

Peer-Learning als Qualifizierungsinstrument auf dem Weg zur Berufungsfähigkeit

Auswertung der Begleitstudien im Projekt NextGen

Ramona Kusche, Kerstin Strangfeld, Angela Freche, Aline Fuß
Kontakt: Ramona Kusche, Hochschule Mittweida, kusche@hs-mittweida.de

Zusammenfassung

Im Qualifikationsprogramm NextGen der Hochschule Mittweida (HSMW) werden von April 2021 bis März 2027 Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Disziplinen und Karrierestufen auf ihrem Weg zur Berufungsfähigkeit begleitet. Von Beginn an wurde auf Peer-Learning als Qualifizierungsinstrument gesetzt, das mittels Veranstaltungsevaluation in Form eines Kurzfragebogens sowie problemzentrierter halboffener Interviews begleitend beforscht wurde. Sowohl das quantitative als auch das qualitative Vorgehen setzte den Fokus auf die subjektive Wahrnehmung von Peer-Learning als Qualifikationsinstrument.

Dieser Artikel setzt auf dem Beitrag von Kusche, Strangfeld, Freche und Fuß (2023) in Vol. 1 der Sammelbandreihe NextGen Scientific Review auf, der sich bereits mit den Rahmenbedingungen des Programms, mit eingesetzten Peer-Learning Formaten und deren Klassifizierung sowie einer methodischen Beschreibung der Begleitforschung befasste. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Peer-Learning als ergänzende Qualifizierungsmaßnahme beim Erwerb der Berufungsfähigkeit bewährt hat. Die fachliche Heterogenität der Teammitglieder bringt Vor- und Nachteile mit sich. Einerseits ergänzen sich die Wissenschaftler:innen, was Erfahrungen und Fähigkeiten betrifft, andererseits können sie sich nur eingeschränkt über fachspezifische Themen austauschen. Diese Expertise ist im Projekt NextGen zwar durch Mentor:innen abgedeckt, der fehlende Austausch unter Fachkolleg:innen wurde in der Begleitstudie dennoch bemängelt. Vor diesem Hintergrund wird Peer-Learning in NextGen stetig weiterentwickelt und begleitend beforscht.

Keywords: Peer-Learning, Kooperatives Lernen, Gruppenlernen, professoraler Nachwuchs, Nachwuchsentwicklung, Personalentwicklung, Heterogenität der Peers, Hochschulforschung.

1 Einführung

Der Impuls zum Einsatz von Peer-Learning im Personalentwicklungsprogramm NextGen stammt aus dem Projekt SEM (Stärkung und Erweiterung des akademischen Mittelbaus), das bis Februar 2021 als Qualitätspakt-Lehre Projekt ebenfalls, wie das Projekt NextGen, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Das Peer-Learning Modell des Projekts SEM wurde weiterentwickelt und kommt in vier Varianten im Projekt NextGen zum Einsatz: (1) *Peer-Group-Sessions*

(*PGS*), (2) *Promotionsworkshops*, (3) *Promovierenden-Mittagessen* und (4) *nicht institutionalisierte Peer-Interaktionen* (Kusche et al., 2023). Übergeordnetes Ziel von NextGen ist die Erlangung der Berufungsfähigkeit. Die Nachwuchswissenschaftler:innen müssen dabei Voraussetzungen entsprechend §59 Sächsisches Hochschulgesetz erfüllen, um auf eine Professur an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) berufen werden zu können. Besonders herauszustellen ist hier die verlangte Doppelqualifikation in Form von mehrjähriger, für das Berufungsgebiet einschlägiger Berufserfahrung sowie wissenschaftlicher Expertise, die in der Regel durch eine Promotion nachzuweisen ist. Die konkreten Voraussetzungen variieren zwischen den Bundesländern, werden aber auch von den Hochschulen und ihren Berufungskommissionen beeinflusst (Brucksch, 2023). Formale und informelle Anforderungen wurden zum Zwecke der zielgerichteten Qualifizierung in NextGen kombiniert und drei Qualifikationsbereichen zugeordnet: (1) *Forschung und Transfer*, (2) *Lehre und Didaktik* und (3) *Berufserfahrung und Praxisprojekte* (Kusche et al. (2023).

Mit dem vorliegenden Paper wird der wissenschaftliche Diskurs zu Peer-Learning um die Ergebnisse der Begleitstudien ergänzt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Heterogenität im Peer-Learning gerichtet, da nahe liegt, dass diese eine bedeutende Rolle bei der Qualifizierung der Wissenschaftler:innen spielt. Hier wird insbesondere der Begriff Peer im Sinne von gleichrangigen Gruppenmitgliedern diskutiert, was bei den Teammitgliedern von NextGen nur bedingt der Fall ist. Nach einer Rekapitulation des Forschungsdesigns folgen die Auswertungen der qualitativen und der quantitativen Begleitstudie. Abschließend wird ein Ausblick zur Weiterentwicklung des Peer-Learning in NextGen und dessen begleitende Beforschung gegeben.

2 Darstellung des Forschungsstands

Der Begriff Peer-Learning vereint eine Vielzahl verschiedener Formen des kooperativen Lernens. Peer-Learning dient als Instrument zur Wissensvermittlung, der Weitergabe von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder zur Hilfestellung und Unterstützung zwischen sozial ähnlich gestellten Gruppen bzw. Peers. Im Allgemeinen handelt es sich bei diesen Gruppen nicht um Lehrpersonal. Topping und Ehly (1998, S. 1) definieren Peer-Learning Gruppen als „similar social groupings, who are not professional teachers, helping each other to learn and by so doing, learning themselves“. Davon heben sich die NextGen Teammitglieder ab, die auch als Dozierende tätig sind und Studierende unterrichten. Eine Beschreibung relevanter Peer-Learning

Formate sowie den darin involvierten Akteur:innen wurde in Kusche et al. (2023) vorgenommen.

Im deutschen Sprachraum finden sich keine Studien zur Anwendung von Peer-Learning in der Personalentwicklung im akademischen Bereich. Die Verwendung von Peer-Learning im Unterricht mit Studierenden, insbesondere bei der Lehrer:innenausbildung wurde hingegen auch im deutschsprachigen Raum analysiert und beforscht (Stroot & Westphal, 2018). In vielen Fällen gehen diese Beiträge nicht über eine Beschreibung der Lernumgebung hinaus. Ebenfalls im deutschsprachigen Raum beforscht, ist der Einsatz von Peer-Learning bei Schüler:innen (Schastak, 2020). Der Einsatz von Peer-Learning in NextGen weist sowohl bezüglich der Eigenschaften der Peers als auch der vermittelten Inhalte stärkere Überschneidungen mit Studien mit Lehramtsstudierenden auf, als mit Studien, die mit (jüngeren) Schüler:innen durchgeführt wurden.

Forschung zur Wirksamkeit von Peer-Learning stammt weitestgehend aus dem englischen Sprachraum. In diesen Studien konnte ein zusätzlicher Kompetenzaufbau durch Peer-Learning im Vergleich zum Frontalunterricht nachgewiesen werden (Fricke, Bauer-Hägele & Horn, 2019). Darüber hinaus findet sich eine geringe Anzahl an Artikeln zum Thema Bildung von Akademiker:innen, Forscher:innen oder Hochschuldozent:innen mittels Peer-Learning, sowie ein Aufruf aus dem Jahr 1999, Peer Interaktionen stärker in den Fokus der Personalentwicklung zu rücken (Boud, 1999). An der University of Exeter, einer britischen Universität, wurde der bestehende Campus im Hinblick auf Begegnungsräume untersucht, die informelles Peer-Learning zwischen den Mitarbeitenden fördern sollen (Winks, Green & Dyer, 2020). Der Austausch zwischen Forschenden wird im Artikel als eine Notwendigkeit für die Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen beschrieben.

An der australischen University of Wollongong wurde mit Promotionstudent:innen Peer-Learning umgesetzt und mittels informeller Selbstevaluation positive Erfahrungen gemacht (Stracke, 2010). Die Doktorand:innen schätzten am Peer-Learning den Austausch von Informationen, die Möglichkeit, Einblicke in den Promotionsprozess der anderen Teilnehmenden erhalten zu können, das Feedback und die moralische Unterstützung der Gemeinschaft. Rückblickend wurden die Treffen von den Teilnehmenden nach einer erfolgreichen Promotion als integraler Bestandteil ihrer Forschungsausbildung wahrgenommen. Das gemeinsame Peer-Learning führte dazu, dass sich die Forscher:innen als vollwertige Mitglieder der akademischen Gemeinschaft fühlten. Es entstand ein ausgeprägtes Gruppengefühl.

Im nicht akademischen Bereich hat Peer-Learning, besonders in den USA, Einzug in die Personalentwicklung in Unternehmen gehalten. Ein Beispiel dafür liefern Kutzhanova, Lyons und Lichtenstein (2009) mit ihrer Studie zur Schulung von Unternehmen durch externe Coachs im Vergleich zu Peer-Coaching. Auch im Erlernen des Umgangs mit Software haben sich team-orientierte Lernszenarien als wirksam erwiesen (Hart, Steinheider & Hoffmeister, 2019). Die team-orientierte Lernkultur wurde nach Deutschland importiert und kommt beispielsweise bei

Schulungen von Software des Softwareunternehmens SAP zum Einsatz (Grassl, 2022). Hinter Begriffen wie Working Out Loud, Agiles Lernen oder BarCamps stecken Peer-Learning Ansätze (Graf & Roderus, 2022; Kiß & Sulíková, 2021), die in den letzten Jahren auch in die deutsche Unternehmenskultur Einzug gehalten haben (Joubert, 2022). Working Out Loud kam beispielsweise erstmals 2015 bei Bosch zum Einsatz, wobei die Einführung durch die Beschäftigten initiiert wurde (Katzmarek, 2019).

Der aktuelle Fach- und Forschungsdiskurs im Bereich Peer-Learning befasst sich vor allem auch mit den Auswirkungen der pandemiebedingten digitalen Distanzlehre. Resümiert wird, dass didaktisch gut umgesetztes Peer-Learning auch in der Distanzlehre ein wirkungsvolles Lehr- und Lerninstrument darstellt (Topping, 2023).

3 Heterogenität bei Peers und in NextGen

Da die Teilnehmer:innen am Projekt NextGen über die Fakultäten der HSMW und somit über verschiedene Fachgebiete verteilt sind, unterscheiden sie sich nicht nur in ihren individuellen fachlichen Fähigkeiten, sondern auch hinsichtlich fachkultureller wissenschaftlicher Herangehensweisen. Bewusst ist im Projekt das fachliche Spektrum der HSMW abgebildet, da Interdisziplinarität zukünftig ein profilbildendes Merkmal der Professuren an der HSMW sein wird (Abschnitt 3.2). Zudem befinden sich die Teammitglieder auf verschiedenen Karrierestufen der wissenschaftlichen Laufbahn, was ebenfalls zur Heterogenität des Projekts beiträgt (Abschnitt 3.1).

Die Eignung von Peer-Learning zur Vermittlung von berufungsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten in heterogenen Gruppen sollte deshalb überprüft werden. In der Fachliteratur finden sich dazu zwiespaltene Ansätze. Der Begriff Peer deutet auf eine gleichartig zusammengesetzte Gruppe von Lernenden hin. Michalke (2010) argumentiert, dass der Erfolg von Peer-Learning auf einer homogenen Teilnehmer:innenstruktur aufbaue, ergänzt jedoch: „Eine universale Lehr- bzw. Lernstrategie für alle Wissenschaftsmanagement-Kontexte gibt es [...] nicht: So können bestimmte Lerngegenstände in heterogenen Gruppen (z.B. unter Ausnutzung 'kultureller Differenz') besser bearbeitet werden als in den homogenen peer-Strukturen.“ (Michalke, 2010, S. 56). Dies lässt darauf schließen, dass Formen kooperativen Lernens von der Heterogenität der Gruppe profitieren können, da Wissensunterschiede in diesem Fall weniger problematisch als vielmehr von entscheidendem Nutzen sind. Auch Topping, Buchs, Duran und van Keer (2017, S. 8) unterstreichen diese Aussage: "Diversity within the team, heterogeneity, is a requirement for the establishment of relations of mutual aid."

Von Bedeutung ist außerdem, dass die teilnehmenden Peers vorhandene Hierarchien möglichst als symmetrisch betrachten. Das gilt insbesondere dann, wenn die Inhalte als vertraulich oder sensibel wahrgenommen werden (Fricke et al., 2019).

3.1 Karrierestufen

Die Teammitglieder des Projekts NextGen verfügen über unterschiedliche Voraussetzungen und verschiedene le-

bensweltliche Erfahrungen. Diese werden durch die folgenden drei Karrierestufen sichtbar:

1) *Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen*

verfügen über keine bzw. wenig Berufserfahrung innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs und befinden sich noch innerhalb des Promotionsprozesses. Vier Teammitglieder befanden sich zum Zeitpunkt der Befragungen in dieser Stufe.

2) *Akademische Assistent:innen*

bringen entweder einschlägige Berufserfahrung von mindestens 3 Jahren außerhalb des Hochschulbereichs mit oder verfügen über eine abgeschlossene Promotion. In dieser Stufe befanden sich zwei der sieben befragten Mitglieder.

3) *Assistant Professor:innen*

erfüllen bereits die formalen Berufungskriterien. Sie zeichnen sich durch einschlägige Berufserfahrung von mindestens 3 Jahren außerhalb des Hochschulbereichs und eine abgeschlossene Promotion aus. Während des Interviewzeitraums befand sich ein Teammitglied auf dieser Stufe.

3.2 Fachgebiete

Die wissenschaftliche Heimat der NextGen Teammitglieder war zum Zeitpunkt der Befragungen auf folgende Disziplinen verteilt: Forensisches Textmining und Computerlinguistik, Digitale Forensik, Digitale Plattformwirtschaft, Kommunikationsforschung und -konzeption, Corporate Social Responsibility, Lehr/Lerntechnologien in der digitalen Transformation, Interdisziplinäre Assistenzsysteme und Inklusion (soziale Robotik). Einige dieser Gebiete weisen relativ große fachliche Überschneidungen auf, andere nur wenige.

4 Forschungsdesign der qualitativen und quantitativen Studie

Bei der Entwicklung des Forschungsdesigns wurde von folgender Forschungsfrage ausgegangen:

Wie fördern institutionalisiertes und informelles Peer-Learning im Projekt NextGen den akademischen Werdegang und die Berufungsfähigkeit der Teilnehmer:innen?

Umfangreiche Ausführungen zur Herleitung der Forschungsinstrumente sowie zu den Rahmenbedingungen der qualitativen Begleitstudie finden sich in Kusche et al. (2023). In der qualitativen Studie wurden die Erfahrungen der NextGen Teilnehmer:innen mit Peer-Learning im Sinne des Prinzips der Offenheit erhoben. Darunter ist zu verstehen, dass der Forschungsprozess offen ausgestaltet wurde, sodass die gewonnenen Daten den Erkenntnisgewinn bestimmen und nicht im Vorhinein gebildete Hypothesen (Witzel, 1985). Da sieben der acht Teammitglieder des Projekts im Zeitraum von Mai 2022 bis Juli 2022 interviewt wurden, gleicht die qualitative Erhebung nahezu einer Vollstudie. Erfahrungen mit Peer-Learning konnten vollumfänglich aus den heterogenen Perspektiven der Teammitglieder gewonnen werden.

Als Erhebungsinstrument kam das problemzentrierte halboffene Interview zum Einsatz. Ausgangspunkt einer solchen Untersuchung ist ein zuvor identifiziertes Problem

(Witzel & Reiter, 2012). In der durchgeführten qualitativen Erhebung lag der Schwerpunkt auf der subjektiven Erfahrung mit Peer-Learning im Projekt NextGen. Ausgewertet wurden die Interviews im Sinne einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2012, S. 77). Entlang von elf Hauptkategorien, die theoriebasiert anhand von Vorannahmen und auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands gebildet wurden (deduktive Kategorienbildung) sowie drei Hauptkategorien, die direkt aus dem Interviewmaterial heraus generiert wurden (induktive Kategorienbildung) und weiteren Unterkategorien, die an dieser Stelle nicht angeführt werden, erfolgte die Kodierung der schriftlich vorliegenden Kommunikation. Die Daten wurden konsensual, also durch mindestens zwei unabhängige Personen und mit Hilfe der Software MAXQDA kodiert. Nach Beendigung des Kodiervorgangs konnten mithilfe der Analyse der Zusammenhänge zwischen den gebildeten Kategorien Thesen aufgestellt werden und die Beantwortung der Fragestellung erfolgen. Die Fragen des halbstrukturierten Interviews befassten sich ausschließlich mit der Wahrnehmung der Teilnehmer:innen. Sie beinhalteten weder eine Selbstbeurteilung im Sinne einer Weiterentwicklung, noch Entwicklungsaufgaben oder Leistungstests zur Erfassung der Kompetenz oder des Kompetenzaufbaus (Frey, 2004). Dementsprechend wurden Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weder erfasst noch diagnostiziert.

Eines der zum Einsatz kommenden Peer-Learning Formate wurde zusätzlich durch eine quantitative Erhebung in Form eines Online-Kurzfragebogens ergänzt. Dieser wurde jeweils im Anschluss an die stattgefundene Peer-Learning-Veranstaltung versendet und ausgefüllt, wobei Teilnehmer:innen andere Fragen erhielten als Dozent:innen. Der Fragebogen war an eine Lehrveranstaltungsevaluation angelehnt und verfolgte das Ziel, direktes, veranstaltungsspezifisches und anonymes Feedback zur Qualität des Peer-Learnings zu erhalten, um sie stetig zu verbessern (Großmann & Wolbring, 2016). Auch hier erfolgte keine Messung des Lernerfolgs.

5 Ergebnisse der qualitativen Studie

Im Folgenden werden die Erfahrungen der NextGen Teammitglieder mit Peer-Learning dargestellt. Zunächst wird darauf eingegangen, wie die Nachwuchswissenschaftler:innen Peer-Learning für sich definieren und welchen Stellenwert es im Qualifikationsprogramm NextGen einnimmt. Die Bedeutung von Interdisziplinarität und Heterogenität der Peers wird diskutiert. Anschließend wird analysiert, wie drei der vier Variationen von Peer-Learning in NextGen (1) Peer-Group-Sessions (PGS), (3) Promovierenden-Mittagessen und (4) nicht institutionalisierte Peer-Interaktionen den akademischen Werdegang fördern (vgl. Abschnitt 1). Die (2) *Promotionsworkshops* werden nicht betrachtet, da es sich dabei um eine Mischform aus Peer-Learning und Assessment durch Mentor:innen handelt.

Zudem werden die durch NextGen definierten Qualifikationsbereiche für die Erreichung der Berufungsfähigkeit und die Erfahrungen mit den drei Peer-Learning Formaten in

NextGen gegenübergestellt. Da das Peer-Learning innerhalb des Projekts NextGen ebenfalls von einer angeordneten Verlegung in den digitalen Raum, aufgrund der Einschränkungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie, betroffen war, wurden die interviewten Personen nach Vor- und Nachteilen von Face-to-face im Vergleich zur Distanzlehre befragt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

5.1 Peer-Learning in NextGen aus Perspektive der Teilnehmer:innen

In den Interviews betonen alle Teammitglieder, dass Peer-Learning im Qualifizierungsprogramm NextGen eine zentrale Rolle spielt. Peer-Learning inkludiert für sie die Beteiligung von Peers, Kolleg:innen oder anderen Hochschulangehörigen. Somit definieren sie Peer-Learning als Interaktion zwischen mindestens zwei Akteur:innen. Zur Definition von Peer-Learning verweist die Mehrheit der Interviewpartner:innen allgemein auf Lernen, teilweise voneinander. Vereinzelt wird der gegenseitige Austausch, das Stellen von Fragen oder das gegenseitige Helfen zur Definition von Peer-Learning hinzugezogen. Zentral erscheint beim Peer-Learning außerdem das Wechselspiel zwischen dem Weitergeben und dem Empfangen insbesondere von Erfahrungen.

Von der interdisziplinären Zusammensetzung des Teams versprechen sich die Interviewpartner:innen im Hinblick auf das Peer-Learning, dass sie mit neuen Themen und Forschungsgegenständen in Kontakt treten und sich ihnen so neue Perspektiven außerhalb ihrer eigenen Fachdisziplin eröffnen. Einige Interviewpartner:innen erwarten von der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus anderen Fachbereichen, dass neue Forschungsansätze und innovative Projekte entstehen und sich das eigene Netzwerk über die eigene Fachdisziplin hinaus erweitert. Manche Interviewpartner:innen gehen davon aus, dass sie der unvoreingenommene, fachfremde Blick anderer Wissenschaftler:innen bei der Weiterentwicklung eigener und neuer Forschungsprojekte unterstützt.

Gleichzeitig wird problematisiert, dass durch ein interdisziplinäres Setting kein fachlicher Austausch stattfindet. Teammitglieder von NextGen bleiben so teilweise mit ihren fachlichen Fragen, die im Team gestellt werden, allein. Auch die Interessen der Teammitglieder weisen teilweise nur geringe Überschneidungen auf. Eine Person beschreibt es so, dass Peer-Learning in einer interdisziplinären Gruppe „begleitend eine super Sache“ sei. Fachliche Fragen zur eigenen Promotion bespricht ein anderes Teammitglied deshalb primär mit Peers aus der eigenen Disziplin, beispielsweise in Kolloquien: „Die Fragen, die ich speziell zu meiner Promotion haben könnte, kläre ich mit anderen Peers, die dann tatsächlich auch in meinem Thema unterwegs sind.“

Die Besetzung von Teammitgliedern im Projekt NextGen auf verschiedenen wissenschaftlichen Karrierestufen bewerten die Interviewpartner:innen durchweg als positiv. Auffallend ist, dass sowohl niedriger als auch höher qualifizierte Teammitglieder das Unterstützungspotential von

Kolleg:innen auf höheren Karrierestufen als besonders reichhaltig bewerten. „Ich nehme mich jetzt als ein Beispiel, es sind andere weiter als ich. Und die wissen [...] die Tipps und Tricks und alles, was ich nicht kenne.“ „Na ja, es ist natürlich leicht zu erkennen, dass das Wissen von oben nach unten fließt. [...] Je weiter fortgeschritten du bist im Programm, umso mehr kannst du natürlich auch mit an Erfahrungen weitergeben und nach unten geben, je weiter du unten bist, desto leerer ist der Kelch“. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass ein:e Interviewpartner:in postuliert, „dass Peer-Learning nicht immer eine flache Hierarchie impliziert“.

5.2 Peer-Group-Sessions

Als Mehrwert der Teilnahme an einer PGS nennen die Interviewpartner:innen, dass sie in Kontakt mit neuen Themen kommen, Einblicke in andere Fachgebiete gewinnen oder über den Tellerrand schauen können. „Man lernt schon was, aber Mehrwert ist quasi nur im Sinne des Erweiterns des Allgemeinwissens“. An diesem Zitat zeigt sich gleichzeitig die Kritik, die nahezu alle Interviewpartner:innen gegenüber der Teilnahme an einer PGS teilen. Zwar schätzen sie den Arbeitsaufwand ihrer Kolleg:innen, gleichzeitig bewerten sie nicht alle Inhalte aus den PGS für die einzelnen Teammitglieder als forschungs-, oder praxisrelevant. „Aber es gab halt auch [...] ein paar nur, wo ich jetzt sag, für mich habe ich da jetzt nicht so viel mitgenommen, oder konnte damit nicht viel anfangen.“

Als Gründe für den ungleichen Bedarf werden die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Disziplinen und die Besetzung verschiedener Karrierestufen genannt. An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass Interdisziplinarität und das Zusammenwirken verschiedener Karrierestufen den Mehrwert von Peer-Learning fördert und gleichzeitig bremsst. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Teilnahme an einer PGS dann positiv bewertet wird, wenn die Zuhörenden bereits vor der Sitzung praktisch mit den Inhalten der PGS in Berührung gekommen sind oder die Inhalte der PGS für ihre Disziplinen relevant erscheinen.

Durch das Halten einer PGS heben die Interviewpartner:innen drei Kompetenzen hervor, die ausgebaut oder erworben werden konnten.

(1) Erstens konnten vorhandene didaktische Kompetenzen ausgebaut werden. Durch das Unterrichten in einer kleinen Gruppe von Akademiker:innen konnten außerdem neue Lehrerfahrungen gesammelt werden. Ein Teammitglied geht explizit davon aus, dass die Lehrerfahrung in diesem besonderen Umfeld wichtig für die spätere Berufungsfähigkeit sein wird. Ein anderes Teammitglied postuliert, dass „Präsentationserfahrungen vor einer anderen Art von Publikum, als ich sie in meinem bisherigen Berufsleben oft hatte“ wichtig für die Besetzung einer Professur sind und durch das Halten einer PGS erworben werden können. Ein anderes Teammitglied sieht hingegen keinen Unterschied zwischen dem Lehren vor Studierenden und dem vor Peers: „Nicht in einem anderen Maße als durch normale Lehre. Also für mich war es halt einfach weiter eine Lehrerfahrung und ich hab weiter gelernt, Methoden anzuwenden.“

(2) Zweitens konnten die Teammitglieder von NextGen durch das Halten einer PGS ihre Fähigkeit ausbauen, mit

einem akademischen Publikum zu diskutieren. Sie werden trainiert, mit kritischen Fragen umzugehen und können die Rückmeldungen für die Weiterentwicklung ihrer Forschung nutzen. Die Kompetenz, sich mit seinen Peers über akademische Fragen verständigen zu können, sieht ein:e Interviewpartner:in als essenziell für eine spätere Berufung. „Aber es ist halt auch immer so ein Teamprozess. Ich glaube, das ist auch ganz wichtig. Auch so für eine Berufungsfähigkeit halt, dass man als Team miteinander reden kann.“

(3) Drittens geben die Interviewpartner:innen an, dass sie sich durch die Vorbereitung auf die PGS intensiv und vertiefend mit ihren Inhalten auseinandergesetzt haben. „Das war schon sehr spannend für mich, das immer so zu strukturieren komplett. Man hat auch nochmal tiefer in Funktionen reingeguckt, wo man sonst nicht reingucken würde [...].“

Das Halten von PGS fördert laut den Aussagen der befragten Teammitglieder insbesondere die Kompetenzen für eine Berufung im Bereich Lehre und Didaktik. Durch die Teilnahme an PGS würde hingegen eher das Allgemeinwissen erweitert, wodurch Kompetenzen für eine Berufung nach dem Sächsischen Hochschulgesetz nur bedingt erworben werden.

5.3 Promovierenden-Mittagessen

Die Interviewpartner:innen, die ihre Promotion in den Promovierenden-Mittagessen zur Diskussion stellen, berichten davon, dass sie dort von ihren Peers wichtiges Feedback zur eigenen Promotion erhalten, wodurch die Qualität der Doktorarbeit steigt. Auch am Promovierenden-Mittagessen wird moniert, dass primär allgemeine und weniger fachliche Fragen diskutiert werden. Besprochen werden vielmehr generelle Probleme und Schwierigkeiten im Promotionsprozess. Die psychische Unterstützung wird als primärer Mehrwert des Promovierenden-Mittagessens angesehen. Die Nachwuchswissenschaftler:innen empfinden es als beruhigend, dass sich andere Promovierende mit ähnlichen Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert sehen. Bei den Promovierenden-Mittagessen können sie diese Schwierigkeiten mit ihren Peers teilen und werden zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihres Promotionsprojekts motiviert. „Ganz einfach, die Kollegen sagen, pass auf, ich verstehe dich. Es ging mir auch so, dir geht es nicht alleine so, sondern es geht 100.000 anderen Promovenden auch so.“

Die regelmäßigen Promovierenden-Mittagessen fördern also die kontinuierliche Arbeit an der Dissertation, die eine elementare Voraussetzung für die Berufung auf eine HAW-Professur ist. Der Mehrwert der Promovierenden-Mittagessen bezieht sich damit auf den Bereich Forschung und Transfer.

5.4 Nicht institutionalisierte Peer-Interaktionen

Die Hälfte der Teammitglieder geben an, dass sie mit ihren Peers des Projekts NextGen gemeinsam Paper entwickelt, geschrieben und eingereicht haben und diese angenommen wurden. Außerdem wird davon berichtet, gemeinsam eine

Lehrveranstaltung oder PGS abgehalten zu haben. Vereinzelt wird hinsichtlich der Peer-Interaktion berichtet, sich über die Promotion ausgetauscht, einen Antrag gemeinsam eingereicht oder gemeinsam Englisch gelernt zu haben.

Alle Interviewpartner:innen mit Erfahrungen in der Peer-Interaktion bewerten diese als positiv und schätzen die gute Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen.

Die Interviewpartner:innen, die an gemeinsamen Papers gearbeitet haben, geben an, dass sie durch die Peer-Interaktion ihre fachlichen und insbesondere methodischen Kompetenzen ausbauen konnten. Die gemeinsame Datenanalyse beschreibt ein:e Interviewpartner:in als eine praktische PGS: „Und dann [...] haben wir mit ihm die Ergebnisse diskutiert und dann hat er wieder Sachen gekriegt. Probier das mal selber, sodass er danach auch wirklich was davon mitgenommen hat. Also in gewisser Weise auch so ein bisschen eine praktische PGS.“ Als ein Mehrwert wird außerdem angesehen, dass aus der Zusammenarbeit eine wissenschaftliche Publikation entstanden ist.

Ein:e Interviewpartner:in betont den Mehrwert von interdisziplinärem Arbeiten in Hinblick auf die entstandenen Paper: „Dann ist es immer interessant, interdisziplinär zu arbeiten. Also, wie machen [es] Andere, Blick über den Tellerrand.“ Es erscheint, als würden die fachlichen Differenzen bei der frei eingegangenen Peer-Interaktion nur als Chance und nicht als Schwierigkeit, wie bei den PGS oder dem Promovierenden-Mittagessen, gewertet.

Es scheint, dass insbesondere interdisziplinäre Paper als Peer-Interaktion einen großen Mehrwert für die Teammitglieder von NextGen darstellen. Gemeinsame Anträge hingegen weniger, da sich ein:e Interviewpartner:in nun auf Anträge und Artikel mit Kolleg:innen aus der eigenen Fachdisziplin konzentrieren will.

Von negativen Erfahrungen bei der Peer-Interaktion berichtet keiner der Interviewpartner:innen. Enttäuschungen und Verunsicherungen zeigen sich hingegen bei einem Teammitglied, das von Peers angefragt wurde, an einem Paper mitzuarbeiten, was dann nicht realisiert wurde. Die Teammitglieder, die noch keine Peer-Interaktion mit Teamkolleg:innen eingegangen sind, nennen als Grund, bisher noch keine Zeit dafür gefunden zu haben. „Und ich hatte in der letzten Zeit tatsächlich immer in regelmäßigen Zeitabständen Konferenzen und Publikationen einzureichen, wo ich die Zeit nicht gefunden habe.“ Ein daran anschließender Grund sind fehlende Synergien mit den Teamkolleg:innen oder, dass die Priorität auf dem Abschluss eigener Arbeiten, wie der Promotion, liegt. Außerdem wird vermutet, dass die Zusammenarbeit mit Personen aus anderen Fachdisziplinen nicht zu der wissenschaftlichen Reputation in der eigenen Disziplin führen: „Andere Publikationen sind wichtiger, die ich nachweisen muss vor dem Promotionsausschuss, als jetzt zum Beispiel die Publikation mit [...] über [...]. Die ist wichtig, aber da kann es passieren, dass die [Universität, bei der die Promotion angemeldet ist] sagt, können wir nicht werten, weil ist von ihrem Thema, was sie eingereicht haben, zu weit weg.“

Wird eine informelle Peer-Interaktion eingegangen, können vielfältige Kooperationen und Ergebnisse entstehen.

Insbesondere die entstandenen interdisziplinären Paper heben die Gruppenmitglieder hervor. Diese können in Bezug auf die Berufungsfähigkeit dem Bereich Forschung und Transfer zugeordnet werden.

Nimmt ein Teammitglied keine informelle Peer Interaktion wahr, entstehen diese interdisziplinären Ergebnisse nicht. Möglicherweise werden die Zeitressourcen aber eingesetzt, um autonom oder mit Peers aus der eigenen Disziplin Kompetenzen für die Berufungsfähigkeit zu erwerben.

5.5 Abgleich zwischen Distanzlehre und Face-to-Face Lehre

Insgesamt heben alle Interviewpartner:innen den Mehrwert von Peer-Learning in Präsenz hervor. Fünf geben an, dass durch den direkten und unmittelbaren Kontakt zwischen den Peers die Qualität des Lernens steigt. „Ja, weil Peer-Learning genau davon lebt, weil das von Peers lebt und nicht von Avataren, oder? (lachen) Das ist, weil es einfach nicht dasselbe ist.“ Zwei weitere Teammitglieder gehen davon aus, dass Lernende bei Veranstaltungen in Präsenz weniger abgelenkt sind als bei digitalen Lernsettings.

5.6 Diskussion zur qualitativen Erhebung

Die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Begleitforschung zeigen, dass Peer-Learning als konstituierendes Element des Projektes NextGen durch die Teammitglieder angesehen wird. Resümiert werden kann, dass die Nachwuchswissenschaftler:innen das Peer-Learning im Projekt NextGen insgesamt als positiv bewerten und durch das Peer-Learning mit neuen Themen und Forschungsgegenständen in Kontakt treten, wodurch sich ihnen neue Perspektiven außerhalb ihrer eigenen Disziplin eröffnen. Dieser Mehrwert lässt sich durch die interdisziplinäre Teamzusammensetzung erklären. Gleichzeitig erschwert die interdisziplinäre Teamzusammensetzung einen fachlichen Austausch. Für die Interviewpartner:innen erscheint insbesondere die fachliche Weiterentwicklung und die Vernetzung innerhalb der eigenen Scientific Community relevant für die perspektivische Berufung auf eine HAW-Professur. Interessanterweise wird davon ausgegangen, dass mehr von den Erfahrungen von höher qualifizierten Peers gelernt werden kann als von niedriger oder gleich hoch qualifizierten Peers.

Es kann vermutet werden, dass die Teilnahme an einer PGS dann positiv bewertet wird, wenn die Zuhörenden bereits im Vorfeld erste praktische Kontakte mit den Inhalten der PGS hatten und die Inhalte der PGS als relevant für eigene Forschungsvorhaben erscheinen. Durch das Halten einer PGS in einem neuen Lehr- und Lernsetting konnten didaktische Kompetenzen ausgebaut werden.

Bei den Promovierenden-Mittagessen hemmt die interdisziplinäre Teamzusammensetzung ebenfalls den fachlichen Austausch. Es werden allerdings allgemeine Fragen rund um die Promotion besprochen. Insbesondere Probleme im Promotionsprozess werden zum Gesprächsgegenstand. Es scheint, als motiviere diese psychische Unterstützung zur Weiterarbeit an der eigenen Promotion.

Möglicherweise werden Kompetenzen im Umgang mit anderen Forschenden im Forschungsprozess gefördert. Es kann angenommen werden, dass die aus der Peer-Interaktion hervorgehenden gemeinsamen Projekte, wie Paper oder Lehrveranstaltungen, später in Berufungsverfahren Berücksichtigung finden. Ebenfalls nützlich für Berufungsverfahren könnten jedoch auch eigene Projekte sein, die entstanden sind, da sich gegen eine Peer-Interaktion mit Teamkolleg:innen in NextGen entschieden wurde.

Es verdichtet sich die Annahme, dass durch die Peer-Learning Formate im Projekt NextGen Kompetenzen entwickelt werden, die über die im Sächsischen Hochschulgesetz als Berufungsvoraussetzung genannten, hinausgehen. Disziplinübergreifender Wissenserwerb und Austausch über die Promotion und Schwierigkeiten im Promotionsprozess sowie die fächerübergreifende Vernetzung, finden statt und sind ebenfalls zuträglich für die perspektivische Berufung auf eine HAW-Professur.

6 Analyse und Diskussion der quantitativen Erhebung

Explizit für das Peer-Format der PGS wurde zusätzlich eine quantitative Erhebung in Form eines Online-Kurzfragebogens für die Teilnehmenden und Dozierenden durchgeführt. Die Erhebung fand im Zeitraum von April 2022 bis April 2023 jeweils direkt im Anschluss an die 14 PGS statt. Die Anzahl der beantworteten Fragebögen schwankte zwischen $n=5$ und $n=9$. Bezogen auf einzelne Veranstaltungen lassen sich somit lediglich Tendenzen in Bezug auf das Peer-Learning ableiten. Peer-Dozent:innen erhielten einen anderen Fragebogen als Peer-Adressat:innen. Beide Bögen enthielten je fünf Fragen zur Einschätzung der Veranstaltungsqualität und drei Fragen zur Einsortierung der Veranstaltung in eines der Qualifikationsbereiche von NextGen (vgl. Abschnitt 1). Für die Beantwortung des Fragenteils zur Veranstaltungsqualität stand eine 5-teilige Likert-Skalierung (Baur & Blasius, 2014) mit der Beschriftung „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ zur Verfügung. Da die Erhebung an eine Lehrveranstaltungsevaluation angelehnt war, wurde darin kein subjektiver Lernfortschritt abgefragt.

Aus einem Abgleich zwischen der Einschätzung „Der:Die Dozent:in wirkte sicher und kompetent“ seitens der Peer-Adressat:innen und der Selbsteinschätzung der Peer-Dozent:innen „Ich habe mich sicher und kompetent bei der Vermittlung meines Themas gefühlt“, lassen sich insbesondere bei der mittleren Karrierestufe Unsicherheiten ablesen. Peer-Dozent:innen dieser Stufe haben sich im Schnitt 0,9 Skalenpunkte niedriger bewertet, als sie von den Peers beurteilt wurden. In anderen Karrierestufen stimmen Selbst- und Fremdbild stärker überein.

Anhand des gesamten Datenumfanges über alle Befragungen der beiden Semester ($n=83$ Teilnehmende; $n=14$ Dozierende) wurde abgeglichen, ob sich die eingeschätzte Eignung des Themas für eine PGS auf die Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit der PGS auswirkte. Das Ergebnis zeigt keinerlei Zusammenhang. Ebenso wurde die Gesamtbewertung der PGS aus Teilnehmenden-Sicht mit der wahrgenommenen Motivation und Mitarbeit abgeglichen. Bei drei der 14 PGS schätzten die Peer-Dozent:innen

die Motivation und Mitarbeit der Teilnehmer:innen als gering ein, obwohl dieselben Veranstaltungen durch die Teilnehmenden sehr gut bewertet wurden.

Zudem diente der zweite Teil der Befragung dazu, die PGS den Qualifikationsbereichen des Programms NextGen zuzuordnen. Diese lauten: (1) *Forschung und Transfer*, (2) *Lehre und Didaktik* und (3) *Berufspraxis und Praxisprojekte*. Hier kam eine 5-teilige Likert-Skala mit den Ausprägungen „keine Weiterentwicklung“ bis „starke Weiterentwicklung“ zum Einsatz. Von jeder PGS wurde ein Mittelwert aus den Antworten der Teilnehmenden ermittelt, um den Schwerpunkt ablesen zu können. Werden alle Werte über die PGS hinweg zusammengezogen, zeigt sich folgendes Ergebnis: (1) 3,7 Punkte, (2) 2,9 Punkte und (3) 2,8 Punkte. Die PGS zeigten vor allem im Bereich Forschung und Transfer einen Mehrwert für die Teilnehmenden. Die Dozierenden ordneten ihre eigene Entwicklung, durch die Konzeption und Durchführung der PGS, wie folgt ein: (1) 2,8 Punkte, (2) 3,2 Punkte, (3) 2,7 Punkte. Hier wird der größte Mehrwert also im Qualifikationsbereich „Lehre und Didaktik“ gesehen.

Vier von sechs Dozierenden, die zwei PGS im Semester hielten, konnten sich von der ersten zur zweiten Session verbessern. Ein:e Dozierende:r hielt ihr:sein hohes Niveau und Einer:er verlor 0,6 Skaleneinheiten, was auf Unsicherheiten bei der Wahl des zweiten Themas zurückgeführt werden kann. Insgesamt wurde die Qualität aller PGS hoch bis sehr hoch bewertet. Im Durchschnitt erreichten die PGS eine Teilnehmer:innen-Bewertung von 4,5 von 5 erreichbaren Punkten.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die qualitative Begleitforschung macht deutlich, dass sich die Berufungsvoraussetzungen nach §59 Sächsisches Hochschulgesetz nicht vollständig bzw. direkt mittels Peer-Learning vermitteln lassen. Sie zeigt jedoch, dass Peer-Learning für die Aneignung einer Vielzahl von Kompetenzen förderlich ist, die für die professorale Exzellenz von entscheidender Bedeutung sind.

Peer-Learning kann als ein zentrales Element der Wissensvermittlung in NextGen bestätigt werden, es muss allerdings durch weitere ergänzt werden. In NextGen werden die Nachwuchswissenschaftler:innen zusätzlich durch halbjährliche Mitarbeitendengespräche, jährliche Zielvereinbarungen, persönliche, professorale Mentor:innen, zusätzliche Workshops, ein vom Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen offeriertes weitreichendes Didaktikangebot und weitere Formate unterstützt. Diese wurden in der Befragung gezielt ausgeklammert, um lediglich Aussagen über das eingesetzte Peer-Learning zu erhalten. In Kusche et al. (2023) wurden drei von den Berufungsvoraussetzungen losgelöste anvisierte Mehrwerte von Peer-Learning aus den potentiellen Vorteilen von Peer-Learning nach Bessant, Alexander, Tsekouras, Rush und Lamming et al. (2012) postuliert, die insbesondere durch die qualitativen Forschungsergebnisse bestätigt wurden.

1) Peer-Learning in NextGen versetzt die Teammitglieder in die Lage, wissenschaftliche Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

2) Das Kennenlernen neuer Forschungs- oder Lösungsan-

sätze und Herangehensweisen unterstützt die Teilnehmer:innen dabei, Systemprinzipien und Muster zu erkennen.

3) Peer-Learning hat den Teilnehmer:innen einen Raum geboten, sich auszuprobieren und direktes Feedback zu erhalten.

8 Fazit und Ausblick

Seit Beginn des Qualifikationsprogramms NextGen der HSMW wird auf Peer-Learning als wichtiges Werkzeug zur Qualifizierung der Nachwuchswissenschaftler:innen auf ihrem Weg zur HAW-Professur gesetzt. Im Zusammenhang mit Personalentwicklung ist Peer-Learning insbesondere in Deutschland ein kaum beforschtes Gebiet, deshalb wird der Einsatz von Peer-Learning im Projekt NextGen begleitbeforscht. Die Ergebnisse aus Einzelinterviews mit sieben der acht NextGen Teammitgliedern zeigen, dass Peer-Learning die erwarteten Mehrwerte (der Verbreiterung des Blickwinkels, dem Kennenlernen neuer Handlungsweisen sowie dem sich Ausprobieren im geschützten Raum, vgl. Abschnitt 7) entfalten kann und wichtige Kompetenzen aufbaut, die für eine professorale Exzellenz bedeutsam sind. Als alleiniges Werkzeug zur Erreichung aller Voraussetzung der Berufungsfähigkeit auf eine HAW-Professur kann und soll es nicht dienen. Peer-Learning wird in NextGen durch weitere Qualifizierungsformate ergänzt.

Auf Basis der Ergebnisse wurden erste Rückschlüsse gezogen. Um die Vorteile der interdisziplinären Teamzusammenstellung besser entfalten können, wurden die PGS weiterentwickelt. Seit Mai 2023 werden sie im Tandem aus zwei Dozierenden verschiedener Fachgebiete zu einem fachdisziplinübergreifenden Thema angeboten. Die Dozierenden sind angehalten, die PGS-Themen kontrovers und aus verschiedenen (fachlichen) Blickwinkeln zu betrachten. Die Tandem PGS werden in Zweier-Teams konzipiert, durchgeführt, im Zuge der Nachbereitung reflektiert und nachvollziehbar dokumentiert.

Die Begleitforschung wird fortgesetzt und den Fokus insbesondere auf die weiterentwickelten PGS legen. Nach jeder Tandem-PGS werden zu diesem Zwecke Fokusgruppeninterviews mit den Teilnehmenden durchgeführt. Zusätzlich werden die Dozierenden jedes Semesters als eigene Fokusgruppe zusammengefasst und interviewt. Die Ergebnisse dieser qualitativen Interviews zu den Tandem-PGS im Sommersemester 2023 und Wintersemester 2023/2024 werden in einem auf diesen Beitrag aufbauenden Artikel im NextGen-Sammelband Vol. 3 dargestellt.

Literaturverzeichnis

- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Bessant, J., Alexander, A., Tsekouras, G., Rush, H. & Lamming, R. (2012). Developing innovation capability through learning networks. *Journal of Economic Geography*, 12(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbs026>

- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10. <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>
- Brucksch, M. (2023). Nachwuchsentwicklung des wissenschaftlichen und professoralen Nachwuchses am Beispiel von NextGen. Zukünftigen Anforderungen an Hochschulprofessuren und an die hierzu notwendige Kompetenzvermittlung in der wissenschaftlichen Nachwuchs- und Führungskräfteentwicklung. *Next-Gen Scientific Review*, 2023(Vol. 1), 81–84.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925. <https://doi.org/10.25656/01:4847>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Horn, D. e. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *journal für lehrerInnenbildung*, (3), 16–24.
- Graf, N. & Roderus, S. (2022). Digitalisierung und Agiles Lernen. In M. Harwardt, P. F.-J. Niermann, A. M. Schmutte & A. Steuernagel (Hrsg.), *LERNEN IM ZEITALTER DER DIGITALISIERUNG. Einblicke und handlungsempfehlungen* (S. 21–40) [S.l.]: GABLER. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37901-8_2
- Grassl, T. (2022, 8. Dezember). Praxistipps: Peer-to-Peer Learning im Unternehmen etablieren. *Haufe*. Verfügbar unter: https://www.haufe.de/personal/neues-lernen/praxistipps-peer-to-peer-learning-im-unternehmen-etablieren_589614_582136.html
- Großmann, D. & Wolbring, T. (2016). *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4558187>
- Hart, S. L., Steinheider, B. & Hoffmeister, V. E. (2019). Team-based learning and training transfer: a case study of training for the implementation of enterprise resources planning software. *International Journal of Training and Development*, 23(2), 135–152. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12150>
- Joubert, A. (2022). Warum das Peer-to-Peer-Lernen immer populärer wird. *Haufe Akademie*. Verfügbar unter: <https://www.haufe-akademie.de/blog/themen/personalmanagement/warum-das-peer-to-peer-lernen-immer-populaerer-wird/>
- Katzmarek, S. (2019). *Working Out Loud-Hype oder Tool der Zukunft in der Personalentwicklung*. Masterarbeit. Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern. Verfügbar unter: <https://www.kluge-kon-sorten.de/wp-content/uploads/2019/11/maskatzmarek-2019.pdf>
- KiB, H. & Sulíková, R. (2021). Modern Approaches to Leadership Development—An Overview. In A. Poniszewska-Marañda & N. Kryvinska (Hrsg.), *Developments in Information & Knowledge Management for Business Applications: Volume 2* (Studies in Systems, Decision and Control, Bd. 376, S. 271–287). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76632-0_9
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kusche, R., Strangfeld, K., Freche, A. & Fuß, A. (2023). Auswirkungen von Peer Learning auf die Berufungsfähigkeit im Qualifikationsprogramm NextGen. Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsdesign. *NextGen Scientific Review*, 2023(Vol. 1), 73–80.
- Kutzhanova, N., Lyons, T. S. & Lichtenstein, G. A. (2009). Skill-Based Development of Entrepreneurs and the Role of Personal and Peer Group Coaching in Enterprise Development. *Economic Development Quarterly*, 23(3), 193–210.
- Michalke, J. P. (2010). Peer learning im Wissenschaftsmanagement. Interaktives Lernen in innovativen Workshop-Formaten. *wissenschaftsmanagement*, 1/2010(1/2010), 55–56. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim_2010_01_jens_philipp_michalke_peer_learning_im_wissenschaftsmanagement.pdf
- Schastak, M. (2020). Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Stracke, E. (2010). Undertaking the Journey Together: Peer Learning for a Successful and Enjoyable PhD Experience. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 7(1), 111–121. <https://doi.org/10.53761/1.7.1.8>
- Stroot, T. & Westphal, P. (2018). Peer Learning als Element einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung und Entwicklung an Hochschulen. Einführung in die Thematik. In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. & van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning*. New York: Routledge, 2017.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
- Topping, K. & Ehly, S. (1998). 1. Introduction to Peer-Assisted Learning. In K. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted Learning* (S. 1–23). New York: Routledge.
- Winks, L., Green, N. & Dyer, S. (2020). Nurturing innovation and creativity in educational practice: principles for supporting faculty peer learning through

campus design. *Higher Education*, 80(1), 119–135.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00468-3>

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446288030>