

JLU

NEUE WEGE. SEIT 1607.

JUSTUS-LIEBIG-
UNIVERSITÄT
GIESSEN



JLU GIESSEN – FB03 INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

»Qualität im Hochschulsystem«

Abstractband zur

16. Jahrestagung der Gesellschaft für
Hochschulforschung (GfHf)

16. bis 17.09.2021

Inhaltsverzeichnis

1	Call for Papers		3
2	Tagungsprogramm Überblick		7
3	Veranstaltungen Donnerstag, 16.09.2021		13
3.1	Keynote 1		13
3.2	Vorträge 1		14
	Vorträge 1.1	14	
	Vorträge 1.2	21	
	Vorträge 1.3	28	
	Vorträge 1.4	35	
	Vorträge 1.5	42	
3.3	Poster		46
	Poster 01-11	46	
	Poster 12-22	61	
3.4	Symposien 1		81
	Symposium 1.1	81	
	Symposium 1.2	86	
	Symposium 1.3	93	
	Symposium 1.4	89	
	Invited Symposium	104	
3.5	HoFoNa-Ideenforum		110
3.6	Vorträge 2		115
	Vorträge 2.1	115	
	Vorträge 2.2	121	
	Vorträge 2.3	127	
4	Veranstaltungen Freitag, 17.09.2021		133
4.1	Keynote 2		133
4.2	Vorträge 3		134
	Vorträge 3.1	134	
	Vorträge 3.2	141	
	Vorträge 3.3	148	
	Vorträge 3.4	154	
	Vorträge 3.5	161	
4.3	Symposien 2		166
	Symposium 2.1	166	
	Symposium 2.2	172	
	Symposium 2.3	178	
	Symposium 2.4	184	
	Invited Symposium	192	
5	Das Konferenzteam		197

„Qualität im Hochschulsystem“

Call for Papers zur 16. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) vom 16.-17.09.2021 in Gießen

Die Wurzeln des Qualitätsdiskurses in der deutschen Hochschulforschung reichen bis in die 1960/1970er Jahre zurück, als sich das Hochschulsystem einer starken Expansion der Studierendenzahlen gegenüber sah. In der Folge rückten Fragen der Qualität in den Fokus. Zugleich wurden gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems insbesondere als Motor für wirtschaftlichen Wohlstand und technischen Fortschritt adressiert. Jene manifestierten sich in Forderungen nach der (Aus-)Bildung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Auch um diesem Anspruch nachzukommen, wurden Maßnahmen studentischer Lehrveranstaltungskritik eingeführt. Gerade die Hochschuldidaktik systematisiert seitdem die Auseinandersetzung zu Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre.

Qualität im Hochschulsystem wird in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen mit unterschiedlichen Konzepten assoziiert, z. B. mit Leistung, Fachlichkeit, Transparenz, Weiterentwicklung, Standardisierung, Effizienz und Rechenschaftslegung. Der konkrete Inhalt dieses Begriffs bleibt jedoch unklar und seine Komponenten schwer erfassbar. Die 16. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 16. und 17. September 2021 in Gießen widmet sich daher der Definition und Analyse von Qualität der Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Transfer.

Viele Ansätze in Wissenschaft, Politik und Ökonomie analysieren, verfolgen und streben Qualitätsinitiativen im Hochschulsystem und deren Anpassung an. Gleichzeitig gibt es Stimmen, die eine Abkehr von Werten des Bildungshumanismus, der Kritikfähigkeit und Emanzipation sowie der politisch-demokratischen Sozialisierung prognostizieren. Diese Diskursspannweite in der Hochschulforschung soll auf der Tagung in Gießen abgebildet werden.

Hochschulen stehen in direktem Bezug zu gesellschaftlichen Wandlungen, die sich in Veränderungen der Hochschulsysteme sowie in wissenschaftlich-gesellschaftlicher Kommunikation niederschlagen. Das Verständnis von Qualität rahmt ihre heutige gesellschaftliche Rolle.

Die Definition von Qualität leitet sich daher auch von den gesellschaftlichen Aufgaben der Hochschulen ab und spiegelt sich in ihren traditionellen, sich weiter ausdifferenzierenden Funktionen Lehre, Forschung, Selbstverwaltung und Transfer.

Als auszuformulierende Qualitätskriterien, die Hochschulen aktuell gestalten können, sind zumindest zu benennen:

Forschung

1. Definition und Operationalisierung von Qualitätskriterien in der Forschung, insbesondere Drittmittelinwerbung und Publikationen
2. Auswirkungen einer zunehmend in großen Verbänden, international und projektformig organisierten Forschung
3. Fragen nach Folgen einer strategischen Ausrichtung der Forschung auf Fördermittel

Lehre

1. Definition und Operationalisierung von Qualitätskriterien in Studium und Lehre
2. Ausgestaltung des Zukunftsvertrags Studium und Lehre
3. Qualitätsentwicklung der tertiären Bildung, insbesondere des digitalen, innovativen Lehrens und Lernens

Governance

1. Definition und Operationalisierung von Qualitätskriterien der Verwaltung und Steuerung der Hochschulen
2. Fragen der Finanzierung von Hochschulen, auch da die Anzahl von Studienanfänger*innen nun seit Jahrzehnten erstmals stagniert
3. Fragen der Steuerung durch hochschulische und externe Akteure und Veränderungen der Organisation
4. Bedingungen und Befristungen des wissenschaftlichen Personals und Hochschulprofessionellen

Transfer, als vierte und jüngste Aufgabe, die Hochschulen übernehmen:

1. Definition und Operationalisierung für Qualitätskriterien von Transfer
2. Theorie-Praxis Verzahnung in der (Aus-)Bildung akademischer Berufe (z.B. Lehrkräfte, medizinisches oder juristisches Personal)
3. Transfer und Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verständnisse in die Gesellschaft

Die Gießener Tagung

Die dargestellten hochschulbezogenen Entwicklungen werden von einer beständigen Diskussion um Qualitätssicherung und -entwicklung begleitet. Vor dem skizzierten Hintergrund des Wandels und der Neubestimmung von Qualität auf den Ebenen der Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Transfer diskutiert die 16. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung mit dem Titel „Qualität im Hochschulsystem“ in Gießen Kontroversen, Potenziale sowie Anforderungen in der Hochschulforschung. Dabei will sie sich dem Thema Qualität auf eine sehr offene – gern dialektische – Weise nähern. Beiträge verschiedenen Formats und auf breiter methodischer wie theoretischer Grundlage sind explizit erwünscht, um die vielfältigen Facetten der Hochschulforschung abzubilden und neue Erkenntnisse zu generieren.

Die 16. Tagung der GfHf lädt dazu ein, die Breite und Dialektik von Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulsystem abzubilden.

Willkommen sind Einreichungen folgender Formate

- Einzelvorträge
- Poster
- Symposia mit jeweils drei Vorträgen und einem Diskutanten/ einer Diskutatin.

Einzelvorträge

Hier werden Forschungsergebnisse mündlich präsentiert und diskutiert. Jede Präsentation erhält 15 Minuten mit anschließender Diskussion.

Posterpräsentationen

Hier werden Forschungsprojekte bildlich präsentiert. Die Posterpräsentationen finden in einem Raum statt, in dem die Referent*innen drei Minuten Zeit haben, ihre Poster der Reihe nach vorzustellen und danach die Möglichkeit gegeben ist, in Einzelgesprächen Fragen zu diskutieren. Die Poster sollten in dem Format A0 (84 x 119 cm; Stellwände werden gestellt) gedruckt werden.

Symposia

In einem Symposium werden drei Einzelbeiträge zu einem Thema gebündelt eingereicht. Die Vortragenden sollen aus mindestens zwei verschiedenen Disziplinen kommen, und ein Diskutant/ eine Diskutantin soll genannt werden. Neben den Zusammenfassungen für jeden Beitrag soll ein Mantelabstract beigefügt werden, welches das Thema übergreifend darstellt.

Einreichungen

Bitte reichen Sie für jeden Beitrag eine Zusammenfassung von höchstens 700 Wörtern, einschließlich Literaturverzeichnis bis zum **31.03.2021** ein; das gilt für alle Formate, bei den Symposien ist zusätzlich ein Mantelabstrakt beizufügen (also 3 x 700 Wörter plus 300 Wörter für das Mantelabstrakt), das einen übergreifenden thematischen Einblick bietet.

Hinweise zu einem digitalen Konzept

Aufgrund der aktuellen Situation mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 und den damit einhergehenden Auflagen für Veranstaltungen, wird für die Tagung ein zusätzliches digitales Konzept entwickelt. Bei vorgeschriebenen Kontaktbeschränkungen und Maximalzahlen von Personen in geschlossenen Räumen soll es möglich sein, die einzelnen Veranstaltungen über einen Streamingdienst zu verfolgen und über eine Chatfunktion zu interagieren. Geplant ist es, dies über die privaten Endgeräte, aber auch über Liveschaltungen in andere (größere) Seminarräume oder Hörsäle zu ermöglichen.

Weitere Informationen zur Einreichung und zur Tagung finden Sie auf der entsprechenden Homepage unter www.uni-giessen.de/gfhf2021 sowie über die Gesellschaft für Hochschulforschung unter www.gfhf.net – hier finden sich auch Informationen zum Treffen der HoFoNa am 15.09.2021 in Gießen.

Wir, das Gießener Tagungsteam, freuen uns auf Ihre Beiträge

Edith Braun

Birgit Balsler

Ilka Benner

Steffen Brand

Sebastian Dippelhofer

Theo Döppers

Lars Müller

2 Tagungsprogramm Überblick

Donnerstag, 16.09.2021			
8:30 - 9:15	Begrüßung Eröffnung durch Professorin Dr. Edith Braun , Justus-Liebig-Universität Begrüßungsworte Professorin Dr. Verena Dolle , Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Justus-Liebig-Universität Begrüßungsworte Professor Dr. Georg Krücken , Vorstandsvorsitzender der Gesellschaft für Hochschulforschung		
9:15 - 10:15	Keynote Justin Powell: Global Mega-Science: Relationale Qualität und die Zentralität der Universitäten in wissenschaftlichen Kooperationsnetzwerken Chair: Edith Braun		
10:30 - 12:00	Vorträge 1.1 Chair: Uwe Wilkesmann Strategie und Qualitätskriterien eines zielgruppenspezifischen Transfers als Element eines Projekts in der Hochschulforschung Kerstin Janson Zur Bedeutung von Gremien für die Qualität an Hochschulen Alina Franz Hochschulen im Wandel – zur Anpassungsfähigkeit von Qualitätsmanagementsystemen Stephanie Gaaw, Dana Frohwieser, Peggy Szymenderski Zielvereinbarungen in drei Dimensionen - die relative Qualität von Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule Karsten König	Vorträge 1.2 Chair: Ann-Kathrin Beretz „Ach wie gut, dass jemand weiß...“ Lehrbezogenes Wissensmanagement in der Hochschullehre: Entwicklung, Beschreibung und Einsatzmöglichkeiten des Reflexionsinstruments LeWiMa Stefan T. Siegel, Astrid Krummenauer-Grasser Soziale Netzwerke als Treiber und Qualitätsmerkmal einer lehrbezogenen Hochschulentwicklung Tobias Jenert, Niklas Sänger Qualitätsanalysen zur Lehre durch eine parallele Befragung von Lehrenden und Studierenden Ines Langemeyer, Nadja Schindwein Wahrgenommene Differenzen Studierender als Risiken und Chancen für die Lehrqualität - ein Einblick in Medien- und Professionsdiskurse zur Hochschullehre Nadine Bernhard	Vorträge 1.3 Chair: Elke Wild Die Einstellung von Wissenschaftler:innen zur Beteiligung an öffentlichen Diskussionen – Experimentelle Befunde zum Einfluss veränderter Rahmenbedingungen Vitus Püttmann, Jens Ruhose, Stephan L. Thomsen Qualitätskonventionen als zukünftige Diskursordnung auf dem Markt wissenschaftlicher Weiterbildung? Walburga Katharina Freitag „Irgendwas machen wir richtig“ – Unsichtbare Qualität in fluiden Kontexten der wissenschaftl. Weiterbildung Michael Krüger Gleichstellungsgovernance revisited? – Strukturen der Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen in der Wissenschaft Nina Steinweg
	Vorträge 1.4 Chair: Eva Cendon Was kann Deutschland von den USA lernen? Praxisbeispiele zur Förderung barrierefreier, digitaler Lehre an Hochschulen. Axel Oberschelp Digitales Lernen und studentisches Engagement als Beitrag zur Qualität von Hochschullehre Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch, Ralph Chan Qualität in der digitalen Lehre: Eine Untersuchung von Einflussfaktoren Bronwen Deacon, Moritz Timm, Len Ole Schäfer, Melissa Laufer „Plötzlich digital“: Wie gut konnten die Hochschulen Professorinnen und Professoren sowie Studierende während der Pandemie bei der digitalen Lehre unterstützen? Yvette E. Hofmann, Nathalie Salmen, Maike Reimer, Franz Classe	Vorträge 1.5 Chair: Shweta Mishra Professors Influence on Job Satisfaction and Career Plans among Postdocs Nurith Epstein, Christina Elhalaby Higher education dropouts and long-term quality of life and well-being Shweta Mishra, Daniel Klein, Lars Müller Doctoral Training outside the University: Public Research Institutes, Industry and Human Capital Formation in the German System of Research and Innovation Guido Bünstorf, Johannes König, Anne Otto	

12:45 - 13:15	Poster 01 Hochschulische Lernmöglichkeiten und Arbeitsmarktanforderungen Katharina Lohberger, Edith Braun	Poster 03 Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik Joana Pletscher	Poster 04 Lehrplanung mit ePortfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette Sophie Domann, Sabrina Volk
	Poster 05 Förderung der Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums Gerda Bernhard, Robert Grassinger	Poster 06 Zielgruppenorientierte Weiterbildung Lehrender als Beitrag zu einer hochwertigen Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung Teresa Ruckelshauß, Alexander Siegmund	Poster 07 Wie geht es Euch? Was braucht Ihr? – Anpassung eines Qualitätssicherungssystems in Zeiten der Pandemie Hanna Hettrich, Kathrin Kilian
	Poster 08 SPEAR: Implementierung von Gleichstellungskonzepten an Europäischen Hochschulen. Strukturen und Akteur*innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen. Ergebnisse einer CoL-Session Ralitsa Petrova-Stoyanov, Nathalie Wolf, Ramona Liedtke	Poster 10 Qualität durch Evaluation? Habitualisierte Effizienzlogiken von Juniorprofessor*innen Lara Altenstädter	Poster 11 Die (wahrgenommene) Rolle der studentischen Interessenvertretung in der gemanagten Hochschule: Qualität ohne Ende oder Ende der Qualität? Stephan Buchberger, Per Holderberg, Christian Seipel
13:15 - 13:45	Poster 12 Studierende in digitalen Lernumgebungen. Zwischenergebnisse einer qualitativen Begleitforschung. Julia Mertens, Kerstin Jürgens	Poster 13 Bestenauswahl = Beste Auswahl? Eva Wegrzyn, Ute Klammer, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova-Stoyanov	Poster 14 Und plötzlich: Studienanfänger*innen mal Drei – Ergebnisse einer vergleichenden Kohortenstudie zum Einfluss auf Studienleistungen auf Basis eines natürlichen Experiments Anna Scharf, Sonja Haug
	Poster 15 Hochschulen nach dem Lockdown – Handlungsempfehlungen für strukturelle Veränderungen zur Umsetzung digitaler Lehre Fabian Schumacher, Tobias Ademmer, Anika Kneiphoff, Sophie Bülter	Poster 16 Kollaborative Autoethnographie: eine Methode zur Qualitätsentwicklung in digitalen Lehrsettings AEDiL Autor:innengruppe	Poster 17 Zum Stand der Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung Ida Stamm
	Poster 18 Mapping Austausch. Erkenntnisse über Formate und Mechanismen zur Weiterentwicklung von Studium & Lehre Susann Hippler	Poster 19 Qualität in der Nachwuchsförderung durch inklusive Rahmenbedingungen?! Erkenntnisse zu Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive Jana Bauer, Susanne Groth, Mathilde Niehaus	Poster 20 Wie entsteht Innovationsfähigkeit? Eine Analyse der Einflüsse und des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und individueller Motivlage Cindy Konen
	Poster 21 Qualität im Hochschulsystem: Wie wird eigentlich die professorale Lehrquote kontrolliert? Britta Leusing	Poster 22 Digitalisierung der Hochschulverwaltung – Paradigmenwechsel durch Vernetzung Friedrich Stratmann, Harald Gilch	

<p>14:00 - 16:00</p>	<p>Symposien 1.1</p> <p>Studienabbruchquote als Indikator für Qualität im Hochschulsystem – Welche Ansatzpunkte für institutionelle Interventionen gibt es auf der Mikroebene? <i>Chair(s):</i> Pascale Stephanie Petri <i>Diskutant*in:</i> Markus Lörz</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Noten erzählen nur die halbe Geschichte – Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention Daniel Klein</p> <p>Alles eine Frage des Framings – Veränderung des studentischen Frames als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention Melinda Erdmann</p> <p>Auf das Feeling kommt es an – Das individuelle Erleben im Studieneinstieg als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention Pascale Stephanie Petri</p>	<p>Symposien 1.2</p> <p>Universitäten zwischen Wettbewerb und Kooperation: Wie viel Kooperation ist möglich, wie viel Kooperation ist nötig? <i>Chair(s):</i> Sebastian Gallitschke, Jan Lauer, Claudia Wendt <i>Diskutant*in:</i> Markus Reihlen</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Theoretische Zugänge zur Hochschulkooperationsforschung: Welche Erklärungen für Hochschulkooperation liefern Neoinstitutionalismus und Systemtheorie? Sebastian Gallitschke</p> <p>Vertrauen innerhalb der „organisierten Anarchie“ Jan Lauer</p> <p>Kooperation und Wettbewerb: Eine theoriegeleitete Einordnung am Beispiel internationaler Hochschulkooperationen Claudia Wendt</p>	<p>Symposien 1.3</p> <p>Kooperationsnetzwerke von Universitäten: Zwischen Eigen- und organisationaler Qualität <i>Chair(s):</i> Anna Kosmützky <i>Diskutant*in:</i> Hanna Hottenrott</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Exponentielles Wachstum, relationale Qualität und die pfadabhängige Entwicklung deutscher Forschungsk Kooperationen seit 1990 Justin W.W. Powell, Jennifer Dusdal</p> <p>Relationale Kooperationsportfolios als Brücke zwischen systemischer und organisationaler Erklärung von Qualität Achim Oberg, Olaf Kellermeier, Tino Schöllhorn, Pavel Dimitrov Chachev</p> <p>Forschungsförderung an Universitäten: Chancen und Grenzen der organisationalen Governance von Forschungsk Kooperationen Anna Kosmützky, Sarah-Rebecca Kienast</p>
	<p>Symposien 1.4</p> <p>Qualitätsstandards des digitalen Publizierens und des Open Access: Bibliotheken, (Geistes-)Wissenschaft und Verlage <i>Chair(s):</i> Yuliya Fadeeva, Dorothee Graf <i>Diskutant*in:</i> Dorothee Graf</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Die Qualität digitaler Veröffentlichungen in den Geisteswissenschaften Thomas Ernst</p> <p>Was und wer bestimmt die Qualität einer OA-Buchpublikation? Die neue Rolle der Bibliothek Yuliya Fadeeva</p> <p>Die Zukunft geistes- und sozialwissenschaftlicher Buchpublikationen: Die Rolle von Verlagen Christina Lembrecht</p>	<p>Invited Symposium</p> <p>Qualitätsmanagement an Hochschulen und Hochschulforschung - miteinander, nebeneinander oder gegeneinander? <i>Chair(s):</i> Christian Treppesch</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Und was folgt daraus? Wie Qualitätsmanagement von Forschung profitieren kann Sonja Kiko</p> <p>Systematische Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots mittels Lehrendenbefragungen Katharina Hombach</p> <p>Von Komplexität und Steuerungsrelevanz – Studierendentypen am Beispiel von RuhrFutur Frank Wissing</p> <p>Raubt uns der Anwendungsbezug die Wissenschaftlichkeit? Von den Schnittmengen zwischen Evaluations- und Grundlagenforschung Dirk Reifenberg</p>	

16:15 - 17:45	<p>HoFoNa-Ideenforum <i>Moderation: Sude Peksen</i></p> <p>Suche und Auswahl der „richtigen“ wissenschaftlichen Veranstaltung Julian Franken</p> <hr/> <p>How does Research Collaboration link to Organizational Characteristics? The case of German Universities Sarah-Rebecca Kienast</p> <hr/> <p>Open Scholarship Metriken in der Bildungsforschung Verena Weimer</p>	<p>Vorträge 2.1 Chair: Ulrike Schwabe</p> <p>Kompetenzvermittlung im Lehramtsstudium – Mehr Qualität durch mehr Praxisorientierung? Kristina Walz, Ulrike Schwabe, Edith Braun</p> <hr/> <p>Was ist qualitative Hochschulbildung? Zeitgenössische studentische Perspektiven. Gregor Schaefer</p> <hr/> <p>Anerkennung, Anrechnung und Transfer von Lernergebnissen als Qualitätskomponenten im Hochschulsystem: Herausforderungen, Strategien und Perspektiven Susanne Jaudzims</p> <hr/> <p>Kein Abi und trotzdem erfolgreich? Die Studierfähigkeit und der berufliche Erfolg von beruflich vorklassifizierten Hochschulabsolvent:innen ohne Abitur Jessica Ordemann</p>	<p>Vorträge 2.2 Chair: Lars Müller</p> <p>Qualität im Wissensmanagement – eine Frage der Personalentwicklung? Julia Rathke, Susan Harris-Huemmert</p> <hr/> <p>Qualitätssicherung in Berufungsverfahren: Qualitätsverständnis in Hinblick auf ‚gelungene Berufungsverfahren‘ Anna Gerchen</p> <hr/> <p>Berufungsbeauftragte als Qualitätssicherungsinstanz im professionellen Personalauswahlprozess eine organisationssoziologische Perspektive Lisa Walther</p> <hr/> <p>Fachkulturen und akademische Karrieren: Ein Vier-Fächer-Vergleich Maika Reimer, Johanna Witte, Thoten Lenz</p>
	<p>Vorträge 2.3 Chair: Ines Langemeyer</p> <p>Losverfahren als Alternative zum Peer Review-Verfahren. Wie werden Losverfahren im wissenschaftlichen Feld aufgenommen? Axel Philipps, Eva Barlösius</p> <hr/> <p>Qualitätsentwicklung im Hochschulsystem, unendliche Weiten: Forschungsqualität durch Wissensbedingungsmanagement Sebastian Schneider, Sylvi Mauermeister</p> <hr/> <p>Professionalität bibliometrischer Forschungsevaluation am Beispiel der Niederlande und Italiens Thomas Heinze, Arlette Jappe</p> <hr/> <p>Was ist Forschungsqualität und kann man sie messen? Ein Messmodell am Beispiel der Sozial- und Geisteswissenschaften Michael Ochsner</p>		
18:30 - 20:30	GfHf- und Ulrich-Teichler-Preisverleihung		

Freitag, 17.09.2021

<p>9:00 - 10:00</p>	<p>Keynote Carla Bohndick: Passung zwischen Studierenden und Hochschule Chair: Yvette Hofmann</p>		
<p>10:15 - 11:45</p>	<p>Vorträge 3.1 Chair: Theo Döppers</p> <p>Einfluss des Gerechtigkeitsempfindens von Studierenden auf akademisches Betrugsverhalten im digitalen Zeitalter Hernán González Cruz, Tanja Marie Fritz, Selma Carolin Rudert, Martin Daumiller, Stefan Janke</p> <hr/> <p>Service-Learning als Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer an Hochschulen. Ergebnisse einer mixed-methods Studie im Rahmen des ENGAGE-STUDENTS-Projektes an sechs europäischen Universitäten. Katharina Resch, Andrea Hoyer-Neuhold</p> <hr/> <p>Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Studiendauer internationaler Studierender in Deutschland Susanne Falk, Theresa Thies</p> <hr/> <p>Aspirative Auswahl: Zum Verhältnis von Zulassungsverfahren und Aspiration im staatlichen Hochschulwesen in Deutschland Alexander Mitterle, Oliver Winkler</p>	<p>Vorträge 3.2 Chair: Sebastian Dippelhofer</p> <p>Kooperativ promovieren mit Unternehmen – Empirische Befunde für den Qualitätsdiskurs in der Doktorandenausbildung Moritz Seifert, Ulrike Schwabe, Antje Wegner</p> <hr/> <p>Befragungsdaten als Quelle für Qualitätsmanagement und -entwicklung im Themenfeld Promotion – Wie können interaktive Datenportale den Ergebnistransfer an Hochschulen unterstützen? Antje Wegner, André Gottwald</p> <hr/> <p>Mit mehr Daten zu mehr Qualität? Kompetenzen und Aufgabenbereiche in der IT-gestützten Forschungsberichterstattung Christoph Thiedig, Sabrina Petersohn, Stefan Schelske</p> <hr/> <p>Eine Bestandsaufnahme zur Qualitätssicherung von Forschungsdaten in der Hochschulforschung Dilek İköz-Akıncı, Percy Scheller</p>	<p>Vorträge 3.3 Chair: Tobias Jenert</p> <p>Intersektionale Ungleichheiten beim Verbleib in der Wissenschaft nach der Promotion Lea Goldan, Aaron Bohlen, Christiane Gross</p> <hr/> <p>Promotionsbedingungen in den Bildungswissenschaften und deren Bedeutung für den Promotionsprozess Regina Bedersdorfer, Hendrik Lohse-Bossenz</p> <hr/> <p>Wissenschaftlicher Nachwuchs in den Lebenswissenschaften – zwischen Eigenqualifizierung und Arbeitsproduktivität Björn Möller</p>
	<p>Vorträge 3.4 Chair: Ilka Benner</p> <p>Wie geduldig ist das Papier? Nutzungspraktiken von Curricula künstlerischer Musikstudiengänge Esther Bishop</p> <hr/> <p>Qualitätssicherung im dualen Studium durch Gesetzgebung und Akkreditierung? Bettina Langfeldt, Sören Magerkort</p> <hr/> <p>Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für die Hamburg Open Online University Ann-Kathrin Watolla, Nina Anders</p> <hr/> <p>Curriculare Integration als Qualitätsmerkmal dualer Studienprogramme? Lisa Mordhorst</p>	<p>Vorträge 3.5 Chair: Susan Harris-Huemmert</p> <p>Dimensions of Quality Literacy in Universities: Stakeholder Expectations and the Role(s) of Performance Indicators Theodor Leiber, Markus Seyfried</p> <hr/> <p>Which study experiences can improve self-leadership in higher education graduates? Franz Classe, Maïke Reimer</p> <hr/> <p>Researcher Ranking and Reporting Bias: Evidence from Economics Stephan Bruns, Kilian Bühling, Guido Bünstorf, Andreas Rehs</p>	

12:00 -	Symposien 2.1	Symposien 2.2	Symposien 2.3
14:00	<p>Merkmale von Hochschulen und ihren Studierenden als Determinanten des Studienabbruchgeschehens <i>Chair(s):</i> Robert Grassinger, Steffen Wild <i>Diskutant*in:</i> Ulrich Heublein</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Ich kann es nicht und es ist sowieso uninteressant! Lern- und Leistungsmotivation als Mediator des Zusammenhangs von Studienschwierigkeiten und Lehrqualität mit Studienabbruch Steffen Wild, Robert Grassinger</p> <p>Autonomie und Interessens-Studienfach Passung als Determinanten von Studienabbruch Laura Messerer, Stefan Janke</p> <p>Studienbezogene Qualitätskriterien als Determinanten für den Studienerfolg in Zeiten der Corona-Pandemie. Studentische Sichtweisen am Ende des digitalen Sommersemesters 2020 Annika Felix, Sarah Berndt, Philipp Pohlenz</p>	<p>Wandel vs. Kontinuität – Hochschule und Hochschulbildung transformatorisch denken <i>Chair(s):</i> Anastasia Falkenstern <i>Diskutant*in:</i> Edith Braun</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Transformatorische Hochschulbildung – Ansatzpunkte für die Konzeptualisierung eines holistischen Bildungskonzepts Anastasia Falkenstern</p> <p>(Wie) lassen sich transformatorische Lehrentwicklungsprozesse von, an und in Hochschulen steuern? Grit Würmseer, Elke Bosse, Uwe Krüger</p> <p>Zwischen studentischer Anpassung und institutioneller Transformation: Implikationen einer integrativen Betrachtung individueller und kontextueller Diversität in der Studieneingangsphase Tobias Jenert</p>	<p>Englische Masterstudien an der TU Graz – Lessons Learned <i>Chair(s):</i> Sabine Prem <i>Diskutant*in:</i> Isabel Landsiedler</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Optimierungspotenziale für englischsprachige Masterstudien an der TU Graz Thomas Lederer-Hutsteiner, Sabine Prem, Manfred Hammerl</p> <p>Englisch als Wissenschafts- und Lehrsprache – universitärer Alltag oder doch Herausforderung? Isabel Landsiedler</p> <p>Lehren und Lernen in englischsprachigen Masterstudien: Entwicklungsansätze und Desiderata Verena Schwägerl-Melchior</p>
	<p>Symposien 2.4</p> <p>Digitale Kompetenzen von Studierenden: Wie sie erfasst und wo sie verbessert werden können - für die Qualität der Hochschulbildung in Deutschland und Österreich <i>Chair(s):</i> René Krempkow <i>Diskutant*in:</i> René Krempkow</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Digitale Kompetenzen von Studierenden als qualitätssteigerndes Kriterium der Hochschullehre Gerlinde Janschitz, Michael Kopp</p> <p>Wie gut sind digitale Kompetenzen bei Studierenden (erfassbar)? René Krempkow, Verena Saller, Raphael Schmatz</p> <p>Tschakka ich schaff' das – auch digital? Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und digitalen Kompetenzen im Studieneinstieg unter Pandemiebedingungen Pascale Stephanie Petri</p>	<p>Invited Symposium</p> <p>Blick zurück nach vorn! 15 Jahre GfHf – ein Qualitätsmerkmal der Hochschulforschung <i>Chair(s):</i> Margret Bülow-Schramm <i>Diskutant*in:</i> Katharina Jacob, Ulrich Teichler</p> <p><i>Beiträge des Symposiums</i></p> <p>Lebensweltliche Perspektiven der Hochschulforschung und ihrer Fachgesellschaft im Wandel der Theorieansätze (GfHf) Sigrid Metz-Göckel</p> <p>Hochschule der Zukunft – die Zukunft der Hochschulforschung und ihrer Fachgesellschaft (GfHf) Yvette Hofmann</p> <p>Internationalität als Qualitätsmerkmal. Das Doppelgesicht einer aktuellen Herausforderung für Wissenschaft und Wissenschaftspolitik/-management Susan Harris-Hümmert</p> <p>Wissenschaftlicher Nachwuchs damals und heute. Hochschulforschung = Tanz auf dem Vulkan für den Nachwuchs: Was muss sich ändern? Lisa Walther</p>	
14:00 -	<p>Schlussworte und Farewell des Gießener Konferenzteams: 14:15 Birgit Balsler, Ilka Benner, Steffen Brand, Edith Braun, Sebastian Dippelhofer, Theo Döppers und Lars Müller</p>		

3 Veranstaltungen Donnerstag, 16.09.2021

3.1 Keynote 1

Donnerstag, 16.09.2021: 9:15-10:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Aula-Unihauptgebäude
Chair der Sitzung: Edith Braun (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Global Mega-Science: Relationale Qualität und die Zentralität der Universitäten in wissenschaftlichen Kooperationsnetzwerken

Justin Powell

Universität Luxemburg, Luxemburg

In einem Zeitalter internationaler Kooperation ist die Wissenschaft mehr denn je auf die sich an Universitäten herausbildenden wissenschaftlichen Kooperationsnetzwerke sowie vielfältigen, intergenerationalen Wissenstransfer angewiesen. Stark zunehmende internationale wissenschaftliche Vernetzung und Ko-Autorenschaft befördern die Weiterentwicklung von „*global mega-science*“. Das anhaltende exponentielle Wachstum wissenschaftlicher Publikationen seit den 1970er Jahren sowie von Ko-Autorenschaften, insbesondere seit den 1990er Jahren, verdeutlichen, dass Wissenschaft dann floriert, wenn Wissenschaftler*innen kooperieren. Weltweit haben Organisationen, die wissenschaftliches Wissen produzieren, stabile interorganisationale Netzwerke etabliert. Aber wie haben sich diese diversen Kooperationsnetzwerke entwickelt und welche Konsequenzen hat ihre „relationale Qualität“? Empirische Ergebnisse auf Ebenen der Organisationen, Organisationsformen, Disziplinen sowie Nation werden für Deutschland präsentiert.

Justin Powell vergleicht als deutsch-amerikanischer Bildungssoziologe die Entwicklung von (Aus)Bildungs-, Hochschul-, und Wissenschaftssystemen. Seine komparativen Analysen untersuchen institutionellen Wandel, insbesondere an den Schnittstellen organisationaler Felder. Studiert hat er in den USA am Swarthmore College (BA) und der University of North Carolina at Chapel Hill) und in Deutschland an den Universitäten Heidelberg und Humboldt-Universität zu Berlin (MA). Er hat an der Freien Universität Berlin promoviert (Dr. phil., 2004) und am MPI für Bildungsforschung (2000–05) und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2007–12) geforscht. Soziologie lehrte er an den Universitäten Göttingen (2005–07) und Hannover (2011/12). Seit 2012 ist er Professor für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg. Er hat *The Century of Science: The Global Triumph of the Research University* (Bingley: Emerald, 2017) mit D.P. Baker & F. Fernandez herausgegeben und schreibt derzeit mit David Baker *Global Mega-science: How Universities Scientize the World* (Stanford University Press)

3.2 Vorträge 1

Vorträge 1.1

Donnerstag, 16.09.2021: 10:30-12:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Hörsaal-AUB

Chair der Sitzung: Uwe Wilkesmann (TU Dortmund, Deutschland)

Strategie und Qualitätskriterien eines zielgruppenspezifischen Transfers als Element eines Projekts in der Hochschulforschung

Kerstin Janson

IU internationale Hochschule, Deutschland

Transfer in der Wissenschaft umfasst den klassischen Technologietransfer, soziale Innovationen und Weiterbildungsaktivitäten sowie jegliche Art der Kooperationen und Zusammenarbeit mit der Gesellschaft wie z.B. Citizen Science (vgl. Frank/Lehmann-Brauns 2020; Blank et. al. 2015). Transferziel ist ein Beitrag der Hochschule zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung (Ebenda).

Diese gesellschaftliche Relevanz entspricht den politischen Forderungen, den praktischen Nutzen von Forschungsprojekten herauszuarbeiten und nicht auf einer theoretischen Analyse und Ergebnisdarstellung zu verharren (vgl. Hölscher 2017). Im Bereich der Wissenschafts- und Hochschulforschung hat dieser Imperativ eine besondere Bedeutung, da die Hochschulforscher*innen häufig eine Doppelrolle einnehmen: „Sie sind Beteiligte und Betroffene zugleich (Pausits und Campbell 2017:20)“. Ein Transfer erfolgt hier somit systemintern.

In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze, die sich mit der Frage der Faktoren eines qualitätsvollen Transfers beschäftigen. Diese sind neben Modellen der Transferforschung und der Wissenschaftskommunikation, zum Teil auch Modelle des Knowledge Managements und der Verwendungsforschung im Rahmen von Evaluationen. Die dort zu findenden Faktoren für einen „guten Transfer“ lassen sich im Kern wie folgt zusammenfassen: Qualität und Quantität der Ergebnisdissemination, Art der Ergebnisse, Umweltfaktoren wie vorhandene Ressourcen und Datenfreiheit sowie Faktoren der individuellen Ebene wie Relevanz und Glaubwürdigkeit (Nutley/Walter/Davies 2003; Janson 2014; Contrandiopoulos/Brousselle 2012).

Ein weiterer entscheidender Faktor ist der partizipative Ansatz bzw. der Einbezug der Stakeholder: Man findet diesen Grundsatz sowohl in Transfermodellen (Lequy/Albrecht 2017) als auch im Partizipationsmodell der Wissenschaftskommunikation (Koch 2012) sowie der Verwendungsforschung (Janson 2014).

Trotz der Systemimmanenz von Hochschulforschung unterbleibt häufig eine Anwendung/Wahrnehmung der Ergebnisse von Hochschul- und Wissenschaftsforschung für ein evidenzbasiertes Handeln in den Institutionen (vgl. auch Peus u.a. 2017: 33). Obwohl eine Zusammenarbeit mit den Anwendern für beide Seiten das Potential für eine ertragreiche Kooperation hat, wie Ziegele und Vossensteyn (2017) in ihren Oldenburger Leitlinien detailliert aufzeigen.

Im vorliegenden Beitrag soll vorgestellt werden, wie die gefundenen Anforderungen in der Literatur an einen guten Transfer in die Transferstrategie eines Hochschulforschungsprojekts überführt wurden. Das vom BMBF geförderte Verbundprojekt Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement (KaWuM) verfolgt im Teilprojekt Transfer das Ziel, die in den beiden anderen Teilprojekten erhobenen Ergebnisse nach jeder Projektphase mit den Praktiker*innen zu diskutieren und in konkreten Handlungsempfehlungen umzusetzen. Neben den Wissenschaftsmanager*innen selbst, wurden eine Reihe von Stakeholdern sowie die interessierte Öffentlichkeit als Zielgruppen des Wissenstransfers identifiziert.

Nach einer kurzen Übersicht über verschiedene Modelle und gefundene Faktoren eines qualitätsvollen Wissenstransfers wird die zugrundeliegende Transferstrategie des Projekts vorgestellt und dargelegt, in welcher Form die Transferfaktoren in der Strategie und den genutzten Instrumenten Berücksichtigung finden. Hierbei wird insbesondere auf die Auswahl und die Ansprache der für das Projekt definierten Zielgruppen eingegangen. Die daraus abgeleiteten und zum Zeitpunkt der Tagung (2/3 der Projektlaufzeit) durchgeführten Transferaktivitäten werden hinsichtlich der geplanten und erreichten Zielgruppen bewertet. Des Weiteren soll vorgestellt werden, welche weiteren Messungen des Transfer-Impacts möglich sind (z.B. Anklick-/Downloadstatistiken) und hinsichtlich ihrer Machbarkeit und Aussagekraft diskutiert werden. Schließlich wird die Rolle des Transfers als eigenständiges Teilprojekt hinsichtlich der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Empirie-erhebenden Teilprojekten im Verbund beleuchtet. Thema der Diskussion sollen die Barrieren und Hemmnisse des systeminternen Transfers und deren Überwindung sein.

Literatur

- Blank, Jennifer et. al. (2015): Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. No. 38, S. 365-379-
- Contandriopoulos, D./Brousselle, A. (2012): Evaluation models and evaluation use. In: Evaluation, Vol.18(1), S. 61-77.
- Frank, A./Lehmann-Brauns, C. (2020): Transfer strategisch verankern. DUZ Wissenschaft & Management, 3/2020; S. 10-21.
- Hölscher, Michael (2017): Ziemlich beste Feinde? Zur notwendigen Kooperation von Hochschulmanagement und -forschung. In: wissenschaftsmanagement, 3/2017, S. 22-23.
- Janson, Kerstin (2014): Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. Waxmann Verlag, Münster.
- Koch, Martina (2012): Grundlagen zum Thema Wissenschaftskommunikation. Blog der Fachhochschule Nordwestschweiz. URL: <http://blogs.fhnw.ch/wissenschaftsvermittlung/files/2012/12/Input-Wissenschaftskommunikation.pdf> (abgerufen am 15.3.2021)
- Nutley, S./Walter, I./ Davies, H.T.O (2003): From Knowing to Doing. A Framework for Understanding the Evidence-Into-Practice Agenda. In: Evaluation, Vol. 9(2), S. 125-148.
- Peus, C., Knipfer, K., & Schmid, E. (2017): Effektive Führung steht im Zentrum. In M. Lemmens, P. Horváth, & M. Seiter (Hrsg.), Wissenschaftsmanagement – Handbuch und Kommentar (S. 32–45). Bonn, Germany: Lemmens Medien GmbH.
- Pausits, Attila und Campbell, David (2017): Forschung und Management der Hochschulen auf dem Prüfstand. In: wissenschaftsmanagement, 3/2017, S. 18-21.
- Ziegele, Frank und Vossensteyn, Hans (2017): Von der Hochschulforschung in die Managementpraxis. Leitlinien für eine ertragreiche Kooperation zwischen Hochschulforschung und Hochschulmanagement. In: wissenschaftsmanagement, 3/2017, S. 16-17.

Zur Bedeutung von Gremien für die Qualität an Hochschulen

Alina Franz

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland

Qualität wird im Bildungssystem als Begründung zur Regulation, Legitimation und Steuerung von Prozessen und Entscheidungen herangezogen. Fragen von Qualität spielen dabei auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle: es lassen sich die Mikroebene (Handlungssituation bzw. -praxis), die Mesoebene (Organisation) und die Makroebene (Gesellschaft bzw. Staat) unterscheiden (vgl. Klieme/Tippelt 2008 S. 9, vgl. Beckmann et al. 2004, S.12-14). Folgt man dem Qualitätsverständnis von Beckmann et al. (2004), lässt sich „bereits die Konstitution der Qualitätsbegriffe (...) als konkret-empirisches Produkt sozialer Relationierungsprozesse [betrachten und damit] (...) bereits der Qualitätsbegriff als Ergebnis von Aushandlungs- und Verhandlungsprozessen [verstehen]“ (Beckmann et al. 2004, S. 11). Daraus lässt sich ableiten, dass Qualität auf den verschiedenen Ebenen zum Aushandlungsgegenstand von unterschiedlichen Akteuren wird und diese Aushandlungsprozesse unterschiedliche Funktionen im Rahmen der Qualitätskonstruktionen erfüllen.

Überträgt man diese Grundannahme auf den Kontext von Qualität an Hochschulen, lässt sich zunächst die gesetzliche Grundlage bzw. Zielvereinbarungen mit dem Land auf der Makroebene als Aushandlungsgegenstand mit dem Staat festhalten. Auf der Mesoebene der Organisation ist die Hochschule folglich mit der Umsetzung dieser Norm konfrontiert, der in Form von internen Zielvereinbarungen oder Mittelverteilungsmodellen begegnet wird, die intern mit unterschiedlichen Statusgruppen verhandelt werden. Dies spiegelt sich in Dokumenten wie Konzepten, Handbüchern, Leitbildern wider, deren Grundsätze auf der Mikroebene die (Aus-)Handlungen der Akteure in unterschiedlichen Kontexten leiten sollen.

Neben der Bestimmung von Qualität an Hochschulen über Effizienz als Kriterium des Vergleichs sowie dem Prüfen von Zielen auf den Ebenen von Struktur-Prozess-Ergebnis, lässt sich ein „normativer Zugang“ im Sinne der „Idee einer guten Hochschule“ benennen (vgl. Schmidt 2009 S.43-47, Pohlenz 2008, S. 66f.). Aus diesem „normativen Zugang“ heraus und im „klassischen“ Verständnis von Universitäten lässt sich die Gremienkultur als ein zentrales Struktur- und Qualitätsmerkmal von Hochschulen herausstellen (vgl. Rybnicek 2014, S. 4). Gremien können als institutionalisierte Form der kollektiven Entscheidungsfindung auf der Mikroebene verstanden werden, in denen sowohl Aushandlungen zu Qualitätsdimensionen¹ (bspw. zu Forschung und Lehre) stattfinden als auch professionelle Selbstvergewisserung durch kollegialen Austausch. Die Verankerung der Gremien lässt sich wiederum auf der Mesoebene der Organisation und dort dokumentiert in Handbüchern bzw. Leitbildern verorten.

Gremien als demokratisch und partizipativ geprägte Entscheidungsinstanzen werden bisher nur in geringem Maße in die Betrachtung zur Qualität an Hochschulen einbezogen (vgl. Berthold 2011, Rybnicek 2014). Gleichzeitig lässt sich betonen, dass mit der Partizipation von Akteuren am Prozess der Entwicklung bspw. von Leitbildern eine Erhöhung der Akzeptanz dieser einhergeht (vgl. Berthold 2011, S. 52).

Ziel des Beitrags ist es, in einem exemplarischen Vergleich von Qualitätshandbüchern von Hochschulen zu analysieren, welche Funktionen Gremien in diesen Dokumenten zugeschrieben werden und welche Bedeutung sich daraus für das Qualitätsverständnis an Hochschulen ableiten lässt. Dies scheint insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung der Hochschulen von Institutionen zu Organisationen (vgl. Pohlenz 2008, S. 67) interessant, indem man die Frage anschließt, ob sich mit dem Bedeutungsverlust von Gremien als institutionalisierte Form von Aushandlung (vgl. Berthold 2011, S. 76f.) ein Modus der Aufrechterhaltung von Gremien an Hochschulen einstellt.

Literatur

- Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark. 2004. Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berthold, Christian (2011). "Als ob es einen Sinn machen würde ...". Strategisches Management an Hochschulen. Gütersloh: CHE (Arbeitspapier / CHE, 140). Zuletzt geprüft am 30.03.2021: https://www.che.de/download/che_ap140_strategipdf/?wpdmdl=10024&refresh=6063271ce5bb01617110812
- Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft. Weinheim u.a.: Beltz. S. 7-15.
- Pohlenz, Philipp (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 31, Nr. 1, S. 66-78.
- Rybnicek, Robert (2014). Neue Steuerungs- und Managementmethoden an Universitäten. Über die Akzeptanz und Problematik unter den Universitätsangehörigen. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, Uwe (2009). Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung. In: S. Fährdrich & U. Schmidt (Hrsg.). Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, S. 43-63.

Anmerkung

1 Die exemplarische Benennung dieser Qualitätsdimensionen lässt sich auf die Unterscheidung der Ebene des Selbstverständnisses (bspw. Leitbilder, wissenschaftliche Standards, Selbstvergewisserung etc.), der akademischen Gemeinschaft (Lehrorganisation, Kollegialer Austausch, Verwaltung etc.), des Wissens und Wissenstransfers sowie der Ressourcen zurückführen (vgl. Schmidt 2009, S. 54).

Hochschulen im Wandel – zur Anpassungsfähigkeit von Qualitätsmanagementsystemen

Stephanie Gaaw, Dana Frohwieser, Peggy Szymenderski

TU Dresden, Zentrum für Qualitätsanalyse, Deutschland

Die Corona-Pandemie hat die Hochschulen vor enorme Herausforderungen gestellt und zu einem Digitalisierungsschub geführt. Der Anteil digital zur Verfügung gestellter Lehrangebote hat sich innerhalb kürzester Zeit rasant erhöht und die Beteiligten waren gezwungen, den Lernort Hochschule als Raum für digitale Bildung von einem auf den anderen Tag neu zu denken (Stützer/Frohwieser/Lenz 2020).

Folglich stehen Hochschulen nicht nur, aber ganz besonders jetzt in einem direkten Bezug zu gesellschaftlichen Veränderungen. Die Corona-Pandemie bringt einen abrupten, aber auch langfristigen Wandel für Studium und Lehre mit sich und ist in diesem Sinne nicht einfach nur eine zeitlich begrenzte Erscheinung. Weiter gedacht muss man zudem ggf. davon ausgehen, dass ein derartiger Wandel, wie derzeit durch die Corona-Pandemie initiiert, auf lange Sicht wohl nicht der einzige bleiben wird. Im Zuge der aktuellen Krise wird bereits fortlaufend diskutiert, dass zukünftig weitere dieser und anderer Art erwartbar sind.

Im geplanten Vortrag soll dies berücksichtigt und am Beispiel des coronabedingten Digitalisierungsschubes der Frage nachgegangen werden, was ein solcher Wandel für das Qualitätsmanagement (QMS) in Studium und Lehre an Hochschulen nicht nur kurz- sondern auch langfristig bedeutet. Wie wurde auf die Veränderungen von Studium und Lehre ad hoc reagiert? Wie kann es gelingen, mit solchen Veränderungsdynamiken wie der Corona-Pandemie vorausschauend umzugehen und wie ist ein QMS zu gestalten, dass auf Dauer in die Lage versetzt ist, auch auf kurzfristige Veränderungen in angemessener Zeit zu reagieren und diese nachhaltig zu integrieren?

Am Beispiel der Umstellung nahezu der gesamten Lehre in den virtuellen Raum an der TU Dresden sollen hierzu einige Ansatzpunkte aufgezeigt werden. Dabei werden neben den kurzfristigen Auswirkungen auf das QMS insbesondere auch weitergehende konzeptionelle Überlegungen zu einer langfristigen Perspektive andiskutiert:

Wie an vielen anderen Hochschulen auch, wurden mit Beginn der Pandemie seit dem Sommersemester 2020 Sonderbefragungen zur digitalen Lehre an der TU Dresden durchgeführt. Zudem wurde die Lehrveranstaltungsevaluation kurzfristig komplett auf einen Onlinebefragungsmodus umgestellt und einige Inhalte an die veränderte Situation angepasst. Auch zum Sommersemester 2021 sind weitere Befragungen geplant, um die Auswirkungen der Pandemie auf Studium und Lehre besser einschätzen zu können.

Mit Blick auf all diese sehr kurzfristigen Maßnahmen, bleibt jedoch offen, welcher langfristige Nutzen aus diesen gezogen werden kann. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob und wie die Ergebnisse aus den verschiedenen Sonderbefragungen in die reguläre Qualitätsanalyse von Studiengängen Eingang finden können. Welche Daten sind hierfür geeignet, welche sind eventuell nur situativ nutzbar? Können Teile der ad hoc entwickelten Instrumente auch für die weitere Evaluation digitaler Lehre genutzt werden und bedarf es hierbei weiterer Anpassungen?

Noch etwas weiter gedacht ist methodisch ggf. auch zu fragen, wie sich die Instrumente der Qualitätsanalyse langfristig adaptiv gestalten lassen. Wie können Fragebögen aufgebaut werden, um einerseits einen Grundstock an Daten für die Beurteilung von Qualität in Studium und Lehre zu gewährleisten und andererseits aktuelle Themen und Entwicklungen aufzugreifen und diese aus der Perspektive der Hochschulakteure zu beleuchten? Anhand aktueller Konzeptionen des Zentrums für Qualitätsanalyse zu Befragungen für die TU Dresden sollen hierzu mögliche Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Qualitätsziele als Maßstäbe zur Beurteilung der Qualität in Studium und Lehre bergen ebenso Potenzial zur Adaption von Veränderungen. Im Sinne der Sicherung von Qualität sollten Qualitätsziele zwar einerseits darauf ausgerichtet, ein bestimmtes Maß an Qualität gleichbleibend zu erhalten. Andererseits ist aber auch angedacht, dass von den Qualitätszielen Impulse der Weiterentwicklung in den Studiengängen ausgehen. Obgleich dieser Widerspruch in sich zu Akzeptanzproblemen des QMS führen kann, bietet dieser ggf. auch Perspektiven für ein grundlegend adaptiv angelegtes QMS, welchem bspw. eine Unterteilung von Qualitätszielen in jene mit Sicherungscharakter und jene mit Anpassungscharakter inhärent ist.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Qualitätsmanagementsysteme insgesamt sehr träge Systeme sind. Auch wenn das QMS als lernendes System ausgerichtet ist, so sind dennoch die damit verbundenen Prozesse sehr langsam. Hier stellt sich folglich insgesamt die Frage, wie ein QMS dynamischer und prospektiver ausgerichtet gestaltet sein kann, das nicht – wie es in der Corona-Pandemie bei der Umstellung auf digitale Lehre zu beobachten war – den gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherhinkt.

Im geplanten Vortrag werden hierzu einige Anregungen gegeben und der Raum für weitergehende Diskussionen geöffnet.

Literatur

Stützer, C. M., Frohwieser, D. & Lenz, K. (2020). Was digitale Lehre zur „guten“ Lehre macht. In: Potentiale und Herausforderungen digitaler Hochschulbildung, Diskussionspapier 01/2020. Dresden: Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-720372>

Zielvereinbarungen in drei Dimensionen – die relative Qualität von Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule

Karsten König

Fachhochschule Dresden, Deutschland

Seit Ende der 1990er Jahre gelten Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument der Qualitätssicherung in der Hochschulsteuerung (Pasternack 2006: 254) und inzwischen sind sie in allen Bundesländern fester Bestandteil der Beziehung zwischen Staat und Hochschule (König 2021: 23). Wesentliche Entwicklungen und Ziele der meisten Hochschulen in Deutschland werden im Abstand von jeweils einigen Jahren in Verhandlungen zwischen Staat und Hochschule fixiert. Hier entscheidet sich, welche Themen der Hochschulentwicklung in den Vordergrund rücken, wie der Fächerkanon entwickelt und ob Digitalisierung, Nachhaltigkeit oder Genomforschung mit mehr Mitteln bedacht werden. Bogumil und seine Mitarbeiter*innen konnten zeigen, dass Zielvereinbarungen in fast allen Hochschulen eingesetzt werden und bescheinigen dem Instrument aufgrund der Befragung von Akteuren auch „in der Summe positive Effekte“ (Bogumil u.a. 2013b: 67). Im Equalizer-Modell gelten externe Zielvereinbarungen als Element der externen Zweckprogrammierung, wenn sie nicht in kleinteilige Vorgaben verfallen (Schimank 2007a: 248f.).

Die Qualität der Verhandlungen selbst ist in diesem Kontext jedoch bis heute weitgehend in einer Black-Box verblieben und kaum Gegenstand empirischer Analysen geworden. Dies verwundert vor allem deshalb, weil eben gerade in diesen Verhandlungen das wissenschaftliche und das politische System aufeinandertreffen und zentrale Abstimmungen über die gegenseitigen Leistungen getroffen werden.

Als mögliche Qualitätsdimension von Verhandlungen kann der Verhandlungsmodus herangezogen werden – also die Art, wie Verhandlungen vorbereitet und durchgeführt werden, wobei diese eher positionsbezogen, kompromissorientiert oder verständigungsorientiert verlaufen können (vgl. Benz 2007). Positionsbezogene Verhandlungen im Kontext der Beziehung zwi-

schen Staat und Hochschule sind überwiegend von staatlicher Vorstrukturierung, aber auch von Vorgaben und versteckten Drohungen geprägt, kompromissorientierte Verhandlungen ermöglichen Zustimmung zum kleinsten gemeinsamen Nenner und Verständigungsorientierung eröffnet möglicherweise Wege zu Lösungen, die von beiden Seiten als unerwartete Innovation eingeschätzt werden (König 2021). Das Modell unterscheidet darüber hinaus die Art der Verhandlungsgegenstände, also ob es um Verteilungsaufgaben, so genannte Produktionsaufgaben, also Leistungen wie die Ausbildung einer bestimmten Anzahl von Studierenden und Entwicklungsaufgaben (vgl. Benz 1994: 269ff.; König 2021: 151ff.).

Sollen Verhandlungen jedoch in Bezug auf mögliche Ergebnisse bewertet werden, so wäre die Chance zu untersuchen, mit der sie zu einer innovativen Hochschulentwicklung beitragen. Tatsächlich ergibt sich eine Übereinstimmung der hier verwendeten Verhandlungsmodi mit unterschiedlichen „Strategien des Wandels“, die als Machtstrategien, als rational-empirische Strategien oder als normativ-reedukative Strategien gruppiert werden können (z.B. Holtappels 2013: 46). Auf den ersten Blick erscheinen verständigungsorientierte Strategien geeignet, Einverständnis und Akzeptanz von Entwicklungszielen zu erzeugen (McInerney/Mohr 2007: 84.). Es erscheint jedoch denkbar, dass mit einem verständigungsorientierten Verhandlungsstil eher die Akteure oder Institutionen erreicht werden, die ohnedies als „Change Agents“ Innovationen voranbringen. Die zögerliche Mehrheit (early and late Majority) benötigt eher rationale Argumente (Rogers 1995: 180), welche in Form kompromissorientierter Verhandlungen übermittelt werden können, da hier Vor- und Nachteile abgewogen und ausgehandelt werden. Ob besonders zögerliche Akteure, die so genannten late adapters aber mit rationalen Argumenten erreicht werden können, erscheint fraglich, weswegen auch hierarchische Vorgaben oder Zwang (wie aktuell zur Digitalisierung) zu Innovationen beitragen könnten (Holtappels 2013 51).

Die Qualität der Verhandlungen für Zielvereinbarungen und Hochschulverträge erscheint also nicht absolut, sondern relativ zum Verhandlungsgegenstand einerseits und zu den angesprochenen Akteuren andererseits bestimmt werden zu müssen. Werden nun die Innovationsbereitschaft der Akteure, die Verhandlungsgegenstände und die Verhandlungsmodi zueinander in Beziehung gebracht, entsteht ein dreidimensionaler Raum, in dem die Qualität von Verhandlungen verortet werden kann.

- Dimension Gegenstände: Verteilungsaufgaben/Produktionsaufgaben/Entwicklungsaufgaben
- Dimension Verhandlungsmodi: Positionsbezogen/Kompromiss/Verständigung
- Dimension Akteure: Late adapter/majority/early starter

Ausgehend von 20 qualitativen Interviews mit Verhandlungsakteuren in zehn Bundesländern werden in diesem Beitrag die Dimensionen dieses Verhandlungsraumes ausgelotet und damit ein Rahmen für die Beurteilung der Qualität von Verhandlungen entworfen. Der Beitrag soll die Debatte um Qualität von Verhandlungen anstoßen und mögliche qualitative und quantitative Forschungsperspektiven aufzeigen, auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt noch keine abschließenden empirischen Befunde vorgelegt werden können.

Vorträge 1.2

Donnerstag, 16.09.2021: 10:30-12:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Senatssaal

Chair der Sitzung: Ann-Kathrin Beretz (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

„Ach wie gut, dass jemand weiß...“ Lehrbezogenes Wissensmanagement in der Hochschullehre: Entwicklung, Beschreibung und Einsatzmöglichkeiten des Reflexionsinstruments LeWiMa

Stefan T. Siegel, Astrid Krummenauer-Grasser

Universität Augsburg, Deutschland

Einer ihrer Kerntätigkeiten nachkommend, erarbeiten Hochschuldozierende jedes Semester unter Einsatz personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen eine Vielzahl an Lehrkonzepten und Lehr-/Lernmaterialien. Lehre ist jedoch häufig Sache des Einzelnen und findet hinter verschlossenen Türen statt (vgl. Huber 2014, S. 23). Eine Adaption und stärkere Implementation des betriebswirtschaftlichen Konzepts *Wissensmanagement* in die Hochschullehre kann helfen, die gemeinsame und systematische Nutzung und Pflege von hochschuldidaktischen Lehr-Lernmaterialien zu unterstützen (vgl. Autor*innen 2021; Ebner et al. 2015, S. 77; Schweitzer et al. 2019, S. 5) und so die Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre zu fördern.

Die Sichtung exemplarischer hochschuldidaktischer Einführungswerke zeigt, dass lehrbezogenes Wissensmanagement d.h. die systematische, effiziente und nachhaltige Nutzung von Wissen im Kontext Lehre, bis dato nur selten thematisiert wird (vgl. u.a. Böss-Ostendorf & Senft 2018; Ulrich 2016). Dass Hochschuldozierende jedoch ein verstärktes Interesse für eine nachhaltige, kollaborative und effiziente Gestaltung von Hochschullehre entwickeln, belegen aktuelle Entwicklungen, wie *Open Pedagogy* respektive *Open Educational Practices* (vgl. bspw. Hegarty 2015, S. 2).

Um Reflexions- und damit auch Professionalisierungsprozesse von Dozierenden anzuregen und zu fördern, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, wie hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sowie Instrumente zur Selbstreflexion (u.a. Evaluationsbögen, Leitfäden) (vgl. Lindemann 2019, S. 206f.; Ulrich 2016, S. 191–197). Obgleich es Instrumente und Checklisten zur Reflexion von Wissensmanagement in Organisationen gibt (vgl. z.B. Hopf 2009; Mertins, Heisig & Finke, 2001), fehlt bislang ein Instrument, welches es Dozierenden an Hochschulen erlaubt, ihr „persönliches Wissensmanagement“ (Reinmann 2008, S. 49) in den Blick zu nehmen. Das übergreifende Ziel bestand deshalb darin, ein theoriebasiertes und praktikables Reflexionsinstrument zu entwickeln, das es den genannten Akteuren ermöglicht, ihr pädagogisches Arbeitshandeln respektive ihren Umgang mit lehrbezogenem Wissen aus einer wissensmanagementtheoretischen Perspektive zu analysieren.

Im Vortrag beschreiben wir die theoretische Fundierung, die Entwicklung, den Aufbau und wesentliche Einsatzmöglichkeiten des Instruments *LeWiMa* (Online verfügbar als Open Educational Resource unter: <https://osf.io/cxbg8/>). Es basiert in seiner Struktur auf dem Baustein-Modell von Probst et al. (2012). Die (Neu-)Entwicklung von bausteinspezifischen Fragen (z.B. für den Bereich Wissensbewahrung: Wie gelingt Ihnen die Speicherung und Pflege von lehrbezogenem

Wissen?) erfolgte, indem einschlägige Literatur zu Wissensmanagement (vgl. u.a. Lehner 2019; Probst et al. 2012; Reinmann 2009) und verschiedene bestehende Wissensmanagement-Instrumente für Unternehmen (vgl. u.a. Deutsche Bank & Fraunhofer IAO 1999; Hopf 2009) ausgewertet wurden. Neben der Übernahme und/oder Adaption bestehender Fragen, wurden neue in Anlehnung an das S²PS²-Prinzip von Kruse (2014, S. 234) entwickelt. Anschließend wurde das Instrument einem qualitativen Pretest unterzogen (N = 4).

LeWiMa hilft Dozierenden dabei, ihr lehrbezogenes Wissensmanagement systematisch zu reflektieren, etwaige Verbesserungspotenziale, Kompetenz- und Fortbildungsbedarfe zu erkennen und bedarfsorientierte Maßnahmen zu ergreifen, durch die sie ihre Lehre mittel- und langfristig effizienter, systematischer, offener und nachhaltiger gestalten können. Dadurch kann es einen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Professionalität und zur Qualitätssicherung in der Hochschullehre leisten.

Literatur

Autor*innen 2021 [anonymisiert für das Peer-Review-Verfahren]

Böss-Ostendorf, Andreas/Senft, Holger (2018): Einführung in die Hochschul-Lehre. Opladen: Budrich.

Deutsche Bank AG & Fraunhofer IAO (1999): Wettbewerbsfaktor Wissen. Frankfurt a. M.: Selbstverlag.

Ebner, Martin; u.a. (2015): Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). Norderstedt: Books on Demand.

Hegarty, Bronwyn (2015): Attributes of Open Pedagogy. *Educational Technology*, 55(4), S. 3–13.

Hopf, Susanne (2009): Fragebogen zur Identifikation von Wissensbarrieren in Organisationen (WiBa). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100175784>. Zugriffsdatum: 15.02.2021.

Huber, Ludwig (2014): Scholarship of Teaching and Learning. In: Huber, Ludwig; u.a. (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung*. Weinheim: Beltz.

Lehner, Franz (2019): *Wissensmanagement: Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München: Hanser.

Lindemann, Barbara (2019): Professionalisierung der Lehrkompetenz im Hochschulbereich. In: Ditton, Hartmut/Tippelt, Rudolf. (Hrsg.): *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S. 203–216

Mertins, Kai u.a. (2001): Wissensmanagement-Audit. In: Schwuchow, Karlheinz/Gutmann, Joachim (Hrsg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, S. 157–162.

Probst, Gilbert J. B. u.a. (2012): *Wissen managen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Reinmann, Gabi (2008): Lehren als Wissensarbeit? *Information. Wissenschaft & Praxis*, 59. Jg./Heft 1, S. 49–57.

Schweitzer, Julia; u.a. (2019): Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. In: *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 1(1), 1–29.

Ulrich, Immanuel (2016): *Gute Lehre in der Hochschule*. Wiesbaden: VS.

Soziale Netzwerke als Treiber und Qualitätsmerkmal einer lehrbezogenen Hochschulentwicklung

Tobias Jenert, Niklas Sängler

Universität Paderborn, Deutschland

Förderprogramme wie der Qualitätspakt Lehre und Auszeichnungen wie Lehrpreise haben das Bewusstsein für Lehre und Lehrqualität an Hochschulen geschärft. Mit Blick auf die Frage, wie die Qualität der Hochschullehre entwickelt werden kann, wurden einerseits hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote untersucht, die auf die Erweiterung individueller Lehrkompetenzen abzielen (van Waes, 2017). Daneben hat Lehrentwicklung auch eine institutionelle Dimension, bei der Fragen der institutionellen Reichweite und Nachhaltigkeit adressiert werden. Empi-

rische Studien weisen in diesem Zusammenhang auf den hohen Stellenwert sozialer Netzwerke in lehrbezogenen akademischen Kontexten hin (Roxå & Mårtensson, 2009; Jütte, Walber & Lobe, 2017). Mit Blick auf die wenigen bisherigen Untersuchungen lehrbezogener Netzwerke ergibt sich ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Fragen (a) wie die sozialen Netzwerke von individuellen Hochschulakteuren qualitativ und quantitativ beschaffen sind und (b) welche unterschiedlichen Konzepte von Lehrentwicklung und Hochschule sich aus Unterschieden in der Struktur individueller Netzwerke ableiten lassen (van Waes, 2017).

Um diese Fragen zu bearbeiten, haben wir zwei Netzwerkstudien im Kontext des Lehrförderprogramms Lehreⁿ durchgeführt:

In Studie 1 wurden die 230 Teilnehmer*innen des Programms zu ihren regelmäßigen Kontakten innerhalb des Netzwerks befragt. Als Kontakt wurde dabei eine persönliche oder mediengestützte Interaktion definiert, die mindestens zwei Mal im Jahr stattfindet und sich auf die lehrbezogene Hochschulentwicklung bezieht. An der Online-Netzwerkumfrage beteiligten sich 127 Personen. Diese erste Studie ermöglichte es uns, Akteure zu identifizieren, die auf der Ebene des Gesamtnetzwerks besonders wichtige Rollen einnahmen, u.a. weil sie überdurchschnittlich viele Kontakte hatten oder als „Broker“ ansonsten isolierte Subgruppen miteinander verbanden. Auf Basis dieser Auswertung stellten wir ein Sample zusammen, das in der zweiten Studie befragt werden sollte.

In Studie 2 führten wir Interviews mit den ausgewählten Akteuren. Diese wurden einerseits zu ihren Erfahrungen bei konkreten lehrbezogenen Entwicklungsvorhaben befragt. Andererseits wurden ihre individuellen lehrbezogenen Netzwerke mit Hilfe einer Netzwerkkarte abgebildet. Die Netzwerkkarte nutzt konzentrische Kreise, in deren Zentrum der/die Interviewte steht. Der Abstand eines Kontakts vom Zentrum bezeichnet dessen Relevanz (je näher, desto relevanter). Mehrere Kreissegmente werden für die organisationale Verortung der Kontakte (innerhalb/außerhalb der eigenen Hochschule/Arbeitsgruppe usw.) verwendet.

Die 12 individuellen Netzwerke, die in Studie 2 untersucht wurden, zeigen deutliche Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Kontakte, einen Fokus innerhalb vs. außerhalb der eigenen Hochschule, eine organisationale vs. eine disziplinäre Perspektive und eine Orientierung auf einzelne Personen vs. Gruppen/Netzwerke. Insgesamt konnten vier Typen von Netzwerken identifiziert werden, die jeweils entweder einer inhaltlich-fachlichen oder einer funktional-strategischen Ausrichtung zugeordnet werden konnten oder Elemente aus beiden kombinierten. In einem Fall waren beispielsweise ähnliche akademische und intellektuelle Interessen die primäre Motivation für die Beziehungen. Diese Individuen fokussierten ihre lehrbezogene Entwicklungsarbeit auf einen relativ begrenzten organisationalen Rahmen im unmittelbaren Arbeitskontext der Individuen (z.B. Institut). Im Gegensatz dazu waren Beziehungen in einem anderen Fall vorrangig ressourcenorientiert und durch einen bewussten Zugang zu Entscheidungs- und Steuerungsmomenten innerhalb der Hochschule gekennzeichnet. Diese Personen betrachteten Bildungsinnovation als organisationsweites Entwicklungsprojekt, das z.B. auf strategische Rollouts von Lehr- und Lernformaten abzielte.

Unsere Untersuchung leistet einen Beitrag zum relativ neuen Diskurs um den Stellenwert lehrbezogener Netzwerke bei der systematischen Entwicklung der Lehrqualität an Hochschulen. Obwohl wir weit davon entfernt sind, ein umfassendes Modell des lehrbezogenen Wandels vorzuschlagen, liefern unsere Studien empirische Erkenntnisse, die als Bausteine zu einer umfassenden Theoriebildung beitragen können, um besser zu verstehen, wie lehrbezogene Entwicklungsprozesse in komplexen Institutionen funktionieren. Unsere Netzwerkstudien zeigen, dass es verschiedene Wege gibt, lehrbezogene Hochschulentwicklung zu fördern. Die Extreme des dargestellten Netzwerk-Kontinuums (inhaltlich-fachlich vs. strategisch-funktional) scheinen beide funktional zu sein, sie verweisen aber auf grundlegend unterschiedliche institutionelle Konzepte von Hochschullehre. Während im ersten Fall Lehrentwicklung im Kontext der akademisch-disziplinären Sphäre der Hochschule verortet wird, versteht die zweite Konzeption Lehrentwicklung als manageriale Aufgabe der Hochschulorganisation (Kehm, 2012).

Literatur

- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Van Waes, S. (2017). *The ties that teach. Teaching networks in higher education: dissertation* (Proefschriften UA-FSW, 2017: 14). Antwerp.

Qualitätsanalysen zur Lehre durch eine parallele Befragung von Lehrenden und Studierenden

Ines Langemeyer, Nadja Schindwein

Karlsruher Institut für Technologie, Deutschland

Im Jahr 2016 führten wir am KIT eine parallele Umfrage bei Lehrenden und Studierenden durch, um beide Perspektiven in Bezug auf verschiedene Facetten (nach Healey & Jenkins, 2009) einer forschungsorientierten Lehre miteinander vergleichen zu können. Die Fragebögen waren weitestgehend identisch, Items wurden der jeweiligen Gruppe angepasst. Mit den Daten (Lehrende N = 550; Studierende N = 1482) ließ sich zeigen, dass Qualitätsurteile für den Ansatz „Bildung durch Wissenschaft“ nicht einfach auf der Basis herkömmlicher Lehrevaluationen zu ermitteln sind. Mittels Faktoren-, Regressions- und Clusteranalysen konnte belegt werden, wie studentische Erwartungen an Lehrveranstaltungen die Bewertung forschungsorientierter Lehrmethoden beeinflussen. Solche Erwartungen wurden teils durch Erfahrungen im Studium selbst beeinflusst. So konnten beispielsweise anhand der Befragung signifikante Unterschiede aufgezeigt werden zwischen derjenigen Gruppe an Studierenden, die bereits ein Forschungsprojekt im Rahmen ihres Studiums durchgeführt haben, und denjenigen, die über diese Erfahrung nicht verfügen: Die Erfahrungen im Studium mit Forschungsprojekten korrelieren mit höheren Erwartungen und Einschätzungen gegenüber forschungsorientierter Lehre. Anzunehmen sind also Wechselwirkungen, die sich als unterschiedliche Lehr-Lernstile herauskristallisieren.

Ferner kann auf Basis der Untersuchungsergebnisse festgehalten werden, dass sich in den Mustern von Lehr-Lernstilen, Nutzenerwartungen und Gründen für das eigene Handeln zwischen Lehrenden und Lernenden eindeutig Parallelen zeigen. Auch wenn keine direkten Zuordnungen von Lehrenden und Studierenden anhand der Datenausgangslage erfolgen kann, unterscheiden sich beide Gruppen auf ähnliche Weise in ihren Präferenzen und Haltungen, was sich möglicherweise auf eine gegenseitige Beeinflussung zurückführen lässt.

Um weitere Ursachen und Folgen analysieren zu können, wird diese Methode der parallelen Befragung am KIT im Sommersemester 2021 wiederholt, wobei der Fragebogen weiterentwickelt wurde. Hinzugenommen wurden zur Thematik forschungsorientierter Lehre auch die didaktische Ausrichtung von Lehrveranstaltungen (studierenden- vs. lehrendenzentrierte Methodik), die spezifische Integration von Forschung in Lehre sowie die Beurteilung des jeweiligen zukünftigen Berufsfeldes, worauf ein forschungsorientiertes Studium vorbereitet. Damit wurden internationale Forschungen von Trigwell & Prosser (2004), Visser-Wijnveen et al. (2016) und Griffioen (2020) aufgegriffen und in den methodischen Ansatz integriert. Vor diesem Hintergrund lässt sich diskutieren, wie sich die Analyse der Studienbedingungen und der Lehr-Lernprozesse entlang von Qualitätskriterien der Akzeptanz, der der Passung und der Berufsorientierung weiterentwickeln lässt. Als Hypothesen werden u.a. geprüft, ob sich Einschätzungen des zukünftigen Berufsfeldes (welche Rolle hier Forschung und Wissenschaft haben) auf didaktische Entscheidungen und Lehr-Lernstile auswirken oder ob die Zusammenhänge eher auf Unterschiede zwischen den Fachkulturen hindeuten.

Literatur

- Griffioen, Didi M.E. (2020) A questionnaire to compare lecturers' and students' higher education research integration experiences, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2019.1706162
- Healey, M. J./Jenkins, A. (2009): *Developing undergraduate research and inquiry*. Hestington, York, England: Higher Education Academy.
- Langemeyer, I., Schlindwein, N. (2021). Forschendes Lernen - ein Qualitätsmerkmal? Zur Schwierigkeit eines Nachweises über institutionelle Qualitätsverbesserungen durch forschungsorientierte Lehre. In: Tobias Schmohl (Hrsg.). *Hochschuldidaktische Begleitforschung. Theoretische, empirische und methodologische Perspektiven einer Hochschulbildungsforschung*. Bielefeld: transcript
- Trigwell, Keith and Michael Prosser (2004) *Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory*. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, December 2004
- Visser-Wijnveen, Gerda J., Roeland M. van der Rijst, Jan H. van Driel (2016) A questionnaire to capture students' perceptions of research integration in their courses. *Higher Education* (2016) 71:473–488 DOI 10.1007/s10734-015-9918-2

Wahrgenommene Differenzen Studierender als Risiken und Chancen für die Lehrqualität – ein Einblick in Medien- und Professionsdiskurse zur Hochschullehre

Nadine Bernhard

Humboldt Universität zu Berlin, Deutschland

Lehre und deren Qualität kommen zunehmend in den Fokus deutscher Hochschulpolitik. Deutlich wird dies am Beispiel des Qualitätspakts Lehre und der Institutionalisierung des Nachfolgeprogramms ‚Innovation in der Hochschullehre‘. Herausforderungen für die Qualität der Hochschullehre sind dabei unter anderem die starke Zunahme der Studierendenzahlen und damit einhergehend auch die größer werdende Heterogenität Studierender. So stieg zum Beispiel die

Zahl der beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur von 8.447 in 1997 zu 62.107 in 2018 deutlich an (Nickel et al. 2020). Ebendiese Gruppe wurde in stärker strukturkonservativen Diskursen, die der Öffnung der Hochschulen kritisch gegenüberstehen, immer wieder als Risiko für die Qualität der Hochschullehre dargestellt (Bernhard 2017).

An diese Forschung anknüpfend soll dieser Beitrag nachgehen, inwiefern bestimmte Gruppen von Studierenden als Herausforderung oder Bereicherung für die Qualität der Hochschullehre in Diskursen konstruiert und welche Erwartungsstrukturen zur Optimierung der Hochschullehre in Hinblick auf eine heterogene Studierendenschaft im Medien- sowie im Professionsdiskurs Hochschullehrender in den Jahren 2010 bis 2020 sichtbar werden?

Gemäß organisationssoziologischer Annahmen sind Hochschulen verschiedenen Umwelterwartungen ausgesetzt, auf die sie reagieren, um ihre Legitimität zu erhalten (Meyer/Rowan, 1977). So werden z.B. in Diskursen institutionalisierte Erwartungsstrukturen in Form von Normen, Werten, Ideen und Selbstverständlichkeiten konstruiert und sind dann handlungsleitend für hochschulische Akteure. Die (Print-)Medienöffentlichkeit aber auch der Professionsdiskurs kann dann als ein Spiegel der Umwelterwartungen gelten und sind gleichzeitig auch Orte an dem durch diskursive Praktiken die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert wird. Insofern kann die Konstruktion von legitimen Studierendengruppen und ‚Risikogruppen‘ zu diskursiven Öffnungen und Schließungen des Hochschulsystems beitragen. Folgende Fragen stellen sich: Welche Herausforderungen und Chancen für die Hochschullehre und deren Qualität werden mit unterschiedlichen Studierendengruppen bzw. Differenzmerkmalen von Studierenden verbunden? Inwiefern werden Studierende als Risiko oder Chance für die (Qualität der) Hochschullehre konstruiert und welche Differenzmerkmale und deren intersektionale Verknüpfung werden hierfür genutzt? Was wird erwartet, wie auf diese Herausforderungen zur Sicherung der Qualität reagiert wird? Inwiefern unterscheiden sich Medien- und Professionsdiskurse? Wie verändern sich die Wahrnehmung und Erwartungen im Zeitverlauf, insbesondere vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Umstellung auf digitale Lehre in 2020?

Die Untersuchung erfolgt mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2006). Für den Zeitraum von 2010 bis 2020 werden für den Printmediendiskurs Die ZEIT und für den Professionsdiskurs die vom deutschen Hochschulverband herausgegebene Zeitschrift „Forschung & Lehre“ analysiert. Ausgangspunkt bei der Analyse war, welche Differenzen Studierende für die pädagogische Praxis von Bedeutung sind. Diese Differenzen wurden induktiv aus dem Material herausgearbeitet. Anschließend wurde analysiert, welche Chancen und Risiken mit diesen Differenzen diskursiv verbunden werden und abschließend wie auf diese Gruppen in der pädagogischen Praxis reagiert wird bzw. werden soll.

Erste Ergebnisse zeigen, dass Studierende in Diskursen zur Hochschullehre auf eine vielfältige Art und Weise differenziert werden, wobei die Mehrzahl dieser Differenzen nicht die klassischen sozialen Strukturkategorien wie Gender, soziale und Bildungsherkunft oder Beeinträchtigungen sind, sondern vielmehr individualisierbare Eigenschaften, Kompetenzen oder Studienpraktiken. Nicht alle dieser Differenzen werden als relevant für die Qualität der Lehre betrachtet. Als Chance für die Qualität der Hochschullehre werden zum Beispiel bestimmte Differenzen, die am

ehesten dem klassischen, Humboldtschen' Bildungsideal entsprechen, dargestellt. Dabei werden selten spezifische soziale Gruppen hervorgehoben. Eine Ausnahme bilden Frühstudierende. Nicht mitbetrachtet wird, dass viele dieser positiv bewerteten Charakteristika und deren Wahrnehmung über Sozialstrukturkategorien wie Gender und soziale Herkunft vermittelt werden. Wird allerdings ein Risiko für die Qualität der Lehre thematisiert, sind es oft fehlende Qualitäten, die die sogenannte Studierfähigkeit ausmachen. Hierbei ist auffällig, dass im Gegensatz zu den positiven Darstellungen, öfter spezifische Gruppen erwähnt werden. Dies sind zum Beispiel beruflich Qualifizierte, internationale Studierende, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen ohne Abitur, Menschen, die nebenbei arbeiten. In den Diskursen wird dabei nicht selten die intersektionale Verwobenheit dieser Kategorien deutlich.

Literatur

- Bernhard, N. (2017) Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Nickel, S.; Thiele, A.-L.; Leonowitsch, I. (2020). Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland - Überblick über aktuelle Entwicklungen, Gütersloh, CHE

Vorträge 1.3

Donnerstag, 16.09.2021: 10:30-12:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Kleiner Hörsaal AUB

Chair der Sitzung: Elke Wild (Universität Bielfeld, Deutschland)

Die Einstellung von Wissenschaftler:innen zur Beteiligung an öffentlichen Diskussionen – Experimentelle Befunde zum Einfluss veränderter Rahmenbedingungen

Vitus Püttmann¹, Jens Ruhose², Stephan L. Thomsen¹

¹Leibniz Universität Hannover, Deutschland; ²Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Deutschland

Wie nicht zuletzt die Krisen der jüngeren Vergangenheit gezeigt haben, besteht mit Blick auf politische Entscheidungsprozesse und die öffentliche Meinungsbildung ein wachsender Bedarf an der Beteiligung von Wissenschaftler:innen an öffentlichen Diskussionen. Entsprechende Erwartungen ebenso wie Unterstützung drücken sich in hochschulpolitischen Zielsetzungen und Maßnahmen (Mejlgaard 2018; Weingart und Joubert 2019) wie auch Einstellungen innerhalb der Bevölkerung (Funk et al. 2020) aus. Zugleich zeigen sich aber auch die für Wissenschaftler:innen mit einem öffentlichen Auftreten verbundenen Risiken immer deutlicher. Inwiefern derartige Veränderungen der Rahmenbedingungen die Beteiligung von Wissenschaftler:innen an öffentlichen Diskussionen beeinflussen, ist dabei eine offene Frage.

Aus Perspektive der Wissenschaftler:innen selbst stellen sich Kommunikationsaktivitäten in Richtung der Gesellschaft eher als eine auf persönliche Überzeugung zurückgehende Tätigkeit, denn als genuiner Bestandteil der akademischen Profession dar (Rose et al. 2020; The Royal Society 2006). So haben verschiedene Studien die persönliche Sicht von Wissenschaftler:innen auf diese Aktivitäten als einen besonders bedeutsamen Einflussfaktor auf die Bereitschaft zum Engagement identifiziert (Dudo 2013; Besley et al. 2018).

Hinsichtlich der Frage nach möglichen Auswirkungen sich verändernder Rahmenbedingungen untersuchen wir deshalb, wie sich diese auf die Sicht von Wissenschaftler:innen auf die Beteiligung an öffentlichen Diskussionen auswirken. Konkret betrachten wir vier Phänomene: (1) die in Hochschulgesetzen impliziten Erwartungen an ein verstärktes Engagement von Wissenschaftler:innen, (2) die von der Bevölkerung direkt geäußerten Erwartungen, (3) die von der Bevölkerung geäußerte Unterstützung für ein öffentliches Engagement von Wissenschaftler:innen sowie (4) die mit einem solchen Engagement einhergehenden individuellen Risiken. Bei der Formulierung spezifischer Forschungsfragen greifen wir auf die *Motivation Crowding* Theorie (Frey 1997) zurück und berücksichtigen direkte Effekte der Phänomene aufgrund positiver bzw. negativer Anreize sowie indirekte Effekte aufgrund von Auswirkungen auf die intrinsische Motivation von Wissenschaftler:innen.

Für die Untersuchung der Forschungsfragen nutzen wir 4.611 Beobachtungen aus einem randomisierten Fragebogenexperiment, das im Rahmen einer Online-Befragung von Professor:innen an deutschen Hochschulen gegen Ende des Jahres 2020 durchgeführt wurde. Die Meinung der Befragten dazu, ob sich Wissenschaftler:innen zukünftig weniger oder mehr an öffentlichen Diskursen beteiligen sollten, bildet als Indikator für die Sicht der Professor:innen das Outcome des Experiments. Vier von fünf zufällig ausgewählten Gruppen von Befragten

erhielten eine spezifische Rahmung der zugrundeliegenden Frage und Zusatzinformationen als Treatments, deren Ausgestaltung jeweils auf einem der vier untersuchten Phänomene beruhte. Über den Vergleich dieser vier Gruppen mit der Kontrollgruppe identifizieren wir die kausalen Effekte der Treatments.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Rahmenbedingungen die Sicht von Wissenschaftler:innen durchaus beeinflussen können. Das Hervorheben von in Hochschulgesetzen impliziten und von der Öffentlichkeit direkt geäußerten Erwartungen verringert die Zustimmung zu einer Ausweitung der Beteiligung von Wissenschaftler:innen an öffentlichen Diskursen. Dasselbe gilt für die mit einem öffentlichen Auftreten verbundenen Risiken. Auswirkungen des Hervorhebens der Unterstützung durch die Bevölkerung zeigen sich hingegen nicht. Vergleichsweise stark ausgeprägte negative Reaktionen auf externe Erwartungen seitens derjenigen Professor:innen, die Austauschbeziehungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft besonders aufgeschlossen gegenüberstehen, legen nahe, dass ein negativer Einfluss auf die intrinsische Motivation ein relevanter Mechanismus für die Erklärung der beobachteten Effekte ist.

Literatur

- Besley, John C., Anthony Dudo, Shupey Yuan, und Frank Lawrence. 2018. „Understanding Scientists’ Willingness to Engage“. *Science Communication* 40(5): 559–90.
- Dudo, Anthony. 2013. „Toward a Model of Scientists’ Public Communication Activity. The Case of Biomedical Researchers“. *Science Communication* 35(4): 476–501.
- Frey, Bruno S. 1997. *Not Just for The Money. An Economic Theory of Personal Motivation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Funk, Cary, Alec Tyson, Brian Kennedy, und Courtney Johnson. 2020. *Science and Scientists Held in High Esteem Across Global Publics*. Pew Research Center.
- Mejlgaard, Niels. 2018. „Science’s Disparate Responsibilities. Patterns Across European Countries“. *Public Understanding of Science* 27(3): 262–75.
- Rose, Kathleen M., Ezra M. Markowitz, und Dominique Brossard. 2020. „Scientists’ Incentives and Attitudes Toward Public Communication“. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 117(3): 1274–76.
- The Royal Society. 2006. *Survey of Factors Affecting Science Communication by Scientists and Engineers*. The Royal Society.
- Weingart, Peter, und Marina Joubert. 2019. „The Conflation of Motives of Science Communication. Causes, Consequences, Remedies“. *Journal of Science Communication* 18(3): Y01.

Anmerkung

Das Experiment ist bei der American Economic Association registriert (AEARCTR-0006565, <https://doi.org/10.1257/rct.6.565-1.0>). Die ethische Unbedenklichkeit wurde von der Zentralen Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover bescheinigt (EV LUH 18/2020, 17.12.2020).

Qualitätskonventionen als zukünftige Diskursordnung auf dem Markt wissenschaftlicher Weiterbildung?

Walburga Katharina Freitag

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Unbestritten zählt Qualität seit vielen Jahren zu den Leitkonzepten der Entwicklung, Organisation und Reflexion guter Rahmenbedingungen für Lernen und Lehren in allen Bereichen formaler und non-formaler Bildung. Dies gilt generell auch für Hochschulen und gleichermaßen für den bislang kleinen, aber im dynamischen Wandel begriffenen Bereich dessen, was unscharf als ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘ eingeordnet wird und für den die Universitäten, Fach-, Musik- oder Kunsthochschulen ebenfalls verantwortlich zeichnen.

Im Rahmen des Vortrags wird argumentiert, dass die Sicherung von Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur mit den von Helmke et al. (2000: 809) hervorgehobenen „begrifflichen Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen“ zu tun hat, sondern – so die Hypothese – gleichsam in einem *doppelten Gewand* auftritt. Während es einerseits innerhalb des Hochschulsystems geboten ist, interne und externe Qualitätssicherung, z.B. im Anschluss an die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) (ENQA et al. 2015) zu betreiben und spezifische Qualitätsstandards für die weiterbildenden Studienangebote zu entwickeln, erfordert eine weniger sichtbare, weil darunter liegende Ebene, sich Fragen zuzuwenden, die als „Qualitätskonventionen“ (Diaz-Bone 2015, Boltanski & Thévenot 2007) gefasst werden können. Die Bedeutung dieser Ebene ist durch das hohe Maß an Innovation zu erklären, das Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung inhärent sein muss, zudem ihrem bislang geringen Institutionalierungsgrad sowie ihrer überwiegenden Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit.

Seit dem Jahr 2007 unterliegen auch Hochschulen dem EU-Beihilferecht, das zwischen wirtschaftlichen und nicht wirtschaftlichen Tätigkeiten unterscheidet (Europäische Kommission 2006). Die Länderministerien folgen weitgehend der KMK-Interpretation des EU-Beihilferechts von 2012, ordnen die wissenschaftliche Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit ein und lassen somit dieses Studienangebot staatlicher Hochschulen zu einem Markt werden. Märkte werden in der diesem Beitrag zugrunde liegenden ‚Économie des Convention‘ (Boltanski & Thévenot 2007) als soziale Sphären verstanden, in denen Akteure ihr ökonomisches Handeln aufgrund geteilter Vorstellungen von Gütern und damit verknüpfter Wissenskonzepte, Kategorien und geteilter Bewertungs- bzw. Evaluationskriterien koordinieren (Diaz-Bone 2015: 309). Wichtiger Teil von Qualitätskonventionen ist die Investition in Formen, die auf eine Theorie der Formen zurückgeht (Thévenot 1986). Unter Forminvestition wird die Praxis formgebender Aktivitäten von Gütern verstanden (vgl. a.a.O., Diaz-Bone 2015: 315), z.B. die Formgebung eines Studienangebots durch Blended-Learning oder die Möglichkeit der Akkumulation von Zertifikaten zu Hochschulgraden. Ebenso wie die Investition in Qualitätsdimensionen geschieht die Forminvestition in Erwartung erleichterter sozialer Handlungskoordination zwischen allen Akteuren, die an dem Markt des Gutes beteiligt sind (Boltanski & Thévenot 2007: 21).

Während interne und externe Qualitätssicherung hochschulischer Bildung durch Verständigung auf Qualitätsstandards zu einer etablierten Praxis an Hochschulen in Deutschland geworden ist und die wissenschaftliche Weiterbildung daran sehr gut anschließen kann, ist es das Ziel des Beitrags, auf die bislang nicht diskursiv entwickelte Ebene der Qualitätskonventionen und Forminvestitionen (Freitag 2020) aufmerksam zu machen, sie zu detaillieren, damit mögliche Theorieanschlüsse, aber auch Herausforderungen zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Wissenschaftliche Weiterbildung als privates Gut zu handhaben, stellt die staatliche Hochschulen, so ein Ergebnis der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vor große Herausforderungen (Freitag et al. 2020) und es scheinen weiterhin Investitionen in die Herstellung von Qualitätskonventionen vonnöten zu sein.

Literatur

- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot (2007): Über die Rechtfertigung. Hamburg.
- Diaz-Bone, Rainer (2015): Qualitätskonventionen als Diskursordnungen in Märkten. In: Rainer Diaz-Bone und Gertraude Krell (Hg.): Diskurs und Ökonomie. Wiesbaden: 309-337.
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE u.a. (2015): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area (ESG).
- Europäische Kommission (2006): Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation (2006/C 323/01).
- Freitag, Walburga Katharina (2020): Entwicklungsdynamik im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung – Forminvestition statt Inklusionsdiskurs? In: DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbild. & Fernstudium e.V., et al. (Hg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Bielefeld: 75-92.
- Freitag, Walburga Katharina, Daniel Völk, Jürgen Brünjes, u.a. (2020): Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde. DZHW Brief 08|2020: Hannover.
- Helmke, Andreas, Walter Hornstein und Ewald Terhart (Hg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 4. Weinheim.
- KMK (2012): Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen.
- Thévenot, Laurent (1986): Les investissements de forme. In: Laurent Thévenot (Hg.): Conventions économiques. Paris: 21-72.

“Irgendwas machen wir richtig“ – Unsichtbare Qualität in fluiden Kontexten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Michael Krüger

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Kernaufgabe von Hochschulen und zugleich strukturell prekär (Schmid et. al., 2019). In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, ob ein technisches Qualitätsverständnis, das in seinem „konkrete[n] Inhalt und seine[n] Komponenten aber amorph“ bleibt (vgl. Call GfHf-Tagung 2021) das *tatsächliche* Qualitätsgeschehen angemessen erfassen kann. Wir diskutieren, ob ein an Ethos und Diskurs orientiertes Qualitätsverständnis, wie es für Organisationen der Bildung, Beratung und der personenbezogenen Dienstleistung entwickelt wurde (Zech & Dehn 2017) nicht auch für den Hochschulbereich oder mindestens für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ein angemesseneres Verständnis bereithält.

Um die Passung des vorgeschlagenen Qualitätsbegriffes auf die wissenschaftliche Weiterbildung diskutieren zu können, stellen wir den weiterbildenden Master-Studiengang International Education Management (INEMA) vor. INEMA ist seit seiner Einführung 2011 ein weiterbildendes, berufsbegleitendes Joint-Degree Angebot (PH Ludwigsburg / Helwan University, Cairo) für Personen aus dem Bildungsbereich, die sich auf Führungsaufgaben vorbereiten wollen. Die Kohorten, üblicherweise zwischen 20 und 27 Teilnehmenden, stammen aus bis zu 15 verschiedenen Staaten und zu einem festgelegten Mindestanteil aus sich entwickelnden Ländern. Die Online-Lehre umfasst derzeit Studierende aus 12 verschiedenen Zeitzonen. Die gegenwärtige Weiterentwicklung der im Studiengang zum Einsatz kommenden online-Lehrmaterialien geschieht in einem Lehr- und Forschungskollektiv mit Teilnehmenden aus sechs Nationen - parallel und in enger Verzahnung zum eigentlichen Betrieb des Studiengangs. Die Initiative hierzu ging vom Studiengang aus und wird durch ein Drittmittelprojekt unterstützt. INEMA wurde hin-

sichtlich seines Beitrages zu einem internationalen Bildungstransfer (Krüger & Tulowitzki 2018) und seiner Eignung zur Kultivierung eines professional learning networks empirisch beforcht (Tulowitzki 2021).

Der Studiengang ist ein in vielerlei Hinsicht typischer als auch komplexer Fall der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Er folgt teilweise einer nachfrageorientierten Marktlogik und steht damit im Kontrast zur insgesamt eher angebotsorientierten Hochschule (Nickel, Schulz & Thiele 2019). Auf der Makro-Ebene steht er unter dem ständigen Damoklesschwert der Trennungsrechnung und der Aufforderung zur Vollkostenrechnung (Maschwitz, Schmitt, Heibisch & Bauhofer 2017). Auf der Meso-Ebene übernimmt er zudem viele zentrale Organisationsaufgaben in großen Teilen eigenständig und parallel zur Zentralverwaltung der Hochschule, was die große Bedeutung des unterstützenden Personals unterstreicht (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann 2018), aber auch die konfigrierenden Rollenanforderungen aller Mitarbeitenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlicht. Auf der Mikro-Ebene arbeitet INEMA mit nicht-traditionellen Studierenden (Teichler & Wolter 2004) und muss/ kann mit externen Lehrenden rechnen, die eine hohe intrinsische Lehrmotivation mitbringen (Mörth & Schiller 2017)

Bemühungen um valide Evaluationsverfahren, einer hohen Prozesseffizienz oder dem Ringen um Standards sind sicherlich unerlässlich für die Qualität und das Fortbestehen eines Studiengangs der wissenschaftlichen Weiterbildung. Jenseits messbarer oder auch nur sichtbarer Qualitätsattribute spielt sich Qualitätsarbeit aber zu einem erheblichen Anteil im *Unsichtbaren* und Nicht-Messbaren ab. Qualität zeigt sich dadurch, dass Ereignisse *nicht* passieren, z.B. die offene Kollision zwischen den Logiken des Studiengangs und der Gesamthochschule. Hier können Parallelen gezogen werden zu den von Weick und Sutcliffe untersuchten Hochverlässlichkeitsorganisationen (Weick & Sutcliffe, 2015). Diese sind erfolgreich, weil sie mit dem Scheitern rechnen, weil sie sich verweigern, Situationen zu simplifizieren und weil sie ihre Resilienz gegen Fehler verbessern (Weick & Sutcliffe 2015). Diese Fähigkeiten finden in traditionellen QM-Systemen bislang wenig Berücksichtigung. Ändern könnte sich dies, durch die Öffnung der QM-Verfahren zu Ansätzen der expliziten Selbstbeschreibung und Wiederbeschreibung, die den *Sense Making* Prozess (Weick 1995) unterstützt. Die Rückbegründung konkreter Qualitätsmaßnahmen zur Selbstbeschreibung kann in ihrer Qualität bestimmt werden. Zechs & Dehns (2017) Qualitätsbegriff des Gelingens ist für den hochschulischen Qualitätsbegriff also durchaus anschlussfähig, denn Qualität lässt sich in weiten Teilen weniger als das Erzielen von Leistungsdaten und eher als der gelungene Umgang mit organisationalen Paradoxa verstehen.

Gleichstellungsgovernance revisited? – Strukturen der Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen in der Wissenschaft

Nina Steinweg

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Köln, Deutschland

Seit den ausgehenden 1980er Jahren werden an deutschen Wissenschaftseinrichtungen frauenfördernde Maßnahmen durchgeführt, um die Frauenanteile am wissenschaftlichen Personal zu erhöhen (vgl. Löther 2004b). Über die Jahrzehnte haben sich sowohl die Breite und Vielfalt als auch die Ziele der Maßnahmen verändert. Neben dem Fokus auf individuellen, karrierefördernden Maßnahmen im Sinne von „fixing the women“ liegt nunmehr verstärkt ein Schwerpunkt auf strukturellen Maßnahmen, die auf eine geschlechtergerechte Organisationsentwicklung abzielen. Parallel zur Weiterentwicklung gleichstellungspolitischer Ziele fand, unter anderem bedingt durch die Transformation der universitären Governance im Zuge des News Public Managements, auch eine Ausdifferenzierung der hochschulinternen Gleichstellungsstrukturen statt. Zusätzlich zu den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten wurden Familienbüros, Dual Career Stellen sowie eigene, von den Gleichstellungsbeauftragten formal unabhängig agierende Stabsstellen geschaffen (vgl. Löther, Vollmer 2014). Die Zuständigkeit für Gleichstellungsmaßnahmen und deren Qualitätssicherung ist daher häufig auf eine Vielzahl von zentralen und dezentralen Personen bzw. Organisationseinheiten verteilt. Die Ausdifferenzierung der Gleichstellungs- und Diversitätsstrukturen stellt besondere Herausforderungen an eine kohärente Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen in den wissenschaftlichen Einrichtungen. Gleichzeitig steigt der politische Druck einer Qualitätsorientierung von Gleichstellungsaktivitäten. Bund und Länder fordern im Bericht zum Pakt für Forschung und Innovation 2017 beispielsweise ein „konsequentes Verfolgen der selbstgesteckten Ziele und Prüfung der Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen“. Die Mittelgeber legen eine „Objektivierung dieser Prüfung“ nahe, beispielsweise durch „externe Unterstützung bei Evaluationen von Maßnahmen oder die Zertifizierungen der Einrichtungen“ (GWK 2017). Grundlegend für die Qualitätssicherung sind allgemein gültige und verbindliche Qualitätsstandards, zur Prüfung und Entwicklung von Maßnahmen. Häufig werden solche Standards zwar implizit vorausgesetzt, die explizite Formulierung ermöglicht den wissenschaftlichen Einrichtungen jedoch erst, dass sie Orientierungspunkte für ihr eigenes Handeln haben (vgl. Löther 2009, S. 238).

Der Vortrag präsentiert Ergebnisse aus einer Befragung der zentralen Gleichstellungsakteur*innen deutscher Hochschulen zur Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen. Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts StaRQ (Standards, Richtlinien und Qualitätssicherung für Maßnahmen zur Verwirklichung der Geschlechtergerechtigkeit in der Wissenschaft) sollen allgemeine und spezifische Qualitätsstandards und Richtlinien entwickelt werden. Ziel des Vortrags ist es, die Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen im Lichte von Gleichstellungsgovernance und institutionellem Qualitätsmanagement (vgl. Pasternack 2004) zu analysieren. Der Survey liefert zum einen Erkenntnisse über die Verankerung von Qualitätssicherung im Rahmen der hochschulischen Gleichstellungsstrukturen. Gegenstand der Befragung sind sowohl der Stellenwert von Qualitätssicherung als auch die Vernetzung zwischen Gleichstellungs-

akteur*innen und anderen relevanten Stellen. Zum anderen stehen die Instrumente der Qualitätssicherung und die Praxis der Überprüfung von Maßnahmen im Fokus. Schließlich wird auf der Grundlage der Ergebnisse eine Perspektive für die Einbettung der Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen in bestehende Modelle der Qualitätsorientierung von Hochschulen eröffnet.

Literatur

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2017): Pakt für Forschung und Innovation, Monitoring-Bericht 2017, Heft 52
- Löther, Andrea (Hg.) (2004a): Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Kongreß "HWP-Fachprogramm Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre - Bilanz und Aussichten". Bielefeld: Kleine (cews.Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, 3)
- Löther, Andrea; Vollmer, Lina (2014): Erfolge durch Strukturen? Hochschulische Gleichstellungsarbeit im Wandel. In Andrea Löther und Lina Vollmer (Hg.): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen: neue Strukturen - neue Kompetenzen. Opladen: B. Budrich, S. 17-56
- Löther, Andrea (2009): Die Qualität von Gleichstellungsmaßnahmen. In: Sünne Andresen, Mechthild Kobreuer und Dorothea Lüdke (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur "Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–251
- Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente (Arbeitsberichte/ Institut für Hochschulforschung, 5/04). Wittenberg

Vorträge 1.4

Donnerstag, 16.09.2021: 10:30-12:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Chair der Sitzung: Eva Cendon (FernUniversität Hagen, Deutschland)

Was kann Deutschland von den USA lernen? Praxisbeispiele zur Förderung barrierefreier, digitaler Lehre an Hochschulen.

Axel Oberschelp

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Die Gestaltung digitaler Lern- und Kommunikationstechnologien stellt eine zentrale Anforderung an die Bildungseinrichtung Hochschule dar. Dabei ist mit der inklusiven Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Szenarien ein wichtiger Qualitätsaspekt hervorzuheben. Dass die deutschen Hochschulen hier im internationalen Vergleich vor großen Herausforderungen stehen und wo Defizite und Entwicklungspotentiale konkret zu verorten sind, ist nicht zuletzt im Zuge der Corona-Krise deutlich geworden.

Dabei besteht hinsichtlich der Umsetzung digitaler Barrierefreiheit an den Hochschulen akuter Handlungsbedarf: Die EU hat im Jahr 2016 mit der Richtlinie 2016/2102 „über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen“ einen auch für die Hochschulen verbindlichen rechtlichen Rahmen gesetzt. Dessen Umsetzung auf nationaler Ebene erfolgte einerseits durch Änderungen im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), andererseits durch die am 25. Mai 2019 in Kraft getretene neue Fassung der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV) 2.0, die u.a. Vorgaben dazu macht, welche Inhalte (Websites, mobile Anwendungen, elektronisch unterstützte Verwaltungsabläufe, grafische Programmoberflächen) barrierefrei zu gestalten sind.

Im Vergleich zur Situation in Deutschland ist die Umsetzung von Inklusion in der Hochschulbildung in anderen Ländern deutlich weiter fortgeschritten. Mit Blick auf das US-amerikanische Hochschulsystem etwa lassen sich eine im Vergleich zu Deutschland höhere Sensibilität für Benachteiligungen gesellschaftlicher Gruppen und gesellschaftliche Erwartung an „affirmative actions“ einhergehend mit rechtlichen Anforderungen als Treiber einer Entwicklung identifizieren, die deutlich früher als in Deutschland einsetzte und die zu leistungsfähigen und in einzelnen Bereichen vorbildhaften Infrastrukturen an US-amerikanischen Hochschulen geführt hat. Inklusion und Diversität werden dabei nicht vorrangig als eine Verpflichtung zur Unterstützung benachteiligter Gruppen verstanden, sondern als Möglichkeit, Qualitätsverbesserungen für alle Studierende und für die Organisation Hochschule insgesamt zu generieren.

An diesem Punkt setzt eine Studie an, die in diesem Beitrag vorgestellt werden soll. Ziel der noch laufenden Untersuchung ist es, am Beispiel der Gestaltung von Informationsportalen zur barrierefreien, digitalen Lehre an US-Hochschulen *best* bzw. *good practices* herauszuarbeiten und relevante Handlungsfelder für Initiativen an deutschen Hochschulen zu identifizieren. Die empirische Grundlage ist eine vergleichende Analyse aller relevanten Internetseiten eines Samples von insgesamt 20 ausgewählten Hochschulen.

Die Studie ist zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen ist. Erste Befunde weisen auf die folgenden Besonderheiten und Strukturmerkmale der untersuchten Informationsportale hin:

- Die organisatorische Verankerung der Informationsportale liegt bei mehreren Einrichtungen, deren spezifischen Angebote in hohem Maße miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt sind. Es handelt sich in der Regel um Einrichtungen der Verwaltung, die für studentische Angelegenheiten und insbesondere für „student accessibility services“ zuständig sind, um hochschuldidaktische Kompetenzzentren sowie um die Hochschul-IT und einzelne, speziell für (Web-)Accessibility zuständige Arbeitsgruppen.
- Die konkreten Unterstützungsangebote (bspw. Hinweise und Erläuterungen zum Einsatz von Lernmanagement-Systemen, zu spezieller Software wie accessibility-Checkern und Anwendungen zur automatisierten Dokumentenkonvertierung, aber auch zu didaktischen Fragen bezüglich der Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Szenarien) sind für potentielle Nutzer*innen über eine Vielzahl von Verlinkungen und Querverweisen leicht zugänglich.
- Es handelt sich bei diesen Unterstützungsangeboten in der Regel um eine Kombination von Ressourcen, die einerseits über das Inter-/Intranet von den Nutzer*innen selbständig abgerufen und rezipiert werden, sowie andererseits um individualisierte, persönliche Beratungsangebote, deren Inanspruchnahme durch die Informationsportale ermöglicht wird.

Zum Zeitpunkt der 21. Jahrestagung der GFHF werden die Befunde dieser Studie vollständig und systematisiert vorliegen und können unter besonderer Berücksichtigung einer vergleichenden Perspektive vorgestellt werden. Zudem sollen aus der Analyse des untersuchten Samples Einschätzungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Situation in Deutschland abgeleitet und im Rahmen der Tagung diskutiert werden.

Literatur

- Europäisches Parlament; Rat der Europäischen Union (2016): Richtlinie 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen. Richtlinie (EU) 2016/2102. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj>, zuletzt geprüft am 28.12.2020.
- Fisseler, Björn (2020): Grundlagen digitaler Barrierefreiheit. Hochschulforum Digitalisierung (Dossier Diversität und Barrierefreiheit). Online verfügbar unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/grundlagen-digitaler-barrierefreiheit>, zuletzt geprüft am 09.12.2021.
- Hechler, Daniel; Pasternack, Peer (2017): Digitalisierungsstrategien und Digitalisierungspolicies an Hochschulen. In: *Die Hochschule* (2), S. 84–105.
- Klein, Uta (Hg.) (2016): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Diversity und Hochschule).

Digitales Lernen und studentisches Engagement als Beitrag zur Qualität von Hochschullehre

Sabine Freudhofmayer¹, Katharina Resch^{1,2}, Ralph Chan¹

¹Universität Wien, Österreich; ²Universität Koblenz Landau, Deutschland

In den letzten Jahren wird für die Evaluierung der Qualität von Hochschulen dem Bereich des Transfers immer mehr Bedeutung beigemessen. Dazu zählt vor allem die sogenannte „Third Mission“ von Hochschulen. Darunter wird der gesellschaftliche Auftrag an Hochschulen ver-

standen, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Bearbeitung aktueller Herausforderungen in der Gesellschaft beizutragen. Angesichts gegenwärtiger sozialer, ökonomischer und technologischer Veränderungen wächst der zunehmende Bedarf an sozialer und technologischer Innovation, zu deren Erfüllung nicht nur die wissenschaftliche Forschung, sondern auch die akademische Lehre aufgerufen sind (Resch et al., 2020).

Hochschulen, die ihrer sozialer Verantwortung nachkommen, können dies durch Lehrangebote und außercurriculare Aktivitäten bewerkstelligen, die eine Förderung des bürgerschaftlichen Engagements von Studierenden zum Ziel haben (Boland, 2014). Dadurch rückt nicht nur die gesellschaftliche Relevanz von wissenschaftlichem Wissen in den Vordergrund, sondern die Studierenden lernen unterschiedliche praktische Formen des Lernens, etwa durch die Beteiligung in Non-Profit-Organisationen, Praktika an Schulen, Unternehmen etc., kennen und erhalten einen vertieften Einblick in reale Bedürfnislagen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (Kahu, 2013; Chambers & Lavery, 2017). Forschungsergebnisse bestärken die Annahme, dass Studierende, die sich gesellschaftlich einbringen, aktiv und engagiert studieren und dazu in der Lage sind, Theorie mit (berufs)praktischem Handeln zu verbinden (Moore & Mendez, 2014; Jensen & Jette, 2018). Gerade die Covid19-Pandemie hat gezeigt, dass unterschiedliche Formen der Solidarität und des Zusammenhalts für eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar sind. Durch die Übertragung vieler interaktiver Aktivitäten im Rahmen von Hochschullehre in digitale Lernumgebungen als Folge der Pandemie, gewannen auch digitale Tools zur Umsetzung des bürgerschaftlichen Engagements der Studierenden an Bedeutung.

An dieser Schnittstelle von sozialer Verantwortung der Hochschulen durch die Förderung von studentischem Engagement und deren Potentiale zur Digitalisierung setzt der Vortrag an. Auf der Basis einer noch laufenden Analyse von 12 europaweit durchgeführten Fallstudien, die im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Students as Digital Civic Engagers“ (2020-2022) erhoben wurden, wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise studentisches Engagement durch den Einsatz digitaler Technologie unterstützt werden kann und welche Faktoren ausschlaggebend sind, die eine gelingende oder weniger gelingende Umsetzung von Engagement durch digitale Tools begünstigen oder minimieren.

Die erhobenen Fallstudien beziehen sich auf curriculare und außercurriculare Aktivitäten, z.B. universitäre Lehrveranstaltungen, freiwillige Initiativen etc., in fünf EU-Mitgliedsländern (Portugal, Spanien, Irland, Österreich, Estland) und Großbritannien, in denen sich Studierende bürgerschaftlich engagieren und dabei digitale Tools, z.B. digitale Plattformen, Kommunikationsmedien etc., verwenden. Pro Partnerland wurden zwei Fallstudien erhoben. Für jede Fallstudie wurde ein Interview mit der für die Aktivität verantwortlichen Person und eine*r der teilnehmenden Studierenden durchgeführt, um so einen multiperspektivischen Zugang auf die Erfahrungen der Beteiligten zu eröffnen. Die Analyse der insgesamt 24 erhobenen Interviews folgt der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) und ist an dem Modell der *TEFCE Toolbox* (Farnell et al., 2020) orientiert, das mehrere Dimensionen vorschlägt, wie studentisches Engagement auf den unterschiedlichen Ebenen der Hochschule (wie Lehren und Lernen, Forschung, Studienvertretungen etc.) verortet werden kann.

Auf Basis der analysierten Fallstudien werden *Good Practice*-Beispiele präsentiert, die zeigen, wie sich innovatives Lehren und Lernen an Hochschulen gestalten kann, das sich nicht nur als Beitrag zur Qualitätsentwicklung, sondern auch zur sozialen Verantwortung von Hochschulen versteht.

Literatur

- Boland, J. A. (2014). Orientations to civic engagement: Insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education*, 39(1), 180-195.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chambers, D., & Lavery, S. (2017). Introduction to service-learning and inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3-19.
- Farnell, T., Benneworth, P., Čulum Ilić, B., Seeber, M., Šćukanec Schmidt, N. (2020). *TEFCE Toolbox: An institutional self-reflection framework for community engagement in higher education*. Institute for the Development of Education.
- Jensen, D. H., & J. Jetten. 2018. Exploring interpersonal recognition as a facilitator of students' academic and professional identity formation in higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(2), 168-184.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Moore, T. L., & Mendez, Jesse P. (2014). Civic engagement and organizational learning strategies for student success. *New Directions for Higher Education*, 165, 31-40. DOI: 10.1002/HE.20081.
- Resch, K; Fellner, M.; Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M., Rameder, P. (2020). Embedding social innovation and service learning in higher education's third sector policy developments in Austria. *Frontiers in Education* 5(112), 1-5, DOI: 10.3389/educ.2020.00112.

Qualität in der digitalen Lehre: Eine Untersuchung von Einflussfaktoren

Bronwen Deacon¹, Moritz Timm¹, Len Ole Schäfer², Melissa Laufer¹

¹Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Deutschland; ²FernUniversität in Hagen, Deutschland

Die COVID-19-Krise bietet die außerordentliche Chance, die Auswirkungen der nun unumgängliche Nutzung digitaler Lehr- und Lerntechnologien auf die Qualität von Lehre zu untersuchen. Folgende Frage liegt diesem Beitrag zugrunde: Welche Faktoren fördern oder hemmen die Qualität der digitalen Lehre an Hochschulen? Die empirische Grundlage stellen 13 Fokusgruppeninterviews mit Lehrenden deutscher Hochschulen (n=27) zu Beginn und eine Befragung des gleichen Samples (n=24) zum Ende des ersten digitalen Semesters dar. Die Ergebnisse deuten auf sechs Faktoren hin, die einen Einfluss auf die Qualität der digitalen Lehre haben: 1. Kompetenzentwicklung seitens der Lehrenden, 2. Überarbeitung von Lehrmaterialien, 3. Organisationale Unterstützung, 4. Prüfungen und Lehrevaluationen, 5. Übertragbarkeit diverser Studienfächer- und Inhalte und 6. Diskurskultur und kritische Haltung.

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass eine Eins-zu-eins-Übersetzung der Lehrinhalte vom Analogen ins Digitale nicht ausreichen würde, um die Qualität der Lehre aufrechtzuerhalten. Stattdessen berichteten viele Lehrende, dass Inhalte kompakt aufbereitet und oftmals asynchron angeboten werden müssen, um eine flexible Rezeption durch Studierende zu ermöglichen, die durch deren verkürzte Aufmerksamkeitsspanne im Digitalen notwendig wurde. Um eine gewisse Qualität in der digitalen Lehre zu gewährleisten, wurde in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit neuer *Kompetenzentwicklung seitens der Lehrenden* berichtet. Neben der Aneignung von Technologien zur Abhaltung digitaler Kurse und der Bereitstellung digitaler

Lehrinhalte galt es ebenfalls zu lernen, wie eigene Lehrinhalte neu konzipiert und im digitalen Raum bestmöglich vermittelt werden können.

Diese zwangsläufige *Überarbeitung von Lehrmaterialien* wurde sowohl mit Veränderungswille und Kreativität, als auch mit Ängsten und Unsicherheiten assoziiert. Einige Lehrende beschrieben, wie Inhalte, die sonst seit Jahren unverändert waren, nun endlich neu gedacht, aktualisiert und restrukturiert wurden. Dieses Aufmischen alter Strukturen wurde in Verbindung mit Veränderungswillen als Möglichkeit zur Qualitätssteigerung von Lehrinhalten gesehen. Gleichzeitig brachte die rapide Umstellung aber auch viele Notlösungen, mit denen sich nicht alle Befragten wohlfühlten. Dies lag meist daran, dass sich einige Lehrende zu Beginn der Umstellung sehr unvorbereitet, alleine gelassen und dadurch unsicher fühlten. Daher forderten viele der Befragten *organisationale Unterstützung* in Form von Zeit, Anerkennung, Hilfeleistungen, Ressourcen und Schulungen, um die Lehre auch im Digitalen erfolgreich und qualitativ hochwertig gestalten zu können.

Ein weiteres Ergebnis unserer Daten behandelt das Verhältnis von Qualität im Zusammenhang mit *Prüfungen und Lehrevaluationen*. Während für einige die ausbleibende Lehrevaluation einen Anreiz für freies Ausprobieren neuer Methoden darstellte, bedeutete sie für andere das Fehlen wichtiger Richtlinien zur Reflexion. Viele Lehrende berichteten, dass sie Aussagen über die Qualität ihrer Lehre erst dann treffen können, wenn Prüfungen und Evaluationen abgenommen und ausgewertet sind. In der zweiten Befragung berichtete die deutliche Mehrheit, besser vorbereitet zu sein und von Zufriedenheit der Studierenden mit dem vergangenen Semester. Dies war für die Lehrenden der größte Indikator für die Qualität der eigenen Lehre und wichtig für ihre Vorbereitung. Die zweite Befragung zeigte ebenfalls, dass jene Lehrenden, die vorerst skeptisch gegenüber den Auswirkungen der Umstellung auf die Qualität der eigenen Lehre waren, nun die Möglichkeit einer langfristigen Qualitätssteigerung der Lehre sahen, wenn genug Erfahrungen gesammelt wurden und die ad-hoc Umstellung vorbei ist.

Neben persönlicher Einstellung, Know-How und Erfahrungswerten war maßgeblich auch die *Übertragbarkeit diverser Studienfächer- und Inhalte* ins Digitale ausschlaggebend für eine erfolgreiche Umsetzung. Einige Lehrende stießen hierbei an Grenzen und konnten ihre Fächer und Kurse teilweise, kaum oder gar nicht ins Digitale übersetzen. Ein Musiker einer Kunsthochschule beschrieb die Unübertragbarkeit des Erlebens von Schwingungen beim Musizieren. Für die Mediziner unter unseren Befragten stellte die fehlende Patientenarbeit die größte Herausforderung für die Ausbildung von Studierenden dar. Beide Punkte zeigen, dass in manchen Fächern kein digitales Pendant zum analogen Lehren verfügbar ist.

Unabhängig von der inhaltlichen Übertragbarkeit berichteten fast alle Lehrenden, dass sie den direkten Kontakt mit Studierenden vermissen. Sie wiesen jedoch auch auf die Effizienz digitaler Tools bei der Vermittlung theoretischen Wissens hin. Die Abwesenheit des direkten Kontaktes und das Ausweichen auf digitale Wissensvermittlung wurde ebenfalls in Zusammenhang mit der Qualität von Lehre gebracht. Ein Lehrender der Theaterwissenschaften wies auf die Notwendigkeit von *Diskurskultur und kritischer Haltung* hin, um die Qualität von Lehre aufrechtzuerhalten und zu fördern. Er kritisierte stark, dass Studierenden als Resultat der Digitalisierung ledig-

lich Standardwissen vermittelt wird und -leistungen abgefragt werden. Stattdessen, argumentierte er, sollte Diskursivität, Reflexion und kritische Auseinandersetzung gefördert werden, weil diese untrennbar Teil qualitativer Lehre sind.

„Plötzlich digital“: Wie gut konnten die Hochschulen Professorinnen und Professoren sowie Studierende während der Pandemie bei der digitalen Lehre unterstützen?

Yvette E. Hofmann, Nathalie Salmen, Maike Reimer, Franz Classe

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

In den letzten Jahren wurden bereits an vielen Hochschulen digitale Transformationsprozesse initiiert. Insgesamt schritt die Nutzung digital innovativer Lehr- und Lernformate an deutschen Hochschulen jedoch eher langsam voran. Durch die Corona-Pandemie erfuhren die digitalen Transformationsprozesse eine enorme und unvorhergesehene Beschleunigung. Deren Bewältigung erforderte, wie jede Krisensituation, eine rasche und pragmatische Kooperation sowohl von Hochschulleitungen als auch Hochschullehrenden.

Im Rahmen zahlreicher Studien wurde die Gelegenheit genutzt, den Ablauf dieser Prozesse empirisch zu untersuchen (z.B. Seyfeli et al 2020; Elsner et al. 2020; Winde et al. 2020; Bosse, 2021). Im Kooperationsprojekt „Digitalisierung der Hochschulen während Corona (DiHS.c)“ des IHF und des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation (bidt) werden anhand der Urteile von Hochschulprofessorinnen und -professoren, sowie von Studierenden folgende Fragen untersucht:

- Wie gut bewerten die Lehrenden und Studierenden folgende drei Aspekte der Unterstützung durch die Hochschulleitungen: Ressourcen, Orientierung und konkrete Unterstützung (vgl. Kim & Kankanhalli 2009; Thompson et al. 1991)?
- Welche Rolle spielen individuelle und institutionelle Rahmenbedingungen, z.B. Vorerfahrungen mit digitaler Lehre, das Vorhandensein von digitalen Lehrkonzepten, leistungsfähige IT-Abteilung der Hochschule oder kollegialer Austausch zu Lehrmethoden?

Hierzu nutzen wir einen einzigartigen Datensatz: Bereits einige Jahre vor Beginn der Pandemie wurden Hochschulprofessorinnen und -professoren zu der institutionellen Unterstützung ihrer Hochschulen bei der Digitalisierung der Lehrangebote im Rahmen einer standardisierten Onlineerhebung befragt (vgl. Hofmann 2019, 2020). Im Winter 2020/21 wurde ein erneuter Survey in vier Bundesländern durchgeführt, bei dem zentrale Fragen wiederholt wurden. Ergänzend dazu werden die Urteile von Studierenden derselben Hochschulen untersucht und vergleichend neben die der Hochschullehrenden gestellt. Außerdem werden Differenzen zwischen Hochschultypen, Bundesländern und Fächern herausgearbeitet.

Literatur

- Bosse, E. (2021). Fachbereiche und Fakultäten in der Corona-Pandemie. Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft. Hochschulforum Digitalisierung - Arbeitspapier 57
- Hofmann, Y. E. (2019). Digitale Lehre an den Hochschulen Bayerns: Eine Momentaufnahme. IHF-Kompakt.

- Hofmann, Y. E. (2020). Wie Professorinnen und Professoren die digitale Transformation ihrer Hochschulen vor Corona beurteilten. Ein Überblick über zentrale Ergebnisse der zweiten Professorenbefragung ProfQuest II. München.
- Kim, H. E. & Kankanhalli, A. (2009). Investigating user resistance to information Systems implementation: a status quo bias Perspective. *MIS Quarterly* (33:3)
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). Vom Corona-Shutdown zur Blended University? *Nomos*.
- Thompson, R. L., Higgins, C. A., & Howell, J. M. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization, *MIS Quarterly* (15:1), pp. 124-143.
- Winde, S., Werner, S. D., Gumbmann, B. & Hieronimus, S. (2020). Hochschulen, Corona, und jetzt? *Future Skills – Diskussionspapier 4*.

Vorträge 1.5

Donnerstag, 16.09.2021: 10:30-12:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Seminarraum-AUB

Chair der Sitzung: Shweta Mishra (Universität Kassel, Deutschland)

Professors Influence on Job Satisfaction and Career Plans among Postdocs

Nurith Epstein¹, Christina Elhalaby²

¹LMU Klinikum, Institut für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin, Deutschland; ²Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

Postdocs are central to the creation of knowledge; however, they have to face extremely uncertain career prospects. We hypothesize, that full professors — as the most powerful players in academia, with quasi employer and mentor function, and as gatekeepers to important career networks — exert a high influence on postdocs' career intentions. Employing multivariate regression analysis, we analyzed the influence of postdoc ratings of the professor relationship on career intentions in the disciplines of basic life sciences and medicine in Germany (N=512). As hypothesized, positive ratings of the professor relationship were positively related to intentions to pursue an academic career/professorship and job satisfaction, and negatively related to job leave intention. Our results suggest that social capital — incorporated by the professor — is relevant for postdocs' career planning. Due to the cross-sectional design, we cannot rule out a reverse or reciprocal relationship. In addition, postdocs from medicine, who face better employment opportunities in the non-academic labor market, seem more confident with a temporary status of job insecurity compared to postdocs from the basic life sciences.

Higher education dropouts and long-term quality of life and well-being

Shweta Mishra¹, Daniel Klein², Lars Müller³

¹INCHER-Kassel, Universität Kassel, Deutschland; ²Universität Kassel, Deutschland; ³Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

In addition to employment outcomes, a higher education degree is associated with long-term quality of life and well-being (Easterbrook et al. 2016). Dropping out of studies, therefore, could have adverse monetary and also psychological costs for individuals who fail to complete their studies/degree (van Buer 2011). Using data from the adult cohort (Starting Cohort 6) of the National Educational Panel Study (NEPS), we, therefore, investigate the long-term consequences of dropping out. We compare dropouts to university graduates as well as to individuals who did not enroll in higher education despite having a university entrance qualification hereafter referred to as “non-starters”. The focus of this study lays not only on the objective labor market success indicators (e.g., hourly wages, unemployment duration) but also subjective employment outcomes (e.g., job satisfaction). In addition to labor market outcomes, we also examine long-term life satisfaction and the health status of higher education dropouts. We used the inverse probability weighted regression-adjustment to estimate the influence of dropping out on the labor market and long-term life satisfaction and health status.

As expected, there are clear disadvantages for dropouts on all outcome indicators compared to university graduates. University graduates achieve around 30 percent higher (net) hourly wage and achieve a 13 ISEI point higher professional status than dropouts. In comparison to non-starters, there are no substantial disadvantages for dropouts in terms of objective labor market success. However, dropouts are less satisfied with both their work and with their overall lives than the other two groups. The findings show that, in the best of cases, starting a higher education degree is associated with employment-related advantages, as even dropping out of studies does not pose any serious disadvantages in this regard. However, the findings also suggest that dropping out of studies is associated with long-term psychological consequences in the form of lower job and life satisfaction.

Our findings have implications for the overall goals and objectives of higher education and its relationship to society. As a result of increasing focus on quality assessment and evaluation in higher education, employment outcomes have somewhat taken precedence over the societal roles of higher education (Pinheiro et al. 2015). Thus, dropout is often regarded as a negative outcome even though dropouts do not experience considerable disadvantage compared to non-starters on the labor market. Due to the high relevance of training certificates and the tight integration of training and labor market systems in Germany, dropouts may not be able to find positions that correspond to their abilities and/or aspirations. As a consequence, they are less satisfied. We, therefore, propose that instead of presenting dropping out as a failure, efforts, for example, in the form of documentation of credits or certification of competencies acquired based on the completed courses could help dropouts find positions that fit with their skills and competencies and acknowledge the higher education experience.

References

- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2016). The education effect: higher educational qualifications are robustly associated with beneficial personal and socio-political outcomes. *Social Indicators Research*, 126, 1261–1298.
- Pinheiro, R., Wangenge-Ouma, G., Balbachevsky, E., & Cai, Y. (2015). The role of higher education in society and the changing institutionalized features in higher education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Van Buer, J. (2011). Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 463–475). Wiesbaden: Springer VS.

Doctoral Training outside the University: Public Research Institutes, Industry and Human Capital Formation in the German System of Research and Innovation

Guido Bünstorf¹, Johannes König¹, Anne Otto²

¹INCHER-Kassel, Deutschland; ²IAB Regionales Forschungsnetz, Deutschland

University systems around the world have expanded drastically over the course of the past century. Along with this “massification” (Scott, 1995) of higher education came a broadened set of missions that universities are expected to pursue (notably, including commercialization of findings and engagement with the private sector; Perkmann et al., 2013). At the same time,

non-university public research organizations (PROs) such as the CNRS in France or Soviet-style Academies of Science lost some of their privileged positions (Powell and Dusdal, 2017). It is not surprising, then, that based on a bibliometric analysis of long-term publication patterns, Powell et al. (2017) proclaimed the “global triumph of the research university”.

Against this backdrop of global development patterns, the organizational setup of public research and higher education has remained remarkably stable in Germany. Defying international trends, PROs continue to be key players in Germany’s research landscape; their activities extend over a wide spectrum ranging from basic and applied research to support for industrial development. This organizational setup of “dual pillars” (Dusdal et al., 2020) in public research has been subject to scholarly criticism. That German universities tend to be less visible in international research rankings than their U.S. or U.K. peers has been attributed to their – compared to PROs – relatively scant research funding (ibid.).

Closely linked to their research activities, German PROs and their institutes provide the research environment for large numbers of PhD students who then obtain their degrees from universities (which hold the graduation monopoly). In addition, private-sector firms employ substantial numbers of “industrial” PhD students in their R&D laboratories. Both PROs and the private sector thus help provide human capital for the German system of research and innovation. However, due to limited availability of data, their contribution to doctoral education has been difficult to assess. This has also frustrated systematic attempts to study how recent changes in doctoral education and in collaboration patterns between universities on the one hand, and PROs and firms on the other, may have affected the contribution to doctoral training that is made outside the university.

In this paper, we employ the *IAB INCHER Panel on Earned Doctorates* (IIPED), a unique dataset based on a large-scale record linkage approach, to trace the roles of PROs and firms in providing human capital through doctoral education, and how their contributions have developed over time. Our results for more than 40,000 STEM PhDs graduated from 1995 to 2011 indicate that in more recent cohorts, larger shares of STEM PhDs were employed in academia upon graduation. This trend is accompanied by diminishing shares of PhDs who obtain high incomes four years after obtaining their doctoral degree, and it is more pronounced for PhDs who did their dissertation research at PROs rather than universities. In contrast, we observe a small and over time decreasing probability of industrial PhDs to migrate into academia. Industrial PhDs are distinctive in their probability of earning a high income and working in a leadership position after graduation. Taken together, our results point to distinct roles of universities, PROs, and the private sector in doctoral education. These differences have not been blurred but if anything became even more pronounced over time. Despite reforms striving for a more pronounced vertical differentiation within the university sector, our data do not suggest an increasing premium to being trained at top-tier universities.

References

Arora, A., Belenzon, S., & Pataconi, A. (2018). The decline of science in corporate R&D. *Strategic Management Journal*, 39(1), 3-32.

- Dusdal, Jennifer, et al. "University vs. research institute? The dual pillars of German science production, 1950–2010." *Minerva* 58.3 (2020): 319-342.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research Policy*, 42(2), 423-442.
- Powell, J. J., & Dusdal, J. (2017). Science production in Germany, France, Belgium, and Luxembourg: Comparing the contributions of research universities and institutes to science, technology, engineering, mathematics, and health. *Minerva*, 55(4), 413-434.
- Powell, J. J., Baker, D. P., & Fernandez, F. (eds.) (2017). *The Century of Science. The Global Triumph of the Research University*. Emerald Publishing Limited.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

3.3 Poster

Poster 01

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Hochschulische Lernmöglichkeiten und Arbeitsmarktanforderungen

Katharina Lohberger, Edith Braun

Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Viele empirische Studien beschäftigen sich mit den speziellen, fachspezifischen Fähigkeiten, die im Laufe der akademischen Ausbildung für einen bestimmten Beruf erlernt werden (vgl. Pollmann-Schult und Büchel 2002; McGuinness 2006; Baert et al. 2013). Jedoch existieren gerade im deutschen Raum bisher wenige Studien, welche die Adäquanz der generischen Fähigkeiten von Hochschulabsolvent*innen in Bezug auf ihre aktuelle Anstellung untersuchen.

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich im Allgemeinen durch eine relativ hohe Passung zwischen den im Berufsalltag benötigten und den im Laufe der Bildung erlernten Fähigkeiten aus (Lutz & Sengenberger 1980, Leuze & Strauß 2008). Studierende akquirieren im Laufe ihres Studiums Kompetenzen, die nah an den Anforderungen des Arbeitsmarktes liegen, dennoch befindet sich eine*r von sieben Hochschulabsolvent*innen nach dem Abschluss in einer inadäquaten Beschäftigung (vgl. Fehse & Kerst 2007, Leuze & Strauß 2009). Im deutschen Hochschulbildungssystem betrifft dies besonders häufig Absolvent*innen der Geistes- und Sprachwissenschaften (Buchholz & Grunow 2006). Adäquate Beschäftigungen stehen oft in Verbindung mit einer höheren Entlohnung (McGuinness 2006, Diem & Wolter 2013). Ebenfalls lässt sich eine höhere Arbeits- und Lebenszufriedenheit auf eine adäquate Anstellung zurückführen (vgl. Büchel 2007, Berlingieri & Ersiek 2012, McGuinness & Sloane 2011).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es in einem ersten Schritt zu prüfen, ob sich die generischen Kompetenzprofile von Studierenden nach Fachgruppe unterscheiden. Anschließend wird getestet, inwiefern sich die Passung zwischen den erlernten generischen Fähigkeiten und den im Berufsalltag angewandten Kompetenzen nach Fachgruppe unterscheidet. Im letzten Schritt testen wir, wie sich die Passung zwischen den Anforderungen und Kompetenzen auf die Arbeitszufriedenheit und den Berufserfolg von Hochschulabsolvent*innen auswirkt.

Die Datenbasis für die Analysen bilden die Studierendenbefragung einer deutschen Universität und die im Rahmen des KOAB-Projekts erhobenen Daten der Absolvent*innen der gleichen Universität. Die Studierendenbefragung wurde im Frühjahr 2021 durchgeführt. An der Befragung nahmen knapp 7000 Studierende teil. Die Feldphase der Absolvent*innen-befragung begann Ende 2020 und wurde Frühjahr 2021 beendet. Insgesamt nahmen rund 550 Absolvent*innen der Universität an der Befragung teil. Um die Lernmöglichkeiten der Studierenden, beziehungsweise die Anforderungen und Tätigkeitsbereichen der Absolvent*innen zu erfassen, wurde in beiden Befragungen eine Itematterie mit insgesamt 27 Items, die in 10 Oberkategorien zu unterteilen sind, integriert. Die Itematterie basiert auf dem theoretisch fundierten und

bereits empirisch geprüften PAnTHoa-Fragebogen (Praxisbezogene Anforderungen an und Tätigkeiten von Hochschulabsolvent(inn)en (vgl. Braun & Brachem 2015)).

Die Daten werden derzeit analysiert und Ergebnisse liegen bei der Präsentation vor.

Zusammenfassend untersuchen wir anhand eines Quervergleichs, inwiefern die Studiengänge die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und welche Effekte eine gute Passung zwischen den erlernten generischen Fähigkeiten und Anforderungen des Arbeitsmarktes auf den Berufserfolg und die Arbeitszufriedenheit von Hochschulabsolvent*innen hat.

Literatur

- Baert, Stijn, Bart Cockx und Dieter Verhaest. 2013. Overeducation at the start of the career: Stepping stone or trap? *Labour Economics* Jg. 25. 123-140.
- Berlingieri, Francesco und Daniel Erdsiek. 2012. *How relevant is job mismatch for German graduates?*. ZEW Discussion Paper 12-075. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Braun, Edith und Julia-Carolin Brachem. 2015. Requirements Higher Education Graduates Meet on the Labor Market. *Peabody Journal of Education* Jg.90 Heft 4. 574-595.
- Büchel, Felix. 2007. Fehlallokation am Arbeitsmarkt. In: *Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel – Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag*, Hrsg: Johannes Schwarze, Jutta Rübiger und Reinhold Thiede. 108–119. Hamburg: VDK.
- Diem, Andrea und Stefan C. Wolter. 2013. *Nicht ausbildungsadäquate Beschäftigung bei Universitätsabsolventen und -absolventinnen: Determinanten und Konsequenzen*. Eine Analyse auf Basis der Schweizer Hochschulabsolventenbefragung. SKBF Staff Paper 9. Aarau: Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung.
- Fehse, Stefanie und Christian Kerst. 2007. Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. *Beiträge zur Hochschulforschung* Jg. 29 Heft 1. 72–99.
- Leuze, Kathrin und Susanne Strauß. 2009. Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. *Zeitschrift für Soziologie* Jg 38 Heft 4. 262-281.
- Lutz, Burkart und Werner Sengenberger. 1980. Segmentationsanalyse und Beschäftigungspolitik. *WSI-Mitteilungen* Jg. 33 Heft 5. 291-299
- McGuinness, Séamus. 2006. Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys* Jg. 20 Heft 3. 387-418.
- McGuinness, Séamus und Peter J. Sloane. 2011. Labour market mismatch among UK graduates: An analysis using REFLEX data. *Economics of Education Review* Jg. 30 Heft 1. 130–145.
- Pollmann-Schult, Matthias und Felix Büchel. 2002. Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit: eine berufliche Sackgasse? Eine Analyse für jüngere Nicht-Akademiker in Westdeutschland. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* Jg. 35 Heft 3. 371–384.

Poster 03

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik

Joana Pletscher

Universität Kassel, Deutschland

Eine Modellrechnung für den Bedarf von Berufsschullehrkräften prognostiziert bundesweit eine Unterdeckung von ca. 720 Lehrkräften pro Jahr (Becker & Spöttl 2013, S.16). Eder (2015) und Nikolaus & Rütter (2003) zeigen zudem auf, dass weniger als 50% der Bachelorstudierenden in Berufspädagogik ihr Studium erfolgreich absolvieren. Dies findet auch immer wieder im Qualitätsmanagement der Universität Betrachtung. Der Studienerfolg ist ein Momentum, was von jedem Studierenden wie auch von der Universität aktiv mitgestaltet werden kann. An diesem soll das Forschungsvorhaben ansetzen mit dem *übergeordneten Ziel der Steigerung von Stu-*

dienerfolg im Studiengang Berufspädagogik an der Universität Kassel. Weshalb die Beantwortung folgender Fragen im Fokus steht. *Welche Faktoren beeinflussen den Studienerfolg im Studiengang Berufspädagogik? Durch welche Maßnahmen oder Mechanismen kann der Studienerfolg von universitärer Seite gesteigert werden?* Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass die Umsetzung entsprechender Maßnahmen zu einer Steigerung der Qualität im Studiengang und zu mehr Absolventen führen würde.

Um die Spezifika der verschiedenen Faktoren gerecht zu werden, wurde sich für ein Mixed-Methods-Design entschieden bestehend aus einer Dokumentenanalyse, welche mittels quantitativem Auswertungsverfahren analysiert wurde, und problemzentrierten Interviews, welche mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden sollen. Die Resultate der Dokumentenanalyse lassen eine Gruppierung der Kohorte in *Erfolgreich* und *Nicht-Erfolgreich*, so wie spezifische Aussagen über diese Gruppen und eine Beurteilung des Studienerfolgs anhand harter Faktoren zu. Durch die Interviews sollen die individuellen Entscheidungen hinter den Studienverläufen der *Erfolgreichen* aufgedeckt und Mechanismen identifiziert werden, um diese durch entsprechende Maßnahmen im Studiengang zu multiplizieren.

Literatur

- Barlösius, E. & Fisser, G. (2017). Wie deuten Wissenschaftlerinnen im Maschinenbau ihren Erfolg? Forum Qualitativer Sozialforschung 18 (1).
- Becker, M., Spöttl, G. (2013): Ausbildung von Berufsschullehrkräften. Anforderung, Konzepte und Standards. BWP,2013(2), S.15-19.
- Blüthmann, I. Lepa, S. & Thiele, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Typologien vorzeitige exmatrikulierter Bachelorstudierender. Zeitschrift für Pädagogik 58 (1). 89-108
- Bornkessel, P. (2018). Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: wbv
- Brake, A. (2011). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In E. Miethe: Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich.
- Burger, R. & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 19 (3). 625-647
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluationen. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Eder, A. (2015): Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften der Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel. INSIDER (26). S.26-29.
- Flick, U. (2011). Triangulation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gläser-Zikuda, M, Seidel, T., Rohlf, C. et. al. (Hrsg.) (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Heinze, D. (2018). Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Isleib, S. & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel: Erfolge im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: wbv. 29-58
- König, R. (2018). Studienbegleitende Erwerbstätigkeit. Ein Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss? In K. Becker & S. Heißenberg: Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements. Hannover: DZHW
- Lattner, K. & Haddou, N. (2013). Abschlussbericht der Studie ‚Bedingungen von Studienerfolg‘. Projektbericht des LearningCenter im Rahmen vom BMBF-Projekt Voneinander Lernen. Lernen an der Hochschule Osnabrück.
- Mertens, A. (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. Beiträge zur Hochschulforschung. 2013 (3). 34-53
- Nickolaus, R.; Rütters, K. (2003): Der Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen (LbS) an der Universität Hannover – Entwicklung, Ausprägung und Entwicklungstendenzen. In: R. Czycholl, K.Rebmann (Hrsg.): Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven. Oldenburg: BIS-Verlag. S.57-68
- Schultes, K. & Schröder, S. (2013). Der Studienerfolg. Zwei Perspektiven. In M. Bülow-Schramm (Hg.). Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Bielefeld: wbv.

Sonntag, G. (2016). Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung? Wie Herkunft, Bildungsweg und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen. Marburg: Tectum Verlag
Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitativer Sozialforschung. 2000 (1). 1-9

Poster 04

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Lehrplanung mit ePortfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette

Sophie Domann, Sabrina Volk

Stiftung Universität Hildesheim, Deutschland

Der Posterbeitrag zeigt Weiterentwicklungen von Lehrkonzepten sowie der Lehr-Lern-Kompetenzen Lehrender im Vergleich von Präsenzlehre zu Online-Lehre. Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts zur Etablierung und Umsetzung von ePortfolios wurden unter anderem didaktische Reflexionen durch individuelle Blogbeiträge und Gruppendiskussionen Lehrender generiert. Die Studierenden beantworteten über zwei Semester je einen Online-Fragebogen zu den Erfahrungen mit der ePortfolio-Plattform (mahara). Darüber hinaus flossen studentische Reflexionstexte in die Analysegrundlage des Scholarships of Teaching and Learning ein (Huber 2014). Die Ergebnisse werden abschließend in einer ereignisgesteuerten Prozesskette für hybride und online basierte Lehrveranstaltungsplanung mit ePortfolios dargestellt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse und Ableitungen basieren auf einem Lehr-Forschungsprojekt, im Rahmen dessen innerhalb von 20 Monaten (2019-2021) untersucht wurde, wie sich der Theorie-Praxis-Transfer innerhalb eines dualen Masterstudiengangs mithilfe eines digitalen Reflexionsportfolios auf der ePortfolio-Plattform mahara umsetzen lässt. Die Arbeit mit ePortfolios wurde im Wintersemester 2019/2020 durch Veranstaltungen im dualen Masterstudiengang sowie einem nicht-dualen Masterstudiengang desselben Instituts erprobt. Dabei sammelten Lehrende intensive Erfahrungen in der Anwendung von ePortfolios, die neben individuellen Reflexionen als Grundlage für die Planung der online-Veranstaltungen im Sommersemester 2020 dienten (Domann/Truschkat/Volk 2020 und Truschkat/Volk/Domann 2020). Die Lehrenden erarbeiteten in beiden Semestern Aufgaben zu ePortfolios, die sich sowohl in Präsentationsportfolios als auch Reflexionsportfolios niederschlugen. Im Sommersemester wurden insgesamt vier Veranstaltungen unter Einsatz von ePortfolios durchgeführt. Im Projekt wurden in beiden Semestern online-Fragebögen für die Studierenden sowie Reflexionstexte erhoben als auch individuelle reflexive Blogbeiträge Lehrender erstellt sowie ein Interview und zwei Gruppendiskussionen mit Lehrenden durchgeführt und ausgewertet.

Die ereignisgesteuerte Prozesskette soll Lehrende unterstützen, ihre Lehre mithilfe von ePortfolios auf der ePortfolio-Plattform mahara zu planen. Dabei werden in systematischer Form die Möglichkeiten aufgezeigt, verschiedene Formen des ePortfolios sowohl für hybride als auch für online basierte Lehrveranstaltungen zu nutzen.

Lehrplanung mit ePortfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette

Die ereignisgesteuerte Prozesskette (kurz und weiter: EPK) ist besonders in der Wirtschaftsinformatik relevant und zeigt modellierte Geschäftsprozesse auf, die sowohl von den Nutzenden

akzeptiert als auch durch diverse Tools zu verarbeiten sind (Johannsen/Leist 2012: 264). Innerhalb eines Diagramms wird der Prozess in seinen einzelnen Schritten und Elementen sichtbar gemacht (Johannsen/Leist 2012: 268). Die EPK stellt „den zeitlich-logischen Ablauf von Funktionen und eine Verknüpfung der Elemente des Daten- und des Funktionsmodells dar“ (Keller et al. 1992: 15). Die Komponenten einer EPK sind die eingetretenen Ereignisse (passiv, durch Funktionen hervorgerufen) und die (aktiven) Funktionen (Keller et al. 1992: 6). Durch bestimmte Verknüpfungsoperatoren werden Ereignisse und Funktionen auf bestimmte Art und Weise verbunden.

Die Bereiche der EPK sind die Rahmenbedingungen (Auseinandersetzung mit dem Tool, Seminarvorbereitung sowie Lernzielauswahl). Darauf bauen die Lehrmethoden auf, die eine Schwerpunktsetzung der ePortfolio-Form ergeben.

Die Aufgabenstellungen und Prüfungsmethoden werden entsprechend angepasst und fließen in die abschließende Lehrveranstaltungsplanung und Einzelterminorganisation ein. Wenn diese Elemente durchlaufen sind, ist das Abschlussergebnis erreicht: das Seminar mit ePortfolios ist geplant. Das Ereignis wurde durch verschiedene Funktionen erreicht.

Literatur

- Domann, S./Truschkat, I./Volk, S. (2020): E-Portfolios als dritter Lernort der Theorie-Praxis Verzahnung. Umfrage unter dual Studierenden. In: *Duales Studium 2-2020*. Berlin: 53-60.
- Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hrsg.): *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: 19-36.
- Johannsen, F./Leist, S. (2012): Das Dekompositionsmodell nach Wand und Weber im Kontext der Prozessmodellierung. In: *WIRTSCHAFTSINFORMATIK 5|2012*: 263-279.
- Keller, G./Nüttgens, M./Scheer, A.-W. (1992): *Semantische Prozeßmodellierung auf der Grundlage „Ereignisgesteuerter Prozeßketten (EPK)“*, in: Scheer, August-Wilhelm (Hrsg.): *Veröffentlichungen des Instituts für Wirtschaftsinformatik, Heft 89, Saarbrücken*. S. 10-15. URL: <http://www.iwi.uni-sb.de/public/iwi-hefte/heft089.ps> [abgerufen am 15.02.2021]
- Truschkat, I./Volk, S./Domann, S. (2020): Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4-2020*: 171-188 (Download unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/68>)

Poster 05

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Förderung der Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums

Gerda Bernhard, Robert Grassinger

Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland

Die Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen im Rahmen des Lehramtsstudiums wird weithin als ein Desiderat der Lehrerbildung angesehen (McGarr & McDonagh, 2019; Schleicher, 2020). Hochschulen sind gefordert, angehende Lehrkräfte zu einem reflektierten und kompetenten Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu befähigen. Angelehnt an das Professionsmodell einer Lehrkraft nach Baumert und Kunter (2006) lassen sich digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und motivationale Orientierungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht als bedeutsame Faktoren digitalisierungsbezogener Kompetenzen von

Lehrkräften postulieren (vgl. Daumiller, 2018; Vogelsang, Finger, Laumann et al., 2019). Wenig untersucht ist, wie digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und motivationale Orientierungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht positiv im Rahmen eines Lehramtsstudiums beeinflusst werden können. Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1997) begünstigen insbesondere eigene und stellvertretende (Beobachtung anderer) Erfahrungen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Entsprechend wird angenommen, dass sowohl bisherige eigene Erfahrungen im Einsatz digitaler Medien im Unterricht als auch die Beobachtung von Lehrenden hierbei digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden positiv beeinflussen (H1). Motivationale Orientierungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht hingegen sollten in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) nicht unabhängig von einer positiven Einstellung zu digitalen Medien sein (H2). Im Rahmen des vom BMBF-geförderten Entwicklungsvorhaben „Teacher Education goes Digital“ (TEgoDi) wurden mit Lehramtsstudierenden ($N=40$) beide Hypothesen mithilfe eines Regressionsmodells geprüft. Die Lehramtsstudierenden berichteten hypothesenkonform eine höhere digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung, je mehr eigene Erfahrungen sie im Einsatz digitaler Medien in der Lehre (im Rahmen von Hochschulseminaren) sowie im Unterricht (im Rahmen von Praktika) hatten ($\beta = .29, p = .030$) und je mehr sie ihre Lehrenden als Rollenmodelle hierbei beobachten konnten ($\beta = .30, p = .027$). Überdies erwies sich eine positive Einstellung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht als prädiktiv für eine digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($\beta = .27, p = .032$). Die Befunde zur zweiten Hypothese zeigten, dass wie angenommen die motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht beeinflusst ist von einer positiven Einstellung hierzu ($\beta = .55, p < .001$). Eigene Erfahrungen ($\beta = .20, p = .183$) als auch Rollenmodelle ($\beta = .074, p < .622$) erwiesen sich als nicht assoziiert mit der motivationalen Orientierung Lehramtsstudierender zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Auch wenn die Stichprobengröße gering ist, so mögen die Befunde erste Hinweise zur Relevanz der Ermöglichung eigener Lehr-Lernerfahrungen und der Wahrnehmung von Rollenvorbildern im Einsatz digitaler Medien sowie einer Förderung positiver Einstellungen zu digitalen Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums geben. Ausblick: Diese Befunde werden an einer erweiterten Stichprobe überprüft, deren Ergebnisse ebenso in der Poster-Präsentation vorgestellt werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Daumiller, M. (2018). Motivation von Lehrkräften. In R. Grassinger & S. Bieg (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. DOI 10.3262/EE021180403
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). Digital competence in teacher education (Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project.). University of Limerick. <https://dicte.oslomet.no/>
- Schleicher, A. 2020. *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. Retrieved 12.02.2021, from [oecd.org website: https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf](https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf).
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. et al. Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen

Poster 06

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Zielgruppenorientierte Weiterbildung Lehrender als Beitrag zu einer hochwertigen Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung

Teresa Ruckelshauß¹, Prof. Dr. Alexander Siegmund^{1,2}

¹Abt. Geographie – Research Group for Earth Observation & Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE-Zentrum), Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland; ²Heidelberg Center for the Environment (HCE) & Geographisches Institut, Universität Heidelberg, Deutschland

Die Gesellschaft steht mehr denn je vor vielschichtigen globalen Herausforderungen, sei es der Klimawandel, der Biodiversitätsverlust oder vielfältige Ungleichheiten. Eine nachhaltige Entwicklung ist notwendig, um diesen Herausforderungen begegnen zu können. Gerade auch die Hochschulen tragen dabei eine zentrale Verantwortung, die sich in vielfältiger Weise zeigt. Diese Krisen können nur adäquat behandelt werden, wenn es eine breitgefächerte, intensive Forschung dazu gibt. Hochschulen müssen außerdem ihre Rolle als gesellschaftliche Akteurinnen wahrnehmen, auch in der Region, in der sie lokalisiert sind. Aber es ist nicht zuletzt die Lehre, durch die und mit der sie eine nachhaltige Entwicklung beeinflussen können. Hochschulen tragen als Qualifizierungsorte von Führungskräften, Multiplikator*innen und anderen relevanten Stakeholdern eine Mitverantwortung für die Zukunft.

Studierende adäquat für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft auszubilden, ist demnach ein Kernelement von Qualität im Hochschulsystem. Und dies bedeutet heute mehr denn je, globale Herausforderungen zu erkennen und die Studierenden zu befähigen, eine nachhaltige Entwicklung mitgestalten zu können. Die Befähigung zu zukunftsfähigem Handeln ist der Kerngedanke einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Das Bildungskonzept gewinnt seit seiner internationalen Etablierung in den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung, was unter anderem sichtbar ist am 2020 gestarteten UNESCO-Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“, kurz ESD for 2030, das sich mit einer Laufzeit von 10 Jahren an der Agenda 2030 mit den 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) orientiert (UNESCO, 2020). Die Hochschulen haben hier eine besondere Position und unterscheiden sich in bedeutendem Maße von anderen Bildungseinrichtungen: Die Hochschulbildung zeichnet sich durch eine Verzahnung von Forschung und Lehre aus, auch wenn diese unterschiedlich stark ausgeprägt ist; Lehrende verstehen sich darüber hinaus häufig auch – und manchmal in erster Linie – als Forschende (u.a. Jenkins et al., 2003; Mulà et al., 2017; Schmidt & Tippelt, 2005).

Trotz der zunehmenden Bedeutung der Hochschuldidaktik gibt es keine flächendeckend verpflichtende pädagogisch-didaktische Ausbildung Hochschullehrender. Das Konzept der BNE kann hier „durch die vielfältigen methodischen und didaktischen Qualitätsaspekte zu einer guten Hochschullehre insgesamt“ einen wichtigen Beitrag leisten (Etzkorn, 2019, S. 5). Die Quali-

tät der Lehre ist nicht zuletzt abhängig von denjenigen, die sie planen und durchführen: ihre individuellen Charakteristika prägen die Hochschulbildung. Es geht aber nicht nur um vorhandenes Wissen, sondern auch um Werte und Einstellungen, die Handeln leiten, was insbesondere im Hinblick auf (Bildung für) nachhaltige Entwicklung von Bedeutung ist (vgl. u.a. Aznar Minguet et al., 2011; Hummel, 2020; Melles, 2019).

Der Beitrag greift diese Gedanken auf und beschäftigt sich daher mit der Frage, wie sich Hochschullehrende im Hinblick auf ihr Wissen, ihre Werte und Einstellungen zu (Bildung für) nachhaltige Entwicklung unterscheiden und ob sie sich auf dieser Basis in distinkte Gruppen einteilen lassen. Es soll erörtert werden, wie dies als Grundlage dienen kann, um hochschuldidaktische Weiterbildungen so zu konzipieren, dass sie Lehrende dazu befähigen, Themen der nachhaltigen Entwicklung in ihrer Lehre aufzugreifen bzw. *im Sinne einer BNE* zu lehren. Damit wird sowohl die Qualität der Lehre gesteigert als auch die Rolle der Hochschule als gesellschaftliche Akteurin gestärkt, indem sie in allen Fachbereichen Themen globaler Herausforderungen im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung adressiert.

Literatur

- Aznar Minguet, P., Martinez-Agut, M. P., Palacios, B., Piñero, A., & Ull, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: An indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17(2), 145-166. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.502590>
- Etz Korn, N. (2019). *Executive Summary: Hochschulen als Leuchttürme für Bildung für nachhaltige Entwicklung: Auf dem Transformationspfad die Strahlkraft erhöhen*. Berlin. https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Experteninterviews_Executive_Summaries_Hochschulen_0.pdf
- Hummel, S. (Hrsg.). (2020). *Grundlagen der Hochschullehre: Teaching in higher education*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6>
- Jenkins, A., Breen, R., & Lindsay, R. (2003). *Reshaping teaching in higher education: A guide to linking teaching with research*. Kogan Page Limited. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=198425>
- Melles, G. (2019). Views on education for sustainable development (ESD) among lecturers in UK MSc taught courses. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 115–138. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2018-0032>
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J., & Alba, D. (2017). Catalysing change in higher education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798–820. <https://doi.org/10.1108/IJSHE0320170043>
- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik? *Zeitschrift für Pädagogik* (50), 103-114.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Poster 07

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Wie geht es Euch? Was braucht Ihr? – Anpassung eines Qualitätssicherungssystems in Zeiten der Pandemie

Hanna Hettrich, Kathrin Kilian

Hochschule Kaiserslautern, Deutschland

Qualität im Hochschulsystem ist ein unscharfer und vielschichtiger Begriff und kann im Wesentlichen darauf reduziert werden, dass die Organisation den an sie gestellten Anforderungen gerecht wird (Kiendl-Wendner, 2016). Bildung ist eine Kernaufgabe von Hochschulen. Eine wesentliche Anforderung und damit Ausdrucksform von Qualität besteht in der Bereitstellung eines

„herausragenden“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2018) Lehrangebots. Die Corona-Pandemie, die die gesamte Gesellschaft seit Frühling 2020 maßgeblich verändert hat, gefährdete diese Ausdrucksform: Lehre musste ad hoc umorganisiert werden und findet seit diesem Zeitpunkt überwiegend im virtuellen Raum statt. Die Rahmenbedingungen änderten sich schlagartig insbesondere für Lehrende und Lernende und deren Lern- bzw. Arbeitsalltag und es stellt sich die Frage, ob die Qualität von Studium und Lehre auch weiterhin gewährleistet werden kann. Aus dieser Fragestellung heraus, adressieren verschiedene Anspruchsgruppen neue Informationsbedürfnisse.

An der Hochschule Kaiserslautern waren die standardmäßig angewendeten Instrumente der Qualitätssicherung nicht darauf ausgerichtet, diese spezielle Situation und die damit einhergehenden Herausforderungen entsprechend abzubilden. Ausgehend von einem Verständnis von Qualität in Studium und Lehre, das die Perspektiven unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigt (Kromrey, 2003) und getrieben von einem Evaluationsverständnis, das in der veränderten Situation vor allem Erkenntnisse generieren und Entwicklungs- und Lernprozesse auslösen möchte (Stockmann & Meyer, 2010), wurden die gängigen Evaluationsinstrumente der Hochschule Kaiserslautern inhaltlich verändert und um zusätzliche Instrumente und Partizipationsformen ergänzt. Die generellen Ansprüche an Evaluation in Studium und Lehre „Information und Partizipation“ (Großmann & Wolbring, 2016) konnten so durch eine kurzfristig umgesetzte Anpassung der Evaluationsinstrumente umgesetzt werden. Im Fokus standen die beiden zentralen Anspruchsgruppen, Studierende und Lehrende, um die veränderten Herausforderungen für beide zu erheben.

Die flächendeckend quantitativ erhobene *Lehrveranstaltungsevaluation* untersuchte die Fragestellung, wie Studierende die Lehrveranstaltungsqualität unter Berücksichtigung des digitalen Lernsettings bewerten. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/2021 geben einen Einblick, wie Studierende mit den neuen Formaten zurechtkommen. Lehrende hatten zudem die Möglichkeit, diese Ergebnisse individuell abzurufen und können ihre Lehre entsprechend anpassen (entsprechende Ergebnisse liegen für 429 Lehrveranstaltungen für die beiden Semester vor).

Als zusätzliches Angebot wurden *Austauschforen für Lehrende* von der Stabsstelle Qualität in Studium und Lehre organisiert. Die Diskussion über zentrale Herausforderungen in der Lehre, das damit einhergehende Empowerment der Zielgruppe sowie schließlich auch die Verbesserung von Rahmenbedingungen aus der Steuerungsperspektive waren Zielsetzungen dieses Formats

Neben der für Dozierende der Hochschule wichtigen Frage, wie Studierende die digitale Lehre erleben, war aus Sicht der Hochschulsteuerung interessant, wie die Lehrenden das digitale Semester umsetzen und welchen Herausforderungen sie dabei ausgesetzt sind. Eine *standardisierte quantitative Befragung aller Dozierenden* der Hochschule im Juli 2020 erhob den Stand und die Herausforderungen der Umsetzung des digitalen Semesters und Einstellungen der Dozierenden zum Thema digitaler Lehre. Die Ergebnisse konnten von der Hochschulleitung

und diversen Servicestellen zur Bewertung von Bedarfen und unterstützenden Maßnahmen herangezogen werden.

Die allgemeine Studien-Situation von Studierenden nahm eine *qualitative schriftliche Online-Befragung Studierender (Corona-Befragung)* in den Blick und ergründete die Auswirkungen der veränderten Verhältnisse auf das gesamte Studium, nicht nur auf der Ebene einzelner Veranstaltungen. In der Folge konnten studentische Lösungsstrategien definiert und Tipps von Studierenden an Studierende weitergegeben werden.

Durch die angepasste Ermittlung der Bedürfnisse von Studierenden und Lehrenden wurde an der Hochschule Kaiserslautern ein Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet, deren Ergebnisse einerseits im Sinne der Hochschulsteuerung verwendet wurden oder andererseits direkt in den operativen Lehr- bzw. Studienbetrieb einfließen. Das Zusammenspiel der verschiedenen Erhebungsansätze ermöglichte sowohl eine Situationsanalyse als auch eine Reflexion von Strategien. Durch das gezielte Nachjustieren in der veränderten, fast krisenhaften Situation, wurde darüber hinaus die „Feedback- und Qualitätskultur“ der Hochschule gelebt und somit (hoffentlich) das „Evaluationsklima“ (Kiendl-Wendner, 2016, S. 259) positiv beeinflusst.

Literatur

- Großmann, D., & Wolbring, T. (2016). Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In D. Großmann, & T. Wolbring, *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2018). Abgerufen am 12. März 2021 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf
- Kiendl-Wendner, D. (2016). Die Qualität der Hochschullehre und deren Messung. In S. Hochschulkonferenz, *Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum*. (S. 243 - 262). Wiesbaden: Springer VS.
- Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann, *Evaluationsforschung* (S. 233-258). Opladen: Leske + Budrich.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

Poster 08

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

SPEAR: Implementierung von Gleichstellungskonzepten an Europäischen Hochschulen. Strukturen und Akteur*innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen. Ergebnisse einer CoL-Session

Ralitsa Petrova-Stoyanov, Nathalie Wolf, Ramona Liedtke

RWTH Aachen University, Deutschland

Qualität im Hochschulsystem ist in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte nicht von Geschlechtergleichstellung getrennt zu diskutieren. Durch die Hochschulentwicklung in Richtung „*gendered organization*“ (Acker 1990) Mitte der 90er Jahre und die gesetzliche Verankerung der Gleichstellung (u.a. in Grundgesetz, Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz) sowie der darauffolgenden Entwicklungen für die Hochschulen und deren Umfeld wurden die Hochschulen auch von außen angehalten, auf Qualität in Forschung und Lehre durch Gleichstellungsmaßnahmen zu setzen: angefangen bei den Rahmenbedingungen zur Forschung der Europäischen Union (EU) und der Strategie zur Förderung von Gleichstellung und Antidiskriminierung

bis hin zu nationalen Bemühungen wie die der DFG, Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards für ihre Mitgliedseinrichtungen einzuführen.

Hochschulen befinden sich in einem ständigen Wandel und sind in ihrem Kern dezentral organisiert. Dadurch erlauben sie eine relativ breit gestreute Machtkonstellation, die für andere Einrichtungen der öffentlichen Hand untypisch ist. Gleichstellungsaufgaben oder die Einführung von Prorektoraten mit Diversity-Bezug sind im Zuge dieser Reformen entstanden, die eine so genannte „Qualitätssicherung“ für die Organisation der zentralen operativen Bereiche wie etwa Personal, Finanzen und Entwicklung gewährleisten sollen (u.a. Budäus 1998, Kehm 2012). Gleichstellung und damit einhergehende Strukturen können als eine Art Versuch zur besonderen Profilierung verstanden werden, die bestehende Machtkonstellationen aufzubrechen und Hierarchien innerhalb der Hochschule und der Statusgruppen zu hinterfragen. Der Druck für die Stakeholder*innen steigt dadurch, dass die öffentliche Debatte und gesellschaftliche Erwartungen an die Hochschulen, geschlechtergerecht zu handeln, einen größeren Raum einnehmen. Es folgt ein verstärkter Wettbewerb unter den Organisationen, Gleichstellung als Qualitätskriterium herauszuarbeiten.

Im EU-Rahmenprogramm Horizont 2020 wurden zahlreiche Gleichstellungsprojekte initiiert und gefördert. Ziel dieser Projekte ist es, einen wesentlichen Beitrag zum Programmschwerpunkt „Wissenschaftsexzellenz“ zu leisten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021). Auch das SPEAR-Projekt (2019–2022; Grant Agreement Number: 824544) gehört zu diesen Projekten. Als Teil des Konsortiums aus elf Partner*innen aus neun EU-Ländern unterstützt die RWTH Aachen University den institutionellen Wandel in neun europäische Hochschulen und Forschungseinrichtungen sogenannten Research Performing Organizations (RPOs). Projektziele sind u.a. die Implementierung von Gleichstellungsplänen (GEPs), Förderung der Karrierechancen von Frauen in der Wissenschaft sowie Stärkung der Gender-Dimension in Forschungsinhalten.

In den innerhalb der Projektstruktur fest verankerten *Communities of Practice* (CoP) und *Communities of Learning* (CoL) werden die Gleichstellungsakteur*innen bei der Planung und Implementierung von GEPs in den jeweiligen RPOs unterstützt (Projekt SPEAR, 2021). Der fortwährende Austausch und die enge Zusammenarbeit der Projektpartner*innen in diesen transnationalen Foren leisten einen wichtigen Beitrag zur hohen Qualität der GEPs.

Im Rahmen eines CoL-Workshops wurde 2020 die Frage „Was bedeutet GEP-Implementierung konkret?“ diskutiert. Dabei wurde herausgearbeitet, dass für die Entwicklung von GEPs und für deren Qualitätssicherung zunächst *Gatekeeper* identifiziert und für die Bearbeitung der übergeordneten Fragestellungen zu Gleichstellungsthemen gewonnen werden müssten. Die Ergebnisse des Workshops decken sich diesbezüglich zum Teil mit den Ergebnissen von Klammer et al. (2020). Sie stellen fest, dass sich Hochschulakteur*innen unterschiedlicher Statusgruppen, besonders Professor*innen, als privilegierte Gruppe individueller Akteur*innen darstellen lassen. Ihnen werden durch institutionelle Regelungen eine große Ressourcenverfügung und eine dominante Position in der Beziehungskonstellation gewährt.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Identifizierung dieser *Gatekeeper* und die Kenntnis der Umsetzungsprozesse in einer Organisation entscheidende Schritte für die erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen sind. Die Einbeziehung heterogener Statusgruppen trägt letztlich auch zu Erfolg und Qualität der jeweiligen Maßnahme bei und sichert die hohe Akzeptanz in der Einrichtung. Basierend auf diesen Ansätzen analysiert das Poster am Beispiel des SPEAR-Projekts die Frage, welchen Beitrag EU-Projekte mit Gleichstellungsbezug zur Qualitätsförderung und -sicherung in Lehre und Forschung an europäischen Hochschulen leisten können.

Literatur

- Acker, Joan (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies. In: Lorber, Judith (Hg.). *The Social Construction Gender*. Newbury Park. S. 162-179.
- Budäus, Dietrich (1998): *Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen*. Berlin: Ed. Sigma.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Programmaufbau von Horizont 2020*. Verfügbar unter: <https://www.horizont2020.de/einstieg-programmaufbau.htm> [22.03.2021].
- Kehm, Barbara (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS (Organisationssoziologie). S. 17-25.
- Klammer, Ute/ Altenstädter, Lara/ Petrova-Stoyanov, Ralitsa/ Wegrzyn, Eva (2020): *Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Opladen. Berlin. Toronto: Barbara Budrich.
- Projekt SPEAR: About SPEAR. Verfügbar unter: <https://gender-spear.eu/about-spear> [22.03.2021].

Poster 10

Donnerstag, 16.09.2021, 12:45-13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Qualität durch Evaluation? Habitualisierte Effizienzlogiken von Juniorprofessor*innen

Lara Altenstädter

Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Die Diskussion um Qualitätssicherung von Forschung und Lehre in Hochschulen steht diskursiv in Verbindung mit der Qualität der Beschäftigungsbedingungen von (Nachwuchs)Wissenschaftler*innen. So wurde u.a. im Templiner Manifest (2010) argumentiert, dass nur durch verlässliche Perspektiven und aufgabengerechte Bedingungen die Kontinuität der Qualität akademischer Leistung gewährleistet werden könne (GEW 2010). Das Feld Hochschule, das durch eine pyramidale Personalstruktur und von Stufe zu Stufe durch größere Konkurrenz gekennzeichnet ist, wird aktuell durch eine selektive Effizienzlogik geprägt. Zurückzuführen ist dies u.a. auf anhaltend hohe Studierendenzahlen, eine autonome Steuerung der Einrichtungen und durch die zunehmende Bedeutung der Drittmittelinwerbung. Die Veränderungen im Hochschulsystem zeigen sich auch darin, dass die Habilitation als nicht zeitgemäßer Qualifizierungsweg in die Kritik geraten ist und als Äquivalenz hierzu 2002 die Juniorprofessur geschaffen wurde. Wenig empirisch untersucht ist bislang, wie Juniorprofessor*innen ihre Beschäftigungsbedingungen und das Hochschulsystem erleben. Sie haben bereits einen entscheidenden Schritt in der hochschulischen Hierarchie nach oben geschafft. Anders als Wissenschaftler*innen auf W2- und W3-Professuren ist jedoch die Weiterbeschäftigung von Juniorprofessor*innen noch an zwei positive Evaluationen (bei einem tenure track) oder zusätzlich

eine externe Berufung geknüpft. Juniorprofessor*innen zählen insofern zur Gruppe der Wissenschaftler*innen mit unklarer Zukunftsperspektive. Welche Kriterien dabei zur Überprüfung ihrer Lehr- und Forschungsbefähigung zugrunde gelegt werden, ist oft intransparent, vor allem im Detail und in Bezug auf die Gewichtung der einzelnen Aspekte.

Es ist eine offene Frage, wie Juniorprofessor*innen mit diesen positionsspezifischen Besonderheiten umgehen. Welche Erfahrungen machen sie in ihrem beruflichen Alltag und wie wirken sich Hochschulstruktur- und Kultur auf ihren Habitus aus? Hier setzt das vorgeschlagene Poster an und rückt die Alltagspraktiken von Juniorprofessor*innen in den Fokus. Einige Facetten ihrer Handlungspraxis, verstanden als der „modus operandi“ ihres beruflichen Habitus (Bourdieu 1982: 69), werden durch eine Fotobefragung sichtbar gemacht¹.

Ein zentrales Ergebnis, das mit dem Poster in den Mittelpunkt gerückt wird, ist, dass sich Zeitknappheit, Konkurrenz- und Leistungsdruck, gepaart mit der wahrgenommenen Erwartung, sich leidenschaftlich und rund um die Uhr der Wissenschaft zu widmen, u.a. in angepassten Alltagspraktiken dokumentieren. Permanent unter Druck, ihre Hochschullehrer*innenbefähigung zu beweisen, haben nahezu alle Interviewpartner*innen des Samples Effizienzlogiken habitualisiert. So essen die interviewten Juniorprofessor*innen vor dem Arbeitslaptop, planen ihre Zugreisen so, dass ihre Arbeitsfähigkeit gesichert ist und nehmen Fernpendeln in Kauf, um Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen zu ermöglichen. In den visuellen Daten dokumentiert sich dabei eine hohe Bereitschaft sich den gängigen Normen anzupassen sowie die kollektiv geteilte Erfahrung von Zeitknappheit. Auch in den Interviews, vor allem im Kontext der Zwischenevaluation, wird Zeitstress thematisiert. Die Zwischenevaluation wird dabei von einigen Juniorprofessor*innen als Disziplinierungsmoment erlebt, als strukturell angelegtes, pauschales Misstrauensvotum gegenüber ihrer Lehr- und Forschungsbefähigung. Aus ihrer Sicht werde mit diesem Instrument lediglich erneut ihre Beharrlichkeit und Belastbarkeit getestet und nicht die Qualität ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie durch Berufung auf die Juniorprofessur bereits nachgewiesen hätten. Diese Wahrnehmung von Evaluation verweist auf ein „Kontrollparadigma“ (Kromrey 2003), das insbesondere dann bei den Evaluierten zu Widerständen führt, wenn die Evaluationen von vorgesetzten Instanzen verordnet wird (Descy/ Tessaring 2006: 166).

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Descy, Pascaline/ Tessaring, Manfred (2006): *Der Wert des Lernens. Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung. Dritter Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa* Synthesebereich. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- GEW (2010): *Templiner Manifest*. Letzter Zugriff 11.02.2021 unter: www.templiner-manifest.de.
- Kolb, Bettina (2008): *Involving, Sharing, Analysing—Potential of the Participatory Photo Interview*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3).
- Kromrey, Helmut (2003): *Qualität und Evaluation im System Hochschule*. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung*. S. 233–258. 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.

Anmerkung

- ¹ Die empirischen Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt: „Der berufliche Habitus von Juniorprofessor*innen“, das voraussichtlich 2021 seinen Abschluss findet und dessen theoretisches Fundament das Feld-Habitus Konzept von Pierre Bourdieu (1982) darstellt. Kern der Studie ist eine Fo-

tobefragung, eine Erhebungsmethode der visuellen Soziologie (Kolb 2008), mit 15 Juniorprofessor*innen aus NRW- Hochschulen, die mittels der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011) ausgewertet wurden.

Kontakt

Lara Altenstädter M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie, Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung. Geschlechterforschung. Gleichstellungspolitik. E-Mail: lara.altenstaedter@uni-due.de.

Poster 11

Donnerstag, 16.09.2021: 12:45 - 13:15, *Virtueller Veranstaltungsort*: Foyer-Unihauptgebäude

Die (wahrgenommene) Rolle der studentischen Interessenvertretung in der gemanagten Hochschule: Qualität ohne Ende oder Ende der Qualität?

Stephan Buchberger, Per Holderberg, Christian Seipel

Universität Hildesheim, Deutschland

Nicht erst seit der Corona-Pandemie ist festzustellen, dass Studierendenvertreter:innen sich über eine nicht ausreichende Einbeziehung bei Entscheidungsprozessen an Hochschulen beklagen (vgl. etwa Okonek/Leben/Schürle 2020: 48 f.). Eine grundsätzliche Möglichkeit der Mitsprache ist in der historischen Entwicklung der deutschen Hochschullandschaft nicht selbstverständlich. Sah die Ordinarienuniversität noch von einer Mitbestimmung aller Mitglieder der Hochschule ab, wurde über soziale und politische Kämpfe der Umbau zur Gruppenuniversität mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten vollzogen. Mit dem Wandel von der Gruppenuniversität hin zu einer gemanagten Hochschule stehen diese Erfolge unter Druck.¹ Es sei nun „die unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule“ (Pasternack/Wissel 2010: 42) gefragt. Studierende können neben anderen Stakeholdern Einfluss auf die Steuerung und Entwicklung der Hochschulen (etwa in Qualitätskommissionen) nehmen, indem sie ihre Eingaben via studentischer und akademischer Selbstverwaltungsorgane an die Hochschulleitungen herantragen. Allerdings weisen die Organe des „operativen und strategischen“ (ebd.: 19) Geschäfts einer Hochschule (Hochschulleitung, Verwaltung und Hochschulbeiräte) mehr Entwicklungs- und Steuerungsbefugnisse auf und besitzen gegenüber der studentischen und der akademischen Selbstverwaltung effektiv mehr Entscheidungsgewalt.

Ausgehend davon lässt sich mit Zechlin (2012) die Frage stellen, wie Hochschulen innerhalb ihrer Organisation ihre Beteiligten steuern? Neben den Aspekten wer in der Hierarchie entscheidet und wie die Entscheider:innen kontrolliert werden, knüpfen wir in dem Beitrag insbesondere an die Frage an, wie die Entscheider:innen die Willensbildung gestalten (vgl. Zechlin 2012: 54). Der Beitrag geht von der These aus, dass studentische Akteure im hierarchischen Konflikt mit Hochschulleitungen in Entscheidungsprozessen strukturell ein- und ausgeschlossen werden. In einer gemanagten Hochschule sind studentische Akteure demnach grundlegend aufgefordert, sich zu beteiligen und die Studierendeninteressen zu vertreten. Während sie einerseits jedoch vorgegebene Inhalte selbst durchführen müssen (für Qualitätskommissionen vgl. Bretschneider 2003: 178 f.), können Studierendenvertretungen andererseits im Sinne or-

organisationaler „Selbsttätigkeit“ (Wolf 2012: 340) in der studentischen Selbstverwaltung eigene Aufgaben und Ziele definieren (z.B. im AStA).

Hier setzt unsere empirische Untersuchungsfrage an: Inwiefern trägt Mitbestimmung der Studierenden im Sinne der Selbstverwaltung in der gemanagten Hochschule zur Qualität der Hochschulen bei und wie wird diese von der Statusgruppe wahrgenommen? Bislang erforscht ist, dass Studierende vermehrt über Erschöpfungsfühle klagen (vgl. etwa Auerbach/Mortier/Bruffaerts 2018: 623), und dass veränderte Studienbedingungen zur Entstehung dieser psycho-sozialen Muster beigetragen haben (vgl. Gusy/Lohmann/Drewes 2010: 3). Welche psycho-sozialen Erfahrungsmuster weisen die Studierenden in der Interessenvertretungsarbeit der akademischen und studentischen Selbstverwaltung auf und entsprechen die Erfahrungswerte ihrer Erwartungshaltung von Mitbestimmung? Es wird eine Forschungslücke geschlossen und gefragt, welche Selbsterfahrungen im Sinne von politischer Effektivität, Selbstwirksamkeit und psychosozialer Zufriedenheit Studierendenvertreter:innen aufweisen?

Mittels eines mixed-method Forschungsdesigns (strukturierte qualitative Interviews in Kombination mit einer Onlineerhebung) erfassen wir bundesweit die Perspektive von Studierendenvertreter:innen und erkunden, wie die Ein- und Ausschlüsse bei Entscheidungen und die Beteiligungsstrukturen aus deren Sicht wahrgenommen werden. Das Leistungsmerkmal der studentischen Selbstverwaltung und Interessensvertretung soll als Qualitätskriterium explizit aus der Sicht der aktiv partizipierenden Studierenden dargestellt und bewertet werden.

Literatur

- Auerbach R.P./Mortier P./Bruffaerts R et al. (2018): WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. In: Journal of Abnormal Psychology, Jg. 127, Nr. 1, S. 623-638
- Bretschneider, F. (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außergelenkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung - In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 12, 1, S. 174-186
- Buchwald, S. (2020): Der Einfluss der TUM auf das Hochschulgesetz. online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/bayern-hochschulgesetz-reform-tu-muenchen1.5161568> Letzter Zugriff: 17.03.2021
- Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010): Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. In: Kugler, J. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung, Nr. 5, S. 271-275
- Okonek, P./Leben, N./Schürle, J. (2020): Sommersemester 2020. Weichenstellung für eine neue Normalität. In: BdWi (Hrsg.), Forum Wissenschaft, Nr. 2/2020, Marburg, S. 48-51
- Pasternack, P./Wissel, C. (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Düsseldorf: Setzkasten
- Wolf, H. (2012): Kapitalistische Arbeitsorganisation und Selbsttätigkeit. In: Dörre, K./Sauer, D./Witke, V. (Hrsg.), Kapitalismustheorie und Arbeit. Neue Ansätze soziologischer Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 336-35
- Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der 'unternehmerischen Hochschule'. In: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-59

Anmerkung

- 1 Präsident der TU München an bayerischen Ministerpräsidenten: "Lassen Sie uns die Zeiten engeführter Gremienuniversitäten hinter uns bringen, denn diese Hochschulen passen nicht mehr in das neue Jahrzehnt" (Buchwald 2020).

Poster 12

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Studierende in digitalen Lernumgebungen. Zwischenergebnisse einer qualitativen Begleitforschung

Julia Mertens, Kerstin Jürgens

Universität Kassel, Deutschland

Die Hochschulen in Deutschland befinden sich auf einer steten Suche nach innovativen Lehr- und Lernformaten. Motor hierfür sind zum einen die Selbstansprüche der Lehrenden, die die Ausbildung von Studierenden auf dem Stand aktuellster wissenschaftlicher Erkenntnisse gestalten wollen. Zum anderen aber erzeugen auch die Erwartungen der Gesellschaft einen gesteigerten Handlungsdruck. Seit der Bologna-Reform sehen sich die Hochschulen aufgefordert, Studierende passgenauer auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und die Praxistauglichkeit der akademischen Ausbildung zu verbessern. Mit der digitalen Transformation kommt eine weitere Anforderung hinzu: Weil gesellschaftliche Teilhabe einen souveränen Umgang mit neuen Technologien voraussetzt, muss das Bildungssystem seine Angebote auf die Befähigung zu einem kompetenten Umgang hiermit ausrichten.

Im Zuge der COVID-19-Pandemie zeigte sich, dass insbesondere die Schulen erheblichen Nachholbedarf verzeichnen. Nachfolgende Generationen von Lehrer:innen sollen, so die politische Forderung, mehr digitale Kompetenzen mitbringen. Sie sollen Schüler:innen zeitgemäß und lebensweltorientiert unterrichten, dabei aber, auf didaktisch sinnvolle Weise, auch zur Nutzung digitaler Technologien qualifizieren (vgl. auch Schmidt 2020; Klaß 2020). Damit rücken die Hochschulen als die Lehrkräfte ausbildende Organisationen ins Blickfeld. Sie stehen ihrerseits vor der Aufgabe, technologische Neuerungen nicht nur in der Lehre anzuwenden, sondern auch Kompetenzen zu deren eigenständiger Weiternutzung zu vermitteln. Dies gilt für alle Studiengänge, insbesondere aber für die Lehramtsausbildung (vgl. Dertinger 2021).

Inzwischen haben Ministerien in Bund und Ländern diverse Programmen aufgesetzt, um die Digitalisierung an den Hochschulen voranzubringen. Sie fördern Innovationen in der universitären Lehre und binden ihre Zuwendungen an tragfähige Konzepte für eine langfristige Implementierung neuer Lehr- und Lernkonzepte. Auch die Hochschulleitungen unternehmen gezielte Steuerungsversuche. Sie geben Leitbilder für die digitale Transformation vor und entwerfen standortspezifische Kompetenzprofile für ihre Absolvent:innen. Ziel all dieser Aktivitäten ist es, die Lehrenden zu mobilisieren. Studierende, die das Lehramt an Schulen anstreben, sollen so ausgebildet werden, dass sie technologische Innovationen sowohl anzuwenden als auch situationsadäquat weiterzuentwickeln verstehen.

Umfassende Analysen zur Implementation digitaler Lernumgebungen an Hochschulen sind bislang rar. Das im Rahmen der Tagung vorzustellende Projekt will dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Dazu präsentiert es erste Ergebnisse einer qualitativen Meta-Evaluation des vom BMBF geförderten Forschungsverbundes PRONET-D an der Universität Kassel („Professionalisierung im Kasseler Digitalisierungsnetzwerk“). Das soziologisch ausge-

richtete Projekt erhebt gegenwärtig, wie Studierende der Lehramtsstudiengänge die in sieben Teilprojekten entwickelten Lernumgebungen zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen erleben. Es eruiert, welche Einstellungen Studierende zu innovativen Lehrformaten haben und wie sie mit den dortigen Anforderungen umgehen; Lehrende werden daraufhin befragt, wie sie den Ertrag ihrer Angebote einschätzen.

Das Evaluationsprojekt setzt bei individuellen Haltungen und Umgangsweisen an, erhebt ebenso aber auch die strukturellen und organisationalen Bedingungen. Es eruiert, welche Gelegenheiten bzw. Hürden sich für digitale Innovationen an Hochschulen ergeben, und wovon der Erfolg einer längerfristigen Implementation von Projekten und Konzepten abhängt. Ziel ist es, Auskunft über das professionelle Selbstverständnis von Studierenden und Sichtweisen auf die spätere Lehrerrolle zu erlangen. Dabei erhalten individuelle Kompetenzprofile eine besondere Aufmerksamkeit. Sie stellen eine wichtige Komponente für die Professionalisierung von Lehrkräften dar, und es stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte die gesellschaftlichen Erwartungen an Kompetenzen in ihr eigenes professionelles Handeln integrieren (vgl. auch Dertinger 2021).

Die Daten werden mittels leifadengestützter Interviews generiert. Die Erhebung des Projekts ist als Prä-Post-Design angelegt. Studierende und Lehrende werden jeweils zu Beginn und nach Abschluss der neuen Seminarangebote befragt. Dadurch kann nicht nur eine punktuelle Bestandsaufnahme erfolgen, sondern auch ein möglicher Einstellungswandel erfasst und der Kompetenzerwerb angemessen breit ausgeleuchtet werden. Zum momentanen Zeitpunkt ist die erste Befragungswelle abgeschlossen. Die Interviews nach Abschluss der Seminare starten ab März 2021. Die Interviewdaten erteilen Auskunft darüber, welche Veränderungen in den Haltungen zu digitalen Medien stattfinden und zu welchen Handlungen diese führen. Auf dieser Basis lässt sich einschätzen, wie es um das professionelle Selbstverständnis der Studierenden als zukünftige Lehrer:innen bestellt ist, und welcher Effekte sich in Folge des Besuchs der innovativen Lehrangebote ergeben. Die Ergebnisse der Auswertungen sollen auf der Tagung vorgestellt werden.

Literatur

- Dertinger, A. (2021). Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt. Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln. In: *MedienPädagogik* 16 (Jahrbuch Medienpädagogik): 1-17.
- Klaß, S. (2020). *Medienpädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Interventionsstudie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmidt, R. (2020). *ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs. Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Dissertation an der Universität Basel. Online verfügbar unter: <https://edoc.unibas.ch/76795/> (letzter Abruf: 29.03.2021, 13:39)

Poster 13

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Bestenauswahl = Beste Auswahl?

Eva Wegrzyn¹, Ute Klammer¹, Lara Altenstädter¹, Ralitsa Petrova-Stoyanov²

¹Universität Duisburg-Essen, Deutschland; ²RWTH Aachen, Deutschland

Die Diskussion um Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulsystem ist eng verbunden mit Fragen der Steuerung durch wissenschaftsinterne und externe Akteure auf der einen Seite und Veränderungen der Organisation auf der anderen. Die Geschlechtergleichstellung stellt in diesem Zusammenhang, auch durch ihre rechtliche Verankerung, sowohl eine Norm als auch ein Qualitätskriterium für Hochschulen dar. Trotz stetiger Bemühungen, die Gleichstellung an Hochschulen voranzubringen, ist das Verhältnis zwischen Frauen und Männern, insbesondere auf hoch dotierten Professuren, weiterhin unausgeglichen. Ein möglicher Grund für diese Beharrungstendenzen, so unsere Annahme, liegt im Verhältnis der Gleichstellungsnorm zu anderen Normen im Wissenschaftssystem. Professor*innen verfügen in ihren verschiedenen Rollen als Nachwuchsförderer*innen sowie als Lehrende und Forschende über Handlungsautonomie und Macht und können daher als Gatekeeper im Hinblick auf Gleichstellung betrachtet werden. Es stellt sich daher die Frage, wie sie in ihrem hochschulischen Alltag in Bezug auf Gleichstellungsfragen handeln. Forschungsergebnissen zufolge ist davon auszugehen, dass ihr Handeln von ihrem Geschlechter- und Gleichstellungswissen beeinflusst wird (Wetterer 2008). Unter Geschlechterwissen fassen wir mit Wetterer (2008) das Wissen über die vermeintlich natürliche und soziale Geschlechterdifferenz sowie die hierarchisierenden Geschlechterklassifikationen in einer Gesellschaft. Gleichstellungswissen definieren wir als das Wissen über Gesetze, Normen, Institutionen und Maßnahmen zur Förderung von Gleichstellung. Wie diese beiden Wissensarten bei Professor*innen beschaffen sind und wie sie die Zielvorgabe Gleichstellung für sich im Alltag übersetzen, haben wir im Projekt „Gleichstellungsbezogene Handlungsorientierungen und Handlungsweisen von Professor_innen vor dem Hintergrund gleichstellungspolitischer Regelungen“ (Laufzeit 09/2015–12/2018) untersucht.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass Gleichstellung, von der Mehrzahl der 40 Interviewpartner*innen als der Bestenauswahl entgegenstehend betrachtet wird. Dabei befürworten viele generell das Ziel, der Geschlechterhierarchie entgegen zu wirken und betrachten Frauenförderung als gerechtfertigt (Klammer et al. 2020). Nahezu alle Professor*innen formulieren jedoch zeitgleich ein ‚Aber‘, das sich auf die (hochschul)politische Steuerung bezieht. So sei Hochschulpolitik unehrlich und es würde nicht klar kommuniziert, dass Bestenauswahl in der alten Form nun neu gedacht werden müsse. In den Interviews wurde zudem häufig, und zum Teil auf falschen Informationen basierend, Kritik an einzelnen Maßnahmen formuliert, wie beispielsweise an Quotierungsregeln. Es zeigt sich, dass Handlungsspielraum vor allem dann nicht genutzt wird, wenn unklare Signale der Hochschulleitungen oder der Landespolitik wahrgenommen werden.

Das vorgeschlagene Poster fokussiert diesen Ausschnitt der Ergebnisse unseres Forschungsprojekts, in dem 40 Professor*innen aller Fächergruppen (außer Medizin) aus NRW Hochschulen interviewt wurden. Theoretisch stützt sich die Studie auf Ansätze wie „gendered organisati-

on“ (Acker 1990) und „New Public Management“, ergänzt diese aber für die empirische Analyse um den „Multi-Level-Governance“-Ansatz sowie den „Akteurzentrierten Institutionalismus“ (Mayntz/Scharpf 1995).

Wir skizzieren auf dem Poster u.a., dass viele Professor*innen auf Basis stereotyper Geschlechterbilder argumentieren und sich selbst, in Bezug auf ihre Gatekeeper Funktion, eine geringe Handlungsmacht zuschreiben. Überdies geht die Mehrzahl davon aus, dass sie die Auswahl der ‚Besten‘ nach objektiven Kriterien trafen. Das meritokratische Ideal: „Wer viel leistet, der steigt auf“, scheint von Professor*innen tief verinnerlicht zu sein. Die Tatsache, dass akademische Leistung auch ein relationales Konstrukt ist, das auf Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen beruht, die keineswegs „neutral“ sind, wird kaum zur Sprache gebracht. Vielmehr verwendeten die Interviewpartner*innen den Begriff der „Leistung“ vielfach unreflektiert (ebd.). Bestenauswahl an Hochschulen, so unser Fazit, ist aktuell nicht allein der beste (Aus)wahlmodus. Hochschulleitungen könnten Gleichstellung unterstützen, indem sie deutlich machen, dass Bestenauswahl nur *durch* Geschlechtergleichstellung erreicht werden kann.

Literatur

- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: Gender & Society 4 (2), S. 139-158.
- Klammer, Ute/ Altenstädter, Lara/ Petrova-Stoyanov, Ralitsa/ Wegrzyn, Eva (2020): Gleichstellungspolitik an Hochschulen– Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mayntz, Renate/ Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus, S. 39-72.
- Wetterer, Angelika (2008): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/Taunus: U. Helmer.

Kontakt

Eva, Wegrzyn M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Essener Kolleg für Geschlechterforschung (EKfG) und an der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. E-Mail: eva.wegrzyn@uni-due.de

Projektteam

Prof. Ute Klammer (Projektleitung), Lara Altenstädter (UDE), Ralitsa Petrova-Stoyanov (RWTH Aachen), Eva Wegrzyn (UDE).

Poster 14

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Und plötzlich: Studienanfänger*innen mal Drei – Ergebnisse einer vergleichenden Kohortenstudie zum Einfluss auf Studienleistungen auf Basis eines natürlichen Experiments

Anna Scharf, Sonja Haug

Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg, Deutschland

Hintergrund und Zielsetzung

Regulär beginnen jedes Wintersemester (WiSe) circa 150 Studierende das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule(OTH) Regensburg. Der Studiengang ist durch einen Numerus Clausus (NC) zulassungsbeschränkt. Im Jahr 2017 kam

es beim Zulassungsverfahren jedoch zu einem Dateneingabefehler: die Zulassung erfolgte ohne NC. Infolgedessen stieg die Zahl der Studierenden im ersten Fachsemester um das Dreifache an. Die Situation bietet die seltene Gelegenheit eines Kohortenvergleichs auf Basis eines natürlichen Experiments. Ziel ist die Analyse von Einflussfaktoren auf Studienleistungen im Kohortenvergleich. Darüber hinaus wird der Studienabbruch analysiert. Die Ergebnisse hieraus lassen es zudem zu, Rückschlüsse auf die Qualität des Umgangs mit dieser plötzlich auftretenden höheren Anzahl Studierender zu ziehen (Haug und Scharf 2019).

Methodik

Der quantitativen Studie liegen prozessproduzierte Daten zu Grunde. Für den systematischen Vergleich im Längsschnitt wird zwischen der Untersuchungskohorte mit Studienbeginn WiSe 2017/2018 ($N_{17/18}=450$) und der Vergleichskohorte mit Studienbeginn WiSe 2016/2017 ($N_{16/17}=139$) unterschieden (ebd. 2019).

Zum Analysezeitpunkt 1 erfolgte eine umfangreiche Analyse der Studienleistungen (Erstversuch), die planmäßig für alle Studierenden im ersten Fachsemester angeboten werden (Haug und Scharf 2019; Scharf 2020). Hierzu wurden zwei Teilstudien durchgeführt. Teilstudie 1 (Vollerhebung) hat zum Ziel, den Einfluss der HZB-Note auf Studienleistungen aufzuzeigen (Haug und Scharf 2019; Scharf 2020). Teilstudie 2 hingegen untersucht anhand einer auf Basis des NC der Vergleichskohorte gezogenen Stichprobe, welchen Einfluss die Kohortenzugehörigkeit neben der HZB-Note auf die Studienleistungen hat (Scharf 2020).

Zum Analysezeitpunkt 2 erfolgte eine kurze Analyse der Studienleistungen (Erstversuch) sowie eine Betrachtung der Abbruchquoten des ersten Studienabschnitts (Semester 1-3) (Scharf und Haug 2021).

Ergebnisse

In beiden Teilstudien des Analysezeitpunkt 1 ist die HZB-Note die einflussstärkste Determinante auf die erbrachten Studienleistungen. In Teilstudie 2 finden sich –wie in Teilstudie 1 – weiterhin signifikante Unterschiede hinsichtlich der Studienleistungen der Kohorten, obgleich die unabhängigen Variablen (insbesondere die HZB-Note) signifikant nicht unterschiedlich zwischen den Kohorten verteilt sind. In beiden Teilstudien weist die Untersuchungskohorte signifikant ‚schlechtere‘ Studienleistungen auf als die Vergleichskohorte (Scharf 2020).

Zum Analysezeitpunkt 2 liegt jener signifikante Unterschied weiterhin vor. Darüber hinaus bestehen Studierende der Untersuchungskohorte signifikant seltener die angetretenen Erstversuche im ersten Studienabschnitt. Die HZB-Note ist erneut der einflussstärkste Prädiktor (Scharf und Haug 2021). Die Analyse der Abbruchquoten zeigen einen leicht erhöhten Wert für die Untersuchungskohorte (13,56%; Vergleichskohorte: 9,35%). Aus der Untersuchungskohorte wurden 1,56% der Studierenden aufgrund prüfungsrechtlicher Vorgaben (z.B. nicht bestandener Drittversuch) exmatrikuliert, aus der Vergleichsgruppe niemand (ebd. 2021).

Schlussfolgerungen

Hinsichtlich des statistisch nachweisbaren Zusammenhangs zwischen der HZB-Note und den erbrachten Studienleistungen reihen sich die Autorinnen mit den Ergebnissen beider Kohorten

zu den Analysezeitpunkten 1 und 2 in den Forschungsstand hierzu ein: je ‚besser‘/‚schlechter‘ die HZB-Note, desto ‚besser‘/‚schlechter‘ die Studienleistungen (Hillebrecht 2019).

Die Ergebnisse der Teilstudie 2 deuten darauf hin, dass Studienbedingungen, wie beispielsweise die Gruppengröße der Lehrveranstaltungen, nicht unbedeutend sind. Der Einfluss der Kohortenzugehörigkeit wird daher ein zentraler Gegenstand zum Analysezeitpunkt 3 sein. Ein eindeutiger Forschungsbefund liegt hierzu nicht vor (Grözinger 2017).

Die nur gering gestiegene Abbruchquote des ersten Studienabschnitts der Untersuchungskohorte lässt darauf schließen, dass die Fakultät zum einen einen gut geeigneten Umgang mit der erhöhten Zahl der Studierenden gefunden hat und zum anderen die Studierenden, welche durch das Fehlen des NCs die Studienmöglichkeit bekommen haben, diese auch nutzen.

Ausblick

Zum Analysezeitpunkt 3 sollen alle Studienleistungen beider Kohorten und Abbruchquoten über den Studienverlauf hinweg umfassend analysiert werden. Auswertungen können aufgrund der Fristenregelungen zur Überschreitung der regulären Studiendauer von sieben Semestern frühestens im Sommersemester 2023 stattfinden (Scharf und Haug 2021).

Literatur

- Grözinger, Gerd (2017). Einflüsse auf die Notengebung: eine Analyse ausgewählter Fächer auf Basis der Prüfungsstatistik. In: Volker Müller-Benedict/Gerd Grözinger (Hg.). *Noten an Deutschlands Hochschulen*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 79-116.
- Haug, Sonja/Scharf, Anna (2019). Studiengang ohne Numerus Clausus? Zum Einfluss der Hochschulzulassungsnote auf den Studienerfolg am Beispiel des Studiengangs Soziale Arbeit der OTH Regensburg. Ein Vergleich der Kohorten WiSe 2016/2017 und WiSe 2017/18 (interner Bericht). Regensburg, OTH Regensburg.
- Hillebrecht, Lena (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scharf, Anna (2020). Zum Einfluss der Note der Hochschulzugangsberechtigung auf Studienleistungen. Eine vergleichende Kohortenstudie auf Basis eines natürlichen Experiments (Masterarbeit). Regensburg, OTH Regensburg.
- Scharf, Anna/Haug, Sonja (2021). Ein Vergleich der Kohorten WiSe 2016/2017 und WiSe 2017/18 des Studiengangs Soziale Arbeit der OTH Regensburg. Analyse der Studienleistungen der Semester 1-3 (1. Studienabschnitt) und der Abbruchquoten der Semester 1-5 (interner Bericht). Regensburg, OTH Regensburg.

Poster 15

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Hochschulen nach dem Lockdown – Handlungsempfehlungen für strukturelle Veränderungen zur Umsetzung digitaler Lehre

Fabian Schumacher¹, Tobias Ademmer², Anika Kneiphoff³, Sophie Bülter⁴

¹Universität Bielefeld, Deutschland; ²Hochschule Neu-Ulm, Deutschland; ³Ruhr-Universität Bochum, Deutschland; ⁴Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland

Theoretische Rahmung

Die Digitalisierung der Lehre an deutschen Hochschulen war bereits bis zum Winter 2019/20 ein zentrales Arbeitsfeld der Hochschulentwicklung (vgl. Gilch et al., 2019). Es zeigte sich allerdings, dass eine breite Akzeptanz und Anwendung digitaler Lehr-/Lernkonzepte in der Lehre nicht weitreichend zu verzeichnen war (vgl. Bosse et al., 2020). Viele Lehrende standen (und

stehen) dem Thema Digitalisierung von Lehr-/Lernkonzepten an Hochschulen durchaus skeptisch gegenüber, da die Umstellung bestehender Formate auf digitale Lehr- und Lernformate mit weitreichenden Veränderungen der eigenen Lehrpraxis einhergeht (vgl. Bremer et al., 2015).

Bedingt durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie wurde das Sommersemester 2020 bundesweit ohne analoge Lehr-/Lernszenarien realisiert. Lehrveranstaltungen mussten in Form eines "Emergency Remote Teaching" (Hodges et al., 2020) in digitaler Form umgesetzt werden. Viele Hochschulen haben die Erfahrungen aus dem Online-Semester evaluiert, um Rückschlüsse aus dieser ad hoc-Digitalisierung der Lehre zu ziehen und Verbesserungspotenziale für die eigene Hochschule zu identifizieren.

Ziel dieses Reviews ist es, einzelne Studien deutscher Hochschulen dahingehend zu analysieren, wie sie mit der ad hoc-Umstellung auf digitale Lehr-/Lernformate umgegangen sind und welche Barrieren bei der Umsetzung identifiziert wurden. Für die Analyse der Auswirkungen auf Lehrende sowie auf die hochschulinternen Supportstrukturen werden, orientiert am Modell der Adoptionsbarrieren von Fischer (2013), Barrieren beschrieben und Handlungsempfehlungen formuliert, wie zukünftig Lehrende strukturell und organisatorisch bei der Umsetzung digitaler Lehre unterstützt werden können. Fischer (2013) beschreibt diese Barrieren anhand von sechs Kategorien: *Nicht-Wissen*, *Nicht-Können*, *Nicht-Wollen*, *Nicht-Dürfen*, *Nicht-Müssen*. Begründungen für diese Barrieren bei der Umsetzung digitaler Lehre werden auf der individuellen Ebene der Lehrenden identifiziert; bspw. durch einen höheren Arbeitsaufwand (vgl. Schönwald, 2007) oder Mangel an Unterstützung (Fischer, 2013). Hochschulinterne Unterstützungsstrukturen könne aber nur dann erfolgreich reagieren, wenn Widerstände exakt benannt werden können (vgl. Capaul & Seitz, 2011).

Methodik

Das Analysematerial des Reviews besteht aus 13 Studien unterschiedlicher deutscher Hochschularten aus dem Sommersemester 2020. Diese wurden anhand von sieben Kategorien (Bisherige Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre; Interaktion und Kommunikation mit Studierenden; Lehr-/Lernszenarien und digitale Tools; Supportstrukturen; Zurechtkommen mit digitaler Lehre; Bereitschaft für zukünftigen Einsatz digitaler Lehr-/Lernszenarien; Gesamteinschätzung der Umstellungen im Online-Semester) ausgewertet und auf Basis der Adoptionsbarrieren (Fischer, 2013) wurden anschließend Handlungsempfehlungen formuliert.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die abrupte Umstellung bestehende Potenziale, aber auch ausbaufähige Strukturen offenbarte. Um Lehrende auch in Zukunft dabei zu unterstützen, „Digitalisierung“ als einen festen Bestandteil ihrer Lehre zu verankern, wurden Handlungsempfehlungen formuliert.

Am prägnantesten zeigte sich der Handlungsbedarf im Bereich der Kompetenzentwicklung, z. B. in Form von nicht ausreichenden fach- und zielgruppenspezifischen Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen zur Konzeption und Umsetzung von digitalen Lehr-/Lernformaten.

Zudem zeigte sich ein stark erhöhter Mehraufwand bei der Umstellung durch z. B. fehlende Ressourcen. Die Kategorien "Nicht-Können" und "Nicht-Wissen" stellen hierbei zentrale Barrieren für eine zukünftige Verankerung digitaler Lehre im Hinblick auf eine nachhaltige Qualitätsentwicklung dar. Das individuelle Engagement bei der Umsetzung digitaler Lehre sichtbar machen, z. B. in Form von Lehrdeputatsreduktionen oder Lehrpreisen, wurde u. a. als Empfehlung für die Zukunft formuliert.

Auf der Tagung werden die Ergebnisse der Studie sowie die Handlungsempfehlungen detailliert vorgestellt und Implikationen für die Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen zur Umsetzung digitaler Lehr-/Lernformate diskutiert.

Literatur

- Bosse, E., Lübcke, M., Book, A. & Würmseer, G. (2020). *Corona@Hochschule: HIS-HE:Medium 7*.
- Bremer, C., Ebert-Steinhübel, A. & Schlass, B. (2015). *Themengruppe Change Management & Organisationsentwicklung. Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen –Ein Großprojekt wie jedes andere? Arbeitspapier Nr. 11*. Hochschulforum Digitalisierung.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Haupt Verlag
- Fischer, H. (2013). *E-Learning im Lehralltag. Analyse der Adoption von E Learning-Innovationen in der Hochschullehre*. Springer VS.
- Gilch, Harald, Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation, Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 14-2019*, Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Josef Eul Verlag.

Poster 16

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Kollaborative Autoethnographie: eine Methode zur Qualitätsentwicklung in digitalen Lehrsettings

AEDiL Autor:innengruppe

Autor:innengruppe aus 15 Hochschulen

Im Projekt „AEDiL — AutoEthnographische Forschung zu Digitaler Lehre und deren Begleitung“ entstand eine Community of Practice, die Veränderungen der Hochschulen während der Corona-Pandemie reflektiert. Die Autor:innen nutzen die kollaborative Autoethnographie, in der Selbstbeobachtung im Zentrum der Datenerhebung steht, verwoben mit Reflexion und Analyse der schriftlich fixierten Selbstbeobachtungen.

Das Poster erläutert die Methode der kollaborativen Autoethnographie als ein Zugang, der die Involviertheit von Forscherinnen und Forschern gerade im Feld der Hochschulforschung transparent macht und reflektiert. So trägt die Methode zu Entwicklung sowohl der didaktischen, als auch der reflexiv-beobachtenden Qualität bei und öffnet damit neue Perspektiven für Forschung und Lehre.

Daneben werden aus 15 ethnographischen Stories vier thematische Felder inhaltlich dargestellt, in denen die Reflexion verortet werden kann: Chancen in der Krise, Lehrpraktiken, Erwartungsdiskrepanzen und strukturelle Spannungen im System Hochschule.

Literatur

- Adams, Tony E., Stacy H. Jones und Caroline Ellis. Autoethnography. Understanding Qualitative Research. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Autor:innengruppe AEDiL (2021): Corona-Semester reflektiert - Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie, Bielefeld: wbv https://www.wbv.de/openaccess/shop/detail/6/_/0/1/600482_0w271/facet/6004820w271////////nb/1.html?cHash=6a070a3fbd4fad8c44f8e24213f0960d#sin_gle-971a7a72dae6e342
- Custer, Dwayne. „Autoethnography as a Transformative Research Method“. The Qualitative Report 19, Nr. 37 (2014): 1–13. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3>
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams und Arthur P. Bochner. „Autoethnografie“. Herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck. Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 1. Januar 2010. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24.
- Steinhardt, Isabel, Markus Deimann, Michael Eichhorn, David Lohner, Ronny Röwert, Angelika Thielsch und Jan Vanvinkenroye. „Projektskizze: AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung.“ Blogbeitrag auf soz-methode.hypothesen.org, 2020. <https://soz-methode.hypothesen.org/996#more-996>.

Poster 17

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Zum Stand der Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung

Ida Stamm

Institut für Innovation und Technik (iit) in der VDI/VDE-IT GmbH, Deutschland

Hochschulische Studienangebote sind mit großer Mehrheit Studiengänge, insbesondere Bachelor- und Masterstudiengänge. Deren Qualitätssicherung erfolgt in der Regel durch die Programm- oder Systemakkreditierung (ohne Studiengänge, die mit Staatsexamen, Theologischem Examen, Diplom oder Magister abgeschlossen werden). Demgegenüber bestehen hochschulische Weiterbildungsangebote Schätzungen zufolge mindestens zur Hälfte aus Studienangeboten, die kürzer als ganze Studiengänge (siehe www.iit-berlin.de 2021) sind – im Folgenden „Zertifikatsangebote“ genannt (einschließlich Angebote, die einen erfolgreichen Abschluss ausschließlich mit einer Teilnahmebescheinigung attestieren). Zur Qualitätssicherung dieser Zertifikatsangebote gibt es keine bundesweit geltenden Vorschriften (sofern sie nicht unter das Fernunterrichtsschutzgesetz, FernUSG, fallen). Als ausgekoppelter Teil von akkreditierten Bachelor- oder Masterstudiengängen sind sie extern qualitätsgesichert. Ohne Anbindung an einen Studiengang entscheiden die Hochschulen, ob die Zertifikatsangebote ausschließlich intern oder auch extern qualitätsgesichert (sprich: zertifiziert) werden. Die Qualität dieser hochschulischen Zertifikatsangebote ist für Weiterbildungsinteressierte und für Arbeitgeber nicht immer klar zu erkennen. Dabei kann die Qualität ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines hochschulischen Weiterbildungsangebots sein. Ziel der Hochschulen sollte es daher sein, Transparenz zur Qualitätssicherung ihrer hochschulischen Zertifikatsangebote herzustellen.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines vom BMBF initiierten und im Auftrag des BMBF vom Institut für Innovation und Technik (iit) organisierten „Runden Tisches“ mit Hochschulvertreter:innen aus unterschiedlichen Bereichen Empfehlungen zur „Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung“ (siehe www.iit-berlin.de 2021) mit zehn Aspekten als Anforderung entwickelt und Ende März 2021 veröffentlicht. Diese Empfehlungen richten sich an die Hochschulen und wollen für ein gemeinsames Qualitätsverständnis aller an der Gestaltung von hochschulischen Zertifikatsangeboten Beteiligten sorgen. Zudem sollen sie Transparenz für potentielle Weiterbildungsinteressierte und Arbeitgeber herstellen, denn der Nachweis von Qualität kann ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines Weiterbildungsangebotes sein. So wird in den Empfehlungen beispielsweise auf die Notwendigkeit der Beschreibung von Kompetenzziele, auf Prüfungen und Abschlüsse sowie auf die Anerkennung und Akkumulierbarkeit von Zertifikatsangeboten eingegangen.

Im Mittelpunkt des Beitrags geht es um den Stand der Qualitätssicherung auf dem Gebiet der hochschulischen Weiterbildung unterhalb eines akademischen Abschlusses. Es werden dabei die folgenden Verfahren zur Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hochschulsystems – beleuchtet:

1. die Systemakkreditierung durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs, sofern die sie auch Zertifikatsangebote berücksichtigt,
2. die Zertifizierung einer Organisationseinheit der Hochschule, wie etwa das Zentrum für Weiterbildung, durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs,
3. die Zertifizierung von Weiterbildungszentren durch andere Dienstleister,
4. die Zertifizierung einzelner Zertifikatsangebote durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs,
5. die Zulassung von Zertifikatsangeboten durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) und
6. hochschulinterne Verfahren der Qualitätssicherung.

Ziel des Vortrags ist es, einen Beitrag zu Erhöhung des Qualitätsbewusstseins im Hinblick auf hochschulische Zertifikatsangebote zu leisten und darauf aufmerksam zu machen, dass angesichts der wachsenden Zahl an Zertifikatsangeboten und der steigenden Bedeutung hochschulischer Weiterbildung im Kontext des offenen, lebensbegleitenden Lernens die Diskussion über ein grundlegendes Verständnis in diesem Bereich zwingend erforderlich ist.

Literatur

Der „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) weist rund 20.000 Studiengänge aus, darunter 4.000 Studiengänge, die berufsbegleitend, im Fernstudium und/oder in Teilzeit studiert werden können. Daneben gibt es Schätzungen zufolge allein rund 2.700 bis 5.000 Zertifikatskurse bzw. -angebote (vgl. Christiane Konegen-Grenier: Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6/2019, hier S. 7).
https://www.iit-berlin.de/wp-content/uploads/2021/03/Empfehlungen_Zertifikatsangebote_INNOVUM-OH_Maerz_2021-1.pdf

Poster 18

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Mapping Austausch. Erkenntnisse über Formate und Mechanismen zur Weiterentwicklung von Studium & Lehre

Susann Hippler^{1,2}

¹Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland; ²Graduiertenkolleg Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation, Deutschland

Hintergrund

Hochschulen befinden sich in einem ständigen (Weiter-)Entwicklungsprozess, der durch immer neue (Welt-)Entwicklungen wie Reformen, Krisen oder Innovationen beeinflusst wird. Exemplarisch seien hier nur einige genannt, wie die durch das New Public Management eingeführte Governance-Reform oder die Bologna-Reform, die Flüchtlingskrise, Plagiatskandale oder zuletzt die Covid-19-Pandemie sowie die technische Fortentwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien, Virtual Reality oder Big Data. Eine Strategie von Hochschulen zum Umgang mit diesen ständigen Herausforderungen bilden Organisationsentwicklungsprojekte, die auf die Weiterentwicklung von Studium und Lehre fokussieren. Diese Projekte haben beispielsweise zum Ziel, neue, interdisziplinäre Studienrichtungen zu entwickeln, eine Lehrstrategie zu formulieren oder innovative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln, zu testen und zu verstetigen. Auch die Konzeption und Umsetzung von Austauschformaten zur Herstellung eines Dialogs zwischen den Hochschulmitgliedern können Teil dieser Entwicklungsprojekte sein. Sie bilden einen wichtigen Baustein für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen.

Problembeschreibung

Problematisch ist, dass diese Vorhaben meist projektbasiert verortet und von den Strukturen der restlichen Hochschulmitglieder entkoppelt sind, gleichzeitig aber eine Schnittstelle zu verschiedenen Bereichen und Mitgliedern einer Hochschule darstellen. Hinzu kommt, dass es nicht unüblich ist, dass die Projektmitarbeitenden neu für dieses Vorhaben eingestellt werden, die Hochschule, ihre Mitglieder und Strukturen also (noch) nicht ausreichend kennen. Ergänzt werden diese Voraussetzungen zuletzt durch die Pandemie-bedingten Entwicklungen in der Hochschullandschaft: Veranstaltungen wurden ins Digitale verlegt, neue Austauschformate wurden initiiert, eine hochschulübergreifende Vernetzung wurde durch bestehende und neue Netzwerke, Communities oder hochschulexterne Akteure bestärkt.

Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung diese Vielzahl an Aktivitäten und Angeboten zu sortieren und entsprechend der eigenen Leitlinien einzuordnen. Diese Sortierung könnte durch die Aktivitäten der Organisationsentwicklungsprojekte gelingen, beispielsweise indem Studierende, Lehrende und Mitarbeitende direkt in das Entwicklungsvorhaben involviert und das Programm kollaborativ und partizipativ entwickelt werden (vgl. dazu Kern/Reimann 2020).

Fragestellung

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, Mechanismen der Weiterentwicklung von Studium und Lehre in der gegenwärtigen Hochschullandschaft zu identifizieren: Wie gestaltet sich der Austausch über Studium und Lehre in den Hochschulen? Welche Formen des Austausches bilden sich heraus? Wer initiiert welche Austauschformate und wer nimmt an welchen Formaten teil?

In welcher Beziehung stehen dazu hochschulübergreifende Aktivitäten, die von Netzwerken, Communities oder anderen externen Akteuren organisiert werden?

Methodik

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wird eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Es werden Ereignisse analysiert, in denen Akteure, die sich mit der Weiterentwicklung der Hochschullehre auseinandersetzen, zusammenkommen und sich austauschen. Fokus der Analyse sind die Identifizierung unterschiedlicher Perspektiven in diesen komplexen Situationen des Handelns sowie die dadurch entstehenden Positionierungen. Da es sich hierbei um ein komplexes Untersuchungsfeld handelt, wird mit Hilfe der Situationsanalyse (kurz SitA) nach Clarke (2012) eine kartografische Analyseverfahren gewählt, die es ermöglicht, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu systematisieren und durch verschiedene Mapping-Ansätze für eine Analyse aufzubereiten. So macht die SitA sichtbar, welche Elemente in der Situation vorkommen, welche wechselseitigen Beziehungen sie haben und welche Strukturen und Bedingungen dahinter liegen. Außerdem ermöglicht die SitA, blinde Flecken aufzudecken, zum Beispiel fehlende Positionen oder »implicated actors«, die nur diskursiv anwesend sind oder zum Schweigen gebracht werden.

Empirie

Das Untersuchungsfeld besteht aus verschiedenen (hochschulinternen, -externen und -übergreifenden) Online-Veranstaltungen und Arbeitstreffen, in denen unter anderem der Umgang mit der Covid-19-Pandemie in der Hochschullehre in den Blick genommen wird oder konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung der digitalen Lehre und der Etablierung von formalen Strukturen zur Unterstützung der Lehre verhandelt werden.

Ergebnisse

Das Poster soll die am Diskurs Beteiligten und die Art ihrer Beteiligung explizieren. Da die Auswertung noch am Anfang steht, kann zum heutigen Zeitpunkt kein Fokus für die Posterpräsentation benannt werden. Ziel ist es, zur Tagung im September einen Teil der Ergebnisse vorzustellen sowie anhand ausgewählter Maps die Vorgehensweise aufzuzeigen. Dadurch soll nicht nur ein Austausch über die empirischen Erkenntnisse unterstützt, sondern auch eine Grundlage für einen methodischen Austausch gelegt werden.

Literatur

Clarke, Adele E. 2012. Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.
Kern, Eva, und Julian Reimann. 2020. *Diskussionspapier zur digitalen und nachhaltigen Hochschule*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Diskussionspapier. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_9_Digitalisierung_und_Nachhaltigkeit.pdf (28. Oktober 2020).

Poster 19

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Qualität in der Nachwuchsförderung durch inklusive Rahmenbedingungen?! Erkenntnisse zu Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive

Jana Bauer, Susanne Groth, Mathilde Niehaus

Universität zu Köln, Deutschland

Die Diskussion um Qualität in der Nachwuchsförderung wird häufig getrennt von der Diskussion um Chancengerechtigkeit geführt. So zum Beispiel auch im Bundesbericht zum wissenschaftlichen Nachwuchs, wo die beiden Themen jeweils eigene Kapitel haben, die argumentativ nicht miteinander verknüpft sind (BuWin, 2021). Dabei kann es durchaus als kritisch für die Qualität und Perspektivvielfalt in der Wissenschaft angesehen werden, wenn Wissenschaftler*innen nicht aufgrund der (mangelnden) Qualität ihrer Arbeit, sondern aufgrund unpassender Rahmenbedingungen systematisch aus „dem System“ ausscheiden. In der Auseinandersetzung mit Fragen der Chancengerechtigkeit in wissenschaftlichen Karrieren liegt der Fokus auf Genderfragen und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (BuWin, 2021). Wenig Beachtung wird bisher dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit Behinderungen geschenkt. Dabei sind die Hochschulen in Deutschland nicht erst seit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention, aber seither mit erneutem Nachdruck, verpflichtet – sowohl in ihrer Funktion als Bildungsinstitutionen als auch in ihrer Funktion als Arbeitgeberinnen – die chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen aktiv zu unterstützen und sich somit zu inklusiven Organisationen zu entwickeln.

Befragungen des Deutschen Studierendenwerks zeigen, dass ein bedeutender Anteil von 11% der Studierenden in Deutschland eine studienerschwerende Beeinträchtigung (Behinderung) hat (Middendorf et al., 2017). Während unter dem Label der „inklusive Hochschule“ bereits Maßnahmen für diese Zielgruppe entwickelt und umgesetzt werden, ist es im Bewusstsein der meisten Hochschulen bisher noch nicht angekommen, dass diese Studierenden nach Abschluss ihres Studiums auch Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Hochschulen somit ihre Arbeitgeber werden können. Bisher gibt es keine systematischen Daten zum wissenschaftlichen Nachwuchs mit Behinderungen und höchstens vereinzelte Maßnahmen, um diese Personengruppe zu fördern. Jedoch deuten Untersuchungen zur beruflichen Teilhabe von Akademiker*innen mit Behinderungen (Niehaus & Bauer, 2013) darauf hin, dass Hochschulabsolvent*innen mit Behinderungen auf zahlreiche Barrieren am Übergang ins Arbeitsleben stoßen.

Vor diesem Hintergrund wurde – mit Förderung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales – das bundesweite Projekt PROMI – Promotion inklusive initiiert. Dem Ansatz der Aktionsforschung folgend sind in dem Projekt praktische Umsetzung und Datenerhebung eng und wechselseitig miteinander verbunden. In den Jahren 2013 bis 2016 wurden im Rahmen des PROMI-Projektes 45 zusätzliche halbe Promotionsstellen für schwerbehinderte Hochschulabsolvent*innen an 21 Hochschulen in ganz Deutschland geschaffen. Die Projektleitung und wis-

senschaftliche Begleitung liegt beim Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation der Universität zu Köln.

Dabei kann und soll das Ziel des Projektes nicht sein, die in allen letzten Bundesberichten zum wissenschaftlichen Nachwuchs angeprangerte Datenlücke zum wissenschaftlichen Nachwuchs mit Behinderungen durch repräsentative Daten zu Promovierenden mit Behinderungen in Deutschland zu schließen. Vielmehr wurden im Rahmen der partizipativen wissenschaftlichen Begleitung über verschiedene methodische Zugänge (Interviews, Fragebögen, Gruppendiskussionen, etc.) Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und gute Praxisbeispiele bezüglich der Promotion, Weiterqualifikation und Beschäftigung von Akademiker*innen mit Behinderungen aus Perspektive der verschiedenen Akteur*innen (z. B. Promovierende, Promotionsbetreuer*innen, Graduierteneinrichtungen, Schwerbehindertenvertretungen, Personaldezernate, Diversitybeauftragte etc.) identifiziert. Ergänzt werden diese Daten durch die Analyse einschlägiger Dokumente (z. B. der Promotionsordnungen oder gesetzlicher Grundlagen). So entsteht ein sehr praxisnahes Wissen über potentielle Aus- und Einschlussmechanismen und über mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen.

Ein zentrales Anliegen des Projektes ist es, zu nachhaltigen inklusionsorientierten Veränderungen hinsichtlich relevanter Strukturen, Prozesse und Kulturen an den beteiligten Hochschulen beizutragen. Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung fließen daher auf der Umsetzungsebene in das Projekt zurück. Sie bilden zudem die Grundlage für Handlungsempfehlungen und politische Forderungen, die den Wandel zu inklusiveren Hochschulen und einem inklusiveren Wissenschaftssystem voranbringen sollen.

Poster 20

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Wie entsteht Innovationsfähigkeit? Eine Analyse der Einflüsse und des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und individueller Motivlage

Cindy Konen

Fachhochschule Dortmund, Deutschland

An Hochschulen wird zunehmend die Forderung nach einer Steigerung ihrer Innovationsfähigkeit gestellt. Formuliert wird dieser Wunsch durch Politik und Gesellschaft aber immer stärker auch aus den Hochschulen selbst. Doch was heißt es für eine Hochschule, innovationsfähig zu sein, und wie kann sie es werden? Die für den deutschen Hochschulsektor anwendbaren Forschungserkenntnisse sind noch vergleichsweise gering. Forschungsarbeiten zur Innovationsfähigkeit oder anverwandten Gebieten wie der Third Mission widmen sich dem Phänomen meist aus einer holistischen Perspektive oder verbleiben auf der Ebene der Überprüfung potenziell innovationsförderlicher Rahmenbedingungen (z. B. Rössler 2016; Henke, Pasternack & Schmid 2015). Ob diese Rahmenbedingungen eine geeignete Wirkung entfalten und so Innovationen entstehen wird i. d. R nicht oder nur oberflächlich betrachtet. Hier setzt die vorgestellte Forschungsarbeit an. Sie analysiert, wie Innovationsfähigkeit in Hochschulen entsteht und was die

Voraussetzungen sind, damit diese in Innovationskooperationen mit Unternehmen eingesetzt wird.

Mittels Fallstudien an acht deutsche Hochschulen konnte herausgearbeitet werden, dass das Einführen potenziell innovationsförderlicher Rahmenbedingungen nicht zwangsläufig dazu führt, dass ein/e Professor*in Innovationskooperationen eingeht. Vielmehr spielt die persönliche Motivlage der Professur eine wesentliche Rolle dabei, ob die Rahmenbedingungen akzeptiert und resultierend Innovationskooperationen angestoßen werden.

Um diese Zusammenhänge abbilden zu können, wurde eine Hochschulidealtypenkonzeption entwickelt. Diese unterscheidet die folgenden Hochschulidealtypen:

- Traditionelle Hochschule
- Ambitionierte Hochschule
- Teil-innovative Hochschule
- Fiktional-innovative Hochschule
- Real-innovative Hochschule

Die Hochschulidealtypen werden in einem Achsenkreuz angeordnet. Die vertikale Achse gibt das Ausmaß an, indem die Hochschulleitung innovationsförderliche Maßnahmen implementiert hat. Die horizontale Achse zeigt, in welchem Umfang die einzelnen Professor*innen Innovationskooperationen eingehen. Entgegen bestehender Hochschulidealtypenkonzeptionen (z. B. Thoenig & Paradeise 2016) wird nicht die Hochschule in ihrer Gesamtheit einem Hochschulidealtyp zugeordnet, sondern die Einordnung erfolgt individualisiert durch jede/n Professor*in. Dies ermöglicht, die durch unterschiedliche Motivlagen sowie divergierende Ziele und Kompetenzen entstehenden individuellen Innovationsfähigkeiten abzubilden. Diese individualisierte Zuordnung ermöglicht es, in einer Hochschule verschiedene Hochschulidealtypen zu entdecken.

Die traditionelle und die real-innovative Hochschule sind unkritisch aus Hochschulleitungssicht, da Leitung und Professur die gleichen Ziele verfolgen. Dadurch entstehen in der traditionellen Hochschule keine Innovationskooperationen, in der real-innovativen Hochschule dagegen viele. Bei den weiteren Hochschulidealtypen herrscht eine Zielungleichheit zwischen dem Agieren der Hochschulleitung und dem Handeln der Professur.

Dies führt bei der ambitionierten Hochschule dazu, dass trotz innovationsunterstützender Rahmenbedingungen keine Innovationskooperationen eingegangen werden, da keine Passung mit der Motivlage der Professur besteht. Das kann an ungeeigneten Rahmenbedingungen liegen oder daran, dass die Professur nicht mit dem Eintreten individuell erstrebenswerter Handlungsfolgen (z. B. Reputationssteigerung, Befriedigung intrinsischer Motivation) rechnet.

In der teil-innovativen Hochschule sind kaum innovationsförderliche Rahmenbedingungen implementiert, die Professur geht trotzdem Innovationskooperationen ein, da sie dennoch mit dem Eintritt erstrebenswerter Handlungsfolgen rechnet.

Die fiktional-innovative Hochschule erscheint ohne eine tiefere Analyse oftmals als real-innovative Hochschule, denn in beiden Hochschulidealtypen erfolgt das Agieren von Hochschulleitung und Professur innovationsorientiert. Während in der real-innovativen Hochschule, das Handeln der Professur jedoch (teilweise) auf die Rahmenbedingungen zurückgeht, empfindet die Professur die diese in der der fiktional-innovativen Hochschule als (weitgehend) ungeeignet oder sogar hemmend. Innovationskooperationen werden deshalb eingegangen, weil dennoch mit dem Eintreten erstrebenswerter Handlungsfolgen gerechnet wird.

Die Wahrnehmung als teil-innovative oder fiktional-innovative Hochschule führt häufig dazu, dass die Zufriedenheit mit der Hochschule und das Ausmaß der Innovationskooperationsaktivität mittelfristig abnimmt.

Resümierend kann festgehalten werden, dass ausschließlich die real-innovative Hochschule einen nachhaltigen Beitrag zu Stärkung der Innovationskraft leistet.

Die Ergebnisse der Fallstudienanalyse zeigen, dass die individualisierte Einordnung in einen Hochschulidealtyp deutlich profundere Ergebnisse liefert als die hochschulweite Einordnung. Während die Dokumentenanalysen mehrheitlich das Bild einer real-innovativen Hochschule vermitteln, zeigen die Interviews mit Professor*innen und Leitungen transferunterstützender Einheiten stark unterschiedliche Innovationsfähigkeiten. In sechs der acht Fallstudienhochschulen finden sich drei bis fünf unterschiedliche Hochschulidealtypen. Lediglich neun der 29 interviewten Personen ordnen ihre Hochschule der real-innovativen Hochschule zu. 16 der Interviewten beschreiben Hochschulidealtypen, in denen Innovationskooperationen mehrheitlich durch das Engagement der Professur ohne geeignete Rahmenbedingungen und mit den beschriebenen Nachteilen hinsichtlich Produktivität und Zufriedenheit entstehen. Dies macht deutlich, dass die Individualebene der Professur zukünftig stärker berücksichtigt werden muss.

Literatur

- Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah (2016): Third Mission bilanzieren: Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation, in: HoF Handreichungen 8.
- Roessler, Isabell (2016): Universities compared: Regionales Engagement und Wissenstransfer von Hochschulen im internationalen Vergleich, in: die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 25(1), S. 52-61.
- Thoenig, Jean-Claude; Paradeise, Catherine (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities, in: Minerva, 54(3), S. 293-324.

Poster 21

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Qualität im Hochschulsystem: Wie wird eigentlich die professorale Lehrquote kontrolliert?

Britta Leusing

Bildungsberatung, Deutschland

Untersuchungsgegenstand

Die professorale Lehrquote schwebt wie ein Damokles-Schwert insbesondere über den privaten Hochschulen in Deutschland als Voraussetzung für ihre staatliche Anerkennung. In dem

jüngsten Leitfaden des Wissenschaftsrats zur institutionellen Akkreditierung heißt es unter dem Prüfbereich „Personal“: „Die Lehre wird in jedem Studiengang, in jedem akademischen Jahr und an jedem Standort zu in der Regel mindestens 50 % von hauptberuflichen Professorinnen oder Professoren erbracht.“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 33). Inhaltlich nahezu identische Klauseln finden sich auch in Landeshochschulgesetzen. So formulieren z.B. Nordrhein-Westfalen und Berlin als Bedingung der staatlichen Anerkennung eine Übernahme der Lehraufgaben „überwiegend“ bzw. „mindestens zur Hälfte“ von hauptberuflich Lehrenden der Hochschule (§ 72 Abs. 2 S. 7 HG NRW, § 123 Abs. 2 S. 6 BerlHG).

Wenn nun sowohl der Wissenschaftsrat als auch die Landesministerien innerhalb ihrer Hochschulgesetze die professorale Lehrquote an die staatliche Anerkennung privater Hochschulen knüpfen, stellt sich nicht nur die Frage nach der Berechnung der Quote, sondern auch nach ihrer regelmäßigen Überprüfung und einer eventuell notwendigen Sanktionierung bei Unterschreitung. Bisherige Untersuchungen zeigen, dass zwar im Rahmen institutioneller (Re)akkreditierungen durch den Wissenschaftsrat ein Instrumentarium besteht, über die sogenannten „Basisdaten“ die Einhaltung der professoralen Lehrquote zu überprüfen und entsprechende Auflagen bei Nichterfüllung zu formulieren (Wissenschaftsrat, 2015). Aber die Überprüfung der Quote direkt durch den Wissenschaftsrat erfolgt – je nach Akkreditierungsstand – lediglich alle drei bis zehn Jahre und ggf. gar nicht mehr aufgrund einer unbefristeten institutionellen Akkreditierung. Bisher durchgeführte eigene Erhebungen auf Landesebene zeigen, dass einzelne Bundesländer die professoralen Lehrquoten im Rahmen von jährlichen Berichten durch die Hochschulen erfassen. Doch erfolgt dies in allen Bundesländern nach einheitlichen Richtlinien?

Einbettung und Untersuchungsvorgehen

Fakt ist, dass die Personalkosten einer der wesentlichen Kostentreiber an Hochschulen sind. Die Kosten für die eigens angestellten ProfessorInnen liegen dabei über den Kosten von nicht professoralem Lehrpersonal bzw. über denen von freiberuflichen DozentInnen. Aus rein wirtschaftlicher Perspektive darf den privaten Hochschulen grundsätzlich unterstellt werden, dass sie ihre professorale Lehrquote so klein wie möglich halten wollen. Um also einen Mindeststandard und damit die Gleichwertigkeit der hochschulischen Ausbildung mit der einer staatlichen Hochschule zu garantieren, scheint die Vorgabe einer professoralen Lehrquote gerechtfertigt. In diesem Zusammenhang steht ebenfalls die Forderung des Verbands der Privaten Hochschulen (VPH), dass die Vorgaben zur professoralen Lehrquote nicht nur von den privaten Hochschulen, sondern im Sinne der „Gleichwertigkeitsfeststellung“ auch an staatlichen Hochschulen regelmäßig erfüllt werden sollten (Verband der Privaten Hochschulen, 2018). Die aktuellen Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Landesministerien im Rahmen der Zielvereinbarungen auch mit den staatlichen Hochschulen professorale Lehrquoten als Mindeststandards vereinbaren, die teilweise sogar höher liegen als an privaten Hochschulen. Wie flächendeckend und hochschultypübergreifend dies erfolgt, ist noch zu eruieren. Herauszustellen ist aber, dass die professorale Lehrquote auch für die staatlichen Hochschulen ein forderndes Qualitätselement

für die Entwicklung und die Positionierung einer jeweiligen Hochschule im Land darstellen kann.

Die Untersuchung fußt auf zwei Säulen:

1. Es erfolgt eine qualitative Erhebung mittels eines standardisierten Fragebogens zu den Kategorien Berechnungsmethoden, Erfassung, Überprüfung und Sanktionierung der professoralen Lehrquote. Befragt werden der Wissenschaftsrat und die Landesministerien.
2. Auf Basis bekannter unterschiedlicher Berechnungs- bzw. Anwendungsmethoden der professoralen Lehrquote werden Beispielberechnungen durchgeführt, um finanzielle Hebelwirkungen zu quantifizieren. Dabei müssen die angewendeten Berechnungswege konform gehen mit den Vorgaben von Wissenschaftsrat bzw. Ländern. Entsprechend erfolgt die Rückkopplung zu den Ergebnissen der ersten Untersuchungssäule.

Die Untersuchung wird von einem 3-köpfigen ExpertInnen-Team aus dem Hochschulmanagement durchgeführt. Ziel ist die Eröffnung eines bundesweiten Diskurses zur professoralen Lehrquote, der nicht nur auf Ebene der privaten, sondern auch der staatlichen Hochschulen geführt wird. Dabei soll eine höhere Transparenz über das Instrument und Einheitlichkeit im Verständnis sowie in seiner Anwendung geschaffen werden, um eventuelle Wettbewerbsverzerrungen zwischen privaten aber auch zwischen privaten und staatlichen Hochschulen ausschließen zu können. Gleichzeitig trägt die Studie dazu bei, Know-how insbesondere zur Anwendung der professoralen Lehrquote bei den Zuständigen und Verantwortlichen auf gesamthochschulischer Ebene zu verbreiten.

Auf der Konferenz sollen die finalen Ergebnisse als letzter Schritt vor Veröffentlichung der Studie diskutiert werden.

Literatur

Verband der Privaten Hochschulen e.V. (2018). Positionspapier an die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Neuordnung der Institutionellen Akkreditierung Privater Hochschulen 2018. <https://private-hochschulen.net/stellungnahmen>

Wissenschaftsrat (2015). Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen. Drs. 4395-15 Berlin 30 01 2015

Poster 22

Donnerstag, 16.09.2021, 13:15-13:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Digitalisierung der Hochschulverwaltung – Paradigmenwechsel durch Vernetzung

Friedrich Stratmann, Harald Gilch

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V., Deutschland

Digitalisierung in der Hochschulbildung hat Corona bedingt ihren Stellenwert im öffentlichen Diskurs noch einmal erheblich gesteigert. Dabei bezieht sich diese Diskussion hauptsächlich auf die Digitalisierung der Lehre, da in Zeiten des Lockdowns der Lehrbetrieb allein über Online-Formate sowohl im synchronen als auch im asynchronen Modus aufrechterhalten werden

konnte. Die technischen Voraussetzungen (Erweiterung von Serverkapazitäten und Netzbandbreiten) waren dabei jedoch schneller geschaffen als der Aufbau entsprechend hoher Medienkompetenz bei allen Lehrenden. So gelingt es erst langsam, nicht nur Präsenzlehre auf digitalen Formate zu übertragen, sondern auch spezifische Möglichkeiten für eine individualisierte Lehre aktiv zu nutzen.

Im Gegensatz zur Lehre spielt die Digitalisierung von Forschung und Hochschulverwaltung im öffentlichen Diskurs eine geringere Rolle. Während jedoch Forschung schon immer neueste digitale Möglichkeiten nutzen muss, um Spitzenergebnisse zu erzielen, wird Hochschulverwaltung eher mit öffentlicher Verwaltung gleichgesetzt, in der die Behördenperspektive überwiegt. Dies zeigt sich nicht nur in der eigenen Einschätzung der Hochschulleitungen auf ihre Verwaltungen (GILCH et. al. 2019). Auch für PASTERNAK (2020) kommt die „digitale Assistenz für Verwaltungsvorgänge meist als schlichte Übertragung analoger Handlungsabläufe in ein neues Erfassungsmedium daher“. Dies gilt auch für die Studierendenverwaltung und das Prüfungsmanagement, obwohl zumindest die Schnittstellen für die Studierenden schon über einen hohen Grad der Automatisierung verfügen. Gar von einem Paradigmenwechsel in Richtung Algorithmisierung von Entscheidungsprozessen, papierlosem Austausch von Dokumenten, durchgängigen Workflows, Nutzung von Big Data und KI sowie Vernetzung der hochschulischen mit staatlichen Verwaltungsebenen sind die Hochschulen doch noch ein größeres Stück weit entfernt.

Es war und ist deshalb nicht verwunderlich, dass das im August 2017 in Kraft getretene Onlinezugangsgesetz (OZG) im Hochschulbereich 2020 noch nahezu unbekannt war. Dieses Gesetz verpflichtet Verwaltungsbehörden auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene bis Ende des Jahres 2022 sämtliche Verwaltungsleistungen gegenüber Bürger*innen und Unternehmen (auch) vollständig digital anzubieten. Es setzt dabei bewusst nicht auf eine Zentralisierung, sondern auf eine Vernetzung proprietär genutzter dezentraler Systeme auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen. Für Hochschulen ist insbesondere die Umsetzung der sogenannten „Lebenslage Studium“ von zentraler Bedeutung, da diese u. a. Leistungen betrifft, die in Ausübung ihrer hoheitlichen Funktion mit der Anerkennung von Bildungsabschlüssen, der Studienplatzvergabe und der Hochschulzulassung zusammenhängen.

Mit der vom HIS-Institut für Hochschulentwicklung und Kienbaum Consultants International im Auftrag des BMBF vorgelegten Studie zur Umsetzung des OZG im Hochschulbereich (RUSCHMEIER et. al. 2020) wurde jedoch nicht nur eine umfassende Bestandsaufnahme, sondern auch eine Potentialanalyse für weiteren Schritte der Digitalisierung vorgelegt. Erste Erfolge sind sichtbar: Die Aufmerksamkeit für die Thematik in den Länderministerien und den Hochschulen ist spürbar gestiegen; Hochschulen haben Mittel erhalten, sog. „OZG-Beauftragte“ zu berufen; Netzwerke der Hochschulen zum OZG wurden gegründet; einzelne gesetzliche Regelungen wurden angepasst, um ersten Pilothochschulen die vollständig digitale Einschreibung zu ermöglichen; mit einem Expert*innenkreis werden die OZG-Leistungen für die Hochschulen detailliert ausgearbeitet; digitale Standards werden vorbereitet und diskutiert.

Wenn auch eine zeitnahe Umsetzung des OZG im Hochschulbereich aufgrund noch fehlender rechtlicher, technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen unwahrscheinlich ist, erscheint es wichtig – so im geplanten Beitrag beabsichtigt - die möglichen Auswirkungen auf die Hochschulen, insbesondere die Hochschulverwaltung im Kontext aktueller Governance- und Hochschulforschung zu reflektieren. Dies kann anhand eines „vollständig digitalen Verwaltungsfahrensmodells der Zukunft – von der Bewerbung bis zum Immatrikulationsbescheid“ exemplifiziert werden. In der Beurteilung des Modells sollen folgende Grundsatzfragen an formalisierte Verwaltungsprozesse besonders diskutiert werden:

- *„Gute“ digitalisierte Hochschulverwaltung:* Digitalisierte Verwaltungsprozesse insbesondere bei hoheitlichen Aufgaben beinhalten verwaltungsrechtliche Kontrollpflichten (Prüfroutinen auf Vollständigkeit, Richtigkeit und Authentizität), die derzeit manuell durchgeführt werden. Diese werden im Kontext von E-Government-Maßnahmen reformiert, z. B. Verwendung von digitalen Datenaustauschformaten, Verzicht auf manuelle Prüfroutinen, Authentifizierung über digitalisierte Instrumente (Registermodernisierungsgesetz, eID), elektronische Aktenhaltung. Diese Entwicklung wird nicht nur die Qualitätsdimensionen im Verwaltungshandeln verändern, sondern kann auch eine Beschränkung von Verfahrensfreiheiten und damit von Hochschulautonomie bei der staatlichen Auftragsverwaltung bedeuten.
- *Formalisierung von Hochschulprozessen:* Die Autonomie der Hochschulen z. B. im Zulassungswesen durch die Möglichkeit der Selbstauswahl von Studierenden durch Eignungsfeststellungsverfahren erlaubt grundsätzlich eine Vielfalt an Auswahlverfahren. Schon jetzt dominiert jedoch die Verwendung eindeutig formalisierbarer Kriterien, z.B. Abiturnote, gewichtete Einzelnoten, Anzahl zusätzlicher Leistungen, wie Praktika, da formalisierte Verfahren erheblich weniger Personal- und Sachmittel als z.B. Auswahlgespräche oder Motivationsschreiben erfordern und zudem die Entscheidung der Zulassung vermeintlich „objektivierbarer“ und damit rechtssicherer machen. Die Digitalisierung wird dies weiter befördern, da formalisierbare Entscheidungsprämissen leichter automatisiert bearbeitet werden können. Die hochschulrechtliche Autonomie in der Studierendenauswahl wird also immer mehr formalisiert und standardisiert.

3.4 Symposien 1

Symposium 1.1

Donnerstag, 16.09.2021: 14:00-16:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Hörsaal-AUB

Studienabbruchquote als Indikator für Qualität im Hochschulsystem – Welche Ansatzpunkte für institutionelle Interventionen gibt es auf der Mikroebene?

Chair(s): Pascale Stephanie Petri (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

*Diskutant*in*: Markus Lörz (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland)

Qualität ist ein sozial konstruierter Begriff, der je nach Blickwinkel unterschiedlich konzeptualisiert werden kann. Wird Qualität im Hochschulsystem als hohe Absolvent*innenquote definiert (Bischof & Leichsenring, 2016), so liegt es nahe, dass Hochschulen daran interessiert sind, korrespondierende Studienabbruchquoten zu senken. Welche Einflussmöglichkeiten Hochschulen dabei haben, wird seit Längerem diskutiert (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel, 2013). Im Symposium zeigen drei Beiträge mögliche Ansatzpunkte institutioneller Interventionen zur Prävention von Studienabbrüchen auf der Mikroebene auf. Konkret werden aus drei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und unter Einsatz verschiedener methodischer Ansätze bedeutsame Prozesse auf der Individualebene beleuchtet. Die Möglichkeiten und Grenzen institutionellen Einflusses auf studienerefolgsförderliche versus -hinderliche Prozesse auf Mikroebene werden kritisch diskutiert.

Im ersten Beitrag wird gezeigt, dass kompensatorische Maßnahmen schulischer und akademischer Leistungsdefizite der Studierenden bei der Reduktion sozial und ethnisch ungleicher Studienabbruchquoten zu kurz greifen. Chancengleichheit beim Studienerfolg erfordert einen tieferen Einblick in Entscheidungsprozesse und entsprechende Interventionen.

Im zweiten Beitrag wird der Prozess des Studienabbruchs im Rahmen der integrativen Handlungstheorie beschrieben. Hierbei stellt der Studienabbruch eine weitere postsekundäre Bildungsentscheidung dar, die aufgrund einer Veränderung des anfänglichen Interpretationsrahmens, dem sog. *Frame* getroffen wird. Anhand von längsschnittlichen Befragungsdaten wird die Veränderung des Frames in den ersten Studienjahren und mögliche individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf diese Veränderung empirisch untersucht.

Im dritten Beitrag wird ein Prozessmodell des Studieneinstiegs vorgestellt, in dem das individuelle Erleben der Studierenden im Vordergrund steht. In dieses Modell flossen verschiedene etablierte Modelle des Studienabbruchs sowie aktuelle metaanalytisch gesicherte Erkenntnisse hinsichtlich einzelner Prädiktoren von Studienerfolg versus -abbruch ein. Auf Basis der umfangreichen empirischen Validierung wird das Modell als Rahmenmodell für die Systematisierung institutioneller Beratungspraxis empfohlen.

Noten erzählen nur die halbe Geschichte – Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention

Daniel Klein

Universität Kassel, Deutschland

Ob gerechtfertigt oder nicht: Studienabbruchquoten sind in der Qualitätssicherung von Hochschulen fest verankert (Klein & Stocké, 2016). Es liegt daher im hochschulpolitischen Interesse, Studienabbruchquoten zu minimieren. Diesbezüglich diskutieren spätestens die Sustainable Development Goals (Deutsche UNESCO Kommission, 2017) insbesondere soziale, ethnische und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten. Hochschulen setzen bei der Studienabbruchprävention häufig auf Maßnahmen, die defizitäre schulische und akademische Leistungen der Studierenden kompensieren sollen (Tieben, 2019). Diese Fokussierung auf Leistungsdefizite wird empirisch durch den gesicherten Zusammenhang mit dem Studienabbruchrisiko (Larsen et al., 2013) begründet. Aber, inwiefern können kompensierte Leistungsdefizite soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruchrisiko reduzieren?

Dieser Frage gehe ich in meinem Beitrag mit Daten der deutschlandweiten Studierendenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld et al., 2011) nach. Theoretisch diskutiere ich die in der Stratifikationsforschung etablierte Differenzierung zwischen leistungsbedingten (primären) und entscheidungsbasierten (sekundären) Effekte der sozialen Herkunft sowie die Erweiterungen dieses Konzepts auf ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Empirisch zeige ich dann den Anteil der jeweiligen leistungsbedingten Disparitäten beim Studienabbruch. Die Ergebnisse legen nahe, dass alle Ungleichheitsdimensionen stärker durch schulische als durch akademische Leistungsdifferenzen bestimmt sind. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch lassen sich erwartungsgemäß vollständig auf Leistungsunterschiede zurückzuführen, während etwa die Hälfte der sozialen und ethnischen Disparitäten entscheidungsbasiert sind. Abschließend diskutiere ich die Implikationen der Ergebnisse für die Studienabbruchforschung und die Grenzen hochschulpolitischer Interventionen, die Leistungsdefizite kompensieren.

Literatur

- Blossfeld, H. P., Roßbach, H. G. & Maurice, J. von (Hrsg.). (2011). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: Vol. 14. Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14 (2011). Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO Kommission. (2017). Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission e.V..
- Klein D., Stocké V. (2016) Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Großmann D., Wolbring T. (Hrsg.) Evaluation von Studium und Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013). Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Tieben, N. (2019). Brückenkursteilnahme und Studienabbruch in Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 1175–1202.

Alles eine Frage des Framings – Veränderung des studentischen Frames als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention

Melinda Erdmann

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Deutschland

Im bildungspolitischen Diskurs gelten niedrige Studienabbruchquoten als ein bedeutendes Kriterium, an dem die Qualität von Hochschulen und einzelner Studiengänge gemessen wird. Ein häufiger Grund eines Studienabbruchs ist laut retrospektiven Befragungen eine gesunkene oder fehlende Studienmotivation (z. B. Blüthmann et al. 2012; Heublein et al. 2017). Dementsprechend wurden in der bisherigen Studienabbruchforschung anfängliche Studienmotive sehr häufig als erklärende Faktoren für den Studienabbruch untersucht (Heublein et al. 2010; Isleib/Heublein 2016; Blüthmann et al. 2008). Dabei weist der bisherige wissenschaftliche Diskurs zur Untersuchung der Studienmotive als Erklärungsfaktoren für den Studienabbruch zwei wesentliche Forschungslücken auf:

- 1) Trotz der Bedeutung der Studienmotive fehlt es an einer soziologischen handlungstheoretischen Einbettung dieser bei der Erklärung des Studienabbruchs (Großmann 2016).
- 2) In der aktuellen Studienabbruchforschung werden die Studienmotive bzw. die Studienwahlmotive ausschließlich als erklärende Variablen und häufig retrospektiv und statisch betrachtet. Untersuchungen zur zeitlichen Veränderung dieser stellen dabei weiterhin eine Ausnahme dar.

Mit meinem Beitrag möchte ich diese beiden Forschungslücken schließen. Hierfür betrachte ich den Studienabbruch aus einer handlungstheoretischen Perspektive, wie sie die integrative Handlungstheorie nach Esser und Kroneberg bietet (Esser/Kroneberg 2015). Im Rahmen dieser verstehe ich den Studienabbruch als weitere postsekundäre Bildungsentscheidung, die aufgrund einer Veränderung des anfänglichen Interpretationsrahmens, dem sog. Frame getroffen wird. Hierbei können die anfänglichen Studienmotive als Indikatoren des studentischen Frames angesehen werden. Auf Basis von längsschnittlichen Befragungsdaten von Studierenden aus dem BMBF-geförderten Projekt *Studieneingang als formative Phase des Studienerfolgs* untersuche ich, in welchem Ausmaß sich das studentische Frame in den ersten Studienjahren verändert. Zudem überprüfe ich inwieweit individuelle sowie institutionelle Faktoren einen Einfluss auf die Veränderung der unterschiedlichen Dimensionen des studentischen Frames haben. Die Ergebnisse meiner Analyse zeigen, dass primär die studienbezogenen Dimensionen des studentischen Frames durch die eingeschätzte Lehrqualität und die soziale Integration der Studierenden positiv verändert werden, welches letztlich präventiv gegen einen Studienabbruch wirkt.

Vor allem die Studieneingangsphase wird als kritische Phase für den Studienabbruch angesehen (Trautwein/Bosse 2017; Brahm et al. 2017; Schindler 1997). Demzufolge bieten die dargestellten Erkenntnisse über die untersuchten Einflussfaktoren auf die Studienmotive eine empirische Grundlage für die Gestaltung der Studieneingangsphase zur Prävention von Studienabbrüchen.

Literatur

- Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa und Felicitas Thiel. 2008. Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (3): 406–429. doi:10.1007/s11618-008-0038-y.
- Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa und Felicitas Thiel. 2012. Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1): 89-108.
- Esser, Hartmut und Clemens Kroneberg. 2015. An Integrative Theory of Action. The Model of Frame Selection. In: *Order on the Edge of Chaos. Social Psychology and the Problem of Social Order*, hrsg. Lawler, Edward J., Thye, Shane R. und Jeongkoo Yoon, 63–85. New York: Cambridge University Press.
- Großmann, Daniel. 2016. Studienmotivation und Evaluation. In: *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*, hrsg. Daniel Großmann und Tobias Wolbring, 123–184: Springer VS.
- Heublein, Ulrich, Julia Ebert, Christopher Hutzsch, Sören Isleib, Richard König, Johanna Richter und Andreas Woisch. 2017. *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule 1. Hannover.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Busch. 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in der Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Forum Hochschule 2/2010. Hannover.
- Isleib, Sören und Ulrich Heublein. 2016. Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik* 30 (3/4): 513-530.

Auf das Feeling kommt es an – Das individuelle Erleben im Studieneinstieg als Ansatzpunkt für die Studienabbruchprävention

Pascale Stephanie Petri

Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Die Entscheidung, ein Hochschulstudium zu absolvieren, hat einen großen Einfluss auf den individuellen Werdegang inklusive des damit assoziierten sozioökonomischen Status. In den letzten Jahren liegen die Abbruchquoten allgemein relativ konstant bei ~ 30% innerhalb der OECD-Länder und in Deutschland im Speziellen (OECD, 2018; Heublein et al., 2017), wobei der Peak im Studieneinstieg zu verorten ist (Vossensteyn et al., 2015). Dass somit fast jede*r dritte Studierende sein Hochschulstudium abbricht, wird als inakzeptabel hoch bewertet (Bloom et al., 2006). An institutionellen Versuchen, unterstützend einzugreifen, mangelt es nicht, bloß basiert der Großteil an Angeboten zur Abbruchprävention nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen (Barnat, Bosse und Mergner, 2017). Dies mag auch daran liegen, dass etablierte Modelle des Studienabbruchs entweder einen sehr engen theoretischen Fokus haben oder noch nicht (an Studierenden in Deutschland) empirisch validiert sind (Klein & Stocké, 2016). Da eine Reduktion der Abbruchquote angestrebt wird, besteht Handlungsbedarf, um die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen einerseits und institutioneller Beratungspraxis andererseits zu minimieren. Nur so kann auf Meso- und Makroebene empirisch fundiert Einfluss auf die Prozesse auf der Mikroebene genommen werden.

Ich habe daher auf Basis bisheriger Erkenntnisse ein integratives Modell entwickelt (das Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell; EOS-Modell), welches longitudinal anhand drei aufeinander folgender Kohorten an Studienanfänger*innen validiert wurde: Im ersten Schritt wurden vier ausgewählte etablierte Modelle (Lent & Brown, 2013; Neuville et al., 2007; Spady, 1971; Tinto, 1975) auf theoretischer Ebene verglichen. Im zweiten Schritt wurden diese anhand der

Daten der ersten Kohorte an Studienanfänger*innen verglichen. Im dritten Schritt entwickelte ich basierend auf den Erkenntnissen ein integratives Modell (EOS-Modell), welches verschiedene theoretische Perspektiven kombiniert und die gemäß aktuellen Metaanalysen stärksten Prädiktoren von Studienerfolg und Studienabbruch berücksichtigt (Schneider & Preckel, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al., 2004). Zentrale Variablen im EOS-Modell sind Integration, Selbstwirksamkeit, Zielsetzung, Stresserleben sowie studentisches Engagement. Anhand der Daten der zweiten und dritten Kohorte wurde dieses Modell validiert. Hierbei erwies es sich mit einem guten Fit nicht nur als den vier etablierten Modellen überlegen, sondern auch als messinvariant über die Kohorten ($N_{total} = 424$). Dies erlaubt es, das EOS-Modell als Rahmenmodell für die Beratungspraxis zu empfehlen: Die limitierten Interventionsressourcen sollten auf die zentralen Aspekte konzentriert werden, um so indirekt – mittels Steuerung der institutionellen Angebotslandschaft – potentiell Einfluss auf die bedeutsamen Prozesse auf der Mikroebene zu nehmen.

Literatur

- Barnat, M., Bosse, E. & Mergner, J. (2017). Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studiengangphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (2), 71–91.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.
- Klein, D. & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B. & Wertz, V. (2007). Tinto's Theoretical Perspective and Expectancy-Value Paradigm: A Confrontation to Explain Freshmen's Academic Achievement. *Psychologica Belgica*, 47, 31–50.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600. Journal Article Meta-Analysis Review Systematic Review. doi:10.1037/bul0000098. eprint: 28333495
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38–62.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Wollscheid, S. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Executive summary. Luxembourg: Publications Office.

Symposium 1.2

Donnerstag, 16.09.2021: 14:00-16:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Senatssaal

Universitäten zwischen Wettbewerb und Kooperation: Wie viel Kooperation ist möglich, wie viel Kooperation ist nötig?

Chair(s): Sebastian Gallitschke (Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland), Jan Lauer (Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, Deutschland), Claudia Wendt (Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland)

*Diskutant*in*: Markus Reihlen (Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland)

Die Hochschullandschaft in Deutschland zeichnet sich durch eine zunehmende Bedeutung von Wettbewerb aus (Meier 2019). Dieser besteht zwischen Hochschulen auf internationaler und nationaler Ebene sowie durch die gestiegene Bedeutung des Governancemechanismus „Wettbewerb“ innerhalb von Hochschulen.

Trotz gestiegenem Wettbewerb zwischen den Hochschulen hat die Bedeutung von Hochschulkooperationen in den letzten Jahren stetig zugenommen. Kooperative Ansätze sind verstärkt in Förderungsanträgen wie der Exzellenzinitiative/-strategie enthalten, Forschungsförderungen werden zunehmend in großen, standort- und organisations-übergreifenden Verbänden organisiert und die internationalen Hochschulkooperationen haben im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen ebenfalls eine steigende Relevanz. Mit der erhöhten Bedeutung von Hochschulkooperationen steigt auch die Relevanz der Auseinandersetzung, wie die Governance dieser aussehen kann und sollte (Frost/Hattke 2018; Winde et al. 2019).

Die drei Symposiumsbeiträge, die jeweils auf Promotionsprojekten des BMBF-Graduiertenkollegs „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ basieren, nähern sich dem Phänomen Hochschulkooperation jeweils aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln sowie organisationsinternen und -externen Kooperationsbedingungen. Theoretische Zugänge in Form von Systemtheorie und Neoinstitutionalismus auf Hochschulkooperationen (Sebastian Gallitschke), die Bedeutung von Kooperation und Wettbewerb aus einer Governance- und Strategieperspektive mit Fokus auf internationale Hochschulkooperationen (Claudia Wendt) sowie Vertrauen als internem Kooperationsfaktor im Governanceprozess von Hochschulen (Jan Lauer) liefern gemeinsam eine Diskussionsgrundlage zur Bedeutung von Kooperationen in und zwischen Universitäten, insbesondere mit Blick auf den (vermeintlichen) Gegensatz zu einem gestiegenen Wettbewerb im Hochschulsektor und den Governanceherausforderungen, die daraus entstehen.

Literatur

- Frost, Jetta/ Fabian Hattke (2018): Governing Collective Action - The Impetus for University Commons, *European Review*, 26 (S1), S. 70–84.
- Meier, Frank (2019): Trends der Hochschulentwicklung – Der Weg zur wettbewerblichen Organisation. In: Fähnrich, Birte et al (Hrsg.) (2019): *Forschungsfeld Hochschulkommunikation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–38.
- Winde, Mathias et al. (2019): Kooperationsgovernance – Herausforderungen bei der Organisation und Gestaltung kooperativer Wissenschaft. *Future Lab Diskussionspapier 1*, <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7668>.

Theoretische Zugänge zur Hochschulkooperationsforschung: Welche Erklärungen für Hochschulkooperation liefern Neoinstitutionalismus und Systemtheorie?

Sebastian Gallitschke

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland

Trotz gestiegenem Wettbewerb zwischen Hochschulen stellt sich die Frage, welche Ursachen hinter dem Phänomen einer steigenden Bedeutung von Hochschulkooperationen liegen und welche theoretischen Antworten die etablierten organisationssoziologischen Theorien des Neoinstitutionalismus und der Systemtheorie liefern können. Eingebettet in ein Promotionsprojekt, das die Kooperation zwischen Hochschulen im Bereich der Promovierendenförderung untersucht, stellt der Symposiumsbeitrag Theorie-Konzepte der beiden Theorien vor, die zu einer ursächlichen Erklärung von Hochschulkooperationen und deren steigender Bedeutung beitragen können. Diese sollen mit ersten Erkenntnissen aus Experteninterviews auf ihre Praxisrelevanz überprüft werden.

Der Beitrag möchte drei Fragen erörtern:

- Welche analytischen Werkzeuge liefern die Theorien zur Erklärung von Hochschulkooperationen?
- Welche Interpretationsmöglichkeiten liefern die Theorien für die Ursachen und die Funktion von Hochschulkooperationen?
- Welche Implikationen entstehen daraus für die Hochschulkooperationsgovernance?

Für den Neoinstitutionalismus stehen die Konzepte des *Rationalen Mythos*, der Differenz von *Formal- und Aktivitätsstruktur*, der *Organisation-Umwelt-Beziehungen* sowie die *Legitimität* von Hochschulorganisationen und der daraus folgenden *Ressourcengewinnung* im Vordergrund. Zurückblickend auf John Meyer und Brian Rowans (Meyer/Rowan 1977) Grundlagentext soll besprochen werden, welche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie der ausgerufenen Netzwerkgesellschaft und einer fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung einer zunehmend positiven Bewertung von Kooperationen Vorschub leistet und somit die Gefahr besteht, dass *Hochschulkooperationen als rationaler Mythos* (Meyer/Rowan 1977) übernommen werden, ohne dass eine tatsächliche funktionale Grundlage dafür besteht. Betrachtet wird die Unterscheidung zwischen Formal- und Aktivitätsstrukturen (DiMaggio/Powell 1983) auch im Bereich der Kooperationen, um die Bedeutung der zentralen Organisation-Umwelt-Beziehungen in den Blick zu nehmen. Dass die Legitimität von Hochschulen durch Kooperationen gesteigert werden kann und somit zu einem Ressourcenzuwachs führt, wird als für die Hochschulen funktionale Perspektive ebenfalls betrachtet (Suchman 1995; Dacin et al. 2007).

In der systemtheoretischen Perspektive nach Niklas Luhmann sind Hochschulen als Organisationen *autopoetische, geschlossene, soziale Systeme*. Abgeleitet daraus stellen Hochschulkooperationen eine *System-Umwelt-Beziehung* dar, da jede Hochschule als eigenständiges System die anderen Hochschulen nur als Umwelt ansehen kann (Luhmann 1964). Hochschulkooperationen können somit entweder als *Organisationsfassade* (Luhmann 1964; Kühl 2017) be-

trachtet werden, ähnlich der Formalstruktur im Neoinstitutionalismus. Um tatsächlich Einfluss auf das System nehmen zu können, müssen *Hochschulkooperationen als strukturelle Kopplungen* (Luhmann 1998) fungieren und somit Irritationen in der *formalen Struktur (Programme, Kommunikationswege, Personal)* der *Mitgliedschaft*, den *Entscheidungen* oder der *Hierarchie* der Hochschulen auslösen (Luhmann 1964; Kühl 2017). Mit Blick auf Luhmanns Kommunikationstheorie zeigt die Unwahrscheinlichkeit von (Anschluss-)Kommunikation ein erhebliches Risiko der tatsächlichen Wirkung von Hochschulkooperationen, die durch den multiplen Hybridcharakter der Universität als Organisation (Kleimann 2019) zusätzlich erschwert wird.

Für die Analyse der Governance von Hochschulkooperationen kann eine Gefahr sowie ein Fokuspunkt für die Umsetzung von Hochschulkooperationen als Thesen formuliert werden:

- (1) Bei der Förderung, Beantragung und Durchführung von Hochschulkooperationen sollte von allen Seiten darauf geachtet werden, nicht einem *Kooperationsmythos* zu folgen. Kooperationen sollten auf ihren tatsächlichen Nutzen hinterfragt werden, der darauf begründet werden sollte, dass ein gemeinsames Ziel vorliegt, dass nicht durch die beteiligten kooperierenden Organisationen alleine gelöst werden kann.
- (2) Der Fokuspunkt der Kooperationsgovernance sollte darauf liegen, *strukturelle Kopplungen* zwischen den Teilbereichen der Organisationen so gut wie möglich zu fördern. Durch die Unwahrscheinlichkeit der Anschlusskommunikation kann nur ein Möglichkeitsraum durch die Governance-Struktur erzeugt werden. Bereits bestehende strukturelle Kopplungen zwischen den beteiligten Organisationen sollten identifiziert und so gut wie möglich gefördert werden. Die daraus entstehenden *Irritationen* innerhalb der Organisationen können funktional den Zielen der Hochschulen dienen.

Literatur

- Dacin, Tina/Christine Oliver/Jean-Paul Roy (2007): The Legitimacy of Strategic Alliances: An institutional perspective. in: Strategic Management Journal, 28, S. 169-187.
- Dimaggio, Paul/Walter Powell (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. in: American Sociological Review, Vol. 48(2), 1983, S. 147-160.
- Kleimann, Bernd (2019): '(German) Universities as multiple hybrid organizations', Higher Education. in: Higher Education, 77(6), S. 1085–1102.
- Kühl, Stefan (2017): Organisationen - Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John/Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. Source: American Journal of Sociology American Journal of Sociology This 83(2), S. 340-363.
- Suchman, Mark C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches, The Academy of Management Review, 20(3), S. 571–610.

Vertrauen innerhalb der „organisierten Anarchie“

Jan Lauer

Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, Deutschland

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Funktion Vertrauen für Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager in Bezug auf die Governance von deutschen Universitäten einnimmt.

Im Rahmen der Hochschulforschung wurde bisher vor allem die Abwesenheit von Vertrauen untersucht: Es wird das vermeintlich verlorene Vertrauen der Gesellschaft in die Wissenschaft erforscht oder aber das Misstrauen des Staates in seine Universitäten seit den Reformen des New Public Managements konstatiert (exemplarische Engwall/Scott 2013b). Auch wenn es Arbeiten über Vertrauen innerhalb von Organisationen gibt (vgl. Richter 2017), sowie eine Vielzahl von Untersuchungen im Bereich der Managementlehre, liegt bisher keine Untersuchung der Bedeutung von Vertrauen zur Governance an Universitäten vor.

Vertrauen wird je nach Disziplin, Theorieansatz und Vertrauenskonzept (utilitaristisch, normativ, reflexiv) anders definiert und gedeutet. Folgende, aus verschiedenen Vertrauenskonzepten synthetisierte Arbeitsdefinition, wird für dieses Projekt angewandt (vor allem basierend auf Nussli 2002: 89f.):

Vertrauen ist ein soziales Phänomen, das auf einer bestimmten Entscheidung (Optionsdimension) innerhalb einer sozialen Beziehung (Beziehungsdimension) beruht und auf die Erwartung ausgerichtet ist, dass ein in der Zukunft (Zeitdimension) liegendes wichtiges Ereignis eintritt (Relevanzdimension). Über das Eintreten liegen keine gesicherten Informationen vor und es kann nicht kontrolliert werden (Kenntnisdimension und Kontrolldimension). Dem Vertrauensempfänger wird dabei ein Spielraum für die Erfüllung des Vertrauens eingeräumt (Ermessenspielraumdimension). Ein mögliches Nichteintreten des Ereignisses kann negative Konsequenzen für den Vertrauenden und den Vertrauensempfänger (Verletzbarkeitsdimension) haben.

Vertrauen ermöglicht dabei nach Luhmann die objektive Komplexität der Umwelt, die nie in ihrer Gänze erfasst werden kann, in subjektive Sicherheit zu verwandeln und ermöglicht schließlich erst das Treffen von Entscheidungen (vgl. Luhmann 2000: 9, 32).

Die Grundthese des Beitrages ist es, dass das soziale Phänomen Vertrauen besonders innerhalb der Universität für Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager eine entscheidende Funktion einnimmt und als Bindeglied zwischen den inneruniversitären Systemgrenzen wirkt.

Die Universität als multiple Hybridorganisation (vgl. Kleimann 2019) ist eine Organisation „sui generis“. Sie zeichnet sich in dieser Einzigartigkeit durch organisatorische Widersprüche und unklare Technologien aus (vgl. Engwall/Scott 2013a: 179). Diese „organisierte Anarchie“ (vgl. Cohen/March/Olsen 1972) verfügt nicht über rationale Entscheidungswege. Vielmehr zeigen sich Inkonsistenzen in den Zwecken, Programmen und Mitgliedern der Organisation (vgl. Kleimann 2019). Die verschiedenen Bereiche innerhalb der Universität folgen verschiedenen Funktionssystemen (Forschung → Wissenschaft; Lehre → Erziehung) oder reagieren auf unterschiedliche Umwelteinflüsse (Verwaltung → Recht; Wissenschaftsmanagement → Politik). Dies erschwert eine hierarchische Steuerung an den Schnittstellen innerhalb der Organisation (hoheitliche Verwaltung – Wissenschaft; Wissenschaftsmanagement – Wissenschaft; Wissenschaftsmanagement – hoheitliche Verwaltung). Hierarchie als Governanceform scheint daher an Universitäten eher selten vorzukommen und ist für Hochschulleitungen (noch immer) ein „Tabu“ (vgl. Kleimann 2016).

Wenn Hierarchie aber zumindest nicht die bestimmende Governanceform an Universitäten ist und man sich nicht mit der theoretischen Prämisse einer prinzipiellen „Unmöglichkeit der Kommunikation über Systemgrenzen hinweg“ abfinden möchte (Scharpf 1993: 58), stellen sich für die Governance an Universitäten unweigerlich folgende Fragen

- Wie sieht eine Governance der Universität gerade an den oben beschriebenen Schnittstellen aus? Welche Governanceformen kommen hier vor?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Einheiten innerhalb der Universität, die andere Zwecke, Programme und Mitglieder haben?
- Wie funktionieren Verhandlungen und Netzwerke über einzelne Bereiche hinaus?
- Welche Funktion übernimmt dabei Vertrauen für die an diesen Schnittstellen operierenden Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager?

Erste Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager an deutschen Universitäten werden im Rahmen des Symposiumsvortrags vorgestellt werden.

Literatur

- Engwall, Lars/Scott, Peter (2013a): Trust in Universities, audit society, the media and markets, in: Dies. (Hg.): Trust in Universities. Wenner - Gren International Series Volume 86, Portland Press, London, S. 179-189.
- Engwall, Lars/Scott, Peter (2013b): Trust in Universities. Wenner - Gren International Series Volume 86, Portland Press, London.
- Kleimann, Bernd (2019): (German) Universities as multiple hybrid organizations, in: Higher Education 77, S. 1085-1102.
- Kleimann, Bernd (2015): Tabus in der Governance von Universitäten, in: die hochschule 2, S. 33-42.
- Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, 4. Aufl., Lucius und Lucius, Stuttgart.
- Michael D. Cohen/James G. March/Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly 17:1, S. 1-25.
- Nuissl, Henning (2002): Bausteine des Vertrauens — eine Begriffsanalyse, in: Berliner Journal für Soziologie 12, S. 87-108.
- Richter, Caroline (2017): Vertrauen innerhalb von Organisationen. Ein soziologisches Modell, transcript, Bielefeld.
- Scharpf, Fritz W. (1993): Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen, in: Héritier, Adrienne (Hrsg.): Policy-Analyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 57–83.

Kooperation und Wettbewerb: Eine theoriegeleitete Einordnung am Beispiel internationaler Hochschulkooperationen

Claudia Wendt

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland

Globalisierung, demografischer Wandel und die Entwicklung zur Wissensgesellschaft waren große gesellschaftliche Veränderungen, die - durch Reformen getrieben - auch in den deutschen Hochschulen einen Strukturwandel bewirkten (Reihlen/Wenzlaff 2016). Eine stärkere Orientierung am europäischen und weltweiten Markt und im Wettbewerb um die besten Köpfe, Reputation und Drittmittel sowie ein neues leistungsorientiertes Steuerungssystem zur Mittelvergabe (WR 2018) läuteten das Zeitalter der „entrepreneurial university“ (Clark 1998) ein. Im Zuge von Globalisierung und Europäisierung erfährt seither das Thema Internationalisierung an

Hochschulen besonders aus strategischer Sicht eine gesteigerte Bedeutung, da es sich als Profilierungsmerkmal mit unterschiedlichen Schwerpunkten darstellen kann.

Vor diesem Hintergrund mag es paradox erscheinen, dass für Hochschulen im Wettbewerb Kooperationen immer bedeutsamer werden. Jedoch werden Kooperationen Forschungsstärke und soziale Innovationskraft zugeschrieben (Krempkow 2017), die wiederum einen Wettbewerbsvorteil versprechen. Auch die Fördermittelgeber gestalten diesen Prozess mit: Mit der Förderung der „Europäischen Hochschulen“ werden in zwei Förderrunden insgesamt 41 europäische Hochschulallianzen gefördert, um die Vielfalt europäischer Forschung und Lehre fördern, neue Strukturen dafür zu etablieren und so den Europäischen Hochschulraum zu stärken (DAAD 2021).

Am Beispiel ausgewählter Fälle dieser Hochschulallianzen wird in diesem Beitrag das Spannungsfeld zwischen Kooperation und Wettbewerb in einer Mehrebenenbetrachtung (Hattke/Frost 2016) dargestellt.

Im Zentrum stehen folgende Leitfragen:

- Inwiefern haben hochschulpolitische Forderungen und Förderungen bzgl. internationaler Hochschulkooperationen einen Legitimationsdruck auf die Hochschulen entwickelt und Einfluss auf Profilbildungsprozesse genommen?
- Wie beeinflussen Hochschulen internationale Hochschulkooperationen durch ihren Wettbewerbsmodus?
- Wie wirken der externe Legitimationsdruck und die Wettbewerbspositionierung der Hochschule auf das individuelle Handeln von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen im Profilbildungsprozess?

Auf der Makroebene richtet sich der Fokus darauf wie Universitäten strategisch auf hochschulexterne Anforderungen reagieren. Ausgangspunkt ist die neoinstitutionalistische Grundannahme, dass sich Hochschulen in ihrer Formalstruktur an den von ihrer Umwelt an sie gestellten Erwartungen ausrichten, um sich gesellschaftlich zu legitimieren (Meyer/Rowan 1977). Gegenstand der Betrachtung ist, inwiefern hochschulpolitische Erklärungen, z.B. der Europäischen Kommission zur Stärkung des Europäischen Hochschulraums (Europäische Kommission 2020) und Förderausschreibungen, die internationale Hochschulkooperationen fokussieren, einen Legitimationsdruck und Isomorphieprozesse auslösen (DiMaggio/Powell 1983).

Die Makroperspektive des Neoinstitutionalismus bietet das Rahmenwerk verschiedener Begründungen für Strategieprozesse und ihre Limitationen. Daran lässt sich der Strategy-as-Practice-Ansatz anschließen, der zur näheren Einordnung der Aktivitätsebene das strategische Handeln auf der Mesoebene sowie das individuelle Handeln auf der Mikroebene in den Blick nimmt. Der Strategy-as-Practice-Ansatz stammt aus der Strategischen Managementforschung und versteht strategisches Handeln als Prozess. Im Zentrum der Betrachtung steht dabei, wie dieses Handeln durch den organisationalen und institutionellen Kontext beeinflusst ist und diesen gleichfalls beeinflusst (Johnson et al. 2007).

Als Ergebnis der Mehrebenenbetrachtung sollen Implikationen für eine hybride, kooperative Hochschulgovernance stehen, die aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen aufnehmen. Wie der Wissenschaftsrat (2021: 5) konstatiert, sind Wettbewerb, Effizienzgewinn und eine Dynamisierung des Systems als Leitprinzipien nicht ausreichend. „Die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung tritt immer klarer zutage und verdeutlicht die Notwendigkeit, neu über die Balance von Kooperation und Wettbewerb nachzudenken.“

Literatur

- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. International Association of Universities and Elsevier Science, Paris and Oxford.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2021): Europäische Hochschulen, <https://eu.daad.de/infos-fuer-hochschulen/programmlinien/foerderung-von-hochschulkooperationen/europaeische-hochschulen/de/66020-europaeische-hochschulen/>.
- DiMaggio, Paul/ Walter Powell (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. in: *American Sociological Review*, Vol. 48(2), 1983, S. 147-160.
- European Commission (2020): Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions. A new ERA for Research and Innovation. Brussels, 30.09.2020, COM(2020) 628 final, <https://op.europa.eu/en/web/eu-law-and-publications/publication-detail/-/publication/aae418f1-06b3-11eb-a511-01aa75ed71a1#>.
- Frost, Jetta/ Fabian Hattke/ Markus Reihlen (2016): *Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control*. In Jetta Frost/ Fabian Hattke/ Markus Reihlen (Hrsg.), *Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control*. Springer Switzerland, S. 1-14.
- Johnson, Gerry/ Ann Langley/ Leif Melin/ Richard Whittington (2017). *Strategy as Practice*. Research Directions and Resources. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krempkow, René (2017). Hochschulautonomie, Forschungs- und Innovationsperformanz im deutschen Hochschulsystem. *Hochschulmanagement*, 12 (2+3), S. 51-58.
- Meyer, John/ Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. Source: *American Journal of Sociology* *American Journal of Sociology* This 83(2), S. 340-363.
- Reihlen, Markus/ Ferdinand Wenzlaff (2016): Institutional Change of European Higher Education: The Case of Post-War Germany Jetta Frost/ Fabian Hattke/ Markus Reihlen (Hrsg.), *Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control*. Springer Switzerland, S. 20-40.
- Wissenschaftsrat (2021). Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschafts-systems Deutschland. Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.pdf?_bl ob=publicationFile&v=11.

Symposium 1.3

Donnerstag, 16.09.2021: 14:00-16:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Kleiner Hörsaal AUB

Kooperationsnetzwerke von Universitäten: Zwischen Eigendynamik und organisationaler Qualitätsentwicklung

Chair(s): Anna Kosmützky (Leibniz Universität Hannover, Deutschland)

*Diskutant*in*: Hanna Hottenrott (Technische Universität München, Deutschland)

In den letzten Jahrzehnten sind Forschungsk Kooperationen exponentiell gewachsen, so auch in Deutschland, das eines der stärksten forschungsproduzierenden Länder weltweit ist (Powell et al. 2017; Dusdal 2018). Universitäten sind zugleich Anker und Drehkreuz multipler Kooperationsnetzwerke (Owen-Smith 2018; Powell et al. 2012). Sie beherbergen und bündeln Forschungsk Kooperationen auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle und institutionelle Kooperationsnetzwerke), in unterschiedlichen Räumen (lokale, nationale, internationale Kooperation), mit unterschiedlichem Formalisierungsgrad (vom informellen Austausch bis hin zu formalisierten strategischen Partnerschaften), zu unterschiedlichen Umwelten (Forschung, Industrie, Politik, Gesundheitssektor, Non-Profit Organisationen etc.) sowie in unterschiedlichen Disziplinen und interdisziplinären Forschungssettings (Melin & Persson 1996; Georghiou 1998, Wagner 2006). Die „Anker- und Drehkreuzfunktion“, die Universitäten für diese multiplen, transorganisationalen und eigendynamischen Kooperationsnetzwerke haben, stellt ihre besondere „Qualität“ dar.

Unter dem Begriff der „Qualität“ werden seit mittlerweile rund 20 Jahren aber ebenso Qualitätsorientierung, Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement an Hochschulen und im Hochschulsystem diskutiert (Olbertz et al. 2001). Qualitätsentwicklung ist dabei ein Oberbegriff (Kloke 2014), der organisationalen Prioritätensetzungen und damit verbundene Prozesse, die zu einer Verbesserung wissenschaftlicher Leistungen und Verstärkung bestimmter Leistungsausgaben führen, bezeichnet (Hanft 2008). Entsprechend fördern Universitäten als Organisationen auch unterschiedlichste Formen der Forschungsk Kooperation, und der Auf- und Ausbau entsprechender Abteilungen für Forschungsförderung auf Organisationsebene lässt sich als Ausdruck der intendierten organisationalen Qualitätsentwicklung verstehen. Diese Entwicklung ist auch vor dem Hintergrund einer Forschungsförderpolitik zu sehen, die zunehmend auf eine „strategische“ Forschungsförderung, vernetzte Programme sowie institutionenübergreifende und internationale Kooperationen setzt (WR 2003; IEKE 2016). Parallel sind Universitäten zu strategisch agierenden organisationalen Wettbewerbsakteuren geworden, die untereinander um Reputation, Ressourcen und Talent konkurrieren (Krücken 2017; Musselin 2018).

Die Fähigkeit multiple transorganisationalen Kooperationsnetzwerke zu beherbergen und zu bündeln variiert jedoch von Organisation zu Organisation und damit auch entsprechende Möglichkeiten Kooperationsnetzwerke organisationsseitig zu fördern. Die Beiträge des Symposiums gehen diesen Variationen nach und analysieren sie aus unterschiedlichen Perspektiven.

Zum Symposium tragen Forschende aus Soziologie, Wirtschaftsinformatik und Volkswirtschaft bei.

Exponentielles Wachstum, relationale Qualität und die pfadabhängige Entwicklungen deutscher Forschungsk Kooperationen seit 1990

Justin W.W. Powell, Jennifer Dusdal

University of Luxembourg, Luxemburg

Internationale Kooperation expandieren fortwährend und auch die Publikation von Forschungsergebnissen in Kooperation ist vor allem in STEM+ Feldern über die Grenzen von Organisationen, Organisationsformen sowie Nationen zur Norm avanciert (Powell et al. 2017). Zwar liegen die Kooperationsniveaus in den Sozial- und Geisteswissenschaften noch auf deutlich niedrigerem Niveau als in den Natur-, Ingenieur- und Lebenswissenschaften (Gazni et al. 2012), sie weisen aber ebenso erhebliche Wachstumsraten an Ko-Publikationen auf (Helmich et al. 2018). Eine wesentliche Qualität der Forschung der letzten drei Jahrzehnte sind die Kooperationen, die diese ermöglichten; hier sprechen wir von „relationaler Qualität“. Wenn Forschende sowie die Organisationen, mit denen sie affiliert sind, zunehmendem Wettbewerb (Powell 2018) auf verschiedenen Ebenen – lokal, national, regional und global – ausgesetzt sind, begegnen sie diesem Druck mit zunehmender Kooperation – über disziplinäre, länder- und organisationale Grenzen hinweg.

Trotz des Wachstums internationaler Kooperationen sind institutionelle Einbettung und organisational geprägte Forschungsbedingungen wesentlich national-staatlich geblieben. Die wesentlichen Weichenstellungen und die Dynamik des Wachstums dieser Kooperationsbeziehungen sind bisher jedoch für das deutsche Wissenschaftssystem nicht analysiert worden. Daher analysieren wir die Entwicklung zentraler Faktoren, die die Expansion kooperativer Forschung in Deutschland ermöglichten mit Hilfe des Ansatzes des pfadabhängigen institutionellen Wandels (Beyer 2005; Ebbinghaus 2009). Grundsätzlich verändern sich etablierte Institutionen nur graduell und das Verlassen eines einmal eingeschlagenen Pfades wird immer unwahrscheinlicher. „*Increasing returns*“ und „*positive feedback loops*“ (Pierson 2004) lösen selbstverstärkende Dynamiken aus (Thelen 2004) und kontinuierlich sichernde Maßnahmen verstärken Pfadabhängigkeiten (Beyer 2005). Aber ebenso wie „*critical junctures*“ beeinflussen graduelle Ereignisse Entwicklungen (Mahoney 2000). Da Forschungsk Kooperationen immer weniger lediglich innerhalb von Organisationen, sondern verstärkt zwischen Organisationen erfolgen (Dusdal & Powell 2021), interpretieren wir die institutionelle Pfadabhängigkeit deutscher Forschungsk Kooperationen als pfadabhängiger Prozess institutionellen Wandels interpretiert (Powell et al. 2017; Dusdal et al. 2020). Diese konzeptionelle Basis ermöglicht es uns zugleich Persistenz und Wandel zu erfassen und damit die temporale Entwicklung von Forschungsk Kooperationen und ihre aktuellen Bedingungen umfassender darzustellen. Die Datengrundlage für unsere Analyse bilden die Ko-Publikationen von deutschen wissenschaftsproduzierenden Einrichtungen wie sie im Web of Science (WoS) im Zeitraum von 1900–2010 verzeichnet sind.

Unsere Analyse zeigt erstens, dass die Entwicklung der Forschungsk Kooperationen in STEM+ Disziplinen und zwischen unterschiedlichem wissenschaftlichen Organisationsformen in Deutschland sich als selbstverstärkende Entwicklung darstellt für die sich unterschiedliche Ent-

wicklungsphasen unterscheiden lassen. Zweitens zeigen wir, dass die Entwicklung und Diffusion neuer Technologien und die deutsche Wiedervereinigung „critical junctures“ darstellen, die die Entwicklung von Forschungsk Kooperationen und wissenschaftlichen Kooperation zwischen unterschiedlichen Wissenschaft produzierenden Organisationen in Deutschland sowie mit internationalen Partnern maßgeblich beeinflussen. Wissenschaftliche Kooperationen und Ko-Autorenschaften sind auch in Deutschland seit einem deutlichen Pfadwechsel nach der deutschen Wiedervereinigung im Jahr 1990 zur dominierenden Form der Forschung geworden und damit auch eine qualitätsrelevante, sich selbstverstärkende, überregionale Vernetzung der Forschungsorganisationen in Deutschland.

Relationale Kooperationsportfolios als Brücke zwischen systemischer und organisationaler Erklärung von Qualität

Achim Oberg¹, Olaf Kellermeier¹, Tino Schöllhorn², Pavel Dimitrov Chachev²

¹Universität Hamburg, Deutschland; ²Universität Hamburg/Universität Mannheim, Deutschland

Unter dem „relationale Portfolio“ einer Wissenschafts- oder Forschungseinrichtung verstehen wir die Menge der vergangenen und aktuellen Kooperationsbeziehungen mit anderen Akteuren im Feld der Forschung und Entwicklung. Wir vermuten, dass Unterschiede in Umfang und Zusammensetzung dieser Portfolios dazu beitragen, Unterschiede in der Qualität des Forschungsimpacts verschiedener Organisationen zu erklären. Bevor diese Vermutung systematisch überprüft werden kann, möchten wir in diesem Beitrag die konzeptionellen und methodischen Grundlagen zur Erfassung und Interpretation von relationalen Kooperationsportfolios herausarbeiten.

Dazu kombinieren wir im ersten Schritt das Konzept des organisationalen Feldes des Neo-Institutionalismus (DiMaggio & Powell 1983) mit einer netzwerktheoretischen Modellierung von Organisationen (Powell & Oberg 2017). Durch die Konzeption von Organisationen der Forschung und Entwicklung als organisationales Feld können formale und informelle Kooperationen zwischen unterschiedlichen Organisationsformen (Dusdal et al. 2020) wie Universitäten, Technischen Universitäten, Universitätskliniken, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Kliniken, Ressortforschungseinrichtungen und Unternehmen auf systemischer Ebene berücksichtigt werden. Durch die Zerlegung von komplexen Organisationen wie Forschungsuniversitäten (Owen-Smith 2018) in Netzwerke ihrer wichtigsten Einheiten können sowohl interne als auch externe Beziehungen dieser Organisationen herausgearbeitet werden. Die Kombination von Feld- und Organisationsnetzwerken ermöglicht dann die Ermittlung von relationalen Portfolios, die die Kooperationserfahrungen und -möglichkeiten einzelner Organisationen im Feld kapseln (Powell 1998).

Wir zeigen dann im zweiten Schritt auf, wie sich diese Konzeption mittels eines Mehr-Ebenen-Netzwerks operationalisieren lässt. Dazu verwenden wir die von Max Weber (Ringer 2009; Weber 2002) eingeführte Unterscheidung zwischen Beziehung und Verhalten für getrennte Netzwerkebenen, so dass typisierte Beziehungen und realisierte Aktivitäten unterschieden werden

können. Zur Erfassung der Beziehungsebene dienen organisationalen Selbstdarstellungen im World Wide Web (Powell et al., 2017) inklusive ihrer Logos (Drori et al., 2013), da in diesen Formen der Selbstdarstellung symbolische Hinweise zur Zugehörigkeit zu Organisationsformen und zu Beziehungen zu anderen Organisationen oder Organisationseinheiten zu finden sind. Um empirisch erfassen zu können, inwieweit Beziehungen das Verhalten von Organisationen beeinflusst haben, greifen wir auf Veröffentlichungsdaten (Dusdal 2018) zurück, da in diesen einen Teil der vergangenen Aktivitäten zwischen Mitgliedern verschiedener Organisationen dokumentiert ist.

Im dritten Schritt veranschaulichen wir diesen konzeptionellen und empirischen Ansatz an ausgewählten Beispielen der Einbettung von Universitäten in das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem. Dabei wird deutlich, dass man Unterschiede der Portfolios und der Qualität deutlich herausarbeiten kann, wenn man bei der Interpretation der Daten die jeweiligen Verzerrungen – strategisches Selbstdarstellungsverhalten im World Wide Web und partielle Reflektion von Kooperationen in Publikationsdaten (Katz & Martin 1997; Laudel 2002) – berücksichtigt.

Zuletzt diskutieren wir, inwiefern relationale Kooperationsportfolios eine Brücke zwischen strukturellen Analysen des Wissenschaftssystems und organisationalen Analysen der Hochschulforschung (Hamann et al., 2018) bilden können.

Forschungsförderung an Universitäten: Chancen und Grenzen der organisationalen Governance von Forschungsk Kooperationen

Anna Kosmützky, Sarah-Rebecca Kienast

Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Forschungsförderung an Universitäten ist zu einer zentralen Aufgabe von Universitäten als Organisationen avanciert und nationale Verbundforschung und internationale Kooperationen werden zunehmend auch auf Organisationsebene als Leistungsindikatoren und Qualitätsmerkmal betrachtet (Gerhardt 2003). Damit verbunden sind neue Serviceaufgaben und Tätigkeitsbereiche der Organisation und der Auf- und Ausbau der organisationalen Forschungsförderung und des administrativen Hochschulmanagements (Kloke 2014). Zugleich basieren die Forschungsk Kooperationen von Forschenden an Universitäten maßgeblich auf individuellen Kooperationsinteressen hinsichtlich der Auswahl von Formen, Reichweite und Partner und Partnerinnen der Kooperation und damit auf Selbstorganisation (Melin 2000; Laudel, 2002). Die Motivation zu Forschungsk Kooperationen variiert zudem nach disziplinären Kooperationslogiken, die auch mit der Nutzung von Geräten (z. B. einem Teleskop), Ressourcen (z. B. Zugang zu Bodenproben), Daten (z.B. Zugang zu Erhebungsdaten) und einer Theorieorientierung (theoriegetriebenen Forschung) zusammenhängen (Wagner 2005). Darüber hinaus sind Universitäten nach wie vor die lose gekoppelte Experten- bzw. Professionsorganisationen, deren Leistungsproduktion in Forschung und Lehre von Professionellen durchgeführt wird und die daher nur sehr begrenzt steuerbar sind (Musselin, 2007). In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach ob und wie sich dieses Spannungsverhältnis von individueller Kooperationsbereitschaft und individuellen Ko-

operationsmotiven, disziplinären Kooperationslogiken und organisationaler Forschungsförderung in Maßnahmen zur Forschungsförderung an Universitäten manifestiert.

Um unsere Analyse der organisationalen Forschungsförderung von Kooperationen zu kontextualisieren, skizzieren wir, erstens, auf Basis von Policy-Dokumenten, Datenmaterial und Literatur zur Forschungsförderung und zum administrativen Hochschulmanagements in Deutschland die Entwicklung der organisationalen Forschungsförderung an deutschen Universitäten. Im zweiten, konzeptionellen, Teil des Beitrags diskutieren wir mit Bezug auf die entsprechende Forschungsliteratur Charakteristika und Dimensionen von Forschungsk Kooperationen. Darüber hinaus beleuchten wir Steuerungsmodi von Scientific Communities und neue Governance-Modi von Universitäten als Organisationen. Dabei identifizieren wir mögliche „Governance-Hebel“ (Gläser 2012, 8) zur Förderung von individuellen Forschungsk Kooperationen (Leistungsbewertungsverfahren, Anreize, Personalrekrutierung, Gestaltung von Organisationsstrukturen und -prozessen sowie normative Kontrolle/„soft coercion“ und Kultur). Der dritte, empirische, Teil des Beitrags basiert auf einer Analyse von Interviews in Organisationseinheiten für Forschungsförderung und in Prorektoraten für Forschung an zehn deutschen Universitäten mit Fächerprofilen in STEM-Feldern. Hierin analysieren wir 1) das Repertoire an Maßnahmen für die organisationale Förderung von Kooperation und rekonstruieren auf dieser Basis 2) das organisationale Forschungsförderungs-Paradox, das aus dem Spannungsverhältnis von organisationalem Steuerungsanliegen sowie individuellen Kooperationsmotiven und disziplinären Kooperationslogiken entsteht. Im vierten Teil des Beitrags diskutieren wir Chancen und Grenzen der organisationalen Forschungsförderung sowie Forschungsdesiderate und Implikationen zur Förderung von Forschungsk Kooperationen für Wissenschaftspolitik und Hochschulmanagement.

Symposium 1.4

Donnerstag, 16.09.2021: 14:00-16:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Qualitätsstandards des digitalen Publizierens und des Open Access: Bibliotheken, (Geistes-)Wissenschaft und Verlage

Chair(s): Yuliya Fadeeva (Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Deutschland), Dorothee Graf (Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Deutschland)

*Diskutant*in*: Dorothee Graf (Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Deutschland)

Im Symposium sollen Qualitätsstandards des digitalen Publizierens, insbesondere im Open-Access-Publizieren, aus drei unterschiedlichen Perspektiven – beispielhaft vertreten durch die Akteur:innen der ENABLE!-Community – diskutiert werden. Damit adressiert das Symposium den Bereich ‚Forschung‘, spezifisch die „Definition und Operationalisierung von Qualitätskriterien in der Forschung, insbesondere Drittmittelwerbung und Publikationen“.

Die Änderung der Publikationspraxis, die Wirkung der Open-Access-Transformation auf die Wissenschaft und die Etablierung gemeinsamer Standards digitalen Publizierens zeigen besonders deutlich die vielschichtige Interdependenz der Akteur:innen. Hier müssen Bibliotheken, Wissenschaftler:innen und Wissenschaftsverlage mit ihren jeweiligen Kompetenzen, Interessenslagen und überlappenden, neuen und alten Aufgabenbereichen gemeinsam begriffliche, methodologische und praktische Verständnisse erarbeiten. Nur in enger, kontinuierlicher Abstimmung und mit Blick auf eine Umverteilung von Aufgaben und Rollen können sie Standards entwickeln. Dabei spielen auch Interessenskonflikte und eine wachsende, reichhaltige Publikationspraxis außerhalb des etablierten Verlagsmodells eine wichtige Rolle.

Aus einer international argumentierenden, komparatistischen Sicht der Digital Humanities diskutiert ein *Geisteswissenschaftler* vier Ebenen, auf denen die Qualität digitaler Veröffentlichungen in den Geisteswissenschaften verbessert werden kann. Die Ausschöpfung digitaler Potentiale und die Entwicklung neuer Qualitätsstandards stellt dabei stärker als zuvor veränderte Anforderungen an Wissenschaftsverlage und die Einbindung der Bibliothek als institutioneller Publikationspartnerin und Förderin. Die Reflexion dieser Rollenveränderung und der damit verbundenen aktiven Positionierung der *Bibliothek* im Publikationsprozess bildet den Schwerpunkt des zweiten Beitrags. Dieser stellt die Qualität von Publikationen aus bibliothekarischer Sicht vor und integriert wissenschaftliche, verlegerische und technische Aspekte.

Die Perspektive der *Wissenschaftsverlage* wird in der Diskussion zweier Aspekte der Publikationspraxis vertreten, die zentral für Open Access sind. Der erste betrifft die vielfältigen Anforderungen des notwendigen Transformationsprozesses hin zum digitalen Publizieren. Der zweite Aspekt fokussiert die künftige Finanzierung und Veränderung von Geschäftsmodellen. In der anschließenden Diskussion sollen Bedürfnisse und Anforderungen der jeweiligen Positionen unter Einbeziehung der Zuhörer:innen diskutiert, geschärft und ergänzt werden.

Die Qualität digitaler Veröffentlichungen in den Geisteswissenschaften

Thomas Ernst

Universität Antwerpen, Belgien/Universität van Amsterdam, Niederlande

Die digitale Veröffentlichungsform von Forschungsbeiträgen besitzt enorme Potenziale für die bessere Produktion und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Damit diese Möglichkeiten umfassend und nachhaltig genutzt werden können, müssen jedoch Standards der Offenheit, Referenzierbarkeit sowie der digitalen Aufbereitung und der Interoperabilität der Metadaten beachtet werden, die eine weitere Prozessierbarkeit, Versionierung, Vernetzung und Langzeitverfügbarkeit der Forschungsbeiträge und -daten ermöglichen. Diese Standards sind sowohl in den wissenschaftlichen Disziplinen selbst als auch in den Wissenschaftsverlagen bislang nur unzureichend etabliert worden, wenngleich in den letzten Jahren viel in Bewegung geraten ist. Doch auf welches Ziel sollten diese Bewegungen ausgerichtet sein? Welche Standards digitaler Veröffentlichungen müssen erfüllt werden, um die Qualität der Forschung zu verbessern? Und welche Rolle sollten Hochschulen und Wissenschaftsverlage dabei spielen?

Der Beitrag möchte diese Fragen aus mehreren Perspektiven angehen: *geisteswissenschaftlich*, indem er aus der Position eines international agierenden Geisteswissenschaftlers argumentiert; *international und komparatistisch*, indem er den deutschen Diskurs durch die Präsentation etablierter Standards aus Belgien und den Niederlanden bereichert (und u.a. von der belgischen *VABB-Liste* und der niederländischen Open Access-Plattform *openaccess.nl* berichtet); auf der Höhe der *Digital Humanities*, indem er die Empfehlungen der *AG Digitales Publizieren* im Verband Digital Humanities im deutschsprachigen Raum präsentiert und diskutiert; und schließlich unter Einbezug der *Bibliotheken und Verlage* als zentraler Wissensvermittler, indem er sich auf die Ansätze und Diskussion rund um das *ENABLE-Portal* von Bibliotheken, Verlagen und Autor:innen bezieht, das explizit die Rolle der Wissenschaftsverlage in diesen Prozessen thematisiert.

Die Kernthese ist, dass sich die Qualität digitaler Veröffentlichungen in den Geisteswissenschaften auf vier Ebenen erweist: Erstens durch die *freie Verfügbarkeit* der Veröffentlichung im Sinne des *Open Access*. Hier lassen sich Standards aus den Niederlanden (u.a. Urheberrechtsparagraph 25fa) in die deutsche Debatte einbringen, zudem soll danach gefragt werden, inwiefern die Open Access-Lizenz CC BY hier wirklich für Wissenschaftler:innen die beste Lösung wäre. Zweitens muss die *Nachnutzbarkeit und Vernetzung* wissenschaftlicher Texte zentral stehen: Dafür ist es notwendig, wissenschaftliche Autorschaftsrollen und Textversionen zu differenzieren, alle Texte hochwertig zu digitalisieren und mit spezifischen Metadaten zu versehen, die zugleich Linked Open Data und somit eine neue Entwicklungsstufe des World Wide Web befördern. Drittens können digitale Verfahren zur *inhaltlichen Verbesserung und offenen Begutachtung* wissenschaftlicher Texte genutzt werden – verschiedene Modelle des Open Peer Reviews sowie deren Potenziale und Probleme sollen diskutiert werden. Schließlich spielt viertens nach der eigentlichen Veröffentlichung die *Impactmessung* eine wichtige Rolle: Welche qualitativen und quantitativen Verfahren zur Wirkungs- und Qualitätsmessung von digitalen

Veröffentlichungen existieren? Welche grundsätzlichen Probleme bringen diese Verfahren mit sich und wie könnte dennoch die Qualität von Veröffentlichungen bestimmt werden?

Nachdem für diese vier Ebenen, auf denen die Qualität wissenschaftlicher Veröffentlichungen durch die Potentiale des Digitalen verbessert werden könnte, mögliche Standards diskutiert und definiert worden sind, soll abschließend die Frage reflektiert werden, in welchem Maße universitätseigene Plattformen diese Qualität digitaler Veröffentlichungen in den Geisteswissenschaften gewährleisten können und welche Leistungen von Wissenschaftsverlagen dazu unabdingbar sind. Bei der Beantwortung dieser Frage soll auch auf die Diskussionen auf der Plattform *ENABLE!* eingegangen werden, die sich unter anderem um die notwendigen Workflows drehen: Welche digitalen Vorgehensweisen und Kenntnisse sind auf Seiten der Wissenschaftler:innen und der Verlage für einen produktiven digitalen Veröffentlichungsprozess notwendig und inwiefern müssten bestehende Verfahrensweisen geändert werden?

Literatur

- AG Digitales Publizieren (2021): Digitales Publizieren in den Geisteswissenschaften: Begriffe, Standards, Empfehlungen. In: Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften (=Working Papers, 1). Wolfenbüttel. text/html Format. DOI: 10.17175/wp_2021_001.
- CC – Creative Commons (2021): Mehr über die Lizenzen. In: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de>.
- Ecoom (2021): Flemish Academic Bibliographic Database for the Social Sciences and Humanities (VABB-SHW). In: <https://www.ecoom.be/en/data-collections/vabb-shw>.
- ENABLE! Community (2021): ENABLE! Bibliotheken, Verlage und Autor*innen für Open Access in den Social Sciences and Humanities. In: <https://enable-oa.org/>.
- Ernst, Thomas (2016): Eine Kritik der Kritik des Open Access. Zu den Debatten über das Zweitveröffentlichungsrecht und über die Wertigkeit von Print- vs. Digitalpublikationen in den Geisteswissenschaften. In: Libreas. Library Ideas, Heft 30 (2016). <http://libreas.eu/ausgabe30/ernst/>.
- Ernst, Thomas (2015): Vom Urheber zur Crowd, vom Werk zur Version, vom Schutz zur Öffnung? Kollaboratives Schreiben und Bewerten in den Digital Humanities. In: Constanze Baum/Thomas Stäcker (Hg.): Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften (=Sonderband, 1). DOI: 10.17175/sb001_021.
- Graf, Dorothee/Fadeeva, Yuliya/Falkenstein-Feldhoff, Katrin (Hg.) (2020): Bücher im Open Access: Ein Zukunftsmodell für die Geistes- und Sozialwissenschaften? Opladen: Budrich. DOI: 10.17185/du epubli co/72237.
- UKB/VSNU/NWO/SURF (2021): openaccess.nl. In: <https://www.openaccess.nl/en>

Was und wer bestimmt die Qualität einer OA-Buchpublikation? Die neue Rolle der Bibliothek

Yuliya Fadeeva

Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Deutschland

Der hochkomplexe und multidimensionale Qualitätsbegriff wird hier aus der Sicht von Bibliotheken analysiert. Die spezifische Funktion der (Universitäts-)Bibliotheken für die Qualitätssicherung und -entwicklung wird am Beispiel der Open-Access-Buchpublikationen diskutiert, die in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Schlüsselstellung in der Wissenschaftskommunikation einnehmen. Universitätsbibliotheken in ihrer institutionsgebundenen und gleichzeitig autonomen Stellung sind so ein integrativer und aktiver Bestandteil sowohl der Forschung als auch des breiteren gesellschaftspolitischen Prozesses der Entgrenzung und Neustrukturierung im Lichte des digitalen Wandels.

Rolle der Universitätsbibliothek

Universitätsbibliotheken sind einerseits unabhängig, da sie kein kommerzielles Interesse verfolgen. Deshalb sind sie marktökonomischen Zwängen und Schwankungen weit weniger unterworfen oder von Existenzängsten bedroht als z.B. Verlage oder der Buchhandel. Die Hauptaufgabe der Universitätsbibliothek ist gemeinnützig im Sinne des humanistischen Bildungsideals. Die Bibliothek ist zwar autonom innerhalb der eigenen Universität, z.B. durch einen eigenen Etat und eigene Zielsetzungen. Andererseits ist sie den Interessen und Bedarfen der Angehörigen der Universität verpflichtet und steht so in potenziellem Spannungsverhältnis zu anderen Bibliotheken. Universitätsbibliotheken sind Teil des Angebots, mit dem Universitäten ihren Konkurrenzkampf um die besten Wissenschaftler:innen führen.

Zugleich stehen Bibliotheken in einem Geflecht komplexer weiterer Beziehungen: Dazu gehören nicht nur Verlage, Zwischenhandel, Intermediäre oder technische Dienstleister. Die Bibliothekswelt ist in Verbänden organisiert, wodurch jede Universitätsbibliothek in einem Netz von Abhängigkeiten steckt, was ihre individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten einschränkt.

Qualität aus der Sicht der Bibliotheken

Bibliotheken haben ein multidimensionales Verständnis der *Qualität* wissenschaftlicher Buchpublikationen. Zum einen findet sich die Rede von Qualität bei den Erwerbskriterien von Büchern für den Bestand. Hier spielt das Verlagsrenommee eine signifikante Rolle. Fachreferent:innen entscheiden über konkrete Erwerbe, die Standing-Order-Bestellform bei namhaften Verlagen oder das Abonnement einer Buchreihe sind dabei üblich.

Zum anderen wird unter Qualität *Datenqualität* (bezogen auf die Metadaten von Publikationen) verstanden. Hier geht es um die Beschreibung und digitale Beschaffenheit der konkreten Publikation, aber auch um technische Infrastrukturen sowie den Datenaustausch zwischen Institutionen. Mit dem zunehmenden Angebot an E-Books haben sich Paket-Angebote sehr verbreitet, wodurch die Datenqualität abgenommen hat.

Qualitätssicherung und -entwicklung mit Open Access

Durch die Transformationsbewegung hin zu Open Access ändern sich für Bibliotheken nicht nur die technischen Rahmenbedingungen der Arbeit, sondern auch Aufgabenbereiche und Rollenverteilungen. Das Kerngeschäft der Mittelverausgabung bewegt sich weg von Kauf und Subskription potentiell relevanter Literatur hin zur Finanzierung der Publikationskosten der eigenen Angehörigen. Die neuen Aufgaben der Bibliothek sind in höherem Maße als bisher ein integrativer und interaktiver Teil der Wissenschaft selbst. Innerhalb der Open-Access-Förderung von Buchpublikationen gehören dazu der Austausch mit Wissenschaftler:innen der eigenen Universität sowie eine individuelle Beratung und Unterstützung beim geplanten Publikationsvorhaben: bei urheberrechtlichen Fragen und Verhandlungen mit Verlagen über konkrete Vertragsbedingungen, durch finanzielle Förderung einer Open-Access-Publikation beim gewünschten Verlag durch einen Publikationsfonds und die kostenlose Veröffentlichung auf institutionellen Repositorien. Durch die verstärkte Publikationsunterstützung wächst der Einflussbereich und die Verantwortung der Bibliothek. Ihre neue Rolle ist

- aktiv – Open-Access-Förderung, Finanzierung neuer Publikationen, Kommunikation mit Verlagen und anderen Bibliotheken, Entwicklung eigener Richtlinien, Beratung und Schulung hinsichtlich rechtlicher Fragen, der Publikation auf Repositorien oder in Universitätsverlagen
- normativ – Bewertung von Verlagsangeboten, Festlegung der eigenen Förderstandards, z.B. *peer review* oder *editorial review* durch den Verlag, freie Lizenzierung, transparente und angemessene Bepreisung, Listung des Verlags in Open-Access-Verzeichnissen (OAPEN/DOAB etc.)
- vermittelnd – unabhängige Ansprechpartnerin für Akteur:innen mit potenziell konfligierenden Interessen (für Verlage und Intermediäre: welche Kriterien, z.B. hinsichtlich der Metadaten, müssen erfüllt sein, damit Bibliotheken Open-Access-Publikationen fördern bzw. Closed-Access-Publikationen kaufen/lizenzieren; für Autor:innen: welche Leistungen können sie in verschiedenen Publikationsmodellen erwarten/verlangen).

Die Bibliothek greift in die Gestaltung des Publikationsgeschehens und beeinflusst die Qualitätssicherung innerhalb der wissenschaftlicher Kommunikationsmechanismen. So entsteht ein inklusiveres und differenzierteres Verständnis von Qualität.

Die Zukunft geistes- und sozialwissenschaftlicher Buchpublikationen: Die Rolle von Verlagen

Christina Lembrecht

Verlag De Gruyter, Deutschland

Im Zuge der Ausdifferenzierung der Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehen Wissenschaftsverlage, die disziplinspezifische, kuratierte Verlagsprogramme aufbauen und entwickeln. Seither ist es Aufgabe von Wissenschaftsverlagen, in enger Zusammenarbeit mit der *scientific community* (durch die Koordination und Organisation von Begutachtungsprozessen) über die Aufnahme von Werken in das Verlagsprogramm zu entscheiden und diese Werke zu produzieren und zu verbreiten - und damit für das jeweilige Werk eine hohe Reichweite und Sichtbarkeit und die bestmöglichen Rezeptionsbedingungen zu schaffen. In Deutschland bildete sich dabei eine vielfältige Verlagslandschaft für geistes- und sozialwissenschaftliche Publikationen heraus, die heute aus privatwirtschaftlichen Häusern unterschiedlicher Größenordnung und Spezialisierungsgrades sowie aus an den Hochschulen angesiedelten Universitätsverlagen und verlagsähnlichen Infrastrukturen besteht.

Während sich in den STM-Disziplinen das digitale Publizieren in den vergangenen zwanzig Jahren rasch zum Standard entwickelte und eine Vielzahl von Periodika mittlerweile ausschließlich elektronisch erscheinen, dominiert in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern nach wie vor die gedruckte Version. Zugleich bieten Digitalisierung und Open Access Potenziale für eine verbesserte Zugänglichkeit und Verbreitung wissenschaftlicher Literatur, die für die Geistes- und Sozialwissenschaften noch nicht annähernd ausgeschöpft sind.

Dieser Beitrag, der stellvertretend für die Position vieler Verlage gesehen werden könnte, fokussiert auf die Rolle der Wissenschaftsverlage in der Transformation des Publikationswesens hin zu digitalen, frei zugänglichen und wirtschaftlich nachhaltigen Publikationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und analysiert die hierfür notwendigen Veränderungsprozesse:

1. Die Transformation von einem Veröffentlichungsprozess, der ausschließlich von der gedruckten Ausgabe als Endprodukt gedacht ist, hin zu einer Inhaltserstellung und -lagerung, die medienneutral aufgesetzt und an den Standards digitalen, offenen Publizierens ausgerichtet ist. Dieses macht die Entwicklung neuer, standardisierbarer Verfahrensweisen und Abläufe zwischen Autor:innen einerseits und Verlagen andererseits notwendig. Dies umfasst nicht nur den Publikationsprozess als solchen, sondern kann auch die Ausgestaltung und Weiterentwicklung von Begutachtungsprozessen und -standards einschließen.
2. Die Transformation von einem Publikationsmodell, das sich durch freie Verkäufe am Markt und - bei vielen Verlagen/Publikationsprojekten - zusätzlich durch einen Zuschuss trägt, hin zu einem Finanzierungskonzept, das Open-Access-Publikationen ermöglicht. Hierbei stellt sich die Frage, ob die an den Standort der Autor:innen oder Drittmittelprojekte geknüpfte Finanzierung von Open-Access-Gebühren tatsächlich der „goldene Weg“ ist. Eine Alternative bietet die Finanzierung durch eine konsortiale Open-Access-Organisation. Dadurch wird möglicherweise ein inklusiveres und skalierbares Modell dargestellt, Open-Access-Publizieren für die Geistes- und Sozialwissenschaften breit zu ermöglichen.

Die große Herausforderung für die (privatwirtschaftlich organisierten) Verlagshäuser besteht darin, diese Neuerungen voranzutreiben und den Wandel zu befördern (also: Investitionen in die Zukunft zu tätigen), währenddessen die „alten Systeme“ parallel weiter bewirtschaftet und fortgeführt werden müssen und wichtige Parameter des OA-Publikationsmodell noch nicht hinreichend geklärt und ausdifferenziert sind: So wird die Frage, welche Leistungen und damit Kosten für Open-Access-Buchpublikationen angemessen sind und wie diese finanziert werden sollen, zwischen Verlagen, Autor:innen und Bibliotheken zum Teil kontrovers diskutiert und je nach Standort und Zugehörigkeit einzelner Autor:innen zu einer Universität auch teilweise sehr unterschiedlich beantwortet. An dieser Stelle bedarf es für das gesamte Wissenschaftssystem einer konsistenten Antwort, um die Open-Access-Transformation in den Geistes- und Sozialwissenschaften voranzubringen und Open-Access-Publizieren breit zu ermöglichen.

Invited Symposium

Donnerstag, 16.09.2021: 14:00-16:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Aula-Unihauptgebäude

Qualitätsmanagement an Hochschulen und Hochschulforschung – miteinander, nebeneinander oder gegeneinander?

Chair(s): Christian Treppesch (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Das Symposium beschäftigt sich mit dem Verhältnis von „Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ und „Hochschulforschung“. Es sollen Schnittmengen und Berührungspunkte aber auch Unterschiede und Abgrenzungen von Qualitätsmanagement und Hochschulforschung beleuchtet werden. Anhand von vier Impulsvorträgen unter anderem zu unterschiedlichen empirischen Untersuchungen im Kontext von Studium und Lehre an Hochschulen wird der Grenzbereich zwischen Hochschulforschung und Qualitätsmanagement dargestellt. In der anschließenden Diskussion geht es also nicht primär um die (Forschungs-)Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen, sondern es geht vielmehr darum auf einer Metaebene das Verhältnis von Qualitätsmanagement und Hochschulforschung auch anhand dieser konkreten Beispiele zu betrachten.

Beiträge des Symposiums

Und was folgt daraus? Wie Qualitätsmanagement von Forschung profitieren kann

Sonja Kiko

Universität Heidelberg, Deutschland

Qualitätsmanagement an Hochschulen zielt darauf, die Qualität in einem definierten Bereich zu sichern und weiterzuentwickeln, z. B. in Studium und Lehre, aber auch die Qualität des QM selbst. Wie Forschungsergebnisse hierfür genutzt werden können, wird in diesem Impulsvortrag skizziert.

Das Phänomen des Studienabbruchs ist eines der am meisten beachteten, wenn es um das Thema „Qualität in Studium und Lehre“ geht. Zahlreiche Studien haben empirische Erkenntnisse beispielsweise über Gründe von Studienabbruch und erfolgreiche Maßnahmen zu dessen Prävention geliefert, wobei auch spezifische Fächerkulturen (MINT-Fächer) oder spezifische Studierendengruppen (z. B. internationale Studierende) in den Blick genommen wurden. Wie aber können diese Forschungserkenntnisse für das Qualitätsmanagement an einer konkreten Hochschule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Fächerkulturen genutzt werden? Für die Universität Heidelberg stellte sich genau diese Frage im Jahr 2011:

Wie an anderen Hochschulen auch, ist das Kriterium „Studienabbruch“ Bestandteil der internen Qualitätssicherungs- / Qualitätsentwicklungs-Prozesses der Studiengänge an der Universität Heidelberg. Immer wieder tauchte das Thema in den internen Begutachtungen auf: Was sind die Gründe von Studierenden für einen Studienabbruch in einem spezifischen Studiengang? Über die Gründe konnte nur einzelfallartig berichtet werden, substantielle Evidenz war zum damaligen Zeitpunkt nicht vorhanden. Um diese Lücke – in Bezug auf das Wissen selbst sowie

auf das Instrumentarium des QM-Systems heiQUALITY – zu schließen, wurde eine eigene, vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg geförderte Studie aufgesetzt: Ziel war es, ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dem Risikofaktoren für und Gründe von Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Universität Heidelberg fachspezifisch identifiziert werden können. Mittels qualitativer Telefoninterviews von ehemaligen Studierenden, die ihr Studium abgebrochen hatten, sowie mittels zweier quantitativer Online-Befragungen im zeitlichen Längsschnitt wurde eine Vielzahl von Variablen erhoben und mit Auswertungen zu soziodemografischen und bildungsbiografischen Variablen aus der Studierendendatenbank kombiniert. Was aus den gewonnenen Ergebnissen folgte, lässt sich verschiedenen Ebenen zuordnen:

1. *Erkenntnis:*

1. Hochschulspezifische „eigene“ Empirie zum Phänomen Studienabbruch / Studienfachwechsel, die mit den konkreten Rahmenbedingungen auf den Ebenen Universität – Fächerkultur – Fach/Studiengang in Kontext gesetzt werden kann.
2. Es existieren sowohl generelle als auch fachkulturrenspezifische Risikofaktoren und Gründe für Studienabbruch / Studienfachwechsel an der Universität Heidelberg – und teilweise stehen diese nicht in Einklang mit Ergebnissen aus bundesweiten Studien.

3. *Weiterentwicklung des QMS heiQUALITY:*

1. Diejenigen Aspekte, die sich in der Studie als relevant / prädiktiv für Studienabbruch / Studienfachwechsel herausgestellt hatten, werden in den Studierendenbefragungen nun systematisch in allen Q+Ampel-Verfahren erfasst, sodass hieraus auf Ebene der Studiengänge und Fächer konkrete Maßnahmen abgeleitet werden können.
2. Das kennzahlenbasierte Berichtswesen wurde um Auswertungen zu untypischen Studienverläufen erweitert.

3. *Zentrale und dezentrale Unterstützungsstrukturen:*

1. Mit dem Projekt heiSTART, das als Folgeprojekt aufgesetzt und vom MWK gefördert wurde, wurden zahlreiche Maßnahmen entwickelt, die genau auf die gefundenen Risikofaktoren und Gründe abzielen. Das Projekt ist mittlerweile verstetigt.
2. Diejenigen Items aus der Studie, die sich als Risikofaktoren für Studienabbruch / Studienfachwechsel herausgestellt hatten, wurden zur Unterstützung der Fachstudienberatungen in eine Checkliste integriert.

Fazit: Qualitätsmanagement an Hochschulen kann dann von Forschung profitieren, wenn dadurch eigene Erkenntnislücken geschlossen werden können, wenn der Kontext der Hochschule berücksichtigt wird, und wenn das, was aus den Erkenntnissen folgt, relevant und umsetzbar ist.

Systematische Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots mittels Lehrendenbefragungen

Katharina Hombach

Philipps-Universität Marburg, Deutschland

Hochschuldidaktische Angebote zielen u.a. auf die Weiterentwicklung der Hochschullehre und Unterstützung der Qualität der Lehre durch die Weiterbildung der Lehrenden. Für eine systematische Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots befragt die Hochschuldidaktik der Philipps-Universität Marburg regelmäßig die Lehrenden der Hochschule hinsichtlich ihrer Lehrerfahrungen und Unterstützungsbedarfe. Die Ergebnisse werden für einen iterativen Prozess der Anpassung hochschuldidaktischer Supportstrukturen und bedarfsorientierter Angebotsentwicklung genutzt. Anhand dieses Beispiels werden Überschneidungen und Unterschiede von Qualitätsmanagement und hochschuldidaktischer Forschung diskutiert.

Dazu wird in diesem Beitrag zunächst ein Überblick über das Qualitätssystem für Studium und Lehre an der Philipps-Universität gegeben und die Rolle der Hochschuldidaktik darin eingeordnet. Die Lehrentwicklung und Hochschuldidaktik ist an der Universität Marburg als Supportstelle für Lehrende im Dezernat Studium und Lehre angesiedelt. Gemeinsam mit Akteuren der benachbarten Referate Lehrevaluation und Qualitätssicherung in Studiengängen ist die Hochschuldidaktik Teil des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule. Dabei verfolgt die Hochschuldidaktik aus ihrer institutionellen Verankerung heraus einen spezifischen Zugang zum Thema Qualität. Hochschuldidaktische Lehrentwicklung und bedarfsorientierte Angebotsentwicklung bewegt sich zwischen Qualitätsmanagement und hochschuldidaktischer (Hochschul-)Forschung. Diese wird mit dem Ziel der Optimierung der Abläufe und in Verbindung mit hochschuldidaktischen Dienstleistungen praktiziert.

In einem nächsten Schritt wird das Verständnis hochschuldidaktischer Forschung expliziert. Hochschuldidaktische Forschung wird als ein Forschungsgebiet der Hochschulforschung verstanden (z.B. Winter 2014). Gleichzeitig ist hochschuldidaktische Forschung auch ein Teil der Hochschuldidaktik (z.B. Merkt 2014). Als solche verstanden legt hochschuldidaktische Forschung den inhaltlichen Fokus auf Lehren und Lernen (z.B. Reinmann 2015). Ihr zentrales Merkmal ist die Anwendungsorientierung. Ergebnisse werden für eine Weiterentwicklung der Praxis verwendet.

Anschließend wird das Vorgehen in den Kontext pädagogischer Hochschulentwicklung (vgl. Brahm, Jenert & Euler 2016; Metzger, Müller, Amann, Beinhauer & Rieck 2016) gestellt und das Verhältnis von Qualitätsmanagement und hochschuldidaktischer (Hochschul-)Forschung mit den jeweiligen Bedarfen und Rahmenbedingungen thematisiert.

Literatur

- Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 1, 92–105.

- Metzger C., Müller J., Amann U., Beinhauer S. & Rieck A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In: T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178-188.
- Winter, M. (2014). Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. *die hochschule*, 1, 25-49.

Von Komplexität und Steuerungsrelevanz – Studierendentypen am Beispiel von RuhrFutur

Frank Wissing

Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Daten aus Hochschulforschung und Qualitätsmanagement können ein hohes Maß an Komplexität aufweisen. Im Qualitätsmanagement wird erwartet, dass Daten Steuerungsrelevanz entfalten. Das allerdings klingt trivialer als es ist, denn selten ist das, was Instrumente des QM zutage fördern Schwarz oder Weiß. Daten rufen nun mal in der Regel nicht: „Tu‘ dies! Lass das!“ Hochschulleitungen sind darauf angewiesen, dass QM Komplexität reduziert und Daten so weit aufbereitet, dass sich daraus Handlungsrelevanz unmittelbar ablesen lässt.

Hier nun wird es anspruchsvoll und auch spannend. Denn natürlich ist sich QM der Komplexität seiner „Datenschätze“ bewusst. Mitarbeiter*innen sind in der Regel wissenschaftlich ausgebildet und den hohen Standards der Hochschulforschung zugeneigt. Auf der anderen Seite muss QM Steuerungsrelevanz erzeugen, Komplexität reduzieren. Das ist oft ein Drahtseilakt.

Im Rahmen der Bildungsinitiative RuhrFutur arbeiten Kommunen, Hochschulen und das Land NRW an einer Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit im Ruhrgebiet. Dies geschieht entlang der gesamten Bildungskette, von den Tageseltern über die Schulen und Hochschulen bis zur Weiterbildung. RuhrFutur verfolgt einen datenbasierten Ansatz und in diesem Zug haben vier Fachhochschulen und drei Universitäten ihre Studieneingangs- und Studienverlaufsbefragungen aneinander angepasst. Mehr noch, die Daten fließen in einen gemeinsamen Rohdatensatz, hochschulscharf.

Die oben skizzierten Herausforderungen stellen sich in diesem Kontext nun siebenfach. Sieben Hochschulen wollen auf Grundlage der gemeinsamen Befragungen „von Daten zu Taten“ kommen, wollen voneinander und miteinander lernen, um im Sinne von RuhrFutur zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Die Daten bleiben komplex, auch wenn man sie zu siebt erhebt: Wo ein ähnliches Antwortverhalten von Studierenden gleicher Hochschultypen erwartet wird, stellt sich dies nicht ein. Studierende einer Region, an nur wenigen Kilometern voneinander entfernten Universitäten, unterscheiden sich z.T. deutlich im Antwortverhalten. Und vor allen Dingen: Die häufig bemühten einfachen Narrative von Erstakademikern oder Studierenden mit Migrationshintergrund, die einen besonderen Bedarf der Förderung haben sollen, funktionieren nicht so einfach. Wen wundert es? Adieu unmittelbare Steuerungsrelevanz.

Die RuhrFutur-Hochschulen haben sich auf den Weg gemacht eine alternative Heuristik abseits der klassischen Narrative zu entwickeln. Sie haben auf Basis der gemeinsamen Daten Studierendentypen gebildet, keine grundsätzlich neue Idee (vgl. CHE-Consult 2012). Dabei ist eine

ungeheure Komplexitätsreduktion erreicht worden. Die Studierendentypen haben für viele Hochschullehrer*innen eine hohe anekdotische Evidenz und sie stehen deutlich mit Indikatoren für erfolgreiches Studieren in Zusammenhang. Anhand dieser Typen lässt es sich nun leichter zu „Taten“ kommen: Hallo Steuerungsrelevanz.

Was bleibt, ist das Bewusstsein für ein Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Anspruch und dem Pragmatismus der QM-Praxis. Das Bewusstsein für die vielen kleinen und großen Kompromisse, für Stärken und Schwächen der angewandten Methoden und die Frage: Wie weit kann QM ruhigen Gewissens gehen?

Literatur

- CHE Consult (2011). *Studienrelevante Diversität – Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen*, [online] <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/studienrelevante-diversitaet-kurzbeschreibung-einer-methodik-und-von-ermittelten> [03.09.2019].
- Wissing, F. & Steinert, L. A. (2020). Steuerungsrelevanz von Befragungsdaten durch Bildung von Studierendentypen. Sieben Hochschulen des Ruhrgebiets fokussieren gemeinsam Unterstützungspotenziale im Student Life Cycle. In: P. Pohlenz, L. Mitterauer & S. Harris-Huemmer (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Student Life Cycle* (S. 43–54). Münster.

Raubt uns der Anwendungsbezug die Wissenschaftlichkeit? Von den Schnittmengen zwischen Evaluations- und Grundlagenforschung

Dirk Reifenberg

ISTAT – Institut für angewandte Statistik, Deutschland

Evaluations- und grundlagenorientierte Hochschulforschung unterscheiden sich erheblich. So zielt die Evaluationsforschung vor allem auf die praktische Anwendbarkeit von Ergebnissen (Vedung 2006, S. 120). Ein Ziel welches sich auch in den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation findet: Die „Nützlichkeit“ wird als die erste von vier grundlegenden Eigenschaften expliziert, die Evaluationen aufweisen sollten (DeGEval 2016, S. 18). Die systematische Aufarbeitung der grundlegenden Literatur zu Themen der Evaluationsforschung zeigt zudem, dass die Frage nach der Nützlichkeit (*Use*) eine von drei Hauptsträngen der Disziplin darstellt (Alkin & Christie 2004, S. 13). Eine ähnliche Orientierung stellen Merton und Barber (2006) für den gesamten Bereich der anwendungsorientierten Forschung fest und erklären dies über die Art der Finanzierung: „The scientists who are engaged in research that is being sponsored by industry or by the government are considered directly accountable for the applicability of the results of their work in ways that scientists in the universities are not held accountable“ (Merton und Barber 2006, S. 144). Es scheint daher nicht weiter überraschend, wenn Mitarbeiter*innen von Stabstellen in Hochschulen, die sich mit Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation befassen, vor allem die unmittelbare Nützlichkeit und Anwendbarkeit von Instrumenten und Ergebnissen zum Ziel haben. Dieser Lebenswirklichkeit kann jene von Grundlagenforscher*innen und Theoretiker*innen gegenübergestellt werden. So erklärte etwa der britische Mathematiker Godfrey Harold Hardy: „I have never done anything ‚useful‘. No discovery of mine has made, or is likely to make, directly or indirectly, for good or ill, the least difference to the amenity of the world“ (Hardy 1967, S. 97). Abgesehen von der Tatsache, dass seine Techniken lange nach seinem Tod ihre praktische Anwendung im Innern eines jeden der weltweit genutz-

ten Geldautomaten fanden (Stein 2008), wird deutlich, dass für Hardy keine Pflicht zu einer unmittelbaren Anwendbarkeit seiner Forschungsergebnisse gegeben schien. Eine Differenzierung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung findet sich so auch im Frascati-Handbuch, welches seit seinem ersten Erscheinen im Jahr 1963 im Kreis der Mitglieds-länder der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) als die ausführlichste Zusammenstellung von Leitlinien für die Erhebung und Meldung von Daten über Forschung und experimentelle Entwicklung gilt (OECD 2018). Hier werden Grundlagenforschung und angewandte Forschung wie folgt unterschieden: Bei *Grundlagenforschung* handele es sich um experimentelle oder theoretische Arbeiten, die primär der Erlangung neuen Wissens dienen, ohne dabei eine bestimmte Anwendung oder Nutzung im Blick zu haben. Als *angewandte Forschung* werden hingegen originäre Arbeiten eingeordnet, die zur Aneignung neuen Wissens durchgeführt werden, jedoch primär auf ein spezifisches praktisches Ziel oder Ergebnis ausgerichtet seien.

Die Literatur weist somit auf klare Unterschiede hin: Die anwendungsorientierte Forschung und somit auch die Evaluationsforschung erhalten ihre Aufträge und ihre Finanzierung mit der Erwartung, dass sie zu direkt anwendbaren Resultaten führen. Hingegen erscheint die Welt der Grundlagenforschung und somit auch jene der Hochschulforschung freier und von weniger klaren Erwartungshaltungen geprägt. Es kann angenommen werden, dass sich in den entsprechenden Feldern sehr unterschiedliche, gegebenenfalls sogar inkompatible Kulturen entwickeln. Eine Frage ist daher, wie sich grundlagenorientierte Hochschulforschung und Evaluationsforschung in einem harmonischen Miteinander praktizieren lassen. Ausgehend von dem Begriff „Forschung“ und der Auslegung des Bundesverfassungsgerichts, laut derer Forschung eine Tätigkeit sei, die „nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist“ (Gröpl et al. 2013, S. 133) sollen anhand von konkreten Beispielen aus der Forschungspraxis die produktiven Schnittmengen der beiden Felder ausgelotet und diskutiert werden.

Literatur

- Alkin, M. C. & Christie, C. A. (2004). An Evaluation Theory Tree. In: M. C. Alkin (Hrsg.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (S. 12–66). Thousand Oaks: Sage.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2016). *Standards für Evaluation*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Gröpl, C., Windthorst, K. & Coelln, C. (2013). *Grundgesetz - Studienkommentar*. München: C.H. Beck.
- Hardy, Gerold H. (1967). *A Mathematician's Apology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merton, R. & Barber, E. (2006). *The Travels and Adventures of Serendipity. A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- OECD (2018). *Frascati-Handbuch 2015: Leitlinien für die Erhebung und Meldung von Daten über Forschung und experimentelle Entwicklung, Messung von wissenschaftlichen, technologischen und Innovationstätigkeiten*. OECD Publishing: Paris.
- Stein, James D (2008). *How Math Explains the World. A Guide to the Power of Numbers, from Car Repair to Modern Physics*. New York: Harper Collins.
- Vedung, E. (2006). Evaluation Research and Fundamental Research. In: R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen ausgewählter Forschungsfelder* (S. 113–136). Münster: Waxmann.

3.5 HoFoNa-Ideenforum

Virtueller Veranstaltungsort: **Aula-Unihauptgebäude**

Moderation: Sude Peksen (TU Dortmund, Deutschland)

Suche und Auswahl der „richtigen“ wissenschaftlichen Veranstaltung

Julian Franken

Leibniz-Universität Hannover, Deutschland

Wissenschaftliche Veranstaltungen wie z. B. Konferenzen sind ein wichtiger Bestandteil des Wissenschaftssystems. Sie erfüllen wichtige Funktionen wie die Vernetzung der Fachcommunity sowie bieten Raum für direkten fachlichen Austausch und Diskussion. Insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen stehen vor der Herausforderung, die für sie passendsten Veranstaltungen zu finden und auszuwählen. Um WissenschaftlerInnen im Rahmen des DFG geförderten Projektes „ConfIDent“ optimal bei der Suche und Auswahl von passenden Veranstaltungen zu unterstützen, soll untersucht werden, wie WissenschaftlerInnen bei der Suche vorgehen und anhand welcher Kriterien sie eine Auswahl tätigen. Einige der relevanten Kriterien werden sich vermutlich auf die wissenschaftliche Qualität der Veranstaltung beziehen. Diesen Kriterien kommt eine besondere Bedeutung zuteil, da mit ihrer Hilfe „predatory“ oder „fake conferences“ besser identifiziert werden können. Solche Veranstaltungen, die statt des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns häufig eher wirtschaftliche Interessen verfolgen, stellen ähnlich wie „predatory Journals“ eine Gefahr für den Wahrheitsanspruch der Wissenschaft dar.

Der erste Teil der Forschung untersucht also den „Workflow“ der letztendlich zur Teilnahme an einer Veranstaltung führt. Im zweiten Teil sollen für die Suche und Auswahl relevante Charakteristika von wissenschaftlichen Veranstaltungen identifiziert werden. Im dritten und letzten Forschungsabschnitt soll herausgefunden werden, wie wichtig die jeweiligen Charakteristika für WissenschaftlerInnen sind und welche Faktoren ggf. Unterschiede in der Wichtigkeitsbewertung erklären können. Der erste und zweite Teil der Forschung wurde mithilfe von qualitativen Leitfadenterviews durchgeführt, da die Fragestellungen eher explorativer Natur sind. Der dritte Teil der Forschung soll mithilfe einer standardisierten Umfrage durchgeführt werden.

Für das Ideenforum plane ich das Design und den dann aktuellen Stand meiner Forschung vorzustellen sowie theoretische und methodische Herausforderungen zur Diskussion zu stellen, auf die ich im bisherigen Forschungsprozess gestoßen bin. Vorläufige Ergebnisse werden vermutlich eine idealtypische Beschreibung des Workflows, der zur Veranstaltungsteilnahme führt und eine Systematik von Veranstaltungscharakteristika sein, die für die Teilnahmeentscheidung potenziell relevant sind. Eine der methodischen Herausforderungen, vor der ich aktuell stehe, ist die Folgende: Auf Basis der bereits identifizierten Charakteristika soll eine Umfrage (dritter Forschungsabschnitt) konzipiert, um die Relevanz der jeweiligen Charakteristika in Abhängigkeit verschiedener Faktoren (u. a. Fächerzugehörigkeit, Karrierelevel, individuelles Bedürfnis, das mit der Teilnahme befriedigt werden soll) zu bewerten. Die Liste der zu überprüfenden Charakteristika ist aber schon jetzt sehr (zu?) lang, um sie alle im Fragebogen zu integrieren. Eine Aggregation von Charakteristika würde zwar zu einer Reduktion von Items führen, allerdings

auch zu einem beträchtlichen Informationsverlust. Zusätzlich fällt die Wahl des richtigen „Abstraktionsniveaus“ der abzufragenden Charakteristika schwer.

How does Research Collaboration link to Organizational Characteristics?

The case of German Universities.

Sarah-Rebecca Kienast

Leibniz-Universität Hannover, Deutschland

Changes in the scientific knowledge production have led to the vastly increased importance of research collaboration for scientists and universities (e.g. Gazni & Didegah 2011, Leahey & Reikowsky 2008, Adams et al. 2005). By collaborating, researchers can enhance creative research capabilities and turn competencies into novel ideas when sharing knowledge and skills (Beaver 2001, Melin 2000, Katz & Martin 1997). As competition for resources and reputation among universities has intensified collaboration is also of growing importance on the organizational level. Formal and informal collaborations are reflected in co-published papers, that obtain higher impact and reach greater (international) visibility (Brankovic et al. 2018). Moreover, the impact and international visibility of publications are seen as universities' performance indicators and related to ranking parameters. Thus, universities strive to encourage their scientific members to collaborate – and, to different extents – facilitate forms of collaboration. But one can emphasize that researchers are primarily oriented towards their disciplinary communities why they are less interested in universities' goals to increase amounts of collaborative research (e.g. Frost et al. 2015, Clark 1983, Crane 1972). Thus, universities face problems in initiating and influencing research collaboration. However, research collaboration does not take place in an organizational vacuum. Universities by definition are the contexts (or the local environment conditions) in which researchers work and meet, where they find research opportunities and intellectual stimulation (e.g. Dolan et al. 2019, Hollingworth 2000, Crane 1965). Thus, in the light of organizational studies, questions arise on how universities (can) influence successful research collaboration. Influence factors of universities can be categorized in three dimensions: organizational characteristics, organizational management strategies, and organizational culture. By analyzing the literature in the light of influences of universities on research collaboration we can see that results of studies concerning organizational characteristics are contradictory and incomplete (Kienast 2021, under review). As we've only just begun to study the effects of universities characteristics (e.g. size, reputation, disciplinary composition) my presentation combines science and organizational studies to present hypotheses and related indicators on the correlation of organizational characteristics of german universities and research collaboration.

References

- Adams, James D.; Black, Grant C.; Clemmons, J. Roger; Stephan, Paula E. (2005): Scientific teams and institutional collaborations: Evidence from US universities, 1981-1999. In: *Research policy* 34 (3), S. 259-285.
- Beaver, Donald (2001): Reflections on scientific collaboration (and its study): past, present, and future. In: *Scientometrics* 52 (3), S. 365-377.
- Brankovic, Jelena (2018): The status games they play: unpacking the dynamics of organizational status competition in higher education. In: *Higher Education* 75 (4), S. 695-709.

- Clark, Burton R. (1983): The contradictions of change in academic systems [1]. In: *Higher Education* 12 (1), S. 101-116.
- Crane, Diana (1965): Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition. In: *American Sociological Review* 30 (5), S. 699-714.
- Crane, Diana (1972): *Invisible colleges; diffusion of knowledge in scientific communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dolan, B.; Cunningham, J. A.; Menter, M.; McGregor, C. (2019): The role and function of cooperative research centers in entrepreneurial universities. In: *Management Decision* 57 (12), S. 3406-3425.
- Frost, Jetta; Hattke, Fabian; Reihlen, Markus; Wenzlaff, Ferdinand (2015): *Mehrebenen-Steuerung von Universitäten. Von der professionellen Bürokratie zu kollaborativen Wissensnetzwerken*. In: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Gazni, Ali; Didegah, Fereshteh (2011): Investigating different types of research collaboration and citation impact: a case study of Harvard University's publications. In: *Scientometrics* 87 (2), S. 251-265.
- Hollingworth (2000): Radikale Innovationen und Forschungsorganisation. Eine Annäherung. In: *ÖZG* 11 (1), S. 31-66.
- Katz, J.; Hicks, Diana (1997): How much is a collaboration worth? A calibrated bibliometric model. In: *Scientometrics* 40 (3), S. 541-554.
- Leahey, Erin; Reikowsky, Ryan C. (2008): Research specialization and collaboration patterns in sociology. In: *Social Studies of Science* 38 (3), S. 425-440.
- Melin, Göran (2000): Pragmatism and self-organization: Research collaboration on the individual level. In: *Research policy* 29 (1), S. 31-40.

Open Scholarship Metriken in der Bildungsforschung

Dissertationsvorhaben von Verena Weimer

Betreuer*innen: Sarah de Rijcke (CWTS) & Thed van Leeuwen (CWTS) & Marc Rittberger (DIPF)

Open Scholarship bezieht sich (ähnlich wie Open Science) auf alle Bemühungen, die dazu dienen, wissenschaftliche Aktivitäten, Prozesse und die daraus resultierenden Produkte frei zugänglich zu machen. Neben den Forschungsaktivitäten umfasst Open Scholarship auch Praktiken und Gegebenheiten vor dem eigentlichen Forschungsakt (z.B. Mentoring, Kollaborationen, Vorregistrierungen, etc.) und nach dem eigentlichen Forschungsakt (alle Arten von Daten- und Wissensaustausch). Darüber hinaus umfasst der Begriff auch wissenschaftliche Aktivitäten, die nicht direkt Forschungspraktiken sind, wie z. B. die Lehre oder die externe wissenschaftliche Kommunikation (Burgelman et al. 2019; Peroni et al. 2020).

Die Argumente für Open Scholarship sind vielfältig. In erster Linie fördert sie den gleichberechtigten Zugang zu Forschungsressourcen. Offenheit trägt zur Replizierbarkeit und Reproduzierbarkeit von Forschung bei und Forschungspraktiken können besser bewertet werden. Dies führt zu einer Verringerung des wissenschaftlichen Fehlverhaltens (Sugimoto et al. 2017). Offenheit macht wissenschaftliche Prozesse effizienter und zuverlässiger. Im Hinblick auf gesellschaftliche Herausforderungen macht kollaboratives Handeln die Forschung reaktionsfähiger (Burgelman et al. 2019). Um die Argumente für offene Praktiken mit den Worten von Tennant und Kollegen zusammenzufassen: „Scholarly knowledge is a resource that, unlike many others, is infinite. If we share data, ideas, and knowledge with others, knowledge only grows. Scientific knowledge is the most sustainable resource we have.“ (Tennant et al. 2020).

Die Universität Utrecht argumentiert darüber hinaus, dass Open Science eine Triebkraft für eine umfassendere und gerechtere Bewertung des Belohnungs- und Anerkennungssystems in der Wissenschaft ist. Belohnung und Anerkennung in der Wissenschaft umfassen Leistungsmessungen der wissenschaftlichen Qualität und des Outputs in der Wissenschaft. Sie können so-

wohl auf qualitativen als auch auf quantitativen Indikatoren beruhen (d. h. szientometrischen Indikatoren wie der Veröffentlichungs- und Zitationsrate) (Universität Utrecht, 2021).

Die Auswirkung von Open Scholarship Metriken im Belohnungs- und Anerkennungssystem ist zweifach: Einerseits ermöglicht die Offenheit einen breiteren Zugang zu Forschungspraktiken und sorgt so für eine weniger eingeschränkte Sicht auf die Forschungsleistung. Auf diese Weise wird mit der Ausweitung des Belohnungs- und Anerkennungssystems auf die vielfach geäußerte Kritik an dem bestehenden Leistungsbewertungssystem reagiert. Zum anderen ist die Einbeziehung von Offenheit in die Leistungsbewertung wichtig, um Open Scholarship als Standard in der Wissenschaft weiter zu etablieren und Anreizstrukturen zu schaffen (Pampel 2020, 3).

Bei der Anwendung szientometrischer Methoden darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Methoden nicht fehlerfrei sind, sondern mit zahlreichen Problemen, Hürden und Gefahren behaftet sind. Wie bei allen anderen Indikatoren müssen diese Herausforderungen der Szientometrie auch im Zusammenhang mit Open Scholarship Metriken berücksichtigt werden. Die Frage ist, wie sich diese Probleme bei der Messung von Open Scholarship-Praktiken manifestieren und ob und wie Open Scholarship überhaupt gemessen und damit sichtbar gemacht werden kann. Die folgende Arbeit zielt daher darauf ab, Potenziale und Hürden szientometrischer Analysen von Open Scholarship zu identifizieren. Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit lauten:

- Was sind die Möglichkeiten und Grenzen von Open Scholarship Metriken?
- Welche Effekte und Auswirkungen können Open Scholarship Metriken haben?

Die vorliegende Arbeit untersucht diese Forschungsfragen in der Disziplin der Bildungsforschung. Die Bildungsforschung ist ein breites und sehr interdisziplinäres Forschungsfeld. Besonders einflussreich sind Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, aber auch historische Bildungsforschung, Wirtschaftspädagogik, Fachdidaktik und andere verwandte Disziplinen sind von Relevanz (Dees 2014). Die Unterschiede in den Forschungspraktiken und relevanten Infrastrukturen zwischen diesen Teilbereichen sowie die Bedeutung der Bildungsforschung für die Gesellschaft und insbesondere für Zielgruppen wie Lehrer und Politiker, machen die Bildungsforschung zu einem interessanten Feld für die Untersuchung des Phänomens der Open Scholarship.

References

- Burgelman, Jean-Claude; Pascu, Corina; Szkuta, Katarzyna; Schomberg, Rene von; Karalopoulos, Athanasios; Repanas, Konstantinos; Schoupe, Michel (2019): Open Science, Open Data, and Open Scholarship: European Policies to Make Science Fit for the Twenty-First Century. In: *Front. Big Data* 2. DOI: 10.3389/fdata.2019.00043.
- Dees, Werner (2014): Bildungsforschung. Eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102968.
- Pampel, Heinz; Ferguson, Lea Maria; Messerschmidt, Reinhard; Faensen, Katja (2020): Indikatoren für Open Science: Diskussionspapier des Helmholtz Open Science Office
- Peroni, Silvio; Shotton, David (2020): OpenCitations, an infrastructure organization for open scholarship. In: *Quantitative Science Studies* 1 (1), S. 428-444. DOI: 10.1162/qss_a_00023.
- Sugimoto, Cassidy; Waltman, Ludo; Larivière, Vincent; van Eck, Nees Jan; Boyack, Kevin W.; Wouters, Paul; de Rijcke, Sarah (2017): Open citations: A letter from the scientific community to scholarly publishers. URL: <https://www.issi-society.org/open-citations-letter/>

Tennant, Jonathan; Francuzik, Wojciech; Dunleavy, Daniel J.; Fecher, Benedikt; Gonzalez-Marquez, Monica; Steiner, Tobias (2020): Open Scholarship as a mechanism for the United Nations Sustainable Development Goals. URL: <https://osf.io/8yk62>.
Utrecht University (2021): Open Science. Recognition and Rewards. URL: <https://www.uu.nl/en/research/open-science/tracks/recognition-and-rewards#gallery-167250>

3.6 Vorträge 2

Vorträge 2.1

Donnerstag, 16.09.2021: 16:15 - 17:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Hörsaal-AUB
Chair der Sitzung: Ulrike Schwabe (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Kristina Walz², Ulrike Schwabe¹, Edith Braun²

Kompetenzvermittlung im Lehramtsstudium – Mehr Qualität durch mehr Praxisorientierung?

¹Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland; ²Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Die Lehramtsausbildung in Deutschland ist in zwei Phasen geteilt: Zunächst findet an den Hochschulen die Vermittlung theoretischer Grundlagen statt, bevor anschließend im Referendariat der Praxistransfer erfolgt (Blömeke 2019). Vor dem Hintergrund, dass innerhalb der ersten Phase häufig der fehlende Praxisbezug und die Studienorganisation kritisiert werden (Weyland & Wittmann 2011), liefert dieser Beitrag empirische Befunde zur Kompetenzvermittlung im Lehramtsstudium.

Als Facetten professioneller Lehrkompetenz werden dabei unter anderem zwei Kompetenzbereiche genannt: kommunikative Handlungsfähigkeiten (Braun et al. 2018) und Pädagogisches Unterrichtswissen (Baumert & Kunter, 2006; König & Klemenz, 2015). Obwohl beide als Lernergebnisse hochschulischer Bildung genannt werden (KMK 2004, KMK 2017), können vor allem kommunikative Fähigkeiten als Handlungsfähigkeit, und damit als Transfer erworbenen Wissens auf berufliche Situationen, verstanden werden. Kommunikationsfähigkeit stellt einen Indikator für generische Handlungsfähigkeiten dar: situationsspezifisches Handeln in möglichst authentischen Situationen. Daher zielt dieser Beitrag darauf ab, den Zusammenhang zwischen kommunikativen Fähigkeiten und Fachkompetenzen empirisch zu beleuchten. Wir knüpfen damit erstens an existierende Erkenntnisse zum Verhältnis eben dieser beiden Kompetenzfacetten an (König & Pflanzl 2016). Zweitens liefern wir empirische Befunde innerhalb des Qualitätsdiskurses, ob möglicherweise die Lehramtsausbildung zu wenig auf tatsächliche Anforderungen des Berufsalltags von Lehrkräften ausgerichtet ist.

Im Rahmen der „KomPrü“-Nachwuchsforschungsgruppe wurde ein performanzbasierter Test zur Erfassung kommunikativer Handlungsfähigkeiten bei Lehramtsstudierenden, basierend auf in vivo-Rollenspielen, entwickelt (Braun et al. 2018). Dieses Instrument unterscheidet theoretisch und empirisch zwischen zwei Dimensionen von Kommunikation: strategischer und verständigungsorientierter. An dieser performanzbasierten Testung haben Studierende auf Lehramt unterschiedlicher Bildungsstufen an 5 verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland teilgenommen, und 105 Studierende haben im Anschluss an die Rollenspiele zusätzlich einen schriftlichen Leistungstest zum „Pädagogischen Unterrichtswissen“ (König & Blömeke 2010) bearbeitet. Zudem wurde in einem ausführlichen Hintergrundfragebogen unter anderem die aktuelle Durchschnittsnote als Dezimalnote der Studierenden erfasst.

In einem *ersten* Auswertungsschritt korrelieren wir kommunikative Fähigkeiten und Unterrichtswissen miteinander. Dabei beobachten wir eine hohe und signifikante Korrelation zwischen den beiden kommunikativen Fähigkeiten ($r=0.52^{***}$). Allerdings korrelieren die kommunikativen Fähigkeiten nur schwach und nicht signifikant mit dem Unterrichtswissen (strategisch: $r=0.19$; verständigungsorientiert: $r=0.09$). Mittels Regressionsanalysen werden in einem *zweiten* Auswertungsschritt sowohl der Einfluss von kommunikativen Fähigkeiten als auch Unterrichtswissen auf die selbstberichtete Durchschnittsnote im Studium untersucht. Dabei zeigt sich, dass besseres Unterrichtswissen mit besseren Noten zusammenhängt ($\beta=-0.40^{**}$).

Dagegen finden wir keinen Zusammenhang zwischen den Kommunikationsfähigkeiten und der Note (strategisch: $\beta=0.06$, verständigungsorientiert: $\beta=-0.03$). Insgesamt erklären beide Kompetenzbereiche 15% der Varianz in den Durchschnittsnoten der Lehramtsstudierenden.

Unsere empirischen Befunde liefern Anhaltspunkte dafür, dass pädagogisches Unterrichtswissen als ein wesentlicher Bestandteil des Curriculums ein wichtiger Einflussfaktor für die Notengebung ist. Während die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit in politischen Dokumenten gefordert wird (KMK 2004, KMK 2017), scheint es jedoch noch keine systematische Kompetenzvermittlung zu geben, die sich in der Note als zentralem Leistungsindikator widerspiegelt. Eine stärkere Kompetenzorientierung innerhalb der Ausgestaltung des Curriculums kann dazu beitragen, spätere berufliche Anforderungen und damit den Praxisbezug stärker in die erste Phase der Lehramtsausbildung zu integrieren.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Blömeke, S. (2019). Lehrerbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, & K. Maaz (Eds.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (1st ed., pp. 663–696). Klinkhardt Julius; UTB.
- Braun, E., Athanassiou, G., Pollerhof, K. & Schwabe, U. (2018). Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(3), 34-55.
- König, J., & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 247-277.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen:(PUW)*; Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Humboldt-Univ. zu Berlin.
- König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- KMK (2017). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011) Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U., Fürstenau, B. & Wuttke, E. [Hrsg.]: *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49-60.

Was ist qualitative Hochschulbildung? Zeitgenössische studentische Perspektiven.

Gregor Schaefer

FernUniversität in Hagen, Deutschland

Hochschulbezogene Qualitätskriterien wie sie im CfP gelistet werden, Forschung, Lehre, Governance und Transfer, zielen auf die Anbieterseite, also die Hochschule und seine Lehrenden ab. Aber auch die Lernenden, also die Studierenden, haben Vorstellungen und Eindrücke von Hochschulbildung bzw. Wünsche an eine gute, an eine qualitative Hochschulbildung (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004). Was diese studentischen Perspektiven auf Hochschulbildung beinhalten können, soll im Vortrag skizziert und eine Aussicht auf die zukünftigen Ergebnisse der empirischen Untersuchung gegeben werden. Diese basiert auf 95 qualitativen Interviews mit Masterstudierenden aus Deutschland in drei verschiedenen Studienrichtungen (BWL, Medizin, Musikwissenschaft) an überwiegend deutschen und ausgewählten europäischen Hochschulen (öffentlich und privat). Die Forschungsfrage steht im Kontext der Diskussionen um den Wandel von Hochschulen und Hochschulbildung durch, unter anderem, Bologna-Reform, Internationalisierung und Kommerzialisierung (Münch 2011). Zum Beispiel, die sich wandelnde Rolle und Selbstwahrnehmung der Studierenden als Kunden (Guilbault 2016; Kamvounias 1999) und die Abkehr von Studierenden vom Humboldt'schen Bildungsideal hin zu zweckrationalen und wirtschaftlichen Abwägungen eines Studiums (Pritchard 2004; Tenorth 2016). Der Vortrag wird verschiedene Typiken aufzeigen, was die befragten Studierenden unter Hochschulbildung verstehen, wie sie die Hochschulbildung heutzutage (zum Zeitpunkt ihres Studiums) sehen und was Hochschulbildung im Idealfall sein soll und kann. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass es zum Teil deutlich voneinander abweichende Vorstellungen von Hochschulbildung unter den Studierenden gibt. Im Sinne einer soziogenetischen Typisierung der dokumentarischen Methode, die zur Auswertung herangezogen wird, können bestimmte Typiken den unterschiedlichen Studienfächern zugeordnet werden. Teilweise ergeben sich aber auch Überschneidungen über disziplinäre Grenzen hinweg. Da die Auswertung noch am Anfang steht, können die verschiedenen Typiken an dieser Stelle lediglich kurz angedeutet werden, ohne dass ein Anspruch auf Vollständigkeit oder Endgültigkeit besteht. Unter den untersuchten Studierenden finden sich diejenigen, die Hochschulbildung primär begreifen a) als Ausbildung und Vorbereitung auf den späteren Beruf (sehr stark fokussiert auf praktisches Wissen und berufliche Gegebenheiten), b) als Vertiefung von Themen und Spezialisierung von Wissen (nicht unbedingt bezogen auf ein Berufsfeld und stärker angeleitet durch Eigeninteressen), c) als die Herausbildung und das Schärfen von kritischem Denken, d) als Persönlichkeitsentwicklung, und e) als Grundlage für zukünftige Beiträge zur Entwicklung von Gesellschaft und Umwelt („etwas zurückgeben“). Typiken sind als Ideale zu verstehen und überschneiden sich normalerweise in der Realität. Dies ist auch im Sample der Fall. Allerdings zeigen die antizipierten Ergebnisse dieser Untersuchung auf, inwieweit sich spezifische Vorstellungen von Hochschulbildung unter der aktuellen Studierendenschaft ausgebreitet und durchgesetzt haben. Der Vortrag wird dies im Sinne der aktuellen Qualitätsdiskussionen rund um die Hochschulen einordnen und diskutieren.

Literatur

- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132-142.
- Kamvounias, P. (1999). Students as customers and Higher Education as industry: a review of the literature and the legal implications. *Academy of Educational Leadership Journal*, 3(1), 30-38.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: *Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim, 159–187.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus*. Suhrkamp.
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: Staff and students in German universities. *Oxford review of education*, 30(4), 509-528.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016). Bildung und Lebensführung. In Alleweldt, E. (Hrsg.). *Lebensführung heute: Klasse, Bildung, Individualität*. Beltz Juventa.

Anerkennung, Anrechnung und Transfer von Lernergebnissen als Qualitätskomponenten im Hochschulsystem: Herausforderungen, Strategien und Perspektiven

Susanne Jaudzims

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

In den vergangenen zehn Jahren haben Hochschulen verstärkt Anstrengungen unternommen, um Verfahren der Anerkennung (hochschulisch erworbener Kompetenzen) und Anrechnung (außerhochschulisch erworbener Kompetenzen) in ihren Studienbetrieb zu implementieren. Sie kommen damit ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nach, die Mobilität von Studierenden einerseits sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung andererseits zu ermöglichen. Dazu beigetragen haben staatliche Förderprogramme wie die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) (Freitag et al., 2011), der Qualitätspakt Lehre (Schmidt et al., 2020) und der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Cendon et al., 2020; Freitag et al., 2020).

Diese breit und auf einen längeren Zeitraum angelegten Förderprogramme haben in Hochschulen, die in Hinblick auf Mobilität und Durchlässigkeit bislang wenig oder gar nicht in Erscheinung getreten waren, eine wichtige Initialwirkung für die Entwicklung und Implementierung entsprechender Verfahren, Angebote und Strukturen gehabt (Freitag et al., 2020; Schmidt et al., 2020). Deutlich geworden sind aber auch weiterhin bestehende Herausforderungen, die in der Wissenschaft vor allem an der Schnittstelle zwischen Weiterbildungs- und Hochschulforschung diskutiert werden (Hanak & Sturm, 2015; Hanft & Müskens, 2019) und die auch für die empirische (Weiterbildungs-) Forschung von Relevanz sind (Freitag et al., 2015; 2020; Hanft et al., 2014). Ein zentrales Thema ist die Standardisierung von Abläufen auf der Basis transparenter Verfahren und Kriterien, die gleichzeitig den Ansprüchen einer Qualitätssicherung im Kontext von Lehre und Studium genügen. Dabei ist die Qualitätssicherung von Anrechnung und Anerkennung von großer Bedeutung sowohl für das grundständige Studium als auch für akademische Grade der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (Freitag, 2008). So hat sich beispielsweise die Erkenntnis durchgesetzt, dass es notwendig ist, Anrechnung und Anerkennung bereits bei der Entwicklung von Studienangeboten zu berücksichtigen, etwa durch eine konsequente Kompetenz- und Lernergebnisorientierung (Hanft et al., 2014).

Anerkennung und Anrechnung werden in diesem Beitrag daher als grundlegende Komponenten der Qualität im Hochschulsystem aufgefasst – und zugleich als notwendige Voraussetzungen für die Internationalisierung und für die Durchlässigkeit der Hochschulen gegenüber der beruflichen Bildung. Der Beitrag stützt sich auf empirische Erkenntnisse aus den o.g. Förderprogrammen sowie auf Ergebnisse einer thematisch einschlägigen Sekundäranalyse. Er wird, ausgehend von den skizzierten Herausforderungen, der Frage nachgehen, welche Strategien und Perspektiven sich für eine Anerkennungs- und Anrechnungspraxis anbieten, die dem zentralen Stellenwert einer umfassend gedachten „Qualität“ in Hochschullehre und -studium gerecht wird.

Literatur

- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hg.). (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Waxmann.
- Freitag, W. (2008). Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen "guter Anrechnungspraxis". In R. Buhr, W. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hg.), *Durchlässigkeit gestalten!: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 225–243). Waxmann.
- Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hg.). (2015). *ANKOM Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann.
- Freitag, W., Hartmann, Ernst, A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann.
- Freitag, W., Völk, D., Brünjes, J., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E. & Sterzik, L. (2020). *Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde* (DZHW Brief 08|2020). https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_08_2020.pdf [28.03.2021]
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). *Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“*. Oldenburg.
- Hanft, A. & Müskens, W. (2019). Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung*.
- Schmidt, U., Besch, C., Schulze, K., Heinzelmann, S. & Andersson, M. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre): Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020*. Berlin/Mainz. https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf [28.03.2021]

Kein Abi und trotzdem erfolgreich? Die Studierfähigkeit und der berufliche Erfolg von beruflich vor-qualifizierten Hochschulabsolvent:innen ohne Abitur

Jessica Ordemann

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Das (Fach-)Abitur gilt weithin als Indikator für die Studierfähigkeit junger Menschen (Köller, 2014; Lin-Klitzing, Di Fuccia, & Stengl-Jörns, 2014). In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die deutschen Hochschulen jedoch sukzessive für beruflich Qualifizierte ohne Abitur geöffnet – ihr Erfolg in den Universitäten und Fachhochschulen stellt das Konzept der auf dem schulischen Bildungsweg erworbenen Studierfähigkeit in Frage. In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Anzahl der Hochschulabsolvent:innen ohne Abitur nicht nur verdoppelt, wenngleich auf einem niedrigen Niveau von einem Anteil von 0,8 Prozent in 2006 auf 1,8 Prozent in 2018 (Brändle & Ordemann, 2020). Beruflich Qualifizierte ohne Abitur sind im Arbeitsmarkt zudem

oftmals intragenerational erfolgreicher als vor dem Studium und verdienen ein ähnliches Gehalt wie Abiturienten ohne berufliche Qualifizierung (Ordemann, 2019). Beide Befunde deuten darauf hin, dass die von den beruflich Qualifizierten ohne Abitur erworbenen Kompetenzen ebenso relevant für die Studierfähigkeit sind, wie das schulische Abitur. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, dass die berufliche Vorqualifizierung relevant für den weiteren Berufserfolg ist. Ferner wirkt die soziale Herkunft auch weiterhin auf den Berufserfolg der Gruppen (Ordemann, 2018).

In der vorgeschlagenen Präsentation wird anhand von beruflich Qualifizierten mit und ohne Abitur sowie von beruflich nicht Vorqualifizierten mit Abitur der Frage nachgegangen, wie sich das (Fach-)Abitur erstens auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses (Hochschulabschluss, Note) auswirkt und zweitens auf den weiteren beruflichen Erfolg und die damit verbundenen Lebenschancen nach dem Studium (berufliche Platzierung). Hierzu verwende ich Daten der Studierendekohorte SC5 des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld & Roßbach, 2019). Diese analysiere ich zuerst mittels logistischer Regressionen und im Anschluss mit einem längsschnittlich angelegten Difference-in-Difference-Design.

Literatur

- Bachbauer, N., & Wolf, C. (2020). NEPS-SC5 survey data linked to administrative data of the IAB (NEPS-SC5-ADIAB 7518) (FDZ-Datenreport No. 10 (en)). Nürnberg.
- Blossfeld, H. & P., & Roßbach, H.-G. (Eds.) (2019). The 'Nationales Bildungspanel Deutschland' - National Education Panel Germany (2nd ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Brändle, Tobias; Ordemann, Jessica (2020): Same same but different? Non-traditional students and alumni in Germany. In: *Studia Paedagogica* 25 (4), S. 35–50.
- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Eds.), *Abitur und Studierfähigkeit : Ein interdisziplinärer Dialog* (pp. 55–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., & Stengl-Jörns, R. (Eds.) (2014). *Abitur und Studierfähigkeit : Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ordemann, Jessica (2018): Soziale Herkunft, Statusreproduktion und Studium ohne Abitur. In: *Sozialer Fortschritt : unabhängige Zeitschrift für Sozialpolitik* 67 (4), S. 269–282.
- Ordemann, Jessica (2019): Studium ohne Abitur. *Bildungserträge nichttraditioneller Hochschulabsolventen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für die Sozialwissenschaften (Life Course Research).
- Lange Laube 12, 30159 Hannover; e-mail: ordemann@dzhw.eu

Vorträge 2.2

Donnerstag, 16.09.2021: 16:15-17:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Senatssaal

Chair der Sitzung: Lars Müller (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Qualität im Wissenschaftsmanagement – eine Frage der Personalentwicklung?

Julia Rathke¹, Susan Harris-Huemmert²

¹Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, Deutschland; ²Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Das vom BMBF in der Förderlinie „Qualität in der Wissenschaft“ geförderte Verbundprojekt „Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement (KaWuM)“ (www.kawum-online.de) untersucht Fragen rund um die Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements sowohl quantitativ als auch qualitativ. Nach der ersten quantitativen Phase des Projekts (vgl. Krempkow et al. 2020) werden in diesem Beitrag erste qualitativ erhobene Ergebnisse vorgestellt und konzeptionell eingeordnet, wobei wir der Frage nachgehen, welche Rolle systematische Personalentwicklung im Wissenschaftsmanagement für die Qualität der Wissenschaft spielen könnte.

Richtlinien für „gute“ Personalentwicklung an Universitäten wurden beispielsweise durch das Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten entwickelt (vgl. UninetzPE 2015). Wissenschaftsmanagement scheint zunehmend ein wichtiges Thema in der Personalentwicklung nahezu aller Beschäftigten im Wissenschaftsbereich zu sein. Wir fokussieren uns hier auf Personalentwicklung *im* Wissenschaftsmanagement, die sich – wie bei allen anderen Zielgruppen auch – in einem Spannungsfeld von individuellen Möglichkeiten, Kompetenzen, Motivationen und Hintergründen sowie institutioneller und bereichsspezifischer Anforderungen bewegt (vgl. Pellert 1995, S. 133 ff.).

Empirische Grundlage bilden mehr als 100 ExpertInneninterviews und Fokusgruppengespräche mit WissenschaftsmanagerInnen in der Bundesrepublik. Die nicht repräsentativ angelegte qualitative Studie umfasst dennoch eine große Bandbreite von Personen an unterschiedlichen Institutionen und in den verschiedensten Tätigkeitsbereichen im Wissenschaftsmanagement. Die halb-strukturierten Interviewleitfäden befassten sich mit den Karrierewegen, Kompetenzen, Weiterbildungen sowie Personal- und Organisationsentwicklung. Eine Analyse von Aussagen zur Personalentwicklung im Wissenschaftsmanagement bietet den Vorteil, dass wir nicht Personalentwicklungskonzepte auf dem Papier (oder auf Webseiten) betrachten, sondern wie sie von den Betroffenen wahrgenommen wird.

Den konzeptionellen Rahmen der Analyse bilden die von Schmidt (2007) zusammen gestellten *Zehn Grundmodelle der Personalentwicklung*, die sich drei Feldern zuordnen lassen, je nachdem ob der Einzelne, die Organisation oder die Personalentwicklung selbst im Mittelpunkt steht. Zwei Modelle erscheinen für das Wissenschaftsmanagement von besonderer Relevanz: das *Evolutionsmodell* und das *Grenzüberschreitungsmodell*. Aktuell scheint das Evolutionsmodell zu überwiegen, dem das ‚Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation‘ zugrunde liegt und

durch eine Vielzahl alternativer Formen der Personalentwicklung mit wenig zentraler Verantwortung sowie individueller Unterstützung mit wenig gezielter Personalentwicklung geprägt ist.

In der Befragtengruppe wird Wissenschaftsmanagement als „eine höchst individuelle und auch zu individualisierende Kompetenz“ (TN025) wahrgenommen, für die es „kaum Passepartouts“ (TN017) und daher auch nur wenig Ansatzpunkte für systematische Weiterbildungsmöglichkeiten gebe. Es wird berichtet, dass die für ihr Aufgaben- und Arbeitsspektrum zentralen Kompetenzen in informellen Kontexten, insbesondere im Austausch mit Peers erfolge. Gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen werden selten berichtet, vielmehr gingen formelle Weiterbildungen in der Regel auf die Initiative Einzelner zurück. Diese Beobachtungen bestätigen das „Evolutionmodell“. Allerdings sehen wir auch, dass es eine Entwicklung hin zu gezielten Personalentwicklungskonzepten im Sinne des *Grenzüberschreitungsmodells* für die jüngeren Beschäftigten im Wissenschaftsmanagement zu geben scheint. Hier werden zunehmend gezielt Weiterbildungen zur Erleichterung des Einstiegs proaktiv durch den Arbeitgeber angeboten. Erfahrene WissenschaftsmanagerInnen dagegen wünschen sich v.a. die Schaffung von zeitlichen Räumen für „punktuelle Weiterbildungen, wenn man sie braucht“ (TN074).

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass „Personalentwicklungskonzepte[n], die auf einen veränderten Aufgabenzuschnitt und ein neues Aufgabenverständnis ausgerichtet sind“ (Müller-Böling und Sager 1999: 12), zumindest für diesen Bereich nach wie vor wenig in der Praxis anzutreffen sind. Zwar entdecken Hochschulen vermehrt das Potenzial systematischer Personalentwicklungsmaßnahmen, allerdings richten sich diese vornehmlich auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und bleiben häufig punktuell. Die Qualität der Wissenschaft fördernde Personalentwicklung im Wissenschaftsmanagement sollten zwar systematisch, allerdings gleichzeitig individuell erfolgen, da sowohl das Berufsfeld selbst als auch die dort Tätigen durch eine vielschichtige Heterogenität hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen, Kompetenzen, Erfahrungen und Ziele geprägt ist. Ein Schwerpunkt gezielter Personalentwicklung liegt daher in der systematischen Weiterbildung von Berufseinsteigern sowie bei wachsender Berufserfahrung in der gezielten und regelmäßigen Begleitung von Übergängen.

Literatur

- Krempkow, R., Höhle, E. & Janson, K. (2020) Netzwerke im Wissenschaftsmanagement. *Ergebnisse aus dem KaWuM-Survey*. Online Akademie des NWM, 16.9.2020: <http://www.researchgate.net/publication/344266502>.
- Müller-Böling, D. & Sager, K. (1999). Hamburger Erklärung. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht – Vergütungsstrukturen – Qualifizierungswege*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 9-15.
- Pellert, A. (1995). Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte – Ansatzpunkte – Spannungsfelder. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 122-140.
- Schmidt, B. (2007). Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land - In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 16 (2007) 2, 125-153, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164158.
- UninetzPE – *Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten (2015): Kodex für gute Personalentwicklung an Universitäten*, <https://uninetzpe.de/personalentwicklung/kodex/>, 5.3.2021.

Qualitätssicherung in Berufungsverfahren: Qualitätsverständnisse in Hinblick auf ‚gelungene Berufungsverfahren‘

Anna Gerchen

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Berufungsverfahren gelten als zentrales Steuerungsinstrument für die hochschulinterne Governance – sowohl in Bezug auf die Qualitätssicherung von Forschung und Lehre, als auch in Bezug auf die Hochschulentwicklung (vgl. Wissenschaftsrat 2005, S. 3). Neben diesem Verständnis von Berufungsverfahren als Instrument der Qualitätssicherung ist es jedoch auch hoch relevant, nach der Qualitätssicherung von Berufungsverfahren selbst zu fragen.

Die vom Wissenschaftsrat im Jahre 2005 in diesem Kontext ausgesprochenen *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren* verfolgen das Ziel, „den Hochschulen ein effizientes Instrument der Personalplanung und Hochschulsteuerung an die Hand zu geben, das zur Qualitätssicherung beiträgt, internationalen Verfahrensstandards entspricht, [sowie; A. G.] objektiv und transparent strukturiert ist“ (Wissenschaftsrat 2005, S. 4). Diese Zielsetzungen von ‚rechtmäßig‘ und ‚reibungslos‘ ablaufenden Berufungsverfahren (vgl. ebd., S. 4) geben der Frage nach dem Qualitätsverständnis in Bezug auf Berufungsverfahren einen ersten Rahmen. Jedoch offenbart ein Blick in die Praxis, dass die Verständnisse von an Berufungsverfahren beteiligten Akteur_innen in Bezug auf die Frage, was ein gelungenes Berufungsverfahren auszeichnet, durchaus divergieren.

Diesen Sachverhalt möchte ich auf der Basis von Expert_inneninterviews näher beleuchten, um Qualitätsverständnisse und normative Orientierungen in Hinblick auf die Durchführung von Berufungsverfahren zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden drei verschiedene Akteursgruppen befragt, denen jeweils formal eine Verantwortung für die sachgerechte Durchführung von Berufungsverfahren zufällt: Dabei handelt es sich um Hochschulleitungen, um Berufungskommissionsvorsitzende sowie um Berufungsbeauftragte. Bei letzteren handelt es sich um Personen, die für die Sicherung der (Verfahrens-)Qualität oder die entscheidungsvorbereitende Unterstützung von Berufungsverfahren zuständig sind.

Eine schärfer umrissene Untergruppe der Berufungsbeauftragten – nämlich Personen, die eigens für diese Funktion der (Verfahrens-)Qualitätssicherung oder die entscheidungsvorbereitende Unterstützung von Berufungsverfahren eingerichtete Stellen inne haben – wurde zudem Ende 2020 in einer als Vollerhebung konzipierten Onlinebefragung von mir zu ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt. Diese Datengrundlage erlaubt damit auch einen quantifizierenden Blick auf vorherrschende Handlungslogiken und normative Orientierungen, die bei der Qualitätssicherung von Berufungsverfahren zum Tragen kommen.

Literatur

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren (Drs. 6709-05). Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

Berufungsbeauftragte als Qualitätssicherungsinstanz im professoralen Personalauswahlprozess – eine organisationssoziologische Perspektive

Lisa Walther

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Die Entscheidung über die Besetzung einer Professur ist für die Profilbildung von Universitäten von zentraler Bedeutung. Den rechtlichen Rahmen für die Berufungsverfahren an staatlichen Universitäten bilden in erster Linie die Normen des Grundgesetzes, des Hochschulrahmengesetzes und der Landeshochschulgesetze. Den Universitäten ist es ein zentrales Anliegen, die Qualität des Auswahlprozesses zu sichern. Vor allem sollen Konkurrent*innenstreitverfahren vermieden werden, die für die Hochschulen sowohl einen Legitimations- und Reputations- als auch einen erheblichen Zeitverlust bedeuten können. Verantwortlich für die Entscheidung über die Berufung von Professor*innen sind in der Regel die Hochschulleitungen, die selbst jedoch nicht am Auswahlprozess von geeigneten Kandidat*innen beteiligt sind. Eine inzwischen etablierte Praktik zur Verfahrenssicherung der Auswahlentscheidung innerhalb der Universitäten ist die Festsetzung von Berufsordnungen, die über die Landeshochschulgesetze für die Universitäten zumeist bindend ist sowie der Einsatz von sogenannten *Berufungsbeauftragten*.

Der Prozess der Implementierung von Berufsbeauftragten als Qualitätssicherungsinstanz wurde mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren im Jahr 2005 in den Hochschulen angestoßen. An die Berufsbeauftragten soll seitens der Hochschulleitung die Verantwortung für den „sachgerechten und reibungslosen Verfahrenslauf“ (Wissenschaftsrat S.5) delegiert werden. Dieser Prozess der Implementierung ist weder rechtlich noch organisatorisch flächendeckend abgeschlossen. Eine Exploration der organisationalen Verankerung von Berufsbeauftragten an deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft ist die zentrale Zielsetzung des Beitrags.

Im Zuge des Vortrags sollen Erkenntnisse über die unterschiedlichen organisationalen Stellenstrukturen der Qualitätssicherungsinstanz Berufsbeauftragte vorgestellt werden. Die Unterschiede in der Implementierung der Berufsbeauftragten lassen sich auf der Ebene der formalen Entscheidungsstrukturen (Luhmann 2000; Kühl 2011), die sich über die gesetzliche Regulierung und die organisationale Verankerung abzeichnen, bestimmen. Empirisch aufgearbeitet werden hierfür die Landeshochschulgesetze und Berufsordnungen, um übergeordnete empirische Typen von Berufsbeauftragten zu bestimmen. Unter Hinzuziehung einer Webseitenanalyse werden schließlich vier organisationale Modelle der Berufsbeobachtung herausgearbeitet, die die diversen Wege der Implementierung von Berufsbeauftragten an den Universitäten abbilden. Durch die Hinzuziehung von 21 Expert*inneninterviews mit Berufsbeauftragten, die aufgrund der jeweiligen Spezifika in der organisationalen Verankerung ausgewählt wurden, werden außerdem erste Einblicke in die unterschiedlichen Aufgabenverständnisse gegeben.

Literatur

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS.

Fachkulturen und akademische Karrieren: Ein Vier-Fächer-Vergleich

Maïke Reimer, Johanna Witte, Thorsten Lenz

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

Untersuchungen zu wissenschaftlichen Fachkulturen (z.B. Becher & Trowler, 2001; Knorr-Cetina, 1999; Gläser et al, 2015) haben gezeigt, wie unterschiedliche Forschungsgegenstände mit unterschiedlichen Arten zu forschen, zu kollaborieren und zu publizieren einhergehen. Der Einfluss wissenschaftlicher Fachkulturen auf die Karriereentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern wurde vor allem im Rahmen der zunehmenden Ausbildung eines selbständigen wissenschaftlichen Profils und der fortschreitenden Übernahme wissenschaftsspezifischer Rollen betrachtet (z.B. Laudel & Bielick, 2018; Laudel & Gläser, 2008). Ansätze und Konzepte, die wissenschaftliche Karrieren als Bildungsinvestitionen (besonders bis zur Promotion) und Abfolge beruflicher (Laufbahn-)Positionen und Statuspassagen fassen (z.B. Enders & Bornmann, 2001; Heineck & Matthes, 2012; Heinz et al., 2016), bieten sich ebenfalls für eine fachkulturell differenzierte Perspektive an.

In diesem Beitrag werden in einem Mixed-Method-Ansatz Indikatoren aus der amtlichen Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts und 16 qualitative Experteninterviews ausgewertet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf dem Weg vom Studienabschluss zur Professur in den vier Fächern Geschichte, Betriebswirtschaftslehre, Biologie und Elektro- und Informationstechnik herauszuarbeiten. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragen:

- Welche individuellen und institutionellen Faktoren sind für erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren vor und nach der Promotion in den Fächern gleichermaßen wichtig und wo zeigen sich Unterschiede?
- Wie reflektieren diese Unterschiede die fachspezifischen Kulturen des Forschens, Zusammenarbeitens und Publizierens?
- Welche Herausforderungen ergeben sich für die Rekrutierung und Förderung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Interaktion der fachkulturell geprägten Entwicklung wissenschaftlicher Reputation mit den Förder- und Beschäftigungsstrukturen des Wissenschaftssystems sowie den Opportunitäten auf dem außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt?

Die Ergebnisse zeigen neben einer sämtliche untersuchten Fächer umfassenden „wissenschaftlichen Arbeitskultur“, aus der sich ähnliche Anforderungen an junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ergeben, auch fachspezifische Unterschiede in den Trajektorien und Übergängen, die den jeweiligen Forschungsgegenständen und -methoden sowie den unterschiedlichen Publikationsgepflogenheiten geschuldet sind. Im Großen und Ganzen bestätigen sich dabei die ausgewählten Fächer als Vertreter gängiger Klassifikationen von Fach- und For-

schungskulturen entlang der Dimensionen „hart-weich“ und „rein-angewandt“ (Becher, 1994; Biglan, 1997; Kolb, 1990).

Darüber hinaus spielt die Beziehung zum außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt auf allen Karrierestufen eine wichtige Rolle dafür, welche Herausforderungen mit der Rekrutierung und Entwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern verbunden sind.

Ziel der Studie war es, durch die Kopplung quantitativer und qualitativer Methoden einen Mehrwert zu generieren und durch die Konzentration auf vier möglichst unterschiedliche Fächer einen vertieften Einblick in fachspezifische Entwicklungen und Sachlagen zu gewinnen, wie er aus den üblichen statistischen Darstellungen auf der Ebene ganzer Fächergruppen nicht hervorgeht. Es erwies sich als fruchtbar, mit einer relativ kleinen Zahl von gezielt in den Fachcommunities gestreuten Interviews fachkulturelle Praktiken verständlich und nachvollziehbar darzustellen und verfügbare Indikatoren aus der amtlichen Hochschulstatistik zu kontextualisieren und einzubetten. Das Papier basiert auf einer Begleitstudie des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021 (Reimer et al., 2021).

Literatur

- Becher, T. (1994): The significance of disciplinary differences. In: *Studies in Higher Education*, 19 (2), S. 151-161.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. ed.). SHRE and Open University Press Imprint. The Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press.
- Biglan, A. (1973): The characteristics of subject matter in different academic areas. In: *Journal of Applied Psychology*, 57, 3, S. 195-203
- Gläser, J., Bielick, J., Jungmann, R., Laudel, G., Lettkemann, E., Petschick, G. & Tschida, U. (2015): Research cultures as an explanatory factor. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 40, 3, S. 327-346
- Kolb, D. (1990): *Learning styles and disciplinary differences*. In: Chickering, A. W. (Hg.): *The modern American college*, San Francisco
- Laudel, G., & Bielick, J. (2018). The Emergence of Individual Research Programs in the Early Career Phase of Academics. *Science, Technology, & Human Values*, 43(6), 972–1010.
- Laudel, G., & Gläser, J. (2008). From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers. *Higher Education*, 55(3), 387-406. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9063-7>
- Reimer, M., Witte, J., Lenz, T., & Banschbach, V. (2021). *Fachkulturen und wissenschaftliche Karrieren. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021*. BMBF

Vorträge 2.3

Donnerstag, 16.09.2021: 16:15-17:45 · *Virtueller Veranstaltungsort*: Kleiner Hörsaal AUB

Chair der Sitzung: Ines Langemeyer (Karlsruher Institut für Technologie, Deutschland)

Losverfahren als Alternative zum Peer Review-Verfahren. Wie werden Losverfahren im wissenschaftlichen Feld aufgenommen?

Axel Philipps, Eva Barlösius

Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Mit dem zunehmenden Wettbewerb um Forschungsgelder wächst der Druck auf das wissenschaftsinterne Peer Review-Verfahren, da vermehrt Gutachtenanfragen zu bewältigen sind. In dieser Belastungssituation rücken zugleich die Grenzen und Probleme dieses Verfahrens zur Sicherung wissenschaftlicher Qualität in den Blick. Mit der Kritik werden auch Alternativen vorgeschlagen und in ihren Vor- und Nachteilen gegenüber dem Peer Review-Verfahren abgewogen (z.B. Guthrie et al. 2013). Mein Beitrag möchte sich in dieser Debatte auf Losverfahren als Alternative konzentrieren. In der aktuellen Diskussion (z.B. Brezis 2007; Gillies 2014; Avin 2019; Roumbanis 2019) wird kaum berücksichtigt, wie eine solche Idee im wissenschaftlichen Feld von denen aufgenommen wird, die direkt von der Forschungsförderung abhängig sind. Forschende haben nicht nur persönliche Sichtweisen, sie sind auch – wie Pierre Bourdieus Feldtheorie (2004) nahelegt – durch ihre Erfahrungen und Positionen im wissenschaftlichen Feld geprägt.

In meinem Vortrag möchte ich die bisherigen Ergebnisse unserer BMBF-finanzierten Studie VORAUS zu Vorbehalten und Einverständnissen gegenüber Losverfahren in der Forschungsförderung unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vorstellen. Ich gehe erstens auf die Erkenntnisse aus unserer qualitativen Studie ein, wie sich die Befragten zum Einsatz von Losverfahren positionieren und unter welchen Voraussetzungen ihnen eine solche Anwendung im wissenschaftlichen Feld als gerechtfertigt erscheint. Zweitens stelle ich die Ergebnisse unserer standardisierten Online-Befragung zur Nutzung von Losverfahren in der Forschungsförderung vor. Die quantitative Befragung baut auf Beobachtungen in der qualitativen Studienphase auf und zeigt, wie bestimmte Merkmale von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit spezifischen Haltungen zu Losverfahren korrespondieren. Die Erkenntnisse der Studie machen deutlich, dass das Losverfahren oder Würfeln als wissenschaftsfremde Alternative zum Peer Review-Verfahren gesehen wird und sich Losverfahren nur mit den etablierten Mechanismen im wissenschaftlichen Feld implementieren lassen.

Literatur

- Avin S (2019) Mavericks and lotteries. *Studies in History and Philosophy of Science Part A* 76(1): 13-23.
Bourdieu P (2004) *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: University of Chicago Press.
Brezis ES (2007) Focal randomization: An optimal mechanism for the evaluation of R & D projects. *Science and Public Policy* 34(10): 691-698.
Gillies D (2014) Selecting applications for funding: why random choice is better than peer review. *A Journal on Research Policy & Evaluation* 2(1). DOI: 10.13130/2282-5398/3834.
Guthrie S, Guerin B, Wu H, et al. (2013) Alternatives to peer review in research project funding. RAND Corporation Research Reports 139.
Roumbanis L (2019) Peer review or lottery? A critical analysis of two different forms of decision-making mechanisms for allocation of research grants. *Science, Technology, & Human Values* 44(6): 994-1019.

Qualitätsentwicklung im Hochschulsystem, unendliche Weiten: Forschungsqualität durch Wissenschaftsbedingungsmanagement

Sebastian Schneider, Sylvi Mauermeister

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Deutschland

Qualitätssicherung und -entwicklung der Forschung wird mit diversen Einzelinstrumenten betrieben. Diese, soweit organisationsgebunden, sind vielfach auch im Rahmen von QS- bzw. QM-Systemen prozesshaft systematisiert worden. Um die diesbezüglichen Prozesse zu optimieren, wurden zugleich assistierende Strukturen geschaffen, die sich ausdrücklich von herkömmlichen Verwaltungen unterscheiden sollen: das Wissenschaftsmanagement (WiMa).

Das Management besteht in Gestalt von Struktureinheiten und Rollenträgern, die auch „new professionals“ (Gornall 1999), „Third Space“ (Whitchurch 2008) oder „Hochschulprofessionelle“ (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010) genannt werden. Es bearbeitet nicht wissenschaftliche Prozesse selbst, sondern deren Kontexte. Es betreibt also der Sache nach *Wissenschaftsbedingungsmanagement*.

Damit sollen die Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Leistungsebene professionell gestaltet werden, indem auf deren Handlungsbedingungen bzw. Umsetzungskontexte positiver Einfluss genommen wird. Dabei bewegen sich die Wissenschaftsmanager:innen im Spannungsfeld zwischen individuellem Autonomieanspruch und Rechenschaftspflicht der Wissenschaft und wissenschaftlicher Exzellenz und Managementfähigkeiten (FHG/HGF/WGL 2016).

Um dessen reale Wirksamkeit zu ermitteln, wird eine Umkehrung der Perspektive benötigt. Statt zu fragen, welche QES durch welche Strukturen (und Personen, also Stellen) gefördert werden könnte, ist zu fragen: Welche qualitätssichernden Effekte werden nur dadurch erreicht, dass es die assistierenden Strukturen gibt? Der Beitrag greift diese Perspektive auf, indem es das *Wissenschaftsmanagement mit forschungsbezogenen Aufgaben* sowohl in Hochschulen als auch in außeruniversitären Forschungseinrichtungen (auFE) vergleichend betrachtet.

Ein zentrales identifiziertes Problem besteht darin, dass das Wissenschaftsmanagement insbesondere an Hochschulen überwiegend ein problematisches Image hat, das Akzeptanzdefizite indiziert. Dieses Image ist teilweise empirisch gedeckt, z.T. beruht es auf Fehlwahrnehmungen. Dennoch gibt es eine auffällige Differenz, welche irritiert. Sie besteht zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen: Feststellbar ist, dass vor dem Hintergrund des NPM auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen in den vergangenen fünfzehn Jahren Wissenschaftsmanagementstrukturen etabliert haben (vgl. Horváth/Seiter 2013: 17). Die Diskussion über qualitätssichernde Effekte und Wirkungsbedingungen des Wissenschaftsmanagements im außeruniversitären Forschungssektor wird allerdings so gut wie gar nicht geführt. Obwohl es an auFE ebenfalls nicht an Spannungsfeldern mangelt (Horváth/Seiter 2013: 30–31; Joerk 2009: 378), dringen wechselseitige Klagen zwischen wissenschaftlicher Leistungsebene und WiMa kaum nach außen.

Als aufklärungsbedürftig erscheinen somit die qualitätssichernden Effekte des Wissenschaftsmanagements im forschungsbezogenen Bereich. Um die Wirksamkeit des forschungsbezoge-

nen WiMa ermitteln zu können, benötigt es zunächst eine einheitliche *Definition* des Wissenschaftsmanagements. Eine solche liegt bis dato dezidiert nicht vor. Das impliziert zugleich eine Abgrenzung des Leistungsprofils von Wissenschaftsmanagement an Hochschulen in forschungsnahen Tätigkeiten ggü. Lehrnahmen. Der Begriff des Wissenschaftsmanagements bietet, im Sinne eines Integrationskonzeptes, verschiedenen Ausprägungen eine Handlungsorientierung – z.B. Hochschulmanagement, Institutsmanagement oder Forschungsmanagement (Lemmens/Horvath/Seiter 2017: 16–19). Darauf aufbauend lässt sich sodann eine belastbare *Kartografierung* des forschungsbezogenen WiMa an Hochschulen und auFE ermöglichen. Für die quantitative Vermessung des Wissenschaftsmanagements liegen bislang ebenfalls weder trennscharfe Kategorien der amtlichen Statistik noch präzise Zahlen aus anderen Erhebungen vor. Diese sind aber wichtig, um die Forschungsfrage nach der Wirksamkeit des forschungsbezogenen Wissenschaftsmanagements zu beantworten. Dazu bedienen wir uns einer Triangulation von statistischen Sonderauswertungen, Online-Befragung und Tiefensondierungen mittels Fallstudien.

Die Ansätze und Thesen zur theoretischen und empirischen Erschließung einer einheitlichen Definition von (forschungsbezogenen) Wissenschaftsmanagement sowie einer belastbaren Kartografierung von Wissenschaftsmanagement und damit markierten Herausforderungen, sollen im Vortrag vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur

- G/HGF/WGL, Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft und Leibniz-Gemeinschaft (Hg.) (2016): Nachhaltigkeitsmanagement in außeruniversitären Forschungsorganisationen, fact sheet Führung; URL https://www.nachhaltigforschen.de/fileadmin/user_upload/factsheets/LeNa_FactSheet_Fuehrung.pdf (24.2.2021).
- Gornall, Lynne (1999): 'New professionals'. Change and occupational roles in higher education, in: Perspectives: Policy and Practice in Higher Education 2/1999, S. 44-49.
- Horváth, Péter/Mischa Seiter (2013): Strategisches Management und Governance außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, in: Journal of Business Economics 1/2013, S. 13-36.
- Joerk, Christiane (2009): Wissenschaftsmanagement in der außeruniversitären Forschung. Diskurs und Praxis an Instituten der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft. Dissertation, Hagen; URL https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00000111/Diss_Joerk_Wissenschaftsmanagement_2009.pdf (24.2.2021).
- Kehm, Barbara M./Nadine Merkator/Christian Schneijderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannteren Wesen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1/2010, S. 23-39.
- Lemmens, Markus/Péter Horváth/Mischa Seiter (2017): Motivation und Ziel. Handbuch & Kommentar: Anlass, Form und Fortschreibung, in: Dies. (Hg.), Wissenschaftsmanagement, Handbuch & Kommentar, Lemmens Medien GmbH, Bonn/Berlin, S. 16-19.
- Whitchurch, Celia (2008): Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education, in: Higher Education Quarterly 4/2008, S. 377-396.

Professionalität bibliometrischer Forschungsevaluation am Beispiel der Niederlande und Italiens

Thomas Heinze, Arlette Jappe

Bergische Universität Wuppertal, Deutschland

Der vorliegende Beitrag untersucht die Konstruktion und Verwendung bibliometrischer Information in der Evaluation der universitären Forschung in den Niederlanden und Italien. Die Auswahl dieser beiden Fälle basiert auf einer umfangreichen Meta-Analyse der bibliometrischen Evalua-

tionspraxis in Europa im Zeitraum 2005-2019 (Jappe, 2020). In dieser Studie wurde untersucht, welche Methoden als de-facto Standards der bibliometrischen Qualitätsmessung gelten können und welche sozialen Akteure diese Standards definiert haben. Über die Methoden der bibliometrischen Informationsgewinnung hinaus behandelt unser Beitrag auch die Frage von systematischen Steuerungswirkungen, die im institutionellen Design der jeweiligen Hochschulevaluationsverfahren angelegt sind. Die These unseres Beitrags lautet, dass die Niederlande und Italien als entgegengesetzte Fälle gelten können, sowohl was die Professionsentwicklung der evaluativen Bibliometrie, als auch was den Respekt für die Hochschulautonomie im Rahmen des regelmäßig wiederkehrenden Evaluationsverfahrens angeht (Heinze & Jappe 2020). Akteure der deutschen Hochschulforschung und -politik können aus dem Vergleich dieser beiden europäischen Nachbarländer lernen, wie bibliometrische Daten zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung der universitären Forschung erfolgreich eingesetzt werden können und welche Probleme bei einer zu starren Institutionalisierung von Evaluationsverfahren auftreten.

In den Niederlanden basiert die Konstruktion der Verlässlichkeit auf der technischen Expertise hauptsächlich einer Expertenorganisation (CWTS), die Anfang der 1980er Jahre etabliert wurde (Petersohn & Heinze 2018). Der Kern des bibliometrischen Vorgehens besteht dort darin, die Leistung einzelner Forschungsgruppen am internationalen Durchschnitt in ihrem jeweiligen Wissenschaftsgebiet zu messen. Die bibliometrische Leistungsmessung ist seit den 1990er Jahren in ein nationales Verfahren zur regelmäßigen Forschungsevaluation eingebettet, welches den einzelnen Universitäten hinsichtlich der detaillierten Ziele, des Vorgehens und vor allem hinsichtlich der Konsequenzen der Evaluation eine hohe Autonomie einräumt. Der nationale Rahmen des „Standard Evaluation Protocol“ (SEP) sorgt für weitgehende Akzeptanz und Legitimität des gewählten Verfahrens. Die Niederlande sind das erste Land in Europa, das auf nationaler Ebene die Möglichkeit einer flächendeckenden bibliometrischen Leistungsmessung eingeführt hat. Die Entwicklung der Forschungsleistung der niederländischen Universitäten ist nach bibliometrischen Indikatoren, aber auch nach der Einwerbung von EU-Forschungsmitteln über die letzten 20 Jahre sehr erfolgreich.

Im Gegensatz dazu wird Forschungsqualität in Italien von einer in den 2000er Jahren gesetzlich verankerten Behörde (VQR) evaluiert. Diese Behörde setzt in erster Linie auf reputationale Kontrolle der wissenschaftlichen Disziplinen und nicht auf bibliometrisch-technische Expertise, um die Akzeptanz der Leistungsmessung zu erreichen. Der Kern des bibliometrischen Verfahrens besteht darin, für jeden disziplinären Sektor eine Kommission aus Fachexperten zu bilden, deren Aufgabe es ist, geeignete bibliometrische Indikatoren für den jeweiligen Wissenschaftssektor festzulegen, und auf dieser Basis nach einheitlichen methodischen Vorgaben ein nationales Ranking aller italienischen Fakultäten innerhalb des jeweiligen Sektors zu erstellen. Den Universitäten wird keine Mitgestaltung bei der Wissenskonstruktion einräumt. Die nationale Leistungsmessung hat auch Konsequenzen für die Finanzausstattung der evaluierten Einrichtungen, diese Effekte werden vor dem Hintergrund insgesamt gravierender Einsparungen im öffentlichen Forschungssystem jedoch bisher kaum als positive Anreize wahrgenommen. Grundsätzlich begünstigen regelmäßige nationale Rankings eine Politik der Statusdifferenzierung und

letztlich eine Stratifikation von Universitäten und Forschungseinrichtungen nach Leistung und Prestige. Demgegenüber zielt das Verfahren einer nationalen Habilitation nach bibliometrischen Kriterien (Abilitazione Scientifica Nazionale) auf eine Stärkung meritokratischer Kriterien bei der Personalauswahl an Universitäten und damit auf eine Anhebung der Leistungsfähigkeit der öffentlichen Forschung in Italien insgesamt. Eine breite Akzeptanz und damit die langfristige Wirkung beider Reforminstrumente scheint zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gesichert.

Literatur

- Heinze, T. and A. Jappe (2020). Quantitative science studies should be framed with middle-range theories and concepts from the social sciences. *Quantitative Studies of Science 1*: 983-992.
- Jappe, A. (2020). Professional standards in bibliometric research evaluation? A meta-evaluation of European assessment practice 2005-2019. *PLoS ONE 15*(4): e0231735.
- Petersohn, S. and T. Heinze (2018). Professionalization of bibliometric research assessment. Insights from the history of the Leiden Centre for Science and Technology Studies (CWTS). *Science and Public Policy 45*: 565-578.

Was ist Forschungsqualität und kann man sie messen? Ein Messmodell am Beispiel der Sozial- und Geisteswissenschaften

Michael Ochsner

FORS, Schweiz

Was ist gute Forschung? Eine scheinbar einfache Frage, die jede forschende Person eigentlich beantworten können sollte, erweist sich als äußerst schwierig. Zwei Ansätze stehen sich dabei gegenüber: Indikatoren-basierte und Begutachtungs-basierte Verfahren.

Beide Methoden werden jedoch aus guten Gründen stark kritisiert.

Indikatoren-basierte Methoden werden dafür kritisiert zu simplifizierend zu sein, den gesellschaftlichen Nutzen von Forschung zu ignorieren und negative Auswirkungen auf das Verhalten von Forschenden zu haben (z.B. MacRoberts & MacRoberts, 2018; de Rijcke et al., 2016). Sowohl den etablierten bibliometrischen Verfahren basierend auf Zitationen wie auch den Altmetriken, die auf Indikatoren aus dem (sozialen) Web basieren, ist eines gemeinsam: es ist nicht klar, was diese Indikatoren messen, da viele verschiedene Motivationen hinter Zitationen wie auch hinter Downloads, Tweets, Reads usw. stecken (Bornmann, 2016; Tahamtan & Bornmann, 2018). Ähnlich sieht es bezüglich Begutachtungsverfahren aus. Es gibt viele Studien, die verschiedene Verzerrungen feststellen (Lee et al., 2013). Das Hauptproblem liegt aber darin, dass holistische Beurteilungen gefällt werden („Academic excellence? I know it when I see it“, Lamont, 2009, p. 107; van den Brink & Benschop, 2012), die nicht geeignet sind, um Leistungen zu beurteilen (Thorngate et al., 2009). Da implizit bleibt, was Qualität ist, legen gutachtende Personen unbemerkt den Evaluationsobjekten unterschiedliche Maßstäbe an.

Somit leiden die beiden Methoden am gleichen Problem: Es ist nicht klar, was genau gemessen oder festgestellt werden soll: Was ist Qualität? Es besteht also ein Validitätsproblem.

In meinem Vortrag schlage ich einen Weg vor, dieses Problem anzugehen. Will man etwas messen, sollte man zuerst verstehen, was man messen will. Erst wenn man ein Messmodell

hat, kann man die Validität der Messung überprüfen. Forschungsleistungen können als latentes Konstrukt verstanden werden, das entsprechend operationalisiert werden soll. Am Beispiel der Sozial- und Geisteswissenschaften gehe ich zuerst der Frage nach, was Forschungsleistungen ausmachen (Ochsner et al., 2013) und wie ein Messmodell aussehen könnte (Ochsner, 2020). Anhand des Modells wird ersichtlich, was gängige Indikatoren messen können und was nicht und welche alternativen Indikatoren in Betracht gezogen werden könnten. Schließlich wird darauf eingegangen, mit welchen möglichen Konsequenzen eine Sichtbarmachung von Forschungsleistungen auf Basis rein quantitativer Indikatoren einhergehen.

Insbesondere werde ich auf das Thema *Societal Impact* eingehen, sowie auf das Potential der sogenannten Altmetriken. Welche Informationen geben uns solche Daten und was oder wer generiert sie?

Abschließend schlage ich ein Konzept für die Evaluation von Forschungsleistungen vor, das die Mehrdimensionalität von Forschungsqualität, Fachunterschiede im Qualitätsverständnis, die Vielfalt von institutionellen Missionen verschiedener Universitäten, den Widerspruch zwischen Vergleichbarkeit und kontext-spezifischer Eigenheiten nicht nur berücksichtigt, sondern explizit betont.

Literatur

- Bornmann, L. (2016). What do altmetrics counts mean? A plea for content analyses. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(4), 1016-1017. <http://doi.org/10.1002/asi.23633>
- de Rijcke, S., Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use – a literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161–169. <http://doi.org/10.1093/reseval/rvv038>
- Lamont, M. (2009). *How professors think: Inside the curious world of academic judgment*. Harvard University Press.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G., & Cronin, B. (2013). Bias in peer review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 2–17. <http://doi.org/10.1002/asi.22784>
- MacRoberts, M. H., & MacRoberts, B. R. (2018). The mismeasure of science: Citation analysis. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 69(3), 474-482. <http://doi.org/10.1002/asi.23970>
- Ochsner, M. (2020). Messung von Forschungsleistungen? Was gemessen wird und was gemessen werden will. In I. M. Welpel, J. Stumpf-Wollersheim, N. Folger, & M. Prenzel (Eds.), *Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten* (pp. 350-378). De Gruyter Oldenbourg. <http://doi.org/10.1515/9783110689884-017>
- Ochsner, M., Hug, S. E., & Daniel, H.-D. (2013). Four types of research in the humanities: Setting the stage for research quality criteria in the humanities. *Research Evaluation*, 22(2), 79–92. <http://doi.org/10.1093/reseval/rvs039>
- Tahamtan, I., & Bornmann, L. (2018). Core elements in the process of citing publications: Conceptual overview of the literature. *Journal of Informetrics*, 12(1), 203–216. <http://doi.org/10.1016/j.joi.2018.01.002>
- Thorngate, W., Dawes, R. M., & Foddy, M. (2009). *Judging merit*. Psychology Press.
- van den Brink, M., & Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507-524. <http://doi.org/10.1177/1350508411414293>

4 Veranstaltungen Freitag, 17.09.2021

4.1 Keynote 2

Freitag, 17.09.2021: 9:00-10:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Aula-Unihauptgebäude

Chair der Sitzung: Yvette Hofmann (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland)

Passung zwischen Studierenden und Hochschule

Carla Bohndick

Universität Hamburg, Deutschland

Passung zwischen Studierenden und Studium ist eine wesentliche Voraussetzung für Studien-erfolg. Das gilt für die objektive Passung wie auch für die subjektive, d.h. die eigene Wahrneh-mung der Studierenden. Insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend diverser Studieren-denschaften (Herkunft aus nichtakademischen Familien, anderen Ländern, alternativen Bil-dungsgängen etc.) gewinnen Fragen der Passung für die Hochschulforschung an Bedeutung. Durch den interaktionistischen Charakter ergänzt die Untersuchung von Passung die For-schung zu Studienerfolgsdeterminanten auf Personen- und Institutionenseite und unterstreicht die Notwendigkeit, die Verbesserung subjektiver Passung als fortwährende Aufgabe für Univer-sität und Studierende zu begreifen. Der Vortrag gibt einen Überblick über die wichtigsten aktu-ellen Fragen hinsichtlich Passung, stellt Möglichkeiten der Untersuchung von Passung vorzu-stellen und geht dabei auch auf Probleme und Lösungsansätze ein.

Carla Bohndick hat nach ihrem Magisterstudium der Pädagogik, Psychologie und Betriebswirt-schaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2015 an der Universität Pader-born in Psychologie promoviert (Dr. phil.). Von 2011 bis 2016 war sie dort wissenschaftliche Mitarbeiterin. Dem folgte bis 2017 eine Forschungsstelle an der Universität Koblenz-Landau. Seit dem Wintersemester 2017 ist sie Juniorprofessorin für Lehren und Lernen am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) an der Universität Hamburg.

4.2 Vorträge

Vorträge 3.1

Freitag, 17.09.2021: 10:15-11:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Hörsaal-AUB

Chair der Sitzung: Theo Döppers (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Einfluss des Gerechtigkeitsempfindens von Studierenden auf akademisches Betrugsverhalten im digitalen Zeitalter

Hernán González Cruz¹, Tanja Marie Fritz², Prof. Dr. Selma Carolin Rudert³, Dr. Martin Daumiller², Dr. Stefan Janke¹

¹Universität Mannheim, Deutschland; ²Universität Augsburg, Deutschland; ³Universität Koblenz-Landau, Deutschland

Die Corona-Pandemie stellt Universitäten weltweit vor die Herausforderung, schnellstmöglich Lehr- und Prüfungsprozesse zu digitalisieren. Schon weniger umfassende Digitalisierungsprozesse gingen in der Vergangenheit mit der Sorge einher, dass diese an Universitäten zu deutlich erhöhten Betrugsraten führen (Peterson, 2019). Als zentrales Argument wird dabei häufig angeführt, dass sich die Studierenden durch konstanten Internetzugang und die Nutzung privater digitaler Endgeräte vielfältige neue Möglichkeiten zu betrügen eröffnen (Adzima, 2021). Dieser Annahme liegt die vereinfachte Überlegung zugrunde, dass Studierende ihre Entscheidung zu betrügen in erster Linie davon abhängig machen, ob Betrug überhaupt möglich ist. Dabei wird nicht einbezogen, dass Betrugsverhalten bei Personen häufig mit starken Gefühlen von Schuld und Scham verbunden ist, wenn sie ihr eigenes Verhalten nicht moralisch rechtfertigen können. Gelingt es Studierenden hingegen, Betrugsverhalten beispielsweise durch Attribution auf externale Ursachen zu rechtfertigen, wird es wahrscheinlicher, dass sie dieses auch zeigen (Meng et al., 2014). Aktuell berichten einige Studierende, dass sie sich von den rasanten Digitalisierungsmaßnahmen an ihren Hochschulen überfordert oder sogar durch diese benachteiligt fühlen (Lischer et al., 2021). Sollten sich Studierende ungerecht behandelt fühlen, könnte dies ihnen die Rechtfertigung von Betrugsverhalten im Studium erleichtern. Wir postulieren entsprechend, dass das Ausmaß, in dem Studierende Betrugsverhalten zeigen, negativ mit dem Gerechtigkeitserleben der Studierenden zusammenhängt.

Zur Prüfung dieser Annahme führten wir eine deutschlandweite Befragungsstudie durch, an welcher 1.994 Studierende teilnahmen (Alter: $M = 23.48$, $SD = 4.13$; Geschlecht: 69.91% weiblich). Die Stichprobe zeichnet sich durch eine hohe Diversität in Bezug auf Studienfächer und Hochschultypen aus. Die teilnehmenden Studierenden machten Angaben zu ihrem Gerechtigkeitserleben sowie zu dem Ausmaß, in dem sie im letzten Semester akademisches Betrugsverhalten gezeigt hatten. Das Gerechtigkeitserleben der Studierenden wurde dabei in den Facetten prozedurale, distributive und informationale Gerechtigkeit erfasst (Dietrich, 2018). Prozedurale Gerechtigkeit beschreibt den wahrgenommenen persönlichen Einfluss auf Entscheidungsprozesse bezüglich Veränderungsmaßnahmen, die die Studienbedingungen im letzten Semester betroffen haben. Distributive Gerechtigkeit bezieht sich auf die individuell empfundene

ne Angemessenheit der Bewertung der Prüfungsleistungen im letzten Semester. Bei informativ-er Gerechtigkeitsverteilung geht es außerdem um die wahrgenommene Güte der Informationsverbreitung durch verschiedene Universitätsvertreter*innen während des letzten Semesters. Akademisches Betrugsverhalten differenzieren wir in Betrugsverhalten in Klausuren (online und in Präsenz) und anderes amoralisches Verhalten im Studienalltag (z.B. das Plagieren oder Lügen zum eigenen Vorteil).

In einer multiplen Regressionsanalyse zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen amoralischem Verhalten im Studienalltag und dem distributiven ($\beta = -.11, p < .001$) sowie informativ-er Gerechtigkeitsverteilung ($\beta = -.09, p = .002$) der Studierenden ($R^2 = .02$; $F(3,1579) = 11.66, p < .001$). Zwischen prozeduraler Gerechtigkeitsverteilung und amoralischem Verhalten ergab sich interessanterweise ein signifikanter positiver Zusammenhang ($\beta = .06, p = .031$). Auch für Betrugsverhalten in Klausuren erwiesen sich distributives ($\beta = -.05, p = .048$) und informativ-er Gerechtigkeitsverteilung ($\beta = -.08, p = .009$) als bedeutsame Prädiktoren ($R^2 = .01$; $F(3,1449) = 4.38, p = .004$). Für prozedurales Gerechtigkeitsverteilung ($\beta = .05, p = .081$) zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass akademisches Betrugsverhalten mit Facetten des Gerechtigkeitsverlebens der Studierenden zusammenhängt. Auch wenn die Kausalität hinter diesen Zusammenhängen noch nicht abschließend geklärt ist, lässt sich durchaus annehmen, dass Studierende ihr Handeln im Nachhinein durch verstärkte Fokussierung auf Ungerechtigkeiten rechtfertigen. Umgekehrt ließe sich daraus schlussfolgern, dass eine Steigerung des Gerechtigkeitsverlebens es den Studierenden erschweren könnte, Betrugsverhalten zu rechtfertigen. Solche Maßnahmen könnten insbesondere in Situationen ertragreich sein, in denen eine Verminderung von Betrugsgelegenheiten schwierig ist.

Literatur

- Adzima, K. (2021). Examining online cheating in higher education using traditional classroom cheating as a guide. *Electronic Journal of e-Learning, 18*(6). <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.002>
- Dietrich, H. (2018). *The roles of socioeconomic status and justice perceptions in social science study programs* [Doctoral dissertation, Heidelberg University]. <https://doi.org/10.11588/heidok.00024219>
- Lischer, S., Safi, N., & Dickson, C. (2021). Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09530-w>
- Meng, C. L., Othman, J., D'Silva, J. L., & Omar, Z. (2014). Influence of neutralization attitude in academic dishonesty among undergraduates. *International Education Studies, 7*(6), 66-73. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p66>
- Peterson, J. (2019). An analysis of academic dishonesty in online classes. *Mid-Western educational researcher, 31*, 24-36.

Service-Learning als Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer an Hochschulen. Ergebnisse einer mixed-methods Studie im Rahmen des ENGAGE-STUDENTS-Projektes an sechs europäischen Universitäten.

Katharina Resch^{1,2}, Andrea Hoyer-Neuhold²

¹Universität Koblenz-Landau, Deutschland; ²Universität Wien, Österreich

Hintergrund

Qualität im Hochschulsystem zeichnet sich unter anderem durch eine anspruchsvolle Verknüpfung von Forschung und Lehre sowie durch einen gelingenden Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis aus. Hochschuldidaktische Ansätze mit Praxisbe-

zug bieten Studierenden die Möglichkeit, ihr erworbenes akademisches Wissen praktisch zu erproben, zu reflektieren und sich relevante Kompetenzen für akademische Berufe anzueignen. Wenn sie zudem reale gesellschaftliche Probleme adressieren, sind sie besonders dazu geeignet, sowohl den gesellschaftlichen Auftrag von Hochschulen im Sinne ihrer „Third Mission“ (Henke et al., 2015) zu erfüllen als auch einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der (Aus-)Bildung akademischer Berufe zu leisten. Service-Learning ist ein solcher hochschuldidaktischer Ansatz, der soziales Engagement („Service“) mit der Aneignung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen („Learning“) verbindet (Bringle & Hatcher, 1996). Studierende erlangen ein tiefergehendes Verständnis über die Lehrinhalte und eine größere Bereitschaft für zivilgesellschaftliches Engagement (Bringle et al., 2006). Service-Aktivitäten können etwa an Schulen, bei sozialen Initiativen, öffentlichen Einrichtungen, gemeinnützigen Organisationen etc. stattfinden. Service-Learning kann auch zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft in der akademischen Berufsausbildung, etwa in der Lehrer*innenbildung beitragen (Resch & Schrittmesser, 2021).

Während Service-Learning an anglo-amerikanischen Hochschulen seit vielen Jahren etabliert ist, ist es an europäischen Universitäten noch nicht sehr weit verbreitet. Reinders (2016) gehört zu den wegbereitenden Wissenschaftler*innen, die die Auswirkungen von Service-Learning an deutschen Hochschulen untersucht haben. Weitere Vorreiterländer sind neben Deutschland im europäischen Hochschulraum Irland und Spanien.

Fragestellung

Der Konferenzbeitrag beleuchtet Service-Learning an europäischen Hochschulen im Rahmen einer vergleichenden Studie des Erasmus+ Projekts ENGAGE STUDENTS (<https://www.engagestudents.eu/>). Der Beitrag antwortet auf die Fragen: *Wie bewerten Studierende ihr zivilgesellschaftliches und politisches Engagement vor und nach einer Service-Learning-Erfahrung? Welche Veränderungen hinsichtlich ihres kritischen Denkens und ihrer Selbstwirksamkeit lassen sich messen?* Damit wird aufgezeigt, welchen Beitrag Service-Learning-Projekte an Hochschulen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer leisten können.

Methodik

Die mixed-methods Studie umfasst 15 Service-Learning-Lehrveranstaltungen in sechs Ländern in einer vergleichenden Evaluation. Die ca. 200 Studierenden werden mit einem Vorher-Nachher-Fragebogen zu ihren Einstellungen und Erfahrungen zu zivilgesellschaftlichem und politischem Engagement sowie Einschätzungen zu kritischem Denken und Selbstwirksamkeit befragt. Prozessbegleitend verfassen sie Reflexionstagebücher zu ihren Erfahrungen und ihrem Lernprozess.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie zeigen länderübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Einstellung und Erfahrung mit Service-Learning als eine Methode zur Überwindung der Theorie-Praxis Lücke aus der Perspektive von Studierenden auf. Die Studie liefert einen wichtigen Beitrag zur hochschuldidaktischen Service-Learning-Forschung in Europa.

Literatur

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*(Fall), 5–15.
- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon: Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. HoF-Arbeitsberichte: Vol. 2015,2*. Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Inst. für Hochschulforschung (HoF).
- Leming, J. S. (2001). Integrating a structured ethical reflection curriculum into high school. *Adolescence*, 36, 141, 33–45.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Resch, K., & Knapp, M. (2020a). *Methoden Toolkit. Ein Vergleich praxisbezogener Lehransätze in der Hochschuldidaktik*. <https://doi.org/10.25365/PHAIDRA.146>
- Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020b). *Service Learning – A Workbook for Higher Education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. Download via: <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/03/Service-Learning.-A-Workbook-for-Higher-Education.pdf>
- Slepcevic-Zach, P. & Gerholz, K. (2015). Service Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In Augustin, E., Hohenwarter, M., Salmhofer, G. & Scheer, L. (Eds.). *Theorie, die ankommt. Wege der Theorievermittlung in der Hochschullehre* (pp. 61–76), Graz: Grazer Universitätsverlag.

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Studiendauer internationaler Studierender in Deutschland

Susanne Falk, Theresa Thies

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

Die im März 2020 einsetzende Covid-19-Pandemie führte für Studierende in Deutschland zu großen Einschnitten in ihrer Studiensituation, ihrer Studienfinanzierung und zu Unsicherheiten im Hinblick auf den Studienfortschritt bzw. Studienabschluss (z. B. Becker & Lörz, 2020; Lörz et al., 2020). Aufgrund der Schließung von Hochschulen in Deutschland seit dem Sommersemester 2020 wurden sowohl Lehrende als auch Studierende mit einer neuen Studiensituation konfrontiert, in der Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Betreuung überwiegend im virtuellen Raum stattfinden (Lörz et al., 2020). Insbesondere für internationale Studierende führten die Einreisebeschränkungen zu einer Situation, in der sie nicht in das Gastland zurückkehren konnten und vom Heimatland aus weiterstudieren mussten.

Nach dem theoretischen Ansatz von Tinto (1993) kommt der sozialen und akademischen Integration eine hohe Bedeutung für die erfolgreiche Integration der Studierenden in die Hochschule und den Studienerfolg zu. Soziale Integration bezieht sich dabei die formellen und informellen sozialen Interaktionen, die Studierende an der Hochschule erfahren. Akademische Integration umfasst die individuellen Erfahrungen, welche in formellen und informellen Kontexten an der Hochschule stattfinden (Tinto, 1993, 118). Ein wichtiger Bestandteil der akademischen Integration sind die erworbenen Studienleistungen. Bisherige Studien zeigen, dass die soziale und akademische Integration ebenso wie bei inländischen Studierenden wichtige Prädiktoren des Studienerfolgs internationaler Studierender darstellen (z. B. Mamiseishvili, 2012; Rienties et al., 2012). Eine offene Frage ist daher, wie die soziale und akademische Integration

unter Pandemiebedingungen in virtuellen Interaktionen und teilweise außerhalb des Gastlandes das Studium internationaler Studierender beeinflusst.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Frage, welchen Einfluss verschiedene Aspekte des digitalen Semesters (Motivation für digitale Lehre, Unsicherheit im Hinblick auf digitale Prüfungen), der Austausch zu Lehrenden und Studierenden (als Grad der sozialen Integration), die bislang erreichten Studienleistungen (als Grad der akademischen Integration) und der Aufenthaltsort der Studierenden (Deutschland versus Ausland) auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender hat. Die Studiendauer wird über die Frage operationalisiert, ob das Studium durch die Corona-Pandemie in der geplanten Zeit abgeschlossen werden kann.

Die Analysen basieren auf dem International Student Survey, einem Panel von internationalen Studierenden, die im Wintersemester 2017/2018 ihr Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen haben. Es liegen sechs Befragungswellen im Abstand von einem Semester über einen Zeitraum von drei Jahren vor. In der sechsten Welle wurden gezielte Fragen zur Studiensituation während der Pandemie erhoben. Die deskriptiven und multivariaten Analysen (n=1.464) basieren auf Bachelor- und Masterstudierenden im sechsten Semester (Sommersemester 2020).

Die auf Basis einer ordinalen Regression geschätzten Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit einer hohen Motivation gegenüber digitalen Lehrangeboten eher nicht zu einer Verlängerung der geplanten Studiendauer tendieren. Eine hohe Unsicherheit gegenüber digitalen Prüfungen hat demgegenüber den gegenteiligen Effekt. Zudem planen Studierende mit Noten im oberen und mittleren Leistungsdrittel sowie Studierende, die keine Studienleistungen mehr erbringen müssen eher, das Studium in der beabsichtigten Zeit zu beenden. Der Austausch mit Lehrenden und Studierenden hat demgegenüber keinen signifikanten Effekt auf die Studiendauer.

Aus den Ergebnissen lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass insbesondere eine frühzeitige Kommunikation der Fakultäten und Institute über Art und Ablauf digitaler Prüfung helfen könnte, Unsicherheiten über den Ablauf von (digitalen) Prüfungen zu reduzieren, damit Studierende ihr Studium in der geplanten Zeit beenden können. Zudem ist der Grad der akademischen Integration vor Beginn der Pandemie entscheidend für den geplanten Fortgang des Studiums.

Literatur

- Becker, K., & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. (DZHW Brief 5|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9477-0>
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students. The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education* 63 (6), 685–700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Aspirative Auswahl: Zum Verhältnis von Zulassungsverfahren und Aspiration im staatlichen Hochschulwesen in Deutschland

Alexander Mitterle, Oliver Winkler

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland

Bis zu den Studienreformen ab 1998 spielten Zulassungsverfahren im deutschen Hochschulwesen keine eigenständige Rolle. Die Zulassung zum Studium wurde über das Abitur, nicht aber über hochschuleigene Zulassungsverfahren (*Abitur*) bestimmt. (Zymek 2014). Zulassungsverfahren dienten der Begrenzung der Überlast, nicht einer qualitätsorientierten Bestenauswahl (Bloch et al. 2015). Hochschulen hatten keinen Einfluss darauf, wer an ihnen studieren durfte und sollte. Diese ‚Gleichheitsfiktion‘ endete mit der subsidiären Zuteilung von Gestaltungsverantwortung an die Hochschulen (Neue Steuerungsmodelle) und der gleichzeitigen Notwendigkeit im Rahmen der Studienreform fast alle Studienfächer neu zu konzipieren (vgl. Bloch et al. 2014).

Seit der Einführung eines gestuften Studiensystems steigt die Anzahl an Studiengängen, die gesonderte Hochschulzulassungsprüfungen einführen. Unter dem Begriff der Eignung wird hier die Qualität von Studierenden für einen Studiengang verhandelt. In der Breite ist eine sehr heterogene Auswahlpraxis entstanden, die nach Studiengängen sehr unterschiedliche Auswahlkriterien mobilisiert. Das Bundesverfassungsgericht hat diese Praxis 2017 bestätigt (vgl. Klafki 2019).

Die Gleichzeitigkeit von handlungsorientierten Organisations- und Studienreform lässt vermuten, dass zwischen der Aspiration von Hochschulen (in Gestalt von Studiengängen und Fakultäten) und der Einführung hochschuleigener Zulassungsverfahren ein Zusammenhang besteht. Die Möglichkeit Studierende nach eigenen Verfahren auszuwählen, dient nicht nur der Auslese geeigneter Studierender und somit als Qualitätssignal, sondern erlaubt es auch Studiengängen und Fakultäten sich über die Bildungsprogramme von anderen abzusetzen. Unter dem Imperativ der Qualitätssicherung können Auswahlverfahren dazu dienen Stratifikationsprozesse in der Hochschulbildung in Gang zu setzen oder zu befördern.

Der Vortrag untersucht kontrastierend die Zusammenhänge zwischen konkreten Auswahlarrangements und der Aspiration von Studiengängen am Beispiel von Masterstudiengängen in der Politikwissenschaft (N= 136) und der Wirtschaftswissenschaften (N= 280) im Wintersemester 2014/2015. Grundlage sind die Studiengangsdaten des Hochschulkompass, die über die Studiengangswebseiten und Studienordnungen kontrolliert und erweitert wurden (Motivation, Passung, Leistung, Empfehlung). Die Aspiration wird über die gewichtete Häufigkeit von stratifikatorischem Vokabular (Hochwertwörter, Komperative, Superlative, Signalbegriffe etc.) in kumulierten Selbstbeschreibungen der Studiengänge ermittelt (zum Verfahren vgl. Mitterle et al. 2018).

Die Daten erlauben es Hypothesen auf unterschiedlichen Ebenen zu testen.

1) lässt sich bestimmen ob in Studiengängen mit hohen Anteilen stratifikatorischen Vokabulars häufiger bestimmte Auswahlarrangements (z.B. Empfehlungs-, Motivationsschreiben oder Eig-

nungstest) oder eine größere Zahl von Auswahlstufen angewandt werden. Ob sich also in der heterogenen Auswahlpraxis vertikale Strukturmuster herausbilden. Zudem lässt sich kontrastierend prüfen ob der deutlich höhere Darstellungsdruck in Massendisziplinen, die an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten, angeboten werden (Wirtschaftswissenschaften vs. Politikwissenschaft), auch im Selbstbeschreibungsvokabular und den Auswahlkriterien ersichtlich wird.

Die kumulativen Selbstbeschreibungen erlauben es 2) zu prüfen, welche sozialen Einheiten Gegenstand von Stratifikation in der Hochschulbildung sind: Studiengänge oder Fakultäten/Institute. Die an organisationssoziologischen Fragestellungen orientierte Mehrebenenanalyse veranschaulicht, ob hohes stratifikatorisches Vokabular auf der Ebene des Studienganges oder auf der nächsthöheren Organisationseinheit (Wirtschaftswissenschaft: Fakultät; Politikwissenschaft: Institut) zu finden ist. Es lässt sich darüber hinaus prüfen, inwiefern die Auswahlkriterien den Anforderungen des jeweiligen Studienganges entsprechen oder einer organisationalen Kohärenz der nächsthöheren Einheit folgen.

Die Analyse aspirativer Auswahl bietet Rückschlüsse auf jene, noch im Stehen befindliche Stratifikationsprozesse in der Hochschulbildung zu bekommen, die noch nicht zu vertikaler Segregation zwischen Hochschulen geführt haben.

Die Berechnungen sind bis Mitte des Jahres abgeschlossen. Erste Ergebnisse liegen für die Politikwissenschaft und die Mehrebenenanalysen vor. In beiden Disziplinen wird stratifikatorische Vokabular primär auf der nächsthöheren Organisationsebene mobilisiert. Aspiration wird also in beiden Disziplinen überwiegend durch die Fakultät/ das Institut und nicht über einen einzelnen Studiengang getragen. In der Politikwissenschaft werden zudem Zusammenhänge zwischen Aspiration und der Anzahl an Zugangshürden, als auch einzelner Merkmale, ersichtlich.

Literatur

- Bloch, R., Kreckel, R., Mitterle, A., & Stock, M. (2014). Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S3), 243-261.
- Bloch, R., Gut, M., Klebig, K., & Mitterle, A. (2015). Die Auswahl der Besten? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in 'exklusiven' Bildungsinstitutionen* (pp. 185-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, A. (2019). Grundrechtsschutz im Hochschulzulassungsrecht. *JuristenZeitung*, 73(11), 541–549.
- Mitterle, A., Reisz, R. D., & Stock, M. (2018). Vertikale Differenzierung im privaten Hochschulsektor. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 261.
- Zymek, B. (2014). Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen: Eine historisch-vergleichende Skizze zu Frankreich, England und Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S3), 59-79.

Vorträge 3.2

Freitag, 17.09.2021: 10:15-11:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Senatssaal

Chair der Sitzung: Sebastian Dippelhofer (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Kooperativ promovieren mit Unternehmen – Empirische Befunde für den Qualitätsdiskurs in der Doktorandenausbildung

Moritz Seifert, Ulrike Schwabe, Antje Wegner

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Angesichts sich verändernder Bedingungen in der Wissensproduktion sowie der veränderten Rolle von Hochschulen in einer Wissensgesellschaft, gewinnt insbesondere die Zusammenarbeit mit wissenschaftsexternen Partnern im Rahmen von Promotionsverfahren zunehmend an Bedeutung. Das Spektrum möglicher Kooperationspartner reicht dabei von außeruniversitären Forschungseinrichtungen, über Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften bis hin zu Stiftungen oder Kultureinrichtungen (UniWiND 2019).

Einen ebenfalls auch kontrovers diskutierten Kooperationspartner stellen nun Unternehmen in der Privatwirtschaft dar, die zunehmend in der Doktorandenausbildung - z. B. in Form eigener Industriepromotionsprogramme - tätig sind. Einerseits werden mit Unternehmenskooperationen viele Chancen, wie etwa ein leichter Übergang Promovierter in den außerakademischen Arbeitsmarkt verbunden. Andererseits wird von Kritikern auch auf Risiken wie eine zu starke Einflussnahme von Unternehmen auf Prozesse der Themenfindung, finanzielle Abhängigkeiten und Sorgen um die wissenschaftliche Qualität der Dissertationen verwiesen (Behrens & Gray 2001). Während zu diesen kooperativen Promotionsformaten international bereits intensiv geforscht wird (Thune 2009), so wurde für Deutschland bisher - mit einer Ausnahme (Stifterverband 2018) - noch nicht untersucht, in welchem Umfang Promotionen mit Unternehmen die Promotionspraxis prägen und wie diese ausgestaltet sind.

Diesem Desiderat widmet sich dieser Beitrag, indem die folgenden drei Fragen beantwortet werden:

- 1.) Welche Analysedimensionen zur Charakterisierung von Promotionen mit Unternehmen können herangezogen werden?
- 2.) Wie verbreitet sind verschiedene Kooperationsarrangements mit Unternehmen in Deutschland?
- 3.) In welcher Beziehung steht die organisatorische Ausgestaltung des Kooperationsarrangements zur Betreuungssituation und Themengenerierung in der Promotion?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden aktuelle Daten der National Academics Panel Study (Nacaps) genutzt (Briedis et al. 2020).

Im Ergebnis zeigt sich, dass insgesamt über 8 Prozent (n=2013) der befragten Promovierenden angeben, im Rahmen ihres Promotionsverfahrens mit einem Unternehmen zu kooperieren. Jedoch variiert dieser Anteil sehr stark über die Promotionsfächer, wobei Promotionen mit Unternehmen in den Ingenieurwissenschaften mit 22 Prozent am weitesten verbreitet sind. Für die

Teilgruppe der promovierenden Ingenieurwissenschaftler*innen zeigen wir anschließend, wie sich die organisatorische Anbindung, Betreuungssituation und Themenwahl zwischen den verschiedenen Formen der kooperativen Promotion mit Unternehmen unterscheiden.

Die Differenzierung der verschiedenen Kooperationsarrangements mit Unternehmen lehnt sich an den Klassifikationen des Stifterverbandes (2018) sowie Chiangs (2011) an. Wir können zeigen, dass über zwei Drittel der kooperativ promovierenden Ingenieurwissenschaftler*innen an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung beschäftigt sind und in einem Drittel der Fälle eine Tätigkeit außerhalb dieses Kontextes erfolgt. Insbesondere die kooperativ Promovierenden mit Hochschule/FE-Anbindung weisen einen vergleichsweise hohen Anteil an drittmittelfinanzierter Beschäftigung auf und sind überdurchschnittlich häufig in größere Forschungsprojekte eingebunden.

Zur *Betreuungssituation* wird festgestellt, dass es in der Verbreitung von Promotionsvereinbarungen sowie der Austauschhäufigkeit mit dem Hauptbetreuer keine signifikanten Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen gibt. Signifikant häufiger anzutreffen ist jedoch die Mehrpersonenbetreuung bei kooperativ Promovierenden außerhalb von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen bei gleichzeitig seltenerer Verortung der Betreuung an der Hochschule/Forschungseinrichtung.

Im Hinblick auf die *Themenwahl* zeigt sich, dass insbesondere bei kooperativ Promovierenden, die an Hochschulen beschäftigt sind, ein deutlich höherer Anteil ein vorgegebenes Promotions-thema bearbeitet, als bei den außerhalb von Hochschulen/Forschungseinrichtungen beschäftigten kooperativ Promovierenden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass kooperative Promotionen mit Unternehmen einerseits ein quantitativ nicht zu übersehendes Phänomen in der deutschen Promotionslandschaft darstellen und sich andererseits deren Ausgestaltung teilweise stark voneinander unterscheidet. Nach dieser ersten empirischen Bestandsaufnahme wird der zukünftige Bedarf deutlich, die untersuchten Dimensionen differenzierter zu erfassen, um das Verhältnis von Chancen und Risiken in Abhängigkeit von den institutionellen Arrangements besser untersuchen zu können. Dies gilt dabei insbesondere vor dem Hintergrund eines bisher nur schwer auf den deutschen Fall übertragbaren Forschungsstandes aus dem internationalen Kontext.

Literatur

- Behrens, T. R., & Gray, D. O. (2001). Unintended consequences of cooperative research: impact of industry sponsorship on climate for academic freedom and other graduate student outcome. *Research Policy*, 30(2), 179-199.
- Briedis, K., Lietz, A., Ruß, U., Schwabe, U., Weber, A., Birkelbach, R., & Hoffstätter, U. (2020). Nacaps 2018. Daten- und Methodenbericht zur National Academics Panel Study 2018 (1. Befragungswelle - Promovierende).
- Chiang, K. H. (2011). A Typology of Research Training in University – Industry Collaboration: The Case of Life Sciences in Finland. *Industry and Higher Education*, 25(2), 93-107.
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland
- Stifterverband (2018). Promotionen in Kooperation mit Unternehmen. Empfehlungen.
- Thune, T. (2009). Doctoral students on the university–industry interface: a review of the literature. *Higher Education*, 58(5), 637.

Befragungsdaten als Quelle für Qualitätsmanagement und -entwicklung im Themenfeld Promotion – Wie können interaktive Datenportale den Ergebnistransfer an Hochschulen unterstützen?

Antje Wegner, André Gottwald

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Die Datenlage zu Promovierenden bzw. zur Promotion als Qualifikationsphase hat sich mit der Einführung der Promovierendenerfassung sowie regelmäßig durchgeführten Promovierendenbefragungen wie z.B. der National Academics Panel Study (Wegner & Briedis, 2020) in den letzten Jahren substantiell verbessert. Dennoch gelingt es im Themenfeld Promotion bisher nur punktuell und unzureichend, die inhaltlichen Potentiale von Prozess- und Befragungsdaten für das Qualitätsmanagement, die Organisationsentwicklung sowie interne und externe Benchmarkingprozesse zu erschließen. Die Ursachen dafür sind auf konzeptueller und ressourcieller Ebene, aber auch in der Wahrnehmung der Datenqualität und den Formaten des Ergebnistransfers zu suchen. So besteht beispielsweise – jenseits von Empfehlungen einzelner Akteure – für die Promotion nach wie vor kein wissenschafts- und hochschulpolitischer Konsens über Qualitätsstandards, die als Ausgangspunkt für ein evidenzbasiertes Monitoring von Qualifizierungsbedingungen und die Organisationsentwicklung in unterschiedlichen Promotionskontexten wie z.B. Hochschulen, Graduiertenzentren, Fakultäten o.ä. dienen können (vgl. Esser, 2017; Hauss et al., 2012). Weiterhin erfordert die Aufbereitung, Auswertung und Interpretation organisationsspezifischer Daten beträchtliche Kompetenzen und zeitliche Ressourcen. Ergebnisse werden häufig als standardisierte Berichte oder Tabellenbände bereitgestellt, die hochschulspezifische Besonderheiten kaum berücksichtigen können und in der Erstellung sehr aufwändig sind. Mikrodatensätze wiederum bieten Flexibilität, aber erfordern spezifische Kompetenzen und eine Einarbeitung seitens der Nutzer.

In unserem Beitrag diskutieren wir anhand des Datenportals der National Academics Panel Study (www.nacaps-datenportal.de), welches Potential interaktive, digitale Reportingformate als Alternative zu Standardberichten und Mikrodatensätzen für die Vermittlung von Befragungsergebnissen und deren anschließende Nutzung an Hochschulen bieten können.

Ausgehend von der Literatur (1) zur indikatorenbasierten Berichterstattung (exemplarisch Maaz & Kühne, 2016) (2) der Forschung zum „evidence use gap“ (exemplarisch Isett & Hicks, 2018) und (3) der spezifischen „community of practice“ (Schäfer et al., 2021) leiten wir zunächst zentrale Anforderungen an (digitale) Reportingformate ab. Anschließend zeigen wir auf, wie im Nacaps-Datenportal auf diese Anforderungen eingegangen wird. Im Fokus steht dabei vor allem der Partnerbereich des Portals, welcher für die Kooperationspartner der Hochschule die Auswertungen der hochschuleigenen Ergebnisse und aggregierte Benchmark-Werte zu Promovierenden in Deutschland bietet. Anhand exemplarischer Fragestellungen veranschaulichen wir die Nutzungsmöglichkeiten für Qualitätsmanagement und -entwicklung.

Literatur

- Esser, F. (2017). *Nachwuchsförderung 2.0 – Wirksame Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Promotionen*. 2017(1). <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/194>
- Hauss, K., Kaulisch, M., Zinnbauer, M., Tesch, J., Fräßdorf, A., Hinze, S., & Hornbostel, S. (2012). *Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland; Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel* (Bd. 13). iFQ - Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung.
- Isett, K. R., & Hicks, D. M. (2018). Providing Public Servants What They Need: Revealing the “Unseen” through Data Visualization: Providing Public Servants What They Need: Revealing the “Unseen” through Data Visualization. *Public Administration Review*, 78(3), 479-485. <https://doi.org/10.1111/puar.12904>
- Maaz, K., & Kühne, S. (2016). Indikatorengestützte Berichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. vollständig überarbeitete Auflage, S. 1–22). Springer VS.
- Schäfer, S., Bleher, B. E., Klimke, M., Radtke, D., & Schwarz, P. (2021). *Zur Situation von Beschäftigten in Graduierteneinrichtungen – Einblicke in ein neues Berufsfeld* (Nr. 12; UniWiND-Publikationen). UniWiND.
- Wegner, A., & Briedis, K. (2020). *National Academics Panel Study — Die Längsschnittstudie zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Wissenschaftliches Projektkonzept*. https://www.nacaps.de/files/downloads/nacaps_wisskonzept.pdf

Mit mehr Daten zu mehr Qualität? Kompetenzen und Aufgabenbereiche in der IT-gestützten Forschungsberichterstattung

Christoph Thiedig, Sabrina Petersohn, Stefan Schelske

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Das Dokumentieren von Forschungsaktivitäten gehört seit mehr als dreißig Jahren zum Aufgabenfeld der Hochschulsteuerung und –verwaltung. Während sich die Informationsbedarfe in der Forschungsberichterstattung stets wandeln, so bleiben Forderungen nach der Steigerung der Effizienz der Berichtslegung sowie der Erhebung qualitätsgesicherter Forschungsinformationen stets virulent (Riechert & Hornbostel, 2013). Der Wissenschaftsrat betont in einer aktuellen Stellungnahme zum Kerndatensatz Forschung als Standard für Forschungsinformationen in Deutschland, dass die einrichtungseigene Auskunfts- und Strategiefähigkeit möglichst datenbasiert zu verbessern und hierfür eine Professionalisierung des Informationsmanagements sowohl in technischer als auch in personeller Hinsicht nötig sei (Wissenschaftsrat, 2020, S. 20, 40).

Mit der zunehmenden Digitalisierung in Forschung, Lehre und Hochschulverwaltung bieten sich neue technische Möglichkeiten der Erhebung, Verarbeitung, Analyse und Verknüpfung solcher Informationen, also Metadaten über Forschungsaktivitäten, wie Projekte, Publikationen und andere Formen des Outputs, Personen und Infrastrukturen in integrierten Datenbanken- und Informationssystemen, so genannten Forschungsinformationssystemen (FIS) (Ebert et al., 2016). Damit erlangt das Aufgabenfeld der zunehmend digital gestützten Forschungsberichterstattung neue Qualitäten. Einem Positionspapier des Rates für Informationsinfrastrukturen (RfII) zu digitalen Kompetenzen zufolge gehen mit der Digitalisierung und zunehmend datenintensiven Tätigkeiten starke Veränderungen in den Aufgabenprofilen und Personalbedarfen einher, für welche Qualifikations- und Kompetenzanforderungen ermittelt werden müssen (RfII, 2019).

Mit Ausnahme erster Arbeiten von Blümel et al. (2018) und Dvořák und de Castro (2019) fehlt allerdings bislang Wissen über Aufgabenprofile, Verantwortlichkeiten sowie die zugrunde lie-

genden Kompetenzen und Qualifikationen des Personals im Wissenschaftsmanagements, welches für die digital gestützte Forschungsberichterstattung verantwortlich ist.

Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes, welches die Aufgabenprofile, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen in der digital gestützten Forschungsberichterstattung untersucht. Auf Basis einer Stellenanzeigenanalyse für die Jahre 2005 bis 2020 werden die Entwicklung der Aufgabenbereiche, Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen sowie Rahmenbedingungen und organisationale Verortung für Stellenprofile in der IT-gestützten Forschungsberichterstattung für das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem untersucht. Die Analyse wird durch Ergebnisse aus einer Befragung der aktuell in diesem Bereich tätigen Personen an Hochschulen und weiteren Forschungseinrichtungen kontextualisiert und erweitert (Feldphase April-Juni 2021).

Anhand einer qualitativen und quantitativen Analyse eines Probedatensatzes an Stellenanzeigen wurden drei distinkte Tätigkeitsprofile ermittelt: Eine erste Gruppe ist demnach ganz überwiegend mit der *Systemimplementation* betraut. IT- und datenbezogenen Tätigkeiten, vielfältige Kommunikationstätigkeiten sowie entsprechende Kompetenzen sind in dieser Gruppe relativ stark ausgeprägt. Strategische Aufgaben von ggf. hochschulweiter Relevanz werden nur selten übernommen. Eine zweite Gruppe zeichnet für die *Koordination von Projekten* zur Einführung und Weiterentwicklung von Datenbank- und Informationssystemen verantwortlich. Die Koordination externer Projektpartner und die Mittelakquise sind mitunter ebenfalls Bestandteil ihres Aufgabenprofils. An strategischen Aufgaben wie der Weiterentwicklung von Berichtssystemen oder der Forschungsplanung ist sie nur moderat beteiligt. IT- und Datenexpertise werden von dieser Gruppe deutlich seltener nachgefragt. Eine dritte Gruppe ist im Bereich der *Forschungsberichterstattung* tätig und zuständig für die Weiterentwicklung entsprechender Berichts- und Dienstleistungskapazitäten zu strategischen Zwecken wie dem Bedienen externer Berichtsanforderungen, Forschungsplanung, Benchmarking oder der Unterstützung von Entscheidungsprozessen. Die Datenaufbereitung und -analyse sind häufig genannte Aufgaben. Eine Beteiligung an der Entwicklung von Datenbank- und Informationssystemen ist selten und auf spezifische Berichtsanlässe beschränkt.

Auf Basis dieser Befunde wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich im Zuge der Verbreitung und Nutzung von digitalen Informationssystemen ein neuer Typus des im Wissenschaftsmanagement tätigen Personals herausbildet.

Literatur

- Blümel, I., Walther, T., Zellmann, C., Hauschke, C., Wartena, C. & Hahn, L. (2018). FIS-Curriculum – Bedarfe zur Ausbildung künftiger ForschungsInformations-Manager. Posterpräsentation auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Zuletzt abgerufen am 31.3.2021 von: <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/3296>.
- Dvořák, J. & de Castro, P. (2019, October 21). *The Roles and the Competencies of CRIS Managers*. Präsentation auf dem 6. Omega-PSIR User Group meeting, Technische Universität Warschau. Zuletzt abgerufen am 31.3.2021 von: <http://hdl.handle.net/11366/1175>.
- Ebert, B., Tobias, R., Beucke, D., Bliemeister, A., Friedrichsen, E., Heller, L., Herwig, S., et al. (2015). *Forschungsinformationssysteme in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Positionspapier. Version 1.1*. Zenodo. Zuletzt abgerufen am 31.3.2021 von: <https://zenodo.org/record/45564>.

- RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen (2019). Digitale Kompetenzen - dringend gesucht! Empfehlungen zu Berufs- und Ausbildungsperspektiven für den Arbeitsmarkt Wissenschaft. Göttingen: RfII. Zuletzt abgerufen am 31.3.2021 von: <http://www.rfii.de/?p=3883>
- Riechert, M., & Hornbostel, S. (2013). Alter Wein in neuen Schläuchen. Auf dem Weg zum Forschungsnetz. *Wissenschaftsmanagement*, 2.
- Wissenschaftsrat (2020). Stellungnahme zur Einführung des Kerndatensatz Forschung. Drs. 8652-20. Köln: Wissenschaftsrat.

Eine Bestandsaufnahme zur Qualitätssicherung von Forschungsdaten in der Hochschulforschung

Dilek İkiz-Akinci, Percy Scheller

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Die multidisziplinäre Hochschulforschung ist ein vorwiegend empirisch ausgerichtetes Forschungsfeld und daher stellen (quantitative und qualitative) Forschungsdaten eine wesentliche Grundlage für das wissenschaftliche Arbeiten dar. Ein qualitätsgesichertes und nachhaltiges Management dieser Forschungsdaten stellt eine der zentralen Voraussetzungen für die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Arbeit dar. Das Zustandekommen von Forschungsergebnissen nachvollziehbar zu gestalten, ist deshalb eine wesentliche wissenschaftspolitische Forderung. So gehört es zur guten wissenschaftlichen Praxis, eine „phasenübergreifende Qualitätssicherung“ (DFG-Leitlinie 7) in der Forschung u.a. durch die Dokumentation (DFG-Leitlinie 12) aller Informationen des Forschungsprozesses zu gewährleisten. Mittlerweile beschäftigen sich auch mehrere Initiativen und Forschungsprojekte¹ mit verschiedenen Aspekten von Standards und Standardisierungen zum Zwecke der Qualitätssicherung im Management von Forschungsdaten u.a. in der Hochschulforschung.

Aber wie ist es um die Qualitätssicherung im Forschungsdatenmanagement in der empirischen Hochschulforschung konkret bestellt? Erste Analysen von Expert:inneninterviews mit Forschenden der Hochschul- und Wissenschaftsforschung sowie Mitarbeiter:innen in Infrastruktureinrichtungen mit Expertisen zu verschiedenen Typen von Forschungsdaten zeigen eine grundlegende Bedeutung eines projektbegleitendes Forschungsdatenmanagement für eine nachhaltige und qualitätsgesicherte (Nach-)Nutzung von Daten auf. Als eine der größten Herausforderungen bei der Umsetzung eines qualitätsgesicherten und nachhaltigen Managements von Forschungsdaten wird u.a. die fehlende Sensibilisierung beschrieben. Die fehlende Sensibilität für das Forschungsdatenmanagement spiegelt sich für die Interviewten u.a. in der geringen Berücksichtigung in hochschulischen Curricula und methodischen Lehrbüchern wider. In Forschungskontexten lässt sich anhand der Interviews vermuten, dass ein Zusammentreffen von funktioneller Nicht-Zuständigkeit, Wissenslücken und auch Desinteresse gegenüber nachhaltigem und qualitätsgesichertem Forschungsdatenmanagement zu dessen Vernachlässigung führt. Sie werden im Forschungsablauf als unangenehme Randthemen gesehen. Teilweise besteht auch Unwissenheit über die Möglichkeiten, die mit dem Management von Forschungsdaten einhergehenden Kosten bei Forschungsfördereinrichtungen mit zu beantragen. Datenmanagementpläne, die als strukturierende Dokumente die Qualität im Forschungsprozess sichern sollen, werden von Forschenden eher als Belastung wahrgenommen. Wenige empfinden

die Datenmanagementplanung als Möglichkeit, den qualitätsgesicherten Umgang mit den zu erhebenden Daten schon bei Projektbeantragung zu reflektieren. Das Selbstbewusstsein, diese auch als Medium zur Präsentation der eigenen guten wissenschaftlichen Praxis zu verwenden, fehlt zumeist.

Ein weiteres Ergebnis ist zudem, dass manche Forschende die eigene Forschung als „Privatangelegenheit“ und Forschungsdaten als „Privateigentum“ betrachten, was im Falle von qualitativ Forschenden durch ihre unmittelbare Nähe zu den Beforschten, das eigene Involviert sein als Interviewende oder Beobachtende und schließlich auch durch die Erhebung besonders detailreicher, personenbezogener und sensibler Informationen besonders wirksam werden kann. Hinzukommt, dass Standards und Standardisierungen von qualitativen Sozialforschenden auch als Einschränkungen des offenen und zirkulär ausgerichteten Forschungsablaufes kritisch diskutiert werden. In der Konsequenz werden die mit qualitätssichernden Maßnahmen einhergehenden Aufwände für ein nachhaltiges Forschungsdatenmanagement von Forschenden als unnötige Mehrbelastungen erlebt, da die Daten für die eigene Nutzung durchaus nachvollziehbar erscheinen. Dies führt insbesondere im Bereich der qualitativen Forschung dazu, dass Standards und Standardisierungen schwerer etabliert werden können.

Die beschriebenen ersten Analysen zeigen auf, dass es in Teilen der wissenschaftlichen Gemeinschaft an einem Verständnis für das Thema qualitätsgesichertes Forschungsdatenmanagement fehlt. Für einige Typen von Forschungsdaten in der Hochschulforschung führt dies dazu, dass Standards und Standardisierungen für das Management von Forschungsdaten teilweise fehlen. So unterscheidet sich der Grad und die Umsetzung qualitätssichernder Maßnahmen wie datenschutz- und urheberrechtliche Anforderungen, Form und Tiefe der Dokumentation und Aufwände in der Datenaufbereitung zwischen standardisierten Befragungsdaten, offenen geführten Interviewdaten in Video-, Audio- oder in Textformat oder ethnografisch erhobenen Beobachtungsdaten in Bild, Video, Audio oder Text. Ziel des Vortrages wird es sein, neben der zuvor aufgezeigten Bestandsaufnahme zum Zustand des qualitätsgesicherten Forschungsdatenmanagements in der Hochschulforschung, vor allem auch datentypenspezifische Lösungsvorschläge zu präsentieren, um bestehende Defizite zu adressieren.

Anmerkung

1 Beispielsweise unterstützt der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Forschende und Forschungsdatenzentren technisch und inhaltlich bei Erhebung, Verarbeitung und Nachnutzung sensibler und nicht sensibler Daten. In einem Verbundvorhaben werden sogenannte Domain-Data-Protokolle (DDPs) als Muster-Standardprotokolle entwickelt, um Forschende der empirischen Bildungsforschung dabei zu unterstützen, qualitätsgesicherte und nachnutzbare Daten zu produzieren.

Vorträge 3.3

Freitag, 17.09.2021: 10:15-11:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Kleiner Hörsaal AUB

Chair der Sitzung: Tobias Jenert (Universität Paderborn, Deutschland)

Intersektionale Ungleichheiten beim Verbleib in der Wissenschaft nach der Promotion

Lea Goldan, Aaron Bohlen, Christiane Gross

Universität Würzburg, Deutschland

Die Promotion und daran anschließende wissenschaftliche Weiterqualifikationen sind notwendige Voraussetzungen auf dem Karriereweg zur Professur. Ungefähr ein Drittel der Promovierten bleibt in den Jahren nach Promotionsabschluss in der Wissenschaft, um möglicherweise eine akademische Laufbahn zu realisieren. Einige Einflussfaktoren auf den Verbleib in der Wissenschaft sind gut belegt: z.B. die Abschlussnote, das Promotionsfach, der Promotionskontext und die Publikationsaktivität (Enders & Bornmann, 2001; Flöther, 2017; Jaksztat et al., 2017; Lörz & Mühleck, 2018; Lörz & Schindler, 2016). Aufgrund meritokratischer Prinzipien sollten soziale Merkmale beim Verbleib in der Wissenschaft hingegen keine Rolle spielen. Empirisch zeigen sich aber sehr wohl Hinweise auf soziale Ungleichheiten beim Verbleib in der Wissenschaft, z.B. nach Geschlecht, Bildungsherkunft, Einwanderungserfahrung und deren Interaktionen. So verbleiben Frauen mit bildungsferner Herkunft beispielsweise besonders selten in der Wissenschaft (Gross & Jungbauer-Gans, 2007; Lind, 2004, 55-57, 115; Möller, 2013, 2015), Wissenschaftler:innen mit Einwanderungserfahrung stammen signifikant häufiger aus akademischen Elternhäusern als Wissenschaftler:innen ohne Einwanderungserfahrung (Löther, 2012; Möller, 2015, S. 274–278, 2017) und unter Wissenschaftler:innen mit Einwanderungserfahrung ist der Frauenanteil besonders hoch (Löther 2012). Aufgrund fehlender Daten von Promovierten und zu geringen Fallzahlen in den verschiedenen intersektionalen Gruppen, gibt es bislang im deutschsprachigen Raum aber kaum Forschung explizit zu intersektionalen Ungleichheiten innerhalb der Wissenschaft (Ausnahmen: Buche & Gottburgsen, 2012; Lörz, 2019).

Uns steht mit dem DZHW-Promoviertenpanel 2014 nun aber eine Datengrundlage zur Verfügung, die es erstmals ermöglicht, intersektionale Ungleichheiten beim Verbleib in der Wissenschaft von Promovierten deutschlandweit zu untersuchen. Dem Ansatz der Intersektionalität liegt die Annahme zugrunde, dass sich verschiedene Ungleichheitsdimensionen nicht einfach additiv auf die individuellen Lebens- und Berufschancen auswirken, sondern miteinander verwoben sind und sich dadurch kontextspezifisch gegenseitig abschwächen oder verstärken können (Winker & Degele, 2010). Wir verwenden den Intersektionalitätsansatz als übergeordneten theoretischen Rahmen und kombinieren diesen mit geeigneten weiteren theoretischen Ansätzen, um die verschiedenen Haupt- und Interaktionseffekte von Geschlecht, Bildungsherkunft und Einwanderungserfahrung herzuleiten.

Bislang wurden die Analysen noch nicht durchgeführt, bis zur Tagung werden die Ergebnisse aber vorliegen. Wir planen längsschnittliche Analysen in Form von Ereignisdatenanalysen des Verbleibs in der Wissenschaft bis fünf Jahre nach Promotionsabschluss und werden die Haupt-

sowie Interaktionseffekte zwischen Geschlecht, Bildungsherkunft und Einwanderungserfahrung berücksichtigen.

Literatur

- Buche, A. & Gottburgsen, A. (2012). Migration, soziale Herkunft und Gender: „Intersektionalität“ in der Hochschule. In P. Pielage, L. Pries & G. Schultze (Hg.), *WISO Diskurs. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft: Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren* (S. 113–126).
- Enders, J. & Bornmann, L. (2001). *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Campus Verlag.
- Flöther, C. (2017). Promovierte auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt: mehr als ein „Plan B“. *WSI-Mitteilungen*, 70(5), 356–363. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2017-5-356>
- Gross, C. & Jungbauer-Gans, M. (2007). Erfolg durch Leistung? Ein Forschungsüberblick zum Thema Wissenschaftskarrieren. *Soziale Welt*, 58(4), 453–471. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2007-4-453>
- Jaksztat, S., Brandt, G., Vogel, S. de & Briedis, K. (2017). Gekommen, um zu bleiben? Die Promotion als Wegbereiter wissenschaftlicher Karrieren. *WSI-Mitteilungen*(5), 321–329.
- Lind, I. (2004). *Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen: Ein Forschungsüberblick. CEWS-Beiträge: Frauen in Wissenschaft und Forschung: Bd. 2*. Kleine Verlag.
- Lörz, M. (2019). Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 223. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1>
- Lörz, M. & Mühleck, K. (2018). Gender differences in higher education from a life course perspective: transitions and social inequality between enrolment and first post-doc position. *Higher Education*, 62(3). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0273-y>
- Lörz, M. & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(4), 14–39.
- Löther, A. (2012). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. *Die Hochschule*, 21(1), 36–54.
- Möller, C. (2013). Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. *Soziale Welt*, 64, 341–360.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer: Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Möller, C. (2017). Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft. Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 113–139). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14900-0_5
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). *Sozialtheorie Intro*. transcript-Verlag.

Promotionsbedingungen in den Bildungswissenschaften und deren Bedeutung für den Promotionsprozess

Regina Bedersdorfer, Hendrik Lohse-Bossenz
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland

Theoretischer Hintergrund und Relevanz

In diesem Beitrag wird die Unterstützungssituation von Promovierenden in den Bildungswissenschaften sowie deren Bedeutung für den Promotionsfortschritt und das Auftreten von Abbruchgedanken untersucht. Hohe Abbruchquoten und lange Promotionsdauern in Deutschland machen deutlich, dass der Promotionsprozess durch ein angemessenes Umfeld unterstützt werden muss. Angemessen ist das Promotionsumfeld nach Vogel et al. (2017) dann, wenn seine Angebote den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Promovierenden entsprechen. Bisherige Studien zeigen, dass die Bedürfnisse und Voraussetzungen (z. B. Vorbildung, Familienstand, Finanzierungs- und Beschäftigungssituation) der Promovierenden in Deutschland

sehr heterogen sind. Sie variieren dabei stark zwischen den Wissenschaftsbereichen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuch, 2021).

Zu den Bildungswissenschaften zählen alle wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit Bildungsprozessen auf jeglichen Ebenen, Phasen oder Institutionen beschäftigen. Dies schließt explizit die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Fachdidaktiken ein. Forschung innerhalb der Bildungswissenschaften wird damit häufig von Personen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen betrieben (Terhart, 2012). Ein unterstützendes Umfeld für diesen bildungswissenschaftlichen Nachwuchs zu schaffen, ist somit eine besondere und wichtige Herausforderung. Schließlich ist dessen Ausbildung essentiell für die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Hochschullehre. Die Promotionsphase in den Bildungswissenschaften mit diesen spezifischen Bedingungen wurde bisher jedoch kaum untersucht.

Zielstellung

Ziel dieser Studie ist es, die Bedeutung eines unterstützenden Promotionsumfelds in den Bildungswissenschaften für den Fortschritt von Promotionsvorhaben und Abbruchgedanken zu analysieren. Hierfür wird die Kategorie „Unterstützung durch das wissenschaftliche Umfeld“ des SSCO-Modells (Support, Structure, Challenge, Orientation; Vogel et al., 2017) verwendet. Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung soll darüber hinaus auch zwischen Promovierenden aus unterschiedlichen Forschungstraditionen im Vergleich analysiert werden. Wenn wir verstehen, wie sich Unterstützungsmaßnahmen auf verschiedene Gruppen auswirken, kann auch eine angemessene Qualitätssicherung realisiert werden.

Methode

Für dieses Forschungsvorhaben wurden die Daten der 2019 vom Deutschen Zentrum für Hochschulforschung durchgeführten NACAPS-Studie verwendet (Adrian et al., 2020). Hier wurden Promovierende an 53 deutschen Hochschulen befragt (Rücklauf 37%). Von 28.368 Befragten wurden 1.259 Promovierende dem Wissenschaftsbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie zugeordnet. Darüber hinaus wurden 397 Promovierende identifiziert, die ein Lehramtsstudium absolvierten (Studienabschluss Staatsexamen, ohne Medizin und Rechtswissenschaften). So konnten viele Promotionsvorhaben identifiziert werden, die in anderen Wissenschaftsbereichen (z. B. Mathematik) zu fachdidaktischen Themen promovieren. Eine Ausnahme bilden hier Lehramtsstudiengänge mit Masterabschluss, die in den NACAPS-Daten nicht von anderen Masterstudiengängen unterschieden werden. Von den damit insgesamt 1.659 Befragten der Bildungswissenschaften waren 70% weiblich, 28% Mitglied in einem Promotionskolleg und 51% an der Hochschule der Promotion angestellt. χ^2 -Tests bestätigen, dass Promovierende aus den Bildungswissenschaften damit im Vergleich zu den anderen Wissenschaften häufiger weiblich und seltener Mitglied in strukturierten Promotionskollegs sind.

In der Befragung erfasst wurde der Gesamtstand des Promotionsvorhabens (Skala von 0%-100%), die Häufigkeit von Abbruchgedanken (Skala von 1-niemals bis 5-ständig) sowie die wahrgenommene Unterstützung durch das wissenschaftliche Umfeld (Likert-Skala von 1-trifft gar nicht zu bis 5-trifft völlig zu). Letztere ist eine Dimension des SSCO-Modells mit insgesamt zwölf Items (Cronbach's $\alpha = .924$) und vier Subdimensionen (fachliche Unterstützung, emotio-

nale Unterstützung, Unterstützung bei der Netzwerkintegration, Unterstützung bei der Karriereplanung).

Ergebnisse

Zwei erste multivariate Regressionsanalysen zeigen, dass eine hohe wahrgenommene Unterstützung mit einem schnelleren Promotionsfortschritt und weniger Abbruchgedanken assoziiert ist. Dabei wurde jeweils für die Variablen Geschlecht, Mitgliedschaft in einem Promotionskolleg, beschäftigt an der Promotionshochschule und Kinder kontrolliert. Bei der Regression zum Promotionsfortschritt wurde zudem die bisherige Dauer seit offizieller Annahme des Promotionsvorhabens einbezogen. Durch diese Regression wird ferner deutlich, dass die Mitgliedschaft in einem Promotionskolleg mit einem zügigeren und das Vorhandensein von Kindern mit einem langsameren Promotionsfortschritt einhergeht. Zusätzliche Regressions- und Moderationsanalysen sollen die Bedeutung der Unterstützung für den Promotionsfortschritt und Abbruchgedanken auch für verschiedene Subgruppen der Bildungswissenschaften (Promovierende mit Lehramtshintergrund vs. Promovierende mit Masterabschluss) analysieren. Zudem sollen die Support-Subdimensionen auf ihre Einzelbeiträge hin untersucht werden.

Literatur

- Adrian, D., Ambrasat, J., Briedis, K., Friedrich, C., Fuchs, A., Geils, M., . . . Deutsches Zentrum Für Hochschul- Und Wissenschaftsforschung (2020). National Academics Panel Study (Nacaps) 2018. <https://doi.org/10.21249/DZHW:NAC2018:1.0.0>
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004603aw>
- Terhart, E. (2012). "Bildungswissenschaften". Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 58(1), 22–39. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-104938>
- Vogel, S. de, Brandt, G., & Jaksztat, S. (2017). Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase. ZeHf – Zeitschrift Für Empirische Hochschulforschung. (1), 24–44. Retrieved from <https://doi.org/10.3224/zehf.v1i1.02>

Wissenschaftlicher Nachwuchs in den Lebenswissenschaften – zwischen Eigenqualifizierung und Arbeitsproduktivität

Björn Möller

HIS - Institut für Hochschulentwicklung e.V., Deutschland

Die wissenschaftliche Qualifizierung ist eine wichtige Funktion insbesondere der Universitäten und kann als ein eigener Prozess der wissenschaftlichen Produktion beschrieben werden. Im Rahmen des ELEWI-Projektes¹ befassen wir uns in einem Verbund-Projekt mit der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase in den Lebenswissenschaften. Mit Hilfe einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden untersuchen wir die Promotion als Qualifizierungsphase innerhalb von Universitäten und modellieren die Qualifizierung als Produktionsprozess. Im Mittelpunkt steht einerseits die Unterscheidung zwischen den Tätigkeiten in Forschung, Lehre und Organisation, die im Rahmen des Beschäftigungsverhältnisses ausgeübt werden, sowie den Leistungen für die eigene Qualifizierung, die nicht unmittelbar zum Beschäftigungsverhältnis gehören. Das Modell beschreibt das Wechselverhältnis zwischen diesen beiden Seiten und umfasst andererseits eine Reihe weiterer Variablen, die die organisatorischen

Rahmenbedingungen der Nachwuchswissenschaftler:innen, unter denen sie ihre Qualifizierung absolvieren, erläutern. Das Modell bietet eine Grundlage für Analysen zur Frage, wie qualifizierungsrelevant die Beschäftigungsverhältnisse sind und wie produktiv das universitäre Qualifizierungssystem ist.

Als relevante Momente für die Produktivität während der wissenschaftlichen Qualifizierung haben sich auf der Seite der Tätigkeiten unter anderem bestimmte Cluster von Leistungsdimensionen und Tätigkeiten oder der (inhaltliche) Nutzen der Tätigkeiten für die Universität oder die Qualifizierung herausgestellt. Der (organisatorische) Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierung wird besonders durch vier Faktoren ausdifferenziert: das Verhältnis zwischen Beginn der Qualifizierungsphase und der Beschäftigung, das Arbeitsumfeld und die Betreuung der Qualifizierung, die Veränderung von Netzwerken und Kooperationen über die Zeit sowie der Qualifizierungsfortschritt im Zeitverlauf.

Anhand der Ausführungen werden überdies zwei grundsätzliche Aspekte deutlich. Erstens nehmen wir einen kontinuierlichen, in Phasen beschreibbaren, Qualifizierungsprozess an, in dem die Nachwuchswissenschaftler:innen persönliche Kompetenzen einbringen und Erfahrungen sammeln. Zweitens wird deutlich, dass nicht die Qualitätsdiskussionen einzelner Leistungsdimensionen in der Wissenschaft – Forschung, Lehre, Transfer und Organisation – angesprochen werden, sondern die wissenschaftliche Qualifizierung als Prozess in Universitäten, der einerseits die Produktivität der Nachwuchswissenschaftler:innen als Personal für die Organisation und andererseits das Produkt 'promovierte/r Wissenschaftler:in' als Person fokussiert.

In einem Mix aus quantitativer online-Erhebung mit über 1.000 Promovierenden und Post-Docs der Lebenswissenschaften an deutschen Universitäten sowie neun qualitativen Gruppengesprächen und zwei problemzentrierten Interviews mit insgesamt 43 Teilnehmer:innen desselben disziplinären Hintergrunds wurden unsere theoretischen Annahmen zur wissenschaftlichen Qualifizierungsphase empirisch geprüft und ausformuliert. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl die angenommenen Wechselwirkungen zwischen den Tätigkeiten als auch die (organisatorischen) Rahmenbedingungen größtenteils durch die Empirie bestätigt wurden. Neben der Erläuterung des theoretischen Modells wird der Fokus des Vortrags auf zwei zentralen Momenten des Modells liegen, die durch die Empirie geprüft wurden. Zum einen wird das von den Nachwuchswissenschaftler:innen wahrgenommene Verhältnis zwischen Beginn der Qualifizierung und Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis und zum anderen die Ausformulierung sowie Bedeutung des Arbeitsumfeldes und der Betreuung fokussiert.

Anknüpfend an die Differenzierung zwischen Person und Personal zeichnet sich der Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis sowie der Beginn der wissenschaftlichen Qualifizierung als relevantes Ereignis für die Differenzierung der Wissenschaftler:in als ‚Personal‘ oder ‚Person‘ resp. als ‚wissensproduzierender Faktor‘ oder ‚produzierter Wissensfaktor‘ aus. Insofern dürften sich die Verhältnisse zu Beginn der wissenschaftlichen Qualifizierung auch im späteren Verlauf in der Eigenqualifizierung und Arbeitsproduktivität der Nachwuchswissenschaftler:innen wieder spiegeln. Der (nicht-) wissenschaftliche Austausch im Arbeitsumfeld ist ein wichtiger Faktor sowohl für die wissenschaftliche Eigenqualifizierung als auch das fachliche Vorankommen des

Arbeitsumfeldes selbst. Dieser Austausch kann unterschiedliche Formen annehmen – bspw. Zusammenarbeit in Projekten oder an Themen, Arbeitsgruppen, Lehrstühlen oder wissenschaftliches Feedback durch Kolleg:innen oder Betreuer:innen – und ist elementar für die eigene Qualifizierung. Interessante Momente sind demnach die Ausformulierung des Arbeitsumfeldes sowie Art und Zeitpunkt des Austausches, der in die wissenschaftliche Qualifizierungsphase einfließt.

Anmerkung

1 Das ELEWI-Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: <https://www.wihoforschung.de/de/elewi-1970.php>

Vorträge 3.4

Freitag, 17.09.2021: 10:15-11:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Chair der Sitzung: Ilka Benner (Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst, Deutschland)

Wie geduldig ist das Papier? Nutzungspraktiken von Curricula künstlerischer Musikstudiengänge

Esther Bishop

Zeppelin Universität Friedrichshafen, Deutschland

Künstlerische Musikstudiengänge sind durch zwei Aspekte gefordert sich zu ändern: Den Strukturwandel der klassischen Musikwelt, der zu neuen Anforderungsprofilen für Absolvent:innen künstlerischer Musikstudiengänge führt und die Bologna-Reformen.

Der Beitrag untersucht, in wie fern diese beiden Aspekte des Wandels Eingang, nicht nur in die formalen Curricula, sondern auch in die Alltagspraxis der Hochschulangehörigen gefunden haben.

Damit schließt das Projekt an die Beobachtung an, dass Curricula neben der formalen auch eine informelle Seite besitzen (Jenert 2016). Jene informelle Seite beinhaltet die Heuristiken, an denen die Nutzung bzw. Praxis, verstanden als "doings and sayings" (Schatzki 2002) der Curricula angelehnt ist. In 17 leitfragengestützten Interviews mit Angehörigen vier verschiedener Akteursgruppen an vier unterschiedlichen Musikhochschulen wird die Praxis - der Umgang - die Nutzung der Curricula auf persönlicher Ebene, auf der Ebene akademischer Selbstverwaltung und auf der Ebene allgemeiner Anforderungen an Curriculumkonzeptionen durch Bologna erörtert.

Die Ergebnissdarstellung erfolgt orientiert an der Operationalisierung des Praxisverständnisses:

Auf der Ebene der einzelnen Akteursgruppen wird deutlich, dass die Curricula bis auf einen Einzelfall, keine Rolle in der Lehrgestaltung oder als Instrument zur Lehrreflexion spielen. Studierende koordinieren den Studienverlauf auf der Basis von "Flurwissen". Wichtig zu berücksichtigen scheint hier die Besonderheit des Einzelunterrichts im künstlerischen Hauptfach, der laut den Interviewteilnehmer:innen auf Grund seiner Individualität die Referenz auf allgemein gehaltene Modulziele überflüssig mache. Auf der Ebene akademischer Selbstverwaltung wird deutlich, dass Akkreditierungen als wichtigster Anlass für die Überarbeitung und Verständigung über Curriculumkonzeptionen und Studiengangsziele gesehen werden. Der Beteiligung an diesen Prozessen wird eine wichtige Funktion zugeschrieben. In den Aussagen der Interviewteilnehmer:innen zu dem Reformkontext, innerhalb derer sich die Curricula aufhalten, werden die Sinnkonstruktionen deutlich, die ihr Handeln beeinflussen. Der Bologna-Prozess im allgemeinen, die Bedeutung von Credit-Points, die Konzeption von Curricula als berufsfeld- und kompetenzorientiert, wird für die künstlerischen Musikstudiengänge von insbesondere den Lehrenden zunächst als Strukturreform gesehen, innerhalb derer weiterhin alles gemacht werde "wie vorher". In diesem Zusammenhang wird auch auf die Besonderheiten künstlerischer Musikstudiengänge noch einmal detaillierter eingegangen, die den Aussagen der Interviewten entsprechen.

chend Einfluss auf die Möglichkeiten der Nutzung von Curricula haben. Der künstlerische Einzelunterricht, die starre Struktur der Curricula, ein weiterhin bestehender Fokus auf traditionelle Berufsfelder und ein unzulängliches Verständnis der Bologna-Terminologie werden in diesem Zusammenhang beschrieben.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt vor der Frage, in wie sie Schlüsse darauf zulassen, dass die Praxis um Curricula im Sinne der Bologna-Anforderungen und des Strukturwandels des Arbeitsmarktes für klassische Musiker:innen erfolgt.

Dafür werden zunächst die Bedingungen künstlerischer Lehre diskutiert, welche die beobachtete Praxis ausmachen. In einem zweiten Schritt werden diese in den Kontext der Hochschorschung gestellt, die sich mit dem Transfer der Anforderungen in die entsprechenden Curricula auseinandersetzt und wie diese beschaffen sein müssen, damit sie so anschlussfähig und sinnhaft sind, dass sie auch praktische Wirkung im Alltag der Hochschulangehörigen entfalten können.

Besonderes deutlich wird aus den diffusen Aussagen der Interviewteilnehmer:innen und dem Abgleich mit bestehender Forschung dabei, dass keine wissenschaftlich hergeleiteten Begriffe von Kompetenzen für künstlerische Musikstudiengänge existieren, so dass die Erwartung an eine kompetenzorientierte Konzeption von Curricula und eine Fortsetzung in der künstlerischen Lehre von vorneherein enttäuscht werden muss. Da Kompetenz- und Berufsfeldorientierung aber als sinnhafte Struktur für die transparente und systematische Berücksichtigung von sich wandelnden Berufsfeldern verstanden wird ist damit eine große Leerstelle in der Umsetzung der Bologna-Reformen für die künstlerische Musikerbildung identifiziert.

Qualitätssicherung im dualen Studium durch Gesetzgebung und Akkreditierung?

Bettina Langfeldt¹, Sören Magerkort²

¹Universität Kassel, Deutschland; ²INCHER Kassel, Deutschland

Duale Studiengänge in der Erstausbildung haben in den vergangenen Jahren ein enormes Wachstum erfahren und belaufen sich aktuell auf etwa 1.700 (BIBB 2020). Sie versprechen durch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung eine gleichermaßen hohe Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung. Bisherige Untersuchungen legen jedoch die Vermutung nahe, dass dieses Versprechen häufig nicht eingelöst wird (z.B. Goeser und Isenmann 2012, Hähn 2015; Langfeldt 2018), sondern die Lernortkooperation insbesondere mit Blick auf die Praxisphasen sowohl in ihrer Verfasstheit als auch ihrer Güte je nach Studiengang und/oder -ort stark differiert. Erklärungsfaktoren für (Qualitäts-)Unterschiede im dualen Studium sind auf allen drei soziologischen Analyseebenen (Mikro, Meso, Makro) zu suchen.

Der auf ersten Forschungsbefunden des BMBF-geförderten Projekts „Qualitätssicherung und -entwicklung im dualen Studium“ basierende Beitrag nimmt die Makroebene in den Blick und betrachtet zum einen rechtliche Vorgaben für das duale Studium im Bundesländervergleich. Wir analysieren die Hochschulgesetze, um offenzulegen, a) inwiefern das praxisorientierte Stu-

dienformat in den Gesetzestexten überhaupt Berücksichtigung findet und b) inwieweit hierbei die Empfehlungen des WR (2013), des AR (2010, 2020) sowie anderer Institutionen und Gremien (BDA 2018; BIBB 2017; DGB 2017) zur Theorie-Praxis-Verzahnung und Lernortkooperation in die Gesetzesformulierungen (bisher) eingeflossen sind. Zum anderen werden die Befunde einer ebenfalls inhaltsanalytischen Auswertung von Empfehlungen, Kriterienkatalogen, Leitlinien etc. der bestehenden Dachmarken des dualen Studiums präsentiert, die zeigen, welche unterschiedlichen Qualitätssicherungskonzepte und Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit und Employability vorherrschen. Auch hier wird dargelegt, inwiefern diese in die Hochschulgesetze eingeflossen sind. Die Analysen verdeutlichen, dass dem dualen Studium nur selten eigene Paragraphen in den Gesetzen gewidmet werden. Qualitätssicherungsaspekte sind i.d.R. allgemein gefasst, die Themen Wissenschaftlichkeit und Employability werden nur randständig adressiert. Empfehlungen der oben genannten Gremien im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung im dualen Studium haben bisher nur vereinzelt Eingang in den rechtlichen Rahmen gefunden. Aufbauend auf den Befunden konnte eine Typologie der Bundesländer erstellt werden.

Mit dem Akkreditierungsstaatsvertrag und der Musterrechtsverordnung (MRVO) der KMK haben sich die Bundesländer im Jahr 2018 auf neue Vorgaben der Akkreditierung geeinigt und Konkretisierungen für duale Studiengänge vorgelegt. Der Akkreditierungsrat (AR) ist als neuer starker Akteur aus diesem Prozess hervorgegangen, hat mit Bezug auf die Empfehlung des Wissenschaftsrats (WR) (2013) festgelegt, dass die Hochschulen für die Akkreditierung „evidenzbasiert“ nachweisen müssen, wie die Verzahnung der Lernorte gewährleistet wird (AR 2020). Die Rolle des AR und der Dachmarken als zukünftig wirkmächtigere Akteure soll abschließend dargelegt und ein Ausblick auf die Qualitätssicherung durch Akkreditierungspraxis gegeben werden.

Literatur

- Akkreditierungsrat (AR) (2010). Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“. http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (abgerufen am 30.03.2021).
- Akkreditierungsrat (AR)(Hrsg.) (2020). FAQ. 16.1 -Auf welcher Rechtsgrundlage wird das Profilmerkmal „dual“ überprüft? (§ 12 Abs. 6 MRVO). Bonn. <https://www.akkreditierungsrat.de/de/faq/tag/ss12-abs-6-mrvo> (abgerufen am 30.03.2021).
- BDA (2018). Erfolgsmodell Duales Studium – Leitfaden für Unternehmen. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Duales-Studium_BDA_Stiffterverband_2018.pdf (abgerufen am 30.03.2021).
- BIBB (2020): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019. Trends und Analysen. Bonn https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf (abgerufen am 30.03.2021).
- BIBB (2017). Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. Bonn. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169-Akkreditierung.pdf> (abgerufen am 30.03.2021).
- DGB (2017): Positionen des DGB zum Dualen Studium. <https://www.dgb.de/themen/++co++e0d8d048-e938-11e6-b098-525400e5a74a> (abgerufen am 30.03.2021).
- Goeser, J.; Isenmann, M. (2012). AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011. Bonn. https://www.hannover.ihk.de/fileadmin/data/Dokumente/Themen/Aus-_und_Weiterbildung/Ausbildung/2012_ausbildungplus_Betriebsumfrage_dualesStudium_.pdf (abgerufen am 30.03.2021).
- Hähn, K. (2015). Das duale Studium – Stand der Forschung. In Krone, S. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Wiesbaden: VS Verlag: 29-50.
- Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 34, <https://www.bwpat.de/ausgabe/34/langfeldt> (abgerufen am 30.03.2021).

Wissenschaftsrat (WR) (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (Drs. 3479-13), Oktober 2013. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 30.03.2021).

Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für die Hamburg Open Online University

Ann-Kathrin Watolla¹, Nina Anders²

¹Technische Universität Hamburg, Deutschland; ²Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Deutschland

Qualitätsentwicklung in der Lehre stellt Hochschulen vor strukturelle, konzeptionelle und operative Herausforderungen. Da die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für eine Hochschule ganz besonderen Bedingungen unterliegt, muss es sowohl dem gesellschaftlichen Auftrag als auch einer Vielzahl an Stakeholdern gerecht werden (vgl. DGQ, 2015, S. 7). Wird das Qualitätsmanagement auf Ebene eines Hochschulverbunds umgesetzt, müssen hochschulspezifische Anforderungen an Qualität zusätzlich im Verbund ausgehandelt werden. Für die Hamburg Open Online University (HOOU, hooou.de), die durch Öffnung akademischer Lehre einen Beitrag zur zivilgesellschaftlichen Teilhabe und Bildung im digitalen Zeitalter leistet, wird mit der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems ein Verfahren entwickelt, um Qualitätsentwicklung in der tertiären Bildung hochschulübergreifend zu operationalisieren (Zawacki-Richter & Mayrberger, 2017; Zawacki-Richter, Mayrberger & Müskens, 2018). Eine besondere Herausforderung stellt dabei vor allem die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für offene Bildungsinhalte dar.

Um nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Qualitätskriterien, sondern auch den gesamten Implementierungsprozess an den Bedarfen der beteiligten Personen auszurichten, wurden jetzt die HOOU-spezifischen Anforderungen der Mitarbeitenden an ein Qualitätsmanagementsystem mithilfe eines Fragebogens erhoben. Insgesamt wurden 24 Fragebögen vollständig ausgefüllt und ausgewertet, weshalb die Ergebnisse lediglich als Tendenz zu verstehen sind und nicht die Sichtweisen aller HOOU-Mitarbeitenden abbilden.

Die Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) erfolgte zweistufig: Zunächst wurden im Rahmen der deduktiven Kategorieanwendung Chancen, Risiken und Rahmenbedingungen eines Qualitätsmanagementsystems erfasst. Im zweiten Schritt wurden diese deduktiven Kategorien mithilfe der induktiven Kategorienentwicklung ausdifferenziert. Dem interpretativen Paradigma folgend wurden die identifizierten Kategorien inhaltsanalytisch beschrieben.

Die größte Chance eines Qualitätsmanagementsystems für die HOOU liegt den Ergebnissen der Auswertung zufolge in der Außenwirkung, die dieses mit sich bringt: Durch eine transparente Darstellung der Qualitätskriterien wird die Qualität der Inhalte nicht nur nach außen sichtbar gemacht, sondern erzeugt auch Vertrauen, was insbesondere in Hinblick auf die Nachnutzung der Inhalte im Sinne von Wiley (2010) auf die HOOU-Leitideen einzahlt. Zudem kann durch Qualitätsstandards eine Qualitätssteigerung erzielt werden. Dies kann sowohl auf Seiten der Lehrenden, denen das Qualitätsmanagementsystem als Orientierung dient, als auch auf Seiten

der Lernenden, die dadurch, trotz der Unterschiedlichkeit der beteiligten HOOU-Institutionen und ihrer Diversität, homogenere Angebote in der HOOU finden können, einen Mehrwert darstellen. Allerdings bringen diese als Chancen benannten Aspekte auch gleichzeitig Risiken mit sich. So wurden insbesondere der Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Einschränkung durch Standardisierung als die stärksten Risiken für ein Qualitätsmanagement benannt. Des Weiteren wurden auch die Befürchtung aufwändiger Prozesse, die mit der Etablierung und Umsetzung eines solchen Systems einhergehen, sowie die Schwierigkeit der Entwicklung einheitlicher Qualitätskriterien, die die Diversität der HOOU-Institutionen und ihrer Angebote gleichermaßen berücksichtigen, angemerkt.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen bilden die Aspekte der Inhaltsprüfung, der Autonomie und Heterogenität der Hochschulen sowie die benötigten Ressourcen die zentralsten Punkte. Der Aspekt der Inhaltsprüfung meint vor allem die benötigte fachliche und rechtliche Expertise und die damit einhergehende Leistbarkeit der Prüfung der Inhalte. Die Autonomie und Heterogenität der Hochschulen bezieht sich auf die unterschiedlichen Anforderungsprofile der Hochschulen sowie die verschiedenen Auffassungen an den Hochschulen, was unter Qualität bzw. einem Qualitätsmanagementsystem, Usability und Lernorganisation zu verstehen ist. Hinsichtlich der benötigten Ressourcen werden sowohl finanzielle als auch personelle Ressourcen benannt, wobei die notwendige Schulung des Personals als besonders ressourcenintensiv herausgestellt wird, was insbesondere für die Hochschulen mit wenigen Mitarbeitenden eine Schwierigkeit darstellt.

Bereits an dieser kurzen Ergebniszusammenfassung zeigt sich, dass sich die genannten Chancen und Risiken häufig auf dieselben Aspekte beziehen, diese aber jeweils aus anderer Perspektive betrachten. Dies stellt für die weitere Entwicklung eines Qualitätsmanagements der HOOU einen gewissen Widerspruch dar, der Sensibilisierung sowie im besten Fall einer Auflösung bedarf. Insofern sollen diese Erkenntnisse kontinuierlich in der Weiterentwicklung berücksichtigt werden, um eine standardisierte Qualitätssicherung bei gleichbleibender Offenheit von Inhalten und Strukturen zu ermöglichen.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ). (2015). *Qualitätsmanagement für Hochschulen - Das Praxishandbuch* (1. Aufl.). Hanser.
- Mayrberger, K., Zawacki-Richter, O., & Müskens, W. (2018). *Qualitätsentwicklung von OER: Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstruments für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University* (1. Auflage.). Universität Hamburg.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Dt. Studien-Verl.
- Wiley, D. (2010). *The Access Compromise and the 5th R. OpenEd Reader*: <https://openedreader.org/chapter/the-access-compromise-and-the-5th-r/>.
- Zawacki-Richter, O., & Mayrberger, K. (2017). *Qualität von OER: Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) - Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University*. Universität Hamburg, Universitätskolleg.

Curriculare Integration als Qualitätsmerkmal dualer Studienprogramme?

Lisa Mordhorst

Universität Paderborn, Deutschland

Während die Beteiligungsraten in der dualen beruflichen Bildung in Deutschland lange über den Studienanfänger:innenquoten lagen (Baethge & Wolter, 2015), kehrte sich dieses Verhältnis 2013 erstmalig um. Diese Verschiebung hat sich in den letzten Jahren manifestiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020). Zudem lässt sich eine strukturelle Veränderung hinsichtlich der traditionellen Segmentierung von beruflicher und akademischer Bildung (Baethge, 2006) konstatieren. Zwar ist davon auszugehen, dass akademische und berufliche Bildung zumindest mittelfristig separierte Bereiche des Bildungssystems bleiben, allerdings könnte sich aufgrund von Differenzierungsprozessen innerhalb der beiden Bereiche ein Überschneidungsfeld herausbilden. Duale Studienprogramme stehen exemplarisch für eben dieses intermediäre Feld (Euler, 2020).

Die Qualität dualer Studienprogramme wird neben ihrem akademischen Anspruch meist an ihrer Dualität bzw. an einer Integration beruflichen und akademischen Lernens festgemacht (Wissenschaftsrat, 2013). Doch wie diese für das duale Studium zentralen Kategorien zu verstehen sind, ist theoretisch und empirisch aus didaktischer Perspektive bisher weitgehend unbeantwortet geblieben. Allgemein bildet die didaktische Forschung zu dualen Studienprogrammen ein Desiderat (Faßhauer & Severing, 2016; Meyer, 2019). Basierend auf einem noch unveröffentlichten Artikel von Tobias Jenert und Lisa Mordhorst geht der Vortrag folgender Frage nach: *Wie ist die curriculare Integration von akademischem und beruflichem Lernen in dualen Bachelorprogrammen in Deutschland derzeit gestaltet?* Ausgehend von curriculumtheoretischen Konzepten (Kelly, 2009) werden die Begriffe Dualität und Integration geklärt und es wird ein Rahmenmodell zur Analyse der Studienprogramme vorgestellt. Für die nachfolgend präsentierten Ergebnisse einer hier ansetzenden Clusteranalyse wurden quantitative Daten zu 152 dualen Studienprogrammen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften an (Dualen) Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften genutzt. Der Datensatz wurden vom Gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) für die Auswertung zur Verfügung gestellt. Die entwickelte Typologie ist an bestehende nicht-pädagogische Forschung anschlussfähig, geht jedoch aufgrund des theoretischen Rückgriffs auf die Curriculumtheorie in ihrem Erkenntnisgewinn darüber hinaus. Sie ermöglicht Forschenden und Studienprogrammverantwortlichen neue Perspektiven auf die curriculare Integration. So lässt sich ähnlich wie in der dualen beruflichen Bildung ein ‚Integrationskontinuum‘ ausmachen, in dem die verschiedenen Integrationstypen zu verorten sind.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, (34). Verfügbar unter: http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf

- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
- Euler, D. (2020, Januar). *Berufliche und akademische Bildung - Wege zur Neubestimmung einer schwierigen Beziehung*, Berlin. Zugriff am 14.02.2020. Verfügbar unter: https://stifterverband.org/veranstaltungen/2020_01_28_mischen_impossible
- Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 16, S. 7–17). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kelly, A. V. (2009). *Curriculum. Theory and Practice* (6th edition). London: Sage Publications.
- Meyer, R. (2019). Integration von Berufs- und Hochschulbildung - betriebliche und hochschulische Lernkultur. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 423–438). Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Wissenschaftsrat (Wissenschaftsrat, Hrsg.). (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier* (Drs. 3479-13). Zugriff am 05.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf>

Vorträge 3.5

Freitag, 17.09.2021: 10:15-11:45, *Virtueller Veranstaltungsort*: Seminarraum-AUB

Chair der Sitzung: Susan Harris-Huemmert (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland)

Dimensions of Quality Literacy in Universities: Stakeholder Expectations and the Role(s) of Performance Indicators

Theodor Leiber¹, Markus Seyfried²

¹Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Deutschland; ²Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung HSPV NRW, Deutschland

Background and motivation

There is a lot of reflection, controversy and skepticism about quality in higher education (e.g., Cheng, 2017; Dicker *et al.*, 2019; Harvey, 2007; Harvey and Green, 1993; Hazelkorn *et al.*, 2018). The literature also exhibits that various specific quality concepts and related understandings are advocated (cf. e.g., Harvey and Green, 1993; Schindler *et al.*, 2015), but they are not theoretically unified and never have been made coherent. However, the attempt to develop a comprehensive understanding of the concept of quality in higher education seems appropriate because many circulating pseudo-definitions of quality in higher education 'are without any solid theoretical framework' and 'lack[s] any theoretical or conceptual gravitas' (Harvey and Newton, 2007, p. 232). Furthermore, it may help to overcome cognitive skepticism 'that quality is a slippery concept' (Harvey and Green, 1993, p. 10); or that '[q]uality is [merely] a buzzword in higher education' (Cheng, 2016, p. ix).

Goals and methodology

The main goal of this analysis is to present a networked conceptual framework of quality and quality literacy in higher education. This should help to overcome the widespread conceptual and cognitive skepticism regarding the understanding of quality in the complex field of multiple-hybrid institutions of higher education. Hence, the presentation gives a conceptual analysis of quality and composes a concept of quality literacy literacy in higher education. In addition, semi-structured interviews and an online survey were carried out to explore the field.

Preliminary results

Different higher education stakeholders have different perspectives on quality that can be traced back to their different goals, tasks and competencies. Starting from definition theory and different definitions of quality advocated in higher education the presentation shows the related perspective complexities of quality as a scientific concept. The varying definitions reveal that there is still the aim to find one universal solution for a multidimensional concept. Simultaneously, hints on the slippery concept of quality or its vagueness are common but analytically not helpful.

According to this, the paper argues for the need of quality literacy that covers the various dimensions of quality in multiple-hybrid institutions of higher education. An analytical list of basic quality dimensions in higher education is presented that can be grasped by (mainly qualitative)

performance indicators for which stakeholder expectations and assessments are available that were collected in interviews and an online survey. Based on this list a conceptual framework of quality literacy is made explicit that relates the main goals of various higher education stakeholders to the sub-items of quality literacy: competencies in quality strategy, quality management, quality practice and quality culture.

The framework clarifies that different stakeholder perspectives on quality, that are endogenous to each other, evoke different quality strategies and ways of quality management. As such, they may lead to different styles of quality practices and quality work causing different outcomes and effects which, in turn, produce feedback to quality strategies. Hence, quality literacy could enable actors to better understand these mechanisms, particularly the different perspectives and their inherent tense conceptual complexity and practical dilemmas. Making explicit the framework of quality literacy also clarifies that (qualitative) performance indicators are crucial because they are closely related to basic quality competencies.

References (selection)

- Cheng, Ming. 2017. "Reclaiming quality in higher education: a human factor approach." *Quality in Higher Education* 23(2): 153-167.
- Dicker, R., Garcia, Michael, Kelly, Alison F., and Hilda Mulrooney. 2019. "What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers." *Studies in Higher Education* 44(8): 1425-1441.
- Harvey, Lee, and Diana Green. 1993. "Defining quality." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(1): 9-34.
- Harvey, Lee, and Jethro Newton. 2007. "Transforming quality evaluation: moving on." In *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, edited by Maria J. Rosa, Bjørn Stensaker, and Don F. Westerheijden, pp. 225-246 (Dordrecht, Springer).
- Hazelkorn, Ellen, Hamish Coates, and Alexander C. McCormick. 2018. "No easy way to clarify higher education quality." *University World News* 14 September 2018, 6 p.
- Schindler, Laura, Puls-Elvidge, Sarah, Welzant, Heather, and Linda Crawford. 2015. "Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature." *Higher Learning Research Communications* 5(3): 3-13.

Which study experiences can improve self-leadership in higher education graduates?

Franz Classe, Maike Reimer

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

Higher education strives to enable students to autonomously perform complex professional tasks and successfully shape their individual education and employment biographies (Wissenschaftsrat, 2015). In addition to scientific and disciplinary competences, skills like adaptability, flexibility, and self-organization are likely to become increasingly valuable in flexible work arrangements (e.g. Hirschi 2018).

A concept central to this ability is self-leadership, a 'self-influence process through which people achieve the self-direction and self-motivation necessary to perform' (Müller & Nies-sen, 2019). It consists of 'a process of influencing and leading oneself in which individuals control their own behavior using a specific set of behavioral and cognitive strategies' (Neck & Houghton 2006). It has been shown that self-leadership correlates with higher work satisfaction and better job performance, especially if a high degree of autonomy is granted (Stewart et al. 2010; Neck & Houghton 2006). Moreover, people can be trained to employ self-leadership strategies

(Frayne et al. 2000; Neck & Houghton, 2006). Therefore, it is both relevant and feasible for higher education to promote the practice of self-leadership behavior in students, and identify study and teaching arrangements that are beneficial to its development.

In this paper, we will examine a large survey sample of Bachelor's and Master's graduates' from several fields of study with respect to how prior study experiences in higher education, especially with e-learning, are related to self-leadership behavior at labor market entry. Variables of interest are organizational support of the higher education institution, self-efficacy with respect to e-learning and field of study. To measure self leadership, we use the ASQL (Houghton et. al 2012) which covers three dimensions: Behavior Awareness & Volition, Task Motivation and Constructive Cognition.

The inclusion of validated psychological scales into a graduate survey poses a methodological challenge: Graduate survey samples contain a large, diverse amount of groups of respondents, e.g. participants from various kinds of universities and fields of study. Thus, the researcher has to handle complex non-linear interrelations between a vast amount of potential predictor variables and the outcome variable(s) of interest (Kern et al., 2019). Therefore, there is a high probability that parameters describing the relationship between latent traits and survey items are not stable across undetected subgroups. This is referred to as measurement non-invariance due to differential item functioning (DIF) and it jeopardizes the general validity of measurement models.

We will use data driven methods from the field of Machine Learning to detect subgroups with DIF and to take them into account in the analyses. These methods are increasingly used in the social sciences and promise to deal effectively with the challenges posed by the multiple unobserved heterogeneities in the sample (e.g. Buskirk, 2018; Earp et al. 2014; Kern et al. 2019), but not yet extensively in the context of validated psychological scales and the DIF-challenge.

References

- Buskirk, T. (2018). Surveying the Forests and Sampling the Trees: An overview of Classification and Regression Trees and Random Forests with applications in Survey Research. *Survey Practice* 11 (1),
- Earp, M., Mitchell, M., McCarthy, J. & Kreuter, F. (2014). Modeling Nonresponse in Establishment Surveys: Using an Ensemble Tree Model to Create Nonresponse Propensity Scores and Detect Potential Bias in an Agricultural Survey. *Journal of Official Statistics* 30 (4),701-719
- Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2000). Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361-372.
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The career development quarterly*, 66 (3), 192-204.
- Houghton, J. D., Dawley, D., & DiLiello, T. C. (2012). The abbreviated self-leadership questionnaire (ASLQ): A more concise measure of self-leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 7 (2), 216-232.
- Kern, C., Klausch, T., & Kreuter, F. (2019). Tree-based machine learning methods for survey research. *Survey research methods*, 13 (1), 73.
- Müller, T., & Niessen, C. (2019). Self-leadership in the context of part-time teleworking. *Journal of organizational behavior*, 40 (8), 883-898.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 270-295.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2010). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37, 185-222.
- Wissenschaftsrat. (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.

Researcher Ranking and Reporting Bias: Evidence from Economics

Stephan Bruns¹, Kilian Bühling², Guido Bünstorf³, Andreas Rehs⁴

¹Hasselt University, Belgien; ²TU Dresden, Deutschland; ³Universität Kassel, Deutschland; ⁴Deutsche Bundesbank, Deutschland

Scientific research is an inherently competitive endeavor, and theories of competition are a cornerstone of the sociology and economics of science. Competitive dynamics are generally considered crucial to incentivize researchers. As competitive success propels researcher careers, it may induce them to exert effort and engage in “useful” research while allowing for research results to be actively and freely communicated (Merton, 1973; Dasgupta and David, 1994). Not unlike competitive dynamics in other societal spheres, notably product markets, competition among researchers is fraught with various problems, including potential incentives to engage in unfair and dysfunctional practices to improve one’s position in the competitive process (Hall and Martin, 2019). Such behavior may compromise the quality of research output.

In recent decades, competitive dynamics in research have both multiplied and taken new forms (Musselin, 2018; Krücken, 2019). The proliferation of quantitative performance indicators is among the most substantial, and at the same time most controversially discussed, changes affecting the competition in research (Martin, 2016). Quantification of research output provides the basis of rankings (Espeland and Sauder, 2016) and other types of comparative assessments, e.g. in online platforms such as Google Scholar. It opens up new forms of competitive activities, as quantitative indicators can be “gamed” or may even become more relevant for competitive success than actual performance (which they are intended to proxy for). As a consequence, many observers have conjectured that the rise of quantitative performance indicators may contribute to the prevalence of research misconduct and questionable research practices (Necker, 2014). Some recent studies appear to provide empirical support for this conjecture (Fanelli, 2010; Seeber et al., 2019). Establishing a causal link between quantification and potentially harmful behavior in research competition is inherently difficult, however.

The objective of this paper is to contribute to our knowledge about the effects of rankings on questionable research practices. Specifically, we investigate how the prevalence of reporting bias in empirical economics has changed after the introduction of *Handelsblatt* ranking, an individual-level publication ranking of economists in the German-speaking world. Its introduction in 2006/2007 constituted an exogenous event for almost all affected economists. It received immediate attention among economists and in the broader public.

Our analysis is based on a large sample of hypothesis-testing coefficient estimates and the corresponding information about statistical significance levels. We adopt a difference-in-difference design to study whether the fraction of narrowly significant results in the “caliper” around the critical value denoting significance at the 5%-level has increased compared to a reference group of international scholars who were plausibly unaffected by *Handelsblatt* ranking.

Our results indicate a stronger imbalance towards significant results in articles (co-) authored by researchers with German affiliation. Counter to expectations, this imbalance does not appear to have become more pronounced after the introduction of *Handelsblatt* ranking.

References

- Dasgupta, P., & David, P. A. (1994). Toward a new economics of science. *Research Policy*, 23(5), 487-521.
- Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1-40.
- Fanelli, D. (2010). Do pressures to publish increase scientists' bias? An empirical support from US States Data. *PloS one*, 5(4), e10271.
- Hall, J., & Martin, B. R. (2019). Towards a taxonomy of research misconduct: The case of business school research. *Research Policy*, 48(2), 414-427.
- Krücken, G. (2019). Multiple competitions in higher education: a conceptual approach. *Innovation*, 1-19.
- Martin, B. R. (2016). What's happening to our universities? *Prometheus*, 34(1), 7-24.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683.
- Necker, S. (2014). Scientific misbehavior in economics. *Research Policy*, 43(10), 1747-1759.
- Seeber, M., Cattaneo, M., Meoli, M., & Malighetti, P. (2019). Self-citations as strategic response to the use of metrics for career decisions. *Research Policy*, 48(2), 478-491.

4.3 Symposien 2

Symposium 2.1

Freitag, 17.09.2021: 12:00-14:00, ·*Virtueller Veranstaltungsort*: Hörsaal-AUB

Merkmale von Hochschulen und ihren Studierenden als Determinanten des Studienabbruchgeschehens

Chair(s): Robert Grassinger (Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland), Steffen Wild (Universität Heidelberg, Deutschland)

*Diskutant*in*: Ulrich Heublein (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland)

Studienabbruch ist ein zentrales Phänomen an Hochschulen, das durchschnittlich mit 27% in Bachelorstudiengängen und 17% in Masterstudiengängen als Studienabbruchsquoten beziffert wird (Heublein et al., 2020; Neugebauer et al., 2019). Zum Verständnis des Studienabbruchgeschehens verweisen verschiedene Modelle auf sowohl Hochschul- als auch Studierendenmerkmalen als Bedingungsfaktoren (Beekhoven et al., 2002; Cabrera et al., 1993; Heublein, 2014; Tinto, 1975). Das Modell des Studienabbruchprozesses (Heublein, 2014; Heublein et al., 2017) beispielsweise beschreibt das Studienabbruchgeschehen als einen Entscheidungsprozess, der von individuellen Prozessen (Studienverhalten, Studienmotivation, Studienleistungen psychische sowie physische Ressourcen) und kontextuellen Merkmalen (u.a. Studienbedingungen, Lebendbedingungen) beeinflusst ist. Zugleich liegen wenige empirische Befunde zum Zusammenspiel dieser Einflussfaktoren vor. Das Symposium adressiert diese Fragestellung – so thematisieren sämtliche Beiträge sowohl Hochschul- als auch Studierendenmerkmale – und diskutiert sich daraus ergebende Qualitätsmerkmale im Hochschulsystem.

Literatur:

- Beekhoven, S., DeJong, U., & Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research In Higher Education*, 43, 577-600.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of Higher Education*, 64, 123-139.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49, 497-513.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S. et al., (2017). Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. Hannover: DZHW.
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025-1046. Forum Hochschule. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Ich kann es nicht und es ist sowieso uninteressant! Lern- und Leistungsmotivation als Mediator des Zusammenhangs von Studienschwierigkeiten und Lehrqualität mit Studienabbruch

Steffen Wild¹, Robert Grassinger²

¹Universität Heidelberg, Deutschland; ²Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland

Der Studienstart ist verbunden mit bedeutsamen Änderungen der akademischen Situation. Erhöhte Leistungsanforderungen, gestiegene Anforderungen an die Selbstregulation des eigenen Lernverhaltens und weniger individuelle Unterstützung durch Lehrpersonen sind einige Charakteristika der neuen Lernumwelt. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass nicht alle Studienanfänger*innen die neuen Anforderungen gut meistern. Konkret werden sowohl Schwierigkeiten in der Regulation der eigenen Motivation (Engelschalk et al., 2015; Schnettler et al. 2020) als auch des Lernverhaltens (Dresel et al., 2015; van der Beek et al., 2020) berichtet. Beides wiederum ist assoziiert mit Studienabbruch (Heublein, 2014; Kehm et al., 2019). Wie Schnettler et al. (2020) argumentieren, lässt sich Studienabbruch als ein motivationaler Entscheidungsprozess verstehen, der auf Handlungskrisen wie akkumulierten Schwierigkeiten basiert, die sich in veränderten erwartungs- und wertbezogenen motivationalen Größen manifestieren (vgl. Brandstätter & Schüler, 2013). Entsprechend wird angenommen, dass Schwierigkeiten in der Regulation der Motivation und des Lernverhaltens mit geringerer Studienmotivation assoziiert sind und diese wiederum Studienabbruch begünstigt (H1). Neben dieser stark individuellen Perspektive scheint eine geringe Lehrqualität als kontextuelles Merkmal mit Studienabbruch einherzugehen (Georg, 2009; Heublein, 2014). Aus einer Prozessperspektive wird argumentiert, dass diese geringere Studienmotivation und in Folge erhöhten Studienabbruch begünstigt (H2).

Zur Prüfung der Hypothesen wurden 2.301 dual Bachelorstudierende aus dem ersten Studienjahr ($M = 22.12$ Jahre, $SD = 3.02$; 50.7% männlich) befragt. Erhoben wurden Schwierigkeiten in der Regulation der Motivation ($\omega = .82$) und des Lernverhaltens ($\omega = .64$), wahrgenommene Lehrqualität ($\omega = .76$), akademisches Fähigkeitsselbstkonzept ($\omega = .80$) und Fachinteresse ($\omega = .83$). Die Information zum tatsächlichen Studienabbruch (7.4%) wurde nach 3 Jahren von der Hochschulverwaltung eingeholt. Die postulierten Zusammenhänge wurden mithilfe eines Strukturgleichungsmodells geschätzt ($\chi^2 = 425.699$, $df = 77$, $p < .001$; $CFI = .937$; $TLI = .913$; $RMSEA = .044$; $WRMR = 1.319$).

Es zeigte sich, dass Schwierigkeiten in der Regulation der Motivation sowohl direkt ($\beta = .30$, $p < .001$) als auch indirekt – vermittelt über Fachinteresse ($\beta = .03$, $p < .001$) – Studienabbruch begünstigten. Auch Schwierigkeiten in der Regulation des Lernverhaltens beeinflussten sowohl direkt ($\beta = -.28$, $p < .05$) als auch indirekt vermittelt über das akademische Selbstkonzept ($\beta = .40$, $p < .001$) und das Fachinteresse ($\beta = .06$, $p < .001$) den Studienabbruch. Der Einfluss der wahrgenommenen Lehrqualität auf den Studienabbruch war vermittelt über das Fachinteresse ($\beta = -.03$, $p < .01$). Ein direkter Zusammenhang zeigte sich nicht. Diskutiert werden im Vortrag Unterstützungsangebote bei der Regulation der Motivation und des Lernverhaltens seitens der

Hochschulen und Möglichkeiten zur Motivationsförderung in der Hochschullehre, um Studienabbruch vorzubeugen. Auch inwieweit Studienanfänger*innen mit geringerer Motivation verstärkt Schwierigkeiten in der Regulation ihrer Motivation und des Lernverhaltens erleben, wird kritisch reflektiert.

Literatur

- Brandstätter, V., & Schüler, J. (2013). Action crisis and cost–benefit thinking: A cognitive analysis of a goal-disengagement phase. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*, 543-553.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: Structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education, 40*, 454-470.
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2015). Wie spezifisch regulieren Studierende ihre Motivation bei unterschiedlichen Anlässen? Ergebnisse einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47*, 14-23.
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education, 34*(6), 647-661. <https://doi.org/10.1080/03075070802592730>.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>.
- Kehm, B. M., Larsen, M. D., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *The Hungarian Educational Research Journal, 9*, 147-164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>.
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation and Emotion, 44*, 491-507.
- Van der Beek, S., Bellhäuser, H., Karlen, Y., & Hertel, S. (2020). New ways in fostering self-regulated learning at university: How effective are web-based courses when compared to regular attendance-based courses? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 34*, 117-129.

Autonomie und Interessens-Studienfach Passung als Determinanten von Studienabbruch

Laura Messerer, Stefan Janke

Universität Mannheim, Deutschland

Mangelnde Studienmotivation wird häufig als wesentlicher Faktor für ausbleibenden Studienerfolg und Studienabbruch angeführt (Heublein, 2014). Gemäß Theorien zur Personen-Umwelt-Passung (Edwards & Shipp, 2007) lässt sich diesbezüglich annehmen, dass die individuelle Passung zwischen den Interessen der Studierenden und den Inhalten des Studienfaches (Interessens-Studienfach-Passung) zu höherer Motivation und geringerem Studienabbruch führen (Allen & Robbins, 2010). Daraus ließe sich ableiten, dass es an den Studierenden liegt, ein Studienfach zu finden, welches zu ihren Interessen passt. Dies deckt sich mit Arbeiten die vor allem Merkmale von Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung von Studienabbruch stellen (Schiefele et al., 2007). Im Kontrast dazu stehen Überlegungen, dass auch Aspekte der Studienstruktur (unabhängig von Merkmalen der Studierenden) mit der Studienzufriedenheit und Studienerfolg zusammenhängen (Isleib et al., 2019). Diesbezüglich legt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2008) nahe, dass insbesondere die Sicherstellung von Autonomie im jeweiligen Studienfach dazu beiträgt, dass Studierende intrinsische Motivation entfalten und wahrscheinlicher in ihrem Studienumfeld verbleiben. Erlebte Autonomie ist ein Merkmal, welches von der Hochschule selbst und unabhängig von den Inhalten des Faches beeinflusst werden kann. In der folgenden Studie soll geprüft werden, (a) in welchem Ausmaß

zu Studienbeginn Interessens-Studienfach-Passung und erlebte Studienautonomie prädiktiv für späteren Studienabbruch sind, (b) welcher der beiden Faktoren vorhersagestärker ist und (c) ob erlebte Autonomie unzureichende Passung kompensieren kann (Moderationseffekt). Um diese Fragestellung zu beantworten, begleiteten wir $N = 414$ Studierende (Durchschnittsalter = 19.5 Jahre; 57% weiblich) über die ersten drei Semester hinweg. Zu Beginn des ersten Studiensemesters wurden die Interessens-Studienfach-Passung und erlebte Studienautonomie erfasst. Zur Operationalisierung der Interessens-Studienfach-Passung wurden die Studierenden zu ihrem Interesse für zentrale Studieninhalte ihres Studienfaches befragt. Die erlebte Studienautonomie wurde mit einem gängigen Inventar erhoben (Neubauer & Voss, 2016). Zudem wurde längsschnittlich erfasst, ob und zu welchem Zeitpunkt die Studierenden ihr Studienfach abbrachen. Die Daten wurden mithilfe einer Cox Proportional-Hazards Analyse ausgewertet (Kriterium = Anzahl der Studiensemester bis zum Studienabbruch). Es zeigte sich, dass sowohl erlebte Autonomie, $\chi^2(1) = 4.92$, $p = .030$, $HR = 0.78$, als auch Interessens-Studienfach-Passung, $\chi^2(1) = 14.57$, $p < .001$, $HR = 0.58$, negativ mit frühzeitigem Studienabbruch zusammenhängen. Wurden die beiden Prädiktoren simultan in ein Modell eingebracht, $\chi^2(2) = 15.27$, $p < .001$, zeigte sich lediglich für die Interessens-Studienfach-Passung ein signifikanter Zusammenhang mit Studienabbruch ($HR = 0.62$, $p = .001$). In einem weiteren Modell wurde zusätzlich die Interaktion zwischen den beiden Prädiktoren aufgenommen, $\chi^2(3) = 15.48$, $p = .001$. Auch hierbei zeigte sich nur für die Interessens-Studienfach-Passung ein signifikanter Zusammenhang mit Studienabbruch ($HR = .61$, $p = .001$), nicht aber für die Interaktion. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass Interessens-Studienfach-Passung stärker mit Studienabbruch zusammenhängt als erlebte Studienautonomie. Zusätzlich finden wir nicht, dass mangelnde Passung durch Erleben von Studienautonomie kompensierbar ist. Im Hinblick auf praktische Implikationen könnte dies bedeuten, dass sich die Verminderung von Studienabbruch insbesondere durch gute Passung zwischen dem Interessensprofil von Studieninteressierten und den Fachinhalten sicherstellen lässt. Hierzu bedarf es geeigneter Prozeduren (z.B. Selbstreflexionsverfahren, siehe Messerer et al., 2020), um Studieninteressierte optimal über die zu erwartenden Studieninhalte zu informieren.

Literatur:

- Allen, J., & Robbins, S. (2010). Effects of interest–major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 23-35.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Edwards, J. R., & Shipp, A. J. (2007). The relationship between person-environment fit and outcomes: An integrative theoretical framework. In C. Ostroff & T. A. Judge (Hrsg.), *The organizational frontiers series. Perspectives on organizational fit* (S. 209–258). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
- Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1047-1076.
- Messerer, L. A. S., Bürkle, H., Karst, K., & Janke, S. (2020). Nutzung hochschulinterner Expertise zur Entwicklung von Online-Selbstreflexionstests für Studieninteressierte. *Das Hochschulwesen*, 68(3), 81-87.
- Neubauer, A. B., & Voss, A. (2016). Validation and revision of a German version of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 56-72.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127-140.

Studienbezogene Qualitätskriterien als Determinanten für den Studienerfolg in Zeiten der Corona-Pandemie. Studentische Sichtweisen am Ende des digitalen Sommersemesters 2020

Annika Felix, Sarah Berndt, Philipp Pohlentz

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Die Corona-Pandemie stellt seit dem Frühjahr 2020 die (Welt-)Gesellschaft vor völlig neue Herausforderungen. Im Bereich der Hochschullehre und des Studienalltags führt sie zu großen Veränderungen und fordert von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen flexible Anpassungen an die aktuellen Rahmenbedingungen. Dies setzt seitens der Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit, Flexibilität und (Selbst-)Organisationsfähigkeit und zugleich einen Umgang mit studienbezogenen und privaten (Kontakt-)Einschränkungen und Unsicherheiten (wie finanzielle Probleme, coronabedingte Ängste und Sorgen, Veränderungen im Wohnumfeld) voraus (vgl. Traus et al. 2020).

Theoretisch lässt sich der Umgang mit den Herausforderungen der veränderten Studiensituation durch die ressourcenorientierte Resilienzforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse 2019) in Begriffe bringen. Diese unterscheidet Risiko- und Resilienzfaktoren und thematisiert deren Zusammenwirken in Bezug auf die Widerstandsfähigkeit von Individuen in besonderen Risikolagen. Diese Ansätze sollen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf die Mikroebene des Hochschulsystems übertragen werden, um die Resilienz von Studierenden und ihre Relevanz für den Studienerfolg empirisch zu analysieren.

Konkret widmet sich der Beitrag der Frage, inwieweit exogene Resilienzfaktoren auf sozialer und struktureller Ebene für den Studienerfolg von Bedeutung sind und inwieweit zudem coronapandemiebezogene Stressoren (Veränderung der Lebensumstände sowie Veränderung der Studiensituation durch die Corona-Pandemie) sowie endogene Resilienzfaktoren (Kenntnisstand, Lernhaltungen, Sozialkompetenz, soziale Integration) darauf einwirken. Grundlage der Analysen bilden Daten des Studierendenpanels der Universität Magdeburg. In die Befragung am Ende des Sommersemesters 2020 wurden $N = 1.172$ Studierende des zweiten bis sechsten Fachsemesters in grundständigen und weiterführenden Studiengängen einbezogen (54,4 % weiblich).

Zur Messung des Studienerfolgs werden die subjektive Studienzufriedenheit („Wie beurteilen Sie zusammenfassend Ihr bisheriges Studium an der Universität Magdeburg?“; 5-stufiges Antwortformat von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) und die Abbruchneigung („Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht, das Studium ganz abzubrechen?“; 5-stufiges Antwortformat von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“) herangezogen. Als exogene Resilienzfaktoren werden die Betreuungsqualität (*Cronbachs Alpha* = .77), der Praxisbezug (*Spearman-Brown-Koeffizient* = .76), der Forschungsbezug (*Spearman-Brown-Koeffizient* = .78), die Qualität der Online-Lehre (*Spearman-Brown-Koeffizient* = .82) und die Qualität des Studiengangs (*Cronbachs Alpha* = .77) betrachtet. Zusätzlich gehen als Kontrollvariablen soziodemografische (Geschlecht, Geburtsland, soziale Herkunft), persönlichkeitsbezogene (Big Five Persönlichkeits-

merkmale) und studienbezogene (Studienphase, Fachdisziplin, studienbezogene Affinität gegenüber digitalen Medien) Merkmale in das Untersuchungsmodell ein.

Der Beitrag stellt die empirischen Befunde in den Mittelpunkt und arbeitet insbesondere die Relevanz exogener Resilienzfaktoren für den Studienerfolg im Kontext der Corona-Pandemie heraus. Empirische Untersuchungen aus der Zeit vor der Corona-Pandemie verweisen auf die Bedeutung der Lehrqualität und des Praxisbezugs des Studiums (vgl. Berndt & Felix 2020).

Die Befunde der hierarchischen Regressionsmodelle im Rahmen des aktuellen Beitrags bekräftigen die Relevanz exogener Resilienzfaktoren, wobei vor allem den Aspekten der strukturellen Ebene, eine entscheidende Rolle zukommt. So beeinflusst die Beurteilung der Qualität des Studiengangs sowohl die Studienzufriedenheit ($\beta = .38, p < .001$) als auch die Abbruchneigung ($\beta = -.08, p < .05$). Die Einschätzung der Qualität der Online-Lehre nimmt ebenfalls auf die Studienzufriedenheit ($\beta = .08, p < .01$), nicht jedoch auf die Abbruchneigung Einfluss.

Auch corona-pandemiebezogene Stressoren, die die Veränderung der Studiensituation betreffen, sind von Relevanz, ebenso wie individuelle und soziale endogene Resilienzfaktoren eine Rolle spielen. Die Studienzufriedenheit wird dabei beeinflusst von der Veränderung der Studiensituation in Hinblick auf infrastrukturelle Aspekte ($\beta = .06, p < .05$), dem Kenntnisstand ($\beta = .12, p < .001$), der Lernhaltung (positive Selbstüberzeugung: $\beta = .09, p < .05$; optimistisches Lernverhalten: $\beta = .07, p < .05$) der Sozialkompetenz ($\beta = -.07, p < .05$) und der sozialen Integration ($\beta = .23, p < .001$). Die Abbruchneigung steht in Abhängigkeit zur Veränderung der Studiensituation in Hinblick auf infrastrukturelle Aspekte ($\beta = .08, p < .05$) und bezogen auf die Prüfungsangst ($\beta = .09, p < .05$), zum Kenntnisstand ($\beta = -.10, p < .01$) sowie zur Lernhaltung (positive Selbstüberzeugung: $\beta = -.23, p < .001$). Daran anknüpfend werden im Beitrag die praktischen Implikationen für den Qualitätsdiskurs an Hochschulen, insbesondere in Bezug auf die Ausgestaltung der Online-Lehre, diskutiert.

Literatur

- Berndt, S., & Felix, A. (2020). Resilienz und der Übergang in die Hochschule - Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 42(1+2), 36–55. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2020/1-2_2020_Berndt-Felix.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5., aktualisierte Auflage). utb-studi-e-book. Ernst Reinhardt.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>

Symposium 2.2

Freitag, 17.09.2021: 12:00-14:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Senatssaal

Wandel vs. Kontinuität – Hochschule und Hochschulbildung transformatorisch denken

Chair(s): Anastasia Falkenstern (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

*Diskutant*in*: Edith Braun (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Qualitätsentwicklung in den Hochschulen stellt sich heute verschiedenen Ansprüchen und Herausforderungen. Der Qualitätsbegriff ist ein vielschichtiger Begriff und vereint in sich verschiedene Betrachtungsebenen. Der rasante gesellschaftliche Wandel, die damit einhergehende Unvorhersehbarkeit von Dynamiken und die Komplexität der Welt mit ihren unstabilen Strukturen erfordern von Hochschulen permanente Reflexion und Neuorientierung. Hochschulen sind in gesamtgesellschaftliche Dynamiken eingebettet und mit verschiedenen Transformationsprozessen konfrontiert (Globalisierung, Digitalisierung, demografische Verschiebungen, Expansion der Hochschulbildung, Heterogenität der Studierenden, Differenzierung des Hochschulsystems und der Studienangebote etc.). Gleichzeitig können Hochschulen, da sie wichtige gesellschaftliche Akteure sind, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben, weitreichende Transformationen und Wandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen – z.B. in personenbezogener, kultureller, (global)gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, arbeitsmarktbezogener Hinsicht – vorantreiben. Hochschulbezogene Transformationsprozesse lassen sich nicht nur als eine Antwort auf die von außen einwirkenden Anpassungsanforderungen und Transformationserwartungen (z.B. im Kontext der Bologna-Reformen) betrachten, sondern auch vor dem Hintergrund autonomer Gestaltungsspielräume der Hochschulen bzw. ihrer Selbststeuerungs- und Wandlungsfähigkeit. Transformationsprozesse stellen eine treibende Kraft für Innovation und Fortschritt dar. Sie ereignen sich oft, wenn vorhandene Denk- und Handlungsmuster, althergebrachte Ansätze, Routinen, Ordnungsstrukturen an Funktionalität, Aktualität und Bedeutung verlieren. Hochschulbezogene Transformationsprozesse können im Sinne des Perspektiven- und Paradigmenwechsels betrachtet werden, die u.U. erforderlich sind, um zeitgemäß und zukunftsfähig bleiben zu können.

Der Transformationsgedanke lässt sich in das Verständnis bzw. in die Bestimmung von Qualität im Kontext hochschuldidaktischer, bildungsbezogener, curricularer, institutioneller etc. Fragestellungen aufschlüsseln. Das geplante Symposium widmet sich ausgewählten Themenpunkten und Diskussionsanlässen zu hochschulbezogenen Transformationsprozessen und -bedarfen. Im Fokus des Symposiums stehen Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Gestaltungspotenziale, die vor dem Hintergrund 1.) des Bedarfs an einem zukunftsfähigen Konzept der Hochschulbildung, 2.) der Lehrentwicklung und Lehrqualität sowie 3.) des Umgangs mit einer zunehmenden heterogenen Studierendenschaft diskutiert werden. Es werden diese drei Betrachtungsebenen einbezogen, aus welchen hochschulbezogene Bedarfslagen und Zieldimensionen im Hinblick auf mögliche Handlungsstrategien und Transformationspotenziale erschlossen werden. Dabei sollen Anschlussperspektiven zum Qualitätsdiskurs erarbeitet werden.

Transformatorische Hochschulbildung – Ansatzpunkte für die Konzeptualisierung eines holistischen Bildungskonzepts

Anastasia Falkenstern

Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Problemaufriss

Bildung ist eine essentielle Grundvoraussetzung für den kollektiven und individuellen Wohlstand. In Anbetracht des rapiden Wandels der Welt, der Instabilität und Unvorhersehbarkeit damit einhergehender Dynamiken, entsteht die Frage, wie Hochschulbildung im Modus der rasch wechselnden Verhältnisse zu gestalten ist, um die Lernenden auf die „unbekannte Zukunft“ (Barnett, 2004) vorzubereiten? Aufgrund der steigenden Komplexität der Welt und permanenten Erweiterung bzw. Erneuerung von Fach- und Expertenwissen erscheint der Erwerb von Fachwissen nicht ausreichend zu sein. Das einmal erworbene Wissen kann ‚morgen‘ für die Lösung komplexer Probleme nicht mehr als sichere Handlungsgrundlage herangezogen werden.

Diese Prämissen haben zahlreiche Forscher*innen und Bildungspolitiker*innen dazu veranlasst, die Bedeutung der sog. *21st Century Skills*, *Generic Skills* oder *Generic Graduate Attributes* zu betonen (Barrie & Prosser, 2004; Trilling & Faden, 2009), die als signifikant bewertet werden, um in der komplexen Welt zu funktionieren, an dieser teilhaben und sie verändern zu können. Die Effekte der Hochschulbildung gehen mit einem weitreichenden Transformationspotenzial im Kontext verschiedener Existenzsphären einher (Schofer et al., 2021). Anknüpfend an die bildungstheoretische Denktradition wird Bildung unmittelbar abhängig von dem Aspekt des Weltbezugs durch aktive Handlungstätigkeit konzeptualisiert. Hierbei ist Kommunikation als ein zentraler Koordinationsmechanismus des Sozialen zu betonen sowie Kommunikationsfähigkeit als essentielle Fähigkeit zum Zusammenleben („Learning to Live Together“, Delors, 2013) in der komplexen Welt. Als zukunftsweisend erscheinen neben den fach- und berufsspezifischen auch die überfachlichen Fähigkeiten. So werden „sozio-kommunikativ[e] Kompetenzen“ (Teichler, 2019, S. 17) bzw. „Kommunikation und Kooperation“ (KMK, 2017, S. 7) als wichtige bildungsbezogene Zieldimensionen hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund kann der Bildungsauftrag von Hochschulen holistisch konzeptualisiert werden, der auch darin besteht, Lernräumen für den Erwerb von mehrdimensionalen Fähigkeiten zu schaffen.

Zielsetzung und methodisches Vorgehen

In Hochschulbildungsprogrammen kommen sog. Simulationsmethoden zum Einsatz, die als effektive Settings zur Förderung von mehrdimensionalen Fähigkeiten beschrieben werden (Chernikova et al., 2020). Hochschulübergreifend wird dem Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten hingegen auf der curricularen Ebene nicht viel Beachtung geschenkt. Eine Ausnahme stellt z.B. das Medizinstudium dar, welches Kommunikationstrainings auch im Rahmen einer klinisch-praktischen Prüfung, der sog. Objective Structured Clinical Examination (OESCE) vorsieht (Sator & Jünger, 2015). Vor dem Hintergrund der Befunde aus zahlreichen empirischen

Studien (Chernikova et al., 2020) erscheint eine disziplinübergreifende Aufnahme von kommunikativen Fähigkeiten in Lernzielkataloge als zielführend.

Im Beitrag wird ein laufendes Forschungsprojekt zur Diskussion gestellt, in welchem die Frage im Fokus steht, welche Lernsettings den Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten in Hochschulbildungsprogrammen begünstigen können. Dabei steht die Rollenspielmethode im Vordergrund, die bereits im Rahmen eines vom BMBF geförderten Projekt entwickelt und an 11 deutschen Hochschulen erprobt wurde. Im Lichte der sog. transformatorischen Bildungstheorie (international „Transformative Learning Theory“) sollen im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns weitere Erkenntnisse über den Einsatz von simulationsbasierten Lernmethoden und deren Effekte gewonnen werden. An der Studie werden Studierende des Lehramts an einer deutschen Universität im SoSe 2021 teilnehmen (N≈35).

Ergebnisse und Diskussion

Da die Studienergebnisse zum Zeitpunkt der Tagung nicht vollständig vorliegen werden, wird im Beitrag ein Einblick in den theoretischen und methodischen Rahmen gegeben sowie der Zwischenstand zur Diskussion gestellt. Der Beitrag versteht sich als Reflexionsfolie und Diskussionsanlass, über mehrdimensionale Bildungsziele, deren Konzeptualisierung sowie strukturelle Verankerung in der Hochschulbildung vor dem Hintergrund des Qualitätsdiskurses zu diskutieren.

Literatur

- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Barrie, S. C., & Prosser, M. (2004). Editorial. Generic graduate attributes: citizens for an uncertain future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 243-246.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education* 59(3), 319-330.
- KMK (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Kulturministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf. Zugegriffen: 28.02.2021
- Sator, M. & Jünger, J. (2015). *Von der Insellösung zum Longitudinalen Kommunikationscurriculum – Entwicklung und Implementierung am Beispiel der Medizinischen Fakultät Heidelberg*. *PPmP – Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 65(5), 191-198.
- Schofer, E., Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (2021). The societal consequences of higher education. *Sociology of Education*, 94(1), 1-19.
- Teichler, U. (2019). Hochschulbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Trilling, B. & Faden, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Wiley.

(Wie) lassen sich transformatorische Lehrentwicklungsprozesse von, an und in Hochschulen steuern?

Grit Würmseer, Elke Bosse, Uwe Krüger

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V., Deutschland

Zahlreiche Förderinitiativen und -programme auf Bundes- und Landesebene, aber auch auf Hochschulebene fokussieren in jüngster Zeit Lehrentwicklungsfragen und Aspekte von Lehr-

qualität. Dabei bewegt sich Lehrentwicklung mit Fokus auf Qualität im Spannungsfeld zwischen institutioneller und individueller Verantwortung, wobei der Wissenschaftsrat zuletzt betont hat, dass es in Zukunft insbesondere darauf ankommen müsse, Lehre als „Gemeinschaftsaufgabe“ (Wissenschaftsrat, 2017, S. 15) zu verstehen. Adressiert wird damit, dass die Förderung von Lehrentwicklung nicht nur auf individueller Ebene der einzelnen Lehrenden ansetzen, sondern die gesamte Hochschule als Institution mit übergeordneten Konzepten und gemeinsam entwickelten und getragenen Zielsetzungen einbezogen werden sollte. So weisen auch jüngere Untersuchungen zu Förderprogrammen für individuelle Lehrprojekte (Jütte et al., 2017) und institutionelle Ansätze zur Verbesserung von Studien- und Lehrqualität (Jongmanns, 2018; Schmidt et al., 2018) darauf hin, dass Lehrentwicklung sowohl vom individuellen Engagement der Lehrenden als auch von der institutionellen Einbindung der Projekte abhängt.

Allerdings scheint diese institutionelle Einbettung insgesamt noch nicht allzu weit verbreitet zu sein. So diagnostiziert der Stifterverband, dass „erst wenige Hochschulen hierzulande [...] angemessene Freiräume und Anreize für Lehrinnovation [bieten]“¹, obwohl die Verantwortung für die Qualität der Lehre an den Hochschulen nicht allein bei den einzelnen Lehrenden, sondern auch bei der Hochschule läge. Hieran knüpfen diverse, nicht zuletzt durch den Stifterverband selbst geförderte Maßnahmen und Programme an, indem sie Hochschulen mit der (externen) Erwartung konfrontieren, sich zu entwickeln. Neben bundesweiten Programmen sowie hochschulinternen Maßnahmen nehmen insbesondere die Wissenschaftsministerien der Bundesländer eine entscheidende Rolle innerhalb Förderlandschaft ein. In den vergangenen Jahren haben die Länder unterschiedliche Programme zur Förderung der Lehre aufgelegt. Teilweise handelt es sich hier um relativ dauerhafte, jährlich wiederkehrende Formate (wie z.B. bei Lehrpreisen), teilweise werden landesweite Initiativen gefördert (z.B. E-Learning-Initiativen oder OER-Portale), teilweise sind es einmalige Förderprogramme mit bestimmten Zielsetzungen (z.B. Entwicklung von Lehrstrategien). Nicht zuletzt mit dem *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken* verfolgen Bund und Länder gemeinsam das Ziel, die Qualität der Lehre an den Hochschulen zu fördern. Neben der Verbesserung der Betreuungsrelationen verfolgen die Länder unterschiedliche Schwerpunkte und Maßnahmen der Lehr- und Qualitätsentwicklung, wie den Verpflichtungserklärungen zu entnehmen ist.²

Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, worauf Programme und Initiativen zur Förderung von Lehrentwicklung auf Länderebene fokussieren. Auf welchen Ebenen der Lehrentwicklung setzen Förderprogramme an? Wird primär die individuelle Ebene der einzelnen Lehrenden in den Fokus gestellt oder wird – im Sinne der Gemeinschaftsaufgabe – die gesamte Institution in die Verantwortung gebracht? Welches Verständnis von Lehrentwicklung liegt Förderprogrammen zugrunde? Werden eher *Lehrinnovationen* gefördert, geht es um eine nachhaltige *Verstetigung* erprobter Modelle oder Maßnahmen oder steht der *Transfer* auf andere Studienprogramme, Fächer oder Hochschulen im Fokus?

Im Beitrag wird zusammenfassend der Frage nachgegangen, inwiefern die Förderprogramme und Initiativen der Wissenschaftsministerien spezifische Förderstrategien der einzelnen Bundesländer nahelegen und wie sich diese beschreiben lassen. Entwickelt wird eine Heuristik zur

Analyse der unterschiedlichen Ansatzpunkte der Förderstrategien der Bundesländer, die auf einer empirisch abgeleiteten Systematisierung von Handlungsebenen und -ansätzen von hochschulischen Lehrentwicklungsvorhaben aufsetzt (Bosse et al., 2020) und diese um weitere Dimensionen und Kategorien erweitert. Beispielhaft wird das Steuerungsportfolio einzelner Bundesländer in Bezug auf Lehrentwicklung und Lehrqualität vorgestellt und gefragt, welche Implikationen damit für die Lehrentwicklung innerhalb von Hochschulen verbunden sind.

Literatur

- Bosse, E., Würmseer, G. & Krüger, U. (2020). Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess. *ZfHE*, 15(4), 135-156.
- Jongmanns, G. (2018). Den Qualitätspakt Lehre nachhaltig nutzen. *HIS-HE: Medium*, 2, 18.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, U., Besch, C., Schulze, K., Heinzelmann, S., Andersson, M. & Wesolowski, A.-K. (2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)*: Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Wissenschaftsrat. (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>, Stand vom 29.06.2020.
- 1 <https://www.stifterverband.org/genius-loci>, abgerufen am 10.03.2021
- 2 <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag/zukunftsvertrag/>

Zwischen studentischer Anpassung und institutioneller Transformation: Implikationen einer integrativen Betrachtung individueller und kontextueller Diversität in der Studieneingangsphase

Tobias Jenert

Universität Paderborn, Deutschland

Ausgangslage und Ziele

Die Hochschulbildungsforschung hat sich in den letzten 15 Jahren intensiv mit Zugangswegen und Entwicklungsprozessen von Studierenden mit heterogenen Lern- und Studienvoraussetzungen befasst, wobei eine Vielzahl von Faktoren, insbesondere die soziale Herkunft, kognitive, motivationale und affektive Faktoren im Fokus standen (z.B. Lange-Vester 2006; Isleib et al., 2019). Auch ist die Öffnung der Hochschulen gegenüber sogenannten nichttraditionellen Studierenden zum bildungspolitischen Programm geworden.

In diesem Zusammenhang zeigen empirische Untersuchungen systematische Ungleichheiten und Hürden für bestimmte Studierendengruppen auf, beispielsweise solche mit einem nichtakademischen Elternhaus. In der Folge wird argumentiert, dass diese Studierenden besondere Anpassungsleistungen an das akademische Umfeld der Hochschule zu erbringen hätten und daher bei ihrer akademischen und sozialen Integration unterstützt werden müssen. Neue Untersuchungen erweitern die Perspektive und betonen neben der Diversität von Studierenden auch die Bedeutsamkeit der Studienkontexte für einen gelingenden Übergang ins Studium. Beispielsweise stellen De Clercq et al. als Ergebnis einer Profilanalyse bei Studienanfänger*innen fest, dass "students with different entrance profiles reported different perceptions of context, motivation, engagement, and consequently reached different levels of achievement" (2020, S. 8).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage fokussiert der Beitrag das Zusammenspiel von personaler und institutioneller Diversität für den Übergang und die Entwicklung von Studierenden. Dafür wird aktuelle Forschung u.a. der Autoren herangezogen, wobei es nicht das Ziel ist, eine Studie in der Tiefe vorzustellen. Vielmehr soll ein Diskussionsbeitrag geliefert werden, der Implikationen für die Transformation von Hochschulen auf Ebene der Fachkulturen herausarbeitet. Es wird die Frage gestellt, welche institutionellen Anpassungen notwendig sind, um Studienangebote so gestalten zu können, dass sie den Anforderungen einer zunehmenden heterogenen Studierendenschaft entgegenkommen.

Methodisches Vorgehen

Zur Diskussion des Zusammenspiels personaler und institutioneller Diversität werden die Ergebnisse aktueller Forschung herangezogen. Dazu zählen Arbeiten aus einem Sonderheft von *Frontline Learning Research* sowie Ergebnisse einer kürzlich von den Autoren durchgeführte Interventionsstudie. Letztere umfasste 521 von 705 Studienanfänger*innen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät einer deutschen Universität im WiSe 2020. Um die Studierenden bei der Bewältigung dieses aufgrund der Corona-Bedingungen besonders herausfordernden ersten Semesters zu unterstützen, wurde eine Intervention zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung bzgl. der Studienanforderungen und insbesondere anstehender Prüfungen entwickelt und durchgeführt. Die Intervention wurde in einem Pre-Posttest Kontrollgruppendesign erprobt.

Diese empirische Evidenz zum Zusammenspiel zwischen personaler und kontextueller Diversität wird anschließend mit institutionentheoretischen Überlegungen zu Veränderungsmöglichkeiten an Hochschulen in Verbindung gebracht. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Strukturierung der Wissenschaft über disziplinäre Gemeinschaften mit jeweils unterschiedlichen Fachkulturen (Tierney, 1988).

Ergebnisse & Diskussion

Neuere empirische Evidenz, die insbesondere durch die Kombination von Längsschnittuntersuchungen mit klassifizierenden Analysen gewonnen wurde, zeigt, dass unterschiedliche Gruppen von Studierenden in unterschiedlicher Weise auf verschiedene Merkmale von Studienkontexten reagieren. Im Fall der kürzlich durchgeführten Interventionsstudie der Autoren wirkte die Intervention nur für eine Teilgruppe der Studierenden, die ihr Studium bereits mit einer vergleichsweise niedrigen Selbstwirksamkeit an die Universität aufnahmen. Diese Subgruppe unterscheidet sich in ihren personalen Merkmalen vom Durchschnitt der Erstsemesterkohorte (z.B. eine Überrepräsentation von Frauen). Diese Studierenden scheinen von der wirtschaftswissenschaftlichen Fachkultur eher verunsichert, zugleich aber empfänglicher für die Art der entwickelten Intervention zu sein. Diese These wird durch andere Studien im Fachbereich Wirtschaft gestützt (Wagner & Brahm, 2017).

Die Erkenntnisse implizieren, dass das Ziel, Ungleichheiten und Zugangshürden in der Studieneingangsphase abzubauen, nicht allein mit generischen Unterstützungsformaten für Studierende erreicht werden kann. Notwendig ist auch eine systematische institutionelle Selbstreflexion von Fächern hinsichtlich ihrer fachkulturellen Besonderheiten, die letztlich zu entspre-

chenden Transformationen der Studienkontexte auf curricularer und mikrodidaktischer Ebene führen kann.

Literatur

Autoren, (eingereicht).

Autoren (in Druck).

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences, 81*, 101908.

Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22*, 1047-1076.

Lange-Vester, A. (2006). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 269-287). Wiesbaden: Springer.

Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *Journal of Higher Education, 59*(1), 2-12.

Wagner, D. & Brahm, T. (2017). *Fear of Academic Failure as a Self-Fulfilling Prophecy*. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne, (Hrsg.), *Higher education transitions: theory and research* (pp. 13-30). London: Routledge.

Symposium 2.3

Freitag, 17.09.2021: 12:00-14:00. *Virtueller Veranstaltungsort*: Kleiner Hörsaal AUB

Englische Masterstudien an der TU Graz – Lessons Learned

Chair(s): Sabine Prem (Technische Universität Graz, Österreich)

*Diskutant*in*: Isabel Landsiedler (Technische Universität Graz, Österreich)

2012 wurde an der TU Graz ein Strategieprozess zur Internationalisierung in den Bereichen Lehre, Kooperationen und Personal gestartet und damit ein Transformationsprozess eingeleitet, der weitreichende Auswirkungen auf die Universitätskultur hat. Eine der zentralen Maßnahmen stellte die Umstellung deutschsprachiger Masterstudien ins Englische dar. Ging man anfangs von der einfachen Formel, englischsprachige Masterstudien ist gleich Internationalisierung, aus, konnte die Universitätsleitung als Auftraggeber für ein strategisches Projekt davon überzeugt werden, das Thema Internationalisierung umfassend und ganzheitlich auf allen Ebenen der Universität in den oben genannten Handlungsfeldern zu betrachten. Aufgrund der Komplexität des Themas und der kontinuierlichen Weiterentwicklung wurde ein Nachfolgeprojekt beauftragt und die Internationalisierung in strategischer Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Universität nachhaltig verankert.

Anhand der folgenden Vorträge werden Entwicklungen und Ergebnisse ausgehend von der sprachlichen Umstellung der Masterstudien sowie des damit verbundenen Einflusses auf die Lehre und die Aus- bzw. Weiterbildung dargestellt. Im ersten Beitrag des Symposiums wird eingangs der Internationalisierungsprozess beleuchtet, danach die Studie zu den Optimierungspotenzialen für englischsprachige Masterstudien an der TU Graz vorgestellt. Die daraus gewonnenen Ergebnisse werden in Bezug auf weitere notwendige Entwicklungen an der Universität diskutiert. Im Kontext fremdsprachlicher Lehre, die in erster Linie von non-native Sprecher*innen für ein vorwiegend non-native Zielpublikum durchgeführt wird, kommt dem Thema English as Medium of Instruction (EMI) essentielle Bedeutung zu. Den Herausforderungen, die eine qualitätsvolle Umsetzung von EMI erfordert, wird im zweiten Beitrag nachgegangen. Im dritten Vortrag geht es um die Verknüpfung mit der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Dieser Beitrag diskutiert, welche Unterstützungsangebote es bedarf, um den veränderten Anforderungen in der Lehre in Bezug auf didaktische, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen gerecht zu werden.

Beiträge des Symposiums

Optimierungspotenziale für englischsprachige Masterstudien an der TU Graz

Thomas Lederer-Hutsteiner¹, Sabine Prem², Manfred Hammerl¹

¹x-sample Sozialforschung, Marktforschung, Evaluation, Österreich; ²Technische Universität Graz, Österreich

Hintergrund

Anfang 2018, also zum Zeitpunkt der Beauftragung der gegenständlichen Studie, hatte die TU Graz 14 englischsprachige Masterstudien beinahe aller Fakultäten im Studienangebot. Zuvor

stattgefundene interne Evaluationsprozesse zeigten, dass sowohl Studierende als auch Lehrende mitunter Kritik an manchen Lehrpraktiken bzw. an den Implementierungsprozessen geäußert hatten. Aus diesem Grund entschloss sich das Vizerektorat für Lehre der TU Graz, die gegenständliche Studie beim externen Sozial- und Marktforschungsinstitut x-sample in Auftrag zu geben mit der Zielsetzung, eine umfassende und multiperspektivische Erhebung bestehender Wahrnehmungen und Bewertungen der involvierten Zielgruppen durchzuführen, um daraus in weiterer Folge Optimierungspotenziale für die englischsprachigen Masterstudien abzuleiten.

Methoden

Im Zuge des Forschungsprozesses fanden eine Analyse der Ergebnisse bisheriger interner Evaluationsaktivitäten, eine Literaturanalyse zu lehrbezogenen Internationalisierungsprozessen an europäischen Hochschulen mit Fokus auf Implementierungsprozesse englischsprachiger Studiengänge, zwölf explorative qualitative Interviews mit Studierenden, eine standardisierte Online-Vollerhebung unter allen 1.350 Studierenden englischsprachiger Masterstudien sowie abschließend zwölf Interviews mit den in die englischsprachigen Masterstudien involvierten Dekan*innen, Studiendekan*innen und Lehrenden der TU Graz statt. Die Ergebnisse und Lernerfahrungen dieser Studie wurden schließlich im März 2019 an der TU Graz präsentiert, diskutiert und disseminiert.

Ergebnisse und Diskussion

Hinsichtlich des Implementierungsprozesses lässt sich beobachten, dass sich die einzelnen Fakultäten zwar in hohem Maße zur Entscheidung, englischsprachige Masterstudien einzuführen, bekennen, jedoch auch Widerstände sichtbar werden, etwa aufgrund mangelnder Englischkenntnisse von Lehrenden, aufgrund des erwarteten Vorbereitungsaufwands, mangelnder Partizipationsmöglichkeit oder fachspezifischer Aspekte (bspw. deutschsprachige Gesetzestexte). Diese Widerstände werden teilweise auch durch unterschiedliche Startvoraussetzungen der Fakultäten beeinflusst. Die Umstellungsprozesse werden dort als weitgehend problemlos und hinsichtlich des Tempos als adäquat beschrieben, wo Englischsprachigkeit bereits vor der Umstellung inhärenter Bestandteil der Institutskultur war und wo sich Lehrende als ausreichend sprachkompetent erleben und bereits englischsprachige Lehrerfahrungen haben.

Generell wird weniger bedacht, dass diese Umstellung nicht nur die Übersetzung der Lehrveranstaltungsunterlagen betrifft, sondern aufgrund der zunehmenden Anzahl an internationalen Studierenden auch die Neukonzipierung des Lehrstils. Dieser erfordert in hohem Maße interkulturelle Kompetenzen, da Lehre im Kontext sozialer Interaktionen erfolgt und Vorstellungen über die soziale Position von Lehrenden und Studierenden und damit verbundene Interaktionserwartungen, aber auch das fachliche Vorwissen sowie die Relevanz von Inhalten des Studiums sehr stark kulturell geprägt sein können (Beelen, 2009). Das Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Kompetenzen scheint überall vorhanden zu sein bzw. wird Weiterbildung in diesem Kontext vielfach als Zusatzbelastung angesehen.

Ein weiteres zentrales Optimierungspotenzial besteht aus der Perspektive der befragten Lehrenden und (Studien-)Dekan*innen im Zulassungsprozess zum englischsprachigen Masterstudium. Obwohl grundsätzlich eine positive Haltung hinsichtlich der Erhöhung des Anteils interna-

tionaler Studierender besteht, wird der in Relation zum Nutzen gesetzte Arbeitsaufwand problematisch gesehen. Dem Rechercheaufwand für Bewerber*innen unbekannter Hochschulen und/ oder Curricula steht oftmals eine sehr geringe Anzahl an ausreichend qualifizierten Bewerber*innen gegenüber, was mitunter für Frustration sorgt. Zusätzlich verschärft wird dieses Problem, wenn von den selektierten Bewerber*innen ein weiterer hoher Anteil wegfällt, weil sie bspw. bereits über eine Zusage an einer anderen Hochschule verfügen. Aus der Studierendenbefragung geht hervor, dass 62% der internationalen Studierenden sich an mehreren Hochschulen informiert oder beworben haben. Unter diesen Voraussetzungen scheint auch das Tempo des Zulassungsprozesses ein bedeutender Wettbewerbsfaktor zu sein. Vorgeschlagen werden in diesem Zusammenhang bspw. die Etablierung von Internationalisierungsbeauftragten oder die Entwicklung eines entsprechenden Wissensmanagementsystems. Auch rund ein Viertel der Studierenden, die einen Zulassungsprozess durchlaufen haben, bemängeln dessen lange Dauer.

Im Rahmen der Studierendenbefragung wurde eine Vielzahl an Themen erhoben, bspw. die Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen, die Situation vor und bei Studienbeginn und der damit assoziierten Informiertheit und Informationsbedürfnisse, Wahrnehmungen zum Zulassungsprozess sowie zur Studiensituation und damit verbundener Probleme und Unterstützungsbedürfnisse. Zusammengefasst zeigt sich, dass sich insbesondere unter internationalen Studierenden erhöhte Anteile an subjektiv weniger informierten Studierenden finden. Umfassende und übersichtlich aufbereitete Onlineresourcen, Höhersemestrige im Sinne studentischer *Buddies* sowie gut etablierte *Welcome Center* können dabei unterstützend wirken und für Studierende wichtige Informationen bereitstellen. Die von den Studierenden am häufigsten formulierten Verbesserungsvorschläge im Rahmen ihres englischsprachigen Masterstudiums beziehen sich auf die Vermittlung von mehr Praktika bei Unternehmen im Rahmen des Studiums, den häufigeren Einsatz von Gastvortragenden aus der Praxis, den Ausbau der Englischkompetenzen der Lehrenden und der Studierenden sowie die Verbesserung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden.

Literatur

Beelen, J. (2009): Introduction. Internationalisation at Home, history and conceptual notes, in: Beelen, J. et al. (Hrsg.): Guide of Good Practices. Tempus Corinthiam, Volume 1, S. 123-131.

Englisch als Wissenschafts- und Lehrsprache – universitärer Alltag oder doch Herausforderung?

Isabel Landsiedler

Technische Universität Graz, Österreich

Englisch als Wissenschafts- und Lehrsprache setzt sich weltweit im tertiären Bereich immer stärker durch und wird von universitären Leitungsgremien aus verschiedenen Gründen forciert. Es stellt sich die Frage, ob Englisch as Medium of Instruction (EMI) schon zum universitären Alltag gehört, effizient funktioniert oder ob es doch noch Herausforderungen in diesem Bereich gibt, die es zu beachten gilt, wenn man die Qualität der Lehre fördern will. Dieser Beitrag argu-

mentiert, dass es durchaus noch einige Herausforderungen gibt und beschäftigt sich mit den Charakteristika und Veränderungen, die diese Entwicklung für Lehrende und Studierende mit sich bringt. Weiters wird versucht, einige Maßnahmen und Rahmenbedingungen aufzuzeigen, die eine qualitätsvolle Entwicklung im Bereich der Lehre auf Englisch begünstigen. Es wird auch untersucht, welche Unterstützungsleistungen in Zukunft noch nötig sind, um die Lehre in Englisch möglichst effizient und wirkungsvoll für alle Beteiligten zu gestalten.

Folgende Fragen werden diskutiert:

- Wie ist das Verhältnis zwischen Fach, Sprache und Didaktik?
- Braucht es einen neuen Lehrstil? Braucht es eine spezielle EMI-Didaktik?
- Ist eine zusätzliche Unterstützung der EMI-Lehrenden nötig?
- Wie kann man das Bewusstsein für die Charakteristika von EMI schärfen?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Englisch und der Landessprache zu sehen?
- Wie erreiche ich Lehrende und Studierende mit dem Angebot an Unterstützungsleistungen?

Nach einem kurzen Überblick über die Situation von English as Medium of Instruction in Europa beschäftigt sich der Beitrag mit den typischen Merkmalen von Lehre auf Englisch im tertiären Kontext und geht auf einige Besonderheiten von EMI ein. Danach werden didaktische Prinzipien beschrieben, die die speziellen Charakteristika von English as Medium of Instruction aufzeigen und bei Lehrerweiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollten.

Eine Beschreibung der Situation an der Technischen Universität Graz stellt die Herausforderungen der Implementierung in der Lehre dar und zeigt auf, welche Serviceangebote für Studierende und Lehrende entwickelt wurden, um sie in diesem Prozess bestmöglich zu unterstützen und die Qualität des Einsatzes von English as Medium of Instruction sicherzustellen. Einige Empfehlungen, die sowohl organisatorische als auch inhaltliche Aspekte die englischsprachige Lehre betreffend umfassen, geben einen Ausblick was in Zukunft noch zu bedenken bzw. zu tun ist, um die Qualität einerseits sicherzustellen und andererseits weiterzuentwickeln und zu fördern.

Literatur

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (eds.) (2012). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Macaro, E. et al (2017). *A systematic review of English medium instruction in higher education*. Cambridge: CUP.
- Maiworm, F., & Wächter, B. (2008): *English-taught programmes in European higher education: The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Sánchez-Pérez, M. (2020). *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*. Pennsylvania: IGI Global.
- Wilkinson, R. (ed.) (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers.

Lehren und Lernen in englischsprachigen Masterstudien: Entwicklungsansätze und Desiderata

Verena Schwägerl-Melchior

Technische Universität Graz, Österreich

Wie durch die Ergebnisse der im ersten Beitrag vorgestellten Studie und den im zweiten Beitrag dargestellten Herausforderungen, die aus der Unterrichtssprache für Lehrende und Studierende resultieren (können), deutlich wird, sind bei englischsprachigen Masterstudien - an der TU Graz aber auch an anderen Hochschulen – noch Optimierungspotenziale erkennbar. Eines dieser Optimierungspotenziale liegt in der Schaffung und Attraktivierung von Angeboten, die Lehrende dabei unterstützen, ihre didaktischen, sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen den veränderten Anforderungen entsprechend zu stärken und auszubauen. Der geplante Beitrag soll aufzeigen, welche Initiativen an der TU Graz in diesem Bereich bereits gesetzt wurden, welche Desiderata noch bestehen und wie diese erreicht werden könnten.

Im Kontext des strategischen Projekts „Lehre 2020“ (Laufzeit 2016-2018) und dessen Fortsetzung „Lehre 2020 plus“ (Laufzeit 2019-2021) des Vizerektorats Lehre wurde an der TU Graz unter anderem die bis dato bestehende hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung 2020 in die modular aufgebaute Teaching Academy¹ überführt und im Zuge dessen signifikant ausgebaut. „Teaching in English“ wurde als Themenbereich des Moduls Advanced zu einem integralen Bestandteil der Teaching Academy – bereits im Zuge der Internationalisierungsstrategie implementierte Angebote zum Thema wurden hier integriert und durch die Modulzertifikate wurde ein zusätzlicher Anreiz geschaffen, diese wahrzunehmen. Daneben gibt es im Rahmen der Teaching Academy Angebote zu interkulturellen Aspekten, die in der Lehre – allgemein und insbesondere in englischsprachigen Masterstudien – zunehmend an Bedeutung gewinnen. Das Thema „Diversität in der Lehre“ wird sowohl im für Lehranfänger*innen verpflichtenden Modul „Basic“ behandelt als auch über einen eigenen Themenbereich im Modul ‚Advanced‘ abgedeckt. Der Weiterbildung in diesem Themenbereich kommen die Arbeiten des Büros für Gleichstellung und Frauenförderung (Checkliste Diversität in der Lehre) stark zugute. Nach einer Skizzierung der bestehenden Angebote zum Erwerb von Kompetenzen, die für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in englischsprachigen Masterstudien erforderlich sind, adressiert der Beitrag folgende Fragestellungen:

- In welcher Relation stehen sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zur traditionell in hochschuldidaktischen Weiterbildungen angestrebten Kompetenzentwicklung und wie kann hier ein fruchtbares Ineinandergreifen verschiedener Angebote erreicht werden?
- Wie kann der “Shift from teaching (in English) to (intercultural) learning ” (Cf. Küchler 2008) individuell und institutionell vollzogen werden?
- Welche Rollen kommen hierbei den verschiedenen an der Gestaltung des Lehr-Lernsettings direkt und indirekt Beteiligten (Lehrende, Studierende, Universität) zu?

Literatur

Küchler, Uwe (2008). „Intercultural Classroom. Ein kulturvergleichendes Lehr- und Lernformat“, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans-Peter & Johannes Wildt (eds.) *Neues Handbuch Hochschullehre*, G 5.12

- Mörth, Martina/Kiehne, Björn (2019). „Internationale Lehrkompetenzentwicklung - Diversität als Lernanlass“, in: *Das Hochschulwesen* 67, 91-97.
- Queis, Dietrich von (2004). „Vom ‚richtigen‘ Umgang mit fremden Kulturen. Interkulturelle Begegnungen in Forschung, Lehre und Studium“, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans-Peter & Johannes Wildt (eds.) *Neues Handbuch Hochschullehre*, G 5.1.

Anmerkung

- 1 Detailinformationen zur Struktur der Teaching Academy finden sich unter https://gutelehre.at/projekt?tx_gutelehre_default%5Baction%5D=show&tx_gutelehre_default%5Bcontroller%5D=Project&tx_gutelehre_default%5Bproject%5D=1306&cHash=16e482b3401150a2670e9986481dd676; [27.03.2021]

Symposium 2.4

Freitag, 17.09.2021: 12:00-14:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Georg-Büchner-Saal

Digitale Kompetenzen von Studierenden: Wie sie erfasst und wo sie verbessert werden können - für die Qualität der Hochschulbildung in Deutschland und Österreich

Chair(s): René Krempkow (HU Berlin, Deutschland)

*Diskutant*in*: René Krempkow (Stabsstelle QM der HU Berlin, Deutschland)

Bei Studierenden wird häufig kompetenter Umgang mit digitalen Technologien vorausgesetzt. Beobachtungen im Lehrkontext zeigen allerdings, dass Studierende im privaten Umfeld erworbene Fähigkeiten nicht unbedingt auf ihre Studiensituation übertragen (können). Um angemessene Konzepte zur Weiterentwicklung der Lehr-/Lernqualität und effizienten Einsatz entsprechender Technologien zu gewährleisten, bedarf es zunächst einer validen Datenbasis, über welche digitalen Kompetenzen Studierende verfügen. Daraus lässt sich ableiten, welche – auf die vorhandenen Kompetenzen abgestimmten – technologiegestützten Lehr-/Lernszenarien und Unterstützungsmaßnahmen zum Einsatz kommen können.

Als theoretische Grundlage der Erfassung digitaler Kompetenzen wird der europäische Referenzrahmen DigComp2.1 genutzt, zu dem unabhängig voneinander Erhebungsinstrumente entwickelt und eingesetzt wurden. Das Symposium dient dazu, den Austausch über Ergebnisse/Erfahrungen der betreffenden Projekte zu fördern und einem größeren Kreis zugänglich zu machen.

Der erste Beitrag stellt daher die Befragung von 4.676 Studienanfänger*innen an steirischen Hochschulen vor und präsentiert ausgewählte Ergebnisse. Erfragt wurden dabei die digitalen Kompetenzen sowie Gerätenutzung und -ausstattung, Nutzung sozialer Medien und digitaler Angebote zum Lernen, die Einstellung zum Internet und zur Digitalisierung.

Der zweite Beitrag stellt Konzept und Ergebnisse von Befragungen mehrerer großer Hochschulen in Deutschland vor. Die an der HU Berlin durchgeführten Auswertungen thematisieren außerdem die Frage: Wie gut ist eine Erfassung derzeit möglich? Hierbei wird zu Validierungszwecken zusätzlich zu Selbsteinschätzungsfragen indirekt das Wissen geprüft, indem Freitextantworten gefordert werden, beispielsweise zur Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet, oder der Anpassung digitaler Technologien zur besseren Wahrnehmung sozialer Verantwortung.

Der dritte Beitrag thematisiert die Bedeutung digitaler Kompetenzen im Studieneinstieg unter Pandemiebedingungen. Während vielfach belegt ist, dass Selbstwirksamkeit ein guter Prädiktor für Abbruchintentionen ist, wird in diesem Beitrag anhand einer bundesweiten Stichprobe geprüft, inwieweit digitale Kompetenzen diesen Zusammenhang im digitalen Studieneinstieg mediiieren.

Letztlich dienen alle drei Beiträge als Basis qualitätssteigernder Maßnahmen für die Hochschullehre, um einen sinnvollen Einsatz von (auch digitalen) Lehr-/Lerntechnologien auf vorhandene Kompetenzen abzustimmen bzw. den Erwerb fehlender Kompetenzen zu fördern.

Digitale Kompetenzen von Studierenden als qualitätssteigerndes Kriterium der Hochschullehre

Gerlinde Janschitz¹, Michael Kopp²

¹Institut für Wirtschaftspädagogik Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich; ²Zentrum für digitales Lehren und Lernen Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie verdeutlichen, dass der Einsatz von digitalen Technologien auch im tertiären Bildungssektor unabdingbar ist. Erste Erfahrungen zeigen, dass digitale Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für die qualitätsvolle Umsetzung von technologiegestützter Hochschullehre darstellen (Reinmann et al., 2020).

Dies gilt für Lehrende *und* Studierende. Bei Letzteren wird häufig ein kompetenter Umgang mit digitalen Technologien vorausgesetzt. Beobachtungen im Lehrkontext zeigen allerdings, dass Studierende im privaten Umfeld erworbene Fähigkeiten nicht unbedingt auf ihre Studiensituation übertragen (können) (Persike & Friedrich, 2016). Um einen effizienten Einsatz von Technologien in der Hochschullehre zu gewährleisten bedarf es daher zunächst einer validen Datenbasis, über welche digitalen Kompetenzen Studierende verfügen. Daraus lässt sich ableiten, welche – auf die vorhandenen Kompetenzen abgestimmten – technologiegestützten Lehr-/Lernszenarien zum Einsatz kommen können und welche Unterstützungsmaßnahmen Hochschulen ergreifen können.

Das Projekt „Analyse und Förderung des Erwerbs digitaler Kompetenzen von Studierenden“ stellt eine entsprechende Datenbasis bereit. Es konzentriert sich darauf, die digitalen Kompetenzen von Studienanfänger*innen an neun steirischen Hochschulen in Form einer Selbsteinschätzung zu erheben. Als theoretische Grundlage der Operationalisierung dient das DigComp2.2-AT-Kompetenzmodell, das aus dem europäischen Referenzrahmen DigComp2.1 abgeleitet und dem österreichischen Kontext angepasst wurde (BMDW, 2018). Dieser besteht aus den Kompetenzbereichen „Grundlagen und Zugang“, „Umgang mit Information und Daten“, „Kommunikation und Zusammenarbeit“, „Kreation digitaler Inhalte“, „Sicherheit“ sowie „Problemlösen und Weiterlernen“. Aus der Operationalisierung resultierte ein 14-seitiger Fragebogen (Janschitz & Monitzer, 2020: https://dikos.at/wp-content/uploads/2020/06/Fragebogen_zitiert-mit-Zitationshinweis.pdf). Von 5.871 Personen, die im Sommersemester ein Studium an einer steirischen Hochschule begonnen haben, konnten damit im Paper-Pencil-Verfahren 4.676 Studienanfänger*innen befragt werden.

Die Datenanalyse ermöglicht die Charakterisierung des digitalen Umfelds von Studienanfänger*innen. Damit können u.a. Aussagen über Gerätenutzung und -ausstattung, Nutzung sozialer Medien und digitaler Angebote zum Lernen, die Einstellung zum Internet und zur Digitalisierung sowie zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen getroffen werden. Als zentrale Ergebnisse sind hier zu nennen: 99,8% der Studienanfänger*innen besitzen ein Smartphone, nur 29 der über 4.000 Befragten besitzen weder einen Laptop, einen PC noch ein Tablet. 58% nutzen Videoangebote wie YouTube für schulische oder berufliche Zwecke. 61% der Studien-

anfänger*innen fühlen sich von der Schule unzureichend auf die digitale Zukunft vorbereitet, nur 10% weisen laut eigenen Angaben gute Kenntnisse im Bereich Programmierung und Gestaltung von Webanwendungen auf.

Zur detaillierten Messung des Digitalisierungsgrades der Studienanfänger*innen wurde mithilfe von vier Subdimensionen (Zugang, Nutzungsverhalten, Selbsteinschätzung und Einstellung) ein Digitalisierungsindex erstellt, anhand dessen die Befragten in die Gruppen „Digitale Ferne“ (15%), „Digitale Mitte“ (70%) und „Digitale Spitze“ (15%) eingeteilt wurden (Janschitz et al., 2021a). Daraus ergeben sich u.a. folgende Ergebnisse: Die Gruppe „Digitale Ferne“ ist zu 65% weiblich, sie nutzt durchschnittlich 2,4 von 6 abgefragten Endgeräten und 6,1 von 12 erhobenen Online-Diensten und digitalen Angeboten. 26% dieser Gruppe können nach ihrer Selbsteinschätzung Daten sichern und wiederherstellen, rund 75% können mit einer Lernplattform arbeiten. Die Gruppe „Digitale Spitze“ ist zu 67% männlich, sie nutzt durchschnittlich 3,7 Endgeräte und 9,2 Online-Dienste. 79% können Daten sichern und wiederherstellen, 50% können ein Computerprogramm schreiben.

Die im Projektbericht (Janschitz et al., 2021b) dargestellten Ergebnisse zeichnen ein umfassendes Bild des Digitalisierungsgrades von Studienanfänger*innen sowie der Selbsteinschätzung ihrer digitalen Kompetenzen. Im Sinne einer qualitätssteigernden Maßnahme für die Hochschullehre kann der didaktisch motivierte Einsatz von Lehr-/Lerntechnologien auf die vorhandenen Kompetenzen abgestimmt bzw. zum Erwerb fehlender Kompetenzen genutzt werden. Dazu werden im Projektbericht folgende Handlungsempfehlungen für die Hochschulen formuliert: „Erwartungshaltungen an Studienanfänger*innen verifizieren“, „Erwerb digitaler Kompetenzen in Studienangeboten verankern“, „Vermittlungskonzepte und didaktische Methoden adaptieren“, „Kommunikationskanäle und Vermittlungsmedien anpassen“, „Qualifizierungsangebote und Anreizsysteme für Lehrende ausbauen“ und „Technische Infrastruktur und Softwareumgebungen anpassen“.

Literatur

- BMDW – Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2018) (Hg.). Digitales Kompetenzmodell für Österreich.
- Janschitz, G., Monitzer, S., Penker, M. (2021a). Digitalisierungsgrad der Studienanfänger*innen. In: Janschitz, G. et al. (Hg.). Alle(s) digital im Studium?! Projektbericht der Steirischen Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger*inne*n, [im Druck].
- Janschitz, G., et al. (2021b) (Hg.). Alle(s) digital im Studium?! Projektbericht der Steirischen Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger*inne*n.
- Persike, M., & Friedrich, J.-D. (2016). Lernen mit Digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Brase, A., Kaufmann, M., Groß, N. (2020): Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung - Lehrendenbefragung. Hamburg: Universität Hamburg.

Wie gut sind digitale Kompetenzen bei Studierenden (erfassbar)?

René Krempkow¹, Verena Saller², Raphael Schmatz³

¹Stabsstelle QM der HU Berlin, Deutschland; ²Zentrum für Schlüsselqualifikationen der Universität Freiburg, Deutschland; ³Zentrale Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung Universität zu Köln, Deutschland

Bereits vor der Corona-Pandemie nannten mehr als 85% aller Hochschulen in Deutschland die Vermittlung digitaler Kompetenzen als wichtigen Teil ihres Digitalisierungskonzeptes (EFI 2019, Gilch u.a. 2020). Dennoch befindet sich eine Erfassung digitaler Kompetenzen bislang nur an wenigen deutschen Hochschulen im regulären Einsatz. Dies dürfte auch daran liegen, dass bis vor kurzer Zeit kein Erhebungsinstrument für Hochschulen im deutschsprachigen Raum zur Verfügung stand. Darüber hinaus dürfte es daran liegen, dass digitale Kompetenzen „a multi-facet moving target“ sind (Ferrari 2012). Wir verstehen darunter in Anlehnung an den Stifterverband Fähigkeiten, durch die Menschen in der Lage sind, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen. Wir wollen daher mit diesem Beitrag auf der Datenbasis mehrerer großer Hochschulen diskutieren, wie gut eine Erfassung mittels Online-Studierendenbefragung und Testung derzeit möglich ist. Falls dies ausreichend gut möglich ist, können auch Aussagen darüber getroffen werden, wie gut digitale Kompetenzen bei Studierenden ausgeprägt sind. Dies erfolgt auf der Basis eines Erhebungsinstrumentes, das angelehnt an den EU-Referenzrahmen DigKomp2.1 (EU 2017) an der HU Berlin entwickelt und pilotiert wurde (Krempkow 2019, 2020). Die Entwicklung wurde geleitet von der These, dass digitale Kompetenzen nicht allein als technologische Kompetenzen zu verstehen sind, sondern stärker (als z.T. bisher) i.S.v. Digitaler *Bildung* – unter Einbezug gesellschaftlicher, ethischer und sozialer Aspekte (vgl. ausführlicher Krempkow 2020), so dass digitale Kompetenzen i.d.S. keineswegs eine Abkehr von Werten des Bildungshumanismus, der Kritikfähigkeit und Emanzipation befördern sollten. Zusätzlich zu Selbsteinschätzungsfragen basierend auf DigKomp2.1 wurden ergänzende Wissens-Testfragen in die Erhebung integriert, die auch diese Aspekte mit ansprechen.

Allerdings sind zumindest zu Aspekten wie Einschätzung der Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit von Informationen aus dem Internet nach letztem Stand der Forschung deutliche Selbstüberschätzungen zu erwarten (z.B. Ihme/Senkbeil 2017). Zugleich spiegeln Selbsteinschätzungen die (handlungsleitende) Selbstwahrnehmung der Studierenden wider und können dort, wo sie (selbst)kritisch ausfallen, durchaus deren Unsicherheiten (hier: im Umgang mit digitalen Umgebungen) aufdecken, wo sie sich daher kein Handeln „unter vollständiger eigener Kontrolle“ i.S. „digitaler Souveränität“ (vgl. Aktionsrat Bildung 2018) zutrauen. Diese Unsicherheiten zu kennen, wären wichtige Ansatzpunkte, die in Überlegungen für eine verstärkte Förderung digitaler Kompetenzen in der Konzeption von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre und des Studiums an Hochschulen in Deutschland und darüber hinaus einzubeziehen sind.

Das Erhebungsinstrument wurde 2020 an mehreren weiteren Hochschulen eingesetzt, so dass nun über 5000 Fälle verfügbar sind. Diese Fallzahlen ermöglichen, die (Zuverlässigkeit der) Befragungsergebnisse nicht nur für einzelne Hochschulen und hochschulübergreifend, sondern

auch differenziert nach Abschlussart und Fachkultur, sowie nach Fachsemester oder Alter auszuwerten. Die Auswertung der Wissens-Testfragen mit Freitextantworten zu Wissensbeständen erfolgt inhaltsanalytisch, um bestimmte typische Missverständnisse und Wissenslücken herauszuarbeiten. Diese können Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen und konkrete Überlegungen verstärkter Förderung bestimmter digitaler Kompetenzen in Folgemaßnahmen sein.

So hoffen wir im Bereich digitaler Kompetenzen über deren Erfassung sowohl einen Beitrag zur Definition und Operationalisierung von Qualitätskriterien in Studium und Lehre zu leisten, als auch über entspr. Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der tertiären Bildung, insbesondere des Lehrens und Lernens in digitalen Umgebungen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2018). Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L.: Digitale Souveränität und Bildung. Münster: Waxmann.
- EFI (2019). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation.
- EU (2017). DigComp2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. Science for Policy report by the Joint Research Centre (JRC). Luxembourg: Office of the European Union.
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports 68116; doi:10.2791/82116.
- Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2020). Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie – Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen. In: Fürst, R.A. (Hrsg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda. Wiesbaden: Springer, 443-456.
- Ihme, J. M./ Senkbeil, M. (2017): Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49 (1), 24-37.
- Krempkow, R. (2020). Auf dem Weg zu digitalen Kompetenzen. Dokumentation zum Projekt Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Krempkow, R. (2019). Fächerübergreifende und digitale Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre erfassen – ein Projekt der HU Berlin. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 13 (2), 64-65.

Tschakka ich schaff' das – auch digital? Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und digitalen Kompetenzen im Studieneinstieg unter Pandemiebedingungen

Pascale Stephanie Petri

Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland

Obgleich Deutschland (knapp) sein Ziel im Rahmen der *Europe 2020 Strategy* (European Commission, 2010) verpasst hat, ist die Quote der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Abschluss in den letzten Jahren deutlich gestiegen (European Commission, 2019). Dass das Ziel noch nicht erreicht wurde, steht in direktem Zusammenhang mit der relativ hohen Quote an Studienabbrecher*innen in Deutschland und dem Peak der Abbruchszahlen in der Studieneinstiegsphase (Heublein et al., 2017; OECD, 2019). Auf der Mikroebene liegen bereits metaanalytisch gesicherte Erkenntnisse zu einzelnen Prädiktoren vor. Als besonders valide hat sich die Selbstwirksamkeit erwiesen (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Schneider & Preckel, 2017). Unter Selbstwirksamkeit versteht man allgemein die Überzeugung, Herausforderungen in einem bestimmten Kontext erfolgreich zu meistern. Das Zutrauen in die eigenen Bewältigungskompetenzen im Studieneinstieg kann entsprechend als Studieneinstiegs-Selbstwirksamkeit

(SESW) verstanden werden (Petri, 2020b). In drei Kohorten von Studienanfänger*innen, die noch unter Präsenzlehre-Bedingungen ins Studium starteten, konnte gezeigt werden, dass die SESW sowohl die Studienzufriedenheit als auch die Abbruchintentionen zum Abschluss des ersten sowie zweiten Semesters vorhersagen konnte (Petri, 2020a).

In einer Untersuchung mit $N_{t1} = 593$ Studienanfänger*innen, die unter Pandemiebedingungen starteten, wurde geprüft, ob im digitalen Studieneinstieg anhand der SESW ebenso valide Vorhersagen getroffen werden können. Dabei wurden zusätzlich die digitalen Kompetenzen der Studierenden als potenzieller Mediator berücksichtigt. Weiterhin wurde der Zusammenhang der SESW mit digitalen Kompetenzen und Unterschiede in der SESW und den digitalen Kompetenzen zwischen verschiedenen Studienfachclustern untersucht. Darüber hinaus wurden fünf Subdimensionen digitaler Kompetenz verglichen, um differenzierte Einblicke in selbstzugeschriebene Stärken und Schulungsbedarfe Studierender zu erhalten (vgl. Krempkow, 2019).

Die Ergebnisse zeigen, dass es in der SESW keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Studienfachclustern gibt ($F(6) = 0.10, p = .996$), wohl aber in den digitalen Kompetenzen ($F(30, 1845) = 1.55, p = .029$). Dies entspricht vorangegangenen Befunden anhand von Daten aus der Präsenzlehre (Krempkow, 2020; Petri, 2020a). Mit diesen Ergebnissen wird deutlich, dass es zwar einerseits bedeutsame studienfachcluster-spezifische Unterschiede in der Höhe der selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen gibt, andererseits studienfachcluster-übergreifende Unterschiede zwischen den Subdimensionen vorliegen. Insbesondere in den Bereichen *Erstellen von Inhalten* und *Problemlösung* schätzen sich alle Studierenden vergleichsweise schlechter ein. Die SESW und die digitalen Kompetenzen sind dabei bedeutsam korreliert ($r = .369, p < .001, N = 398$).

Die geprüfte Mediation wurde ebenfalls signifikant. Die digitalen Kompetenzen vermittelten den Zusammenhang zwischen der SESW und der Studienzufriedenheit (zum Ende des ersten Semesters, $F(2, 236) = 23.03, p < .001$). Die Erfassung des Abbruchintentionen zum Ende des zweiten Semesters steht noch aus.

Die vorliegenden Erkenntnisse liefern Ansatzpunkte, welche Themen in fachübergreifend relevanten Study Skills Lerneinheiten im Bereich digitale Kompetenzen weiter auszubauen sind und worauf fachcluster-spezifisch geachtet werden sollte.

Dass den digitalen Kompetenzen darüber hinaus eine Mediatorfunktion beim Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit im Studieneinstieg und Studienzufriedenheit zukommt, lässt diese Bedarfe umso bedeutsamer werden.

Literatur

- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the commission*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy: 2019 edition*. Statistical Office of the European Union. <https://doi.org/10.2785/379691>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

- Krempkow, R. (2019). Fächerübergreifende und digitale Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre erfassen – ein Projekt der HU Berlin. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(2), 64-65.
- Krempkow, R. (2020). *Auf dem Weg zu digitalen Kompetenzen. Dokumentation zum Projekt Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen an der Humboldt-Universität*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Petri, P. S. (2020a). *Ein Prozessmodell des Studieneinstiegs: Differentielle Aspekte studiumsbezogener Kognitionen und deren Effekte auf Studienerfolg und Studienabbruch. Unveröffentlichte Dissertation*. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Petri, P. S. (2020b). *Skala zur Erfassung der Studieneinstiegsselbstwirksamkeit (SESW-Skala)*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis274>
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Invited Symposium

Freitag, 17.09.2021: 12:00-14:00, *Virtueller Veranstaltungsort*: Aula-Unihauptgebäude

Blick zurück nach vorn! 15 Jahre GfHf – ein Qualitätsmerkmal der Hochschulforschung

Chair(s): Margret Bülow-Schramm (Universität Hamburg, Deutschland)

*Diskutant*in*: Katharina Jacob (Universität Duisburg-Essen, Deutschland), Ulrich Teichler (INCHER-Kassel, Universität Kassel, Deutschland)

Einführung ins Symposium

Margret Bülow-Schramm

Universität Hamburg, Deutschland

Mein Blick zurück nach vorn verknüpft die Entwicklung der GfHf mit den Impulsthemen dieses Symposiums und zeigt: 30 Jahre Hochschulforschung, 15 Jahre GfHf, alles in allem: eine fruchtbare Verbindung!

Professorin Sigrid Metz-Göckel beginnt mit einem Blick zurück aufs Ganze: Perspektiven der Hochschulforschung im Wandel der Theorieansätze unter Einbezug der hochschuldidaktischen Forschung als lebensweltliche Perspektive. Die GfHf hat hochschuldidaktische Forschung von Anfang an einbezogen, sie ist seit Gründung 2006 im Vorstand repräsentiert. Die 3. und die letzte, 15. Jahrestagung in Hamburg, hatten diesen Schwerpunkt. Aber wie sah es mit der Repräsentanz der anderen Theorieansätze aus, für die Metz-Göckel steht? Ist auch die GfHf einer Neoliberalen Wende aufgesessen. Hat gar einseitig den Schwerpunkt auf organisationale und Governanceforschung gelegt? Nach dem ersten Impulsreferat können wir das gezielter diskutieren.

Das zweite große Thema ist Internationalisierung. Die GfHf spiegelt das: es ist ebenfalls als Aufgabenbereich im Vorstand mit einer Professorin vertreten. Die GfHf versteht sich überdies als zuständig nicht nur für Hochschulforschung in Deutschland, sondern für die deutschsprachige Hochschulforschung. Deshalb heißt sie auch nicht **Deutsche** Gesellschaft und es wurde bald ein Hochschulforschungs-Kollege aus Österreich in den Vorstand gewählt.

Aber international ist die GfHf oder die Hochschulforschung damit noch nicht. Professorin Susan Harris-Huermann betrachtet die Anforderung an die Hochschulforschung international zu sein, differenziert und kritisch: Sie stellt infrage, ob das per se zu höherer Qualität führt, wie von der Politik gerne suggeriert wird. Mit ihrer Forderung, Netzwerke auszubauen, weil Internationalität mehr ist als individuelle nationenübergreifende Zusammenarbeit oder Studierendenaustausch, trifft sie in der GfHf auf offene Ohren.

Der Aufbau des Netzwerks FaHNe – ein Netzwerk der Gesellschaften im Hochschul- und Weiterbildungsbereich und maßgeblich von der GfHf gegründet – steht dafür (Fachgesellschaften im Hochschulbereich als Netzwerk/Field Associations in Higher Education Networks), ebenso wie die federführende Beteiligung am deutsch – chinesisches Hochschulforum (dchf) seit 2007.

Der dritte Themenbereich, der uns bei diesem Blick zurück zentral erscheint, ist der Hochschulforschungsnachwuchs, der mit „HoFoNa“ im GfHf-Vorstand einen wichtigen Part spielt. Die

Sicht des Nachwuchses auf die Hochschulforschung und sein Schicksal in einem interdisziplinären Wissenschaftsgebiet präsentiert uns Lisa Walther unter dem Titel „Tanz auf dem Vulkan“. Sie analysiert die Konsequenzen, die es für den Nachwuchs hat, dass Hochschulforschung im Rahmen unterschiedlicher Fachdisziplinen betrieben wird: Geschichte, Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Psychologie etc.

Das vierte Impulsreferat präsentiert uns Professorin Yvette Hoffmann, ihr Schwerpunkt liegt in der Digitalen Transformation der Hochschulen, die in der Hochschule der Zukunft mehr ist als eine technologische Veränderung: Sie braucht Visionen, langfristige Strategien sowie auch hier Netzwerke und schafft dann Raum und Zeit für alle, gerade auch für die notwendigen Freiräume, die Hochschulforschung braucht, um sich zu verändern und den aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.

Dies entspricht auch dem politischen Anspruch der GfHf der u.a. Ausdruck fand in einem Positionspapier zur Lage und Zukunft der Hochschulforschung in Deutschland. Es wies schon früh eindringlich auf die immer noch bestehende Kluft zwischen Erwartungen und Herausforderungen an die Hochschulforschung hin, sinnfällig in der unzureichenden Etablierung von Professuren für Hochschulforschung.

Aber die Geschichte der GfHf ist mit diesem Symposium noch nicht geschrieben. **Reif dafür ist das Vergangene – und vielversprechend das Zukünftige. Nicht nur für eine wissenschaftliche Aufarbeitung!**

Der Blick aufs Ganze: Die Hochschule als Organisation und die Lebenswelt Hochschule

Sigrid Metz-Göckel

TU Dortmund, Deutschland

Als multidisziplinäre Forschungsrichtung zeichnet sich die Hochschulforschung durch eine Vielfalt theoretischer Zugänge aus. Eine Allgemeine Theorie der Hochschule, die auch die aktuellen Veränderungen und Dynamiken erfasst, gibt es m.E. bisher nicht. Universitäten sind Institutionen der Tradierung unseres kulturellen Erbes und des zweckfreien ungebundenen Forschens. Sie sind aber auch große Betriebe und Arbeitsgeber für tausende von Beschäftigten, und sie vermitteln Qualifikationen und Wertorientierungen an die nächsten Generationen.

Theoretische Konzepte, die die Hochschule als kollektiven Akteur (insbesondere in Reformprozessen), als soziales Feld, als soziales oder lose gekoppeltes System begreifen oder als Organisation der besonderen Art, als Organisation von Experten oder auch als unternehmerische Hochschule neo-liberaler Façon finden sich in strittiger oder trauter Parallelität nebeneinander. Soziologisch betrachtet erscheint die Universität als widersprüchlicher Zusammenhang von Integration und Ausschluss, Freiheit und Verpflichtung, Konstanz und Wandel.

In meinem Beitrag betrachte ich die Hochschulforschung:

Aus der Perspektive der Geschlechterdifferenzierung

- des Geschlechts als statistischer Größe und darüber hinaus

- der Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit
- des Lebenszusammenhangs der Forschenden als Hintergrundfolie.

Aus der Perspektive postkolonialer Kritik

- Perspektivwechsel der Forschenden und erweiterte Maßstäbe

Aus der Perspektive wissenschaftlicher Faszination

- Eine moderne Erzählung faszinierender Wissenschaft: Sollte oder kann es diese geben?

Und all dies in grandioser Vereinfachung.

Internationalität als Qualitätsmerkmal. Das Doppelgesicht einer aktuellen Herausforderung für Wissenschaft und Wissenschaftspolitik/-management

Susan Harris-Huermann

PH Ludwigsburg, Deutschland

In der politischen Erwartungshaltung soll Internationalität zu höherer Qualität führen, doch es ist unklar wie z.B. transnationale Mobilität oder Englisch als Bildungssprache *per se* zu höherer Qualität führen sollen. Qualitätsmerkmale bezüglich Internationalität in der Hochschulforschung umfassen Agreements/Partnerschaften, Austausch von Dozierenden, Austausch von Studierenden, internationale Forschungsprojekte, sowie Veröffentlichungen und Vorträge (zumeist auf Englisch als lingua franca). Doch es gibt mehrere Probleme, bzw. Herausforderungen, die nicht immer offen angesprochen werden. Zunächst geht es bei der Internationalität immer um Kulturfragen. **Qualitätskriterien in der Wissenschaft** sind vielfach anglophil geprägt und berücksichtigen daher nicht immer oder ausreichend regionale oder kulturelle Bedürfnisse. Hier könnte die Wissenschaft ggf. mit einem frischen Blick darauf schauen, wie/ob die Kriterien doch anders aufgestellt werden könnten. **Forschungsmöglichkeiten** sind international nicht vergleichbar, was zu einem Ungleichgewicht in der Landschaft führt. Von seitens der Politik sind internationale komparative Forschungsprojekte erwünscht, doch teilweise sehr schwierig finanziell umzusetzen. Hier wäre eine etwas einfachere Umgangsweise bei der Antragstellung ggf. denkbar, bzw. wünschenswert. Bezüglich der Thematik int. **Austausch von Studierenden** sind die Ziele nicht immer klar. Internationalisierung könnte auf Studiengangebene sicherlich mehr durchdekliniert werden, genauso wie Nachhaltigkeitsfragen. Inwiefern alle Hochschulen tatsächlich international aufgestellt sein müssen ist auch fraglich. Auch hier gibt es sehr unterschiedliche Gegebenheiten, Missionen usw. auf die Rücksicht zu nehmen sein soll (bzw. nicht bestraft, wenn einige der üblichen Qualitätsmerkmale ggf. nicht vorhanden sind, noch sein müssen). **Promovierende** in Deutschland sollten die internationale Literatur ihres Themengebietes zumindest überprüfen, was anscheinend nicht immer der Fall ist. **Policy-borrowing** auf internationaler Systemebene erscheint wünschenswert, was ggf. ein verstärkter Austausch auf Leitungsebene nach sich ziehen würde. Wir können durchaus voneinander mehr lernen. Internationale **Netzwerke** könnten verstärkt gefördert und ausgebaut werden. Schwestergesellschaften

wie die SRHE in Großbritannien wollen ihre internationale Zusammenarbeit verstärken, denn die Wissenschaft ist größer als Einzelforschende.

Schlussfazit: Die Wissenschaft findet Internationalität an und für sich gut. Aber über das Wie und Warum wird noch zu wenig strategisch gesprochen. Mehr Forschung dazu wäre wünschenswert.

Hochschule der Zukunft – Zukunft der Hochschulforschung: Impulse zur digitalen Transformation von Hochschulen

Yvette Hofmann

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Deutschland

Die Hochschulen befinden sich seit mehr als 30 Jahren in einem andauernden Reformprozess: Neues Steuerungsmodell, Hochschulkostenrechnung, Bologna, New Public Management sind nur einige Schlagwörter zu Reformanstößen aus den vergangenen Dekaden. Damit einher geht der kontinuierlichen Wandel der Arbeitswelt durch Globalisierung und Digitalisierung. Dies führt zum einen dazu, dass digitale (Grund-)Fertigkeiten als Zukunftskompetenzen unerlässlich sind und daher in der Breite vermittelt werden müssten. Zum anderen ist eine zunehmende Entwertung und Disruption von Hochschulabschlüssen zu beobachten. Dieser Wandel zieht neue Anforderungen an Hochschulen im Allgemeinen, aber auch bezogen auf Studieninhalte, Studienkompetenzen und Studiengestaltung (Stichwort: Studium 4.0) etc. sowie althergebrachte, traditionelle Lehr-, Lern- und Arbeitsformen nach sich.

Die Hochschulen taten sich mit der Anpassung und Modernisierung zunächst ein wenig schwer, nicht nur hinsichtlich der digitalen Transformation der Institution Hochschule, sondern auch, was die Entwicklung respektive Aufnahme zeitgemäßer und zukunftsführender Kompetenzen in die Curricula anbelangt. Und auch wenn der Corona-Effekt zu großer Aktivität bei der Digitalisierung der Lehre führte, so benötigen die Hochschulen der Zukunft vor allem:

- ... eine hochschulspezifische digitale Vision und strategische Weichenstellung.
- ... eine Koordination und Bündelung von Kompetenzen und Know How.
- ... eine ergebnisoffene Diskussionen bisheriger Organisations- und Kooperationsformen.
- ... adäquate Rahmenbedingungen für Potenzialentfaltung, digitale Kreativität und Innovation.
- ... innovative Wertschöpfungsprozesse zur Schaffung zukunftsfähiger Geschäftsmodelle.
- ... einen Wandel des Rollenverständnisses des Lehrkörpers.

Die Hochschulforschung bietet hier mit ihrem vielfältigen Gegenstandsbereich die Möglichkeit, durch die definitorische Offenheit heterogene Themenfelder aus Hochschule, Beruf, Bildung und Wissenschaft zusammenhängend zu erforschen und praktikable und zukunftsweisende Handlungsempfehlungen für die Hochschulen auszusprechen.

Wissenschaftlicher Nachwuchs damals und heute. Hochschulforschung = Tanz auf dem Vulkan für den Nachwuchs: Was muss sich ändern?

Lisa Walther

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Deutschland

Der Beitrag nimmt die Entwicklungen des Hochschulforschungsnachwuchses der Gesellschaft für Hochschulforschung der letzten 15 Jahre in den Blick. Dieser Rückblick basiert auf gemeinsamen Reflexionen aktueller und ehemaliger HoFoNa-Mitglieder. Zudem werden aktuelle Beobachtungen der Rahmenbedingungen von Forschenden früher Karrierephasen geteilt, sowohl aus der Perspektive als Mitglied des HoFoNa-Vorstands als auch aus einer individuellen Perspektive als Promovierende der Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In einem Ausblick werden notwendige Verbesserungspotentiale adressiert: die Promotionsbedingungen, die Planbarkeit von Karrierewegen innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems sowie eine engere Verzahnung von Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Kostprobe aus der Diskussion

Ulrich Teichler

INCHER-Kassel, Universität Kassel, Deutschland

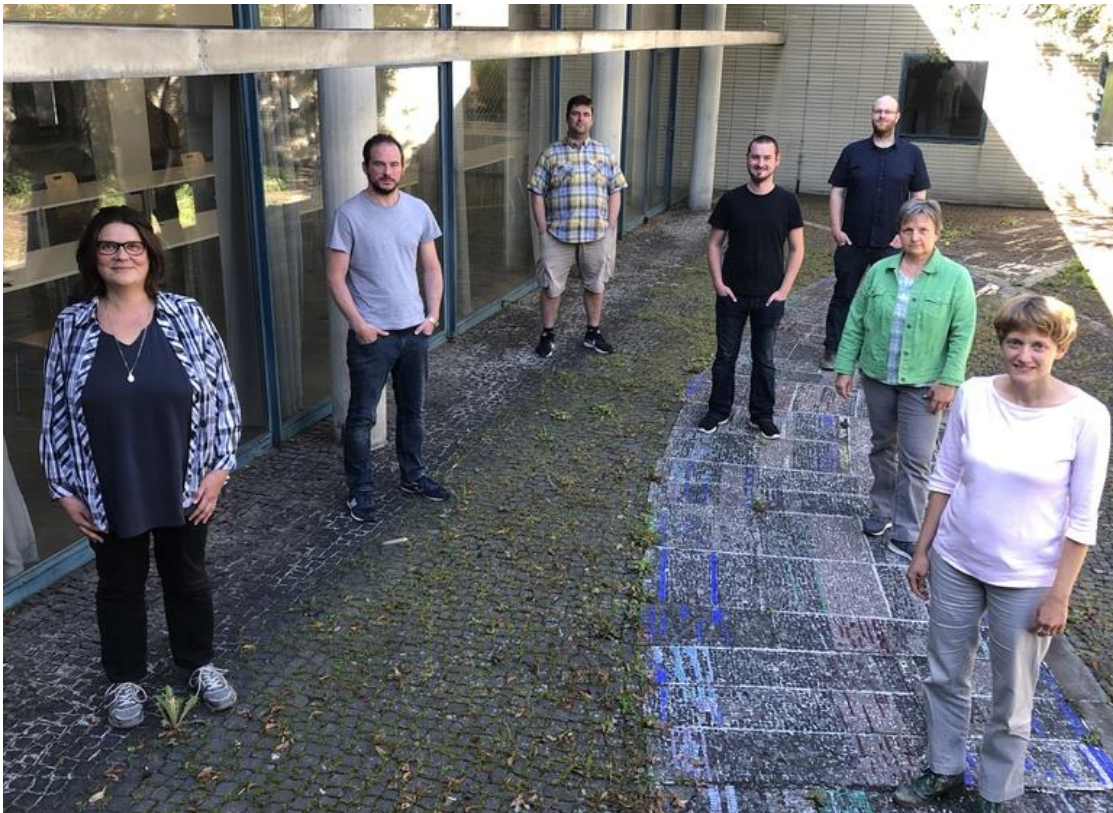
In dem von Margret Bülow-Schramm vorbereitenden und koordinierten Symposium „Blick zurück und nach vorn! 15 Jahre GfHf kam im Rahmen eines Diskussionsstrangs über die Karriere-Potentiale des Hochschulforschungs-Nachwuchs die Diskussion auf das Verhältnis von Hochschulforscher/innen, Institutional Researchers und Hochschulprofessionellen. Von der Mehrheit des Hochschulforschernachwuchses, die später nicht dauerhaft auf wissenschaftliche Positionen in der Hochschulforschung kämen, sei eine Tätigkeit als Hochschulprofessionelle bereits eine qualifikationsnahe Alternative; sicher würden noch mehr als bisher viele von ihnen weiterhin teilzeitig hochschulforscherisch tätig sein wollen. Sigrid Metz-Göckel verwies auf die früher bereits festgestellten (so in einer Dissertation vor mehr als einem Jahrzehnt) bescheidenen Ansätze zu Institutional Research in Deutschland führte den Begriff „partizipatorische Hochschulforschung“ für eine denkbare Kooperation von GfHf-typischen Hochschulforscher/innen und forschungsinteressierten/aktiven Hochschulprofessionellen ein.

Frage: Sollte die GfHf aktiv

- dazu ermuntern, dass mehr Hochschulprofessionelle in teilzeitlicher/temporärer/ angewandter/ institutionsnaher Forschung tätig sind bzw. dazu von ihren Institutionen die Möglichkeit/ Unterstützung erhalten?
- die Kooperation zwischen den GfHf-typischen Hochschulforscher/innen und den in nuce bestehenden Institutional Researchers bzw. teilzeitig forschenden Hochschulprofessionellen systematisch fördern (als „partizipatorische“, „kooperative“ oder wie auch immer zu nennende Hochschulforschung?).

5 Das Konferenzteam

Das Konferenzteam der 16. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung
(16.-17.09.2021) an der Justus-Liebig-Universität Gießen



Von links nach rechts:

Ilka Benner, Lars Müller, Sebastian Dippelhofer, Steffen Brand, Theo Döppers,
Birgit Balsler, Edith Braun

Bild: Bianka Kaufmann