

Thea Stroot  
Petra Westphal  
(Hrsg.)

# Peer Learning an Hochschulen

Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung

Stroot / Westphal  
**Peer Learning an Hochschulen**



Thea Stroot  
Petra Westphal  
(Hrsg.)

# Peer Learning an Hochschulen

Elemente einer diversitysensiblen,  
inkluisiven Bildung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2018.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2229-9

# Inhaltsverzeichnis

*Thea Stroot und Petra Westphal*

Peer Learning als Element einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung und  
Entwicklung an Hochschulen – Einführung in die Thematik ..... 9

## Teil I

### Peer Learning, Diversity und Inklusion: Grundlagen und hochschulische Felder

*Helen Knauf, Simone Seitz und Thea Stroot*

Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen:  
Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? ..... 21

*Matthias Rürup*

Educational Governance als Alleskönner – über Möglichkeiten und  
Grenzen eines Konzepts ..... 37

*Lisa Mense*

Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen ..... 63

*Rebecca Schulte*

Peer Learning in der Hochschuldidaktik – gelebte Diversität ..... 75

## Teil II

### Peer Learning in Hochschulen: Ansätze, Konzepte und Ergebnisse

*Hannah Rosenberg und Nadine Schallenkammer*

Ansätze einer Peer Learning-orientierten Theorie-Praxis-Verknüpfung  
im Rahmen einer diversitätssensiblen Lehrer\*innenausbildung  
an der Universität Koblenz-Landau (MoSAiK) ..... 93

*Joanna Hellweg*

Peer Learning im Lehramtsstudium – Praxisbeispiel einer  
diversitysensiblen Lernbegleitung im Fach Hauswirtschaft ..... 111

<i>Anna Grabosch und Hedda Bennewitz</i> Peer Coaching im Kontext der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Universität Münster .....	129
<i>Thea Stroot, Petra Westphal und Leoni Donnermann</i> Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – Pilotierung und Ergebnisse einer Interviewstudie .....	147
<i>Thea Stroot, Petra Westphal, Stephanie Moldenhauer, Kerstin Reinink und Kristina Tschopik</i> Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende – Konzeptumsetzung und quantitative Studie ,Intersektionalität und Mentoring‘ .....	182

### Teil III

#### Diversitysensibles, inklusionsorientiertes Peer Learning: Good Practice

<i>Stefanie Vogler-Lipp</i> Viadrina Peer Tutoring an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – Wie diversitätssensible Strukturen das Lernen auf Augenhöhe an Hochschulen befördern (können) .....	213
<i>Thea Stroot, Robert Kordts-Freudinger, Maxi Steinbrück und Timm Albers</i> Inklusion Europäisch: Ein Peer Learning-Projekt an der Universität Paderborn, der Freien Universität Bozen und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich .....	228
<i>Andrea Karsten, Vanessa Franert und Stefanie Schäfer</i> Am Schreiben teilhaben. Das Textograph*innen-Programm an der Universität Paderborn .....	242
<i>Dagmar Freitag, Amra Havkić, Constanze Niederhaus und Petra Westphal</i> Sprache(n) gemeinsam bewusstmachen. Language Awareness und Peer Learning .....	262
<i>Christiane Henkel</i> Peer Learning an der Universität Bielefeld – eine Diversity fördernde Didaktik .....	275

<i>Claudia Decker, Frieda Henkenius, Carolin Striewisch, Antje Tarampouskas und Petra Westphal</i>	
Mit- und voneinander Lernen in kooperativen selbstorganisierten Lernprojekten im Profilstudium für Lehramtsstudierende der Universität Paderborn .....	286
<i>Katja Kraft, Tanja Osterhagen und Birke Sander</i>	
Zur Relevanz von Networking – Netzwerk Peer Learning an Hochschulen ...	298
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	313



*Thea Stroot und Petra Westphal*

## **Peer Learning als Element einer diversitätsensiblen, inklusiven Bildung und Entwicklung an Hochschulen – Einführung in die Thematik**

Eine diversitätsensible, inklusive Bildung und Entwicklung an Hochschulen erfordert sowohl angemessene Strukturen, Kulturen und Praktiken (und damit verbundenen Haltungen und Handlungsspielräumen) als auch eine Auseinandersetzung damit, dass eine „Hochschule für Alle“ (Klein/Schindler 2016, 12) „in Zeiten von Effizienz- und Exzellenz-Orientierung“ (ebd.) nicht kompatibel sei. Zugleich sei aber von der „grundsätzlichen Heterogenität der Studierenden wie der Lehrenden“ (Dannenbeck/Dorrance/Moldenhauer/Oehme/Platte 2016, 11) auszugehen. Mit diesen Thesen kann die aktuelle Debatte um das Themenfeld, in das sich dieser Band einordnet, umrissen werden. Die hier relevanten Bezugspunkte deuten auf den seit Jahren diskutierten Paradigmenwechsel „from homogeneity to heterogeneity to diversity“ (Sliwka 2010) an und lassen sich hinsichtlich der Lehrer\*innenbildung beispielsweise an einer inklusiven statt inklusionsorientierten Entwicklung (vgl. Plate 2016) festmachen. Damit sind alle für Lehre und Forschung wichtigen Strukturen an Hochschulen im Fokus, wenn es um diversitätsensibel und inklusiv ausgerichtete Perspektiven von Hochschulentwicklung geht.

Peer Learning, grundsätzlich gedacht als „Learning from and with each other“ (Boud 2001), wird im Kontext dieses Bandes als ein Faktor betrachtet, der für eine solche Ausrichtung von Hochschule relevant ist und zugleich neue Fragen – üblicherweise in erster Linie für die Lehre – aufwirft. Im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft ist die Lehre der Bereich, der zum einen von Studierenden direkt wahrgenommen und bewertet wird, zum anderen aber auch für die langfristige Entwicklung von Hochschulen als bedeutender Aspekt gilt. Der Wissenschaftsrat wirft mit seinem Positionspapier hinsichtlich der Qualität der hochschulischen Lehre die Frage auf, ob vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses, der die „institutionelle Verantwortlichkeit der Hochschulen für die Qualität der Lehre“ (Wissenschaftsrat 2017, 8) betonen sollte, „der Anspruch einer wirklichen Neuorientierung der Lehre auf das Lernen und das Erreichen von Bildungszielen

schon eingelöst wurde“ (ebd., 9). Als zentrale Handlungsfelder werden insbesondere die „Zielbestimmung und Zielorientierung der Lehre, die Professionalisierung der Lehre, die Bewertung und Steuerung von Lehre sowie die langfristige strukturelle Entwicklung der Lehre“ (ebd., 16ff.) genannt. Peer Learning-Ansätze sieht der Wissenschaftsrat beispielsweise dann als bedeutsam an, wenn es um eine Stärkung der gemeinsamen Verantwortung in der Lehre geht. Hier könnten, ähnlich, wie es bereits im Kontext von Forschung üblich sei, ebenfalls entsprechende Strukturen entwickelt werden (ebd., 23).

Ein Blick auf hochschulische Kernaufgaben, d.h. Lehre, Forschung und wissenschaftliche Nachwuchsförderung, zeigt jedoch, dass sich diese als Konglomerat vollkommen unterschiedlicher Aufgabenbereiche und struktureller Voraussetzungen darstellen. Exzellenzförderung als „Beförderung sich selbst verstärkender Effekte“ (Kühl 2016, 3) einerseits und Programmlinien wie z.B. der *Qualitätspakt Lehre* andererseits zeigen nicht nur für Deutschland die Tendenz einer projektgebundenen und entsprechend zeitlich befristeten Mittelvergabe an Hochschulen. Gleichwohl erlangen die Dimensionen Heterogenität bzw. Diversity eine immer größer werdende Bedeutung sowohl für strukturelle Entwicklungen allgemein als auch spezifisch im Bereich der Lehre, wie es auch im *Qualitätspakt-Lehre*-Programm der Universität Paderborn, *Heterogenität als Chance*, zu sehen ist. Auch dieses Programm zielt letztlich auf alle für Lehre relevanten Bereiche der universitären Struktur, d.h. sowohl auf die eigentliche Lehre als auch auf die diese bestimmenden organisationalen Bedingungen. Entsprechend ist eine Auseinandersetzung mit Diversity in der Hochschule für die Lehre zunächst geknüpft an eine Analyse der für Lehre relevanten hochschulischen Bedingungen, d.h. aller Strukturen, Kulturen und Praktiken. Hochschulisch lassen sich somit immer noch einerseits die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels, d.h. eines „Shifts from teaching to learning“ (Wissenschaftsrat 2008) und andererseits ein Primat der Forschung beobachten, auch wenn dies mit dem aktuellen Positionspapier des Wissenschaftsrats zur Lehre (Wissenschaftsrat 2017) zu korrigieren versucht wird. Ebenso sind veränderte gesellschaftliche Paradigmen erkennbar, die impulsgebend für eine Neuausrichtung von Curricula, aber auch für Lehren und Lernen selbst sind. Besonders deutlich wird dies momentan für die Lehrer\*innen(aus)bildung im Kontext der Themen Umgang mit Vielfalt und Inklusion. Durch die Salamanca-Erklärung von 1994 und die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 ergeben sich wesentliche Anforderungen für die Lehrer\*innen(aus)bildung, die eine umfassende Auseinandersetzung mit Heterogenität und Diversity sowohl in inhaltlicher als auch struktureller Hinsicht notwendig machen (vgl. u.a. Barsch/Glutsch/Massumi 2017; Kronberger/Kühberger/Oberlechner 2016).

Für Lehren und Lernen zeigen sich somit an deutschen Hochschulen mit ihren eher „lose gekoppelten Strukturen“ (Wild/Esdar 2014, 80) und zugleich „konfligierenden Anforderungen und Zielen“ besondere Problemlagen: Es besteht

ein Spannungsverhältnis von „loser Koppelung und Verantwortungsübernahme durch die Organisationsleitung“ (Kloke/Krücken 2012, 26) als widersprüchliche Voraussetzung für hochschulisches Lehren und Lernen. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und den Anforderungen durch den Inklusionsansatz sind somit mehr und mehr Leitlinien zur Umsetzung grundsätzlich vergleichbarer Strukturen dominant, die einerseits das Studium in Inhalt und Umfang stark bestimmen und, auf Inklusion ausgerichtet, partizipative Rahmungen ermöglichen sollen. Diese sind, wie es insbesondere im Fachgutachten von Wild und Esdar (2014) deutlich wird, von der Leitlinie gekennzeichnet, eine heterogenitätsorientierte Reform der Hochschulen einzuleiten, die jedoch mit einer Stärkung der Hochschulleitungen dem Prinzip der Top-Down-Steuerung folgt. Gleichwohl heben Wild und Esdar hervor, dass „Partizipation und Steuerung keineswegs gegensätzliche, sondern sich ergänzende Prinzipien sind – jedenfalls bei kluger Umsetzung beider“ (ebd., 79). Vor diesem Hintergrund über diversitysensible bzw. inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken in Hinblick auf eine inklusive Hochschule (vgl. Klein 2016) zu diskutieren, liegt nahe. Auch ist es naheliegend, diese hinsichtlich ihrer Diversitydimensionen und ihrer Relevanz für Partizipation und Einflussnahme für die an den hochschulischen Prozessen beteiligten Gruppen zu prüfen.

Inwieweit hier Peer Learning-Ansätze von Bedeutung sind, ist in unterschiedlichen deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren in verschiedener Hinsicht entwickelt und erprobt worden (vgl. u.a. Westphal/Stroot/Lerche/Wiethoff 2014). Hierbei ist vielfach auch auf Ansätze und Erfahrungen aus der Inklusionsdebatte zurückgegriffen worden. Stark kritisiert wurde in diesem Kontext beispielsweise eine Lehrer\*innen(aus)bildung, die Inklusion eher in den Inhalten der Ausbildung und hier als ausgerichtet auf die Umsetzung von Inklusion in Schulen verortet sieht, denn in den hochschulischen Strukturen, Kulturen und Praktiken selbst (vgl. Amrhein 2011; Breyer/Erhardt 2013; Heinrich/Urban/Werning 2013; Plate 2016). Deutlich hervorgehoben wird im Kontext des international vergleichenden Projektes „Teacher Education for Inclusion (TE41)“ (Merz-Atalik/Franzkowiak 2011), dass der „Weg zur Inklusion [...] weder gradlinig noch in ganz Europa in gleicher Weise verlaufen“ kann (ebd.). HRK und KMK betonen in ihrer gemeinsamen Erklärung für das deutsche System, dass vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen veränderte Steuerungslinien notwendig seien: „Empfohlen wird, additive durch integrierte Konzepte zu ergänzen und eine inklusive Gesamtkonzeption umzusetzen“ (HRK/KMK 2015, 15). Die von Booth (2011) entwickelten Aspekte für eine entsprechende hochschulische Ausbildung verweisen auf einen Anforderungskatalog für die Hochschulentwicklung, „in der die Lehramtsstudierenden, Dozent\*innen und alle anderen Beteiligten ihre Rollen als partizipativ erleben und zur Entwicklung von Inklusion als grundlegendem Prinzip in Kulturen, Strukturen und Praktiken der Studiengänge und Hochschulen beitragen können“ (Plate 2016, 4). Fragen, die aus dieser Perspekti-

ve formuliert werden, beziehen sich vor allem auf Zugangsmöglichkeiten, Partizipationsbedingungen, Zertifizierungen und auf die Möglichkeit selbstbestimmter Bildungsprozesse.

Sichtbar ist, dass Inklusion letztlich auf Diversitykategorien ausgerichtet ist, wobei grundsätzlich herausgestellt werden kann, dass Diversity nicht „auf individuelle Merkmale und Eigenschaften“ (ebd., 15) zurückzuführen ist. Er rückt nicht Identität, sondern Macht- und Herrschaftsaspekte zur Herstellung von Zugehörigkeit, d.h. Bedingungen für Identitätskonstruktionen in den Fokus. Mit Diversity wird nicht in erster Linie nach Merkmalen von Individuen oder Gruppen gefragt, sondern nach der „gesellschaftlichen Sozial- und Chancenstruktur“ (Bank/Ebbers/Fischer 2011, 5) und einer entsprechenden Offenheit dieser Strukturen. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Diversity übergreifend „any mixture of items characterized by differences and similarities“ (Thomas 1996, 5). Diversity ist abzugrenzen von Heterogenität als einem besonders unscharfen und mehrdeutigen Begriff. Wenning (2007, 23) hebt hervor, dass Heterogenität nur im Zusammenhang mit Konstrukten zu Homogenität zu sehen sei und als grundsätzlich Unterschiedlichkeit bezeichnende Zustandsbeschreibung gelten könne, die zeitlich befristet sei. Bank, Ebbers und Fischer (2011) stellen heraus, dass der Begriff Heterogenität auf starre Differenzlinien zu verweisen scheint, sodass eher von einer „subjektorientierten“ sowie einer „objektorientierten“ Heterogenität (ebd., 6ff.) auszugehen sei, die sich einerseits auf die spezifische Bedürfnislage des Einzelnen und andererseits auf die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen ausrichtet. Sliwka (2010, 214) stellt wie bereits o.a. vor dem Hintergrund einer spezifisch deutschen Färbung des Begriffes Heterogenität, der eher als defizitorientiert gilt, die Notwendigkeit eines „Paradigm shifts: from homogeneity to heterogeneity to diversity“ zentral. In diesem Sinne gilt Diversity als auf sozialen Kategorien basierend, über die die Privilegien und Diskriminierungen konstruiert und begründet werden. Als hierfür relevante soziale Kategorien lassen sich nach Heitzmann und Klein (2012, 15) neben sozialer und ethnischer Herkunft sowie Geschlecht auch Kategorien wie sexuelle Orientierung, Religion, Behinderung und Alter hervorheben. Entsprechend sind intersektionale Ansätze von grundlegender Bedeutung (vgl. u.a. Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2014).

Mit diesen Annäherungen lassen sich Kriterien für inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken deutlich benennen: Hochschulische Strukturen für Bildungsprozesse müssen sich demnach insbesondere danach befragen lassen, inwiefern sie bestimmte Zielgruppen privilegieren bzw. diskriminieren. Das o.a. Fachgutachten von Wild und Esdar (2014) stellt für eine heterogenitätsorientierte Hochschule die Notwendigkeit heraus, insbesondere die Voraussetzungen und Bedingungen für hochschulische Lehre auf faktisch abbaubare Disparitäten bei Studierenden hin auszurichten, namentlich auf Disparitäten im Vorwissen sowie in lernstrategischen Kompetenzen. Hier ist tendenziell eine Verengung zu beobachten, nämlich

die Ausrichtung auf eine eher defizitorientierte Befassung mit Ausgangslagen der Studierenden. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Überlegungen zu Heterogenität kann diese Fokussierung durchaus kritisiert werden. Zugleich wird hier jedoch eine Ausrichtung auf konkrete Praktiken sichtbar, die einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen und hinsichtlich Diversity beraten (vgl. u.a. Szczyrba/von Treeck/Wildt/Wildt 2016) werden muss.

Lehr- und Lernsettings, welche die o.a. Aspekte berücksichtigen wollen, werden automatisch die formellen und informellen Beziehungen und Arbeitskontexte der Lernenden mitbedenken müssen, sodass im Zuge einer diversitysensiblen, inklusiven Ausrichtung hochschulischer Strukturen, Kulturen und Praktiken Peer Learning-Settings eine besondere Rolle spielen können. Auch wenn nach Boud (2001, 3) Peer Learning als eine zweiseitige, reziproke Lernaktivität gilt, die sich auf ein Teilen und Teilhaben an Wissen, Ideen und Erfahrungen zwischen gemeinsam partizipierenden Personen in wechselseitigen Prozessen bezieht, kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass Peer Learning-Settings per se diversitysensibel und inklusiv ausgerichtet sind. Sie können aber in besonderer Weise den Blick auf exkludierende Strukturen, Kulturen und Praktiken schärfen helfen und damit Voraussetzungen für diversitysensibles, inklusives Lernen schaffen. Peer Learning-Settings haben in der akademischen Lehre eine lange Tradition. So haben beispielsweise Tutorien die Funktion, das Lehrpersonal an Hochschulen zu unterstützen und Studierenden dabei zu helfen, vorgegebene Inhalte, Methoden und Formen nachzuvollziehen, sie mit eigenen Wissensbeständen zu verknüpfen und daraus Handlungsoptionen zu entwickeln. In diesem Sinne dienen Peer Learning-Arrangements einer Maximierungsstrategie und helfen zugleich, mit den Bedingungen von Massenuniversitäten hinsichtlich der eher weniger geförderten Lehranteile umzugehen. Zugleich betonen sie jedoch auch eine gewisse Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen in Teilhaberräumen, die eine breite Partizipation aller Beteiligten vorsehen. Sie können insbesondere auch von Aushandlungspraktiken bestimmt sein, die der Ermöglichung und Anerkennung von Studierfreiheit inklusive der Implementation flankierender Maßnahmen zur Flexibilisierung des Studiums dienen (vgl. Werner/Vogt/Platte 2014). Zu fragen ist folglich, welche Perspektiven das Konstrukt Peer Learning für altbekannte Probleme und Aufgabenfelder eröffnen kann, wenn es um allgemeine Strukturen, Hierarchien, Machtverteilung, Haltungen und subjektiven Theorien geht. Wer ist eigentlich ‚Peer‘? Welche statusunabhängigen – bzw. im Gegenteil, statusabhängigen – Strukturen sind denkbar und welche neue Probleme werfen sie ggfs. auf? Welche Relevanz können ‚sowohl/als auch‘-Konstrukte in der Lehre bzw. einer hochschulischen Entwicklung allgemein haben, wenn es um Fragen danach geht, welche Studierenden- bzw. Lehrendengruppe welche Interaktionsformen und Beratungsstrukturen (hier insbesondere: Peerstrukturen bzw. hierarchisch angesiedelte Expert\*innenstrukturen) benötigt? Braucht Peer Learning spezifische

Rahmenbedingungen in Hochschulen? Welche Konzepte und Vorstellungen zu einer für alle Seiten gewinnbringenden Zusammenarbeit wären Voraussetzung für auf Peer Learning basierenden Lehr-/Lernkulturen? Welche ‚neuen‘ Vorstellungen zu Lernenden und Lehrenden, zu ‚Novizen‘ und ‚Expert\*innen‘ sowie jeweiligen Rollen im Hochschulsystem würden darüber zu entwickeln sein?

Der vorliegende Band ist an diesen Grundlinien und -fragen ausgerichtet und geht in drei Abschnitten aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Thematik ein. In einem ersten, auf theoretische Grundlegungen fokussierenden Teil stehen vier Ansätze nebeneinander, die die Thematik im Sinne allgemeiner Positionen aufbereiten. *Helen Knauf*, *Simone Seitz* und *Thea Stroot* stellen Diversity und Inklusion als zentrale Begrifflichkeiten im Bildungssystem heraus, über die veränderte Aufgaben für die Entwicklung von Hochschulen beschrieben werden; insbesondere zielen diese auf eine Diversitysensibilität auf allen Ebenen hochschulischer Entwicklung, die – realisiert u.a. über Peer Learning – auch in neuer Weise Probleme aufwirft, die für Hochschulen damit verknüpft sein können. Im zweiten Beitrag entwickelt und diskutiert *Matthias Rürup* die Perspektive der Educational Governance als Beschreibungs- und Untersuchungsansatz von neuen Steuerungsansätzen und damit Veränderungsprozessen im Bildungswesen für ein inklusiv-diversitysensibles Peer Learning an Hochschulen. Zugleich befragt er damit auch das Konzept der Educational Governance kritisch mit der Frage nach der Beliebigkeit der Anwendung dieses Konzeptes. Unterschiedliche Aspekte einer gender- und diversitygerechten Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen vor dem Hintergrund vorliegender Bildungsungleichheit an deutschen Hochschulen werden im Beitrag von *Lisa Mense* thematisiert. Insbesondere fokussiert der Beitrag auf Überlegungen zur Relevanz einer Gender- und Diversitykompetenz für die Notwendigkeit von beständiger Selbstreflexion als Lehrende. *Rebecca Schulte* stellt im vierten Beitrag in diesem ersten Teil die Hochschuldidaktik und ihre spezifischen, immer auch auf alle Statusgruppen ausgerichteten Angebote hinsichtlich Peer Learning und Diversität in den Mittelpunkt. Sie diskutiert deren Relevanz sowohl für die thematische Gestaltung hochschuldidaktischer Bildungsangebote wie auch für deren didaktisch-methodische Ausrichtung.

Der zweite Teil dieses Bandes umfasst Beiträge, in denen Konzepte und Ansätze vorgestellt und Evaluationsergebnisse diskutiert werden. *Hannah Rosenberg* und *Nadine Schallenkammer* stellen zwei Ansätze aus dem Projekt MoSAiK an der Universität Koblenz/Landau zu einer Peer Learning-orientierten Theorie-Praxis-Verknüpfung für Lehramtsstudierende vor, um sie auf Möglichkeiten und Grenzen der Einbindung in eine als diversitätssensibel zu verstehende Lehrer\*innenbildung zu prüfen. Peer Learning wird mit dieser Perspektive als Medium einer Ausbildung beleuchtet, die Ansätze einer (theoretisch und methodisch gesicherten) Selbstreflexion zum Ausgangspunkt der Professionalisierung macht. *Joanna Hellweg* diskutiert in ihrem Beitrag das Projekt LEK an der Universität Paderborn und befasst

sich mit den in unterschiedlichen Fachbereichen entstandenen Lernzentren, die Studierende bei der Bewältigung von fachlichen Anforderungen individuell begleiten und unterstützen sollen. *Anna Grabosch* und *Hedda Bennewitz* stellen in ihrem Beitrag das Peer Learning und Peer Coaching-Angebot der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Universität Münster dar, welches Studierende bei dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen unterstützt. Einen tieferen Einblick gewähren sie in das Begleitungskonzept *Coach the Trainer*. In den folgenden sich aufeinander beziehenden Beiträgen zum Ansatz *Bildungswissenschaftliches Mentoring* für Lehramtsstudierende an der Universität Paderborn werden von *Thea Stroot*, *Petra Westphal* und *Leoni Donnermann* die theoretische Fundierung und das daraus abgeleitete Grundkonzept der Veranstaltung sowie Ergebnisse einer auf die Pilotierung bezogenen Interviewstudie vorgestellt und diskutiert. Das Projekt verfolgte über eine veränderte Lehrendenrolle, ein begleitendes Peer Mentoring und grundsätzlich kooperative Arbeitsformen das Ziel einer zunehmenden Wertschätzung pädagogischer Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Lehre. *Thea Stroot*, *Petra Westphal*, *Stephanie Moldenhauer*, *Kerstin Reinink* und *Kristina Tschopik* geben im zweiten Beitrag einen Einblick in die Weiterentwicklung des befristeten Qualitätspakt-Lehre-Projektes und stellen anhand einer semesterbezogenen quantitativen Evaluation des Konzeptes Zusammenhänge von Intersektionalität und Mentoring heraus.

Der dritte Teil vereint Projekte aus unterschiedlichen Zusammenhängen hochschulischer Arbeit im Sinne von ‚good practice‘. Der erste Beitrag von *Stephanie Vogler-Lipp* präsentiert das Programm *Viadrina Peer Tutoring* an der Europa-Universität Viadrina (EUV) in Frankfurt (Oder) und stellt die Relevanz dieses Programmes für die Lehr-/Lernstrukturen der Europa-Universität dar. Danach sind insbesondere mit den Bereichen ‚Interkulturelle Kompetenz‘ und ‚Diversity‘ neue Felder entstanden, die bedeutsam für die diversitätssensible Entwicklung der international ausgerichteten Hochschule selbst sind. Ebenfalls auf eine europäische Perspektive ist der Beitrag von *Thea Stroot*, *Robert Kordts-Freudinger*, *Maxi Steinbrück* und *Timm Albers* ausgerichtet, wenn Fragen und Perspektiven eines internationalen Peer Learning-Projektes zur Relevanz der Verknüpfung unterschiedlicher Ansätze und Erfahrungen in Italien, Österreich und Deutschland zum Themenfeld ‚Inklusion‘ für die Lehrer\*innenbildung diskutiert werden. *Andrea Karsten*, *Vanessa Frabnert* und *Stefanie Schäfer* stellen in ihrem Beitrag eine fachsensible Variante des Writing-Fellows-Konzepts, das *Textograph\*innen Programm* des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn, vor. Beschrieben und diskutiert wird, wie die unterschiedlichen Akteure in unterschiedlichen Konstellationen zusammenarbeiten, um Studierenden die Teilhabe an den Schreib-, Forschungs- und Denklinien ihrer jeweiligen Fächer zu ermöglichen bzw. Ansätze für einen Umgang mit diesen Praktiken zu öffnen. *Dagmar Freitag*, *Amra Havkić*,

*Constanze Niederhaus* und *Petra Westphal* bieten einen Einblick in das Konzept der *Language Awareness* und dessen Umsetzung in Veranstaltungen an der Universität Paderborn und diskutieren, wie Peer Learning-Settings den aufmerksamen und sensiblen Umgang mit Sprache in der hochschulischen Lehrer\*innen(aus)bildung fördern können. Am Beispiel der Ausbildung von Peer (Schreib-)Tutor\*innen für ihre Tätigkeit als studentische Schreiber\*innen an der Universität Bielefeld erörtert *Christiane Henkel* eine diversitätsfördernde Didaktik, die sich an den Prinzipien von Peer Learning als aktivem, kooperativem und reflexivem Lernen an der Universität Bielefeld orientiert. Sie hinterfragt kritisch, inwiefern dieser Peer Learning-Ansatz einer diversitätsfördernden Didaktik entspricht bzw. entsprechen kann. Aus dem Projekt *Mein Profil – Dein Profil* berichten *Claudia Decker*, *Frieda Henkenius*, *Carolin Striewisch*, *Antje Tarampouskas* und *Petra Westphal* über die Entwicklung des Ansatzes *Mit- und voneinander lernen in kooperativen selbstorganisierten Lernprojekten* im Rahmen eines zusätzlichen Profilstudiums für Lehramtsstudierende der Universität Paderborn. Im Zentrum stehen insbesondere ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven, Studierenden auf Basis einer kooperativen und diversitätssensiblen Haltung einen Raum zu eröffnen, innerhalb dessen sie interessenorientiert, intrinsisch motiviert und selbstorganisiert ein eigenes Lehr-/Lernangebot planen und umsetzen können. Abschließend stellen *Katja Kraft*, *Tanja Osterhagen* und *Birke Sander* das *Netzwerk Peer Learning an Hochschulen* vor. Vorrangige Ziele des Netzwerks sind insbesondere darin zu sehen, Gelingensfaktoren für Peer Learning herauszuarbeiten und Qualitätssicherungsmaßnahmen zu entwickeln. Zugleich bietet dieses Netzwerk eine Arbeitsplattform für alle, die ein Peer Learning im hochschulischen Kontext anwenden und implementieren wollen.

Die in diesem Band zusammengeführten Beiträge beleuchten in unterschiedlicher Weise eine Thematik, die sich in den letzten Jahren insbesondere über Förderlinien wie beispielsweise dem *Qualitätspakt Lehre* in Deutschland entwickelt hat. Vielfach sind Angebote entstanden, die im Rahmen erster Evaluationen – zumeist durch die Durchführenden selbst – Impulse für die Weiterentwicklung hochschulischer Lehr-/Lernarrangements sowohl für die im eigentlichen Sinne als ‚Lehre‘ zu bezeichnenden Angebote, als auch für umfassende hochschulische Kulturen, Strukturen und Praktiken allgemein zu geben in der Lage sind. Damit ist auch ein Feld skizziert, das im Sinne der Entwicklung (semi-)professioneller Formate auf Verstetigung von Angeboten sowie damit einhergehend eine weitergehende Qualitätssicherung und Professionalisierung angewiesen ist. Dafür entsprechende inklusive, diversitysensible Strukturen zu schaffen, die den Einsatz unterschiedlicher Peer Learning-Arrangements zu erproben und weiterzuentwickeln in der Lage sind, sehen wir als eine Möglichkeit an, eine notwendige hochschulische Entwicklung in diesem Feld zu befördern, da nicht alle Lernenden und Lehrenden gleiche Lehr-/Lernsettings und entsprechende Beratungsstrukturen benöti-

gen: Eine Vielfalt entsprechender Arrangements scheint sowohl für die klassische Lehre als auch für Hochschulentwicklung allgemein nötig zu sein.

Diese Publikation ist mit der Unterstützung vieler Personen entstanden; unser Dank geht insbesondere an Kim Klebolte, Barbara Bernard, Kerstin Reinink und Johannes Thiele für einen sorgfältigen Blick auf das Manuskript.

*Thea Stroot und Petra Westphal*

## Literatur

- Amrhein, B. (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. Zeitschrift für Inklusion. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>, (zuletzt eingesehen am: 17.07.2017).
- Bank, V./Ebberts, I./Fischer, A. (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Journal of Social Science Education, 10 (5), (3-13).
- Breyer, C./Erhardt, M. (2013): Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Inklusion, 4. Jg. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203>, (zuletzt eingesehen am: 17.07.2017).
- Boud, D. (2001): Introduction: Making the move to peer learning. In: Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (Hrsg.): Peer learning in higher education (1-17). London: Routledge.
- Booth, T. (2011): The name of the rose. Inclusive values into action in teacher education. In: Prospects, 41 (3), (303-318).
- Barsch, S./Glutsch, N./Massumi, M. (Hrsg.) (2017): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann.
- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (2016): Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In: Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung (9-21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (69-134). Münster: Waxmann.
- Heitzmann, D./Klein, U. (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015. URL: [https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01\\_Lehrerbildung\\_01.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf), (zuletzt eingesehen am: 17.07.2017).
- Klein, U. (Hrsg.) (2016): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. In Zusammenarbeit mit der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung des Deutschen Studentenwerks. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klein, U./Schindler, C. (2016): Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: Klein, U. (Hrsg.) (2016): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. In Zusammenarbeit mit der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung des Deutschen Studentenwerks (7-16). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kloke, K./ Krücken, G. (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmung und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Lehre. In: Becker, F. G./Krücken, G./ Wild, E. (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen (13-29). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronberger, S./Kühberger, C./Oberlechner, M. (Hrsg.) (2016): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Kühl, S. (2016): Exzellente Beantragung. Eine alternative Evaluation der Exzellenzinitiative. Forum Wissenschaft 33 (17-21).
- Merz-Atalik, K./Franzkowiak, T. (2011): Das Projekt „Teacher Education for Inclusion“ (TE41) – Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85>, (zuletzt eingesehen am: 03.08.2017).
- Plate, E. (2016): Lehrer\_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer\_innenbildung durch Inklusion. In: Clemens D./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Plate, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung (194-214). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD: Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-12-en>, (zuletzt eingesehen am: 17.07.17).
- Szczyrba, B./von Treeck, T./Wildt, B./Wildt, J. (2016): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren. Wiesbaden: Springer.
- Thomas, R. R. (1996): Redefining Diversity. New York, NY: American Management Association.
- Walgenbach, K (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wild, E./Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. URL: <https://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/detailansicht/meldung/fachgutachten-heterogenitaetsorientierte-lehre-3517/>, (zuletzt eingesehen am: 17.07.207).
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt (21-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Werner, M./Vogt, S./Platte, A. (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. In: Zeitschrift für Inklusion – online.net. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218>, (zuletzt eingesehen am: 17.07.2017).
- 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. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>, (zuletzt eingesehen am: 20.07.2017).
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. URL: [http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung\\_Lehre.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf), (zuletzt eingesehen am: 20.07.2017).

**Teil I**  
**Peer Learning, Diversity und Inklusion:**  
**Grundlagen und hochschulische Felder**



*Helen Knauf, Simone Seitz und Thea Stroot*

## **Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion?**

### **Zusammenfassung**

*Diversity und Inklusion sind in den letzten Jahren zu zentralen Begrifflichkeiten im Bildungssystem geworden. Die mit diesen Blickwinkeln verbundenen Aufgaben betreffen auch Hochschulen, und zwar nicht nur hinsichtlich der Inhalte des Studiums von beispielsweise angehenden Pädagog\*innen (Sliwka 2010) und damit vor allem erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fachgebiete. Vielmehr ist es eine zentrale Aufgabe von Hochschulen insgesamt, auf allen Ebenen, d.h. auch auf der Ebene der Strukturen sensibel für Diversität zu werden sowie die hochschulische Praxis diversitätssensibel zu gestalten (Knauf 2013; Plate 2016). Einen Weg, diese Diversitysensibilität zu realisieren, stellt der Ansatz des Peer Learnings dar, wie er mittlerweile in unterschiedlichen Formen an Hochschulen praktiziert wird (vgl. Westphal/Stroot/Lerche/Wiethoff 2014). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Möglichkeiten durch die Nutzung von Ansätzen des Peer Learnings für eine diversity- und inklusionsorientierte Betrachtung hochschulischer Lernprozesse allgemein entstehen und diskutiert Probleme, die im Kontext von Bildung an Hochschulen damit verbunden sind.*

### **1 Einleitung**

Hochschulen in Deutschland haben sich in den vergangenen Jahren auf verschiedensten Wegen damit auseinandergesetzt, wie sie ihr Profil in Richtung Diversity und Inklusion schärfen können. Überlegungen und Strategien hierzu beziehen sich in erster Linie auf die Lehre, einen Kernbereich der Hochschulen. Hierzu wurden bislang verschiedene Ansätze und Konzepte diskutiert, die der Vielfalt der Studierenden in besonderer Weise gerecht werden sollen. Prominent ist hier der Ansatz des ‚universal design‘ (vgl. Burgstahler/Cory 2008; Powell 2016).

Neben oder auch verbunden mit diesen Ansätzen birgt das Prinzip des Peer Learnings auf den ersten Blick besondere Chancen für die Berücksichtigung von Diversity und Inklusion an Hochschulen. Kern des Peer Learnings ist die Idee,

dass die am Lernprozess Beteiligten unterschiedliche Formen von Wissen, Erfahrungen und Visionen miteinander teilen: Peer Learning ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass die Beteiligten mit- und voneinander lernen, so dass ein wechselseitiger Lernprozess entsteht:

„Peer learning should be mutually beneficial and involve the sharing of knowledge, ideas and experience between the participants. It can be described as a way of moving beyond independent to interdependent or mutual learning“ (Boud 2001, 3).

Der Begriff ‚Peer‘ verweist dabei auf eine Gemeinsamkeit der Beteiligten, wobei diese oft in erster Linie im identischen Status (z.B. als Studierende) gesehen wird. Die Gemeinsamkeit kann jedoch ebenso hinsichtlich des Interesses an einem Thema gefunden werden, sodass sich Peer Learning nicht ausschließlich an einem ähnlichen Status festmachen lässt. Es sind damit nicht nur ‚co- oder near-peers‘, sondern auch ‚same oder cross-level-peer‘-Ebenen (Falchikov 2001, 34ff.) auszumachen, die auch situationsbezogen entstehen können. Geteilte Interessenslagen in Peer Learning-Prozessen sind somit nicht zu verwechseln mit einer exakten Deckungsgleichheit von Interessen und auch nicht mit einer Gleichheit der Lern- und Wissensvoraussetzungen.

Dennoch sind in typischen Peer Learning-Kontexten in universitären Lehrveranstaltungen vielfach Homogenisierungsbestrebungen seitens der Beteiligten zu beobachten – eine hohe Übereinstimmung von Interessen, Sicht- und Lernweisen wird hier als Garant für gelingendes Peer Learning gesehen. Demgegenüber folgen wir der Auffassung, dass neben dieser Homogenität das Peer Learning insbesondere auch durch die Verschiedenheit der Beteiligten bzw. der Vielfalt ihres Wissens und ihrer Erfahrungen sowie ihres Status gekennzeichnet ist; das Lernen voneinander erhält seinen besonderen Reiz gerade dadurch, dass die Beteiligten unterschiedliche Impulse geben können. Peer Learning generiert seine Möglichkeiten also unmittelbar aus dem Spannungsfeld von Homogenität und Verschiedenheit: Aus der Zusammenführung unterschiedlicher Lernender mit je spezifischen Erfahrungen und Lernbiografien einerseits und geteilter Motivation für ein Vorhaben, für eine Fragestellung oder auch für aufeinander bezogene Fragestellungen andererseits.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern der explizite Bezug auf Diversitäts- und Inklusionssensible Konzepte Peer Learning verändern und differenzieren kann, um damit zu einer erweiterten Betrachtungsweise hochschulischer Lernprozesse und Bildung beitragen zu können. Dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen. Dazu werden wir zunächst den Zusammenhang von Hochschule und Diversity bzw. Inklusion verdeutlichen (Kapitel 2), um dann anhand von drei Dimensionen die Umsetzung von Peer Learning in diesem Kontext auszuarbeiten (Kapitel 3). Abschließend (Kapitel 4) werden wir auf Ambivalenzen und Probleme eingehen.

## 2 Hochschulisches Lernen: Neue Annäherungen an Peer Learning über ‚Diversity‘ und ‚Inklusion‘?

Eine wichtige Basis, um im Rahmen von Hochschulentwicklung über Peer Learning-Ansätze diskutieren zu können, ist vor dem Hintergrund der mit diesem Thema verknüpften Vorstellungen zu Hierarchie und Partizipation der Blick auf allgemeine hochschulische Strukturen. Für die hier vorliegende Fragestellung ist der Gegensatz zwischen eher „lose gekoppelten Strukturen“ (Wild/Esdar 2014, 80; vgl. grundlegend Weick 1976) innerhalb der Hochschule als Organisation einerseits und zunehmend hierarchischen Beziehungen andererseits grundlegend, die sich beispielsweise in einer deutlichen „Verantwortungsübernahme durch die Organisationsleitung“ zeigen (Kloke/Krücken 2012, 26).

Ein wesentlicher Impuls der letzten Jahre besteht in den Bemühungen um Standardisierung und Vergleichbarkeit bezogen auf die hochschulische Lehre, die durch den Bologna-Prozess eingeleitet wurde. Insbesondere Universitäten haben dabei ihren Charakter als Masseneinrichtungen ausgebaut. Zugleich haben Selektionsmechanismen in diesem Prozess weiter an Bedeutung gewonnen. Dies gilt nicht nur an der Gelenkstelle des Übergangs zu hochschulischer Bildung – der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Zugänge zu hochschulischer Bildung ist hinlänglich bekannt (vgl. u.a. Sander 2013, 10f.; Bargel/Bargel 2010). Weniger thematisiert werden hingegen Ungleichheitsdynamiken auch noch während des Studiums. So ist Anonymität an Hochschulen für Studierende nichtakademischer Herkunft schwieriger zu kompensieren und sie müssen mehr ‚Arbeit‘ für die habituellen Anpassungsleistungen an akademische Erwartungen leisten (Sander 2013, 14). Ungleiche materielle Bedingungen für das Absolvieren eines Studiums werden in den Debatten größtenteils ebenso tabuisiert wie habituell bedingte Ungleichheiten allgemein (vgl. Büchler 2012, 28ff.) sowie spezifisch bei der Förderung Studierender – etwa bei der Rekrutierung von studentischen Mitarbeiter\*innen oder Tutor\*innen oder der Vergabe von Stipendien. Parallel dazu rückt die Strategie der Exzellenzförderung weniger Universitäten in den Mittelpunkt (Radtke 2000; Hartmann 2006; Allemann-Ghionda 2013), so dass auf der Ebene von Hochschulleitungen möglicherweise das Interesse an wissenschaftlichen Höchstleistungen dasjenige an Bildungsgerechtigkeit in der eigenen Organisation überdeckt, um dem Konkurrenzdruck von außen standhalten zu können.

Auf der anderen Seite impliziert die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006; 2016, 9), dass auch an Hochschulen ein diskriminierungsfreier Zugang und partizipative Formen auf allen Ebenen hochschulischer Lernprozesse zu entwickeln bzw. systemimmanent zu rekontextualisieren sind (Platte/Schultz 2011, 245). Eine heterogenitätsorientierte Reform der Hochschulen, wie sie insbesondere im Fachgutachten von Wild und Esdar (2014) deutlich wird, steht dabei im Widerspruch zu einer Top-Down-Steuerung mit einer Stärkung der

Hochschulleitungen. Gleichwohl heben Wild und Esdar hervor, dass „Partizipation und Steuerung keineswegs gegensätzliche, sondern sich ergänzende Prinzipien sind – jedenfalls bei kluger Umsetzung beider“ (ebd., 79).

## 2.1 Peer Learning: Definitionen und Annäherungen

Im Kontext von Hochschulentwicklung, die, sowohl in veränderter Weise auf eine wettbewerbsorientierte Exzellenzausrichtung mit spezifisch geförderten Clustern und Einzelprojekten reagiert als auch beispielsweise über den *Qualitätspakt Lehre* oder über die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* auf eine Entwicklung der Lehre setzt, ist Peer Learning zunächst einmal auf Konzepte bezogen, die sich ausschließlich auf die Lehre beziehen. Entsprechend war Peer Learning ursprünglich als eine Form des Lernens konzipiert, bei der Lernende mit anderen Lernenden zusammenarbeiten und so einen gemeinsamen Lernprozess entwickeln. Auch aktuell ist deutlich, dass diese Form den Alltag der hochschulischen Lehre prägt. Zwei Grundformen von Peer Learning sind hier zu unterscheiden (vgl. Konrad 1998): Peer Learning mit einer festgelegten Rollenverteilung und Peer Learning mit offenen Rollen. Eine festgelegte Rollenverteilung ist dort zu finden, wo Peers beispielsweise als Tutor\*innen handeln; in diesen Settings gibt es Beratende und Beratene, Unterstützende und Unterstützte. Offen ist die Rollenverteilung hingegen dann, wenn die Zusammenarbeit von Peers im Sinne eines kooperativen Lernens stattfindet, bei dem „Lernende wechselseitig kommunizieren, aktiv zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu verwirklichen und Verantwortung für den individuellen wie auch für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen“ (ebd., 68). Darüber hinaus kann in diesen dominierenden Formen zwischen freiwilligen, selbstgewählten und vorgeschriebenen Peer Learning-Settings unterschieden werden. Eine dritte Differenzierung ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen von Peers selbst gesteuertem Lernen und einem Lernen, das von der Hochschule bzw. Mitarbeitenden der Hochschule gesteuert wird, wie es insbesondere in der Form ‚Tutorium‘ sichtbar wird.

In hochschulischen Strukturen und Abläufen sind somit Peer Settings hinlänglich bekannt, da seit Jahrzehnten Tutorien beispielsweise die Funktion haben, das Lehrpersonal an Hochschulen zu entlasten und Studierende dabei zu unterstützen, vorgegebene Inhalte, Methoden und Formen nachzuvollziehen und sie mit eigenen Wissensbeständen zu verknüpfen. In diesem Sinne dienen Peer Learning-Arrangements einer Maximierungsstrategie und helfen zugleich, mit den Bedingungen von Massenuniversitäten hinsichtlich der eher weniger geförderten Lehranteile umzugehen. Hierarchische Strukturen bleiben in solchen Settings weitgehend unthematziert.

Insbesondere über den *Qualitätspakt Lehre* sind viele der momentan entwickelten Ansätze (vgl. z.B. die Beiträge von Vogler-Lipp und Henkel in diesem Band) jedoch breiter ausgerichtet und verorten Peer Learning in einem neuen Zusammen-

hang: Peer Learning-Formate, die vor allem darauf abzielen das Lehrpersonal im Sinne von Repetition vorgegebener Inhalte zu entlasten, verlieren an Bedeutung. Stattdessen stehen diejenigen Formate im Vordergrund, die die Funktion haben, insbesondere Bachelor-Studierende in ihrer wissens- und handlungsorientierten, aber auch sozialen und personalen Kompetenzentwicklung über zusätzliche peer-gestützte Strukturen zu begleiten und zu beraten (z.B. Peer Mentoring oder Peer Coaching). Dies kann sowohl im Rahmen von Pflichtveranstaltungen (vgl. u.a. Stroot/Westphal/Treidler/Helle 2014), als auch als zusätzliches, freiwilliges Angebot (vgl. u.a. Fröhlich 2014) stattfinden.

Bei diesen Formen firmiert Peer Learning zumeist als didaktisches Setting, das als durch hochschulische Regelungen abgesichert und kontrollierbar erscheint. Dabei werden im Fachdiskurs Formen favorisiert, die im Sinne von Ansätzen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Friedrich/Mandl 1997) einen Großteil der Verantwortung für den Lernprozess bei den Studierenden sehen bzw. eine entsprechenden Verantwortungsübernahme durch die Studierenden beraten und begleiten.

Insgesamt stellt Peer Learning die Lernprozesse in den Mittelpunkt (‘Learning’), und das in vielfältigsten Kontexten, die die Verschiedenheit – zunächst einmal der Studierenden – wesentlich offensiver in den Blick nehmen als es häufig beispielsweise in einführenden Großveranstaltungen geschehen kann, in denen die Instruktion im Vordergrund steht (‘Teaching’). Insgesamt zeigt sich über Peer Learning somit ein hochschulischer Kontext, der weder auf eine einheitliche Kultur des Lehrens und Lernens verweist, noch darauf, dass Studierende von vornherein auf ‘Learning’ ausgerichtet sind. Des Weiteren ist hervorzuheben, dass die von Falchikov (2001) angesprochenen ‘cross-level’-Settings hier eher nur in der Form anzutreffen sind, als dass erfahrenere, ausgebildete Studierende die Funktion von Berater\*innen und Begleiter\*innen übernehmen; statusungleiche Peer Learning-Settings scheinen nur bedingt vorzukommen. Auch Boud (2001, 3) stellt Peer Learning übergreifend als eine zweiseitige, reziproke Lernaktivität heraus, die sich auf ein Teilen und Teilhaben an Wissen, Ideen und Erfahrungen zwischen gemeinsam partizipierenden Personen in wechselseitigen Prozessen bezieht – jedoch i.d.R. als „students learning from and with each other“ (ebd., 1).

Damit ist übergreifend auch sichtbar, dass Peer Learning-Settings nicht von vornherein diversitysensibel und inklusiv ausgerichtet sind, sie können aber in besonderer Weise den Blick auf Strukturen von Diskriminierung schärfen und entsprechend dazu beitragen, Kulturen der Antidiskriminierung zu etablieren. In dieser Hinsicht können Peer Learning-Arrangements als Teilhaberräume (Rihm 2014) fungieren und symbolisieren so auch eine gewisse Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen. Lernprozesse können über Peer Learning-Ansätze letztlich von einer breiten Partizipation aller Beteiligten und von Aushandlungspraktiken bestimmt werden, die der Ermöglichung und Anerkennung von ‘Studierfreiheit’ dienen (Werner/Vogt/Platte 2014). Peer Learning-Ansätze können dabei auf vielfältige,

zunächst als relativ unkontrollierbar erscheinende Räume verweisen, da weder für Lernende noch für Lehrende Outcomes von vordergründig subjektiv erscheinenden Herangehensweisen an Wissensbestände zu kalkulieren sind.

## 2.2 Diversity und Inklusion als Leitbegriffe für Peer Learning

Ungeachtet der weiterhin bestehenden Selektionsmechanismen beim Übergang zum Studium ist die soziale Vielfalt der Studierenden gegenwärtig hoch (Middendorf 2015, 275). Mit der wachsenden Sensibilität hierfür ist ein umfassender Diskurs um eine Diversityorientierung der Hochschulen entstanden (Heitzmann/Klein 2012). Zugleich hat die menschenrechtlich verbrieft Anforderung, inklusive Bildung zu realisieren die Diskussion um eine inklusive Hochschulbildung (vgl. Dannenbeck/Dorrance/Moldenhauer/Oehme/Platte 2016) sowie um veränderte Lehr-/Lernformen mit Strukturen für Peer Learning (Müsche/Stroot/Westphal 2017) angeregt. Beide Diskurse werden jedoch selten zusammengefasst und entsprechend verwoben diskutiert. Dies wäre allerdings für eine Diversityorientierung insgesamt und auch für den Umgang mit den konkreten Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention an Hochschulen von Bedeutung, denn in letzterer ist ein diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems festgeschrieben (United Nations 2006, 18; 2016, 9) und damit ein umfassender Blick auf soziale Ungleichheiten im Kontext hochschulischer Lehre angezeigt.

Im gegenwärtigen Diskurs über Diversity und Inklusion an Hochschulen sind Begriffe wie Diversitysensibilität, Diversityorientierung (vgl. Klein 2013), Inklusionsorientierung bzw. Inklusive Bildung (vgl. Plate 2016) immer häufiger anzutreffen. Damit wird das Augenmerk auf Diskriminierungs- bzw. Exklusionsmechanismen gerichtet und gefordert, dass diese nicht negiert oder ignoriert werden dürfen (vgl. Mecheril/Klingler 2010, 110). Der Diversitätsansatz wird hiervon ausgehend für besonders geeignet gehalten, um Konstruktionen und Zuschreibungen, etwa Kulturalisierungen, zu dekonstruieren und auszuheben (vgl. Hausenschild/Robak/Sievers 2013, 23). Eine Expertise aus dem Jahr 2011 erkannte bereits zum damaligen Zeitpunkt „einen eindeutigen Trend zu Diversity-Strategien“ an Hochschulen (Jansen-Schulz/Kortendiek/Poguntke 2011, 12). Ungeachtet der theoretisch konstatierten Offenheit des Begriffs (Bank/Ebbers/Fischer 2011, 8) ist jedoch im Rahmen eher typischer Hochschulprogramme (wie z.B. ‚Familiengerechte Hochschule‘) eine Verengung auf jeweils einzelne, und hierüber unweigerlich reifizierende Differenzkategorien auffällig, etwa auf die Bereiche Geschlechtergerechtigkeit oder Internationalisierung. Andererseits zeigt sich bei der Betrachtung von Ansätzen der vergangenen Jahre die Tendenz, die grundsätzliche Bedeutung unterschiedlicher Ebenen der Erfassung von ‚Vielfalt‘ in den Blick zu nehmen und zu analysieren.

So diskutieren Trautmann und Wischer (2011, 65) die Frage, welche ‚Dimensionen‘ von Diversity überhaupt bedeutsam sein können und entwickeln drei Schritte einer Systematisierung bzw. Reduzierung solcher Dimensionen im Sinne einer Priorisierung hinsichtlich der Vor- und Nachrangigkeit spezifischer Dimensionen für jeweilige Fragen bezogen auf Bildung. Von anderer Seite wird demgegenüber eine reflektierte Diversity Education (vgl. Baader 2013, 54) postuliert, die Reifizierungen von Differenzkategorien in der pädagogischen Praxis und der erziehungswissenschaftlichen Forschung als „doing diversity“ (West/Fenstermaker 1995) kritisch hinterfragt und insofern einen Schritt weitergeht.

Weitere Zugänge fokussieren die Ebene von Lernprozessen im Sinne der Ausbildung einer allgemeinen Diversity-Kompetenz (vgl. u.a. Aschenbrenner-Wellmann 2009) und setzen eher bei den Individuen bzw. allgemeinen Strategien zur Kompetenzentwicklung an. Andere Ansätze, wie bei Scherr (2008) sichtbar, verorten Diversity eher als Instrument von Führungskultur im Sinne einer Top-Down-Strategie, bei der die Berücksichtigung von Vielfalt als strategisches Ziel eingesetzt wird und deuten so auf die Relevanz organisationaler Strukturen und Führungsstrategien hin (Walgenbach 2012). Ein *Learning Diversity* (Stroot 2007) wiederum setzt auf eine umfassende Betrachtung unterschiedlicher Ebenen konkreter Lernprozesse, wobei der Fokus des Konstrukts auf ein organisationales Lernen bzw. auf die Änderung organisationaler Strukturen für alle Ebenen, die für Lernprozesse allgemein relevant sind, ausgerichtet ist. In diesen Zugängen enthalten sind sowohl Aspekte, die auf die Festschreibung von Differenz erzeugenden Strukturen von Macht hinweisen, als auch darauf fokussieren, diese im Sinne von Vielfalt umzudeuten. Walgenbach (2012, 27) arbeitet entsprechend heraus, dass sich Diversity zwar „traditionell auf Diskriminierung bzw. Marginalisierung“ bezieht, damit aber Privilegien eher unthematisiert lässt.

Vor allem in Ansätzen, die Hochschulen strukturell in den Blick nehmen, wird Diversity weiter gefasst: Hier geht es sowohl um „(Bildungs-)Gerechtigkeit“ als auch um „das Selbstverständnis der Wissen(schaft)sproduktion“ (Heitzmann/Klein 2012, 39). Außerdem werden eine „Revision der traditionellen Organisationskultur“ (ebd.), Anpassungen der Lehrleistungen der Universitäten sowie eine Überprüfung der alltäglichen Praxis von Lehr-/Lernkontexten und entsprechenden Strukturen in deutschen Hochschulen als zentral angesehen. Im Fokus steht dabei die Bedeutung des Begriffs ‚Diversity‘ für Lernprozesse in Hochschulen allgemein. Damit tritt die Ebene Hochschulentwicklung zwar zugunsten der Ebene von allgemeinen Lehr-/Lernsettings in den Hintergrund: Deutlich ist dennoch, dass beide Ebenen von Relevanz sind, wenn es um eine diversitysensible, inklusive Gestaltung von Hochschulen geht.

Diversity und Inklusion sind in Deutschland deshalb als nicht unumstrittene Leitbegriffe hervorzuheben, mit denen an Hochschulen verschiedene Ansätze be-

trachtet werden, die sich mit Vielfalt und Ungleichheitsdynamiken bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden und Verwaltungsmitarbeiter\*innen beschäftigen. Beide Ansätze verbinden sich gerade in der deutschsprachigen Bildungsdiskussion mit einem Antidiskriminierungsansatz (Emmerich/Hormel 2013, 199) und sind unmittelbar aufeinander angewiesen. Denn wenn diversitybezogenes Denken und Handeln nicht zu einer unreflektierten Formel im Sinne von ‚Vielfalt als Ressource‘ verblasen soll, gilt es, Diversity in einen gedanklichen Rahmen zu stellen, „in dem Macht- und Herrschaftskonfigurationen kritisch reflektiert werden und der nach den gesellschaftspolitischen und sozialen Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen fragt“ (Baader 2013, 53).

Hiermit rückt eine systemtheoretische Perspektive in den Fokus und damit die Frage:

„Welchen pädagogischen Sinn und welche pädagogische Plausibilität besitzen die sozialen Differenzkategorien, die innerhalb der differenzpädagogischen Literatur als Bezugspunkte pädagogischer Praxis konstruiert werden?“ (Emmerich/Hormel 2013, 10).

Emmerich und Hormel thematisieren vor diesem Hintergrund u.a. ontologisierende Aspekte solcher Differenzkategorien, die im Kontext von Bildung über bekannte Studien als ungleiche Verteilung von Bildungschancen umfassend thematisiert werden. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht die realen Differenzen, sondern die Mechanismen, mit denen in den Mikroprozessen von Bildung Vielfalt bzw. Differenz erzeugt wird (Bank/Ebbers/Fischer 2011).

Diversity und Inklusion können folglich für den Bildungsbereich als höchst relevante und verflochtene Konzepte herausgestellt werden. Beide lassen sich als Ansätze einer grundsätzlich politischen Praxis herausstellen, die „als ein Prinzip der (intendierten) Orientierung, Organisation und Lenkung von Menschen“ (Mecheril 2008) verstanden und reflektiert werden kann bzw. muss, was insbesondere im Kontext der Fragestellung dieses Beitrages wichtig ist: Die von Mecheril für den Diversity-Begriff aufgeworfene Frage, „inwiefern ‚Diversity‘ eine eher emanzipative oder eher bemächtigende Praxis“ sei, wird vom ihm selbst mit „beides“ beantwortet (ebd.). Sichtbar ist, dass Inklusion hier kongruent zu Mecherils Überlegungen als Reflexionsfolie betrachtet werden kann, die jeweils nur im Verbund mit Exklusion erschließbar ist (Seitz/Finnern/Korff/Scheidt 2012; Seitz 2014; 2016) und in einem ersten Schritt beschreibbar macht, in welcher Form Akteure in ihrer jeweiligen sozialen Rolle von unterschiedlichen Teilsystemen adressiert werden, also etwa als Studierende im Bildungssystem, und ob überhaupt gleichberechtigter Zugang (accessability) zu hochschulischer Bildung gewährleistet ist (Motakef 2006; United Nations 2016, 8ff.). In einem zweiten Schritt kann dann gefragt werden, wie diese Adressierung in der sozialen Praxis der Professionellen ‚geschieht‘, etwa in welche konkreten hochschuldidaktischen Handlungspraktiken dies mündet und ob die Adressierung in Form eines hoch-

schulischen Bildungsangebots für die Adressierten annehmbar ist (acceptability), ob es also hinreichend auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe abgestimmt ist.

Mit Hilfe hier anknüpfender inklusionsbezogener Überlegungen lässt sich zunächst zeigen, wer an hochschulischer Bildung partizipiert und in welcher Form dies in der hochschulischen Praxis und der konkreten sozialen Interaktion geschieht. Nimmt man in den Blick, dass sich Hochschulen durch ein hohes Maß an sozialer Segregation auszeichnen, lässt sich weiterführend fragen, wer im deutschen Bildungssystem von hochschulischer Bildung ausgeschlossen wird, weil in vorangegangenen Bildungsstufen soziale Prozesse der Auslese in Schulen gegriffen haben oder weil wegen fehlender staatlicher Alimentierungssysteme keine hinreichende Absicherung für ein Hochschulstudium geboten wird (s.o.).

In der hochschulischen Praxis selbst ist dann von Relevanz, an welchen Punkten es etwa zu habituell bedingten Passungsproblemen zwischen den in der Regel innerhalb eines sozial segregierten Bildungssystems sozialisierten Hochschullehrenden und den Studierenden kommt, wenn diese unterschiedlichen Lebenslagen bzw. Milieus entstammen. Wird diese Unterschiedlichkeit negiert, so ergeben sich Missverständnisse und Spannungen, die dann von Bedeutung sind, wenn es um Prozesse von Peer Learning in bzw. für Lehrveranstaltungen geht und über Homogenisierungstendenzen Ungleichheiten oder angenommene Differenzen umgangen werden sollen.

### **3 Diversitysensible, inklusive Peer Learning-Ansätze in und für die Hochschule**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu Diversity und Inklusion ergeben sich aus unserer Sicht insbesondere drei Dimensionen, die für die Auseinandersetzung mit Peer Learning relevant sind und entsprechend diskutiert werden sollen.

#### **Peer Learning als Impulsgeber für Hochschulkultur und -struktur**

Wird Peer Learning als eine potenziell auf allen Ebenen der Hochschule stattfindende Form der Kollaboration (vgl. Bruffee 1999) verstanden, dann rücken sowohl Differenz als auch Gleichheit in den Mittelpunkt. Peer Learning ist damit mehr als nur ein methodisch-didaktisches Setting, nämlich ein spezifischer akademischer Handlungsmodus. Diese umfassende Sichtweise wird dadurch möglich, dass als Peers nicht nur Angehörige derselben Statusgruppe verstanden werden, sondern sich themen- oder zielbezogene Peer Groups auch bzw. explizit statusgruppenübergreifend bilden können. Damit rücken hochschulische Strukturen für Hierarchie mit einem expliziten Machtgefälle entlang der üblichen Status-