Bezug auf eine gemeinsame Zielstellung: die Erreichung der Berufungsfähigkeit für eine Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW). Im BMBF-Projekt NextGen wurde von Beginn an auf den Einsatz von Peer-Learning gesetzt. Die Umsetzung des Peer-Learning wird über den Projektverlauf wissenschaftlich begleitet. Dieses Paper zielt darauf ab, die Peer-Learning-Ansätze des Projekts NextGen vorzustellen sowie das Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign der Begleitstudie darzulegen.

Keywords: Peer Learning; Peer Tutoring; Peer Mentoring; Kollaboratives Lernen.

1 Einleitung

Im Qualifikationsprogramm NextGen, in dem acht Nachwuchswissenschaftler:innen auf ihrem Weg zur Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften unterstützt werden, kommt seit Projektbeginn Peer-Learning in unterschiedlichen Formaten als Instrument der Wissensvermittlung zum Einsatz. Dazu wird eine Begleitstudie durchgeführt, bei der es sich um eine der ersten Studien im deutschsprachigen Raum handelt, die Peer-Learning in einem institutionalisierten Rahmen untersucht. Das vorliegende Paper betrachtet den ersten Teil dieser Studie. Es befasst sich zunächst mit den Begrifflichkeiten und dem Stand der Forschung im Bereich des Peer-Learning (Abschnitt 2), bevor das Projekt NextGen sowie dessen Qualifikationsziele vorgestellt werden (Abschnitt 3). Danach wird beleuchtet, auf welche Weise und in welchen Formaten Peer-Learning als Bildungsinstrument in NextGen zum Einsatz kommt (Unterabschnitt 3.3). Im Paper werden daraufhin das methodische Vorgehen sowie die Erhebungssituation der Begleitstudie erläutert und kritisch reflektiert (Abschnitt 4). Abschließend wird ein Ausblick auf die noch ausstehende Auswertung gegeben (Abschnitt 5).

2 Peer-Learning

2.1 Definition und Herkunft

Kollaboratives Lernen ist so alt, wie die Menschheit selbst. Klare Belege dafür, dass es zur Wissensvermittlung eingesetzt wird, finden sich erstmals in Kloostergemeinschaften ab

dem neunten Jahrhundert. Vermutlich wurde es aber schon ab dem vierten Jahrhundert in diesem Kontext verwendet (Long et al., 2019). Eine besondere Form der kollaborativen Zusammenarbeit ist das Peer-Learning, auch Peer-to-Peer-Learning oder Peer-Group-Learning, bei der die Weitergabe und der Erhalt von Wissen im Zentrum stehen (Mieg & Lehmann, 2017).

Umfassend beschrieben hat das Konzept des Peer-Learning erstmals Jean-Pol Martin (1996), der es 1981 als Lernen durch Lehren bezeichnete. In der Hochschullehre finden sich erste Belege für den Einsatz von Peer-Learning im Jahr 1951 an der Freien Universität Berlin (Paranjape & Dharankar, 2021).

Das besondere Merkmal von Peer-Learning ist, dass es stets innerhalb von Peers, d.h. innerhalb einer gleichrangigen Gruppe durchgeführt wird (Lincoln & McAllister, 1993), die in diesem Zusammenhang auch als Adressat:innen bezeichnet werden. Eine flache, horizontale Hierarchie der Peers ist somit die Grundvoraussetzung (Strauß & Rohr, 2019). Die Adressat:innen erhalten dabei nicht nur Input, sondern geben selbst Erfahrungen und Wissen an die anderen Gruppenteilnehmer:innen weiter. Peer-Learning konstituiert sich durch die aktive Teilnahme der Gruppenmitglieder (Westphal et al., 2014). Um diese Interaktionsprozesse auf Augenhöhe zu ermöglichen, liegt dem Peer-Learning das Prinzip der Gleichrangigkeit zugrunde (Fricke et al., 2019).

2.2 Forschungsstand

Die Bedeutsamkeit von Peer-Learning und seine positiven Effekte, wie gesteigerter Lernerfolg, gesteigertes Selbstbewusstsein sowie Verbesserung sozialer Fähigkeiten sind anerkannt und belegt (Riese et al., 2012). Eingesetzt wird Peer-Learning in verschiedenen Institutionen, wie bspw. in Schulen (Strauß & Rohr, 2019), Hochschulen (Stroot & Westphal, 2018) und auch einigen Unternehmen (Hart et al., 2019) (Johnson & Senges, 2010) (Lincoln & McAllister, 1993).

Im deutschsprachigen Raum ist empirische Forschung zur Wirksamkeit von Peer-Learning, nur in geringem Umfang zu verzeichnen. Dies liegt unter anderem daran, dass Peer-Learning „häufig in nicht-institutionalisierten Formaten stattfindet und damit z.B. selten Gegenstand einer Evaluation ist“ (Strauß & Rohr, 2019, S. 119). Ebenso mangelt es an Studien, die Fragen zur Qualität der Peer-Interaktion und der gegenseitigen Beeinflussung auf das Lernverhalten untersuchen (Riese et al., 2012). Dennoch besteht ein großes Forschungsinteresse an den Interaktionsprozessen innerhalb des Peer-Learning. „There is a need for more detail on the internal processes which contribute to this emergent property, and to develop a better sense of what happens inside

the 'black box' of networked learning“ (Bessant et al., 2012, S.1089).

Findet das Peer-Learning institutionalisiert statt, lassen sich drei Rollen unterscheiden:

- Die *Adressat:innen* sind die Zielgruppe des Peer-Learning.
- Die *Peer-Dozent:innen* sind mit einem besonderen Wissen ausgestattet und fungieren deswegen als Expert:innen, Vermittler:innen oder Ansprechpartner:innen. Sie setzen ihre Kompetenzen und Erfahrungen ein, um die adressierte Zielgruppe entlang der bei den Dozent:innen vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen zu informieren, zu schulen, zu beraten oder zu begleiten.
- Von den *Organisator:innen* gehen Idee, Aufbau, Organisation, d.h. die Rahmenbedingungen des Peer-Learning, aus. Üblicherweise schulen sie darüber hinaus im Vorfeld die Peer-Dozent:innen, geben ihnen didaktische Hinweise und greifen bei Bedarf steuernd in die Durchführung ein (Strauß & Rohr, 2019).

Unter der oben genannten Definition von Peer-Learning subsumieren sich allerdings unterschiedliche konzeptionelle, teilweise auch kaum institutionalisierte Lernformate. Die Einordnung dieser Formate unterscheidet sich je nach Quelle. Am häufigsten werden (1) Peer-Tutoring, (2) Peer-Assessment, (3) Peer-Mentoring und (4) kooperatives Lernen/ Peer-Support angeführt und beforscht.

- (1) *Peer-Tutoring* zeichnet sich dadurch aus, dass aus der Mitte der Peers ein:e Tutor:in als Leitung einer weiterbildenden Veranstaltung auftritt. In der Regel erhalten alle Teilnehmenden vorab eine didaktische Schulung, da für das Format Interaktionsprozesse von zentraler Bedeutung sind (Topping, 2005).
- (2) Beim *Peer-Assessment* wird die Bewertung eines Textes, einer Präsentation, einer Testleistung u. ä. innerhalb der Peers von den Adressat:innen vorgenommen. Dann wird gewechselt. So geben sich die Teilnehmenden gegenseitig Feedback (Topping, 2009).
- (3) Die Besonderheit des *Peer-Mentoring* ist, dass es innerhalb der Peers Mentor:innen gibt, die thematisch besondere Expertise besitzen und beratend, betreuend oder begleitend tätig werden (Fricke et al., 2019).
- (4) *Kooperatives Lernen* kann dagegen als Zusammenarbeit verstanden werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Häufig wird die Zusammenarbeit durch Organisator:innen angeleitet, die Lernanreize schaffen, Aufgaben formulieren oder Ressourcen zur Verfügung stellen (Oeste-Reiss et al., 2016). Damit eng verwandt ist der *Peer-Support*, bei dem sich einzelne Teammitglieder gegen- und wechselseitig unterstützen, ohne die Anleitung von Organisator:innen zu erhalten (Fricke et al., 2019).

3 Peer-Learning in NextGen

3.1 Qualifizierung in NextGen

Acht Nachwuchswissenschaftler:innen aus verschiedenen Fachdisziplinen werden im BMBF-Programm NextGen auf

den Berufungsprozess für eine HAW-Professur vorbereitet. Ihre Eingangsqualifikationen unterscheiden sich voneinander, da sie auf drei verschiedenen Karrierestufen in das Programm einsteigen und zwar als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, als Akademische:r Assistent:in oder als Assistent Professor:in. Ziel von NextGen ist es, dass diese Nachwuchswissenschaftler:innen, neben einem überzeugenden Portfolio, die notwendigen Qualifikationen erlangen, um Berufungsverfahren für HAW-Professuren für sich zu entscheiden. Um auf eine HAW-Professur berufen zu werden, müssen nach Sächsischem Hochschulfreiheitsgesetz §58 bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Der Gesetzestext wird im Anhang vollständig zitiert. Die darin aufgezählten Berufungsvoraussetzungen sind im Qualifikationsprogramm NextGen in drei Bereichen zusammengefasst: 1) Forschung und Transfer, 2) Lehre und Didaktik, 3) Berufserfahrung und Praxisprojekte (Abbildung 1).

Die Verteilung der berufsrelevanten Qualifikationen ist innerhalb des NextGen-Teams sehr heterogen. Einige Teilnehmer:innen am Qualifikationsprogramm NextGen können bereits mehrjährige Berufspraxis vorweisen. Andere verfügen über Vorwissen in Lehre und Didaktik und/oder sind in ihrer akademischen Laufbahn bereits fortgeschritten. Zudem treffen im Team unterschiedliche Fachgebiete und wissenschaftliche Hintergründe aufeinander. Eine Gleichrangigkeit innerhalb der Gruppe ist dementsprechend nur insofern gegeben, als dass alle acht Nachwuchswissenschaftler:innen ein gemeinsames, akademisches Karriereziel eint, und zwar die Berufung auf eine HAW-Professur. Die Peer-Learning Angebote in NextGen wurden initiiert, da aufgrund der bisherigen Forschung in diesem Bereich davon auszugehen ist, dass die Heterogenität der Gruppe, in Verbindung mit einem homogenen Karriereziel, gute Voraussetzungen für eine Wissens- und Kompetenzsteigerung im Sinne des Projektziels mit sich bringen. Der Einsatz des Peer-Learning soll die Nachwuchswissenschaftler:innen in allen Qualifikationsbereichen stärken (Abbildung 1). Die Peer-Learning Angebote orientieren sich thematisch an den benannten Bereichen und lassen sich in eines oder mehrere einordnen. Weiterhin wird ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt, wobei es zu untersuchen gilt, ob durch die Vermittlung von Fachkompetenz auch eine Verbesserung der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz bei den Peers stattfindet (Frey, 2004).

3.2 Anvisierte Mehrwerte von Peer-Learning

Für den Einsatz von Peer-Learning im Projekt NextGen sprechen eine Reihe von Mehrwerten, die auf den potenziellen Vorteilen des gemeinsamen Lernens nach Bessant et al. (2012) basieren:

- Peer Learning im Projekt NextGen soll den Teammitgliedern unterschiedliche Perspektiven aufzeigen, die ihnen eine kritische Reflexion auf ihre bisherige Arbeitspraxis ermöglichen. Damit sollen sie in die Lage versetzt werden, ihre wissenschaftlichen Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Dieser Vorteil wird insbesondere aufgrund der Interdisziplinarität des Teams erwartet.
- Aufgrund der sich voneinander unterscheidenden Fachdisziplinen der Teilnehmer:innen, geht mit einem Wissensaustausch potenziell das Kennenlernen neuer

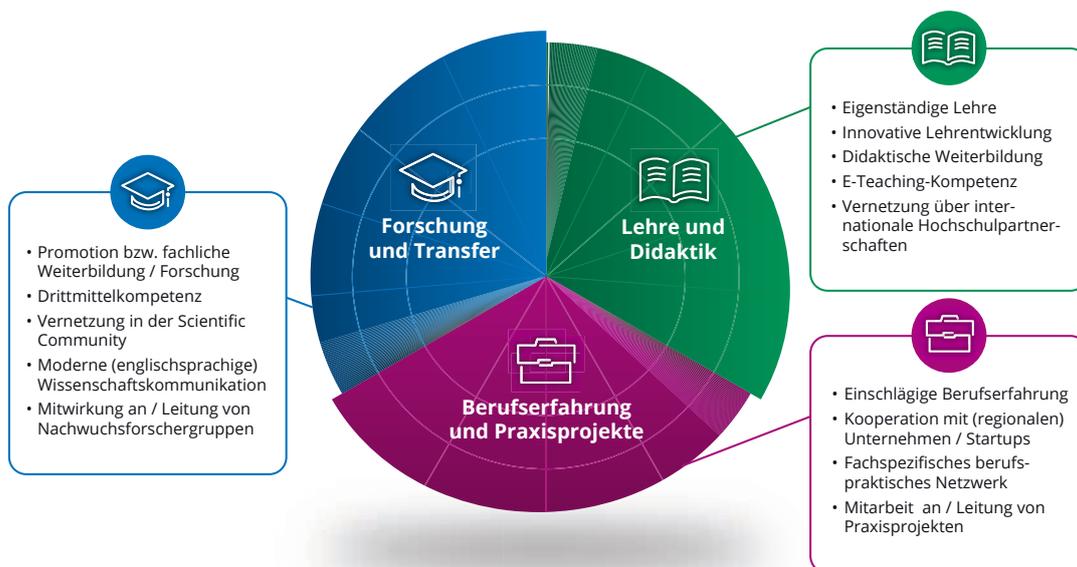


Abbildung 1: Durch NextGen definierte Qualifikationsbereiche für die Erreichung der Berufungsfähigkeit basierend auf §58 SächsHSFG, eigene Darstellung.

Forschungs- oder Lösungsansätze und Herangehensweisen sowie Konzepte einher. Diese sollen die Teilnehmer:innen dabei unterstützen, Systemprinzipien und Muster über unterschiedliche Fachgebiete hinweg zu erkennen und dabei helfen, Annahmen oder mentale Modelle aufzudecken, die außerhalb ihrer üblichen Erfahrungswelt liegen.

- Peer Learning soll den Teilnehmer:innen Räume eröffnen, um sich Ausprobieren zu können und direktes Feedback innerhalb der Peers zu erhalten.

Die genannten Annahmen gilt es, mithilfe einer Begleitstudie, zu untersuchen (vgl. Abschnitt 4).

3.3 In NextGen eingesetzte Peer-Learning Formate

Im Qualifikationsprogramm NextGen kommen alle unter Unterabschnitt 2.2 vorgestellten Ansätze des Peer-Learning zum Einsatz. Sie lassen sich in drei Formalitätsgrade unterteilen (von „institutionalisiert“ über „teil-institutionalisiert“ zu „nicht institutionalisiert“). (vgl. Übersicht in Tabelle 1).

3.3.1 Peer-Group-Sessions

Die Peer-Group-Sessions (PGS) des NextGen Programms können als institutionalisierte Form des Peer-Tutoring betrachtet werden. Eine Abweichung zu üblichen Gegebenheiten beim Peer-Tutoring bildet die vorhandene Lehrerfahrung aller Teammitglieder. Didaktische Schulungen durch die Gruppe der Organisator:innen sind in NextGen nicht nötig. Zuvor benannte Tutor:innen aus dem Team führen mit ihrer Expertise durch eine PGS. Es werden Sitzungen zu Themen durchgeführt, die notwendig für die spätere Berufungsfähigkeit sind. Die Peer-Tutor:innen leiten die anschließende Diskussion sowie den Erfahrungsaustausch. Die Rolle der Tutor:innen wechselt je nach Thema zwischen den Gruppenmitgliedern.

Nach diesem Schema laufen die PGS ab:

- Die Teammitglieder werden nach ihren Fähigkeiten und Erfahrungen, sowie zu ihren Defiziten im Sinne der Qualifikationsbereiche (vgl. Abbildung 1) befragt. Daraus ergeben sich die Schulungsinhalte der PGS. Kann eine:r der Nachwuchswissenschaftler:innen auf Erfahrungen/ Kenntnisse zu einem nachgefragten Qualifikationsbereich zurückgreifen, wird er oder sie durch die Organisator:innen als Tutor:in ausgewählt. Da die PGS einen wichtigen Baustein des Qualifizierungsprogramms hin zur Berufungsfähigkeit darstellen, ist die Durchführung mindestens einer PGS pro Semester als verpflichtendes Element in den Zielvereinbarungen mit den Nachwuchswissenschaftler:innen festgehalten.
- Die jeweiligen Teammitglieder bereiten eine PGS zum identifizierten Thema vor. Die didaktischen Voraussetzungen sind bei allen Teilnehmer:innen durch die regelmäßige Durchführung von Lehrveranstaltungen für Studierende bereits vorhanden. Die Teammitglieder leiten die PGS (inklusive der Diskussion) in der Tutor:innen-Rolle selbstständig.
- Die an eine PGS anschließende Dokumentation wird ebenfalls von den Tutor:innen übernommen und dem Team auf einem gemeinsamen Laufwerk zur Verfügung gestellt. Zudem erstellen sie einen Blogartikel über das Thema für die Webseite des BMBF-Projekts NextGen, was sowohl der modernen Wissenschaftskommunikation als auch der Reflektion der durchgeführten PGS dient. Die Blogartikel sind unter der URL <https://nextgen.hs-mittweida.de/blog/> abrufbar.

Im monatlichen Rhythmus werden PGS zu unterschiedlichen Themen nach dem genannten Schema durchgeführt. Zwischen April 2021 und April 2022 haben PGS zu folgenden Themengebieten innerhalb von NextGen sowohl online als auch in Präsenz stattgefunden:

Tabelle 1: Aufgabenverteilung in Peer-Learning Formaten im Projekt NextGen, eigene Darstellung

Peer-Group-Sessions (PGS); Peer-Tutoring institutionalisiert, formalisiert (vgl. 3.3.1)	
<p>Aufgaben der Peers</p> <p><u>Dozent:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - unterbreiten Themenvorschläge - führen und leiten PGS selbstständig - evaluieren eigene PGS im Nachgang <p><u>Adressat:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - äußern Themenwünsche - evaluieren Tutor:innen im Nachgang der PGS anonym 	<p>Aufgaben des Managements</p> <p><u>Organisator:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - gibt Format vor - legt den Kontext der Themen fest - stimmt Reihenfolge der Themen ab - organisiert Räume, stimmt Zeiten ab
Promotionsworkshop; Peer-Assessment, Peer-Mentoring und Peer-Support institutionalisiert, formalisiert (vgl. 3.3.2)	
<p>Aufgaben der Peers</p> <p><u>Dozent:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen ihre Promotionsthemen vor <p><u>Adressat:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - geben Feedback zu Inhalten und Präsentation 	<p>Aufgaben des Managements</p> <p><u>Organisator:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - gibt Format vor - legt den Kontext der Themen fest - stimmt die Reihenfolge ab - organisiert Räume, stimmt Zeiten ab
Promovierenden-Mittagessen; Peer-Mentoring und Peer-Support teil-institutionalisiert, teil- formalisiert (vgl. 3.3.3)	
<p>Aufgaben der Peers</p> <p><u>Dozent:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - unterbreiten Themenvorschläge - präsentieren den aktuellen Stand ihrer Dissertation - Themenschwerpunkte wechseln je nach Bedarf der Peers - formulieren offene Fragen bzw. Hürden, bei denen sie Unterstützung aus dem Team wünschen <p><u>Adressat:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützen durch konkrete Ideen zu weiteren Schritten - geben Feedback zu Inhalten und Präsentation 	<p>Aufgaben des Managements</p> <p><u>Organisator:innen-Rolle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - gibt Format vor - organisiert Räume, stimmt Zeiten ab
Peer-Interaktionen; Peer-Mentoring und Peer-Support nicht institutionalisiert, informell (vgl. 3.3.4)	
<p>Aufgaben der Peers</p> <ul style="list-style-type: none"> - treffen sich nach individueller Abstimmung - arbeiten an gemeinsamen Zielen oder beraten sich untereinander wechselseitig 	<p>Aufgaben des Managements</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine

- Moderne Wissenschaftskommunikation
- Kognitionswissenschaftliche Grundlagen des Lernens
- Erfahrungen mit innovativen Lehr- und Lernkonzepten
- Promotionsunterstützung
- Qualitative/ Quantitative Sozialforschung
- Communication, Conflict and Culture - Dealing with the 3 C's

- Drittmittelmanagement
- Einführung in Latex
- Tipps und Tricks in Powerpoint
- Self-editing of English academic texts

Seit April 2022 werden die PGS anhand eines Kurzfragebogens durch die Adressat:innen und die Tutor:innen evaluiert.

3.3.2 Promotionsworkshop

Im Oktober 2021 fand zum ersten Mal ein institutionalisierter Promotionsworkshop der NextGen Nachwuchswissenschaftler:innen statt. Eine Wiederholung ist jährlich geplant.

An zwei Tagen präsentieren die promovierenden Teammitglieder ihre Arbeitsstände. Dazu zählen u.a. Forschungsfeld und Einbettung der Forschungsfrage, Arbeitsstand und Meilensteine, aktueller Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkt sowie offene bzw. bisher ungelöste Fragestellungen, die bereits im Vorfeld eingereicht werden. Zeitliche, räumliche und inhaltliche Rahmenbedingungen werden vorab definiert. Erfahrene externe Wissenschaftler:innen und Mentor:innen des Projekts NextGen werden als Diskutant:innen zu den Promotionsworkshops eingeladen. Ihr Feedback ist für die Promovierenden von besonderer Relevanz und rundet die Promotionsunterstützung durch Peer-Support und Peer-Assessment ab. Damit ist der Promotionsworkshop nicht als reines Peer-Learning Werkzeug zu betrachten.

3.3.3 Promovierenden-Mittagessen

Das teil-formalisierte Peer-Learning Format „Promovierenden-Mittagessen“ bildet die Formate Peer-Support und Peer-Mentoring ab. Initiiert und inhaltlich organisiert werden die Veranstaltungen von zwei Teammitgliedern. Die Organisator:innen-Rolle liegt somit nicht ausschließlich beim Projekt-Management NextGen. Bei den Promovierenden-Mittagessen haben die Teammitglieder im Zweiwochen-Rhythmus die Möglichkeit, ihre offenen Fragen und Ideen für konzeptionelle Forschungsschritte, Auswertungsmöglichkeiten von Daten sowie die Einordnungen von Ergebnissen in Bezug auf ihre Dissertationsvorhaben in der Runde der NextGen Teilnehmer:innen zu diskutieren. Die Assistent Professorin und der Assistent Professor wirken bei den Promovierenden-Mittagessen als Mentor:innen, indem sie die Promovend:innen fachlich und methodisch unterstützen. In dieser Funktion bilden sie soziale Kompetenzen aus, die für die Berufungsfähigkeit einen essentiellen Baustein darstellen. Projektleitung und Projektmanagement ergänzen als Diskutantinnen das Setting.

3.3.4 Informelle Peer-Interaktionen

Neben den formalisierten PGS und den Promotionsworkshops, die gezielt thematische Schwerpunkte für die Berufungsfähigkeit zum Inhalt haben und dem teil-formalisierten Peer-Learning im Rahmen der Promovierenden-Mittagessen, pflegt das Team auch informelle Formen des Peer-Learning. Die Teammitglieder treffen sich informell, bspw. um an gemeinsamen Veröffentlichungen zu arbeiten, um sich zu Lehr- und Forschungsinhalten und deren Visualisierung auszutauschen, oder auch zu Gesprächsterminen auf Englisch, um die englische Sprachkompetenz zu fördern. Unterstützen sich die Teammitglieder gegenseitig, schreiben sie an einem gemeinsamen Paper, oder arbeiten an einem gemeinsamen Projekt, kann hier von Peer-Support gesprochen werden. Ist eines der Teammitglieder weiter fortgeschritten und betreut, berät sowie unterstützt ein anderes Mitglied, entspricht dies einem Peer-Mentoring.

4 Begleitstudie

Peer-Learning, insbesondere im institutionalisierten Format, wurde, wie oben dargestellt (siehe Unterabschnitt 2.2), in der deutschen Forschungslandschaft bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In der Begleitstudie im Projekt NextGen wird ein qualitatives Vorgehen gewählt, um die Erfahrungen mit Peer-Learning im Sinne des Prinzips der Offenheit zu erheben. Dadurch kann der bisher wenig erforschte Bereich Peer-Learning um Impulse und theoretische Annahmen ergänzt werden.

Zugleich dient die Studie dazu, die Personalentwicklung an der HSMW in Bezug auf Peer-Learning auszubauen und zu modifizieren.

Stärke der Begleitstudie ist, dass sieben der acht Teammitglieder des Projekts NextGen in die Studie einbezogen werden. Eine Wissenschaftlerin befand sich zum Interviewzeitpunkt in Elternzeit. Die Elternzeitvertretung war zum Interviewzeitpunkt erst sehr kurz im Projekt und wurde daher nicht interviewt. Somit gleicht die Begleitstudie nahezu einer Vollstudie und Erfahrungen mit dem Peer-Learning können vollumfänglich aus den heterogenen Perspektiven fast aller Teammitglieder gewonnen werden. Zudem fand die qualitative Erhebung in Form von Einzelbefragungen statt, was Allern et al. (2017) befürwortet, um sich dem Forschungsgegenstand Peer-Learning zu nähern.

4.1 Methodisches Vorgehen

Das Erhebungsinstrument in der Begleitstudie ist das von Witzel in die Sozialforschung eingeführte problemzentrierte halboffene Interview. Problemzentrierung bedeutet, dass ein sozial relevantes, durch Forscher:innen identifiziertes Problem den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt (Witzel & Reiter, 2012). Der thematische Schwerpunkt der Studie ist die subjektive Erfahrung mit Peer-Learning im Projekt NextGen.

Für Lamnek und Krell (2010) fungiert das problemzentrierte Interview als „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte“. Das bedeutet, dass Forschende im Vorfeld über Wissen verfügen, das genutzt wird, um den Leitfaden für das Interview zu erstellen. Gleichzeitig besteht während des Interviews eine Offenheit gegenüber überraschenden und forschungsrelevanten Inhalten, auf die anhand von Ad-hoc-Fragen reagiert wird (Keuneke, 2005, S. 333).

Der Leitfaden dient als thematischer Rahmen und strukturiert den Kommunikationsprozess. Ein Leitfaden lässt sich in vier strukturelle Phasen einteilen. Er beginnt mit einer Informationsphase, an die sich die Warum-Up Phase anschließt. In der Hauptphase werden die verschiedenen Themenbereiche des Interviews behandelt. Das Interview endet mit der Abschlussphase (Misoch, 2014).

Die Themenbereiche der Hauptphase dieser Studie werden wie folgt abgebildet:

- Der erste Themenblock forciert zunächst die Erfahrungen mit den PGS als Adressat:in und später als Dozent:in.
- Im zweiten Block werden die Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Promovierenden-Mittagessen, einer Kombination aus Mittagessen und Promotionsworkshop, und die eigene Rolle während dieser im

Zweiwochen-Rhythmus stattfindenden Treffen thematisiert.

- In einem dritten Block wird nach den eigenen Erfahrungen mit der informellen Peer-Interaktion gefragt.
- Im letzten thematischen Block werden verschiedene formatübergreifende Fragen gestellt.

Die mündliche Kommunikation wurde nach Abschluss der Interviews nach Kuckartz und Rädiker (2012) sowie nach Optionen des modulartigen Transkriptionssystems von Fuß und Karbach (2019) transkribiert. Im Zuge dessen erfolgt die Anonymisierung aller personenbezogenen Daten.

Als Analysetechnik wird die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ebenfalls nach Kuckartz und Rädiker (2012) gewählt. Anhand der Inhaltsanalyse kann fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert werden (Mayring, 2010). Nach der ersten Auseinandersetzung mit dem Text werden bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse Hauptkategorien und Subkategorien zunächst deduktiv, disjunktiv und erschöpfend theoretisch abgeleitet (Kuckartz & Rädiker, 2012). Anhand der gebildeten Haupt- und Subkategorien wird dann ein Kategoriensystem zusammengestellt. Aus dem Textmaterial kann das Kategoriensystem induktiv, um weitere Kategorien und Subkategorien ergänzt werden (Mayring, 2010). Die Zuordnung der Textabschnitte zu den Kategorien erfolgt mithilfe der Software MAXQDA.

Konnten allen relevanten Textabschnitten Kategorien sowie Subkategorien zugeordnet werden, beginnt die Interpretation der Daten. Für diese Darstellung der Ergebnisse wird die Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2012). Das Material wird konsensual kodiert (Kuckartz & Rädiker, 2012). Die seit April 2022 im Anschluss an die PGS durchgeführte Evaluation wird bei der Interpretation der qualitativen Daten berücksichtigt.

4.2 Erhebungssituation und kritische Reflexion

Die Interviewpartner:innen wurden entlang des Verfahrens des Theoretical Samplings ausgewählt (Lamnek, 1995), also einer theoretischen Fallauswahl. Das bedeutet, dass „Personen [rekrutiert werden], die aufgrund ihrer Merkmale und lebensweltlichen Hintergründe einen Beitrag zur Lösung des Forschungsproblems erwarten lassen“ (Keuneke, 2005, S. 263). Interviewt wurden sieben der acht Teammitglieder aus dem Projekt NextGen. Lediglich ein Teammitglied wurde nicht in die Untersuchung eingeschlossen (siehe Abschnitt 4).

Als Interviewerin fungierte eine ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der HSMW, die über Erfahrungen in der leitfadengestützten Interviewführung verfügt. Sie war den Teammitgliedern des Projekts NextGen zwar bekannt, aber nie aktiv in das Projekt eingebunden. Es wird davon ausgegangen, dass sie deswegen als vertrauensvolle Gesprächspartnerin durch die NextGen-Teammitglieder wahrgenommen wurde.

Durch die Projektmanagerinnen von NextGen wurden die Teammitglieder darüber informiert, dass Interviews mit ihnen zum Thema Peer-Learning geplant werden. Die Terminkoordination und die Beantwortung von möglichen Fragen im Zusammenhang mit den Interviews erfolgten durch

die Interviewerin. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen dem 28.04.2022 und dem 03.06.2022 auf der Videokonferenzplattform Zoom statt. Aufgenommen wurden die Interviews mit einem Diktiergerät. Ein digitales Interviewformat wurde gewählt, um die Interviewbereitschaft durch eine örtlich flexible Teilnahme zu erhöhen und um ein Infektionsgeschehen (Covid 19) zu vermeiden.

Die Interviews fanden ohne nennenswerte Störungen oder Vorkommnisse statt. Die Interviewten spiegelten der Interviewerin, dass sie die Interviews als angenehm empfanden und selbst sehr interessiert an den Ergebnissen sind.

Einschränkend muss reflektiert werden, dass das Projektmanagement des Projektes NextGen an der Auswertung beteiligt sein wird, d.h. es hat Einsicht in die Audiodateien sowie in das Interviewmaterial. Dies wurde den Interviewten vor Beginn des jeweiligen Interviews mitgeteilt und die Interviewten unterzeichneten dazu eine Einverständniserklärung. Dieser Umstand kann dazu führen, dass einzelne Fragen im Sinne der sozialen Erwünschtheit beantwortet wurden. Aussagen, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie dem Interview geschuldet verzerrt sind, werden mit besonderer Achtsamkeit interpretiert oder aus der Untersuchung ausgeschlossen.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend wird erneut die Stärke des Interviewmaterials hervorgehoben. Es handelt sich um eine der ersten Studien im deutschsprachigen Raum, die Peer-Learning in einem institutionalisierten Rahmen untersucht. So kann der bisher dürftig beforschte Untersuchungsgegenstand Peer-Learning um theoretische Annahmen ergänzt werden. Da es sich zudem um eine Vollerhebung handelt, kann davon ausgegangen werden, dass die zentralen und heterogenen Erfahrungen aller Teammitglieder in NextGen im Zusammenhang mit Peer-Learning erhoben werden.

Die vorliegenden Ergebnisse der Begleitstudie zum eingesetzten Peer-Learning als Qualifizierungsinstrument des Nachwuchsentwicklungsprogramms NextGen werden in den kommenden Monaten wissenschaftlich aufbereitet und publiziert. Dort sollen die Erfahrungen mit Peer Learning dargestellt und die Forschungsliteratur um theoretische Annahmen ergänzt werden.

Literatur

- Allern, M., Sundset, M. A., & Sandvoll, R. (2017). Peer observation of Teaching as motivation for educational development – From teaching as private enterprise to a collective approach. *Transforming patterns through the scholarship of teaching and learning*, 23–27.
- Bessant, J., Alexander, A., Tsekouras, G., Rush, H., & Lamming, R. (2012). Developing innovation capability through learning networks. *Journal of Economic Geography*, 12(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbs026>
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925. <https://doi.org/10.25656/01:4847>

- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B., & Wolstein, J. (2019). 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
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Aufl., Bd. 4185). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838550749>
- Hart, S. L., Steinheider, B., & Hoffmeister, V. E. (2019). Team-based learning and training transfer: a case study of training for the implementation of enterprise resources planning software. *International Journal of Training and Development*, 23(2), 135–152. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12150>
- Johnson, M., & Senges, M. (2010). Learning to be a programmer in a complex organization. *Journal of Workplace Learning*, 22(3), 180–194. <https://doi.org/10.1108/13665621011028620>
- Keuneke, S. (2005). Qualitatives Interview. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 254–267). UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838583143>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (Hrsg.). (2012). *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis: Beispiele - Konzepte - Methoden*. Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung: 2. Methoden und Techniken* (3. Aufl., Bd. 2). Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.
- Lincoln, M. A., & McAllister, L. L. (1993). Peer learning in clinical education. *Medical Teacher*, 15(1), 17–25. <https://doi.org/10.3109/01421599309029007>
- Long, M., Snijders, T., & Vanderputten, S. (Hrsg.). (2019). *Horizontal Learning in the High Middle Ages: Peer-to-Peer Knowledge Transfer in Religious Communities* (Bd. 7). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1515/9789048532919>
- Martin, J.-P. (1996). Das Projekt „Lernen durch Lehren“ - eine vorläufige Bilanz (G. Henrici & E. Zöfgen, Hrsg.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 25. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden., 70–86.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mieg, H. A., & Lehmann, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Campus Verlag.
- Misoch, S. (2014). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Oeste-Reiss, S., Sollner, M., & Leimeister, J. M. (2016). Development of a Peer-Creation-Process to Leverage the Power of Collaborative Knowledge Transfer. *49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 797–806. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.103>
- Paranjape, S., & Dharankar, M. (2021). Peer learning in health sciences-exploring pedagogy. *Journal of Education Technology in Health Sciences*, 8(1), 12–15. <https://doi.org/10.18231/J.JETHS.2021.003>
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601–624. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605078>
- Strauß, S., & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 106–116. <https://doi.org/10.25656/01:18156>
- Stroot, T., & Westphal, P. (Hrsg.). (2018). *Peer Learning an Hochschulen: Elemente einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- 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* (1. Aufl., Bd. 27). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p>
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>

Anhang

§58 SächsHSFG Berufungsvoraussetzungen für Professoren

(1) Berufungsvoraussetzungen für Professoren sind neben den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen

1. ein abgeschlossenes Hochschulstudium,
2. pädagogische Eignung und hochschuldidaktische Kenntnisse,
3. besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit, die in der Regel durch die Qualität einer Promotion nachgewiesen wird, oder besondere Befähigungen zur künstlerischen Arbeit und
4. je nach den Anforderungen der Stelle
 - a) zusätzliche wissenschaftliche Leistungen,
 - b) zusätzliche künstlerische Leistungen oder
 - c) besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer in der Regel fünfjährigen beruflichen Praxis, von der mindestens 3 Jahre außerhalb des Hochschulbereiches ausgeübt worden sein müssen.

(2) Die zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen nach Absatz 1 Nr. 4 Buchst. a werden durch eine Juniorprofessur, durch eine Habilitation oder durch eine gleichwertige wissenschaftliche Tätigkeit nachgewiesen.

(3) Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Lehrpraxis an einer Schule nachweist.

(4) Professoren an Fachhochschulen und Professoren für Fachhochschulstudiengänge an anderen Hochschulen müssen die Einstellungsvoraussetzungen nach Absatz 1 Nr. 1 bis 3 und 4 Buchst. c erfüllen; in besonders begründeten Ausnahmefällen können auch Bewerber zum Professor berufen werden, die die Einstellungsvoraussetzungen nach Absatz 1 Nr. 4 Buchst. a oder b erfüllen. Ein Ausnahmefall liegt insbesondere vor, wenn die Professorenstelle nach ihrer Funktionsbeschreibung abweichend von § 5 Abs. 1 Satz 2 nicht überwiegend der Wahrnehmung praxisorientierter Lehr- und Forschungsaufgaben gewidmet ist.

(5) Soweit es der Eigenart des Faches und den Anforderungen der Stelle entspricht, kann abweichend von den Absätzen 1 bis 4 als Professor auch berufen werden, wer pädagogische Eignung und hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis nachweist.

(6) Professoren mit ärztlichen, zahnärztlichen oder tierärztlichen Aufgaben müssen zusätzlich die Anerkennung als Facharzt, Fachzahnarzt oder Fachtierarzt nachweisen, soweit für das betreffende Fachgebiet eine entsprechende Weiterbildung vorgesehen ist.