

**Dominik E. Froehlich<sup>1</sup>**

# **Peer-Learning Ansätze für die akademische Karriereentwicklung**

## **Zusammenfassung**

Dieser Entwicklungsbeitrag untersucht die Bedeutung von Peer-Learning für moderne akademische Karrieren. Karrierewege, die auf Professuren abzielen, entsprechen zunehmend weniger den vielfältigen Möglichkeiten heutiger Wissenschaftskarrieren. Peer-Learning fördert durch gleichberechtigten Austausch in Gruppen die Reflexion individueller Ziele und nachhaltige Netzwerke. Zwei Praxisfälle zeigen, wie informelle Dynamiken, flache Hierarchien und interdisziplinäre Perspektiven Selbstbestimmung und Resilienz stärken. Peer-Learning ergänzt bestehende Formate und adressiert Schwächen wie die Überbetonung individueller Karrieremodelle.

## **Schlüsselwörter**

Akademische Karrieren, Karriereentwicklung, peer learning

---

1 Corresponding Author; University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Privatuniversität und Universität Wien; dominik.froehlich@univie.ac.at; ORCID 0000-0002-9991-2784

## **Peer-Learning approaches for academic career development**

### **Abstract**

This development article examines the significance of Peer-Learning for modern academic careers. Traditional career paths aimed at professorships are increasingly less in line with the diverse possibilities of today's academic careers. Peer-Learning promotes reflection on individual goals and sustainable networks through equal exchange in groups. Two case studies show how informal dynamics, flat hierarchies and interdisciplinary perspectives strengthen self-determination and resilience. Peer-Learning complements existing formats and addresses weaknesses such as the over-emphasis on individual career models.

### **Keywords**

academic careers, career development, peer learning

### **Danksagung**

Vielen Dank an Simone Fürst (Ludwig Boltzmann Gesellschaft Career Center) für den inhaltlichen Austausch, der zur Konzeption dieses Entwicklungsbeitrags geführt hat, und das Interview, welches inhaltlich in Fall 1 skizziert wird. Vielen Dank auch an Julia Raberger (Universität Wien), die aus der Perspektive des Hochschulnachwuchses einen Entwurf dieses Entwicklungsbeitrags kommentiert hat.

# 1 Einleitung

In diesem Entwicklungsbeitrag möchte ich informelles Peer-Learning als wichtigen Ansatz für die akademische Karriereentwicklung des derzeitigen Hochschulnachwuchses positionieren. Hier ist zunächst einmal der größere Karrierekontext zu erfassen. Der Schweizer Wissenschaftsrat (2022) hat das mit Blick auf Postdoktorand:innen bereits gründlich getan und dabei festgestellt, dass die nicht nur die Anzahl von Nachwuchswissenschaftler:innen in diesen Positionen steigt, sondern auch die Unsicherheit über Karriereperspektiven (ein wichtiger Faktor in der Karriereforschung; Froehlich et al., 2015b). Was allerdings sinkt, ist die Zahl der Personen, die eine (unbefristete) Professur an einer Hochschule erreichen.

In den letzten Jahren hat sich ein neues Bewusstsein herausgebildet, was eine akademische Karriere überhaupt ist (Zacher et al., 2019) und dass diese nicht ausschließlich in formalen akademischen Institutionen stattfinden muss. Vielmehr ist sie aufgabenbezogen; beispielsweise kann eine forschende Tätigkeit, die nicht an einer Universität stattfindet, dennoch als akademische Karriere gelten. Während der „klassische Weg“ von Doktorat über eine Assistenzprofessur hin zu einer Universitätsprofessur durchaus ein sehr unsicherer ist, hat sich die Heterogenität an Karriereverläufen in der Praxis erhöht – und dies willkommen zu heißen ist auch eine der Implikationen des Schweizer Wissenschaftsrats (2022) im oben zitierten Bericht. Es gibt eine Vielzahl an Entwicklungspfaden mit unterschiedlichen Zielen (Poole & Bornholt, 1998). Statt eines linearen Fortschrittsmodells ist ein flexibler, anpassungsfähiger Ansatz notwendig, der die Diversität der Möglichkeiten anerkennt und fördert (Froehlich et al., 2015a).

Diese Entwicklungen vollziehen sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind eng mit hochschulpolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft. Der zunehmende Wettbewerbsdruck im Wissenschaftssystem, die Befristung vieler Qualifikationsstellen, die wachsende Bedeutung von Drittmitteln sowie neue Karrierewege – etwa im Rahmen von Tenure-Track-Programmen oder Exzellenzstrategien – prägen die Bedingungen, unter denen der wissenschaftliche Nachwuchs heute seine

Karriere gestaltet. Damit verschieben sich auch die Anforderungen: Neben fachlicher Expertise sind Fähigkeiten wie strategische Selbststeuerung, überfachliche Vernetzung und reflektierte Karriereplanung zentral geworden. Vor diesem Hintergrund gewinnen informelle Lernformate wie Peer-Learning an Bedeutung – insbesondere dort, wo institutionelle Angebote fehlen oder individuelle Karriereverläufe durch standardisierte Programme nicht hinreichend adressiert werden können (Froehlich, 2021).

## **2 Professionalisierung im Kontext heterogener akademischer Karrierewege**

In diesem Entwicklungsbeitrag möchte ich mich der Frage der Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext heterogener Karrierewege widmen. Besonders stellt sich die Frage, von wem man hier geeigneter Weise lernen kann (Crans et al., 2023; Froehlich et al., 2017)? Auf Konferenzen dominieren nach wie vor Panels von Professor:innen, die ihre Karriere retrospektiv betrachten und im Sinne eines Mentorings Tipps erteilen (Huston & Weaver, 2008). Unter dem klassischen Modell der akademischen Laufbahn, die weitgehend innerhalb des universitären Systems verläuft und mit einer Universitätsprofessur endet, erscheint dies auch sinnvoll.

Jedoch haben sich wie beschrieben die Rahmenbedingungen verändert: Eine Vielfalt von akademischen Laufbahnen ist wahrscheinlicher geworden. Diese Optionen und die Individualisierung muss sich auch in den Karriereentwicklungsmaßnahmen widerspiegeln. Konkret bedeutet dies, dass Maßnahmen, die auf das klassische akademische Modell einer Professur abzielen, modernere Modelle der Professionalisierung nur ungenügend berücksichtigen. Stattdessen bieten sich vor allem individuellere Maßnahmen wie Mentoring und Coaching an, die maßgeschneidert auf einzelne Personen oder kleine Gruppen eingehen können. Dies ermöglicht eine bestmögliche Berücksichtigung der Karriereziele und Wertesysteme der Betroffenen und führt zu einem individuellen Plan für eine akademische Karriere.

Seniorität (Raberger et al, 2024), wie beim Mentoring üblich, ist in diesem Kontext der veränderten Rahmenbedingungen aber vielleicht kein Vorteil. Karriere-Erfahrungen der Mentor:innen, die vor vielen Jahren oder gar Jahrzehnten gemacht wurden, können unter den veränderten Rahmenbedingungen einschränkend sein. Was früher vielleicht als „drop out“ vom institutionell vorgegebenen Pfad galt, kann heute ein legitimer, erfolgreicher, erfüllender Karrierepfad sein (Roach & Sauermann, 2017).

Folglich sind Vorgesetzte und hierarchisch höherstehende Personen im akademischen System nicht zwangsläufig diejenigen, die die besten Antworten liefern. In diesem Entwicklungsbeitrag soll daher die Funktion von Peer-Learning exemplarisch skizziert werden (Froehlich et al., 2014). Dies soll nicht als Alternative zu traditionellen Methoden der Karriereentwicklung wie Mentoring und Coaching verstanden werden, sondern als ergänzende Ressource. Peer-Learning ist eine Form des informellen Lernens, bei dem Personen auf derselben Karrierestufe miteinander in Austausch treten, sich gegenseitig beraten und coachen sowie Informationen austauschen (Froehlich et al., 2021).

Ein weiterer Punkt, der informelles Peer-Learning vorteilhaft erscheinen lässt, ist der Aspekt der Ressourcen. Peer-Learning ist meist kosteneffizienter als andere Lösungen (Boillat & Elizov, 2014; Clark et al., 2013). In einem System mit eher prekären Arbeitsbedingungen liegt der Fokus oft mehr auf Selektion und Erneuerung von Personal als auf dessen Entwicklung durch finanzielle Investitionen.

Der besondere Wert von Peer-Learning liegt in der gegenseitigen Unterstützung und dem Teilen von Erfahrungen, wodurch typische Herausforderungen effektiver bewältigt werden können. So führt der Austausch über gemachte Fehler dazu, dass unnötige Wiederholungen vermieden werden. Gleichzeitig bietet Peer-Learning Raum, um innovative Lösungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu entwickeln. Besonders wichtig ist hierbei die Dynamik innerhalb der Peer-Gruppen, die einen informellen, aber äußerst produktiven Rahmen für den Austausch schaffen. Anders als klassische formelle Formate auf Konferenzen oder in Seminaren fördert Peer-Learning durch flache Hierarchien und persönliche Nähe ein empathisches Verständnis

der gemeinsamen Herausforderungen (Riese et al., 2012). Anders als im klassischen Mentoring wird weniger auf das eigene Lebensmodell referenziert, sondern auf eine breitere Auswahl von Modellen anderer Personen.

Die Relevanz von Peer-Learning ergibt sich nicht nur aus individuellen Bedürfnissen von Nachwuchswissenschaftler:innen, sondern auch aus strukturellen Entwicklungen im Hochschulsystem. Programme wie strukturierte Promotionskollegs, Karrierezentren oder Tenure-Track-Initiativen (Bischof, 2024) schaffen neue institutionelle Räume, in denen informelles Peer-Learning systematisch verankert werden könnte. Insbesondere Graduiertenzentren und fakultätsübergreifende Entwicklungsprogramme bieten hier Potenzial, um Peer-Gruppen gezielt zu initiieren und langfristig zu begleiten. Darüber hinaus erfordert die zunehmende Drittmittelfinanzierung wissenschaftlicher Laufbahnen ein höheres Maß an Selbstorganisation und Vernetzung, das durch Peer-Learning gefördert werden kann. Hochschulen stehen hier vor der Herausforderung, entsprechende Freiräume und Anerkennungsmechanismen zu schaffen, etwa durch die Integration solcher Aktivitäten in Qualifikationsprogramme oder durch institutionelle Anerkennung informeller Lernformate.

### **3 Praxisfälle**

In diesem Entwicklungsbeitrag sollen zwei Praxisfälle illustriert werden, um das Potenzial von Peer-Learning als Methode der Karriereentwicklung für akademische Laufbahnen zu beleuchten. Es handelt sich hierbei um eine willkürliche Auswahl von Fällen. Ziel ist es, Beispiele zu illustrieren und deren Wirkungspotenziale darzustellen. Die Fallbeschreibungen basieren auf Praxiserfahrungen und qualitativen Rückmeldungen der Beteiligten, im Rahmen dieses Entwicklungsbeitrags wird keine systematische wissenschaftliche Erhebung durchgeführt. Es wird aber auf Literatur verwiesen, die dies tat.

### **3.1 Praxisfall 1**

Das Karriereentwicklungs-Programm Peers4Careers (P4C) des Career Centers der Ludwig Boltzmann Gesellschaft (LBG Career Center, 2025) bietet ein innovatives Beispiel für Peer-Learning in der akademischen Karriereentwicklung. Es wird hier basierend auf zwei Informationsquellen beschrieben. Zum einen wurden die öffentlich zur Verfügung stehenden Informationen über das Programm genutzt. Zum anderen wurden zwei Interviews mit der Program Managerin durchgeführt, um offene Fragen zu klären und insbesondere die Wirkungen und Herausforderungen zu reflektieren.

#### **3.1.1 Hintergrund**

Ziel des Programms ist es, Forscher:innen, die sich in ähnlichen Karrierephasen befinden oder vor vergleichbaren Herausforderungen stehen, in strukturierte Peer-Gruppen über eine Dauer von neun Monaten zusammenzubringen. Diese Gruppen ermöglichen einen gezielten Erfahrungsaustausch, unterstützen bei der Zielerreichung und fördern die Entwicklung langfristiger, nachhaltiger Peer-Netzwerke.

Das Programm entstand vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversifizierung akademischer Karrierewege. Traditionelle Modelle, die sich auf universitäre Professuren konzentrieren, passen nicht mehr zu den vielfältigen Möglichkeiten moderner akademischer Karrieren. P4C wurde entwickelt, um Forscher:innen nicht nur durch klassische Kompetenzvermittlung zu unterstützen, sondern auch durch den Aufbau von Peer-Netzwerken, die eine wertvolle Ressource für individuelle Karrierewege darstellen. Das Programm dient als Plattform, um Herausforderungen wie Publikationsdruck, Auslandsaufenthalte oder Berufungsprozesse in einem Peer-Setting zu reflektieren und anzugehen.

#### **3.1.2 Gestaltungselemente**

Das Programm ist bewusst flexibel und partizipativ gestaltet. Die Teilnehmer:innen werden in heterogene Gruppen eingeteilt, die nach Disziplinen und institutionellen

Hintergründen möglichst vielfältig zusammengesetzt sind. Die Hauptaktivitäten bestehen aus strukturierten Peer-Coaching-Sessions, ergänzt durch Plenumsdiskussionen und individuelle Reflexionsphasen. Die Peer-Gruppen arbeiten autonom, unterstützt durch grundlegende Kommunikationsrichtlinien und gelegentliche Moderation durch das Career Center.

Ein zentrales Element ist die Förderung von Accountability: Regelmäßige Check-Ins in den Gruppen schaffen Verbindlichkeit und unterstützen die P4C-Teilnehmer:innen dabei, an ihren individuellen Zielen zu arbeiten.

Darüber hinaus wurde ein offenes Konzept verfolgt, das es den Absolvent:innen ermöglicht, ihre Peer-Gruppen über die Laufzeit des Programms hinaus eigenständig weiterzuführen.

### **3.1.3 Wirkung und Herausforderungen**

Die Erfahrungen zeigen, dass Peer-Learning in der akademischen Karriereentwicklung nicht nur effektive Unterstützung bietet, sondern auch persönliche Entwicklung und Zielreflexion fördert. Teilnehmer:innen berichten, dass sie durch den Austausch in der Peer-Gruppe besser verstehen, welche Ziele sie wirklich verfolgen möchten und wie sie diese erreichen können. Die Teilnehmer:innen berichten von einer gesteigerten Motivation und einem klareren Fokus auf ihre Karriereziele. Besonders die Mischung aus informellen und strukturierten Elementen trägt dazu bei, dass die Gruppen dynamisch und nachhaltig arbeiten können. Ein Erfolg des Programms liegt auch in seiner langfristigen Wirkung: Viele Peer-Gruppen bestehen auch nach Abschluss des Programms fort und organisieren sich eigenständig weiter, zum Beispiel durch regelmäßige virtuelle Treffen oder Accountability-Zirkel.

Herausforderungen bei der Umsetzung wurden insbesondere im Zusammenhang mit der als sehr heterogen wahrgenommenen Perspektive auf Karriereentwicklung der Führungskräfte bzw. Institutionen der Teilnehmer:innen festgestellt. Die Unterstützung, die die Teilnehmer:innen bekommen, bzw. auch die Möglichkeit, dass Nachwuchswissenschaftler:innen überhaupt über das Programm informiert werden, ist sehr unterschiedlich. Eine zweite Herausforderung ist die zeitliche Verfügbarkeit

und das Commitment der Teilnehmer:innen über die Laufzeit des Programms. Neben dem forschenden Prozess, der zu einem gewissen Grad immer unplanbar bleibt, ist die Einteilung bzw. Priorisierung der zeitlichen Verfügbarkeit für das Projekt teilweise schwer. Das ist ein kritischer Punkt, der ein Risiko, dass allen Peer-Angeboten innewohnt, verstärkt: Das Programm ist abhängig von dem Input, den die Teilnehmer:innen selbst geben, Verbindlichkeit hat daher eine hohe Bedeutung.

## **3.2 Praxisfall 2**

Der zweite Fall betrifft eine Online-Peer-Community von Nachwuchswissenschaftler:innen, welche während der Covid-19-Pandemie im Rahmen eines Entrepreneurship-Fellowships für Wissenschaftler:innen gegründet wurde: der Networking-Coffee.Club (NCC). In diesem Rahmen wurde auch eine gründliche Begleitforschung durchgeführt, die wissenschaftlich in Journalbeiträgen und Abschlussarbeiten verarbeitet wurde (Froehlich, 2021; Martin et al., 2023). Da ich selbst ein Gründungsmitglied des NCC war, möchte ich hier eine stärker praxisorientierte Diskussion des Falles bzw. der Wirkungsergebnisse liefern.

### **3.2.1 Hintergrund**

Nachwuchswissenschaftler:innen erlebten während der Covid-19-Pandemie viele Einschnitte. Einer dieser Einschnitte betrifft den Aufbau akademischer sozialer Netzwerke. Die Zeit des Doktorats und die frühe Postdoc-Zeit sind jene Phasen, in denen nicht nur geforscht wird, sondern auch ein Netzwerk über Forschung und andere akademische Tätigkeiten aufgebaut wird, sowohl national als auch international.

Forschungsergebnisse zeigen sehr eindrücklich die Rolle des sozialen Kapitals, also des Vorteils, der sich aus der Position eines Individuums innerhalb seines sozialen Netzwerks ergibt (Burt, 2005; Froehlich, 2018). Das Ziel der NCC-Community war es daher, eine Plattform zu bieten, auf der das Netzwerken aktiv gelebt werden kann und soziales Kapital aufgebaut wird, sodass für die teilnehmenden Personen keine Einschnitte entstehen.

### **3.2.2 Gestaltungselemente**

Das Hauptformat des NCC war ein virtuelles Coworking-Format (Sinitsyna et al., 2022). Über die Wochentage und Zeitzonen verteilt gab es Angebote zu Coworking-Sessions. Diese Sessions waren Peer-getrieben, das heißt ohne explizite Führung, aber mit einer gewissen Basisstruktur: Es gab Check-Ins und Check-Outs sowie Pausen zwischen längeren Sessions. Zwischen den Check-Ins und Check-Outs wurde an individuellen Projekten gearbeitet. Der sozialkapitalrelevante Teil basierte auf diesen Check-Ins und Check-Outs. Durch wiederholte Interaktion mit denselben Personen konnte ein authentisches Verständnis darüber erlangt werden, wer die anderen Teilnehmer:innen sind, wo deren persönliche Problemstellungen liegen und welche Lösungsansätze sie verfolgen. So entwickelten sich authentische Beziehungen auch im virtuellen Raum.

### **3.2.3 Wirkung und Herausforderungen**

Zur Wirkung lässt sich auf sehr positive Evaluationen der Begleitstudien verweisen (Martin et al., 2023). Auch aus Sicht der Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit ist anzumerken, dass der NCC nach wie vor online ist und genutzt wird. Innerhalb des ersten Schwungs an Mitgliedern wurden viele Doktorarbeiten abgeschlossen, was zeigt, dass die Plattform nicht nur zum Aufbau sozialen Kapitals beitrug, sondern auch eine gewisse Struktur bot, die zur Arbeit an Doktorarbeiten anregte und den Austausch mit Peers sowie schnelles Feedback förderte.

Im Rahmen der NCC-Gründung wurde die wesentliche Herausforderung im Rahmen der Bewerbung des Programms identifiziert. Personen, die aktiv an den Treffen teilnahmen, sahen sehr schnell einen positiven Nutzen (siehe oben) und blieben auch Teilnehmer:innen; der weit größere Teil an angesprochenen Personen nahm das Angebot aber als „noch ein weiteres Meeting“ wahr und besuchte die Plattform nicht.

## 4 Diskussion

### 4.1 Synthese der Praxisfälle

Beide vorgestellten Programme fördern durch den strukturierten Austausch zwischen Peers die Reflexion persönlicher Ziele und unterstützen die individuelle Karriereentwicklung. Während P4C stärker auf die langfristige Netzwerkbildung und Accountability fokussiert ist, bietet der NCC eine flexible Lösung, um in sozialen Settings produktiv zu arbeiten und das Netzwerk zu erweitern. Gemeinsam ist beiden Programmen die Betonung auf gegenseitige Unterstützung und die Schaffung eines Raums, in dem Erfahrungen und Lösungsansätze geteilt werden können.

Bezüglich der angebotenen Formate legt P4C den Schwerpunkt auf strukturierte Peer-Coaching-Sessions, bei denen berufliche Herausforderungen wie Zeitmanagement und Forschungsförderung adressiert werden. Der NCC hingegen nutzt virtuelle Coworking-Formate, die flexibel auf die Bedürfnisse der Mitglieder eingehen und durch Check-Ins den Austausch über Projekte und Alltagsherausforderungen fördern. Beide Programme stärken durch ihre informellen und strukturierten Elemente die Fähigkeit, Beruf und Privatleben besser zu vereinbaren.

Beide Programme verdeutlichen, dass Peer-Learning eine effektive Methode zur Förderung nachhaltiger Karrieren ist, die durch informelle Dynamiken und flache Hierarchien die Selbstbestimmung und Resilienz der Teilnehmer:innen stärkt.

Trotz der genannten Vorteile ist Peer-Learning kein Selbstläufer. In der Praxis zeigen sich immer wieder Herausforderungen, die die Wirksamkeit solcher Formate einschränken können. So zeigt sich, dass nicht alle potenziellen Teilnehmenden das Angebot unmittelbar als wertvoll wahrnehmen – insbesondere bei freiwilligen Formaten ohne institutionelle Anbindung und etwa wenn Peer-Aktivitäten als „unsichtbare“ Arbeit gelten. Darüber hinaus variiert die Unterstützung durch Vorgesetzte oder Institutionen erheblich, was sich negativ auf Sichtbarkeit und Teilnahmemotivation auswirken kann. Schließlich ist Peer-Learning stark vom Engagement der Teilnehmenden abhängig: Ohne klare Strukturen zur Förderung von Verbindlichkeit

– etwa durch Check-Ins, Zielvereinbarungen oder Moderation – besteht die Gefahr, dass Gruppen an Dynamik verlieren. Diese Aspekte unterstreichen die Bedeutung begleitender Rahmenbedingungen und einer bewussten Einbettung in (institutionelle) Strukturen.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Programme versuchen, diesen Herausforderungen durch strukturgebende Elemente wie Check-Ins, Kommunikationsleitlinien oder optionale Moderationstrainings zu begegnen. Dennoch bleibt Peer-Learning in hohem Maße von der Eigenverantwortung und der sozialen Dynamik innerhalb der Gruppe abhängig. Hochschulen sind daher gut beraten, nicht nur Ressourcen bereitzustellen, sondern auch gezielt Kompetenzen in Selbstorganisation und kollegialem Feedback zu fördern.

Peer-Learning ergänzt Mentoring und Coaching, indem es die Vorteile beider Ansätze erweitert und deren Schwächen kompensiert. Während Mentoring und Coaching oft von einer hierarchischen Struktur und individuellen Erfahrungen geprägt sind, schafft Peer-Learning einen gleichberechtigten, informellen Austauschraum (Cree-Green et al., 2020). Die Fallstudien zeigen, dass Peer-Learning insbesondere dort wirksam ist, wo die Vielfalt von Perspektiven und das Teilen von Herausforderungen einen Mehrwert bringen, z. B. bei der Reflexion individueller Ziele oder der Entwicklung alternativer Karrierewege (Pololi & Evans, 2015). Im Vergleich zu Mentoring bietet Peer-Learning eine breitere Modellpalette und vermeidet die Überbetonung individueller Karrieremodelle. Zudem ist es kostengünstiger und besser skalierbar (Boillat & Elizov, 2014; Clark et al., 2013), was es für Institutionen mit begrenzten Ressourcen besonders attraktiv macht.

## **4.2 Handlungsempfehlungen für die institutionelle Förderung von Peer-Learning**

Peer-Learning kann ein wirksames Instrument zur Unterstützung akademischer Karrieren sein – besonders in einem Hochschulsystem, das zunehmend von Konkurrenzdruck, Befristungen und Leistungsorientierung geprägt ist. Damit solche Formate

nicht allein von individueller Initiative abhängig bleiben, sollten sie als strategisches Element der Nachwuchsförderung verstanden und institutionell verankert werden.

Eine erfolgreiche Etablierung von Peer-Learning erfordert gezielte Unterstützung seitens der Hochschulen. Dazu gehören strukturelle Ressourcen wie digitale Plattformen, Trainings in Gruppenleitung und Kommunikation, sowie organisatorische Freiräume, die nicht durch formale Verpflichtungen eingeschränkt werden. Die analysierten Programme zeigen zudem: Peer-Learning wirkt dort besonders stark, wo ein unterstützendes Klima für eigenverantwortliches und kollegiales Lernen besteht – beispielsweise durch professionelle Moderation, klare Kommunikationsregeln und ein Mindestmaß an Verbindlichkeit.

Die Wirksamkeit hängt dabei stark vom Format ab: Präsenzangebote fördern persönliche Nähe und Accountability, virtuelle Formate ermöglichen größere Reichweite und disziplinäre Vielfalt. Auch interdisziplinäre oder international zusammengesetzte Gruppen profitieren besonders vom Perspektivwechsel im Peer-Austausch. Entscheidend ist ein strukturierter, aber flexibler Rahmen, der Orientierung bietet, ohne die Autonomie der Gruppen zu beschneiden.

Für die konkrete Umsetzung bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte an: Peer-Gruppen können in bestehende Programme von Graduiertenzentren, Career Services oder Tenure-Track-Strukturen integriert werden. Wichtig sind eine gezielte Ansprache verschiedener Fachkulturen sowie die Sichtbarmachung von Engagement – etwa durch Zertifikate, Einbindung in Entwicklungsvereinbarungen oder Anerkennung im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen.

Ein erfolgreicher Transfer in unterschiedliche Hochschulkontexte erfordert zudem Anpassungsfähigkeit. In kleineren Einrichtungen ohne zentrale Entwicklungsstrukturen können informelle, digitale Peer-Formate wirksam sein. Größere Universitäten mit etablierten Graduiertenprogrammen haben die Möglichkeit, Peer-Learning systematisch einzubetten. Auch disziplinäre Unterschiede sind zu berücksichtigen: Während strukturierte Promotionsprogramme etwa in den Lebenswissenschaften häufig vorhanden sind, brauchen Geistes- und Sozialwissenschaften oft stärker selbstorganisierte Lösungen.

Insgesamt zeigt sich: Peer-Learning ist kein universelles Standardmodell, aber ein flexibles und skalierbares Instrument, das mit überschaubarem Ressourceneinsatz eine hohe Wirkung entfalten kann – wenn es institutionell mitgedacht, kontextsensitiv angepasst und strategisch unterstützt wird.

### **4.3 Implikationen für die Forschung**

Eine wichtige Implikation für die Forschung ist die Analyse der langfristigen Netzwerkeffekte, die durch Peer-Learning-Programme entstehen (Froehlich & Messmann, 2017). Es gilt zu untersuchen, wie Peer-Gruppen auch nach Abschluss eines Programms weiterbestehen und welche Faktoren, wie gemeinsame Ziele (Froehlich et al., 2020), Vertrauen oder Kommunikationsstrukturen, ihren Fortbestand fördern. Hierbei spielt das Konzept des sozialen Kapitals eine zentrale Rolle, da es nicht nur Netzwerke stärkt, sondern auch den Zugang zu Ressourcen und Chancen innerhalb der akademischen Karriere erleichtert (vgl. Coppe et al., 2022). Darüber hinaus sollten die psychologischen Effekte von Peer-Learning untersucht werden, insbesondere in Bezug auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit, Resilienz und Karrierezufriedenheit der Teilnehmenden. Diese Aspekte sind entscheidend, um die individuelle Entwicklung in einem oft kompetitiven akademischen Umfeld zu fördern. Weiterhin ist die Eignung für spezifische Zielgruppen zu erforschen, um zu klären, welche Karrierestufen oder Fachbereiche am stärksten von Peer-Learning profitieren. Besonders interessant ist hierbei die Frage, ob Nachwuchswissenschaftler:innen, etablierte Forschende oder interdisziplinäre Teams jeweils unterschiedliche Bedürfnisse und Vorteile in Peer-Programmen aufweisen. Schließlich müssen die Wirkungsmechanismen identifiziert werden, die den Erfolg von Peer-Learning bestimmen. Faktoren wie Accountability, Diversität in der Gruppenzusammensetzung und die Qualität der Kommunikation scheinen zentrale Treiber für den Erfolg solcher Programme zu sein und sollten genauer untersucht werden, um effektive Praktiken abzuleiten.

## Literaturverzeichnis

Bischof, H. (2024). Universitäre Forschung quo vadis. In U. Bartosch (Hrsg.), *Die Idee der Universität – heute. Passauer Perspektiven* (S. 46–52). Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.35468/6071-05>

Boillat, M., & Elizov, M. (2014). Peer Coaching and Mentorship. In Y. Steinert (Hrsg.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice* (S. 159–179). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_8)

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/009430610603500523>

Clark, R., Andrews, J., & Gorman, P. (2013). Tackling Transition: The Value of Peer Mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57–75.  
<https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.57>

Coppe, T., Thomas, L., Pantić, N., Froehlich, D. E., Sarazin, M., & Raemdonck, I. (2022). The Use of Social Capital in Teacher Research: A Necessary Clarification. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2022.866571>

Crans, S., Froehlich, D. E., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Measuring learning from others: The development and validation of the Proactive Social Informal Learning Questionnaire. *International Journal of Training and Development*, n/a(n/a).  
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12310>

Cree-Green, M., Carreau, A.-M., Davis, S. M., Frohnert, B. I., Kaar, J. L., Ma, N. S., Nokoff, N. J., Reusch, J. E. B., Simon, S. L., & Nadeau, K. J. (2020). Peer Mentoring for Professional and Personal Growth in Academic Medicine. *Journal of Investigative Medicine*, 68(6), 1128–1134. <https://doi.org/10.1136/jim-2020-001391>

Froehlich, D. E. (2018). Burt (2005): Brokerage & Closure. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froehlich, D. E. (2021). Career Networks in Shock: An Agenda for in-COVID/Post-COVID Career-Related Social Capital. *Merits*, 1(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.3390/merits1010007>

Froehlich, D. E., Aasma, S., & Beausaert, S. A. J. (2020). Achieving Employability as We Age: The Role of Age and Achievement Goal Orientations on Learning and Employability. *Administrative Sciences*, 10(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/admsci10030049>

- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2015a). Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(16), 2087–2101. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.971846>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2015b). Great expectations: The relationship between future time perspective, learning from others, and employability. *Vocations and Learning*, 8(2), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9131-6>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2017). Development and validation of a scale measuring approaches to work-related informal learning. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 130–144. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12099>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2021). Similarity-Attraction Theory and Feedback-Seeking Behavior at Work: How Do They Impact Employability? *Studia paedagogica*, 26(2), 77–96. <https://doi.org/10.5817/SP2021-2-4>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., Segers, M. S. R., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508–525. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2013-0139>
- Froehlich, D. E., & Messmann, G. (2017). The Social Side of Innovative Work Behavior: Determinants of Social Interaction during Organizational Innovation Processes. *Business Creativity and the Creative Economy*, 3(1), 31–41. <https://doi.org/10.18536/bcce.2017.10.3.1.03>
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative higher education*, 33, 5–20.
- LBG Career Center. (2025). *Peers4Careers*. LBG Career Center. <https://cc.lbg.ac.at/peers4careers/>
- Martin, A., Mori, J., & Froehlich, D. E. (2023). Career Development of Early Career Researchers via Distributed Peer Mentoring Networks. *Merits*, 3(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/merits3030034>
- Pololi, L. H., & Evans, A. T. (2015). Group peer mentoring: An answer to the faculty mentoring problem? A successful program at a large academic department of medicine. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 35(3), 192–200.

- Poole, M., & Bornholt, L. (1998). Career Development of Academics: Cross-cultural and Lifespan Factors. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 103–126. <https://doi.org/10.1080/016502598384531>
- Raberger, J., Gkaravelas, K., & Froehlich D. E. (2024). Empowering Educators: The Impact of Reverse Mentoring on Developing Scientific Mindset and Research Skills. *Education Sciences*, 14(9) (September 2024): 993. <https://doi.org/10.3390/educsci14090993>
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25, 601–624. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605078>
- Roach, M., & Sauermann, H. (2017). The declining interest in an academic career. *PLOS ONE*, 12(9), e0184130. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184130>
- Schweizer Wissenschaftsrat (2022). *Postdoktorierende an Schweizer Hochschulen*. [https://files.wissenschaftsrat.ch/legacy/stories/pdf/fr/SWR\\_2022\\_Can\\_we\\_do\\_better\\_Appropriate\\_size\\_and\\_org\\_of\\_ERI\\_system.pdf](https://files.wissenschaftsrat.ch/legacy/stories/pdf/fr/SWR_2022_Can_we_do_better_Appropriate_size_and_org_of_ERI_system.pdf)
- Sinitsyna, A., Di Marino, M., & Paas, T. (2022). Virtual coworking and remote working: Lessons and perspectives on the COVID-19 pandemic from Estonia and Norway. In *The COVID-19 Pandemic and the Future of Working Spaces* (S. 153–164). Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58022/1/9781000684537.pdf#page=180>
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357–373.