



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



Potenziale der Critical Incident Technique für Hochschulforschung und -entwicklung

Dr. Elke Bosse

BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe

„Studierfähigkeit – institutionelle Förderung
und studienrelevante Heterogenität“

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Universität Hamburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Agenda

- **Critical Incident Technique (CIT) als Forschungsmethode**
- **Herausforderungen interkultureller Kommunikation**
- **Kritische Anforderungen der Studieneingangsphase**
- **Fazit & Diskussion**

Critical Incident Technique (CIT) als Forschungsmethode

Entstehung & Entwicklung

- **Ursprung im Rahmen flugpsychologischer Eignungsforschung**

„procedure for gathering certain important facts concerning behavior in defined situations“ (Flanagan, 1954, S. 335)

- **Verbreitung als Methode zur Erhebung von erfolgskritischen Handlungsweisen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (Butterfield et al., 2005)**

- **Wandel von behavioristisch orientierter Verhaltensbeobachtung zur Exploration subjektiver Sichtweisen:**

“The objective is to gain an understanding of the incident from the perspective of the individual, taking into account cognitive, affective and behavioural elements” (Chell, 2004, S. 48).

Methodisches Verfahren

- (1) Festlegung der Ziele zu untersuchender Aktivitäten**
- (2) Spezifizierung des Gegenstands und Planung der Erhebungsverfahren**
 - „critical“: besonders negativer oder positiver Beitrag zur Zielerreichung
 - „incident“: Handlungsereignis in einem bestimmten Tätigkeitsbereich
- (3) Datensammlung**
- (4) Datenanalyse**
- (5) Ergebnisdarstellung und -reflexion**

(Flanagan, 1954; Butterfield et al. 2005)

Herausforderungen interkultureller Kommunikation

Fachgebiet Interkulturelle Kommunikation



Critical Incident: Beispiel

Mark absolviert zurzeit ein Auslandssemester an einer türkischen Universität im Rahmen des ERASMUS-Programms. Er belegt BWL-Kurse in einem deutschsprachigen Studiengang, sodass er dem Unterrichtsgeschehen ohne Probleme folgen kann. Als er in einer Veranstaltung wiederholt versucht, dem Dozenten Fragen zu den Lehrinhalten zu stellen, reagiert dieser sehr ungehalten: „Dies ist eine Vorlesung. Das bedeutet, ICH LESE VOR.“ Mark regt sich darüber auf, dass man doch nichts lernen könne, wenn man keine Fragen stellen dürfe, und er zweifelt an der fachlichen Kompetenz des Dozenten. (Bosse, 2011, S. 261)

CIT als Forschungs- und Trainingsinstrument

- Systematische Erhebung kritischer Ereignisse, die als unverständlich bzw. konflikträchtig erlebt werden



(www.mumis-projekt.de)

- Identifikation typischer Konfliktbereiche (Studienorganisation, Lehrmethoden und Lernstile, Leistungsanforderungen, Kommunikation und Interaktion)
- Analyse divergierender Praktiken und Orientierungen (z.B. Diskursmuster, Rollenerwartungen, Lehr-Lernstile)
- Fallbasierte Erarbeitung multipler Interpretations- und Handlungsperspektiven im Rahmen interkultureller Qualifizierungsangebote

(Schumann, 2012)

Hochschulpolitik, -forschung und -entwicklung

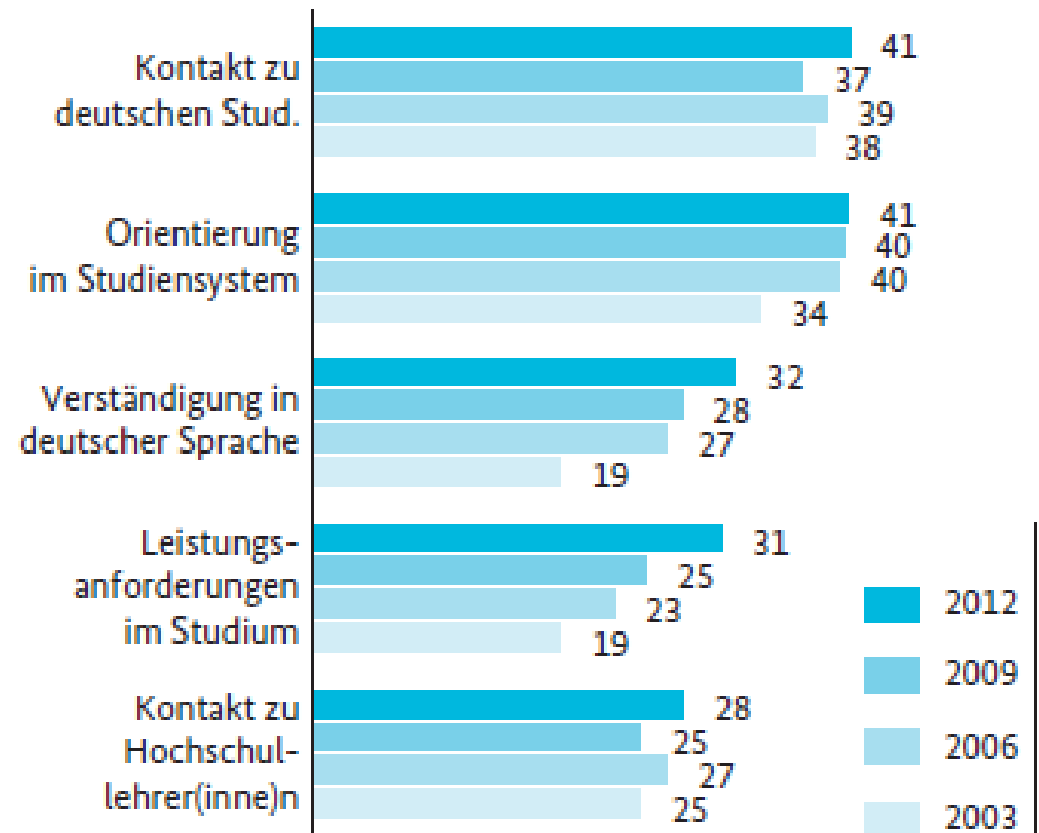
■ Internationalisierung

„Es wird darauf ankommen, Lehrende und Lernende mit Hilfe gezielter Weiterbildungsangebote interkulturell zu sensibilisieren und ein

Bewusstsein dafür zu erzeugen, dass das Lehren, Lernen und Forschen in interkulturellen Kontexten hohe Ansprüche an alle Beteiligten stellt.“

(HRK, 2008, S.9)

■ Schwierigkeiten int. Studierender



(Apolinarski & Poskowsky, 2013, S. 48)

Kritische Anforderungen der Studieneingangsphase

Begleitforschung im Universitätskolleg „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“

■ Zielsetzung

- Wissenschaftlicher Bezugsrahmen für die Gestaltung der Studieneingangsphase durch theoretische und empirische Fundierung von „Studierfähigkeit“

■ Theoretische Basis

- Hochschulsozialisationsforschung (Huber, 1991), Studien zu „Transition into Higher Education“ bzw. „First-Year Experience“ (McInnis, 2001; Gale & Parker 2012)
- Studienerfolgswissenschaft (Richardson et al., 2012)

■ „Studierfähigkeit“

- Kompetenzen für gelingendes Studieren, d.h. individuelle Studienziele zu realisieren und mit institutionellen Studienanforderungen umzugehen

(Bosse, Trautwein & Schultes, 2014)

Empirische Untersuchung

■ Gegenstand & Zielsetzung

- Untersuchung der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Studienanforderungen zur Rekonstruktion der für Studierfähigkeit relevanten Kompetenzen

■ Verfahren & Datenmaterial

- Anforderungsanalyse (z.B. Hell et al., 2007)/**Critical Incident Technique** (Flanagan, 1954)
- 50 Leitfadeninterviews mit Studierenden (n=25), Lehrenden (n=13) und Verwaltungspersonal (n= 12) aller 6 Fakultäten der UHH
- Qualitative Inhaltsanalyse (Schreier, 2012; Kuckartz, 2012)

■ Auswertungsdimensionen

- Verständnis gelingenden Studierens
- **Kritische Ereignisse in der Studieneingangsphase**
- Umgang mit kritischen Ereignissen

Erhebung kritischer Ereignisse in der Studieneingangsphase

- Leitfadeninterview mit Erzählaufforderungen
- Elizitieren von episodischem Wissen im narrativen Format

Ja. Also da habe ich auf jeden Fall aus meinem Informatik-Studium eine super Situation. Das war, glaube ich, in der ersten Woche meine erste Vorlesung Höhere Mathematik. Und ich habe im Abitur ja Informatik als Leistungskurs gehabt, ich habe Physik und Mathe gehabt. Und dann saß ich da in der Höheren Mathematik und in ungefähr zehn Minuten ist der Professor ALLES durchgegangen, was ich in meinem ganzen Leben über Mathe gehört habe. Die Vorlesung ging ja neunzig Minuten und die restlichen achtzig Minuten hat der nur über Sachen geredet, von denen ich noch NIE gehört habe. Der hat sogar Formelzeichen verwendet, die ich noch nie gesehen hatte und ich saß die ganze Zeit nur in der Vorlesung und dachte so: „Oh mein GOTT! So geht das dein ganzes Studium weiter“. (Int_01/17)

(Zwischen-)Ergebnisse

■ Rekonstruktion

■ Kritische Studienanforderungen

inhaltlich	personal	sozial	organisatorisch
<ul style="list-style-type: none"> • Fachliches Niveau und Progression bewältigen • Auf Wissenschaftsmodus einstellen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernpensum bewältigen • Lernen zeitlich strukturieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Peer-Beziehungen aufbauen • Im Team zusammenarbeiten • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung verschaffen • Mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen • ...

- Kriterien gelingenden Studierens
- Kompetenzkomponenten

■ Einzelfallanalyse: Verknüpfung kritischer Anforderungen

■ Fallübergreifende Analyse: fächer- und akteurspezifische Sichtweisen

■ Ergebnisaufbereitung: quantitative Befragungen / Studiengangsentwicklung

Hochschulpolitik, -forschung und -entwicklung

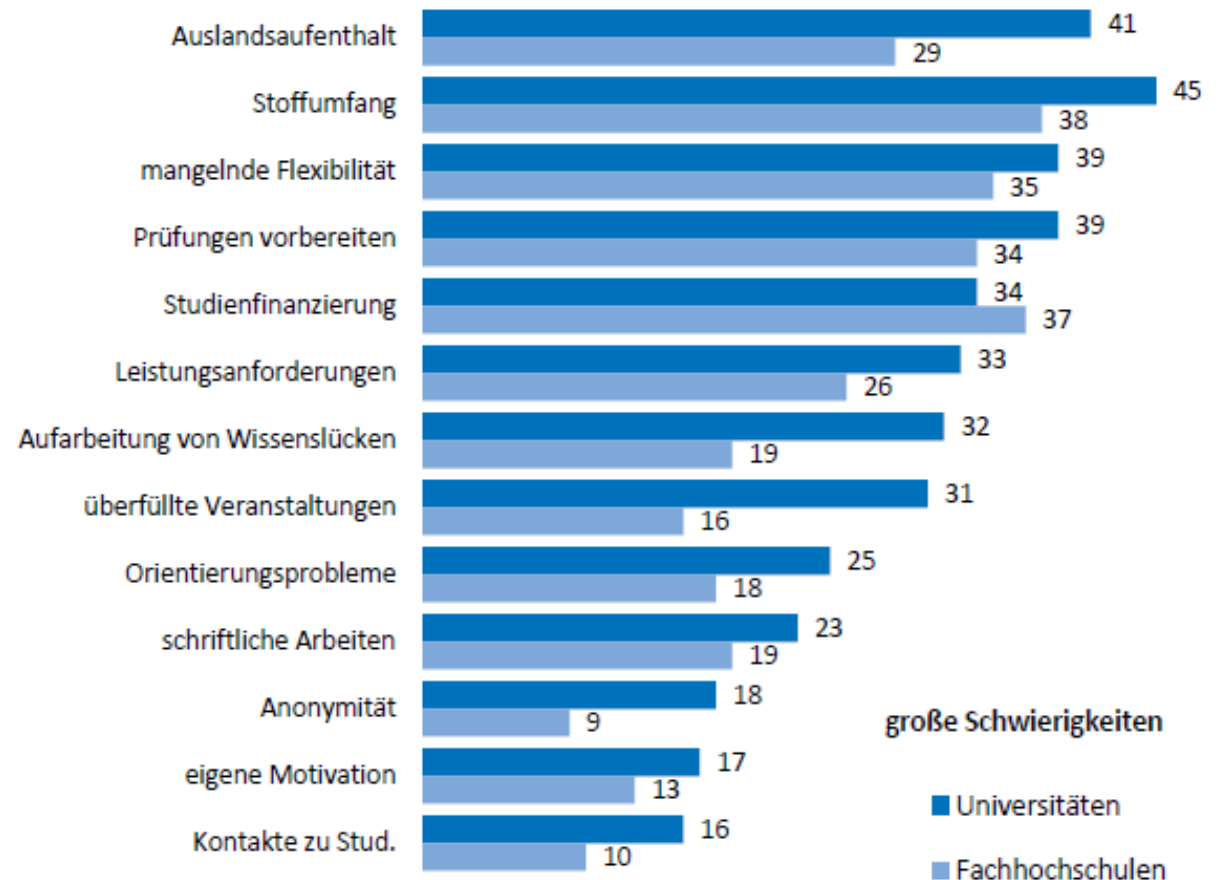
■ Heterogenität

„Die Diversität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Eingangsqualifikationen und Studienzielen sowie ihrer unterschiedlichen Herkunft wird perspektivisch weiter zunehmen.

Mit Blick auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse müssen die Studienvorbereitungsphase, die Studieneingangsphase und der Studienverlauf verbessert werden.“

(Wissenschaftsrat, 2013, S. 9)

■ Schwierigkeiten im Studium



Fazit & Diskussion

Potenziale der CIT für die Hochschulforschung

- **Einblick in die Mikro-Ebene hochschulischer Lehr-Lernprozesse**
 - systematische Erhebung subjektiver Sichtweisen kritischer Ereignisse als Ergänzung standardisierter Studierendenbefragung
 - Analyse des Zusammenspiels individueller Faktoren und institutioneller Rahmenbedingungen

- **Beitrag zur empirisch fundierten Lehr- und Hochschulentwicklung**
 - Konzeption anforderungsorientierter Interventionen
 - empirisch fundierte Anhaltspunkte für die Studiengangsentwicklung
 - Reflexion von Studienzielen

Stärken und Schwächen der CIT

■ Flexibilität des methodischen Verfahrens

- „critical“
- „incident“

■ Reichweite der Ergebnisse

- Kontextsensitivität
- Fokussierung negativer kritischer Ereignisse

■ qualitative / quantitative Verortung

- Anschluss an Methodendiskurs
- Integration in Mixed-Methods-Design

Literatur

- Apolinarski, B., & Poskowsky, J. (2013). Ausländische Studierende in Deutschland 2012 Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). BMBF. Retrieved from http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_auslaenderbericht.pdf
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F., & Willige, J. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012*. Hannover: DZHW. Retrieved from http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf
- Bosse, E. (2011). Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und -evaluation. München: Iudicium.
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2014). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper, & C. Wetzel (Eds.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (9/5).
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497.
- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. In *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (S. 45–61). London: SAGE.
- De Wit, H. (2010). Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders. Online unter: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4).
- Gale, T., & Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. <http://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Hell, B., Ptok, C., & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 51(2), 88–95. doi:10.1026/0932-4089.51.2.88

Literatur

- HRK (2008). Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz. Retrieved from http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Internationale_Strategie_der_HRK_2_12.pdf
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Springer.
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Juventa
- McInnis, C. (2001). Researching the First Year Experience: Where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20(2), 105–114. <http://doi.org/10.1080/07294360125188>
- Pixner, J. & Mocigemba, D. (2009). Online Self Assessments an der Universität Freiburg: Im Spannungsfeld zwischen Studiengangsmarketing und Selbstselektion. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.): *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung*. (S. 139-147). V&R unipress.
- 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.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55–79). Transcript Verlag.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien*. Campus Verlag.
- Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Retrieved from <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf>

Sequenzmusteranalysen: Ein methodischer Ansatz für die Hochschulforschung?

Kassel, den 09. April 2015
Kolja Briedis

Gliederung

1. Was ist die Sequenzmusteranalyse?
2. Wie sehen Ergebnisse aus?
3. Wie müssen die Daten beschaffen sein?
4. Welche weiteren Nutzungsmöglichkeiten gibt es für die Hochschulforschung?

-
1. Was ist die Sequenzmusteranalyse?
 2. Wie sehen Ergebnisse aus?
 3. Wie müssen die Daten beschaffen sein?
 4. Welche weiteren Nutzungsmöglichkeiten gibt es für die Hochschulforschung?

1. Sequenzmusteranalyse

- Ursprung aus den Naturwissenschaften (Gensequenzanalyse)
- In den Sozialwissenschaften für Analyse von Lebensverläufen verwendet (Abbot/Forrest 1986, Erzberger und Prein 1997, Schaeper 1999, Aisenbrey 2000)
- Exploratives Verfahren, weniger für Kausalanalyse geeignet
- Vielfalt der individuellen Verläufe kann mit Hilfe von Clusteranalysen zu typischen Verlaufsmuster kondensiert werden (Typenbildung)

1. Sequenzmusteranalyse

- Beispiel für eine Gensequenz:

A	A	G	G	A	A	C	C	C
---	---	---	---	---	---	---	---	---

- Beispiele für Tätigkeitsequenzen (monatsweise):

AL	AL	Job	Job	AL	AL	AB	AB	AB
----	----	-----	-----	----	----	----	----	----

AL	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB
----	----	----	----	----	----	----	----	----

Job	Job	D	D	D	D	D	D	D
-----	-----	---	---	---	---	---	---	---

AL	AL	AL	AL	AL	AL	AB	AB	AB
----	----	----	----	----	----	----	----	----

1. Sequenzmusteranalyse

- Optimal-matching-Algorithmus berechnet mit Hilfe der Operationen „Einfügen“, „Löschen“ und „Ersetzen“ Kosten als Maß für die Distanz (Unähnlichkeit) zweier Sequenzen die günstigste Möglichkeit, eine Sequenz in eine andere zu überführen

AL	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB
AL	AL	AL	AL	AL	AL	AB	AB	AB
AL	AL	Job	Job	AL	AL	AB	AB	AB
Job	Job	D	D	D	D	D	D	D

- Ergebnis ist eine Distanzmatrix zwischen den jeweiligen Sequenzen, die dann für Clusteranalysen verwendet werden können

-
1. Was ist die Sequenzmusteranalyse?
 - 2. Wie sehen Ergebnisse aus?**
 3. Wie müssen die Daten beschaffen sein?
 4. Welche weiteren Nutzungsmöglichkeiten gibt es für die Hochschulforschung?

2. Ergebnisse

- Ergebnis: Viele individuelle Sequenzen...



...und eine Distanzmatrix...

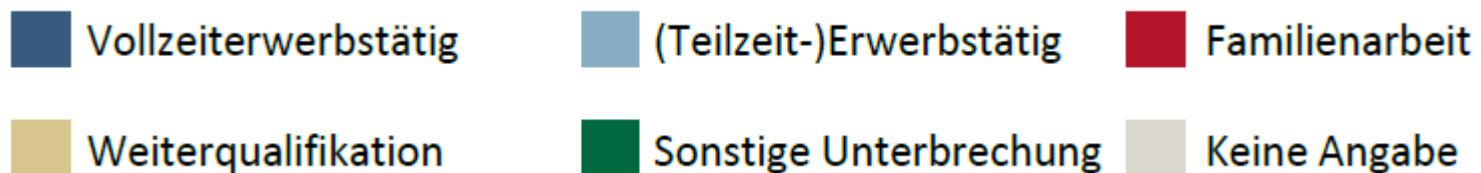
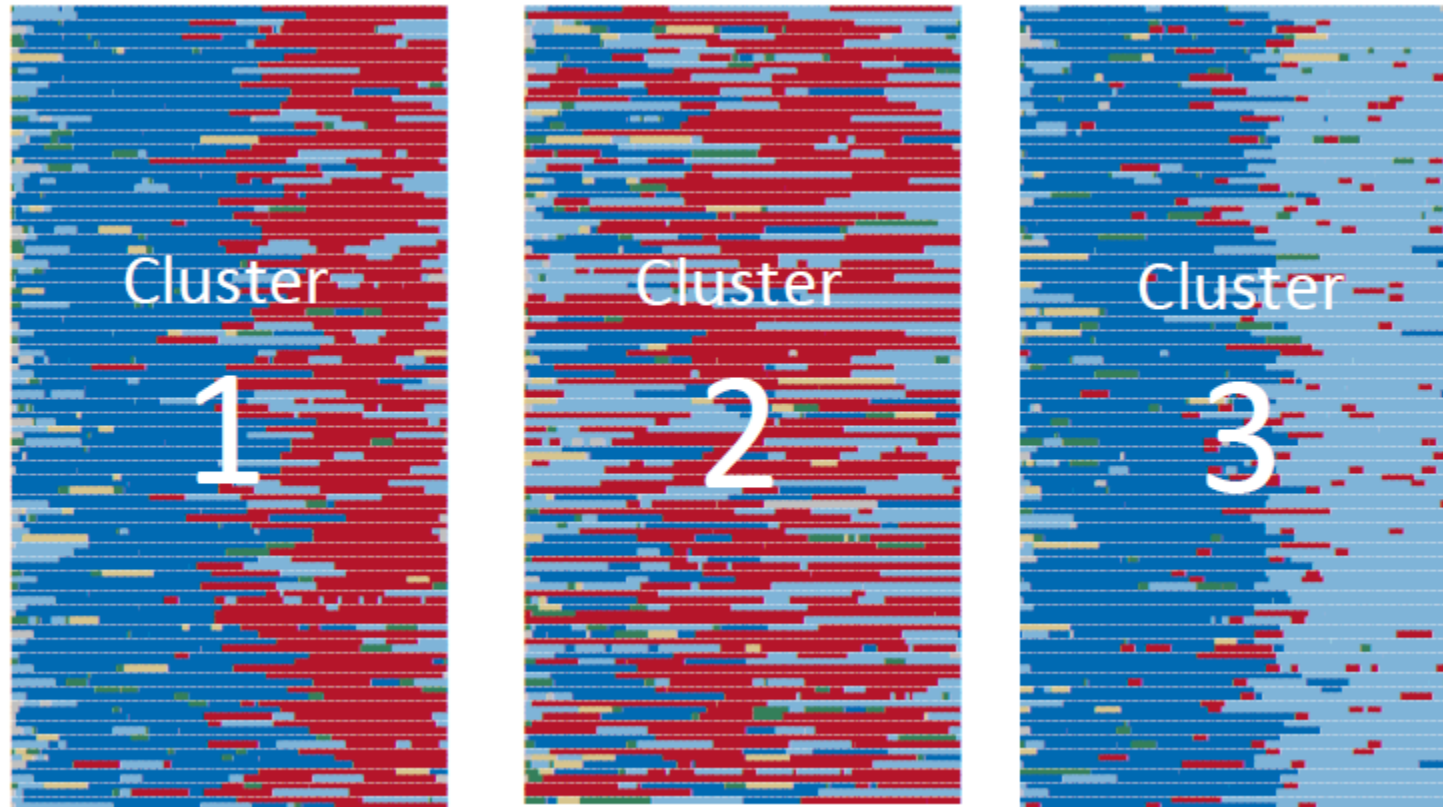
2. Ergebnisse

- ...und eine Distanzmatrix...

Episode	A	B	C	D	E
A	0,00				
B	1,00	0,00			
C	0,54	1,00	0,00		
D	0,50	1,00	0,12	0,00	
E	0,42	0,79	0,50	0,50	0,00

...die dann mittels einer Clusteranalyse gruppiert werden können

2. Ergebnisse

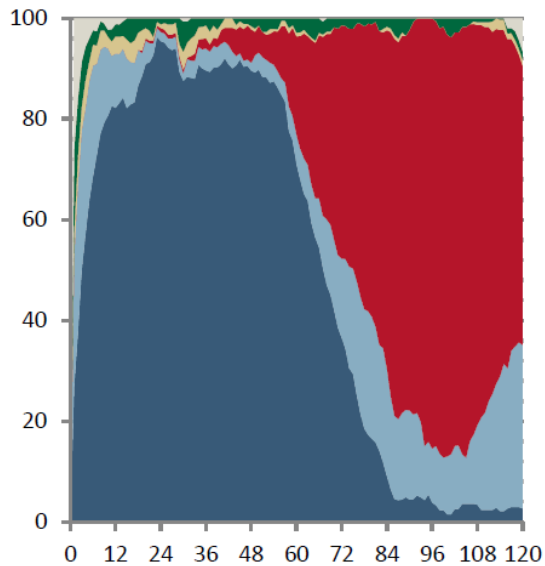


Quelle: Brandt (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei Hochschulabsolvent(inn)en

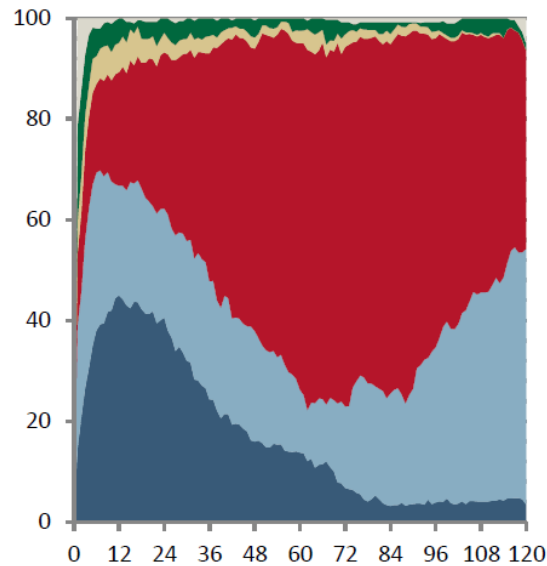
2. Ergebnisse

...und schließlich als Struktur dargestellt werden können

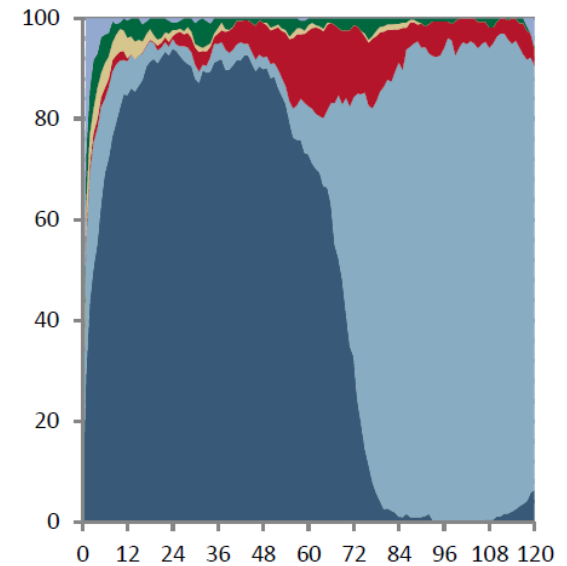
**Cluster 1:
Ausstieg aus der Vollzeitätigkeit**



**Cluster 2:
Familientätigkeit**



**Cluster 3:
Reduzierung des
Erwerbsumfangs**



Quelle: Brandt (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei Hochschulabsolvent(inn)en

-
1. Was ist die Sequenzmusteranalyse?
 2. Wie sehen Ergebnisse aus?
 - 3. Wie müssen die Daten beschaffen sein?**
 4. Welche weiteren Nutzungsmöglichkeiten gibt es für die Hochschulforschung?

3. Voraussetzungen

Erwerbstätigkeiten

- J Jobben
- NE Nichtselbständige Erwerbstätigkeit
(z. B. angestellt oder verbeamtet)
- SE Selbständige Erwerbsarbeit
(ohne Werk-/Honorararbeit)
- W Werkvertrag, Honorararbeit
- R Referendariat (z. B. Lehramt, Jura),
Anerkennungspraktikum (Sozialarbeit) etc.
- T Trainee
- PR Praktikum

Bildung

- ST Studium
- D Dissertation, Promotion
- B Beruflichsausbildung, Umschulung,
Volontariat
- WB Weiterbildung

Weitere Tätigkeiten

- AL Arbeitslosigkeit
- WE (freiwilliger) Wehrdienst, Zivildienst,
Bundesfreiwilligendienst, FSJ, FÖJ etc.
- H Hausfrau/Hausmann, Familienarbeit
- EZ Elternzeit, Mutterschutz
- KR Krankheit (langfristig)
- SO Sonstiges
(bitte im Kalender eintragen)

Und hier ist Platz für Ihren persönlichen Lebenslauf seit dem Studienabschluss bis heute:

	Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember
2012												
2013												
2014												

3. Voraussetzungen

- Sequenzabschnitte
- möglichst einheitlicher Beobachtungszeitraum
- verschiedene Zustände

-
1. Was ist die Sequenzmusteranalyse?
 2. Wie sehen Ergebnisse aus?
 3. Wie müssen die Daten beschaffen sein?
 4. Welche weiteren Nutzungsmöglichkeiten gibt es für die Hochschulforschung?

4. Nutzung in der Hochschulforschung

Anschließende Weiternutzung für Fragestellungen:

- Wodurch kennzeichnen sich bestimmte Übergangstypen aus?
- Welche Faktoren stehen im Zusammenhang mit Typ A/B/C?
- Ist ein bestimmter Typus beruflich erfolgreicher als andere Typen?

4. Nutzung in der Hochschulforschung

Übertragbarkeit auf andere Themenfelder:

- Wie gestalten sich Studienverläufe?
- Wie sehen typische Arbeitstage von Studierenden aus?
- Wie sehen Übergänge vom Bachelor- ins Masterstudium aus?
- Gibt es erkennbare Muster vor dem Studienabbruch?

Vielen Dank!

Deutsches Zentrum für
Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Kolja Briedis
+49 (0) 511/1220-232
briedis@dzhw.eu



Entwicklung eines Instruments zur Messung der Lernumwelt „Promotionsphase“

10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung

Kassel, den 10. April 2015
Gesche Brandt & Susanne de Vogel

SSCO Dimensionen zur Erfassung von Lernumwelten

Lernumwelten:

Gebotene Lernbedingungen, die den Promovierenden während der Promotionsphase zur Verfügung stehen und so zu individuellen Lernerfahrungen führen.

- **Strukturiertheit (Structure)**
"Structure, as a basic factor of learning opportunities, relates to the arrangement of the educational processes taking place in the learning environment, thus providing, for example, safeness, stability, or clarity of rules to the learner." (Bäumer et al. 2011).
- **Unterstützung (Support)**
„Helping students to develop competencies, to gain autonomy, and to cope with study requirements or social integration.“
(Schaeper & Weiß forthcoming)
- **Anforderung (Challenge)**
„Cognitive activation ... (e.g. demanding, open tasks and adequate structuring of the instructional process)“ (Aschinger et al. 2011).
- **Orientierung (Orientation)**
"Self-image of a higher education institution, a department or a study program." (Aschinger et al. 2001: 274)

Dimensionen und Subdimensionen zur Erfassung von Lernumwelten

Strukturiiertheit	Unterstützung	Anforderung	Orientierung
<ul style="list-style-type: none">• Sicherheit (6)• Stabilität (7)• Regelungen (9)• Kontrolle (5)• (Grundlagen/ Ausstattung) (13)	<ul style="list-style-type: none">• Feedback (4)• Fachliche Unterstützung (4)• Emotionale Unterstützung (3)• Motivation (4)• Wiss. Aktivitäten (5)• Softskills (11)• Wiss. Netzwerke (3)• Karriereplanung (4)	<ul style="list-style-type: none">• Leistungsdruck (9)• Autonomie und Reflexion (7)• Kooperative Forschung (3)	<ul style="list-style-type: none">• Forschungs- orientierung (3)• Praxisorientierung (3)• Interdisziplinarität (5)• Internationalität (4)

(Anzahl der Items/Subdimension)

Kognitiver Test

Hauptziele:

- Können die Items von allen Befragten beantwortet werden?
- Verstehen die Befragten die Items (in gleicher Art und Weise)?
- Ist der Bezug auf die Lernumwelt gegeben?

Quantitativer Test

Daten

Datenbasis: DZHW WiNbus-Panel

Modus: Online

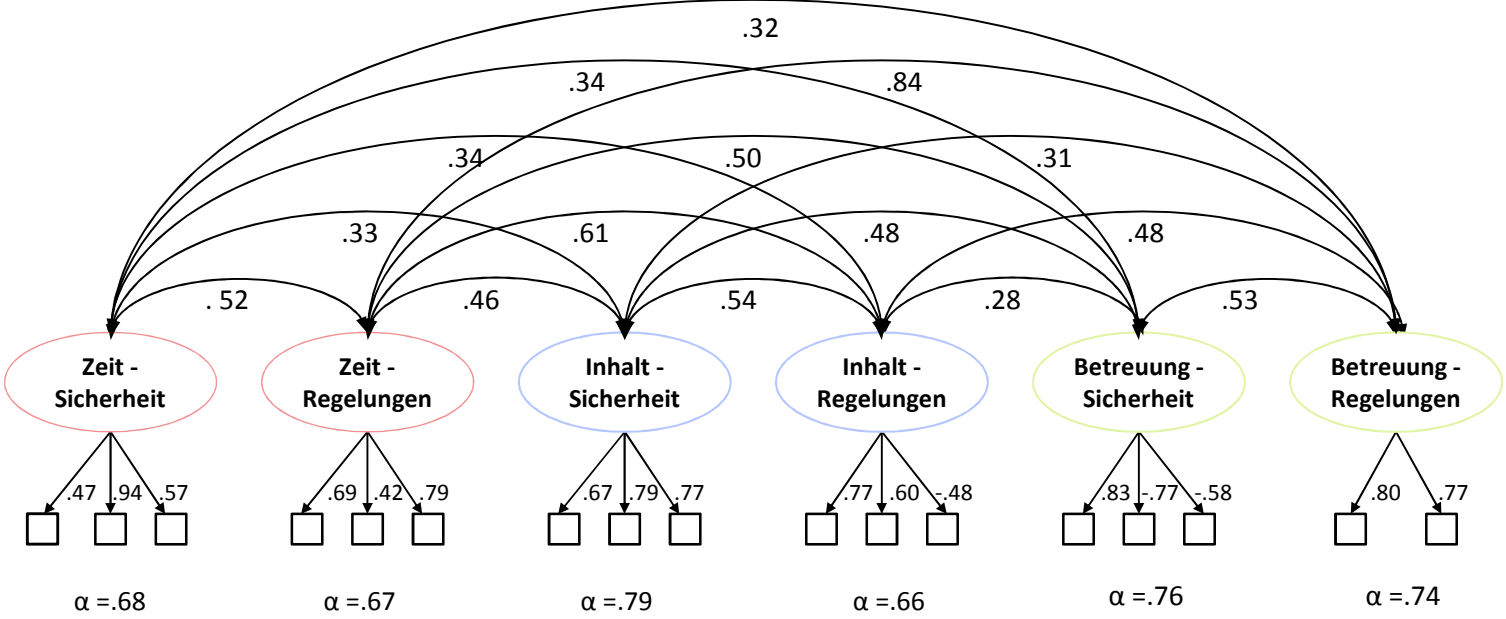
N: 1.810 Personen

Ziele:

- Explorative und konfirmatorische Prüfung der theoretisch entwickelten SSCO-Dimensionen und -Subdimensionen
- Test der einzelnen Skalen und Items
- Reduzierung der Itemanzahl
- Modifizierung oder Neuentwicklung von Items
- Prüfung auf Anwendbarkeit für Promovierende und Promovierte unterschiedlicher Promotionsformen und -Fächer

Konfirmatorische Faktorenanalyse

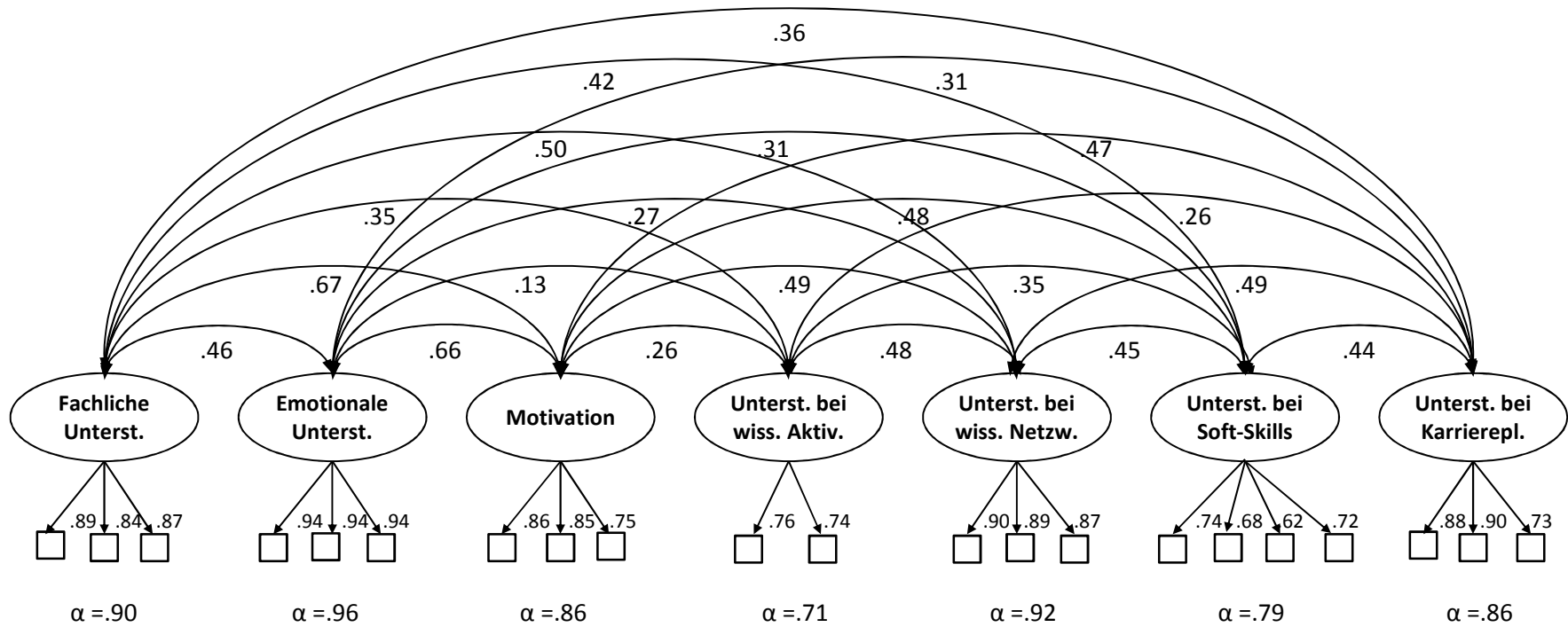
SSCO – Strukturiertheit



N=1704, $\chi^2=1003,010^{***}$, df=104, CFI=.902, TLI=.872, RMSEA=.071, SRMR=.059; standardisierte Faktorladungen, FIML

Konfirmatorische Faktorenanalyse

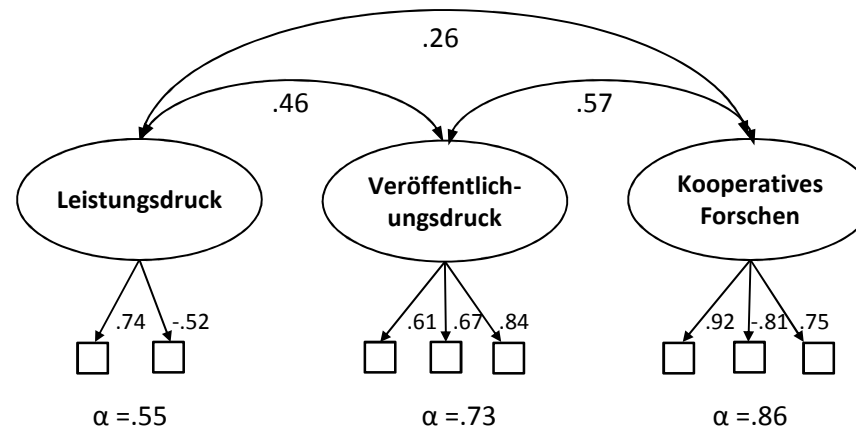
SSCO – Unterstützung



N=1561, $X^2=667,05^{***}$, $df=168$, CFI=.977, TLI=.971, RMSEA=.044, SRMR=.031;
 standardisierte Faktorladungen, FIML

Konfirmatorische Faktorenanalyse

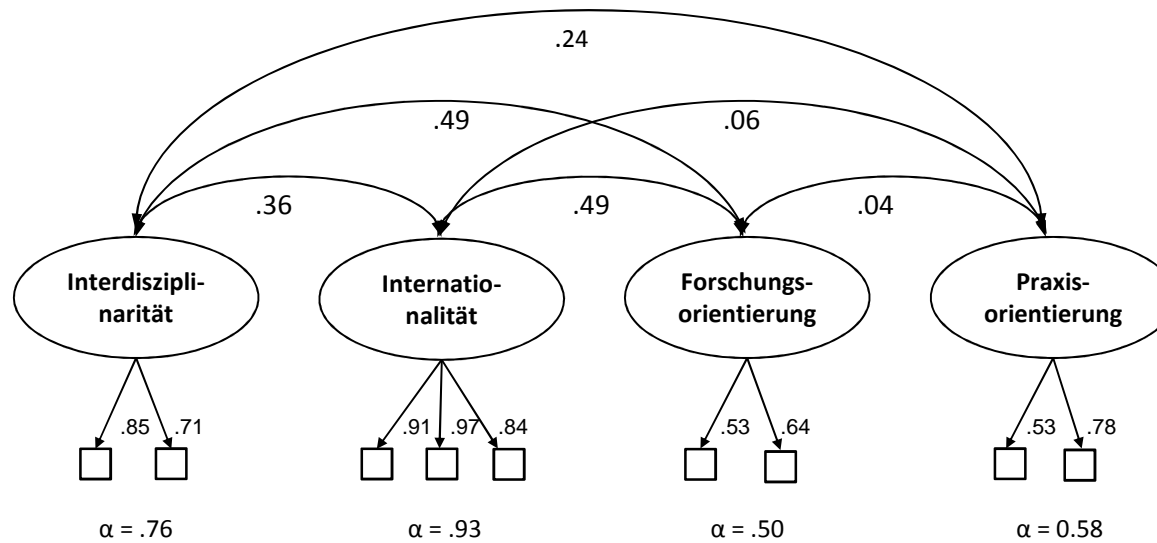
SSCO – Anforderung



N=1673, $X^2=117,047^{***}$, $df=17$, CFI=.98, TLI=.96, RMSEA=.059, SRMR=.027;
standardisierte Faktorladungen, FIML

Konfirmatorische Faktorenanalyse

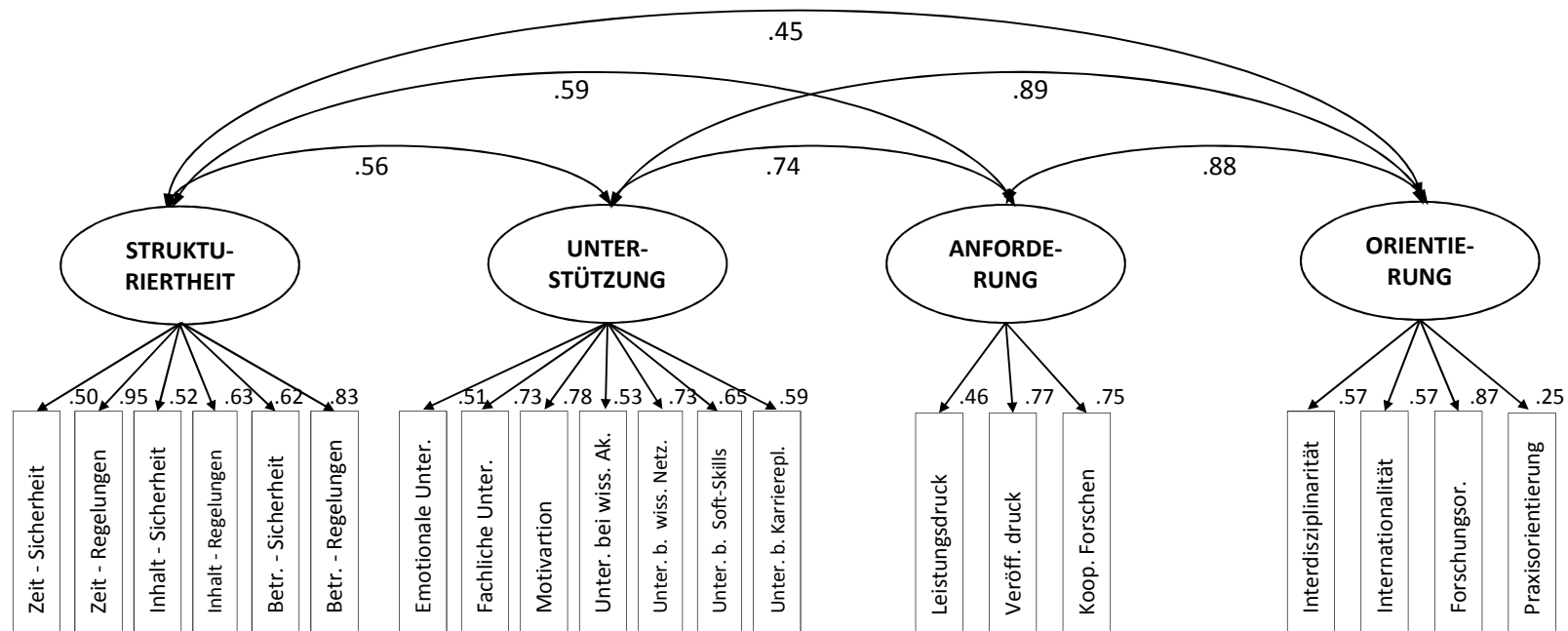
SSCO – Orientierung



N=1534, $X^2=137,657^{***}$, $df=21$, CFI=.98, TLI=.97, RMSEA=.060, SRMR=.030;
standardisierte Faktorladungen, FIML

Konfirmatorische Faktorenanalyse

SSCO – Gesamtmodell (2nd-order-Model)



N=1704, $\chi^2=6740,316^{***}$, df=1404, CFI=.88, TLI=.88, RMSEA=.047, SRMR=.070;
standardisierte Faktorladungen, FIML

Quantitativer Test

Fazit

- Gutes/akzeptables Modellfit der Dimensionen und des Gesamtmodells
- Gute/akzeptable interne Konsistenz der Subdimensionen
- Itemreduktion von 112 auf 55 Items
- Hinweise auf Modifikationsbedarf einzelner Items
- Modell anwendbar für Promovierende und Promovierte unterschiedlicher Promotionsformen und -Fächer

Ausblick

1. Reformulierung und Neuentwicklung von Items
2. Einsatz des modifizierten und reduzierten Messinstruments im **DZHW Promoviertenpanel 2014**, 1. Welle
3. Entwicklung einer Kurzskala zur Verwendung im **NEPS (Etappe 7)**

Langfristiges Ziel:

Anwendbarkeit auch in anderen Befragungen zur Erklärung von Promotionserfolgen, Promotionsabbrüchen und Karriereverläufen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Projekt „Karrieren Promovierter“

DZHW GmbH
Goseriede 9
30159 Hannover

www.dzhw.eu/promovierte

Referentinnen:

Gesche Brandt
0511 1220-409
g.brandt@dzhw.eu

Susanne de Vogel
0511 1220-337
devogel@dzhw.eu

Projektteam:

Kolja Briedis (Leitung)
0511 1220-232
briedis@dzhw.eu

Steffen Jaksztat
0511 1220-344
jaksztat@dzhw.eu

Carola Teichmann (Assistenz)
0511 1220-446
teichmann@dzhw.eu

Anhang

Strukturiertheit - Subdimensionen und Beispielitems

Sicherheit

Zu Beginn meiner Promotion war sichergestellt, dass ich einen ausreichend langen Zeitraum zur Bearbeitung meiner Promotion zur Verfügung haben werde.

Stabilität

Ich musste während meiner Promotionsphase wiederholt nach Finanzierungsmöglichkeiten suchen.

Klare Regelungen

Ich habe klare Vorgaben zum zeitlichen Ablauf meiner Promotionsphase bekommen.

Kontrolle

Ich musste bei meinem Betreuer/meiner Betreuerin häufig Rechenschaft über den Stand meiner Promotion ablegen.

Grundlagen

Während meiner gesamten Promotionszeit standen mir die erforderlichen Arbeitsmittel zur Verfügung (z.B. Literatur, Daten, Software, Geräte).

Unterstützung - Subdimensionen und Beispielitems

Feedback

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mir konstruktive Rückmeldungen gab.

Emotionale Unterstützung

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mich emotional unterstützt hat.

Motivation

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mir Freude an der Forschung vermittelte.

Fachliche Unterstützung

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mir bei inhaltlichen Fragen zu meiner Promotion weiter geholfen hat.

Wissenschaftliche Aktivitäten

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mich dazu angehalten hat, mich mit Beiträgen an Tagungen zu beteiligen

Entwicklung von Soft-Skills

Meine Promotionsphase hat mir dabei geholfen, mein Zeitmanagement zu verbessern.

Ausbau wissenschaftlicher Netzwerke

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mir Kontakte zu Personen vermittelte, die für mein Forschungsthema besonders relevant waren.

Karriereplanung/Einflussnahme

In meinem wissenschaftlichen Umfeld gab es immer jemanden, der mir Tipps für meine berufliche Zukunft gab.

Anforderung - Subdimensionen und Beispielitems

Leistungsdruck

Während meiner Promotionsphase wurde eine sehr hohe Leistungsbereitschaft von mir verlangt, was die Arbeit an meiner Promotion betrifft.

Autonomie und Reflexion

Während meiner Promotionsphase wurde von mir erwartet, eigene Lösungsansätze für theoretische oder methodische Probleme zu finden.

Kooperative Forschung

Mein(e) Hauptbetreuer(in) hat kooperatives Arbeiten zwischen mir und anderen Wissenschaftler(inne)n explizit gefördert.

Orientierung - Subdimensionen und Beispielitems

Forschungsorientierung

Wie stark war Ihre Promotionsphase charakterisiert durch die Qualifizierung für wissenschaftliche Tätigkeiten an Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen?

Praxisorientierung

Wie stark war Ihre Promotionsphase charakterisiert durch die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten außerhalb des akademischen Wissenschaftssystems?

Interdisziplinarität

Während meiner Promotionsphase wurde mir ermöglicht, über Fachgrenzen hinauszudenken.

Internationalität

Während meiner Promotionsphase wurde mir ermöglicht, in internationalen Projektzusammenhängen zu arbeiten.

Kognitiver Test

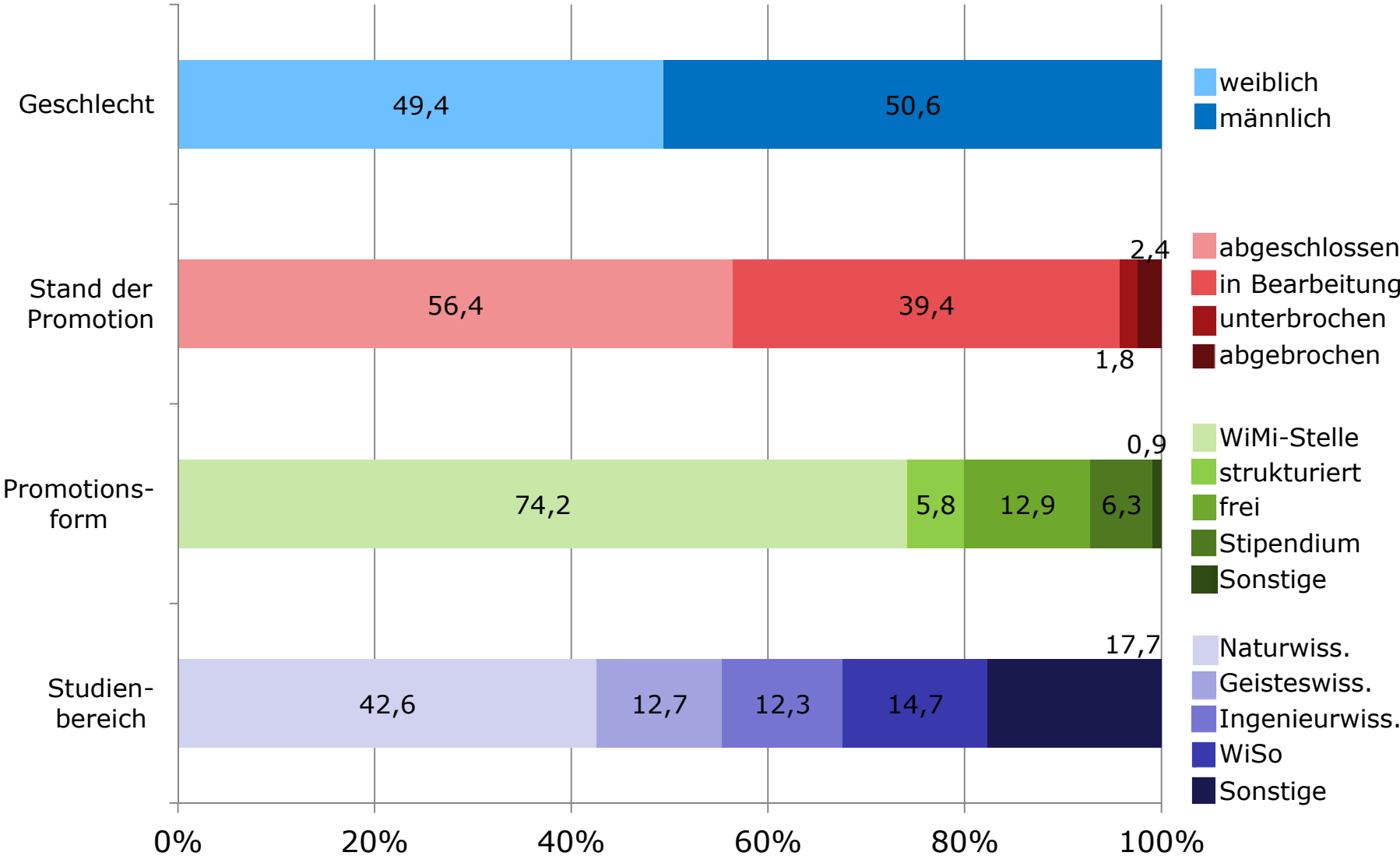
Stichprobenbeschreibung

1 ½ stündige Interviews mit 14 Testpersonen

- 7 Frauen, 7 Männer
- 3 abgeschlossene, 11 laufende Promotionen
- Germanistik, Humanbiologie, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Jura, Literaturwissenschaften, Medizin, Physik, Politikwissenschaften, Soziale Arbeit, Sozialwissenschaften, Soziologie, Veterinärmedizin, Wirtschaftswissenschaften
- 10 WiMi, 2 extern, 2 Promotionsprogramm

Quantitativer Test

Stichprobenbeschreibung N= 1.810





Diversity Management in der Lehre



was ein Rückgriff auf die empirische
Bildungsforschung verspricht

Wiebke Esdar, Elke Wild

Universität Bielefeld

HelGA

Heterogenitätsorientierte Lehre –
Gelingensbedingungen und Anforderungen



Diversity Management, Ziele & Maßnahmen – im Umgang mit steigender Heterogenität

Rückgriff auf die empirische Bildungsforschung – im Umgang mit steigender Heterogenität

- (modifiziertes) **Angebot-Nutzen-Modell**

- Lehrende
- Angebotsimplementierung
- Aneignung

Begleitevaluation zum Qualitätspakt Lehre

Grenzen und Chancen evidenzbasierter Hochschulpolitik

Die Heterogenität der heutigen Studierendenschaft



Frauen

Körperbehinderte

**Personen mit
Migrationsstatus**

Studierende mit Kind

Arbeiterkinder

*psychisch
Beeinträchtigte*

Studierende mit „gebrochenen“
Bildungsbiographien

*beruflich Qualifizierte mit
und ohne (Fach-)Abitur*

internationale Studierende

Studierende mit pflegebedürftigen Angehörigen

Diversity-Management

- Umgang mit steigender Heterogenität



- Diversity findet Berücksichtigung in Leitbildern, Verhaltenskodizes, Auditierungen...
- Verständnis von Vielfalt und Adressierung von Zielgruppen reicht vom „Ausgleich sozialer Disparitäten“ bis zum „Talent Management“
- Organisationale Verortung von Diversity variiert: Hochschulleitung – Supporteinrichtungen (z.B. Qualitätssicherung, Lehre) – Gleichstellungsbüros, Behindertenbeauftragte
 - » (ausf. s. Wild & Esdar 2014)
- Zahlreiche Maßnahmen des Qualitätspakt Lehre fokussieren auf steigende Heterogenität der Studierenden (Leichsenring 2014)

Ziele im Umgang mit steigender Heterogenität



- Maximierung der Studienerfolgsquote
- Minimierung der Studienabbrecherquote
- Beispiele aus dem Qualitätspakt Lehre
 - ❖ „Ziel ist es, den Studienerfolg zu erhöhen und die Abbruchquoten von Studierenden mit entsprechenden Förderbedarfen zu senken.“ (Universität Kassel – „Wachstum und Qualität“)
 - ❖ „Die Universität Siegen hat es sich zum Ziel gesetzt, ihr Profil als Universität mit hoher Studienerfolgsquote in quantitativer und in qualitativer Hinsicht weiter zu schärfen.“ (Universität Siegen – LINUS-Programm)
 - ❖ „Mit insgesamt fünf unterschiedlichen Maßnahme-Modulen soll die Quote der Studienabbrecher insbesondere in den Ingenieurstudiengängen deutlich gesenkt, die Bestehens-Quote bei Prüfungen verbessert, ein zügiger Übergang von der Hochschule in das Berufsleben und die Fitness der Absolventen für die Praxis erreicht werden.“ (Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt – BEST FIT)

Maßnahmen im Umgang mit steigender Heterogenität



- Vorkurse
- Brückenkurse
- Tutorenprogramme
- Mentoringprogramme
- flankierende Beratungsangebote



Virtuelles
Eingangstutorium
VEMINT
Mathematik
Informatik
Naturwissenschaften
Technik

CrossMentES
Karriere-Mentoring an der Hochschule Esslingen



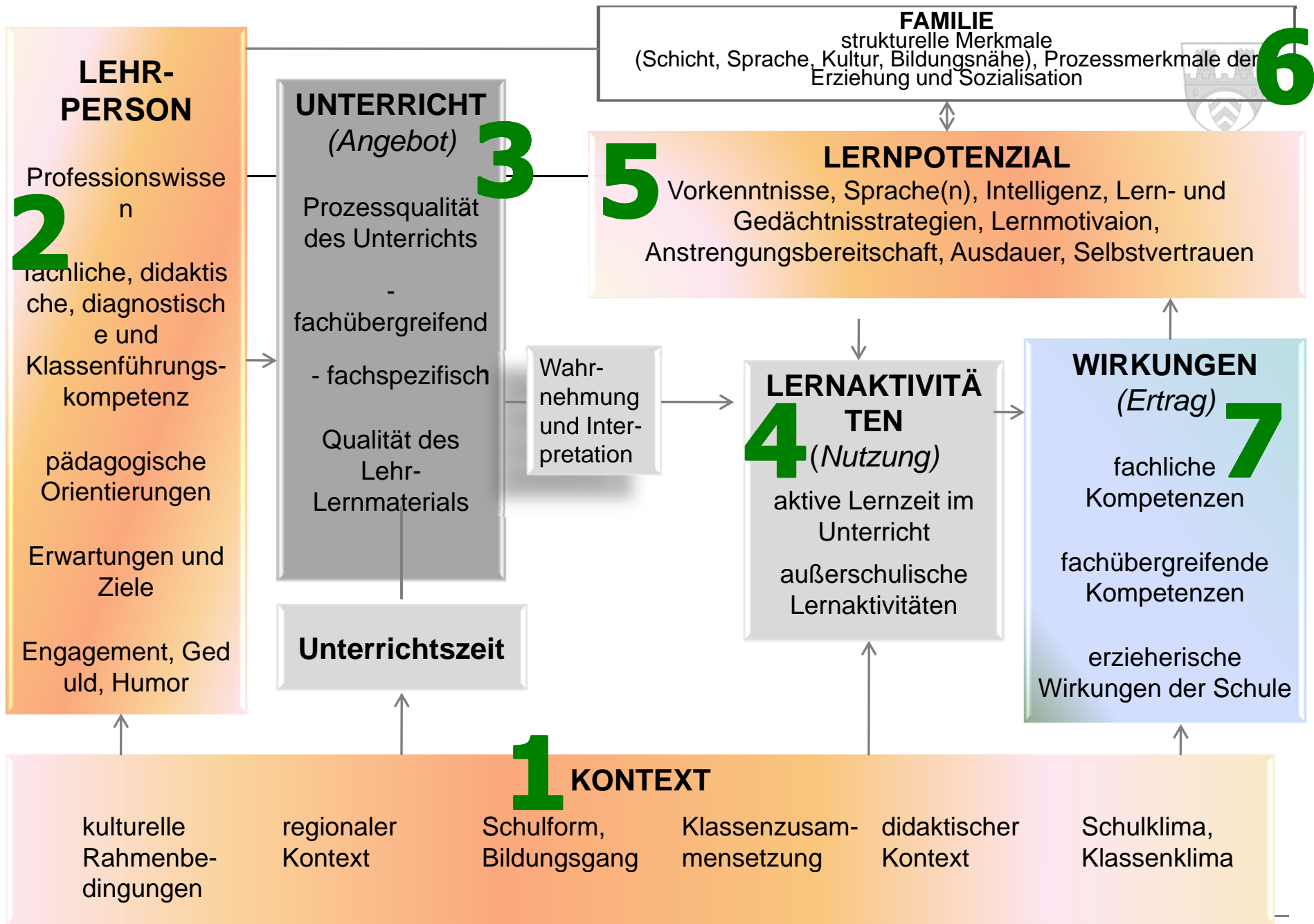
MentorING
Das Mentoren-Programm an der Hochschule Ulm



Rückgriff auf die empirische Bildungsforschung im Umgang mit steigender Heterogenität

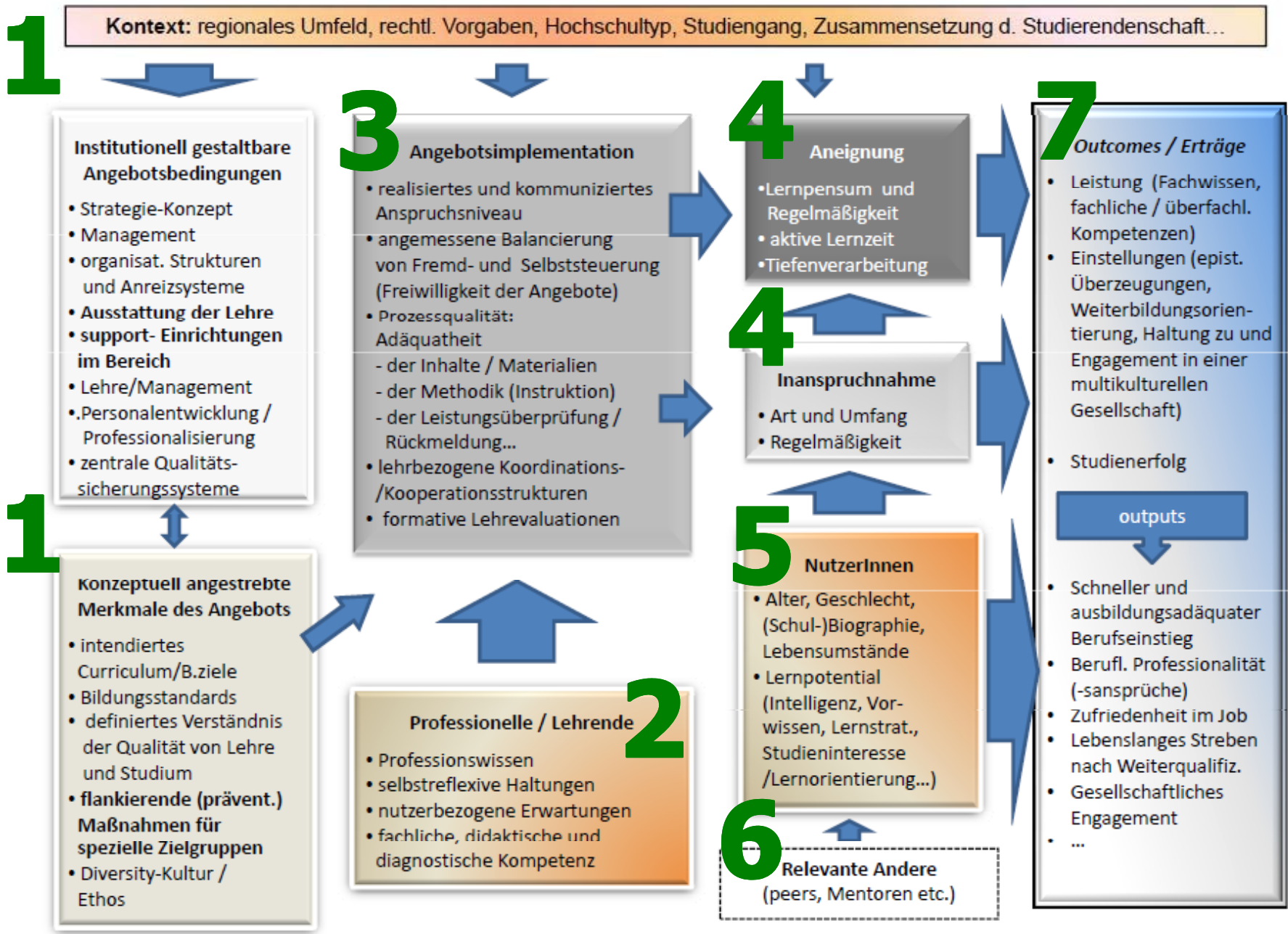


- Nivellierung der Unterschiede in Studieneingangsvoraussetzungen
- Rekurs auf Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung / internationale empirische Bildungsforschung
- **Angebot-Nutzen-Modell** (Helmke 2009) als heuristischer Rahmen auch für die Systematisierung heterogenitätsbezogener Maßnahmen





-
- 1) **Kontext / Kontext & Institutionell gestaltbare Angebotsbedingungen & Konzeptuell angestrebte Merkmale des Angebots**
 - 2) **Lehrperson / Lehrende**
 - 3) **Unterricht / Angebotsimplementation**
 - 4) **Lernaktivitäten / Aneignung & Inanspruchnahme**
 - 5) **Lernpotential / NutzerInnen**
 - 6) **Familie / relevante Peers**
 - 7) **Wirkungen (Ertrag) / Outcomes & Outputs**



In der Hochschule – Kontext



- Erweiterung um „Institutionell gestaltbare Angebotsbedingungen“ und „Konzeptuell angestrebte Merkmale des Angebots“
- Ermöglicht Berücksichtigung von
 - Hochschulen als Multifunktionseinrichtung,
 - Support-Strukturen,
 - Förderangebote im Rahmen von Qualitätspakt Lehre o.ä. Förderlinie

In der Hochschule – Lehrende



- Professionalität der Lehrenden: fachlich ja, aber didaktisches know-how durch learning by doing,
- Hoher Anspruch an die diagnostische, fachliche und (fach)-didaktische Kompetenz der Lehrenden,
- Professionalisierung auch für MitarbeiterInnen in Service-Einrichtungen

In der Hochschule

– Angebotsimplementierung I



- *Kognitive Aktivierung*: in einem System, in dem Lehrende die Eingangskompetenzen ihrer Studierenden nicht kennen (können) nur begrenzt möglich
- *Classroom management*: Hohe Autonomie der Lerner setzt ein leistungsorientiertes Klima voraus
- *ATI*: Straffe, enge und qualitativ hochwertige Anleitung insbesondere für Lernschwache

In der Hochschule

– Angebotsimplementierung II



- *Fehlerkultur*: Bologna forciert fortlaufende Leistungsüberprüfung, aber deren Nutzen setzt auch *fortlaufendes feedback* voraus und wird durch „Paukdruck“ konterkariert
- *Innere Differenzierung* durch „bypass“-Lösungen in Form von Stützangeboten jenseits der regulären Lehre?
- *Ausdehnung der Lernzeit* → höhere Opportunitätskosten der Studierenden
- *Freiwilligkeit*: führt dazu, dass die eigentlich adressierten Klientele das Angebot nicht wahrnehmen, ist daher nicht ressourcensparend und setzt eine Selbstregulationskompetenz voraus, die offenbar fehlt – denn sonst wären die vielfältigen Stützkurse obsolet...



HelGA *Heterogenitätsorientierte Lehre – Gelingensbedingungen und Anforderungen*

- Wirksamkeit vorfindlicher Maßnahmen zum Ausgleich disparater Studieneingangsvoraussetzungen
- neben herkömmlichen Leistungsmaßen auch motivationale & lernstrategische Merkmale
- Quasi-experimentelles Design, Längsschnitt, Online-Fragebogen, MINT-Fächer, Bachelor-Kohorte
- Qualitative Interviewstudie zu Professionalität/ Professionalisierung der Lehrenden

Grenzen und Chancen evidenzbasierter Hochschulpolitik



- Befunde der Hochschulforschung /emp. Bildungsforschung einbeziehen
- Heterogenitätsorientierte Lehre stelle hohe Anforderungen an Professionalität der Lehrenden
 - Umsetzung des Qualitätspakt Lehre: zusätzliche (extracurriculare) Fördermaßnahmen, zeitlich begrenzt
 - Freiwilligkeit von Angeboten
 - Fehlerkultur <-> fortlaufende Leistungsüberprüfung



**Herzlichen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!**

Kontakt:

wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

Strategic Responses to the German Excellence Initiative

A case study of Berlin Humboldt University

*Master thesis by
Rachelle Esterhazy, PhD candidate
(Master graduation in August 2014)*



Background

My motivation was to understand...

...what kind of organizational change is taking place in universities

...whether this change can be attributed to external factors (like the Excellence Initiative)

...whether universities can be considered strategic actors

Institutional theory

- Takes into account institutional norms and traditions
- Helps explaining change that is not explainable from a rationalist perspective

Research questions

1. What organizational changes took place within the university after the introduction of the Excellence Initiative?
 - What changes took place in the university's internal governance after the introduction of the Excellence Initiative?
 - What changes took place with respect to the university's human resource policies after the introduction of the Excellence Initiative?
 - What changes took place with respect to the university's research profile after the introduction of the Excellence Initiative?
2. What role does the institutional leadership play in triggering these changes?
3. To what extent are these changes influenced by institutional forces?

Research design

- Case study of Humboldt University Berlin
 - Interesting case: received funding in Ex Ini Institutional Strategy in third round after having been rejected in the first two rounds
- Qualitative approach
- 10 Interviews with employees who have been in contact with application or implementation of Excellence Initiative at HU
 - 6 academics in leading positions
 - 3 academics not in leading position (2 professors/1 Mittelbau)
 - 1 administrator
- Document analysis (institutional strategy, annual reports, press announcements etc.)
- Triangulation

Findings

Question 1: What organizational changes took place within the university after the introduction of the Excellence Initiative?

Examples of (strategic) responses to Excellence Initiative

- Development and implementation of Institutional Strategy
- Establishment of Integrative Research Centres reduced fragmentation of institution
- Changes in informal communication culture
- Changed perception of the role of university leadership and institutional identity
- Triggered competitiveness within university and willingness to invest more time in tasks beneficial to whole institution

Findings (continued)

Question 2: What role does the institutional leadership play in triggering these changes?

- Legitimization of strengthened university leadership
- Increased strategic planning is seen as a necessity to survive in the increased competition for external funding
- Increased number of top-down decisions
- “Institutional Strategy” helps leadership to convey meaning and to motivate (internal) stakeholders

Findings (continued)

Question 3: To what extent are these changes influenced by institutional forces?

- Strategic responses are limited by institutional forces
- Bottom-heavy governance structure at HU have slowed down initial organizational responses to Excellence Initiative
- Most decisions are still dependent on a consensus in University Senate (strong status-quo orientation)
- Inflexibility of legal frameworks limit room to maneuver
- Strong institutional norms of academic freedom and trust between institution and academics limit adaptation to new competitive practices
- Some changes slowly emerged and could be identified as strategic responses in retrospective

Conclusion

- Contribution to the literature on organizational change in general, and on impacts of Excellence Initiative in particular
- Excellence Initiative seems to have served its purpose: more strategic and competitive institutions
- Nonetheless, strong institutional forces are at play
- Open question whether changes are sustainable or just a temporary response

Upcoming paper

Esterhazy & Fumasoli (in work) *Institutionalizing strategic behavior in higher education: the case of a German flagship university*

Research Questions:

- How is competitiveness emerging in higher education institutions?
- Are changes in competitiveness likely to be sustainable beyond the immediate impact of a policy instrument?
- Empirical investigation on case study of HU
- Operationalization of competitiveness?
 - Competitiveness as socially constructed? (Hasse & Krücken, 2013)
- Methodological approach by Colyvas & Powell (2006)?
 - Tracing indicators of institutionalization in documents and interviews

Upcoming paper (continued)

Expected findings:

Alternative 1 (March & Olsen, 1983; Simmel, 1903)

- Institution gets ‘socialized’ into acting strategically by taking part in competition
- Slow initial response, very much based on path-dependency
- Learning process takes place, organizational changes are likely to stay (sustainable)

Alternative 2 (Meyer & Rowan, 1977; Hasse & Krücken, 2013)

- Institution complies to competition in order to keep legitimization
- Quick ceremonial response (“window dressing”)
- Decoupling of formal and informal structures
- Strategic behavior is unlikely to get institutionalized & will bounce back to old behavior after external pressure is gone

References

- Colyvas, J. A., & Powell, W. W. (2006). Roads to institutionalization: The remaking of boundaries between public and private science. *Research in organizational behavior*, 27, 305-353.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2013). Competition and actorhood: A further expansion of the neo-institutional agenda. *Sociologia Internationalis*, 51(2), 181–205.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1983). The new institutionalism: organizational factors in political life. *American political science review*, 78(03), 734-749.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 340-363.
- Simmel, G. (1903). Soziologie der Konkurrenz. *Neue Deutsche Rundschau* 14, 1009-1023. English translation 2008: Sociology of Competition. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie* 33, 957-978.

Auf zu neuen Ufern... ...oder zurück zu den Wurzeln?

Thematische Neuausrichtung von Forschungsthemen der
Wirtschaftswissenschaften in Ostdeutschland nach der Wende

Andreas Rehs und Matthias Geissler

10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung
INCHER/Universität Kassel im April 2015

Politische Wende 1989/90 als natürliches Experiment

- Unvorhergesehener Bruch (vorrangig politisch, auch in Wissenschaft)
- Unterschiedlich starke Auswirkung auf Disziplinen
- Stark ideologisch geprägte (z. B. Wirtschaftswissenschaften) vs. „universal gültige“ Bereiche (z. B. Naturwissenschaften)

Diskontinuität/Neuaufstellung ganzer Bereiche

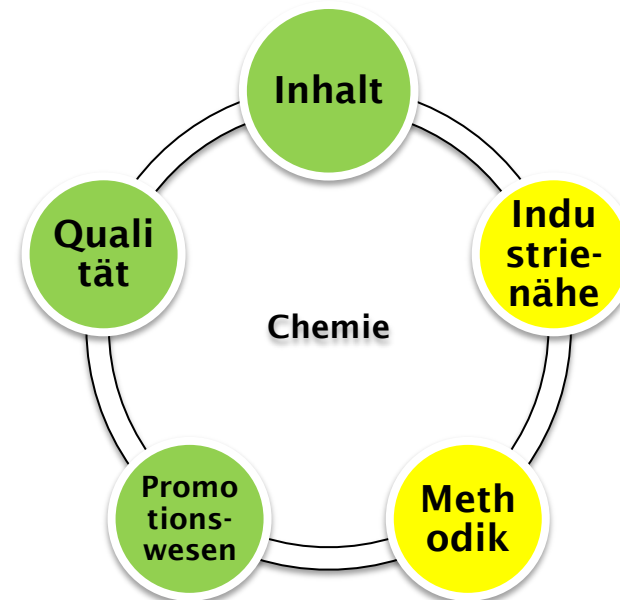
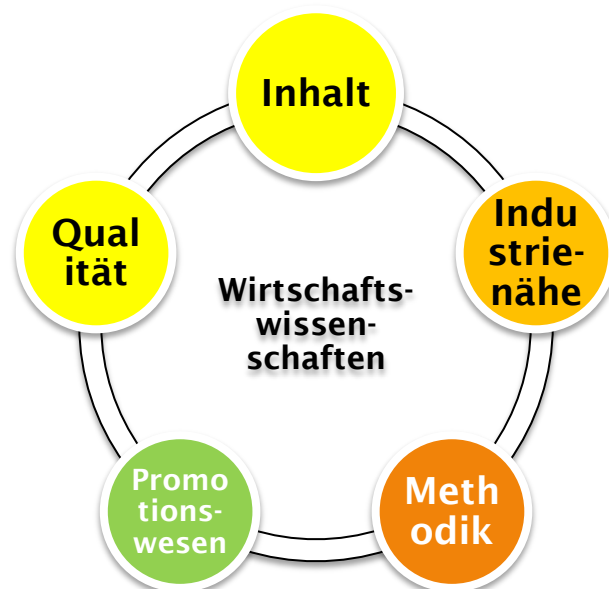
- Womit beschäftigten sich die „neuen“ Wissenschaftler?
- Grundsätzlich zwei Wege denkbar:
 - „Mainstreaming“: Kopieren etablierter, wenig streitbarer Themenbereiche (in denen die Berufenen möglicherweise auch selbst sozialisiert wurden)
 - „Rebellieren“: Besetzung von Nischen, Beschreiten neuer Wege, Verfolgen neuer (risikoreicher) Ansätze

Vergleich der Wirtschaftswissenschaft und Chemie hinsichtlich:

- Thematischer Ähnlichkeit vor/nach der Wende im jeweiligen Fach
- Untersuchung auf Konvergenz/Divergenz nach der Wende

Unterschiede DDR/BRD

- Wissenschaft in der DDR ist Produktivkraft, in der BRD Freiheit von Forschung und Lehre, Ähnlichkeiten: Studium und Promotionswesen



Nutzung von Dissertationsdaten (insb. Titel, Sachgruppe)

- Dissertationsthemen spiegeln Forschung der Betreuer wieder (Dissertation wird dort eingereicht, wo sie betreut wird)
- Dissertationsschrift als standardisierte Form der Publikation
- Titel/Untertitel als komprimierteste Form des thematischen Inhalts
- Pflicht zur Einreichung in der Deutschen Nationalbibliothek

Datenerhebung und -sample

- Berücksichtigung unterschiedlicher Promotionsdauern/Ereignisse
- „Startjahre“: 1977-1981 (vor der Wende), 1991-1995 (nach der Wende)
- 11.420 Diss. (Disziplin nach Sachgruppen, Ost/West nach Universität)

Anlehnung an KDD (Knowledge Discovery in Databases), 7-stufig

Datenbereinigung

- „Stopwords“: allgemeiner Algorithmus, ergänzt durch eigene Liste
- „Stemming“: Reduktion auf lexikographische Einheit („Lemma“)

Datentransformation

- Überführung in Textkorpora (nach Disziplin, Ost/West, vor/nach)

Datenauswertung

- Häufigkeits- und Ranglisten
- Vergleich der Rangkorrelation (nach Spearman)
- Chow-Test auf Strukturbrüche in Zeitreihe der Rangkorrelationen

Ergebnisse: Wirtschaft (1)

Rangfolge der Themen im Fach Wirtschaftswissenschaften Ost/West kombiniert:

Rang	1977	1978	1979	1980	1981	1991	1992	1993	1994	1995
1	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung	Entwicklung
2	Planung	Planung	Planung	Gestaltung	DDR	Unternehmen	Unternehmen	Unternehmen	Unternehmen	Empirische
3	sozialistischen	DDR	Gestaltung	Planung	Planung	Deutschen	deutschen	Empirische	deutschen	Unternehmen
4	DDR	sozialistischen	DDR	DDR	Gestaltung	Neuen	Europäischen	deutschen	Empirische	Deutschland
5	Anwendung	Deutschland	sozialistischen	Industrie	sozialistischen	Europäischen	Deutschland	Europäischen	Deutschland	deutschen
6	Probleme	Gestaltung	Probleme	sozialistischen	Anwendung	Deutschland	neuen	Deutschland	Europäischen	Europäischen
7	Deutschland	Probleme	Deutschland	Deutschland	Leitung	Theoretische	Empirische	Bewertung	neuen	Theoretische
8	Bundesrepublik	Bundesrepublik	Industrie	Bundesrepublik	Nutzung	Controlling	Recht	Recht	Bewertung	Management
9	Gestaltung	Leitung	Bundesrepublik	Nutzung	Bewertung	Probleme	Gestaltung	Theorie	Ansatz	Bewertung
10	ökonomischen	Nutzung	Leitung	Probleme	Probleme	Empirische	Bewertung	ökonomische	Recht	neuen
11	Leitung	Anwendung	Nutzung	Anwendung	Produktion	Management	Konzeption	Transformation	Integration	Recht
12	Industrie	Vervollkommnung	Anwendung	Arbeit	Deutschland	Rechtsvergleichende	Theoretische	Gestaltung	ökonomische	ökonomische
13	Empir	ökonomischen	VEB	ökonomischen	Arbeit	Recht	Internationalen	neuen	Internationalen	Internationalen
14	Vervollkommnung	Bewertung	deutschen	Leitung	Bundesrepublik	Internationale	Theorie	Ansatz	Grenzen	Rahmen
15	Arbeit	Industrie	Vervollkommnung	Vervollkommnung	ökonomischen	Grenzen	Integration	Grenzen	Basis	Gestaltung
16	Organisation	Empir	Produktion	Produktion	Empir	Integration	Planung	Konzeption	Theoretische	Integration
17	Untersucht	Organisation	Empir	Entwicklungsländern	Vervollkommnung	ökonomische	Bundesrepublik	Internationalen	Haftung	Basis
18	Nutzung	Arbeit	ökonomischen	Empir	Untersucht	Planung	Probleme	Rahmen	Bundesrepublik	Grenzen
19	Bewertung	Effektivität	Arbeit	ökonomische	ökonomische	Gmbh	Transformation	Steuerung	Gestaltung	Deutscher
20	Effektivität	Republik	Bewertung	Untersucht	Industrie	Konzeption	Grenzen	Union	Planung	Theorie
ρ_s	-0,1659*	-0,1096*	-0,6274*	-0,3659*	0,0523	-	0,1804*	-0,1173*	0,6246*	0,8388*

* mit Formel 5 berechnet

Wörter kommen nur im jeweils westdeutschen Korpus vor

Wörter kommen nur im jeweils ostdeutschen Korpus vor

Ergebnisse: Chemie (1)

Rangfolge der Themen im Fach Chemie Ost/West kombiniert

Rang	1977	1978	1979	1980	1981	1991	1992	1993	1994	1995
1	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese
2	Reaktionen	Reaktionen	Reaktionen	Reaktionen	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.
3	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.	Reaktionen	Reaktionen	Reaktionen	Anwendung	Entwicklung	Entwicklung
4	Anwendung	Verbindungen	Anwendung	Anwendung	Entwicklung	Verbindungen	Anwendung	Reaktionen	Reaktionen	Anwendung
5	Verbindungen	Anwendung	Verbindungen	Reaktionsverh.	Verbindungen	Entwicklung	Verbindungen	Entwicklung	Anwendung	Reaktionen
6	Reaktivität	Reaktivität	Reaktion	Verbindungen	Reaktivität	Dynamik	Entwicklung	Reaktivität	Verbindungen	Reaktivität
7	System	Mechanismus	Versuche	Bildung	Anwendung	Biochemische	Biochemische	Biochemische	Expression	Regulation
8	Kinetik	Systemen	Reaktivität	Reaktivität	Bildung	Anwendung	Expression	Verbindungen	Dynamik	Isolierung
9	Berechnung	Lösungen	System	System	Isolierung	Analytik	Aufbau	Expression	Reaktivität	Verbindungen
10	Herstellung	Substituierter	Mechanismus	Reaktion	Spektroskopische	Isolierung	Systemen	Wechselwirkung	Basis	Expression
11	Systemen	System	Verwendung	Isolierung	Lösung	Herstellung	Bildung	Molekularbiolog.	Regulation	Biochemische
12	Spektroskopische	Kinetik	Entwicklung	Entwicklung	Aufbau	Adsorption	Dynamik	Dynamik	Katalytische	Funktionelle
13	Präparative	Reaktion	Herstellung	Systemen	Stabilität	Wechselwirk.	Herstellung	Nachweis	Polymeren	Mechanismus
14	Lösungen	Berechnung	Experimentelle	Basis	Analytik	Coli	Organischer	Isolierung	Proteinen	Identifizierung
15	Kinetische	Herstellung	Lösungen	Herstellung	Mechanismus	Reaktivität	Reaktivität	Basis	Isolierung	Organischer
16	Elektrochem.	Spektroskopische	Reaktionsverh.	Experimentelle	Polymeren	Experimentelle	Molekulare	Klonierung	Liganden	Neuen
17	Aufbau	Versuche	Kinetik	Kinetische	Theoretische	Aktivität	Analytik	Aufbau	Nachweis	Membranprot.
18	Entwicklung	Liganden	Organischen	Substituierter	Cyclischer	Wässrigen	Basis	Regulation	Neuen	Systemen
19	Systems	Thermischen	Substituierter	Analytische	Nachweis	Regulation	Polymeren	Liganden	Mechanismus	Modifizierten
20	Wechselwirkung	Elektrochem.	Organischer	Analytik	Substituierten	Systemen	Organischen	Chiraler	Stabilität	Dynamik
ρ_s	-0.759*	0.297*	-0.325*	-0.050*	0.175*	-	0.229*	0.365*	0.317*	0.580*

* mit Formel 5 berechnet

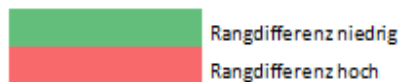
Wörter kommen nur im jeweils westdeutschen Korpus vor

Wörter kommen nur im jeweils ostdeutschen Korpus vor

Ergebnisse: Wirtschaft (2)

Rangdifferenzen der Themen im Fach Wirtschaftswiss. Ost/West kombiniert:

	1977	1978	1979	1980	1981	1991	1992	1993	1994	1995
Entwicklung	Arbeit	Probleme	Anwendung	Entwicklung	Unternehmen	Entwicklung	europäischen	europäischen	Entwicklung	
Planung	Entwicklung	Industrie	Gestaltung	Planung	Entwicklung	Deutschen	Unternehmen	Unternehmen	Deutschland	
Anwendung	Republik	Anwendung	Probleme	Industrie	Neuen	europäischen	Empirische	Empirische	Unternehmen	
Industrie	Planung	ökonomischen	Entwicklung	Untersucht	Europäischen	Bewertung	ökonomische	Deutschland	Deutschen	
Nutzung	ökonomischen	Planung	Produktion	Anwendung	Deutschen	Deutschland	Entwicklung	neuen	Rahmen	
Effektivität	Anwendung	Entwicklung	ökonomischen	ökonomischen	Controlling	theoretische	Steuerung	Grenzen	Deutscher	
untersucht	Effektivität	Produktion	Planung	Vervollkommnung	Probleme	Grenzen	Deutschen	Integration	Bewertung	
Probleme	Bewertung	Gestaltung	ökonomische	ökonomische	Planung	Planung	Deutschland	Entwicklung	neuen	
Arbeit	Industrie	Arbeit	Untersucht	Gestaltung	Management	Probleme	Bewertung	Deutschen	ökonomische	
Gestaltung	Probleme	Bewertung	Vervollkommnung	Nutzung	Empirische	Gestaltung	Grenzen	Bewertung	Empirische	
Bewertung	Organisation	Vervollkommnung	Nutzung	Produktion	Deutschland	Integration	Union	Recht	europäischen	
ökonomischen	Gestaltung	Veb	Arbeit	Bewertung	Theoretische	Unternehmen	Konzeption	internationalen	internationalen	
Vervollkommnung	Nutzung	DDR	Leitung	Arbeit	Recht	Konzeption	Ansatz	Bundesrepublik	Grenzen	
Leitung	Vervollkommnung	Deutschen	DDR	Leitung	GmbH	Empirische	internationalen	Gestaltung	Theorie	
Organisation	Leitung	Nutzung	Industrie	Sozialistischen	Konzeption	Recht	Rahmen	Planung	Basis	
DDR	DDR	Leitung	Entwicklungsländern	Probleme	Grenzen	neuen	Recht	theoretische	Gestaltung	
Bundesrepublik	Sozialistischen	Empir	Sozialistischen	DDR	Integration	Bundesrepublik	Transformation	Haftung	theoretische	
sozialistischen	Empir	Sozialistischen	Empir	Empir	Ökonomische	internationalen	Gestaltung	Basis	Integration	
Empir	Deutschland	Bundesrepublik	Bundesrepublik	Bundesrepublik	Internationale	Transformation	Neuen	Ansatz	Management	
Deutschland	Bundesrepublik	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Rechtsvergleichende	Theorie	Theorie	ökonomische	Recht	
ρ_s	-0,1659	-0,1096	-0,6274	-0,3659	0,0523	-	0,1804	-0,1173	0,6246	0,8388



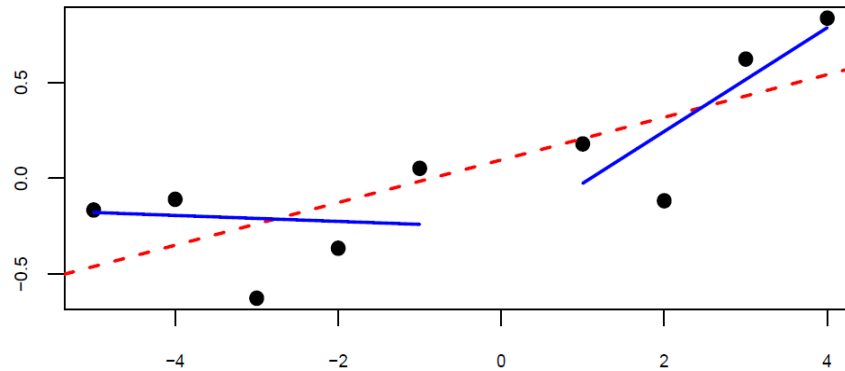
Ergebnisse: Chemie (2)

Rangdifferenzen der Themen im Fach Chemie Ost/West kombiniert:

	1977	1978	1979	1980	1981	1991	1992	1993	1994	1995
Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Synthese	Reaktionen	Charakterisier.	Synthese	Synthese
Verbindungen	System	Verbindungen	Anwendung	Charakterisier.	Charakterisier.	Anwendung	Liganden	Charakterisier.	Charakterisier.	Charakterisier.
Aufbau	Kinetik	Charakterisier.	Verbindungen	Reaktionen	Reaktionen	Reaktionen	Entwicklung	Anwendung	Entwicklung	Entwicklung
Entwicklung	Thermischen	Reaktionen	Systemen	Verbindungen	Anwendung	Anwendung	Synthese	Aufbau	Anwendung	Anwendung
Systems	Verbindungen	Reaktion	Herstellung	Entwicklung	Verbindungen	Verbindungen	Charakterisier.	Synthese	Dynamik	Regulation
Wechselwirkung	Substituierter	Herstellung	Charakterisier.	Substituierten	Dynamik	Dynamik	Organischen	Dynamik	Polymeren	Mechanismus
Charakterisier.	Berechnung	Anwendung	Experimentelle	Stabilität	Analytik	Analytik	Molekulare	Nachweis	Mechanismus	Membranprot.
Berechnung	Elektrochem.	Mechanismus	Kinetische	Polymeren	Isolierung	Isolierung	Reaktivität	Entwicklung	Stabilität	Identifizierung
Herstellung	Herstellung	Organischer	Reaktionen	Theoretische	Experimentelle	Experimentelle	Analytik	Regulation	Reaktionen	Reaktivität
Systemen	Liganden	Kinetik	Analytik	Bildung	Regulation	Regulation	Basis	Reaktionen	Neuen	Expression
Lösungen	Reaktionen	Organischen	Analytische	Cyclischer	Coli	Coli	Expression	Wechselwirkung	Basis	Dynamik
Elektrochem.	Anwendung	Substituierter	Basis	Nachweis	Reaktivität	Reaktivität	Dynamik	Chiraler	Verbindungen	Neuen
Reaktionen	Reaktion	Experimentelle	System	Lösung	Systemen	Systemen	Organischer	Reaktivität	Isolierung	Isolierung
System	Systemen	Lösungen	Entwicklung	Aufbau	Aktivität	Aktivität	Bildung	Verbindungen	Reaktivität	Verbindungen
Spektroskopische	Charakterisier.	Reaktivität	Reaktion	Isolierung	Wässrigen	Wässrigen	Polymeren	Isolierung	Liganden	Modifizierten
Anwendung	Mechanismus	Verwendung	Isolierung	Analytik	Wechselwirk.	Wechselwirk.	Aufbau	Klonierung	Nachweis	Organischer
Kinetik	Spektroskopische	Reaktionsverh.	Substituierter	Mechanismus	Herstellung	Herstellung	Verbindungen	Molekularbiolog.	Katalytische	Biochemische
Kinetische	Versuche	Versuche	Reaktionsverh.	Spektroskopische	Adsorption	Adsorption	Herstellung	Biochemische	Regulation	Funktionelle
Präparative	Lösungen	Entwicklung	Bildung	Reaktivität	Biochemische	Biochemische	Biochemische	Expression	Proteinen	Reaktionen
Reaktivität	Reaktivität	System	Reaktivität	Anwendung	Entwicklung	Entwicklung	Systemen	Basis	Expression	Systemen
ρ_s	-0.759	0.297	-0.325	-0.050	0.175	-	0.229	0.365	0.317	0.580

Rangdifferenz niedrig
 Rangdifferenz hoch

Chow-Test: Wirtschaft

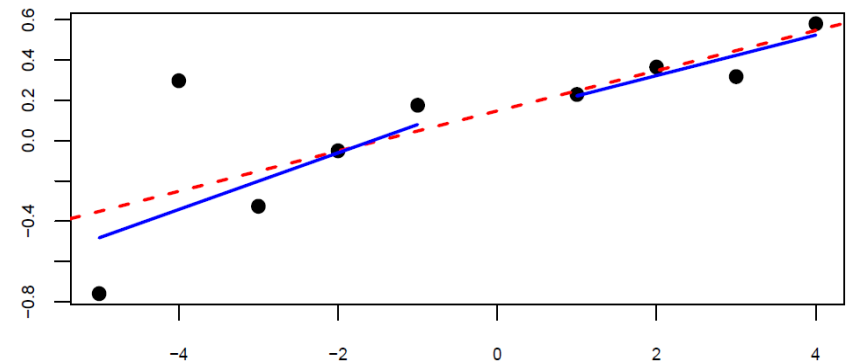


*Dissertationsjahrgänge vor und nach der
Wiedervereinigung
0 = 1991*

F-Value	d.f.1	d.f.2	p-value
8,152*	2	5	0,02668

* = 0,95 Signifikanzniveau

Chow-Test: Chemie



*Dissertationsjahrgänge vor und nach der
Wiedervereinigung
0 = 1991*

F-Value	d.f.1	d.f.2	p-value
8,89*	2	5	0,022563

* = 0,95 Signifikanzniveau

„Kopieren“ oder „Rebellieren“?

- Empirische Muster sprechen eher für eine Kopie etablierter Fragen nach der Neuaufstellung der Wirtschaftswissenschaften im Osten
- Konvergenz der Themen nimmt im Zeitablauf nach der Wende zu

Eignung der untersuchten Disziplinen

- Chemie wegen hoher wirtschaftspolitischer Bedeutung in BRD und DDR als „unabhängige“ Vergleichswissenschaft möglicherweise ungeeignet
- DDR Forschungsstärken und -defizite (Hinze & Grupp, 1992) vor allem in der Chemie sind noch längere Zeit maßgeblich für Themen

Datengrundlage

- Gute Verfügbarkeit von Metadaten (kaum Abstracts oder Volltexte)
- Lange Zeitreihe (seit 1969 mit Pflicht zur Abgabe an DNB)
- Dissertationsschrift als (immer noch) standardisierte Form der wissenschaftlichen Leistung (ABER: Qualitätsunterschiede)

Methode

- Korpusgröße (Gebundene Ränge verzerren Korrelation)
- Bereinigungsarbeit ist essentiell (und fehleranfällig)
 - Stopwords: objektive/externe Validierung für Wissenschaftssprache
 - Stemming: Trade-off zwischen „Sauberkeit“ und Bedeutungsverlust
- Semantik nicht abbildbar (z. B. „(optische) Bank“ und „(Finanz-)Bank“)
- Rangkorrelation: Spearman's rho gewichtet alle Differenzen gleich
- Komplexere Auswertung denkbar (z. B. Clusteranalyse, Netzwerkanalyse)

Tracing Processes of Gradual Institutional Change in Higher Education Systems

Lukas Graf

University of Luxembourg

This paper elaborates theoretical concepts of institutional change in higher education systems. Building on historical institutionalism, it explores both the traditional model of path dependence, which allows for institutional change only in the case of exogenous shocks and critical junctures (see, e.g., North, 1990), as well as more recent concepts of gradual institutional change (Streeck and Thelen, 2005; Mahoney and Thelen, 2010). The latter concepts refer to modes of *gradual* institutional change, which, however, can still add up to transformative changes over time. These modes are especially helpful to grasp how higher education systems, which are often said to be highly path dependent given their embeddedness in the respective national political, socio-economic, and cultural context (e.g., Graf, 2009), can still display surprising transformations (cf. Thelen, 2004 on vocational training). Such a perspective facilitates a better understanding of the endogenous and exogenous factors that drive change processes – or, conversely, lead to institutional stasis despite changing environmental conditions. In addition, the paper presents *systematic process tracing* as a method that fits the application of the theory of gradual institutional change (see, e.g., Hall, 2008). To illustrate this approach, the paper analyzes the case of a significant recent change in the relationship between higher education and vocational training in Germany. While the dual apprenticeship training system and its corporatist governance remain the key instance of strategic coordination in Germany's coordinated market economy, high-end dual programs are now also increasingly being offered within the German higher education system (Graf, 2013). In dual study programs, which are rapidly expanding, firms are key actors in negotiating, for instance, the curricula and rules of accession. This has significant consequences, for example, in terms of the specificity of skills acquired but also the governance of higher education more generally. The analysis identifies how modes of gradual institutional change, such as *layering*, *conversion*, and *drift*, are linked to firms' attempt to achieve a more firm-specific and less academically standardized skills provision in higher education.

References

- Graf, L. (2009) Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: Comparing the Internationalization of German and British Universities. *European Journal of Education*, 44(4): 569-585. <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/5819>
- Graf, L. (2013) *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*, Opladen, Budrich UniPress. Open access: <http://dx.doi.org/10.3224/86388043>
- Hall, P. A. (2008) Systematic Process Analysis: When and How to Use it. *European Political Science*, 7: 304-317.
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010) *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*, New York, Cambridge University Press.
- North, D. C. (1990) *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Streeck, W. & Thelen, K. (Eds.) (2005) *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*, New York, Oxford University Press.
- Thelen, K. (2004) *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, New York, Cambridge University Press.

Potenziale von Interventionsforschung und Design Based Research für die Hochschulforschung: Beispiele aus Lehre und Third Space

Prof. Dr. Jan Hense

Justus-Liebig-Universität Gießen

Professur für Hochschuldidaktik und Evaluation

jan.hense@psychol.uni-giessen.de

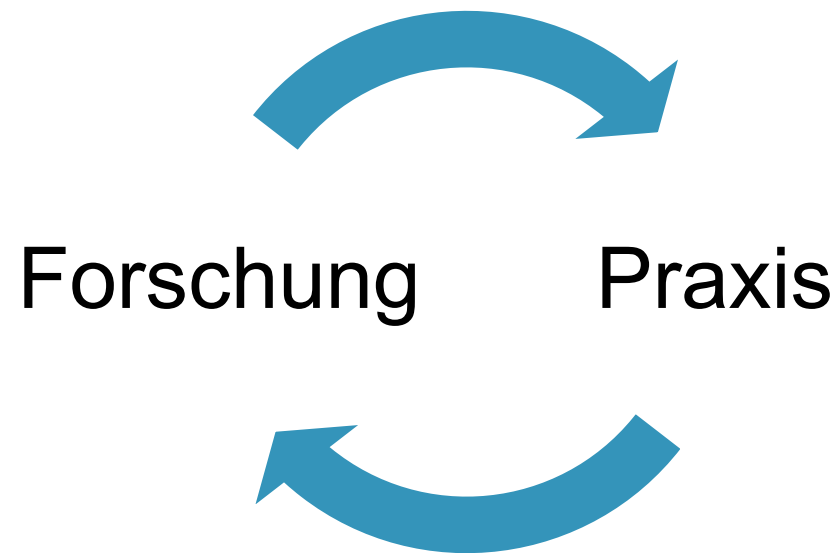


10. Jahrestagung der GfHf - „Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung“

Kassel, 9. April 2014

„Welchen Nutzen hat die Hochschulforschung für
Hochschulen und Hochschulpolitik?“

Ein (gefühl) uraltes Problem...



Analyse und Lösungsansätze

Soziologische Verwendungsforschung

z. B. Beck & Bonß, 1984

Evaluation use/influence

z. B. Carol Weiss, M.Q. Patton, Marv Alkin, Karen Kirkhart

Action research/Handlungsforschung

z. B. Lewin, 1953; Altrichter et al., 1997

Integrative Forschung

Stark & Mandl, 2007

...

Pädagogisch-psychologische Interventionsforschung

z. B. Weinert & De Corte, 1996; Hascher & Schmitz, 2010

Design Based Research

z. B. Anderson & Shattuck, 2012; Design-Based Research Collective, 2003

Design (Based) Research

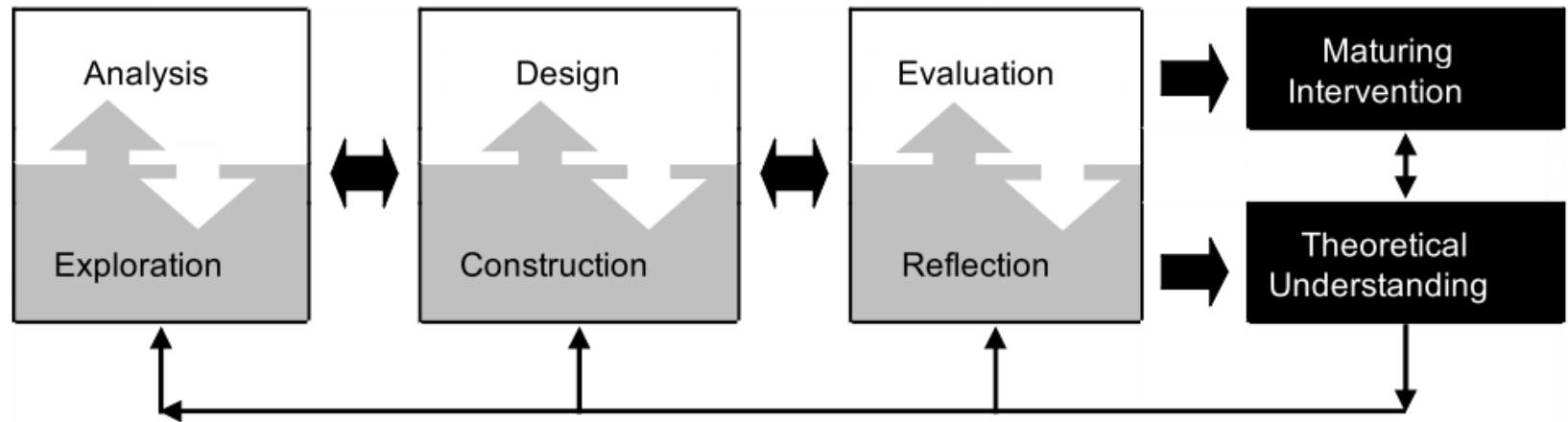


Figure 1. Generic model for conducting educational design research (McKenney & Reeves, 2012)

Beispiel 1: Nutzung von Lehrevaluationsergebnissen



Implizite Hypothesen (Auswahl):

- Lehrende rezipieren LVE-Ergebnisse
- Lehrende akzeptieren LVE-Ergebnisse
- Lehrende verstehen LVE-Ergebnisse
- Lehrende können angemessene Konsequenzen ziehen

Modulares Gießerei verhaltensbasiertes Lehrveranstaltungsrückmeldungsinstrument Kernfragebogen (MoGLi-K)

Dieses Instrument ist unter der Verantwortung der Verantwortung der Frage zu handeln und die Bewertung erfolgt
 anonymisiert. Die Verantwortlichen dieser Instrumente sind die Verantwortlichen in Form eines geeigneten Fragebogens, der zur Verfügung
 gestellt ist. Die Verantwortlichen sind an allen der Verantwortlichen Instrumente, die auf mögliche Verbesserungen gehen.
 Bitte beachten Sie zum Ausfüllen des Fragebogens die folgenden Punkte:
 • Antworten Sie alle Fragen sorgfältig und vollständig an, die von Ihnen beantwortet werden sollen.
 • Die Fragebogen sind anonymisiert und werden nicht an die Verantwortlichen oder Verantwortlichen übergeben.
 • Antworten Sie alle Fragen zu den Fragen und nicht nur zu den Antworten.
 • Die Verantwortlichen sind für die Fragebogen mit dem Verantwortlichen Instrument vollständig und werden an einem Punkt an die
 Verantwortlichen übergeben.

Beurteilung

Die Punkte für diese...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Struktur										
... ist leicht zu verstehen und verständlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist so strukturiert, dass die Informationen vollständig sind und die Informationen zu verstehen ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ergebnisse										
... sind die zur Verfügung stehenden Informationen für die Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verständlichkeit										
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verständlichkeit										
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beitrag und Transfer										
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Informationen zu den Themen, die für die Lernenden wichtig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entwurf

LVE NAVI

Beurteilt die Items

Bitte wählen Sie jeweils fünf Items aus, die Ihnen bei der Nutzung von LVE am meisten und am wenigsten nützlich erschienen sind.

Die Skala: 0 bis 5

Ertrag

- ... ist nach einer anderen Gestaltung eingeregnet.
- ... hat zu Beginn der die Anforderungen an die Teilnehmer zu erfüllen helfen.

Organisation

- ... wurde bei der Verfügung während der offenen Lernzeit.
- ... sollte wichtige Materialien z.B. Literatur, Videos zur Verfügung.
- ... ging mit Übungen einher.
- ... wurde auf ein gutes Ziel ausgerichtet.

Lernumgebung

- ... wurde die Inhalte der Lernumgebung auf.

Entwurf



„Der Dozent/ Die Dozentin hat für lernförderliche Diskussionen gesorgt.“

Warum ist dieser Aspekt wichtig?

Werte auf Ihrem Gebiet erfolgreiche Dozenten berichten, dass eine gut angeleitete Diskussion das Wissen der Studenten untermauern kann, indem eine aktive Beschäftigung mit dem Material gefördert wird und Studenten sich eher in Runden untereinander trauen, eigene Beiträge abzugeben als gegenüber dem Dozenten/Dozentin. Dabei gilt es auf verschiedene Faktoren zu achten, denn nicht jede Art der Diskussion ist lernförderlich. Bestimmte Verhaltensregeln sollten eingehalten werden und auch der Fokus auf ein bestimmtes Thema sollte sich nicht allzu weit verschieben.



Was kann ich tun, um diesen Aspekt praktisch umzusetzen?

1. Versuchen Sie, Diskussionen so zu gestalten, dass Sie einen Nutzen haben und lassen Sie sich von eventuell auftretenden Schwierigkeiten nicht abbringen.
Werte Dozenten sind unsicher in Bezug auf den Nutzen, der ihnen und den Studenten durch Diskussionen entstehen kann oder wie sie Diskussionen in bestimmte Formate bringen können. Dabei ist es wichtig, bestimmte Probleme dieses Formats nicht außer Acht zu lassen. Eine Frage ist mehr, ob ein Dozent der Wirtschaftswissenschaften, wenn man diese beibringen kann, sodass sie den größten Nutzen aufweisen für die Studenten. In der Regel ist dieses Format Wissen vermittelt werden kann und soll. Einige der Befürchtungen sind, dass weniger Material im Curriculum abgedeckt werden kann, dass Dozenten ein bestimmtes Thema wegließen und dass Studenten, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, weiter verzweifeln werden.

2. Versuchen Sie mögliche Diskussionen zu initiieren und einen Zeitplan zu erstellen.
Ein Dozent der Pädagogik teilte seinen Kursteilnehmern die Größe von 5 bis 8 auf und ließ sie eine Liste mit Diskussionsfragen vorbereiten. Er teilte dann jedem jede Gruppe eine andere Diskussionsfrage und die Studenten wählten, welche Frage sie diskutieren werden. Sie sollten somit auf alle Fragen vorbereitet sein. Der Dozent ermahnt dann jede Gruppe einen Gesprächsführer und einen Beobachter zu ernennen und einen dritten Studenten zum Bewerten der Diskussion. Jede Gruppe sollte eine Diskussion durchführen während der Dozent jeder Gruppe einmal über die Schülerzeitung. Nach dem die Gruppen über ihre Themen diskutiert haben, präsentiert jede Gruppe ihre Diskussionsergebnisse. Der für die Bewertung verantwortliche Student gilt in Anwesenheit einer Bewertung ab, wie gut die Diskussion innerhalb der Gruppe funktioniert hat und wie sie hätte besser funktionieren können. Dabei sollte jeder Student während des Semesters mindestens einmal jede Rolle eingenommen haben.

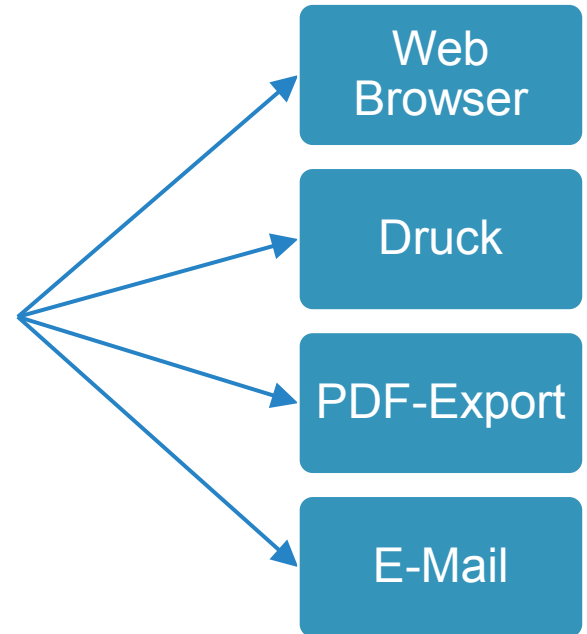
3. Erklären Sie den Nutzen, den Studenten aus einer Diskussion ziehen können.
Um alle Studenten erfolgreich in eine Diskussion zu integrieren, ist es wichtig, ihnen zu erklären, was der Mehrwert einer Diskussion für sie sein kann. Ein Dozent der Wirtschaftswissenschaften betont, dass Diskussionen für Studenten deshalb von Vorteil für die Studenten sein können, weil diese so lernen, ihre Ideen auszudrücken und mit anderen zu diskutieren und auf die Ideen anderer zu reagieren. Auch kann es vorteilhaft sein, Studenten zu erklären, wie sie bestimmte Gesprächstechniken erfolgreich anwenden, um die Gruppendiskussion zu einem verheißungsvollen Lernmedium für alle zu machen. Auch konnten einige Dozenten feststellen, dass eine klare Erklärung des Zwecks bestimmter Aktivitäten die Studenten motiviert und ihnen hilft, ihre Aufmerksamkeit und Energie zu fokussieren.

Nachschulungsbildende Angebote:
Wenn Sie weitere wertvolle Tipps suchen, besuchen Sie zu diesem Thema auch einmal das Dozent-Café der JGU oder einen der vielen Workshops zu Lehre und Lernen in der Hochschullandschaft.



Wahrnehmende Hinweise:
Ergebnisse zur Förderung lernförderlicher Diskussionen - einfach praktizieren und im Browser öffnen.
Moderatorfähigkeit der Studenten verbessern
Nutzen erklären
Vorbereiten geeigneter Diskussionsfragen
Das richtige Thema finden

Entwurf



Begleituntersuchung

Abhängige Variablen

- Nutzungsverhalten
- Akzeptanz des Systems
- Akzeptanz der einzelnen Lehrstrategien
- Transfererwartung und –absicht
- Weiterbildungsmotivation
- Veränderung des Lehrverhaltens
- Veränderungen der LVE-Ergebnisse

Design

- Logfileanalysen
- Befragung der Nutzer/innen
- Experimentelle Variation des Systems

Optimierung des theoretisch hergeleiteten Konzepts

- Anlassbezogenheit
- Niederschwelliger Einstieg
- Anonymität des Systems
- Geringer Nutzungsaufwand
- Individuelles Goal-Setting
- Demonstrierbare wissenschaftliche Fundierung
- Vermittlung durch „Peers“

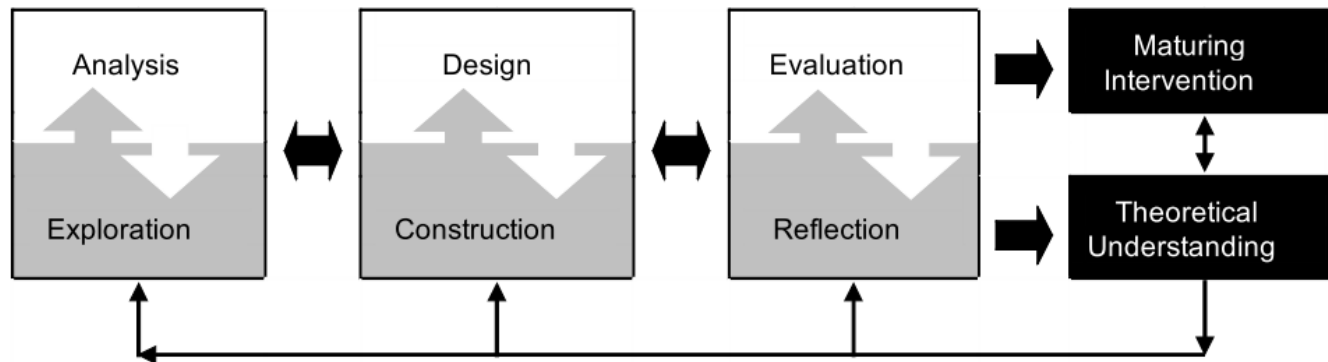


Figure 1. Generic model for conducting educational design research (McKenney & Reeves, 2012)

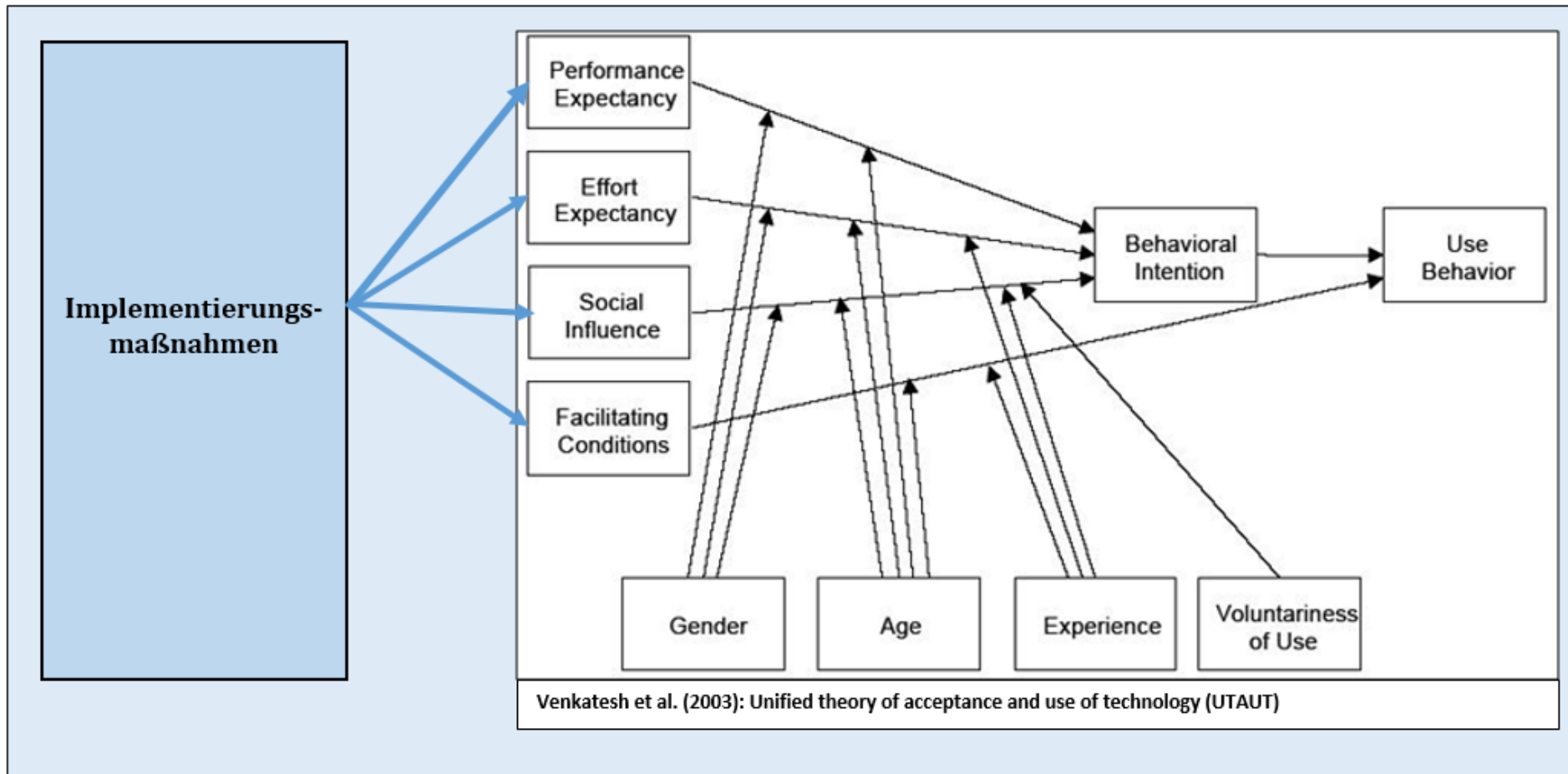
Beispiel 2:

Nutzung digitaler Medien in der Lehre

Analyse/Exploration:

- Geringe Akzeptanz und Nutzung digitaler Medien
- Technologiegetriebene Innovationen
- Theorie: technology acceptance (UTAUT, Venkatesh et al., 2003)
- Differenzierte Untersuchung von Determinanten der Akzeptanz verschiedener Technologien für die Lehre
 - Abstimmungssysteme
 - Interactive Whiteboards
 - Learning Management System
 - „Digitale Medien“ allgemein

Design



Fazit

DBR als spezifisches Design der Interventionsforschung

- Erfolgsgeschichte in der Lehr-Lern-Forschung (vgl. Anderson & Shattuck, 2012)
- Übertragbarkeit auf Hochschule scheint möglich

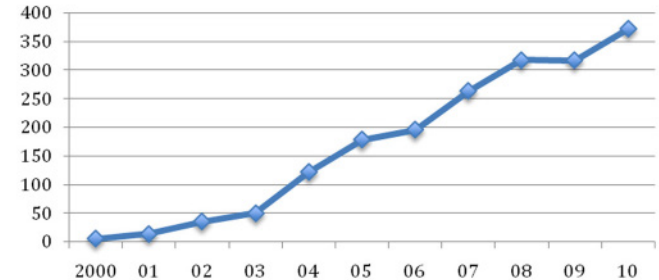


FIGURE 2. Number of articles using or discussing design-based research.

Herausforderungen

- Fehlende Distanz zum Gegenstand
- Zeitlicher Aufwand durch zyklisch angelegten Prozess
- Mikro- vs. Makroebene

PROBLEME DES INTERNATIONALEN VERGLEICHS IN DER HOCHSCHULFORSCHUNG

Michael Hoelscher, Universität Speyer

Gliederung



- Warum international vergleichen?
- Probleme des internationalen Vergleichs
- Empirische Beispiele
- Fazit und Ausblick

1. Warum international vergleichen?

Von (international) vergleichender Sozialforschung wird insbesondere dann gesprochen, wenn

- zwei oder mehr Einheiten, die jeweils einen speziellen Kontext darstellen, explizit verglichen werden,
- das Erkenntnisinteresse auf einen zusätzlichen Nutzen durch diesen Vergleich ausgerichtet ist, und
- der Methodeneinsatz die Besonderheiten des Vergleichs berücksichtigt

(z.B. Dogan und Pelassy 1990)

1. Warum international vergleichen?

Funktionen des Vergleichs

- Generalisierung
- Spezifizierung von Aussagen
- Beschreibungs- und Erhebungsfunktion
- Aufklärung bzw. Aufzeigen von Alternativen

(z.B. Immerfall (1995: 26 f.))

2. Probleme des quant. internat. Vergleichs



- Probleme bei der Datengenerierung
- Fehlende Daten
- Fehlende Vergleichbarkeit (Äquivalenz)

3. Beispiele für Probleme: administrative Daten



- Unterscheidet sich der Anteil an Studierenden in liberalen und koordinierten Marktwirtschaften?
- ▣ Hypothese: Der prozentuale Anteil eines Jahrgangs, der ein Studium aufnimmt, ist in liberalen Marktwirtschaften höher als in koordinierten Marktwirtschaften

Absolventenquoten im Vergleich (1995-2008)(in %)

	Absolventenquote (Erststudium)		
	1995	2000	2008
Dänemark	25,2	37,3	46,8
Deutschland	13,9	18,4	25,5
Finnland	20,3	40,8	62,6
Japan	25,4	29,4	39,4
Niederlande	28,5	35,1	41,4
Norwegen	26,2	37,4	41,5
Österreich	9,7	15,3	25,0
Schweden	24,0	28,1	39,9
Schweiz	9,5	11,9	32,4
CME^{a)}	20,3	28,2	39,4
Australien		35,7	48,5
Großbritannien		42,0	47,9
Irland		30,5	46,1
Kanada	27,2	27,2	36,6
Neuseeland	32,7	50,3	48,3
USA	32,7	34,4	37,3
LME^{a)}	30,9	36,7	44,1

Quelle: Hoelscher, M. (2014):
Spielarten des Kapitalismus
und Hochschulsysteme im
internationalen Vergleich.
Habilitationsschrift an der
Universität Heidelberg (im
Erscheinen), unter
Verwendung von OECD,
2011c.

^{a)} Ausgewiesen sind die
ungewichteten
Ländermittelwerte.

Absolventenquoten im Vergleich (2009)(in %)

Absolventenquote 2009		
	% ausländ. Stud.	2009 bereinigt
Dänemark	3,3	44,0
Deutschland	1,8	26,7
Finnland		
Japan	0,8	39,6
Niederlande	1,9	39,9
Norwegen	1,7	39,0
Österreich	2,9	26,4
Schweden	3,2	33,0
Schweiz		
CME^{a)}		35,5
Australien	14,6	33,9
Großbritannien	12,2	35,6
Irland		
Kanada	2,3	34,3
Neuseeland	9,3	40,3
USA		
LME^{a)}		36,0

Quelle: Hoelscher, M. (2014):
Spielarten des Kapitalismus
und Hochschulsysteme im
internationalen Vergleich.
Habilitationsschrift an der
Universität Heidelberg (im
Erscheinen), unter
Verwendung von OECD,
2011c.

^{a)} Ausgewiesen sind die
ungewichteten
Ländermittelwerte.

3. Beispiele für Probleme: administrative Daten



- Ist der Privatisierungsgrad in liberalen und koordinierten Marktwirtschaften unterschiedlich?
 - ▣ Hypothese: Der Anteil der öffentlichen Finanzierung am Hochschulsystem ist in liberalen Marktwirtschaften niedriger als in koordinierten Marktwirtschaften

Anteil öffentlicher Ausgaben im tertiären Sektor (OECD; in %)

	1995	2000	2005	2008
Liberales Marktwirtschaften (AU ^a), CA ^d), IE, NZ, UK ^c), US)	62 (16,0)	59 (16,5)	55 (18,5)	54 (21,4)
Koordinierte Marktwirtschaften (AT ^a), BE ^a), DK, FI, DE, JP, NL, NO ^c), SE)	86 (21,3)	86 (19,0)	82 (20,9)	83 (19,9)

Quelle: Hoelscher, M. (2014): Spielarten des Kapitalismus und Hochschulsysteme im internationalen Vergleich. Habilitationsschrift an der Universität Heidelberg (im Erscheinen), unter Verwendung von OECD 2011: Indikator B3; angegeben sind die ungewichteten Mittelwerte der Länder; Standardabweichungen in Klammern.

^{a)} Keine Angaben für 1995; ^{b)} keine Angaben für 2000; ^{c)} keine Angaben für 2005; ^{d)} keine Angaben für 2008.

3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

- Wie gestaltet sich die Verbindung von Studium und Beruf in koordinierten und liberalen Marktwirtschaften?
- ▣ Hypothese: In koordinierten Marktwirtschaften werden stärker spezifische Kompetenzen betont, die gut für den Berufseinstieg sind.

3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

	Studium gute Basis für ...
	Berufseinstieg (Mittelwert)
BRD, mit Zugang zur Promotion	3,34
BRD, ohne Zugang zur Promotion	3,78
Deutschland gesamt	3,48
UK, mit Zugang zur Promotion	3,59
UK, ohne Zugang zur Promotion	3,28
Großbritannien gesamt	3,30

Skala von 1 („not at all“) bis 5 („to a very high extent“)

3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

- Inwieweit sind die Antworten zu Arbeitsorientierungen von Studierenden aus verschiedenen Ländern vergleichbar?
 - ▣ Explorative Faktorenanalyse durch Allen und van der Velden (2007)
 - ▣ Drei Faktoren:
 - Karriere: Hohes Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten, hohes soziales Ansehen
 - Profession: Autonomie, Neues lernen, neue Herausforderungen
 - Soziale Werte: Arbeitsplatzsicherheit, Freizeit, etwas Sinnvolles für die Gesellschaft tun, Vereinbarkeit von Beruf und Familie

3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

Work values, results of factor analysis

Allen und van der Velden (2007, S. 243)

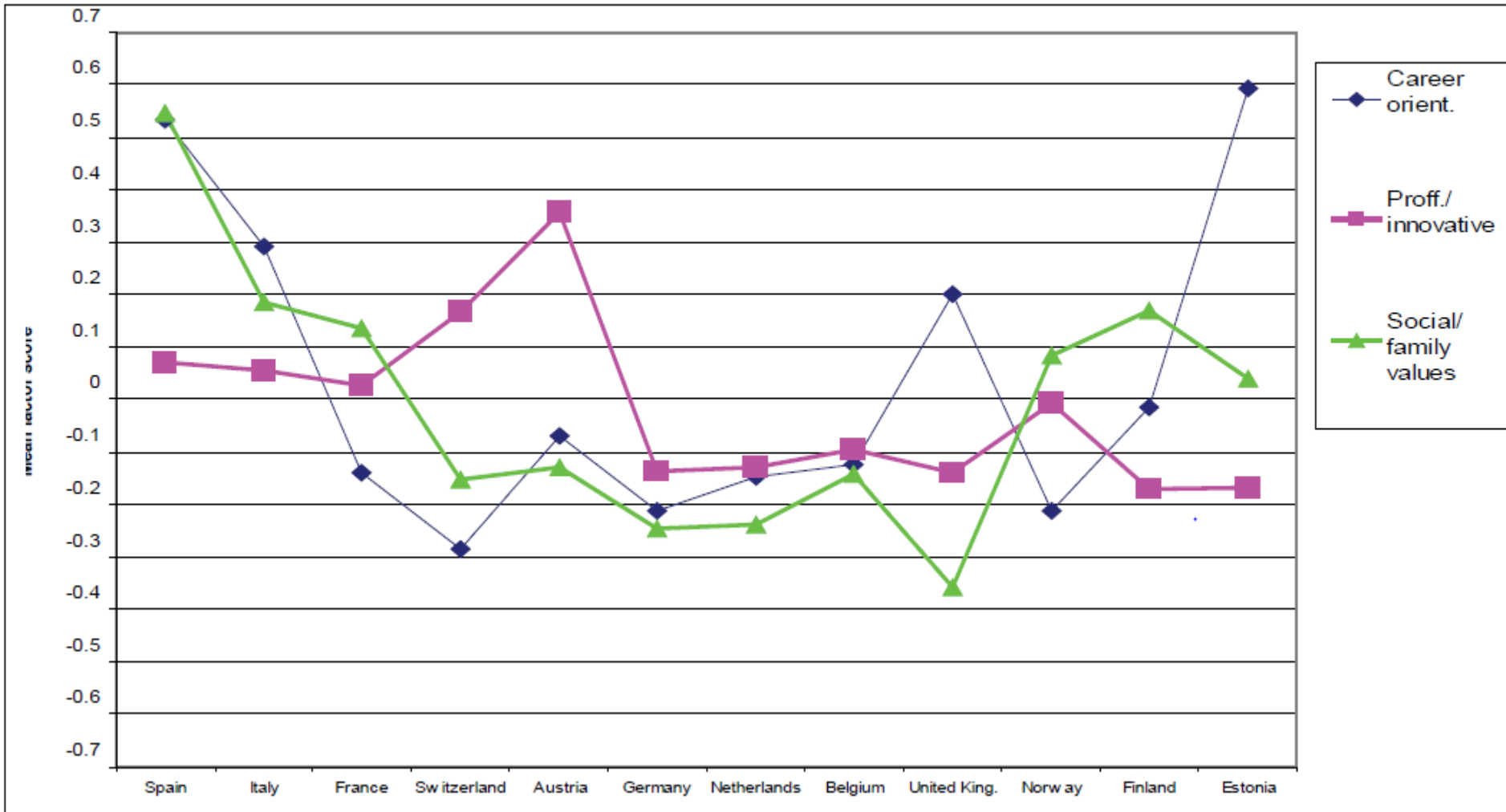
Values	Career (Factor 1)	Professional (Factor 2)	Social values (Fac. 3)
1 Work autonomy	-0,018	0,565	0,087
2 Job security	0,384	-0,123	0,532
3 Learn new things	0,177	0,754	0,088
4 High earnings	0,820	0,025	0,067
5 New challenges	0,310	0,735	-0,132
6 Good career prospects	0,743	0,319	-0,061
7 Leisure activities	0,130	0,010	0,691
8 Social status	0,609	0,089	0,238
9 Useful for society	-0,121	0,441	0,515
10 Combine work with family	0,018	0,092	0,758

Note: The Czech sample is not included in the analyses, because of lack of information on some of the items. Only observations with valid response on all the ten items are included.

3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

Mean factor scores by country, career orientations, professional/innovative orientations and social/family oriented values

Allen und van der Velden (2007, S. 244)



3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

□ Grade der Invarianz

▣ Konfigurale Invarianz

- Die gleichen manifesten Indikatoren können zur Messung der latenten Konstrukte herangezogen werden; Zuordnung der Indikatoren zu Konstrukten ist in allen Gruppen gleich

▣ Metrische Invarianz

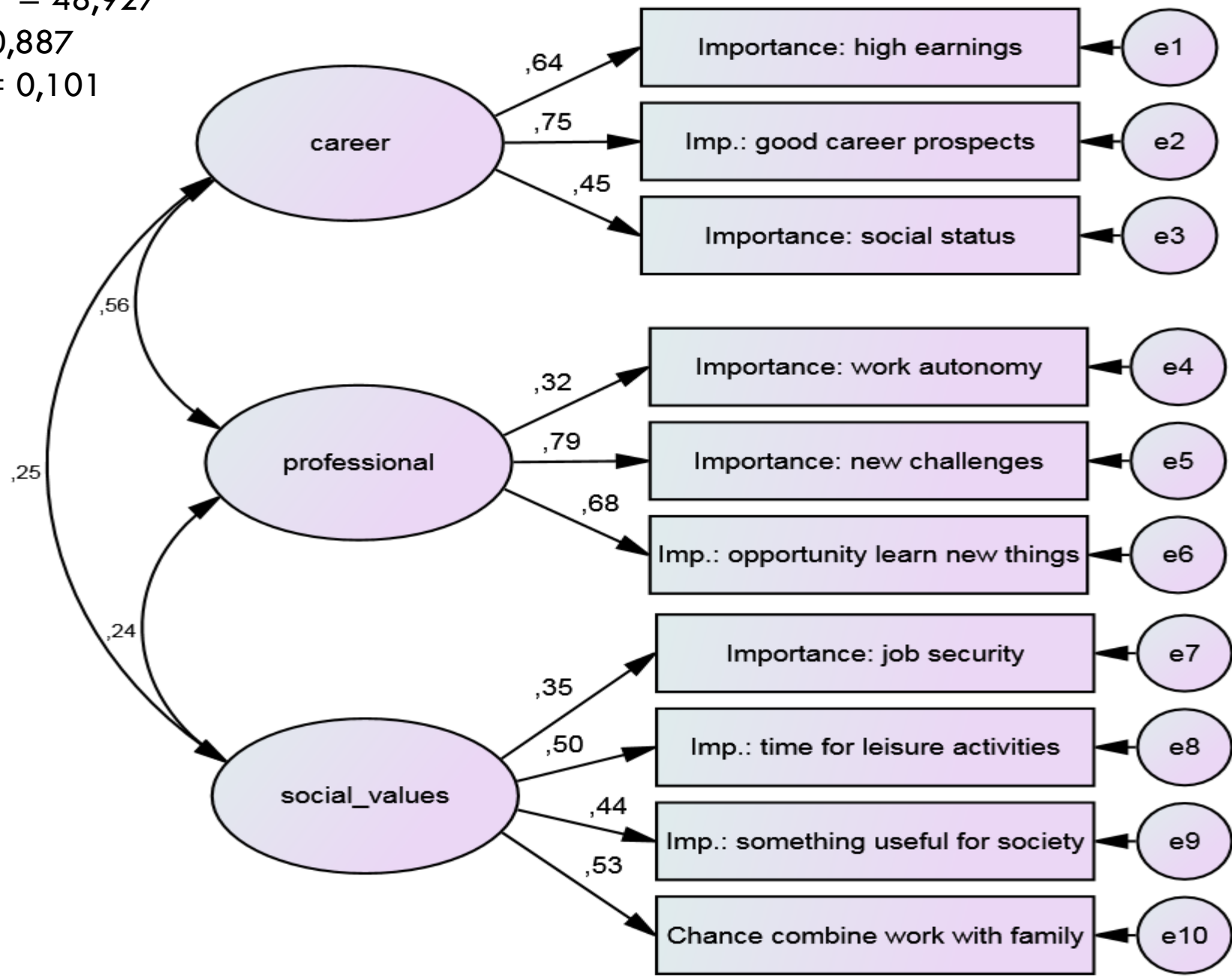
- Zusätzlich: Die Faktorladungen der Indikatoren auf den Konstrukten sind für alle Gruppen gleich

▣ Skalare Invarianz

- Zusätzlich: Die Mittelwerte der latenten Konstrukte sind für alle Gruppen gleich => Voraussetzung für Mittelwertvergleiche!

Countries: UK (England), Germany and Austria

CMIN/DF = 48,927
AGFI = 0,887
RMSEA = 0,101



3. Beispiele für Probleme: vergl. Surveys

□ Vergleich unterschiedlicher Modelle

□ Konfigurale Invarianz

- $\chi^2 = 1522,950$ $df = 96$

- $CFI = 0,815$

- Modell nicht optimal, aber für keines der Ländermodelle eine klare Abweichung von der gemeinsamen Struktur erkennbar

□ Metrische Invarianz

- $\Delta\chi^2 = 65,376$, $df = 14$; $\Delta CFI = 0,006$

- Metrische Invarianz kann vor diesem Hintergrund unterstellt werden
=> Zusammenhanganalysen sind machbar

□ Skalare Invarianz

- $\Delta\chi^2 = 2091,168$, $df = 20$; $\Delta CFI = 0,268$

- Skalare Invarianz scheint nicht vorzuliegen, Mittelwertvergleiche sind eher nicht angebracht

4. Fazit und Ausblick

- Internationaler Vergleich zunehmend wichtig
- Datenlage für internationalen Vergleich hat sich in den letzten Jahren deutlich verbessert
- Gleichzeitig weiterhin in vielen Bereichen nicht optimal

Für die Zukunft

- Mehr und bessere Daten
- Reflektierter Umgang mit international vergleichend vorliegenden Daten notwendig
- Methodenkenntnisse verbessern

Kontakt



Prof. Dr. Michael Hoelscher

Professur für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement
Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer
Freiherr-vom-Stein-Straße 2
67324 Speyer

Email: hoelscher@uni-speyer.de

Hochschulforschung als Hochschulentwicklung?

Beiträge zur Gestaltung hochschulischer Praxis
durch Forschung

Hochschulforschung als Hochschulentwicklung? Einladung zum Gedankenexperiment

Wie und unter welchen Prämissen kann Hochschulforschung einen Beitrag zur Hochschulentwicklung und damit (auch) zur Gestaltung von hochschulischer Praxis leisten?

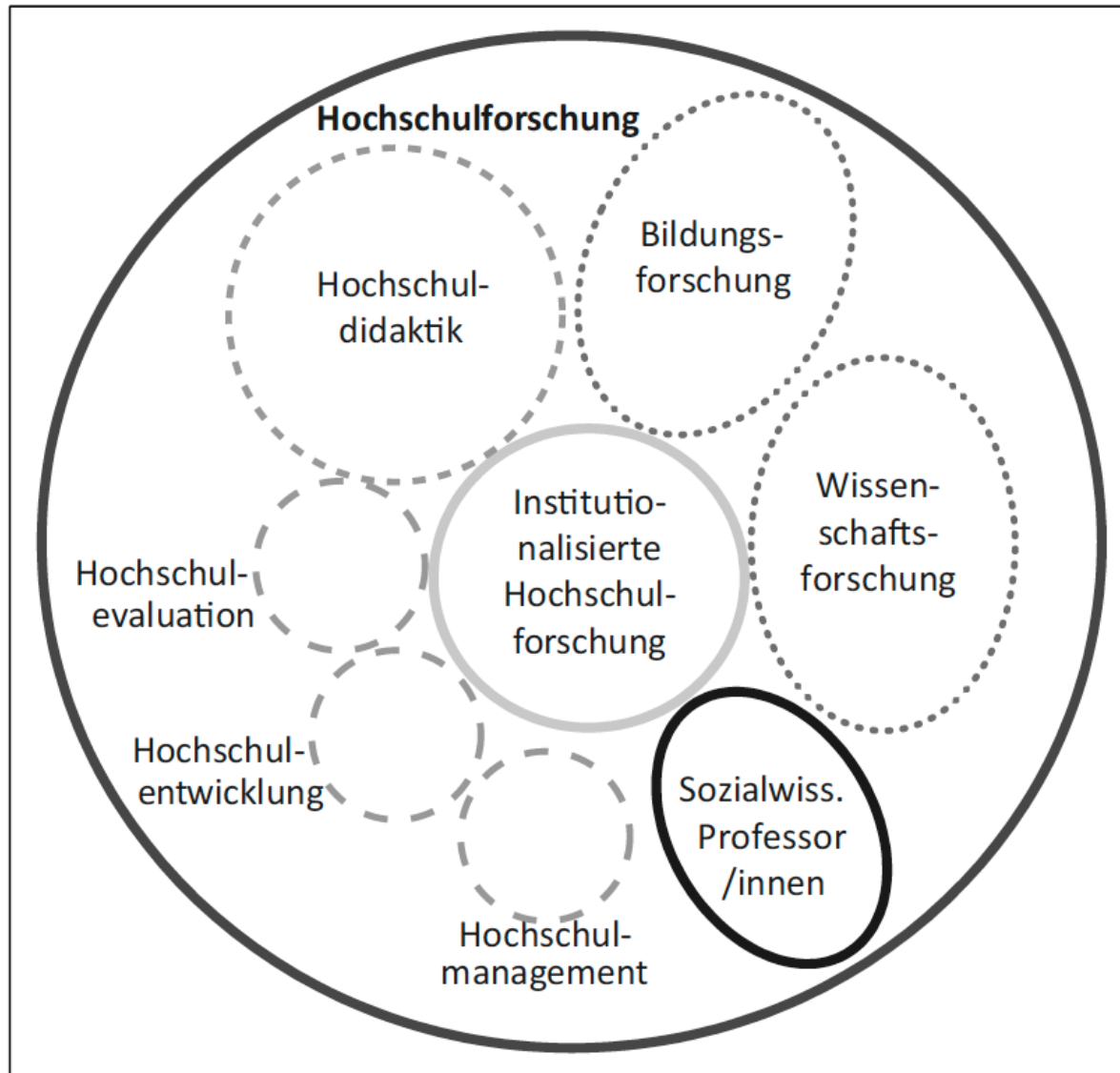


Hochschulforschung als Hochschulentwicklung? Einladung zum Gedankenexperiment

- | Die Beantwortung der Frage betrifft **Gegenstandsbereiche, involvierte disziplinäre Perspektiven und Fragestellungen** der Hochschulforschung.
- | Sie greift **Diskussionen** auf, wie anwendungsorientiert Hochschulforschung sein könnte (nicht sein muss) und wie (wenig) forschungsorientiert Praxisgestaltung erfolgt.
- | Dazu wird ein **weites Verständnis von Hochschulforschung** zugrunde gelegt (vgl. Winter, 2014).

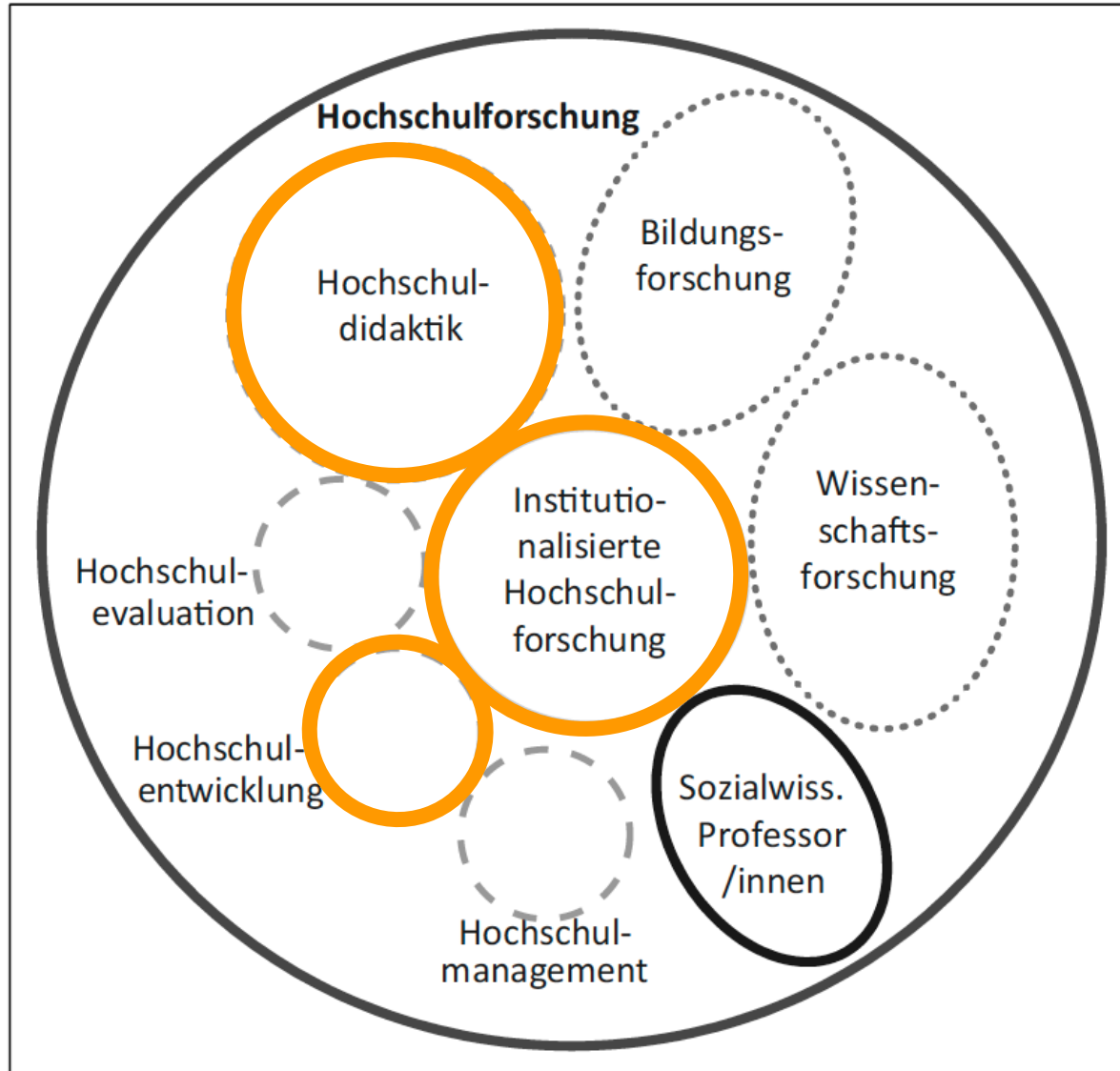


Übersicht 1: Institutionalisiertes Zentrum und periphere Kreise der Hochschulforschung in Deutschland



(Winter, 2014, S. 38)

Übersicht 1: Institutionalisiertes Zentrum und periphere Kreise der Hochschulforschung in Deutschland



(Winter, 2014, S. 38)

Soziologisch orientierte Hochschulforschung

Beiträge zur Gestaltung von Hochschule

Thematische Schwerpunkte

- | **Historisch:** Expansion des Bildungs- und Hochschulsystems, damit verbundene Herausforderungen für Hochschule und Studium, Bedeutung für individuelle Bildungschancen
- | **Organisationssoziologischer Fokus:** auf Governance und Steuerung von Hochschule (Hochschule als „besondere“ Organisation; New Public Management; neue Regulierungsmodelle)

Beiträge zur Gestaltung

- | **Bereitstellung von Daten** (u.a. Bildungsmonitoring, Studierenden- und Absolventenforschung, Karriereverläufe im Hochschul- bzw. Wissenschaftssystem)
- | **Bewertung bildungspolitischer (Reform-)Maßnahmen** zur Hochschul-Gestaltung sowie Analyse der Umsetzungsrealitäten in Hochschulen

(Pasternack, 2014; Bülow-Schramm/Krempkow, 2014)

Pädagogisch orientierte Hochschuldidaktik

Beiträge zur Gestaltung von Hochschule

Thematische Schwerpunkte

- | **Normative Entwürfe** zur Bildung durch Wissenschaft bzw. Zielvorstellungen für ein Hochschulstudium
- | Historisch bedingte Fokussierung auf **Unterrichts-Settings** und deren praktischen Support (u.a. durch den sog. Third Space)
- | **Qualifizierung und Professionalisierung** hochschulischen Lehrpersonals (durch hochschuldidaktische Zentren usw.)

(Wildt, 2013)

Beiträge zur Gestaltung

- | **Unterrichtsentwürfe** und Best Practices in der Hochschullehre
- | Praktische **Weiterbildungsformate** an Hochschulen (insbesondere für Lehrpersonal)
- | Gestaltungskonzepte auf **unterschiedlichen Ebenen** im Sinne einer pädagogischen Hochschulentwicklung (vgl. dazu bereits Flechsig, 1975)

Hochschulentwicklung

Beiträge zur Gestaltung von Hochschule

Thematische Schwerpunkte

- | Differenzieren sich aus in Bereiche **Studium und Lehre** sowie **Hochschulsteuerung** unter managerialer Perspektive
- | **Einzelfallforschung** in konkreten Hochschul-Organisationen sowie **Phänomenorientierte** Forschungsinteressen (z.B. jüngste DZHW-Studie zu MOOCs)
- | **Praktisches Handeln und öffentliche Reflexion darüber** (ohne expliziten Forschungsbezug; vgl. „Lüneburger und Friedrichshafener Hochschulpraktiker“, Pasternack, 2014, S. 11)

Beiträge zur Gestaltung

- | **Katalysierende Wirkung** für Hochschulmanagement durch externe Gestaltungsempfehlungen (bspw. durch das CHE)
- | **Interner Einfluss auf Hochschulmanagement** durch pädagogische Ziel- und Normvorstellungen (bspw. pädagogische Hochschulentwicklung des IWP St. Gallen)

Zwischenfazit

Hochschulforschung als Hochschulentwicklung

Vorliegende Beiträge zur Gestaltung hochschulischer Praxis durch Forschung

- | Allerhand **Daten und Analysen** auf Ebene des Hochschulsystems (durch genuine Hochschulforschung; vgl. „Verkehrsunfallforschung“, Pasternack, 2014, S. 6 f.)
- | **Normative Zielvorstellungen** über Studium und Lehre und zahlreiche Lehr-Konzepte (vor dem Hintergrund der Bildungsidee, Bildung durch Wissenschaft)
- | **Bewertung von Reformmaßnahmen** und daraus abgeleitete Gestaltungsempfehlungen für die Praxis (keine „Geburtshelfer“)

Leerstellen

- | **Bearbeitung weiterer Gegenstandsbereiche** aus Forschungsperspektive
- | **Zusammenhängende Betrachtung** unterschiedlicher Gestaltungsebenen innerhalb von Hochschule

Zwischenfazit

Hochschulforschung als Hochschulentwicklung

Vorliegende Beiträge zur Gestaltung hochschulischer Praxis durch Forschung

- | Allerhand **Daten und Analysen** auf Ebene des Hochschulsystems (durch genuine Hochschulforschung; vgl. „Verkehrsunfallforschung“, Pasternack, 2014, S. 6 f.)
- | **Normative Zielvorstellungen** über Studium und Lehre und zahlreiche Lehr-Konzepte (vor dem Hintergrund der Bildungsidee, Bildung durch Wissenschaft)
- | **Bewertung von Reformmaßnahmen** und daraus abgeleitete Gestaltungsempfehlungen für die Praxis (keine „Geburtshelfer“)

Leerstellen

- | **Bearbeitung weiterer Gegenstandsbereiche** aus Forschungsperspektive
- | **Zusammenhängende Betrachtung** unterschiedlicher Gestaltungsebenen innerhalb von Hochschule
- | **Forschungsmethodologische Zugänge** für Maßnahmen zur Hochschulentwicklung

Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung? Einladung zum Gedankenexperiment

Welchen Mehrwert würde Design-based Research für die Hochschulforschung bieten? Inwieweit ist Design-based Research „nur“ Praxisforschung und -entwicklung?

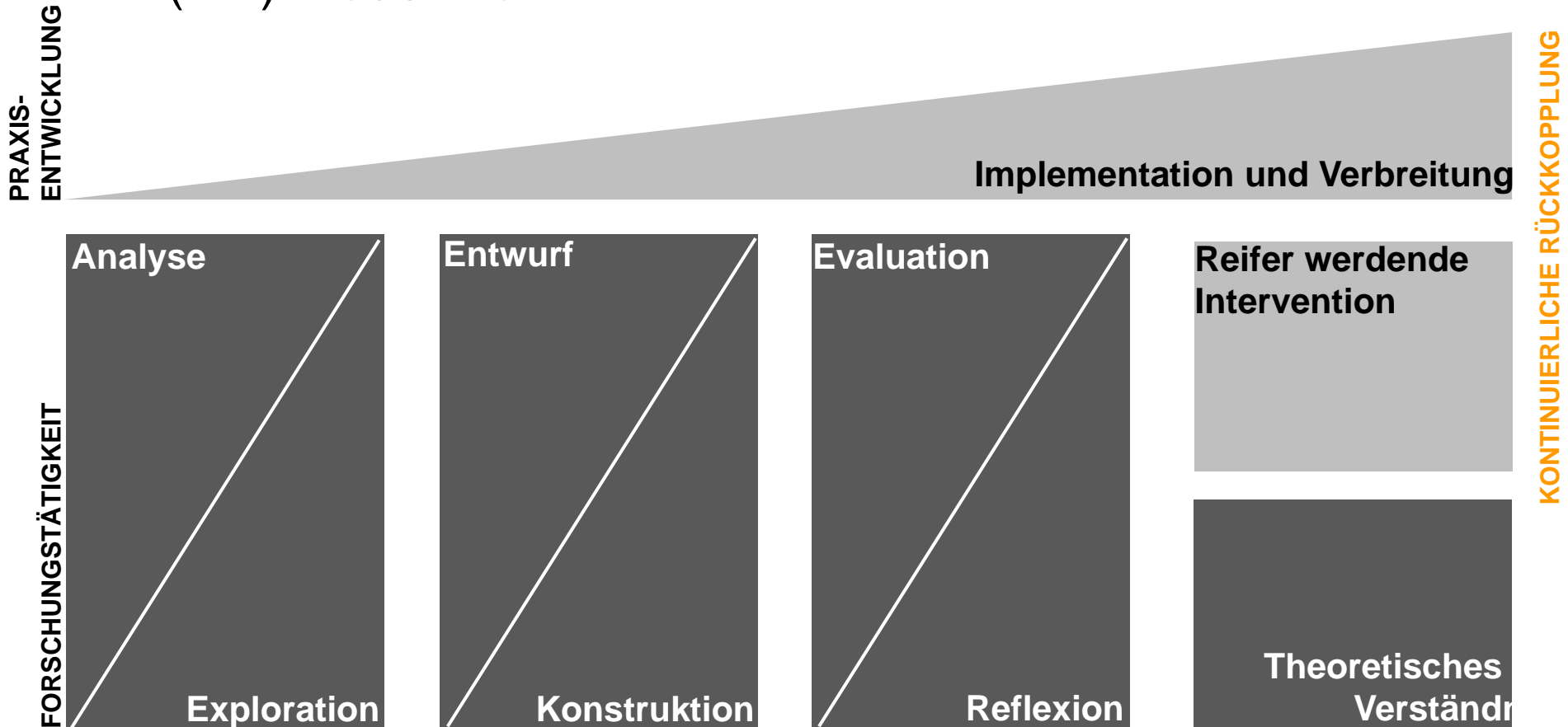


Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung?

Was ist Design-based Research?

- | **Ziele von Design-based Research (DBR):** Praktische Problemstellungen mit Mitteln der Forschung lösen
- | **Verschiedene Namen:** Design Research, Development(al) Research (Anderson & Shattuck, 2012, p. 16; Reinmann, 2014, S. 64), didaktische Entwicklungsforschung (Einsiedler, 2010), entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann & Sesink, 2011), ...
- | **Ursprünge:** auch (nicht ausschließlich) Ingenieurwissenschaften
- | **Kern:** Design oder Entwicklung als elementarer Bestandteil von Forschungstätigkeit; Entwurfs- bzw. Konstruktionstätigkeiten bereits „als Wissens-schaffende Tätigkeiten“ (Reinmann, 2014, S. 64)
- | **Abgrenzung zu anderen Forschungsansätzen:** „Verwandte“ sind Interventionsforschung, Evaluationsforschung, Aktionsforschung etc.
- | **Mehrphasigkeit als wichtiges Merkmal** (siehe Grafik)

Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung? (Ein) Modell von DBR



(McKenney & Reeves, 2012, p. 77; Reinmann, 2014, S. 65)

Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung? Erforschung und Gestaltung im Zusammenspiel

Verhältnis von Theorie, Empirie und Gestaltung hochschulischer Praxis

- | Sollen praktische Probleme mit Mitteln der Forschung gelöst werden, ist der **Gestaltungsanspruch** in diesem Forschungsansatz **inhärent**.
- | Die Notwendigkeit zur Gestaltung mit Mitteln der Forschung ergibt sich v.a. dort, wo Forschungsfragen/Probleme „**geordnete Rahmen**“ (z.B. Tully, 1994, S. 59) **verlassen** (Stichwort: Gegenstandsbereiche der Hochschulforschung).
- | **Aktueller Fokus** zeigt sich in der (Allgemeinen) Didaktik, da Gestaltung „typischer“ Anspruch von Didaktik, Pädagogik oder Bildungswissenschaften im Allgemeinen.

Was wäre, wenn ...

- | Gestaltung müsste forschungsparadigmatisch **akzeptiert** werden.
- | Forschungsvorhaben wären **komplex, aufwändig und würden lange dauern**.

Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung?

Erforschung und Gestaltung an Hochschulen

Welche Problembereiche würden sich für DBR an Hochschulen eignen?

- | Am häufigsten im Einsatz in bzw. für Lehre/Lehrorganisation und Studium
- | Seltener für Hochschulmanagement (bspw. Stakeholder Dialoge)

Welche (neuen) Herausforderungen ergeben sich durch DBR?

- | Forschungsvorhaben überhaupt im Sinne von DBR durchzuführen
- | Kooperation(en) zwischen beteiligten Personen, aber auch Disziplinen umzusetzen
- | Rollenklärungen *zwischen* Forschung und Gestaltung vorzunehmen

Welche Ergebnisse würde DBR liefern?

- | Daten der empirischen Sozialforschung liegen – oft fallbezogen – vor, gleichzeitig aber auch Design-Prinzipien, Muster etc.
- | Sie „bilden eine Brücke zwischen den Ansprüchen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Praxisgestaltung“ (Euler, 2014, S. 105).

Zwischenfazit

Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung

Festzuhalten ist

- | Hochschulentwicklung *kann* Teil von Hochschulforschung sein.
- | Mit der Idee der Hochschulentwicklung dürfte auch *Interesse an Gestaltung* von Hochschulen verbunden sein.
- | *Fragen der Passung* etablierter Forschungszugänge und -methoden stellen sich.

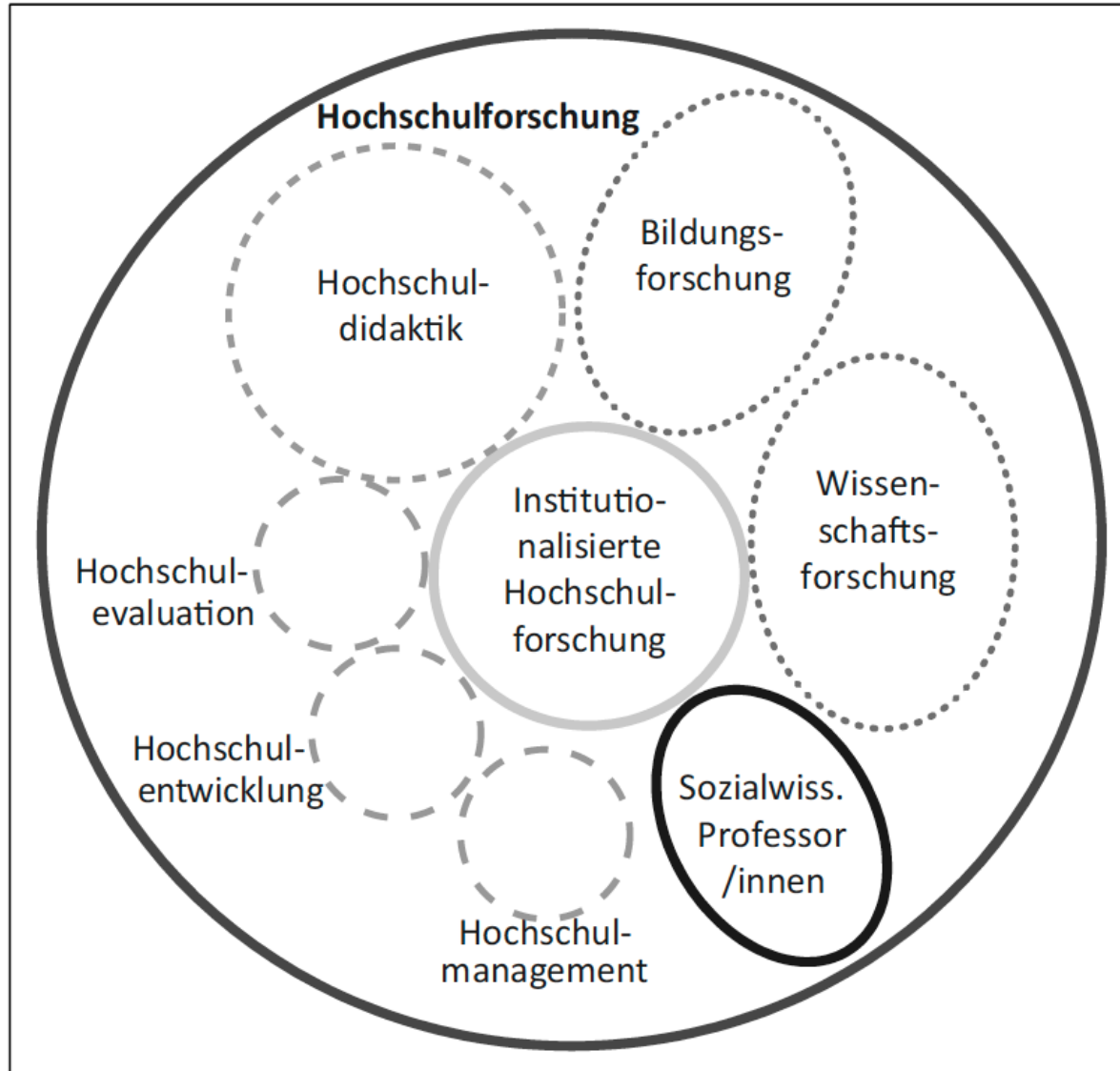
DBR könnte hilfreich sein, wenn Problemstellungen bearbeitet werden, die

- | über die Erforschung von Lehrveranstaltungen *hinausgehen*,
- | „klassische“ Gegenstandsbereiche *überwinden* und
- | auch gestaltet werden *sollen*.

Rückwirken der integrativen Sicht nur bedingt abschätzbar

- | Wie werden die Befunde in der wissenschaftlichen Community *anerkannt*?
- | Wie werden Forschungsbefunde tatsächlich zur Praxisentwicklung *genutzt*?

Übersicht 1: Institutionalisiertes Zentrum und periphere Kreise der Hochschulforschung in Deutschland



(Winter, 2014, S. 38)

Hochschulforschung als Hochschulentwicklung

Beiträge zur Gestaltung hochschulischer Praxis durch Forschung

Hochschulforschung kann einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten, ...

- | indem vorliegende Befunde vermehrt zur Gestaltung von Praxis genutzt werden (im Sinne von Entwicklung),
- | wenn Gegenstandsbereiche mit organisationalem Bezug berührt/bearbeitet werden (im Sinne von Fall- oder Auftragsforschung),
- | wenn Gestaltung auch Teil von Forschungstätigkeit *über* Hochschule(n) würde (im Sinne von DBR).

Grenzen des Gestaltungsanspruchs

- | Nicht alle (praktischen) Probleme können, wollen *und* sollen gestaltet werden.
- | Nicht jegliche Hochschulforschung *kann* als Gestaltungsforschung realisiert werden.
- | Hochschulforschung *darf* nicht ausschließlich Auftragsforschung und Praxisentwicklung infolge ihrer vermehrten Anwendungsorientierung sein/werden!

(Winter, 2014, S. 33)

Vielen Dank für Ihr Interesse.
Gibt es Fragen?

Dr. Sandra Hofhues

Zeppelin Universität gemeinnützige GmbH
Am Seemooser Horn 20
D-88045 Friedrichshafen | Bodensee

Email: sandra.hofhues@zu.de

Blog: www.sandrahofhues.de

Twitter: @shofhues

Dr. Grit Würmseer

Zeppelin Universität gemeinnützige GmbH
Am Seemooser Horn 20
D-88045 Friedrichshafen | Bodensee

Email: grit.wuermseer@zu.de

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research. *Educational Researcher*. 16-25.
- Bülow-Schramm, M. & Krempkow, R. (2014): Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand. *die hochschule*. 1/2014, 50-62.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 59–81.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & F.E. Sloane (Hg.), *Design-Based Research*, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 97-112). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Flehsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere Fernuniversität* 3. http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/1/ZP_003.pdf (09.04.2015).
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Pasternack, P. (2014). Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. *die hochschule*. 1, 6-24.
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & F.E. Sloane (Hg.), *Design-Based Research*, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S.64-78). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Reinmann, G. & Sesink, W., (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*.
- Tully, C. J. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenzial der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (27-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Winter, M. (2014). Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. *die hochschule*. 1, 25-49.

Entwicklung eines Instrumentariums zur Wirksamkeitsmessung interaktiver Lehrmethoden

Prof. Dr. Yvette Hofmann und Thomas Köhler

10. Jahrestagung der GfHf „Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung“
Kassel, 09. April 2015

Ausgangssituation

Verbundprojekt HD MINT (Laufzeit: 2012-2016)

- Sechs Hochschulen in Bayern
- Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung durch das IHF und das Zentrum für Hochschuldidaktik (DiZ)

Grundidee: Einsatz interaktiver Lehrmethoden zur ...

- ↪ ... Verbesserung der Studienbedingungen
- ↪ ... Erhöhung der Lehrqualität
- ↪ ... Sicherung des nachhaltigen Lernerfolges
- ↪ ... didaktischen Professionalisierung

- Freiwilligkeit der Professorenschaft
 - ↪ Selbständige Auswahl der Lehrveranstaltungen der Semester 1-3
 - ↪ Selbständige Auswahl der Lehrmethode
- Vor-Ort-Betreuung
- Einsatz interdisziplinärer Teams
- Beratende Funktion der Projektgruppe

- Unterschiedliche Einsatzbedingungen
 - ↳ Fächer
 - ↳ Veranstaltungsarten
 - ↳ Gruppenanzahl usw.
- Prüfungsordnungen, Prüfungsformen, Ergebniskategorien, usw.

Unabhängig einsetzbar von ...

- ... Form der Lehrveranstaltungen
- ... Fächern und Stoffgebieten
- ... Lehrmethodenauswahl
- ... Messzeitpunkten
- ... ggf. kombinierbar mit Lernfortschrittmessungen
respektive Diagnostiktests

Gesamtinstrumentarium:

- Leitfadengestützte Einzelinterviews
- Standardisierter Fragebogen für Studierende (Vorher-Nachher Befragung)
- Standardisierter Fragebogen für Dozierende
- Dokumentationsbogen für Projektmitglieder („Mitarbeiterfragebogen“)

Fragebogenteile:

- Studierzufriedenheit
- Kompetenzwahrnehmung
- Kompetenzerleben
- Soziodemographische Merkmale
- Evaluationsfragen

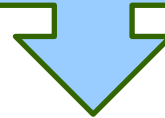
Freiwilligkeit erhöht ...

- ... Bereitschaft zur Teilnahme
- ... Bereitschaft zum Experimentieren
- ... die Notwendigkeit einer umfassenden Kontrolle sich ergebender Störvariablen

Gefahr: Eingeschränkte Geeignetheit der Stichprobe

Gesamtstichprobe HD MINT

Studierendenzahl: 3161
Veranstaltungsanzahl: 88
Dozierendenanzahl: 45



Veranstaltungen mit vergleichbarem Lehrmethodeinsatz

Studierendenzahl: 2532
Veranstaltungsanzahl: 72
Dozierendenanzahl: 42



Stichprobe mit vollständig ausgefüllten Fragebögen

Studierendenzahl: 1775
Veranstaltungsanzahl: 72
Dozierendenanzahl: 42

Datenbasis der ersten Auswertung

Best Practice- Lehrveranstaltungen

Studierendenzahl: 524
Veranstaltungsanzahl: 16

Lehrveranstaltungen mit mäßigem Umsetzungsgrad

Studierendenzahl: 734
Veranstaltungsanzahl: 37

Traditionelle Lehrveranstaltungen

Studierendenzahl: 517
Veranstaltungsanzahl: 19

- ✓ Einbezug aller Beteiligten
- ✓ Kontrolle der Rahmenbedingungen
- ✓ „Standardisierung“ des Lehrmethodeneinsatzes
- ✓ Selbstverpflichtung der Lehrenden

Prof. Dr. Yvette Hofmann & Thomas Köhler

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung

Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Telefon: 089/21 234-309

E-Mail: hofmann@ihf.bayern.de
koehler@ihf.bayern.de



Daniel Houben
RWTH Aachen University

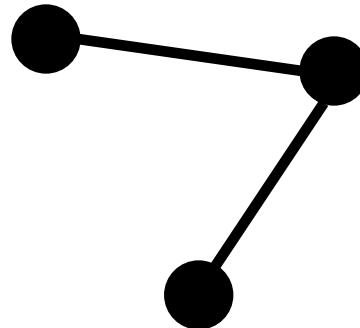
Zum Potential der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) für die Hochschulforschung

Hochschulen und Netzwerke

- soziale Netzwerke auch an Hochschulen immer schon ubiquitär
- Organisationswerdung und Reformen erhöhen Druck zu strategischem Handeln
- Netzwerke als Form sozialer Organisation und Handlungskoordination gewinnen an Bedeutung
- Netzwerke werden zur zentralen Selbstbeschreibungssemantik bzw. zum handlungsleitenden Mythos
- Netzwerke im Organisationsalltag der Hochschulen fest etabliert:
 - TU 9, U 15, Netzwerk mittelgroßer Universitäten
 - HRK, LRK, Kanzler-AG, ASten-Konferenzen etc.
 - ABC-Cluster, temporäre Verwaltungsnetzwerke etc.

Netzwerkbegriff in der Hochschulforschung

- a) deskriptiv verwendeter Begriff bzw. handlungsleitende Metapher
- b) spezifische Form der Koordination bzw. Governancemodus
- c) graphentheoretisch fundiertes Konzept zur strukturellen und relationalen Analyse



Sozialen Netzwerkanalyse (SNA)

Netzwerke...

- können Handeln ermöglichen und beschränken
- haben Effekte, die über die unmittelbare Interaktion hinausgehen, struktur- und kulturbildend wirken
- sind nicht auf Individuen beschränkt (Skalenfreiheit sowie ANT)
- sind graphisch intuitiv modellierbar und darüber mathematisch untersuchbar
- lassen sich empirisch klar erheben

(nach Wellman 1988)

Attributive Logik vs. Relationale Logik

“For the last thirty years, empirical social research has been dominated by the sample survey. But as usually practiced, using random sampling of individuals, the survey is a sociological meat grinder, tearing the individual from his social context and guaranteeing that nobody in the study interacts with anybody else in it.”

(Barton 1968; zitiert nach Freeman 2004: 1)

SNA “[...] offers a more powerful way of describing social interaction than do other structural perspectives that focus solely on the categorical attributes of individuals and collective actors [...].” (Emirbayer/Goodwin 1994: 1414)

Nicht Attribute, sondern die Einbettung und Positionierung der Akteure in Netzwerke ist erklärungsleitend!

Beispiel 1: Legitimität als Netzwerkexternalität

- Legitimität als Basisbegriff des Neo-Institutionalismus i.d.R. über Effekt definiert
- beruht relational betrachtet jedoch auf
 - Beziehungen zu anderen legitimen Akteuren
 - Zentralität im Netzwerk
 - Reputation und Status
 - Möglichkeit, am Informations- und Ressourcenfluss zu partizipieren
- Diffusion und Isomorphie benötigen zwingend Austauschkanäle

Beispiel 2: Hochschulräte

Wissenschaft (Universitäten)	257	47.6
große Firmen; Korporationen	82	15.2
Politik (mind. Länderebene)	38	7.0
außeruniversitäre Forschungseinrichtungen	25	4.6
KMU	25	4.6
akademische Vereinigungen & Dachverbände	23	4.3
Medien & Presse	15	2.8
Stiftungen	13	2.4
Banken	9	1.7
Arbeitgeberorganisationen	9	1.7
NGO res.	7	1.3
Kunst & Kultur	6	1.1
freie Berufe	6	1.1
Recht & Verwaltung	6	1.1
Wissenschaft res.	5	.9
Gewerkschaften	5	.9
Wirtschaft res.	4	.7
Politik lokal	4	.7
res.	1	.2
09.04.2015	Σ	
	540	100.0

Relationale Typisierung: Wer mit wem?

Type A:

- große technische Uni, strategisch international ausgerichtet, prestigereich, hohes Drittmittelaufkommen in MINT-Fächern
- *bedeutsame Unternehmen & Konzerne (i.d.R. Vorstände), PolitikerInnen oder akademische Policy -Maker*

Type B:

- relativ große Uni, strategisch eher national ausgerichtet, prestigereich in Geistes- und Naturwissenschaften, mittleres bis hohes Drittmittelaufkommen in nicht-technischen Bereichen
- *große Unternehmen, wichtige regionale Arbeitgeber, zum Profil passende prestigereiche WissenschaftlerInnen, Personen aus überlokalen Politik-, Medien oder Kulturbetrieb*

Type C:

- rel. kleine Uni, strategisch eher regional ausgerichtet, vergl. kleine Institute, mittleres bis geringes Drittmittelaufkommen insgesamt
- *bedeutsame lokale Arbeitgeber oder Mäzene, regional bis lokale PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen großer Unis, diverse Alumni*

> Statushomophilie und Sozialkapitallogik in Egonetzwerken

Sektoren nach strategischen Allianzen

	TU 9	U15	NW mittelgroßer Unis
Wissenschaft (Universitäten)	42.5	47.1	53.7
große Firmen; Konzerne	26.0	16.5	8.9
Politik (mind. Länderebene)	11.0	5.8	5.7
außeruniversitäre Forschungseinrichtungen	6.8	5.8	3.3
KMU	4.1	3.3	6.5
akademische Vereinigungen & Dachverbände	4.1	6.6	4.1
Medien & Presse	2.7	2.5	2.4
Stiftungen		3.3	.8
Banken		2.5	.8
Arbeitgeberorganisationen			3.3
NGO res.		1.7	
Kunst & Kultur		.8	1.6
freie Berufe	1.4	.8	.8
Recht & Verwaltung		1.7	.8
Wissenschaft res.			1.6
Gewerkschaften	1.4	1.7	1.6
Wirtschaft res.			.8
Politik lokal			3.3
res.			

Potentiale der SNA

soziale Einbettung der Hochschulen resp. der interessierenden Hochschulaktivitäten und -akteure im Fokus:

- Anschlussfähigkeit an alle zentralen Fragen
- gute Datenbasis und Zugänglichkeit
- quantitativ und qualitativ, Quer- und Längsschnittdaten analysierbar
- Übertragungspotentiale und Thesengenerierung
 - Inter- und Intraorganisationsnetzwerke
 - (in)formelle Kooperationsnetzwerke und strategische Allianzen
 - Ressourcen- und Innovationsdiffusion
 - Stratifikation und Macht
 - Rollen und strategisches Verhalten

Vielen Dank!

Kontakt:

Daniel Houben

Institut für Soziologie

RWTH Aachen

dhouben@soziologie.rwth-aachen.de

	Attribute	Relationen
Attribute	Variablensoziologie Kontrollvariablen in SNA	Auswahlhomophilie Beliebtheit
Relationen	Sozialkapital weak/strong ties strukturelle Löcher Einflusshomophilie Diffusion	Reziprozität Transitivität soziale Schließung

	Personen	Hochschulen
Ego-Netzwerke	akademisches Kapital informelle Netzwerke Unterstützungsnetzwerke <i>Sozialkapital</i> <i>weak/strong ties</i> <i>Reziprozität</i>	Hochschulräte Organisationskapital extrasektorale Beziehungen <i>Sozialkapital</i> <i>weak/strong ties</i> <i>Reziprozität</i>
Gesamtnetzwerke	Kooperationsnetzwerke Invisible Colleges (Zitationsnetze) <i>strukturelle Äquivalenzen</i> <i>strukturelle Löcher</i> <i>Brokerage</i> <i>Homophilie</i> <i>weak/strong ties</i> <i>Bimodale Netzwerke</i>	Politiknetzwerke Strategische Allianzen Diffusion & Lernen Rollen, Einfluss, Macht, Stratifikation <i>strukturelle Äquivalenzen</i> <i>strukturelle Löcher</i> <i>Brokerage</i> <i>Homophilie</i> <i>weak/strong ties</i> <i>Bimodale Netzwerke</i>

Kategorie	Beispiele
Kopräsenz	Co-Mitgliedschaften Kopräsenz auf Veranstaltungen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten
Relationen	Verwandtschaftsbeziehungen Wahrnehmungen, Affekte, etc
Interaktionen	Transaktionen Zusammenarbeiten
Diffusion	Ideen Informationen Güter Infektionen

Basisdaten Hochschulräte

- 63 von 72 deutschen Universitäten
- 11 von 16 Bundesländern
- 132 von 540 HSR-Sitzen werden intern besetzt
- Hochschulratsgröße variiert von 5 bis 11 Mitgliedern (Modus: 8)
- vertretene Sektoren: Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Recht & Verwaltung, Kunst & Kultur, Presse & Medien, Stiftungen & NGO, freie Berufe, Sonstiges.
- in allen Hochschulräten wenigstens drei verschiedene Sektoren vertreten

Geprüfte Zusammenhänge

	Stat. Signifikanz
Universitätsgröße – Größe der entsendenden Universität	nein
Universitätsgröße – Größe des entsendenden Unternehmens	ja
Universitätsstatus – Status der entsendenden Universität	nein
Universitätsstatus – Bedeutung des entsendenden Unternehmens	ja
Universitätsregion – Region der entsendenden Universität	nein
Universitätsregion – Herkunftsregion nicht-akadem. HSR-Mitglied	ja
Universitätsnetzwerk – Größe des entsendenden Unternehmens	ja
Bundesland – Sektorzusammensetzung externe Mitglieder	nein

Neue Theorieströmungen zum Studienabbruch

Herkunft, Genese und **Potenziale für die Studienabbruch- und
Hochschulforschung**

Kassel, 10.4.2015
Sören Isleib

Gliederung

1. Definition/Häufigkeit/Relevanz
 2. Spezifische und neuere Ansätze zum Studienabbruch
 3. Herausforderungen/Potenziale für die Studienabbruch- und Hochschulforschung
- Fragen
 - Spezifische Theorien und deren Potenzial
 - Theorien mit Nischenleben
 - Umgang mit Herausforderungen der Theorien
 - Erkenntnisgewinn durch Kombination

Definition/Häufigkeit/Relevanz

- Definition:
 - Verlassen des Hochschulsystems (auf absehbare Zeit) (Heublein et al. 2010: 5)
 - Fach-/Hochschulwechsel kein Abbruch
- Häufigkeit:
 - Abbruchquote BA-Studium: 28 % (Heublein et al. 2014)
 - Starke Variation der Abbruchquoten nach Fachgruppen
- Relevanz durch Kosten:
 - Makroebene: Verlust an Innovationskraft, Fachkräftemangel
 - Mesoebene: „performance-based funding“ (Thomas/Hovdhaugen 2014), Legitimationsdruck
 - Mikroebene: zeitliche, finanzielle, emotionale Kosten, Opportunitätskosten

Theorie: Spezifische Ansätze

- Gibt es spezifische Ansätze für den Studienabbruch?
- Sozial-integrative Modelle für US-amerikanisches Hochschulsystem
(Spady 1970, Tinto 1975, 1997, 2006)
- Grundgedanken
 - Interaktionen führen zu Integration
 - Soziale Integration → Kontakte mit peers und Hochschulpersonal
→ Verpflichtung gegenüber der Institution
 - Akademische Integration → objektive und subjektive intellektuelle
Entwicklung
→ Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel

Interaktionen → Integration → Verpflichtung → Studienerfolg

Theorie: Neuere Ansätze

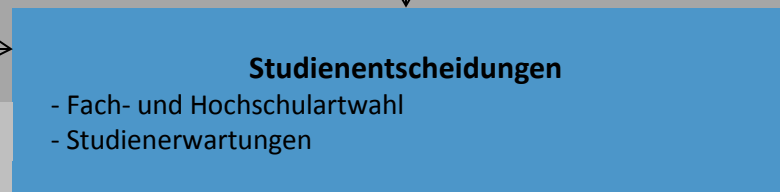
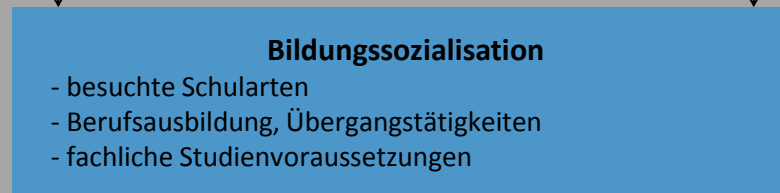
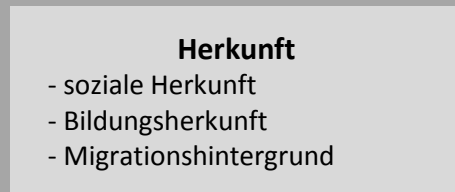
- Welche Theorien fristen ein „Nischenleben“?
- **Persönlichkeitszentriert** (u. a. Brandstätter et al. 2006, Robbins et al. 2004)
 - Latente/manifeste psychologische Faktoren bestimmen über Möglichkeiten/Restriktionen im Hinblick auf Studienerfolg
 - u.a. Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept, Optimismus
- **Ökonomisch-zentriert** (u. a. Barry/Okun 2011, Hadjar/Becker 2004)
 - Studienabbruch als Konsequenz eines Abwägungsprozesses aus Nutzen und Kosten des Studiums sowie der Opportunitätskosten
- **Institutioneller Habitus** (u. a. Thomas 2002, Thomas/Quinn 2007)
 - Übereinstimmung zwischen geteilten Werten und Normen der Institution und denen der Studierenden

Herausforderungen/Potenziale Studienabbruch

- Herausforderungen
 - Fülle an Erklärungsfaktoren
 - Fokus auf Teilbereiche oder Hochschulsysteme → begrenzte Gültigkeit
 - Beziehung der Wirkmechanismen untereinander häufig unklar
- Potenziale
 - Konfrontation bzw. Verbindung von theoretischen Ansätzen
 - Erkenntnisgewinn: Bündelung, Breite → Tiefe, Hilfe für Operationalisierung
 - Redundanzen beseitigen, Teilbereiche fokussieren/gewichten
 - Verschiedene Erklärungsebenen (individuell vs. strukturell)
 - Verschiedene Ursachenkonstellationen erklärbar → Typenbildung
 - Zeitlicher Fokus der Ansätze → Chronologie
 - Allgemeingültigkeit trotz Unterschiede verschiedener Hochschulsysteme
 - Theoretische Vielfalt → methodische Vielfalt

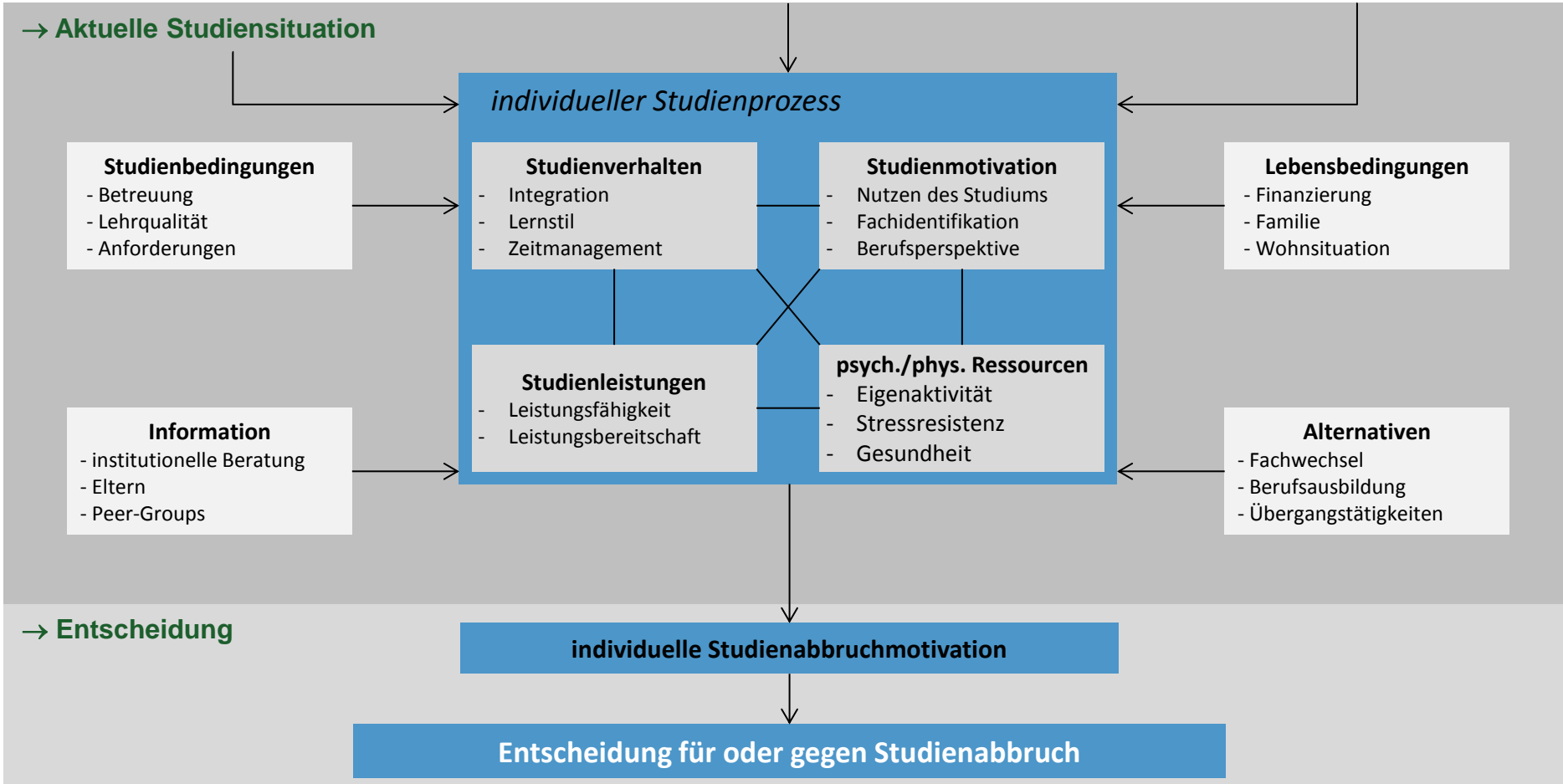
Modellvorschlag Studienabbruch I

→ Studienvorphase



→ Aktuelle Studiensituation

Modellvorschlag Studienabbruch II



Potenziale für die Hochschulforschung

- Generell: Konfrontation bzw. Verbindung
- „spezifische“ Ansätze
 - Berufserfolg und -verbleib
- Persönlichkeitszentriert
 - Studienentscheidung, Studienfachwahl, Studienerfolg, Übergang in das Beschäftigungssystem
- Ökonomisch-zentriert
 - Entscheidungen: Selektionsstufen oder permanente Entscheidungssituation?
- Institutioneller Habitus
 - Fachkulturen in Studium und typischen Berufsfeldern

Weitere Informationen

Sören Isleib

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

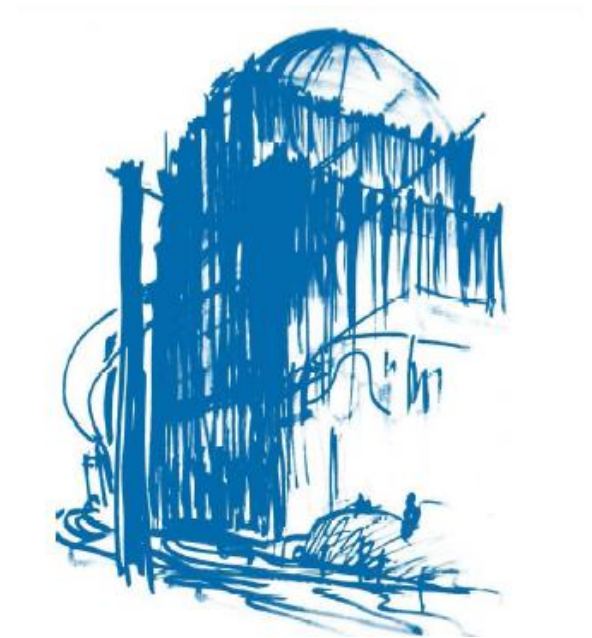
Arbeitsbereich Studierendenforschung

Projekt: Studienabbruch – Umfang und Motive

+49 511 1220395

isleib@dzhw.eu

www.dzhw.eu





UiO • Faculty of Educational Sciences

University of Oslo

Window dressing oder institutionelle Identität? – Eine Analyse der mission statements deutscher Universitäten

**10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung
INCHER Kassel, 09. April 2015**

**Jens Jungblut
University of Oslo
Department of Education**

**Marc Jungblut
LMU München
INFOCORE Projekt & IFKW**



Hintergrund

- Immer mehr Hochschulen verfassen mission statements um zentralen Werte zu definieren
- Änderungen im orga. Umfeld vs. Pfadabhängigkeit von Hochschulen
- Bisher in Hochschulforschung vor allem qualitative Zugänge zu Thema
- Vorschlag einer quantitativen Annäherung & Diskussion methodologischer Möglichkeiten

Theoretische Erwartungen

- Zwei konzeptionelle Erwartungen an mission statements:
- (a) rituelle Dokumente, eher vage und allgemein um nicht einzuschränken → Pfadabhängigkeit im Vordergrund
- (b) strategische Dokumente, präzise formuliert und spezifisch ausgerichtet → strategischer Akteur im Vordergrund

Design, Methode und Daten

- Quantitative Inhaltsanalyse von 74 mission statements deutscher Universitäten (90,2%)
- Word frequency Analyse mit TextSTAT
- Filtern von Füllwörtern, Kodieren der verbleibenden Begriffe in 11 Kategorien
- Hierarchische Clusteranalyse nach Ward mit quadrat. euklid. Distanz
- 2 Analysen: (1) mit relativen Häufigkeiten der Konzepte und (2) mit absoluten Häufigkeiten

Ergebnisse

- Dokumente unterscheiden sich stark in Länge (MW 663, SD 591, Min 71, Max 4193) und Summe aller Konzepte (MW 208, SD 183, Min 28, Max 1316)
- Einzelne Konzepten auch hohe SD und 3 Konzepten die häufiger auftreten (Identität, Lehre, Forschung)

Ergebnisse

- 1. Analyse mit relativen Häufigkeiten der Konzepte → 3 Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
n / relativ	49 / 66%	20 / 27%	5 / 7%
Herausstechende Konzepte	Standort*, Forschung*, Vernetzung*, Exzellenz*, Gender (p=0,08)	Wirtschaftsnähe*, Employability*, Lehre*, soziale Verantwortung (p=0,31)	Studienleben*, Geschichte (p=0,058)
Label	Forschungsfokus	Ausbildungsfokus	„Exoten“

*=signifikant bei < 0,05

Ergebnisse

- 2. Analyse mit absoluten Häufigkeiten der Konzepte
→ 3 Cluster, wobei ein Cluster nur mit Uni des Saarlands (Ausreißer) → Filter → 2 Cluster, wobei Cluster 2 (n=34, bei Cluster 1 n= 39) längere Texte hat und bei allen Konzepten signifikant höhere Mittelwerte hat (112 / 286)
- Kreuztabelle beider Analysen → kürzere statements verteilen sich anteilig auf Forschungs- und Ausbildungstyp, + alle „Exoten“, lange statements sind größtenteils Forschungstyp

Ausblick

- 2 verschiedene Schwerpunktsetzungen in mission statements (Forschung vs. Ausbildung)
- Deutlicher Unterschied wie detailliert sich Universitäten in mission statements darstellen
- Vermutung Cluster mit längeren statements → strategische Dokumente; Cluster mit kürzeren statements → rituelle Dokumente

Ausblick

- Mögliche Anschlussforschung:
 - Einbeziehung zusätzlicher Kontextvariablen in die Analyse
 - Faktorenanalyse (variablenbasierte Zusammenfassung)
 - Semantische Netzwerkanalyse (Analyse des gemeinsamen Auftretens von Begriffen, dictionary based approach)

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit, Fragen
und Kommentare

Kontakt:

jungblut@iped.uio.no

marc.jungblut@ifkw.lmu.de

Stellenausschreibungen von Professuren im Wandel der „ZEIT“

Eine quantitative Inhaltsanalyse

Kassel, den 09.04.2015
Maren Klawitter

Projektkontext:

Leistungsbewertung in **Berufungsverfahren** – **Traditionswandel** in der **akademischen Personalselektion** (LiBerTas)

Forschungsgegenstand:

Berufungsverfahren an staatlichen deutschen Universitäten und Fachhochschulen als strukturprägende Verfahren der Leistungsbewertung im Hochschulbereich

→ <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab23/projekte/con43>

Wandel des Anforderungsprofils von Professuren?

- Neues Governance-Regime im Hochschulsektor geht mit mehr Hochschulautonomie und –wettbewerb einher (z.B. De Boer et al. 2007; Schimank 2009)
 - Daraus ergeben sich neue Anforderungen an Hochschulen, die auf das akademische Personal übertragen werden (z.B. Meier 2009; Fumasoli et al. 2014; Kühl 2011)
 - Hochschulen können hauptsächlich über die Einstellung von Professoren Einfluss im Personalbereich ausüben (z. B. Hüther und Krücken 2011)
- Bewerber um Professuren müssen spezifischere Anforderungen erfüllen

Wandel des Anforderungsprofils von Professuren?

- Bewerber um Professuren müssen spezifische Anforderungen erfüllen, z. B. insbesondere:
- Erfahrung im Einwerben von Drittmitteln (z. B. Winterhager 2015)
 - Kooperationsfähigkeit (z. B. De Boer et al. 2007)
 - Internationale Ausrichtung (z. B. Fumasoli et al. 2014)
 - Passung zum Profil der Hochschule/ des Fachbereichs (z. B. Enders 2008)
 - Erfahrungen in der akademischen Selbstverwaltung (z. B. Nickel 2012)

Wahl der Methode

Stellenausschreibungen...

- ✓ beinhalten die zentralen Anforderungen an Bewerber um Professuren
- ✓ fungieren als Richtlinie für die Definition der Auswahlkriterien im weiteren Verfahren
- ✓ sind öffentlich zugänglich sind
- ✓ ermöglichen Längsschnittanalysen

Wahl der Methode

Untersuchungsgegenstand:

Stellenausschreibungen aus der „ZEIT“

- Jahrgänge 1995, 2003 und 2012
- Systematische Stichprobenziehung: Jede erste Ausgabe jedes zweiten Monats= 18 Ausgaben
- Alle ausgeschriebenen Stellen mit C2-, C3-, C4,- W2- und W3-Besoldung an deutschen Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft

= 830 Ausschreibungen

Datenerhebung

1. Schritt: Induktive und deduktive Entwicklung von Kategorien

- Ableitung von Kategorien aus dem Textmaterial
- In mehreren Überarbeitungsschritten: Ergänzung und Ausdifferenzierung
- Probecodierung einer Teilstichprobe und erneute Überarbeitung der Kategorien
- Reliabilitätstest: Intercoder-Reliabilität von 2 Codiererinnen
- Ergebnis: 180 Kategorien + zugespielte Daten

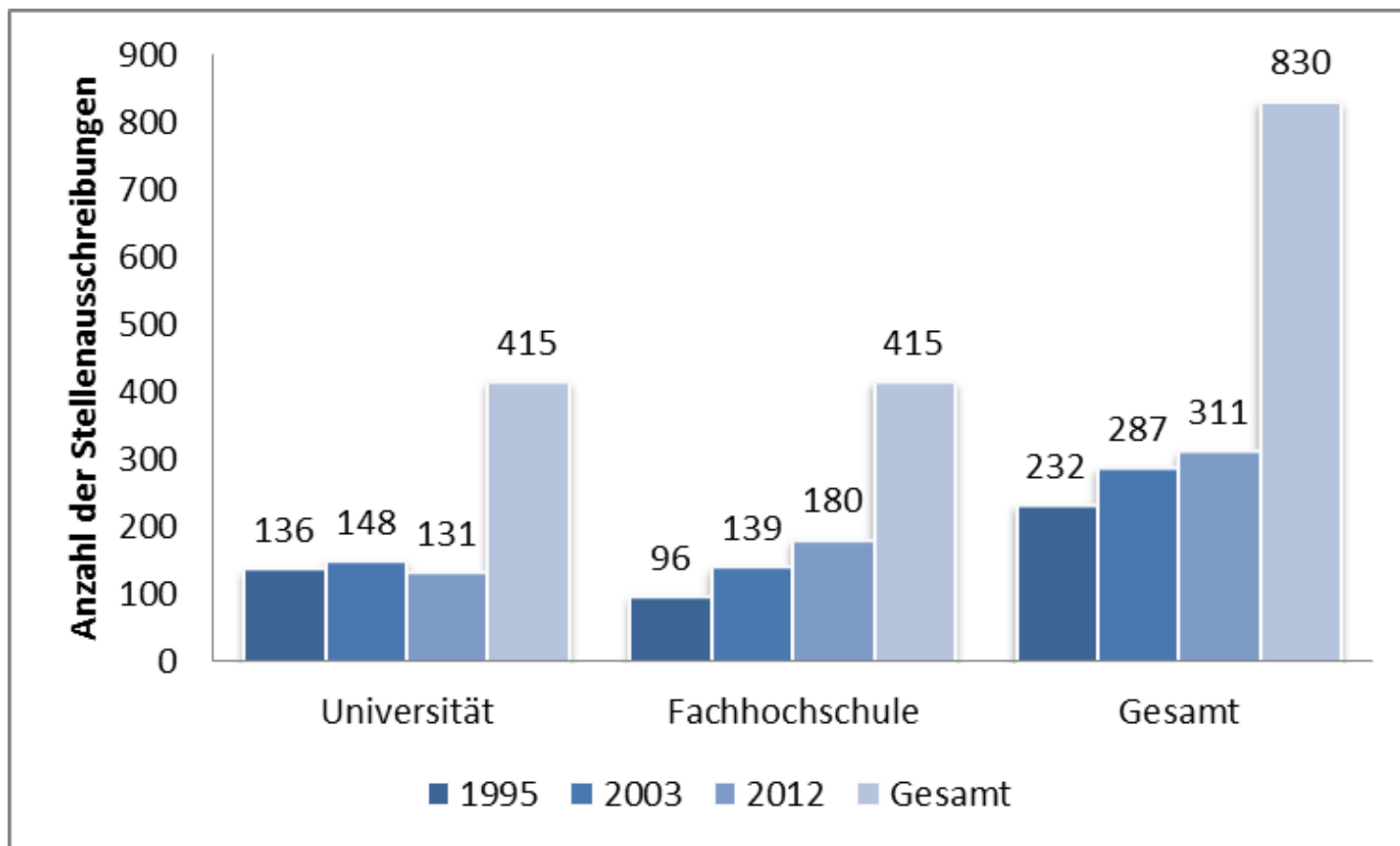
Datenerhebung

2. Schritt: Codierung

- 1 Stellenausschreibung = 1 Analyseeinheit
- Zuweisung von Codes zu den Ausschreibungstexten
- Beispielkategorie *Drittmittelinwerbung wird vergeben*, wenn in der Ausschreibung irgendeine Art von Erfahrungen in der Drittmittelinwerbung gefordert wird oder wenn im Stellenprofil die zukünftige Einwerbung von Drittmitteln vorgesehen ist

Deskriptive Auswertung

Abb.1: Ausgeschriebene Professuren pro Jahr und Hochschulart



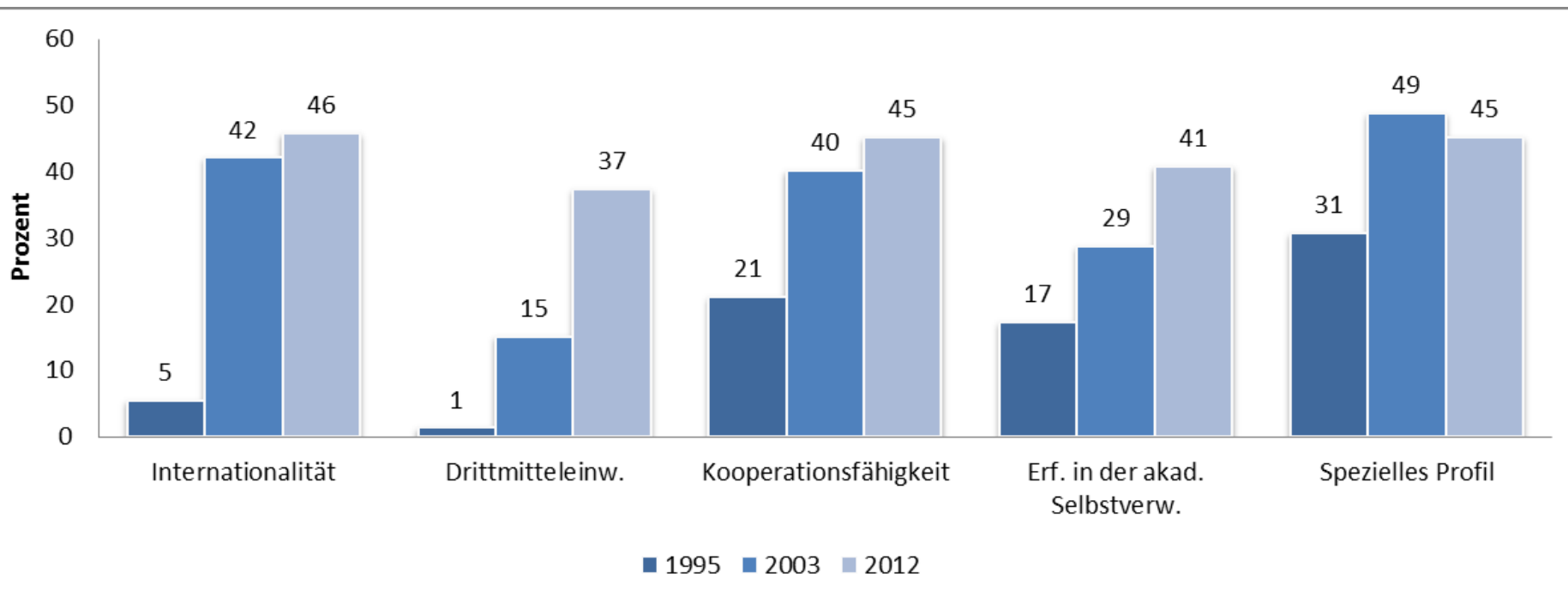
Multivariate Analysen

Logistische Regressionsmodelle:

- Abhängige Variable: spezifische Anforderungen
- Unabhängige Variable: Jahr der Ausschreibung
- Kontrollvariablen:
 - Hochschultyp
 - Fächergruppe
 - Förderung der ausschreibenden Hochschule im Rahmen der Exzellenzinitiative
 - Hochschulspezifische Merkmale (operationalisiert durch Studierendenzahl im Wintersemester 2011/2012)
- Darstellung der Ergebnisse: Predictive Margins

Multivariate Analysen

Abb. 2: Geschätzte Wahrscheinlichkeit der Anforderungen an Bewerber um Professuren



Bedeutung der Ergebnisse

- ✓ In Ausschreibungstexten zeigen sich neue Anforderungen an Professuren

Bedeutung der Ergebnisse

- ✓ In Ausschreibungstexten zeigen sich neue Anforderungen an Professuren

Aber:

- Vielleicht dienen die Ausschreibungstexte lediglich der Legitimitätssicherung? (Meyer und Rowan 1977)
- Eventuell haben sich nur die Anforderungen an Ausschreibungstexte verändert?
- Wie werden die Anforderungen bei der Besetzung vakanter Professuren operationalisiert?

Bedeutung der Ergebnisse

- ✓ In Ausschreibungstexten zeigen sich neue Anforderungen an Professuren

Aber:

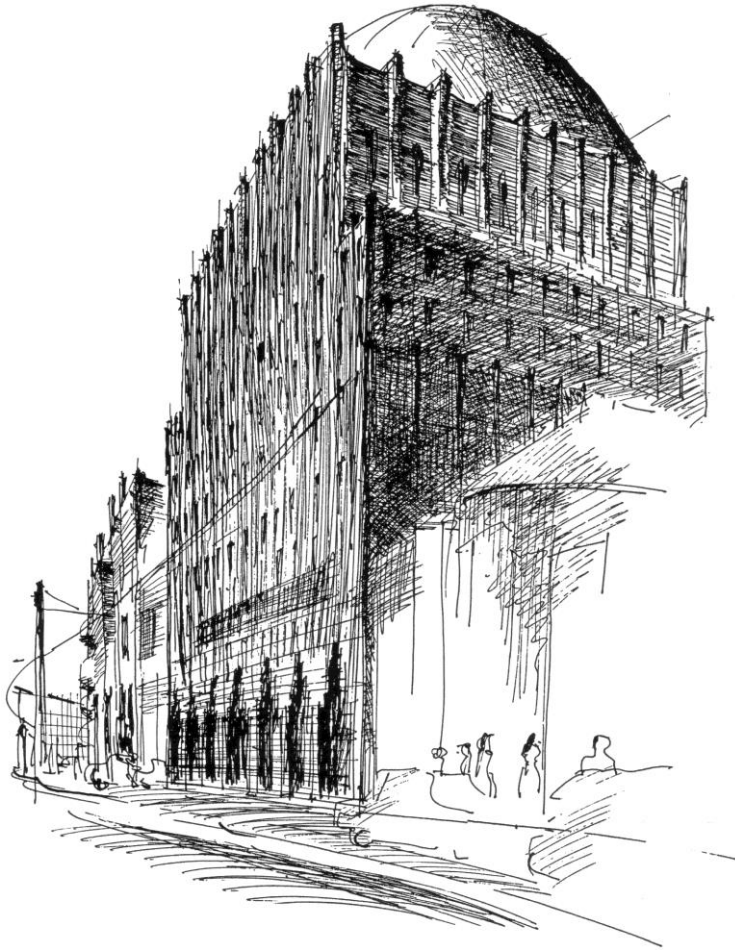
- Vielleicht dienen die Ausschreibungstexte lediglich der Legitimitätssicherung? (Meyer und Rowan 1977)
 - Eventuell haben sich nur die Anforderungen an Ausschreibungstexte verändert?
 - Wie werden die Anforderungen bei der Besetzung vakanter Professuren operationalisiert?
- Beantwortung der offenen Fragen durch ein Mixed-Methods-Untersuchungsdesign

Wandel der Anforderungen an Professuren?	Datenerhebung 1	Datenauswertung 1	Datenerhebung 2	Datenauswertung 2
	Qualitative Experteninterviews	Qualitative Inhaltsanalyse	Quantitative Onlinebefragung versch. Gruppen	Multivariate Analysemethoden
	Quantitative Inhaltsanalyse von Stellenausschreibungen	Multivariate Analysemethoden		
Ergebnisse		Integration der Ergebnisse aus 1 in die Datenerhebung in 2 (Einfluss auf Entwicklung des Fragebogens)		
	Integration der Ergebnisse in der Phase der Interpretation			

Quantitative Inhaltsanalyse in der Hochschulforschung

- **Im Fokus: Nutzen der Methode für die spezifische Fragestellung**
- Vielfältige Anwendungsmöglichkeiten sind denkbar:
 - Fülle von Textmaterial im Hochschulbereich (z.B. Informationsbroschüren, Prüfungsordnungen, Hochschulsatzungen, ...)
 - Viele Dokumente sind öffentlich zugänglich
- Intertemporaler und internationaler Vergleich sowohl auf der Organisations- als auch auf der Makroebene ist möglich

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Deutsches Zentrum für Hochschul-
und Wissenschaftsforschung

Maren Klawitter
klawitter@dzhw.eu

www.dzhw.eu

Literatur: Methode

- Best, H./ Wolf, C. (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Früh, W. (2004): Inhaltsanalyse. Konstanz: UTB.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Long, S. (1997): Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences). Thousand Oaks/London/New York: Sage Publications
- Windzio, M. (2013): Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Williams, R. (2012): Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. The Stata Journal 12 (2), S. 308-331

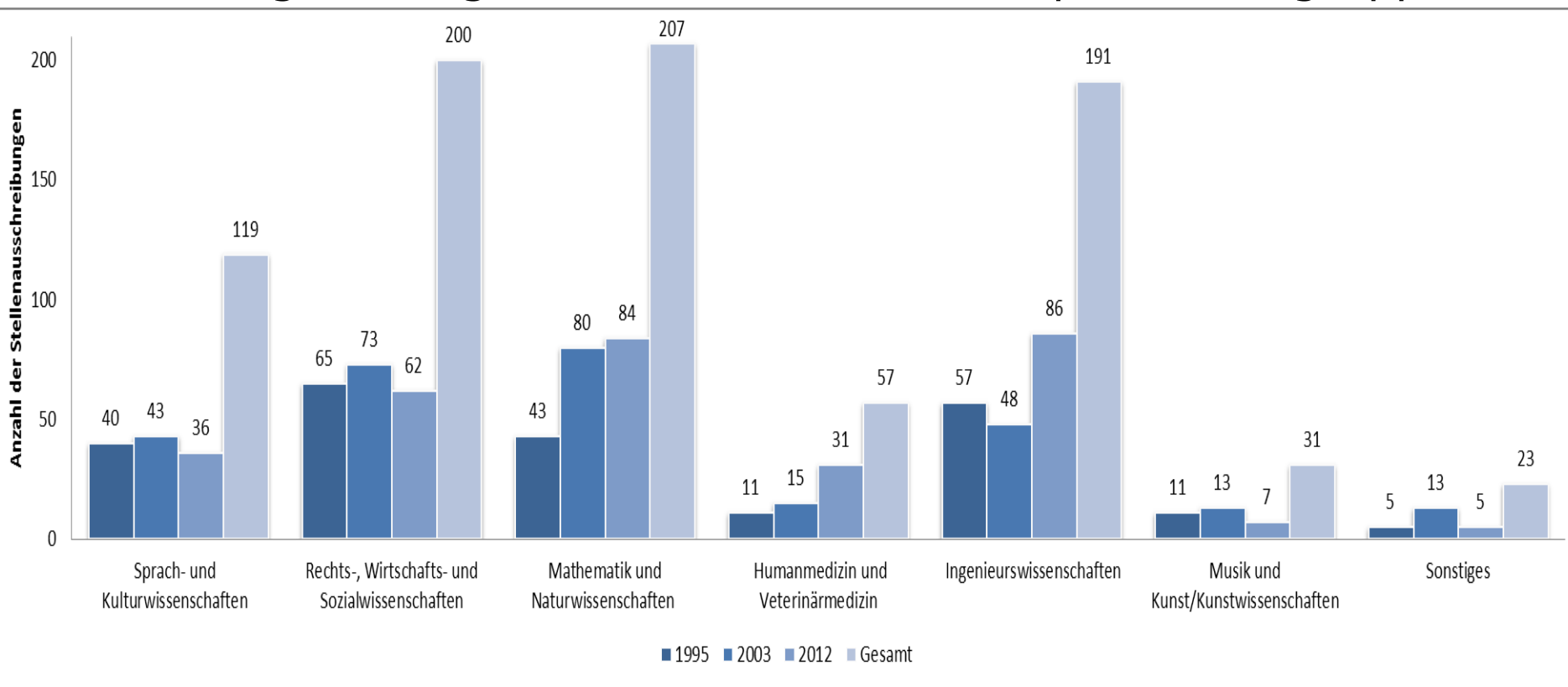
Literatur: Theorie (Auswahl)

- De Boer, H. / Enders, J. / Schimank, U. (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: Jansen, D. (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht: Springer, S. 137–152.
- Enders, J. (2008): Professor werden ist sehr schwer, Professor sein dann gar nicht mehr? Ein Beitrag zur Personalstrukturreform an Hochschulen, in: H. Matthies/ D. Simon (Hrsg.), *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–99.
- Fumasoli, T. / Gornitzka, A. / Maassen, P. (2014): *University Autonomy and Organizational Change Dynamics*. Oslo: ARENA Working Paper 8.
- Hüther, O./ Krücken, G. (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an Hochschulen, in: *Soziale Welt* 6, S. 305–325.
- Kehm, B. M./ Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen - mehr Markt und weniger Selbststeuerung? in: Teichler, U./ Tippelt, R. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Vol. 50. Hochschullandschaft im Wandel*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 41–55
- Kühl, S. (2011): *Organisationen: Eine sehr kurze Einführung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, F. (2009): *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J. W. / Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83, S. 340–363.
- Schimank, U. (2009): Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive, in: Bogumil, J./ Heinze, R.G. (Hrsg.), *Modernisierung des öffentlichen Sektors: Vol. 24. Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Berlin: Edition Sigma, S. 123–138.
- Winterhager, N. (2015): *Drittmittelwettbewerb im universitären Forschungssektor*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BACKUP

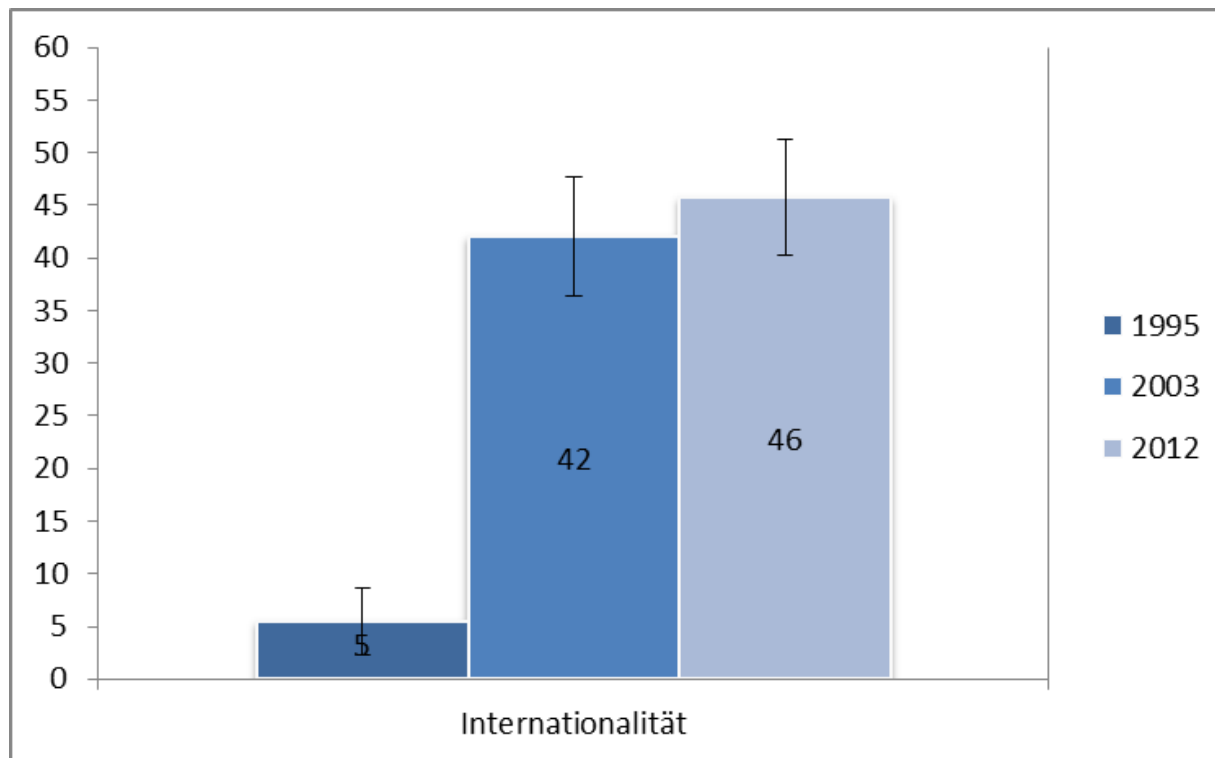
Deskriptive Auswertung

Abbildung 3: Ausgeschriebene Professuren pro Fächergruppe



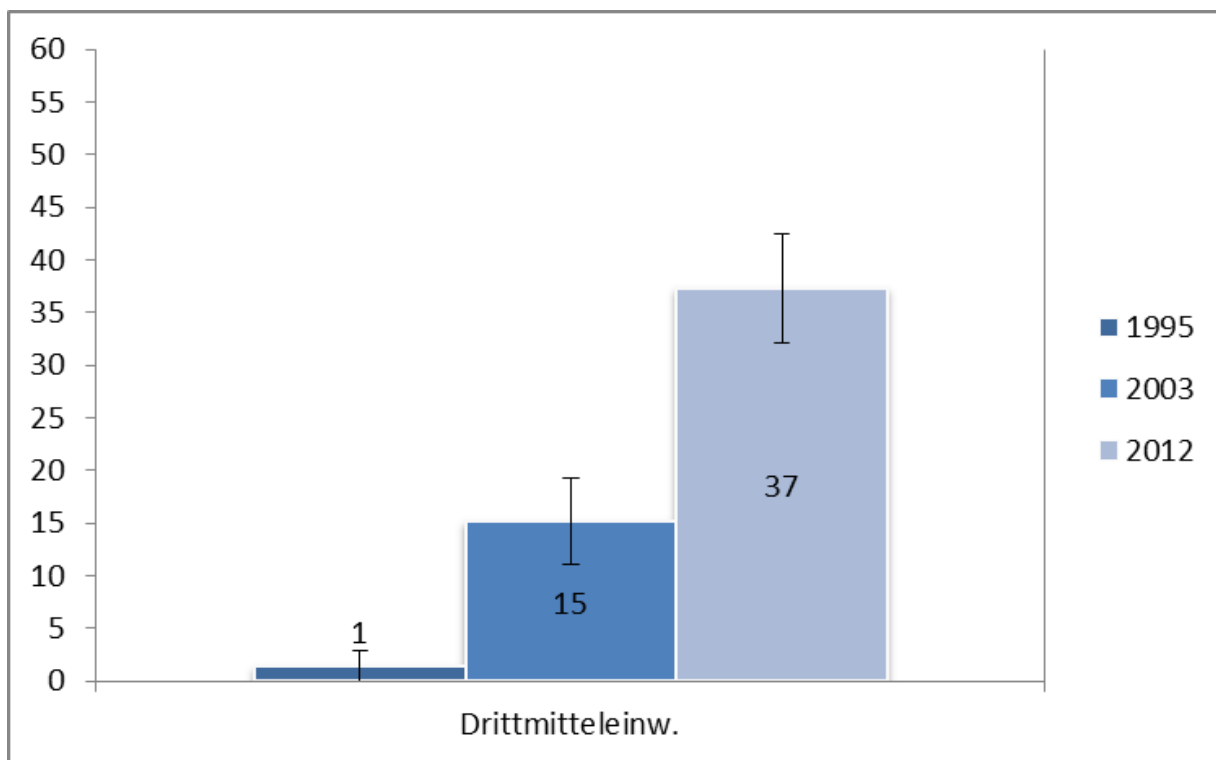
Multivariate Analysen

Abb. 4a: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten der Anforderungen (in Prozent) im 95%-Konfidenzintervall



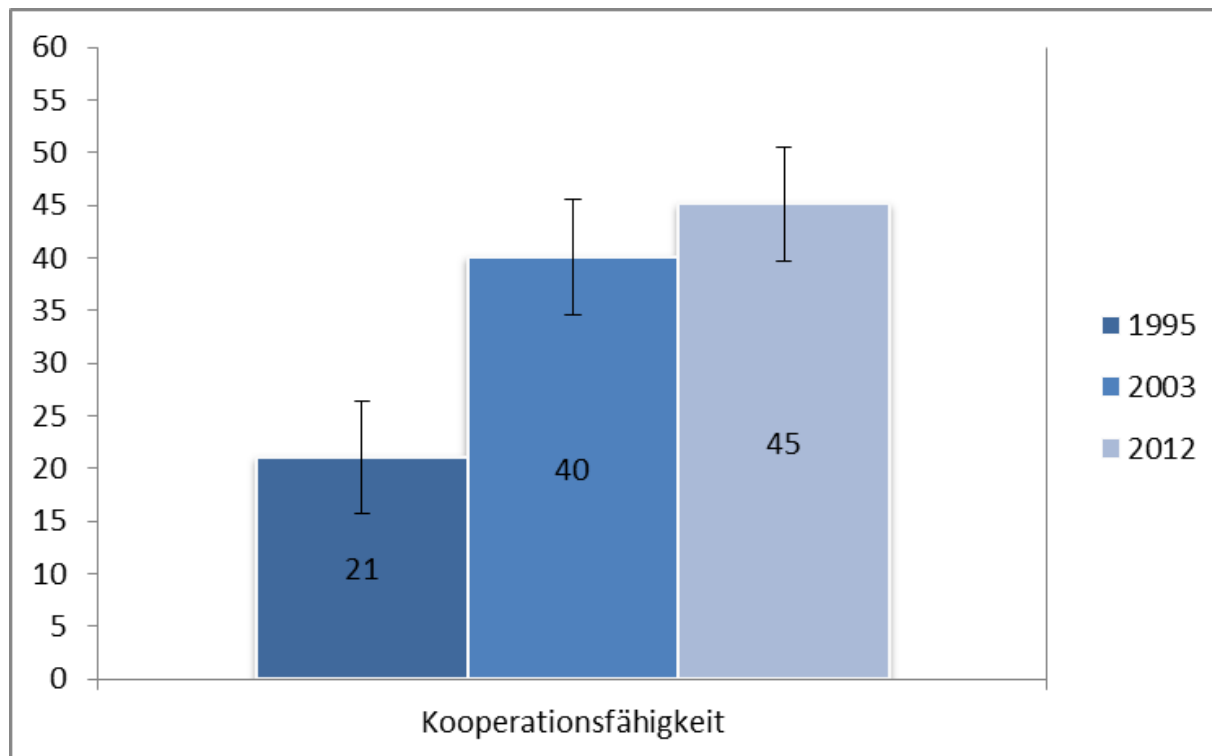
Multivariate Analysen

Abb. 4a: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten der Anforderungen (in Prozent) im 95%-Konfidenzintervall



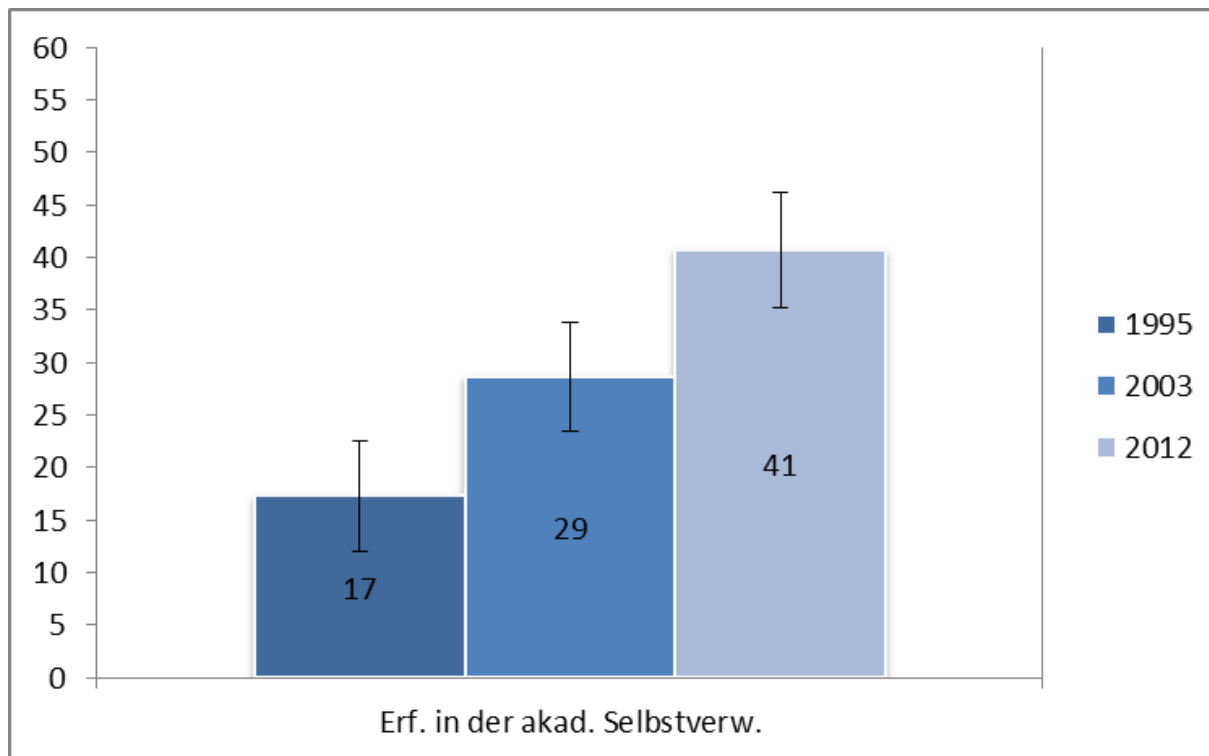
Multivariate Analysen

Abb. 4a: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten der Anforderungen (in Prozent) im 95%-Konfidenzintervall



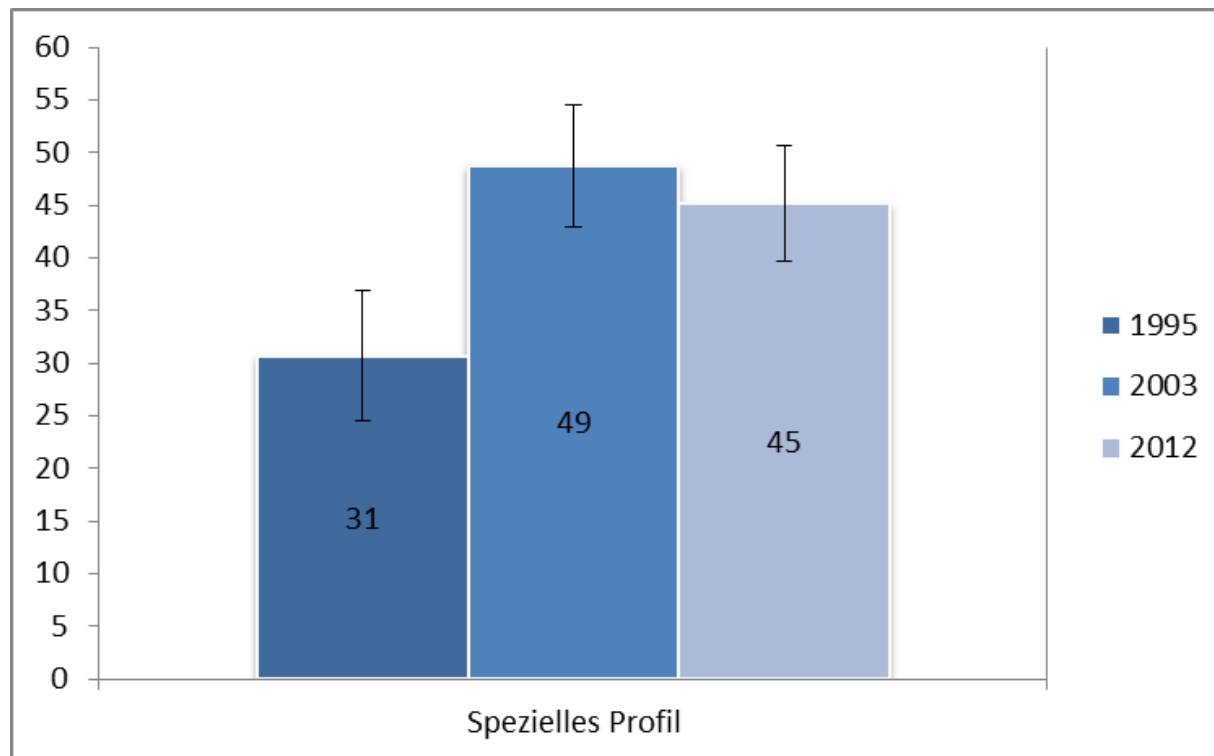
Multivariate Analysen

Abb. 4a: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten der Anforderungen (in Prozent) im 95%-Konfidenzintervall



Multivariate Analysen

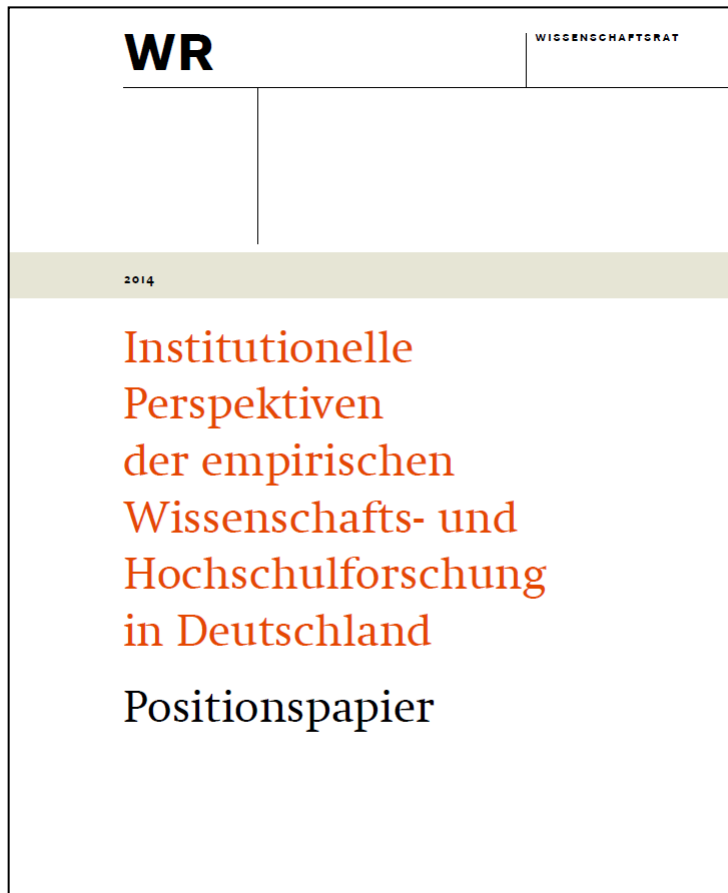
Abb. 4a: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten der Anforderungen (in Prozent) im 95%-Konfidenzintervall



(Kommunikations-)Theorie und Hochschulforschung – ein Plädoyer

„Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung“
10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung
Universität Kassel, 10.4.2015

Dr. Bernd Kleimann
DZHW Hannover



Der Wissenschaftsrat zur Hochschulforschung:

„...bis heute unvollkommene
epistemische Stabilisierung des
Feldes im Sinne eigener Theorie-
oder Methodenentwicklung...“

(S. 18)

These

Im Interesse einer Stärkung ihrer wissenschaftlichen Geltung sollte die Hochschulforschung gerade als multi- bzw. interdisziplinäres Forschungsfeld (Pasternack 2006) eine ambitioniertere Theorieentwicklung betreiben.

These

Im Interesse einer Stärkung ihrer **wissenschaftlichen Geltung** sollte die Hochschulforschung gerade als multi- bzw. interdisziplinäres Forschungsfeld (Pasternack 2006) eine ambitioniertere Theorieentwicklung betreiben.

These

Im Interesse einer Stärkung ihrer wissenschaftlichen Geltung sollte die Hochschulforschung gerade als **multi- bzw. interdisziplinäres Forschungsfeld** (Pasternack 2006) eine ambitioniertere Theorieentwicklung betreiben.

These

Im Interesse einer Stärkung ihrer wissenschaftlichen Geltung sollte die Hochschulforschung gerade als multi- bzw. interdisziplinäres Forschungsfeld (Pasternack 2006) eine **ambitioniertere Theorieentwicklung** betreiben.

(Soziologische) Theorie: Arbeitsdefinition (vgl. Joas/Knöbl 2004)

Soziologische Theorien sind problemorientierte, komplexe, möglichst kohärente und konsistente, auf empirische (Popper 1934) bzw. diskursive (Zima 2004) Infragestellung angelegte, zugleich aber auch empirische Beobachtungen allererst ermöglichende Systeme von generalisierenden Aussagen (Tetens 2013), deren Ziel es ist, wissenschaftlich anschlussfähige Beschreibungen, Klassifikationen, Modelle, Interpretationen und/oder Erklärungen von Ausschnitten der sozialen Welt zu formulieren.

Theorieentwicklung

Auslöser:

- Diskrepanzen zwischen bisherigen Theorien und der Empirie
- Inkonsistenzen innerhalb einer Theorie
- Widersprüche zwischen Theorien

Formen

- Modifikation bestehender Theorie(n)
- Kombination bestehender Theorien
- Neuentwicklung einer Theorie

Theorieklassifikationen

- **Autoren:** Theorien von Conte, Marx, Weber, Durkheim, Giddens, Luhmann etc. (vgl. Rosa/Strecker/Kottmann (2013))
- **Denkschulen/Paradigmen:** strukturfunktionalistische, (neo-)institutionalistische, systemtheoretische, Akteur-Netzwerk-Theorien etc.
- **normativem Verhältnis zum Gegenstand:** konservative Konsenstheorien versus kritische Konflikttheorien (Giddens 1981)
- **Realitätskonzept:** denotative Theorien für nomologische, konnotative Theorien für autopoietische Realitäten (Schüle 2008)
- **Erkenntnisart:** deskriptive, explanative und interpretative Theorien;
- **Erkenntnisverwertung:** Grundlagen-, angewandte, Auftrags- oder praktisch-politischen Zielen dienende Theorien (Larsen 2003)
- **Reichweite:** Ad hoc-Theorien, Theorien mittlerer Reichweite (Merton (1962)[1995]) und Theorien höherer Komplexität (Richter 2001). Oder: Sozialtheorien, empirische Theorien mittlerer Reichweite (als Mikro- oder Makrotheorien) und Gesellschaftstheorien (Lindemann 2009, 2011)

Theorieklassifikation nach Reichweite

Sozialtheorien Beantwortung der Frage, was überhaupt ein soziales Phänomen ist; Vorgabe leitender Problemstellungen (Schneider 2008; z.B.: „Wie ist soziale Ordnung möglich?“) und grundlegender begrifflicher Schemata für die soziologische Reflexion („Handlung“, „Interaktion“, „Kommunikation“, „System“ etc.)	Gesellschaftstheorien Analyse sozialer Großformationen und ihrer Entwicklung: Differenzierungs-, Ungleichheits-, Kulturtheorien (Schimank 2013)
	Theorien mittlerer Reichweite Analyse begrenzter Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit: Gruppen-interaktionen, Krise der Finanzmärkte, sektorale Ungleichheitslagen etc. (vgl. Lindemann 2011)
	Spezialtheorien Analyse einzelner, eng begrenzter sozialer Phänomene und Zusammenhänge (z.B. geringere Intention bildungsferner Studierendengruppen zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten in Deutschland; Lörz/Quast 2013)

Beitrag der Hochschulforschung zur soziologischen Theorieentwicklung

Auslöser

Ein Sachverhalt aus dem Bereich der Hochschulforschung

- a) lässt sich mit bisherigem Theorieangebot nicht erklären,
- b) wird von verschiedenen Theorien unterschiedlich analysiert,
- c) wird von Theorien aus verschiedenen Disziplinen in konfligierender Weise aufgegriffen.

Beitrag der Hochschulforschung zur soziologischen Theorieentwicklung

Formen

<i>Soziologische Theorietypen / Formen der Theorieentwicklung</i>	Sozialtheorien	Gesellschafts- theorien	Theorien mittlerer Reichweite	Spezialtheorien
Modifikation				
Kombination				
Neuentwicklung				


Beitrag der Hochschulforschung zur soziologischen Theorieentwicklung

Formen

<i>Soziologische Theorietypen / Formen der Theorieentwicklung</i>	Sozialtheorien	Gesellschafts- theorien	Theorien mittlerer Reichweite	Spezialtheorien
Modifikation	-	O	+	+
Kombination	-	-	O	+
Neuentwicklung	-	-	O	+

Quantität und Relevanz von Theorieentwicklungsbeiträgen der Hochschulforschung: + hoch; O mittel; - gering

Ein Beispiel

- DFG-Projekt „Universitätspräsident(inn)en als institutional entrepreneurs“
 - Ziel u.a.: Entwicklung einer Typologie von Leitungspraktiken
 - Probleme:
 - 1) induktive Typologisierung unbefriedigend
 - 2) Spannung zwischen systemtheoretischer Perspektive auf Universitätsorganisation und handlungstheoretischer Perspektive auf Leitungspraktiken
- 
- Theorieentwicklung über „Angelpunkte“ (Greshoff 2008)

Ein Beispiel

1) Luhmanns Kommunikationsbegriff: Handlungsaspekt der Mitteilung als Ausgangspunkt



2) Handeln/Erleben (Luhmann) – Beeinflussung/Beobachtung (Schimank)



3) symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien (Luhmann) – Einflusspotenziale (Schimank)



4) Beeinflussung (Schimank) als Oberbegriff perlokutionärer (Leistungs-)Praktiken (Austin)

Ein Beispiel

Leitungspraktiken		
Beobachtung (Informationsgewinnung)	Einflussnahme (über Interaktion)	Kontextsteuerung (über Handlungskontexte)
<ul style="list-style-type: none"> – direkte Beobachter erster Ordnung – indirekte Beobachter zweiter Ordnung – medienvermittelte via Verbreitungsmedien – kombinierte Nutzung aller drei Beob- achtungsformen 	<ul style="list-style-type: none"> – aktional Initiierung von Handlungen – kognitional persuasive/argumentative Mo- difikation von Überzeugungen – emotional Beeinflussung von Affekten und Stimmungslagen – relational Gestaltung von sozialen Beziehungen und Netzwerken – repräsentational Behauptung der universitären Identität 	<ul style="list-style-type: none"> – konstellativ Einrichtung informeller Gremien, AGen, Think Tanks etc. – personell Personal (Berufung) – prozedural Verfahrensvorschriften – ressourciell Geld, Stellen, Zeit etc. – reorganisational Änderung der ‚Organisation der Organisation‘ (Synthese der übrigen Formen der Kontext- steuerung)

Ein Beispiel

<i>Soziologische Theorietypen / Formen der Theorieentwicklung</i>	Sozialtheorien	Gesellschafts- theorien	Theorien mittlerer Reichweite	Spezialtheorien
Modifikation	<i>sprechakttheore- tische Ausdiffe- renzierung des Konzepts der Be- einflussung</i>			
Kombination	<i>Parallelisierung Luhmann/ Schimank über „Angelpunkte“ (Greshoff 2008)</i>			
Neuentwicklung				

Theorieentwicklung im Kontext der Hochschulforschung

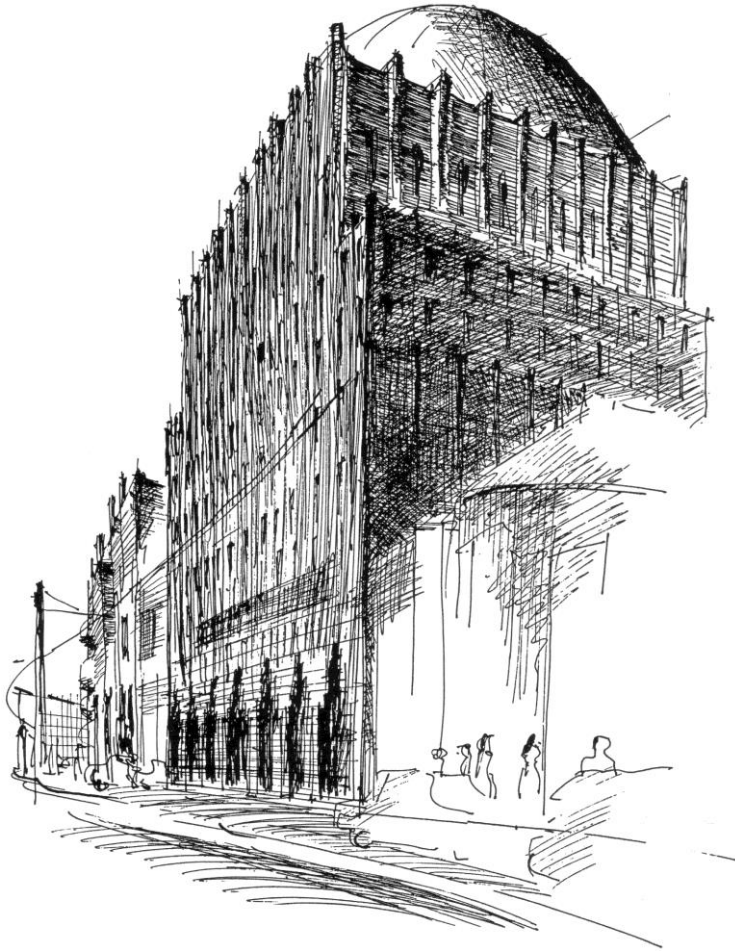
Vorzüge:

- neue, komplexere Beschreibungs- und Analyseinstrumentarien für empirische Phänomene
- Übertragbarkeit auf andere Gegenstandsbereiche

Nachteile/Probleme:

- erheblicher Aufwand
- Risiko ausbleibender Anschlussfähigkeit in den Bezugsdisziplinen

Vielen Dank für Ihr Interesse



Kontakt:

Deutsches Zentrum für Hochschul-
und Wissenschaftsforschung / HIS-
Hochschulentwicklung

Dr. Bernd Kleimann
kleimann@his.de
Tel.: 0511-1220-162

www.dzhw.eu

Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich

Daniel Klein & Volker Stocké
Universität Kassel

Präsentation auf der 10. Jahrestagung der GfHf
"Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung"
Kassel, 09-10.04.2015

Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument in der Hochschulsteuerung

- **Gefordert** von
 - Wissenschaftsrat
 - Kultusministerkonferenz
 - Bundesministerium für Bildung und Forschung
 - Hochschulrektorenkonferenz (in geringerem Maße)
- **Indikator für Leistungsfähigkeit** von
 - Studiengangverantwortlichen
 - Fakultäten
 - Hochschulen
 - Bundesländern

Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument in der Hochschulsteuerung

- Verwendung durch Hochschulen bei **interner Evaluation**
 - 84 % als Steuerungsinstrument
 - 35 % bei Ressourcenverteilung
 - 30 % als Grundlage für Zielvereinbarungen
- Verwendung durch Bundesländer bei **leistungsorientierter Mittelvergabe**
- Verwendung im Rahmen von (Programm-) **Akkreditierungen** und institutioneller Akkreditierung

Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument in der Bildungsberichterstattung

- Wichtig bei Dauerbeobachtung des Hochschulsystems
 - „Bildungsbericht“
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
 - „Hochschulen auf einen Blick“
(Statistisches Bundesamt)
 - „Ausstattungs-, Kosten und Leistungsvergleich“
(DZHW)
 - „Studiensituation und studentische Orientierungen“
(AG Hochschulforschung der Universität Konstanz)
 - „Studienqualitätsmonitor“
(DZHW und AG Hochschulforschung der Universität Konstanz)

Bedingungen für die legitime Verwendung von Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument

- Valide Messung

- Studienunterbrechungen, Studiengangs-/Fachwechsel und Hochschulwechsel \neq Studienabbruch
- Vergleichbarkeit zwischen evaluierten Instanzen und über Zeit (z.B. Einbezug gleicher Studierendengruppen)
- Korrekte Zuschreibung von Studienabbrüchen zur verantwortlichen Instanz
- Keine systematische Benachteiligung bestimmter Instanzen durch Messfehler

Bedingungen für die legitime Verwendung von Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument

- **Beinflussbarkeit der Abbruchursachen durch evaluierte Instanzen**
 - Strukturelle Determinanten für Abbruch relevant und mit vertretbarem Aufwand beeinflussbar
(z.B. Informationsdefizite, Lehrqualität, Studienbedingungen)
 - Unveränderliche, askriptive Merkmale der Studierenden weitestgehend irrelevant oder kompensatorischen Maßnahmen zugänglich
(z.B. soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht)
 - **Eingangsbedingungen** weitestgehend irrelevant oder kompensatorischen Maßnahmen zugänglich
(z.B. schulische Leistungen, extrinsische Studienmotivation)

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Valide Messung

- Zielgröße: **Studienabbruch**

„[...] ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen.“ (Heublein, 2012, S. 52)

- Häufig verwendet: **Schwundquote**

„[...] umfasst alle Studienanfänger eines bestimmten Jahrgangs, die keinen Abschluss in dem Bereich erworben haben, in dem sie sich ursprünglich immatrikulierten.“ (Heublein 2012, S. 52)

- Studienabbrecherinnen
- **Studiengang- und Fachwechslerinnen**
- **Hochschulwechslerinnen**

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Valide Messung

- Probleme **Schwundquoten**
 - Einbezug von Studiengangs-/Fachwechslerinnen und Hochschulwechslerinnen
 - Konfundierung unerwünschter Studienabbrüche mit gewünschter Studierendenmobilität
 - Starke Unterschiede im Wechselverhalten nach Studienfach, Region, etc.
(z.B. Hochschulwechsel: Norddeutschland 14 % vs. Süddeutschland 38 %)
- **Schwundquoten als Evaluationsinstrument generell ungeeignet**

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Valide Messung

- Probleme **Studienerfolgsquoten**
(**Kohortenvergleich Statistisches Bundesamt**)
 - Fehlende Trennung zwischen deutschen Studierenden und Bildungsinländerinnen (Bildungsausländerinnen nicht einbezogen)
 - Bildungsinländerinnen haben erhöhtes Abbruchrisiko
(im Vergleich zu deutschen Studierenden ca. 12 Prozentpunkte höher)
 - **Systematische Benachteiligung von Instanzen mit hohem Anteil Bildungsinländerinnen**
 - Keine Korrekturen für Doppeleinschreibungen, das Studium nicht antretende Studierende und „Pro-forma Studierende“
 - **Potentielle Benachteiligung bestimmter evaluierter Instanzen**

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Valide Messung

- Probleme Studienabbruchquoten
(Kohortenvergleich DZHW)
 - Studienabbruch nach Wechsel wird ursprünglicher Instanz zugerechnet
 - Sanktionen treffen potentiell „falsche“ Instanz

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Relevanz und Beeinflussbarkeit

- Strukturelle Determinanten: **Informationsdefizite**
 - **Schwacher steigernder Effekt** auf Studienabbruchrisiko (Blüthmann et al. 2011; Heublein et al. 2010)
 - **Kein Einfluss** auf Studienabbruchrisiko (Hadjar und Becker 2004)
 - **Reduktion** des Studienabbruchrisikos (Brandstätter et al. 2006)
 - **Informationsdefizite** möglicherweise **durch mangelnde/extrinsische Studienmotivation bedingt** (Blüthmann et al. 2011; Heublein et al. 2010)
- **Inkonsistente empirische Befunde**
- insgesamt Hinweise auf **eher geringe Erklärungskraft**
- **Einfluss** evaluierter Instanzen **fraglich**

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Relevanz und Beeinflussbarkeit

- Strukturelle Determinanten: **Lehrqualität und Studienbedingungen**
 - **Steigendes Studienabbruchrisiko** mit **sinkender didaktischer und organisatorischer Qualität der Lehre** (Heublein et al. 2010; Georg 2008; Schiefele et al. 2007)
 - **Kein Einfluss** der **materiellen und räumlichen Ausstattung** auf Studienabbruchrisiko (Heublein et al. 2010)
 - **Kein Einfluss** der **fehlenden Praxisrelevanz** auf Studienabbruchrisiko (Heublein et al. 2010; Georg 2008)
- **Didaktische und organisatorische Lehrqualität** am ehesten als **Evaluationskriterium** geeignet

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Relevanz und Beeinflussbarkeit

- Unveränderliche Studierendenmerkmale
 - Studienabbruchrisiko steigt mit sinkender **elterlicher Bildung** (Müller und Schneider 2013; Heublein et al. 2003), und ist höher für **Männer** (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2013) sowie **Bildungsinländerinnen und -ausländerinnen** (Heublein et al. 2014)
- **Kein oder begrenzter Einfluss** evaluierter Instanzen
 - Brückenkurse vor allem von Studierenden mit guten Leistungen besucht (Heublein 2010)

Beurteilung der Legitimitätsbedingungen: Beeinflussbarkeit durch evaluierte Instanzen

- Heterogene Eingangsvoraussetzungen
 - Höhere Abbruchquoten bei **extrinsischer Studienmotivation, abgeschlossener Berufsausbildung, Erwerbsarbeit** (Heublein et al. 2010), **finanziellen Problemen** (Heublein und Wolter 2011), **fehlender allgemeiner Hochschulreife, schlechten Schulnoten** (Müller und Schneider 2013; Heublein et al. 2010) und **schwachen Studienleistungen** (Heublein et al. 2010)

- **Kein oder begrenzte Einfluss** evaluiertes Instanzen
 - Brückenkurse vor allem von Studierenden mit guten Leistungen besucht (Heublein 2010)

Studienabbruchquoten als Evaluationsinstrument?

- Valide Messung von Studienabbruchquoten
 - Keine Schwundquoten verwenden
 - Etablierung einheitlicher bundesweiter Standard
(Integration der Verfahren des DZHW und Statistischen Bundesamtes)
- Relevanz und Beeinflussbarkeit der Abbruchursachen
 - Vielzahl empirisch bestätigter Determinanten
 - Geringe Interventionsmöglichkeiten evaluierter Instanzen
 - Gefahr nicht-intendierter Folgen
 - Stärkere Selektivität der Hochschulen steht im Widerspruch zu breiter Öffnung der Hochschulen
 - Absenkung der Leistungsanforderungen führt zu „Noteninflation“
 - Evaluation besser auf Basis direkter Messungen der durch evaluierte Instanzen verantwortbaren Faktoren

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Klein, Daniel; Stocké, Volker (*im Erscheinen*): Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Wolbring, Tobias; Großmann, Daniel (*im Erscheinen*): Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer VS.

Methodische Probleme der Erfassung von Übergängen in gestuften Studiengängen – Hofberichterstattung oder kritische Hochschulforschung

René Kooij und Harald Schomburg
Universität Kassel

Beitrag zur 10 Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung,
Kassel, 9. – 10. April 2015

Überblick

- 1. Datengrundlage und Fragestellungen**
- Übergangsquoten im Vergleich
- 2. Methodische Probleme von Absolventenbefragungen**
- 3. Datenkonsistenz – eine Systematisierung**
- 4. Fazit**

Überblick

1. Datengrundlage und Fragestellungen
- Übergangsquoten im Vergleich
2. Methodische Probleme von
Absolventenbefragungen
3. Datenkonsistenz – eine Systematisierung
4. Fazit

4 Relevante empirische Befunde zu den Übergangsquoten

- HIS/DZHW - Absolventenstudien
- KOAB – Absolventenstudien
- Statistisches Bundesamt

■ HIS/DZHW

- Rehn, Torsten; Brandt, Gesche; Fabian, Gregor und Briedis, Kolja (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover 2011. HIS: Forum Hochschule 17 | 2011 [PDF: fh-201117.pdf] S. 1-24.
- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005b): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. HIS-Kurzinformation A4/2005. Hannover: HIS. (http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf; 20.1.2014)
- Heine, Christoph (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Studien zum deutschen Innovationssystem, 2-2012. [http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf].

■ KOAB

- Alesi, Bettina; Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich (2010a): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 13-2010. Berlin [http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf]
- Schomburg, Harald (2011b): "Bachelor Graduates in Germany: Internationally Mobile, Smooth Transition and Professional Success." In: Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich. (Hg.) (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense 2011. S. 89 - 110.
- Alesi, Bettina; Neumeyer, Sebastian und Flöther, Choni (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) [http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie_Studium_und_Beruf_in_NRW_2011.pdf]

■ Statistisches Bundesamt

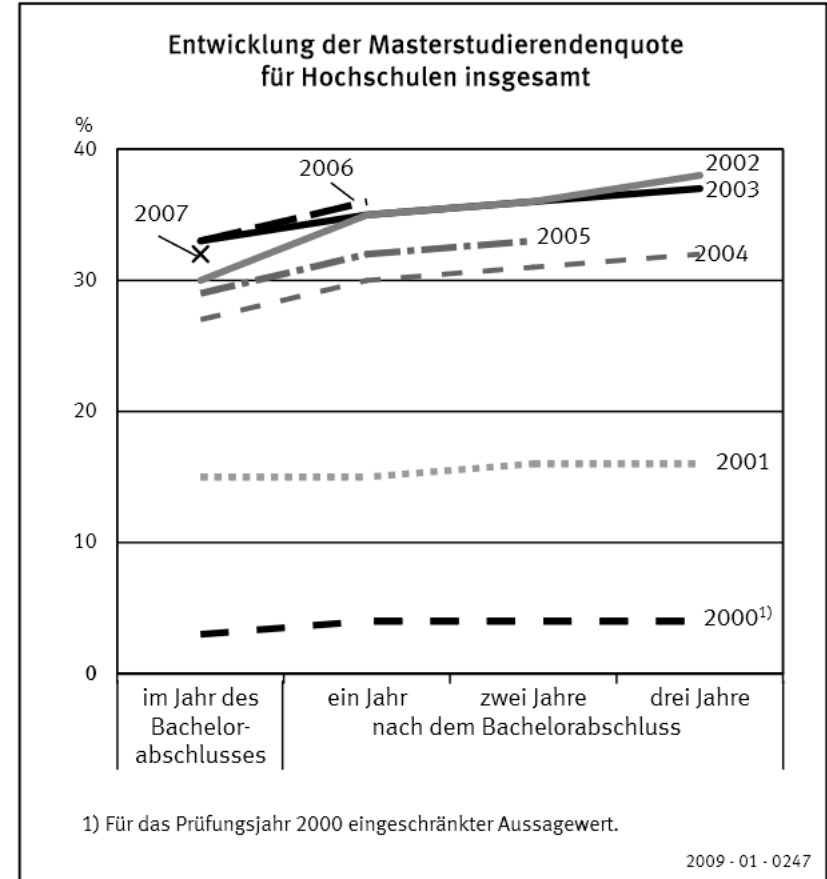
- Scharfe, Simone (2009): Wirtschaft und Statistik, Nr.4, S. 330-339.
- Scharfe, Simone (2010): Neue Informationen mit alten Daten: Studienverlaufsbezogene Auswertungen durch Verknüpfung von Erhebungen der amtlichen Hochschulstatistik. In: Baethge u.a. (Hrsg.) 2010, Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Bildungsforschung Band 33. BMBF Bonn und Berlin. S. 135-157.

Nur etwa ein Drittel der Bachelor nehmen ein Masterstudium auf?

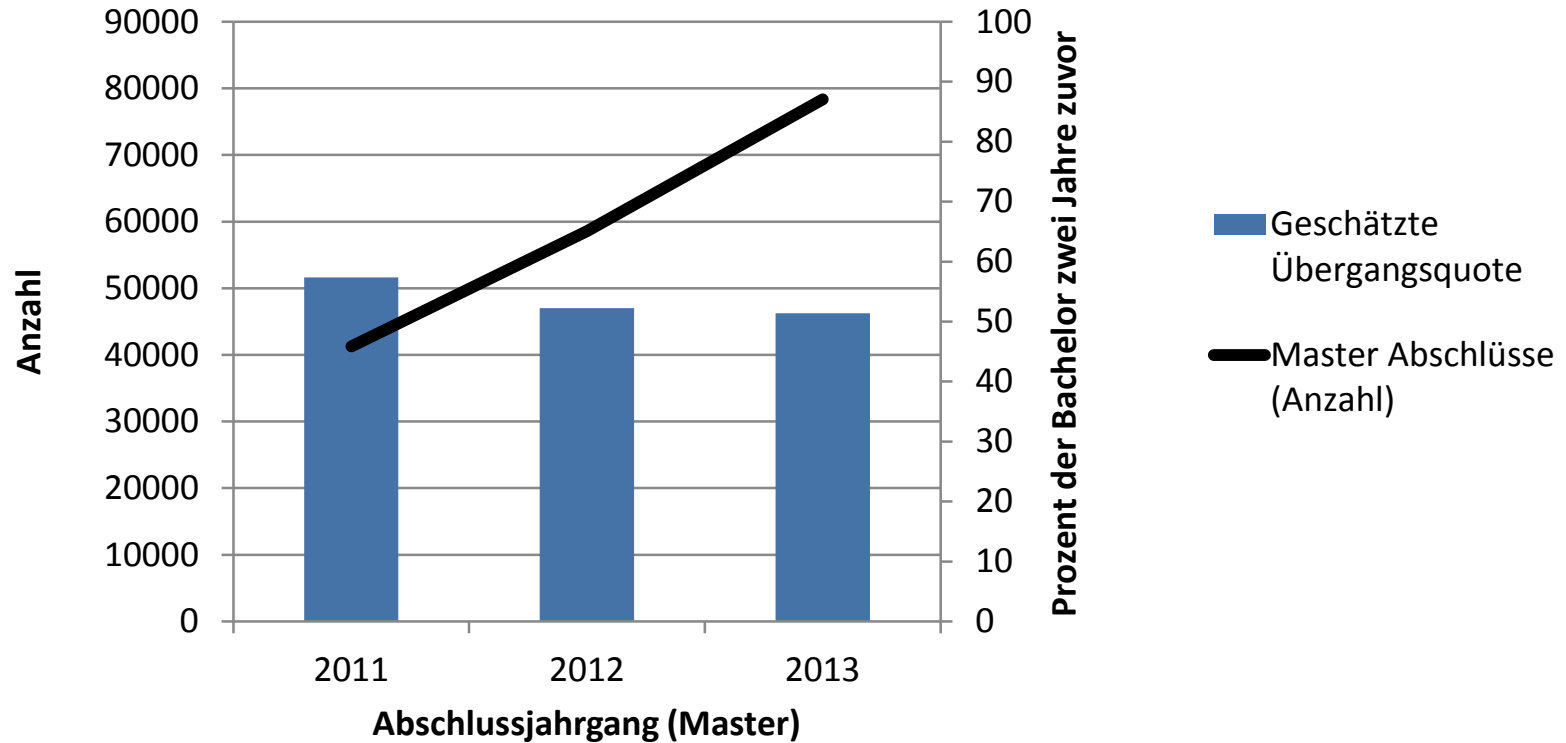
Statistisches Bundesamt:
32 % Gesamt; 41 % Uni
Masterstudierendenquote
(Abschlussjahrgang 2007)

(Quelle: Simone Scharfe, Wirtschaft und Statistik, Nr. 4, 2009.)

Schaubild 4



Schätzung der Übergangsquoten mit Aggregatdaten des Stat. Bundesamtes: mindestens 50 Prozent



Quelle: Statistisches Bundesamt, Prüfungen an Hochschulen, 2014; eigene Berechnungen

Überblick

1. Datengrundlage und Fragestellungen
- Übergangsquoten im Vergleich
2. Methodische Probleme von
Absolventenbefragungen
3. Datenkonsistenz – eine Systematisierung
4. Fazit

Zentrale methodische Probleme der Absolventenbefragungen (1)

9

■ Repräsentativität der Befragten

- Methodenberichte fehlen weitgehend
- (Selbst-)Kritische Diskussion der Repräsentativität der Ergebnisse ist sehr selten
- Eine repräsentativ angelegte Studie (HIS Sampling) ergibt nicht zwangsläufig repräsentative Ergebnisse, insbesondere wenn die Beteiligung mit ca. 25 % sehr gering ist
- Eine nicht repräsentativ angelegte Studie (KOAB) kann repräsentative Ergebnisse ergeben, insbesondere wenn die Beteiligung mit ca. 45 % recht hoch ist und sich sehr viele Befragte beteiligen (KOAB Jg. 2011: 23.000 Bachelor)

Zentrale methodische Probleme der Absolventenbefragungen (2)

- Design: Zeitpunkt der Absolventenbefragung
 - HIS ca. ein Jahr nach dem Bachelor-Abschluss
 - KOAB ca. 1 1/2 Jahre nach dem Bachelor-Abschluss
- Durchführung
 - Adressqualität?
 - Erinnerungsaktionen?
 -
- *Operationalisierung des Studienverlaufs*
 - Sehr viele Varianten möglich
 - Ist ein Master-Studium ein “weiteres Studium”?

Kernproblem:

Hofberichterstattung statt (Selbst-)Kritischer Diskurs

- Ergebnisse von (Absolventen-)Studien werden publiziert ohne den Forschungsstand zur Kenntnis zu nehmen und kritisch zu reflektieren
- Es werden nur “eigene” Studien zitiert
- Methoden und Ergebnisse vergleichbare Studien werden systematisch ignoriert
- Schwächen/Mängel des eigenen Erhebungsinstruments werden nicht diskutiert
- Die Repräsentativität der Ergebnisse wird häufig schlicht behauptet, aber nicht nachgewiesen

Überblick

1. Datengrundlage und Fragestellungen
- Übergangsquoten im Vergleich
2. Methodische Probleme von
Absolventenbefragungen
3. Datenkonsistenz – eine Systematisierung
4. Fazit

**Dateninkonsistenz: welche Ergebnisse werden
publiziert?**

Beispiel

**Drei unterschiedliche Operationalisierungen des
Bachelor-Master Übergangs im KOAB –
drei unterschiedliche Ergebnisse**

- Unterschiedliche Operationalisierungen bei der Befragung der einzelnen Jahrgängen

KOAB: Zwei Konzepte

- 1. Jahrgang 2007 und 2008: keine detaillierte Erfassung des Studienverlaufs
- 2. Ab Jahrgang 2009 Einführung des neuen Konzepts „Studienverlauf“ und das „Bachelor-Modul“

HIS/DZHW

- Erhebliche Veränderungen des Erhebungskonzepts beim Jahrgang 2013

■ Unterschiedliche Operationalisierungen innerhalb eines Fragebogens

KOAB: Drei Konzepte

- 1. Studienverlauf (Flash)
- 2. Bachelor-Modul – direkte Frage
- 3. Situation/Tätigkeit unmittelbar nach Studienabschluss und zum Zeitpunkt der Befragung ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss

Auch in den HIS Befragungen finden sich unterschiedliche Operationalisierung des Studienverlaufs innerhalb eines Fragebogens

Variante A. Absolventenbefragung KOAB

Studienverlauf – Flash (Jg. 2012)

“anderes Studium”

Zurück

Weiter

STUDIENVERLAUF

Bitte geben Sie uns nun Auskunft über Ihren gesamten Studienverlauf. Bitte geben Sie auf diesen und den folgenden Seiten Auskunft über alle Ihre Studien, die Sie sowohl vor als auch nach Ihrem Abschluss im Wintersemester 2011/12 oder im Sommersemester 2012 an der Hochschule XXX aufgenommen haben. Bitte verwenden Sie für jedes Studium eine Seite.

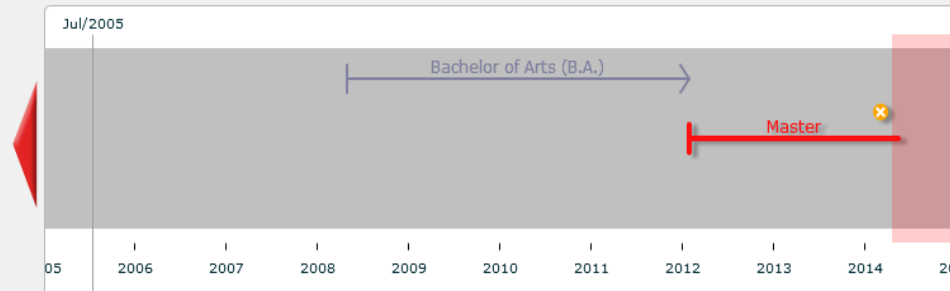
Haben Sie noch ein anderes Studium abgeschlossen, abgebrochen oder begonnen?

Bitte geben Sie ggf. auch Ihr Bachelor-Studium an.

- Ja, abgeschlossen
- Ja, abgebrochen
- Ja, begonnen
- Nein, nichts davon

Bitte geben Sie den Zeitraum des Studiums an:

Um den Zeitraum anzugeben, klicken Sie mit der Maus in den Balken, einmal um den Beginn und ein zweites Mal an der entsprechenden Stelle, um das Ende Ihres Studiums zu markieren. Bereits angegebene Zeiträume werden automatisch dargestellt. [Hilfe zum Ausfüllen.](#)



Variante B. Absolventenbefragung KOAB – Bachelor-Modul

18

Jahrgang 2011

NACH DEM BACHELOR-STUDIUM

Im Folgenden geht es um die Erfahrungen von Bachelor-Absolvent/innen. Die folgenden Fragen beziehen sich deshalb auf die Zeit nach dem Bachelor-Studium, unabhängig davon, in welchem Jahr Sie den Bachelor abgeschlossen haben.

D13 Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein weiteres Studium aufgenommen?

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Ja, in einem zulassungsbeschränkten Studiengang |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Ja, in einem zulassungsfreien Studiengang |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Nein, ich wollte / will aber ein weiteres Studium aufnehmen |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Nein, ich will kein weiteres Studium aufnehmen → Bitte weiter mit Frage D21 |

Variante C. Absolventenbefragung KOAB

Situation/Tätigkeit

19

Kooij und Schomburg: Methodische Probleme der Erfassung von Übergängen in gestuften Studiengängen

E DIE SITUATION NACH STUDIENABSCHLUSS		
<i>Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Situation nach Ihrem Studienabschluss im Wintersemester 2010 / 11 oder im Sommersemester 2011.</i>		
E1 Was traf auf Ihre Situation unmittelbar nach Studienabschluss zu? Mehrfachnennungen möglich		
1	<input type="checkbox"/> Ich hatte eine reguläre (d. h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung/Erwerbstätigkeit	V57_1
2	<input type="checkbox"/> Ich war im Vorbereitungsdienst/Referendariat	V57_2
3	<input type="checkbox"/> Ich war im Berufsanerkennungsjahr	V57_3
4	<input type="checkbox"/> Ich hatte eine selbständige/freiberufliche Beschäftigung	V57_4
5	<input type="checkbox"/> Ich hatte einen (Gelegenheits-)Job	V57_5
6	<input type="checkbox"/> Ich absolvierte ein Praktikum/Volontariat	V57_6
7	<input type="checkbox"/> Ich war Trainee	V57_7
8	<input type="checkbox"/> Ich war in einer Fort- und Weiterbildung/Umschulung	V57_8
9	<input type="checkbox"/> Ich war im Zweitstudium	V57_9
10	<input type="checkbox"/> Ich war im Aufbaustudium (z. B. Master-Studium; ohne Promotion)	V57_10
11	<input type="checkbox"/> Ich promovierte	V57_11
12	<input type="checkbox"/> Ich war in Elternzeit/Erziehungsurlaub	V57_12
13	<input type="checkbox"/> Ich war Hausfrau/Hausmann (Familienarbeit)	V57_13
14	<input type="checkbox"/> Ich war nicht erwerbstätig und suchte eine Beschäftigung	V57_14
15	<input type="checkbox"/> Ich leistete Wehr- oder Zivildienst	V57_15
16	<input type="checkbox"/> Ich unternahm eine längere Reise	V57_16
17	<input type="checkbox"/> Sonstiges:	V57_17

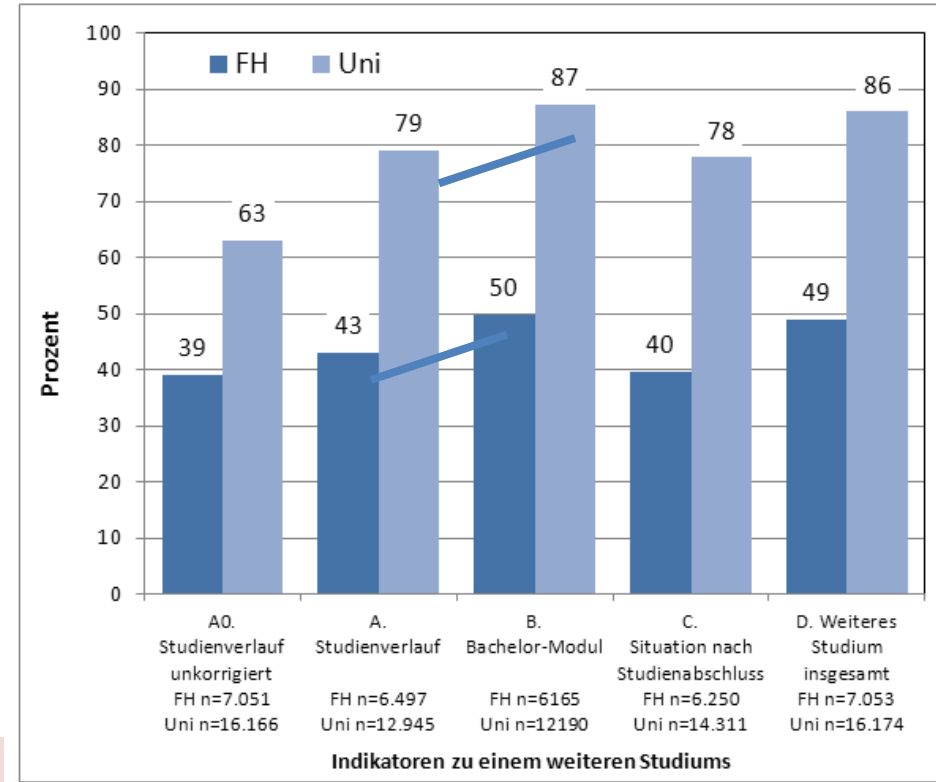
Das Ausmaß der Inkonsistenz: Ergebnisse KOAB Jg2011

Ein Vergleich der drei Methoden zur Messung der Übergangsquote in ein weiteres Studium (A, B und C) liefert folgende Spannweiten:

- Fachhochschule 39 % bis 50 % und
- Universität 63 % bis 87 %.

Besonders gering:
Unkorrigierte Werte aus dem
Modul Studienverlauf an Universitäten

Abbildung 4: Indikatoren zum Übergang von Bachelorabsolventen des Abschlussjahrgangs 2011 in ein weiteres Studium nach Hochschulart (Prozent)



Quelle: INCHER-Kassel, KOAB Absolventenbefragung 2013 (Prüfungsjahrgänge 2011; Befragung 1,5 Jahre nach Abschluss)

A0. Übergang in ein weiteres Studium gemäß den Angaben im Fragebogen-Modul Studienverlauf ohne Korrektur

A. Übergang in ein weiteres Studium gemäß den Angaben im Fragebogen-Modul Studienverlauf

B. Übergang in ein weiteres Studium gemäß den Angaben im Bachelor-Modul des Fragebogens.

C. Übergang in ein weiteres Studium gemäß den Angaben zur Situation/Tätigkeit unmittelbar nach Studienabschluss oder zum Befragungszeit (etwa 1,5 Jahre nach Studienabschluss).

D. Indexvariable "weiteres Studium" auf der Basis von A, B oder C.

- Unterschiedliche Vorgehensweise bei der Plausibilisierung der Daten
 - Findet eine Konsistenzprüfung statt?
 - Wie wird bei Inkonsistenz gehandelt?
 - Wird die Dateninkonsistenz berichtet?
 - Werden Veränderungen der Originaldaten hinreichend dokumentiert?

Überraschende Kongruenz der Ergebnisse unterschiedlicher Absolventenbefragungen: HIS und KOAB Jg2009

Tabelle 2: Vergleich der Übergangsquoten der Bachelorabsolventen des Studienabschlussjahrgangs 2009 in ein weiteres Studium, die in den KOAB-Absolventenbefragungen sowie der HIS/DZHW Absolventenbefragung ermittelt wurden nach Hochschulart (Prozent)

	HIS Jg. 2009		KOAB Jg. 2009	
	FH-BA	UNI-BA	FH-BA	UNI-BA
Aufnahme eines weiteren Studiums*	53	77	50	79
- Darunter: Aufnahme eines Masterstudiums	50	72	49	73
- Darunter: Masterstudium an einer Universität	13	70	15	72
- Darunter: Masterstudium an einer Fachhochschule	37	2	34	1
Hochschulwechsel bei der Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelor-Abschluss			25	22
Anzahl	Keine Angabe	Keine Angabe	1.172	5.659

Quelle: HIS 2009-1: 1.22 Haben Sie – abgesehen von Ihrem ersten Studienabschluss – eine weitere akademische Qualifizierung aufgenommen oder abgeschlossen? Bzw. beabsichtigen Sie eine weitere akademische Qualifikation? (z. B. Masterstudium, Promotion, Zweitstudium, Erweiterungsprüfung)

* Aus den KOAB-Befragungen sind hier die Angaben der Befragten zur Situation/Tätigkeit unmittelbar nach Studienabschluss und zu ihrer Situation/Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt dargestellt (Modul C).

Überblick

1. Datengrundlage und Fragestellungen
- Übergangsquoten im Vergleich
2. Methodische Probleme von
Absolventenbefragungen
3. Datenkonsistenz – eine Systematisierung
4. Fazit

- Das KOAB-Studienverlaufsmodul wird von vielen Absolventen nicht korrekt beantwortet
- Datenkorrekturen sind notwendig (Behandlung der Missings!)
- Die Plausibilität des Bachelor-Moduls (KOAB) kann von den Hochschulen geprüft werden

Scientific Use File?

- KOAB: es liegen noch keine Scientific Use Files vor, obwohl seit 2009 regelmäßig Absolventenbefragungen durchgeführt wurden (mehr als 200.000 Befragte)
- HIS/DZHW: es liegen lediglich Daten (SUF) von den Abschlussjahrgängen 1997 und 2001 vor
- *Die private Aneignung von mit öffentlichen Mitteln erhobenen Daten sollte beendet werden*
- *Die Produktion und Dokumentation eines Scientific Use Files sollte zentrales Ziel jeder Studie sein*

Anforderungen an eine zukünftige kritische Absolventenforschung

- Ausführliche *Methodenberichte* sollten selbstverständlich sein
 - Wie wurde die Adressenqualität sichergestellt?
 - Kernfrage: Inwieweit sind die befragten Absolventen “repräsentativ”
- In Ergebnisdarstellungen sollten immer Angaben zur *Zahl der gültigen Antworten* enthalten sein
- *Grundauszählungen* aller Variablen sollten immer publiziert werden
- *Reflektion* des Forschungsstands – Kritik – Selbstkritik sollte immer Bestandteil der Ergebnisdarstellungen sein
- *Scientific Use Files* (SUF) sollten spätestens zwei Jahre nach der Erhebung vorliegen – unabhängig von Publikationsaktivitäten
- Regelmäßige Tagungen zu Theorien/Methoden/Ergebnissen organisiert als *kritische Diskussionsforen*



Tracer Study Researchers from Africa, America, Asia and Europe

International Conference „Experiences with Link and Match in Higher Education: Results of Tracer Studies Worldwide“ (Bali, 2012)

International Network of Graduate Surveys (INGRADNET)

You are here: [Home](#) > [Conferences & workshops](#) > [EXLIMA-2015](#)

[Impressum](#)

[Contact](#)

[Home](#)

[Conferences & workshops](#)

[EXLIMA-2012](#)

[EXLIMA-2015](#)

[Tracer studies world wide](#)

[Questionnaires download](#)

[Tools and links](#)

[Questionnaire modules](#)

EXLIMA-2015



The international conference EXLIMA 2015 aims at serving the exchange of information on tracer studies both methodologically and content-wise:

- to deepen the understanding of the links between curricula, learning, competences and graduate employment and work,
- to discuss the use and misuse of tracer studies for quality assessment, accountability and ranking,
- to discuss how tracer studies have to be designed and implemented in order to elicit the most valuable results,
- to bring the first time researchers from VET and HE together,
- to start the development of international standards of tracer studies (objectives/questions and methodology).

This international conference continues and deepens the work of the first international tracer study conference which was held in Bali 2012 with more than 300 participants from Africa, America, Asia and Europe. The conference will be accompanied by workshops and a meeting of the International Network of Tracer Studies (INGRADNET).

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Further information and tools:

Web site <http://ingradnet.org>

Harald Schomburg (2014): Carrying out tracer studies. In: ETF/CEDEFOP/ILO (eds.): Guide to anticipating and matching skills and jobs. Volume 6. Torino: ETF (in print).

Kontakt:

René Kooij: kooij@incher.uni-kassel.de

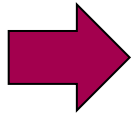
Harald Schomburg: h.schomburg@t-online.de

U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

**Prozess und Prognose:
eine Modellierung der Entscheidungsfindung in
Universitäten**

Dr. Tim Plasa und Christian Schneijderberg

- Prospektive und retrospektive Prozesse
 - Entscheidungsfindung, Planung und Implementierung neuer Prozesse (z. B. Qualitätssicherung)
 - Effekte von bereits begonnenen Prozessen (z. B. Bologna-Reform)
 - Analyse abgeschlossener Prozesse
- Rolle eines Modells nach Morgenstern (1963):
 - Der Realität ähnlich sein
 - Komplexreduktion, radikale Vereinfachung
 - Mathematische Darstellung und Durchdringung



Ziel ist die Modellierung von Prozessen durch Trajektorien, wie man sie aus der Kinematik kennt

- Kybernetische Institution (Birnbaum 1989)
- Mülleimer-Prinzip (Cohen/March/Olson 1972)
- Kybernetik:
 - Steuerung von Systemen (früher auch Regulierungstheorie)
- Kinetik/Kinematik:
 - Änderung von Bewegungsgrößen (Position, Geschwindigkeit, Strecken, Impulse)
 - Ursache sind Krafteinwirkungen (bzw. verursachte Beschleunigungen)

Bühnen und Verfahren am Beispiel von Berufungen von Professoren

- Theorie des Verfahrens (Luhmann 1983)

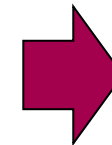
- Anfang und Ende mit Ergebnis
- Vorgaben und Regeln
- Beteiligung und Aushandlung



Rollen

- Verhandlungen (Goffman 1971; Bailey 1977)

- Vorderbühne^{*}: Regeln und Vorschriften
- Hinterbühne: Gemeinschaft und Netzwerke
- Unterbühne: Drama und Leidenschaft



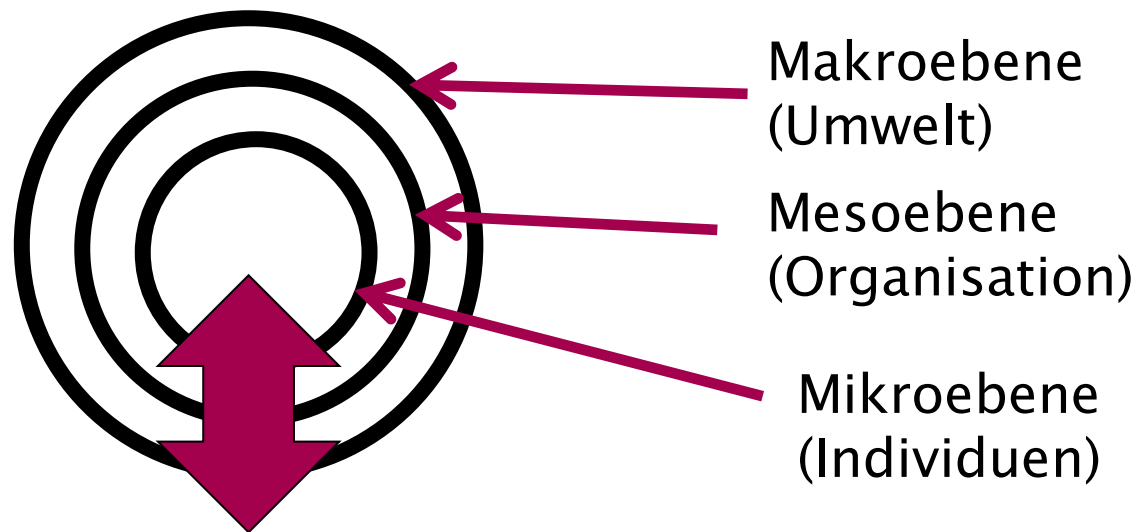
Individuen

- Berufungsverfahren (Färber/Riedler 2011
Wissenschaftsrat 2005; Uni Kassel 2011)

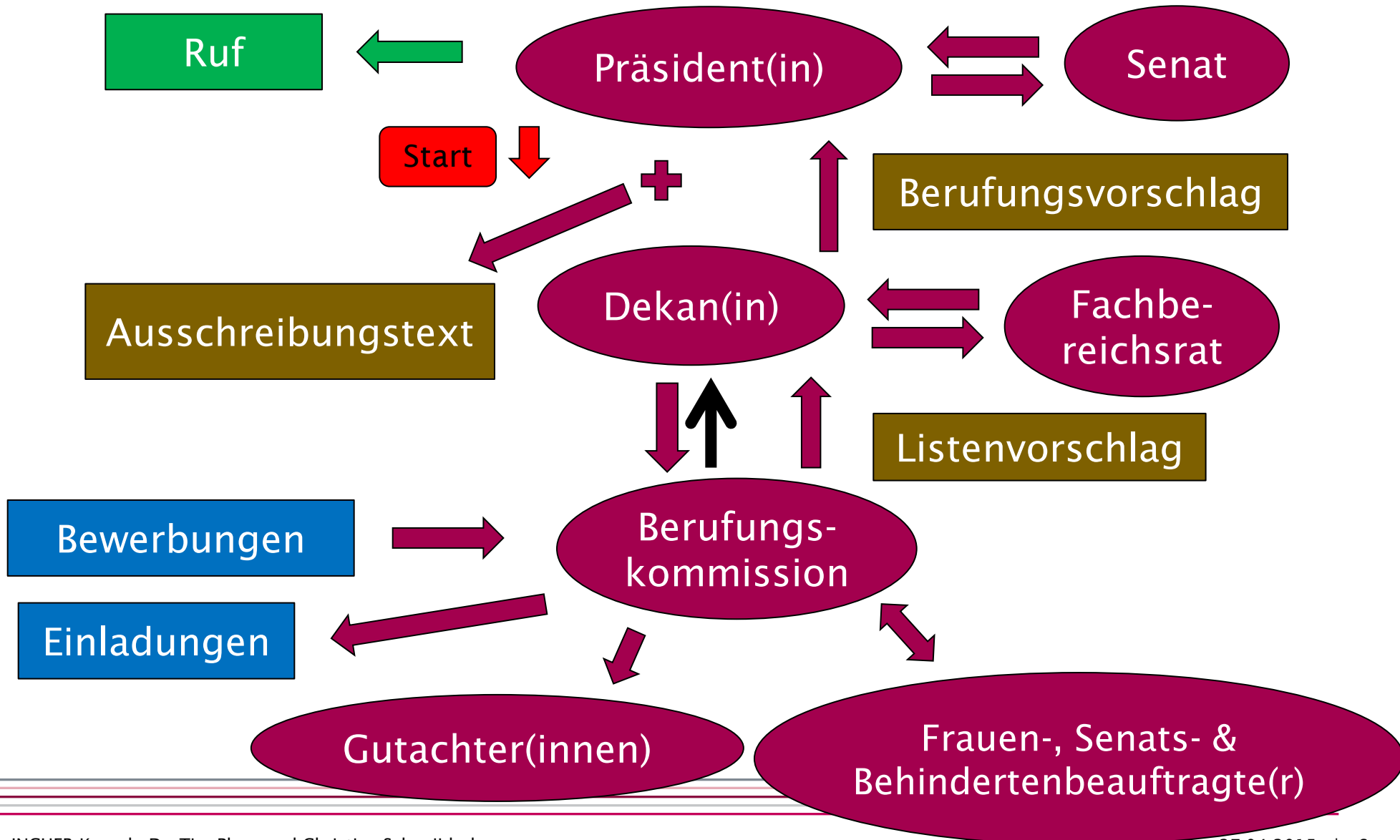
* In Physik werden in Modellen nur real beobachtbare Fakten abgebildet

Berufungsverfahren als komplexer Prozess

- Bundesgesetze
- Landeshochschulgesetze
- Spezifika von Disziplinen und Forschungsfeldern
- Ordnungen und Verfahren der Hochschulen
- Netzwerke
- Individuen



Berufungsverfahren: Vorderbühne



Entscheidungs-Weg eines Berufungsverfahrens:

$$E_{\text{Präsident(in)}} + E_{\text{Dekan(in)}} + E_{\text{Berufungskommission}} + E_{\text{Gutachter}} + E_{\text{Berufene(r)}} (+ E_{\text{Ber.}_2})$$

Dauer eines Berufungsverfahrens:

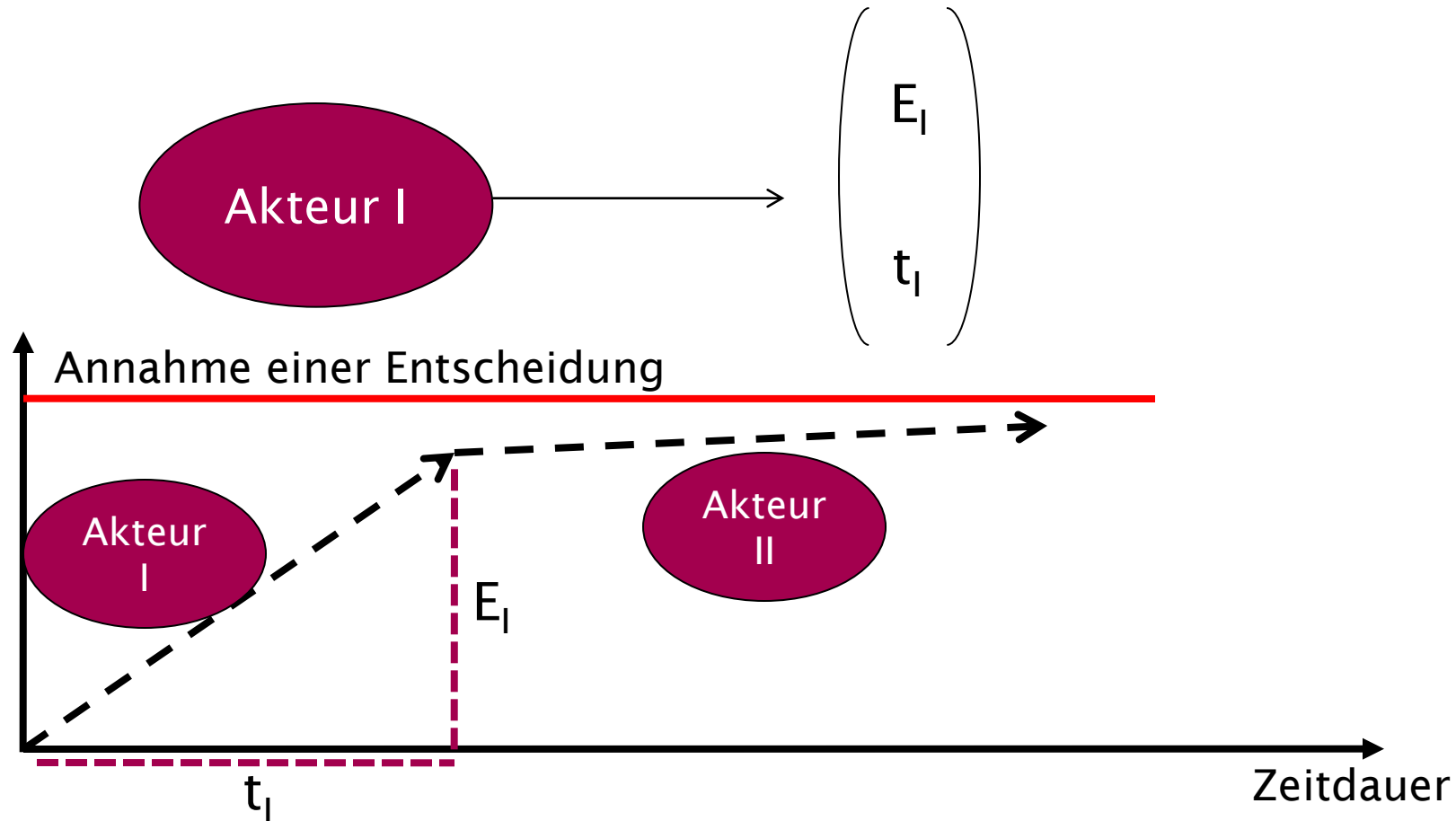
$$t_{\text{Präsident(in)}} + t_{\text{Dekan(in)}} + t_{\text{HoPro}} + t_{\text{Verwaltung}} + t_{\text{Fristen}} + t_{\text{BK}} + t_x + t_{\text{Berufene(r)}} (+ t_{\text{Ber.}_2})$$

Bei Berücksichtigung der **Hinter- und Unterbühne** kommen Terme hinzu bzw. werden Einflüsse stärker/schwächer als bei der Vorderbühne alleine:

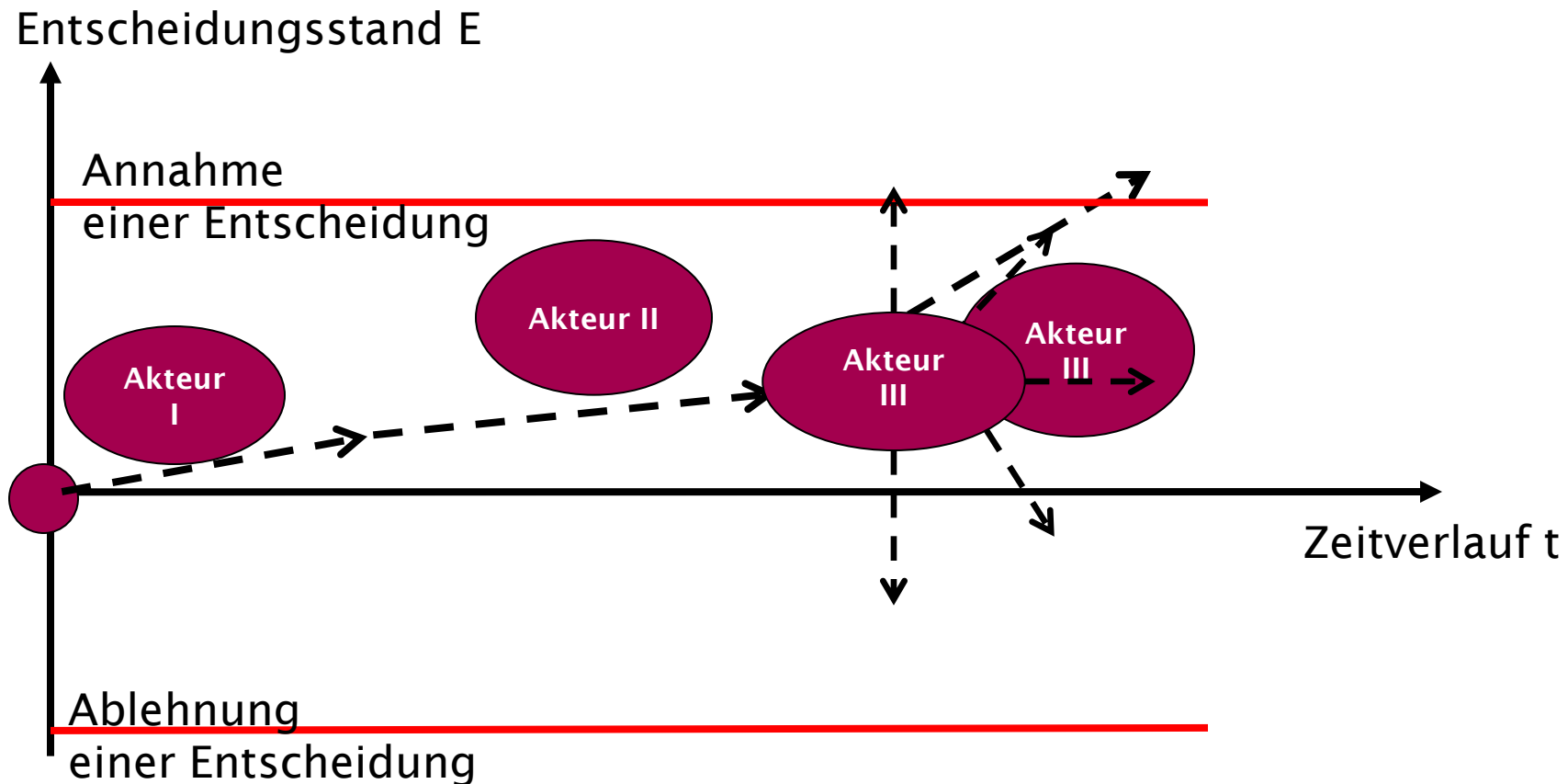
$$E_{\text{Präs}} + E_{\text{Prof.}_1} + E_{\text{Prof.}_2} + E_{\text{HoPro}} + E_{\text{BK}} + E_{\text{Gutachter(innen)}} + E_{\text{Berufene(r)}} (+ E_{\text{Ber.}_2})$$

Grundmodell

Entscheidungseinfluss ist mit Bewegungsvektor aus Physik vergleichbar

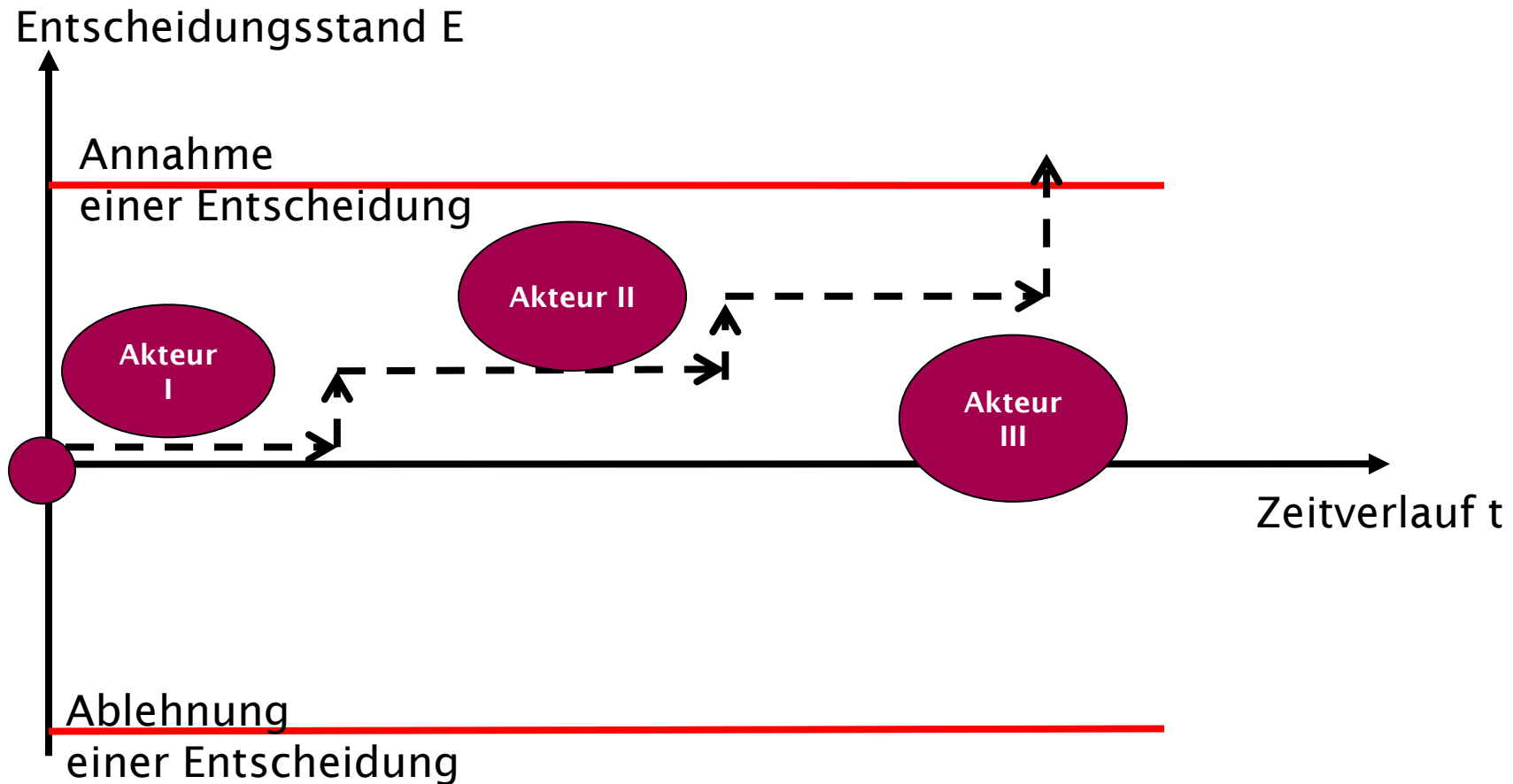


Der Vektor wird hier als Größe von Einfluss in einer bestimmten Zeit gesehen.
Vereinfachung: Entscheidung wird als kontinuierlich über einen Zeitraum betrachtet



- Prozesse müssen nicht sequenziell oder synchron sein
- Akteure können mehrfach auftreten

Grundmodell - Erweitertes „Kraftstoß“-Modell



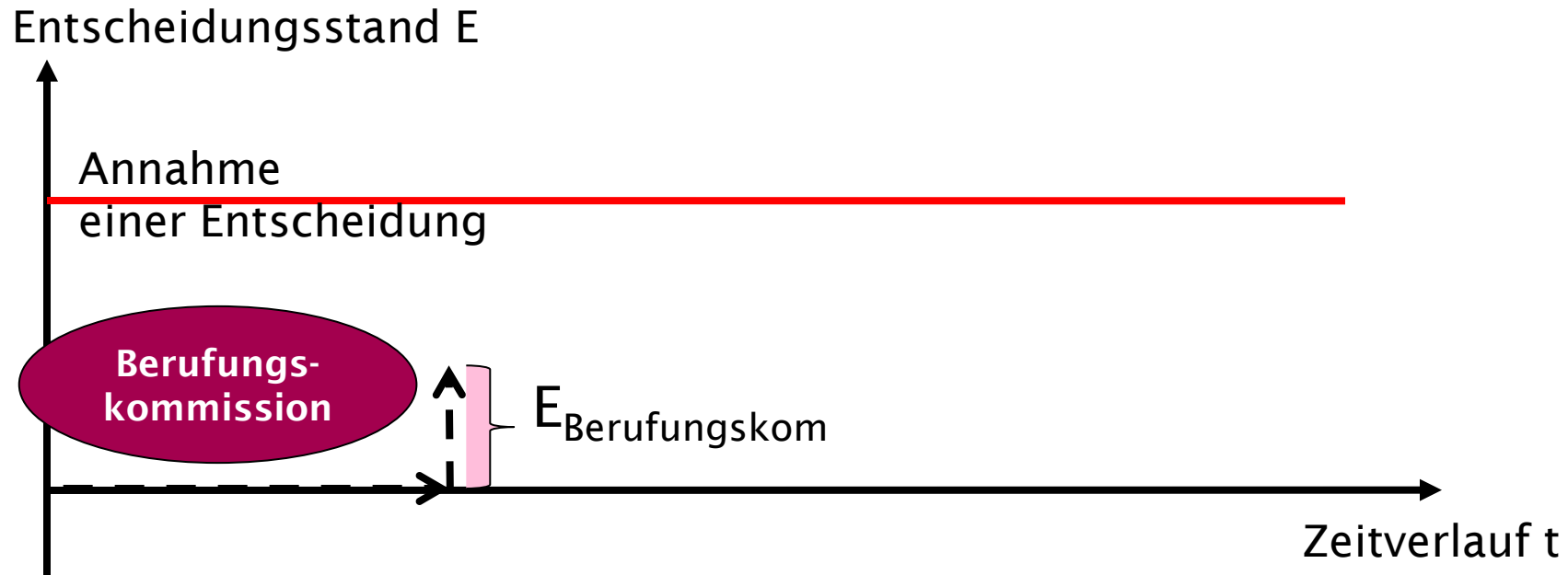
Modellrechnung bei Berufungsverfahren (Ausschnitt)



Werte können rollenbezogen und personenbezogen modelliert werden (z. B. Entwicklungsplaner(in) als Experte)

$$\begin{aligned}
 & E_{\text{Berufungskom.}} (0,8) \\
 = & E_{\text{Prof1}} (0,2) + E_{\text{Prof2}} (0,2) + E_{\text{Prof3}} (0,15) + E_{\text{Prof4}} (0,1) \\
 & + E_{\text{Wiss.}} (0,1) + E_{\text{Stud.}} (0,05)
 \end{aligned}$$

Modellrechnung bei Berufungsverfahren (Ausschnitt)



$$E_{\text{Berufungskom.}} (0,45) = E_{\text{Prof1}} (0,1) + E_{\text{Prof2}} (0,1) + E_{\text{Prof3}} (0,05) + E_{\text{Prof4}} (0,05) + E_{\text{Wiss.}} (0,1) + E_{\text{Stud.}} (0,05)$$

Zum Beispiel Hinweis auf Effekte von Hinter- und Unterbühne

Die Summe der oberen Vektorkomponenten E_i kann als Maß für den Aufwand gesehen werden:

$$\text{Aufwand} := \sum_i E_i$$

Die Summe der oberen Vektorkomponenten E_i dividiert durch die gesamte Prozessdauer kann als Maß für die Effizienz insgesamt gesehen werden

$$\text{Effizienz} := \sum_i E_i / t_{\text{Ges}}$$

Für die Effizienz der einzelnen Prozessschritte müssen die Dauern aller Einzelschritte ebenfalls summiert werden.

$$\text{Effizienz} := \sum_i E_i / \sum_i t_i$$

Möglichkeiten und Grenzen der Modellierung

- Erstellung von Prognosen
- Analyse von Prozessen
- Kalkulation von Aufwand (Energie) und Effizienz (Zeit) von Prozessen

- Transparenzmachung von Prozessen
 - Wechselspiel der Bühnen
 - Verstrickungen und Netzwerke

- Gewichtung ist subjektiv und erfahrungsabhängig, also klassische Managementaufgabe
- Limitierung: Betrachtung als quasi-geschlossenes System

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!



DZHW

Deutsches Zentrum für
Hochschul- und Wissenschaftsforschung ■

Papier- versus Online-Erhebungen bei Langzeituntersuchungen

Methodische und forschungspragmatische Aspekte einer Umstellung
von Paper-Pencil auf Online-Survey am Beispiel der Sozialerhebung

Jonas Poskowsky / Maren Kandulla

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, 10.04.2015, Kassel

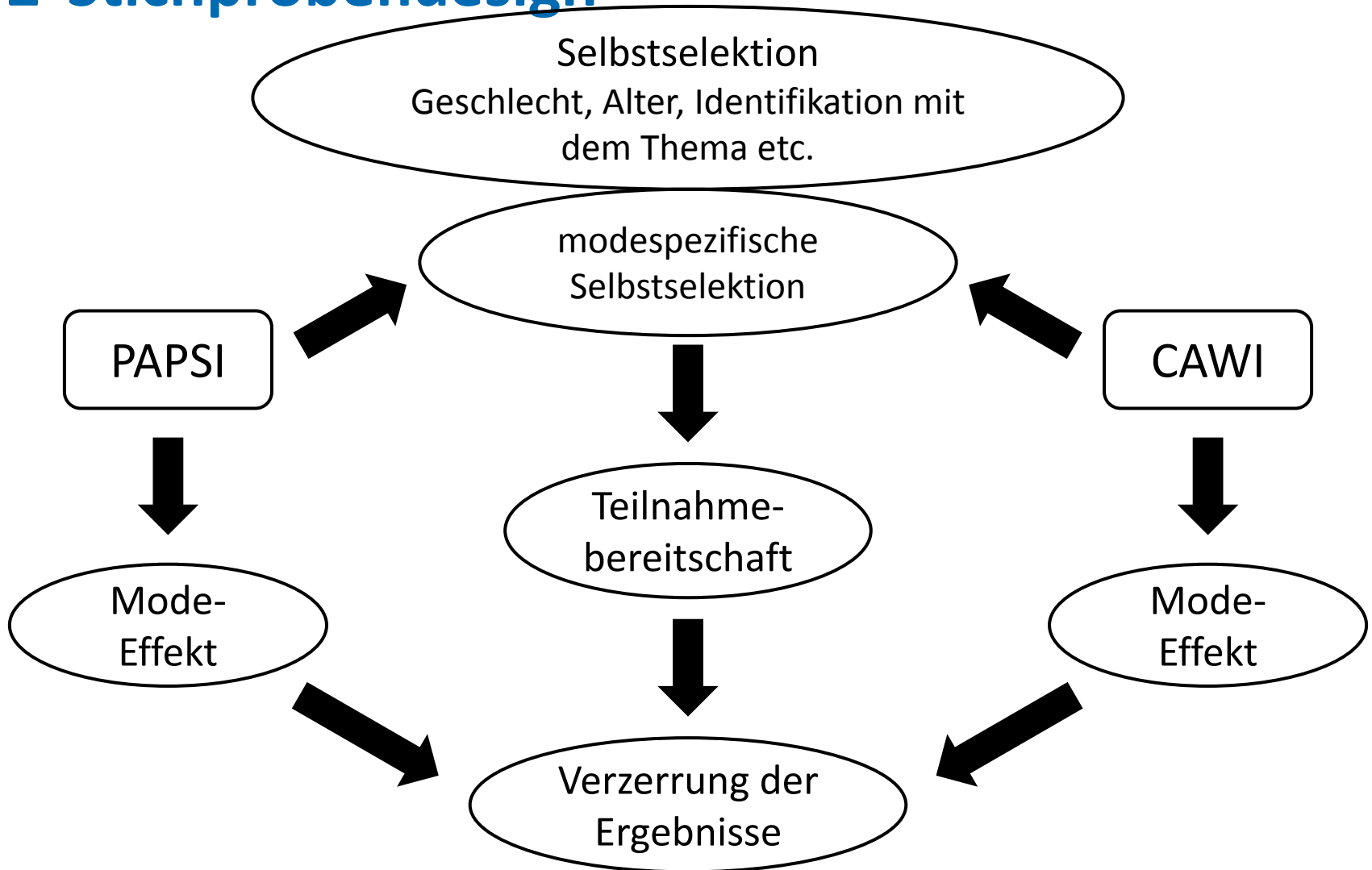
Gliederung

1. Hintergrund des Methodentests
2. Stichprobendesign
3. Rücklauf und Repräsentativität
4. Modespezifische Selbstselektion
5. Mode-Effekte
6. forschungspragmatische Aspekte
7. Fazit

1 Hintergrund der Methodentests

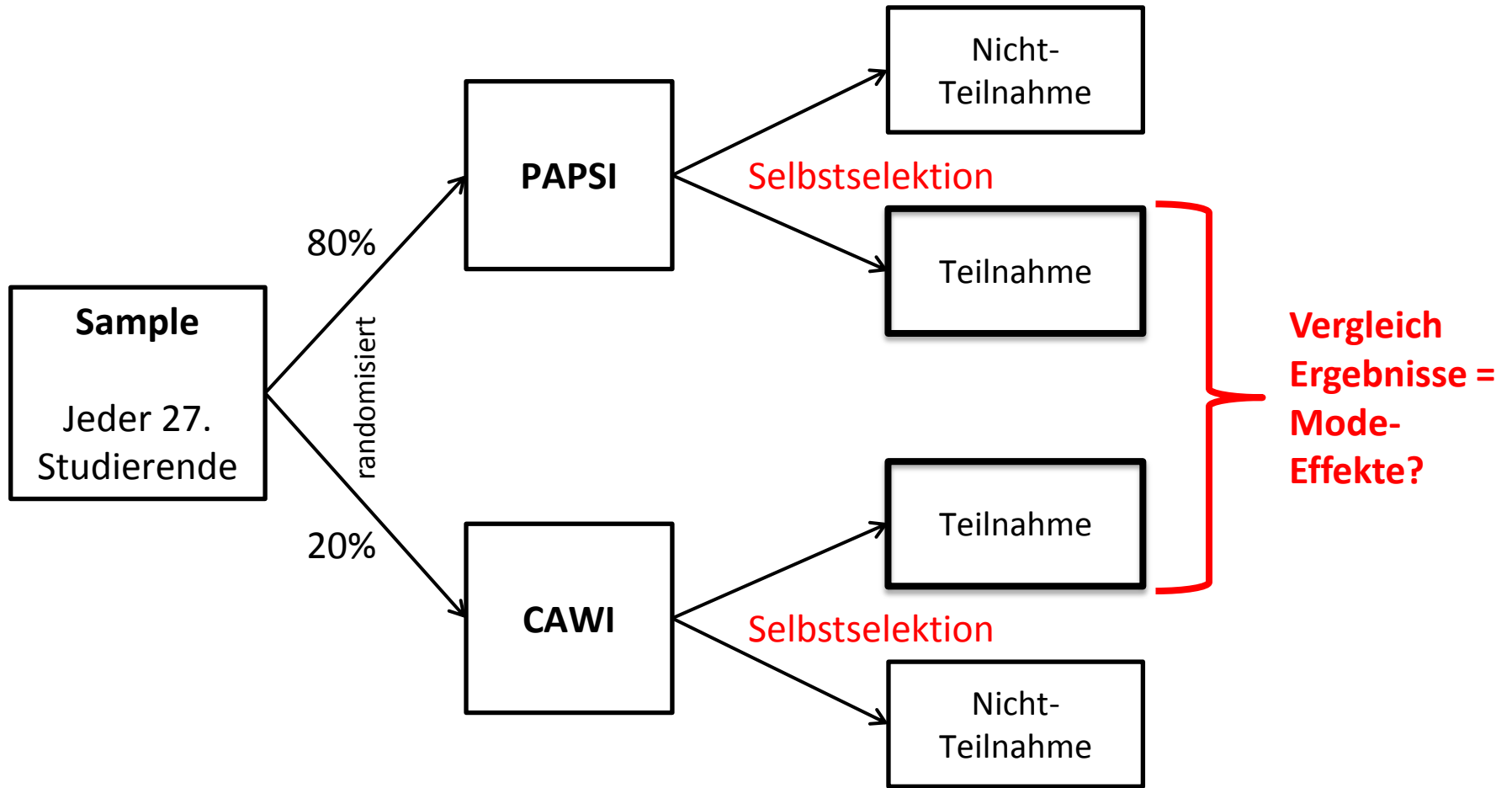
- **Sozialerhebung als einzigartige Untersuchungsreihe mit langen Zeitreihen und hoher bildungspolitischer Bedeutung**
- **Umstellung auf Online-Erhebung möglich?**
- **Methodentests von der 18. bis zur 20. Sozialerhebung:**
 - **Lässt sich ein thematisch umfangreicher und detaillierter Fragebogen auch Online erheben?**
 - **Wirkt sich die Methode auf die Ergebnisse aus?**
 - **Worauf sind evtl. Abweichungen zurückzuführen?**
 - **Lassen sich Zeitreihen fortsetzen?**

2 Stichprobendesign



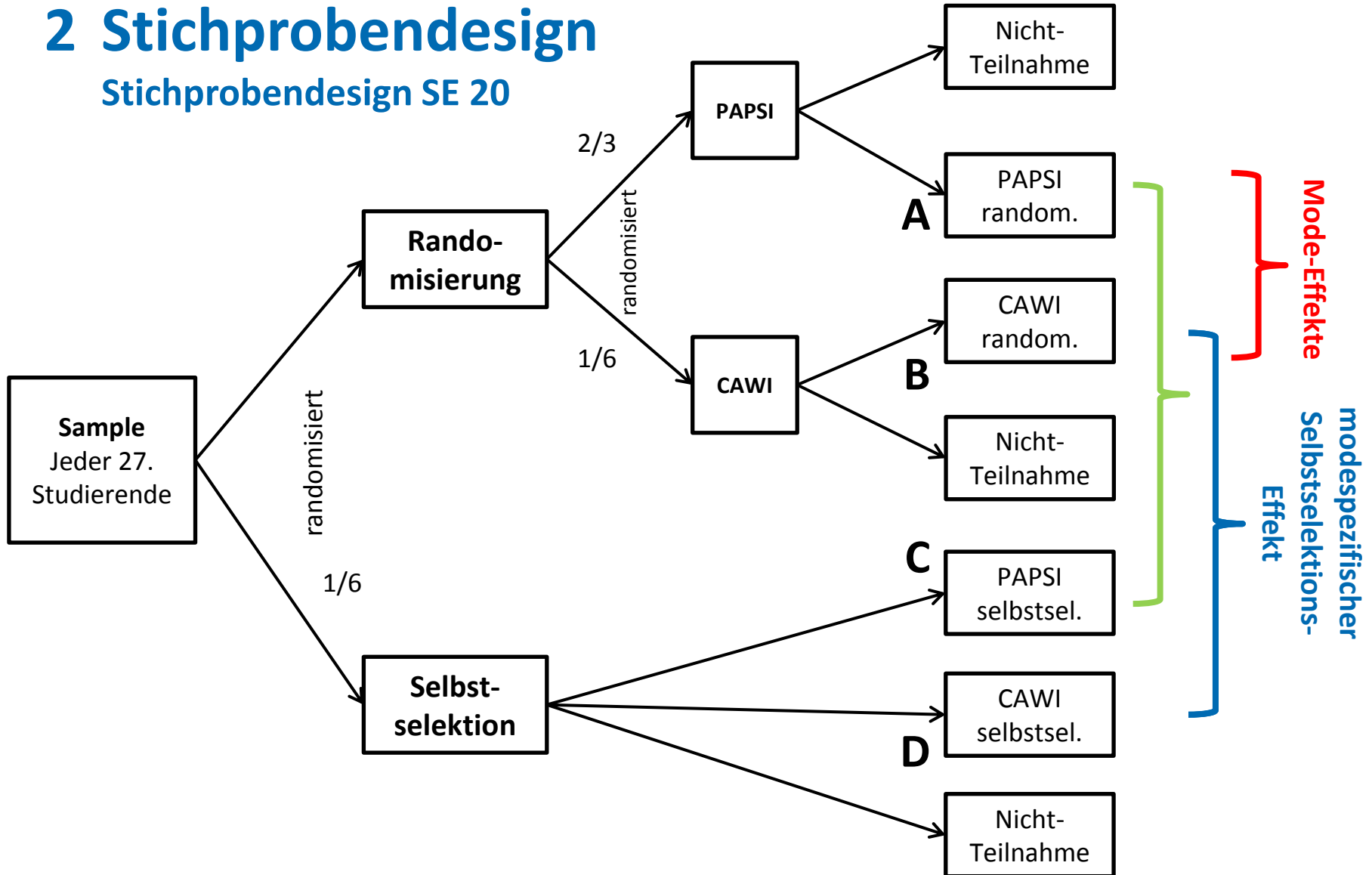
2 Stichprobendesign

Methodentest I + II



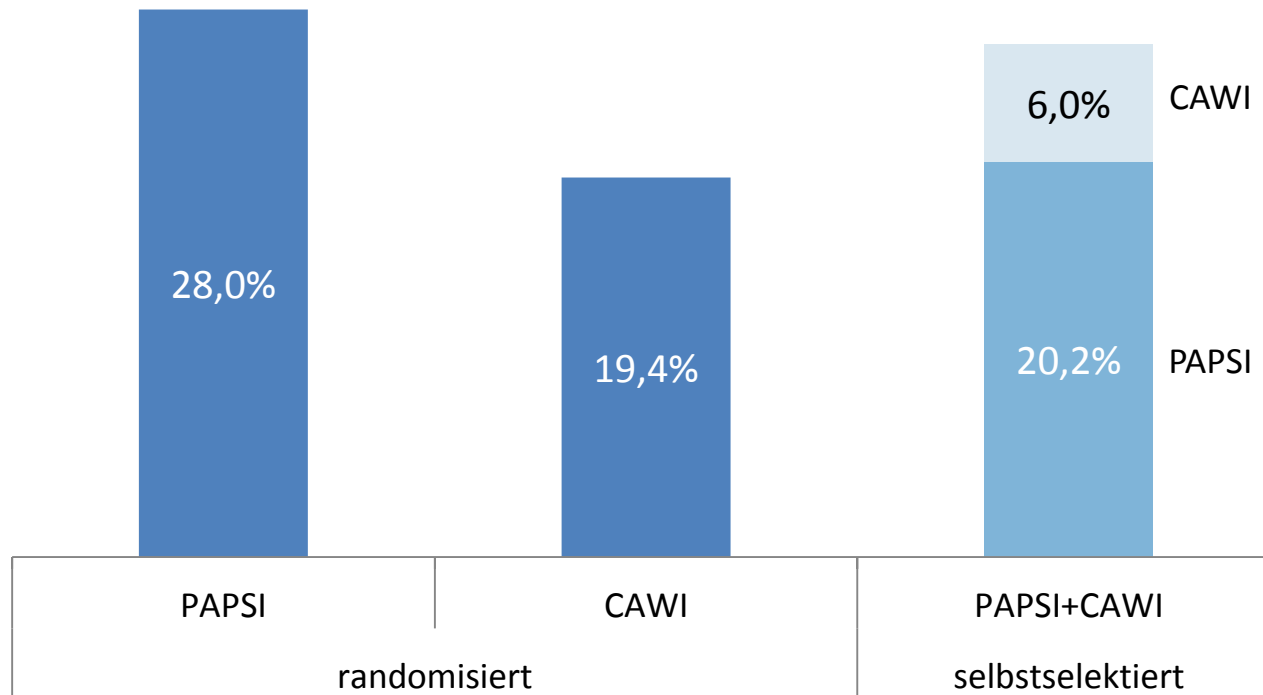
2 Stichprobendesign

Stichprobendesign SE 20



3 Rücklauf und Repräsentativität

Netto-Rücklaufquote nach Befragungsgruppe



3 Rücklauf und Repräsentativität

	Grundgesamtheit in %	Abweichung von der GG in Prozentpunkte			
	StaBu	PAPSI		CAWI	
	WS 2011/12	randomisiert	selbstselektiert	randomisiert	selbstselektiert
<i>Geschlecht</i>					
männlich	53	- 11	- 14	- 7	+ 7
weiblich	47	+ 11	+ 14	+ 7	- 7
Ø Abweichung		10,7	13,9	6,6	6,8

3 Rücklauf und Repräsentativität

	Grundgesamtheit in %		Abweichung von der GG in Prozentpunkte			
	StaBu WS 2011/12	PAPSI		CAWI		
		randomisiert	selbstselektiert	randomisiert	selbstselektiert	
Alter						
<= 21 Jahre	25	< 1	- 1	- 1	2	
22 - 23 Jahre	21	6	5	4	3	
24 - 25 Jahre	18	3	5	5	3	
26 - 27 Jahre	12	- 1	0	1	2	
28 - 29 Jahre	8	- 2	- 3	- 1	0	
>= 30 Jahre	15	- 7	- 6	- 8	- 9	
Ø Abweichung		3,3	3,3	3,3	3,0	

3 Rücklauf und Repräsentativität

	Grundgesamtheit in %	Abweichung von der GG in Prozentpunkte			
	StaBu	PAPSI		CAWI	
	WS 2011/12	randomisiert	selbstselektiert	randomisiert	selbstselektiert
Hochschulart					
Uni	66	6	7	7	6
Päd. HS	1	< 1	< 1	< 1	< 1
Theo. HS	< 0,5	< 1	< 1	< 1	< 1
KHS	1	- 1	- 1	- 1	- 1
FH	32	- 6	- 7	- 7	- 6
Ø Abweichung		2,8	3,4	3,2	2,7

3 Rücklauf und Repräsentativität

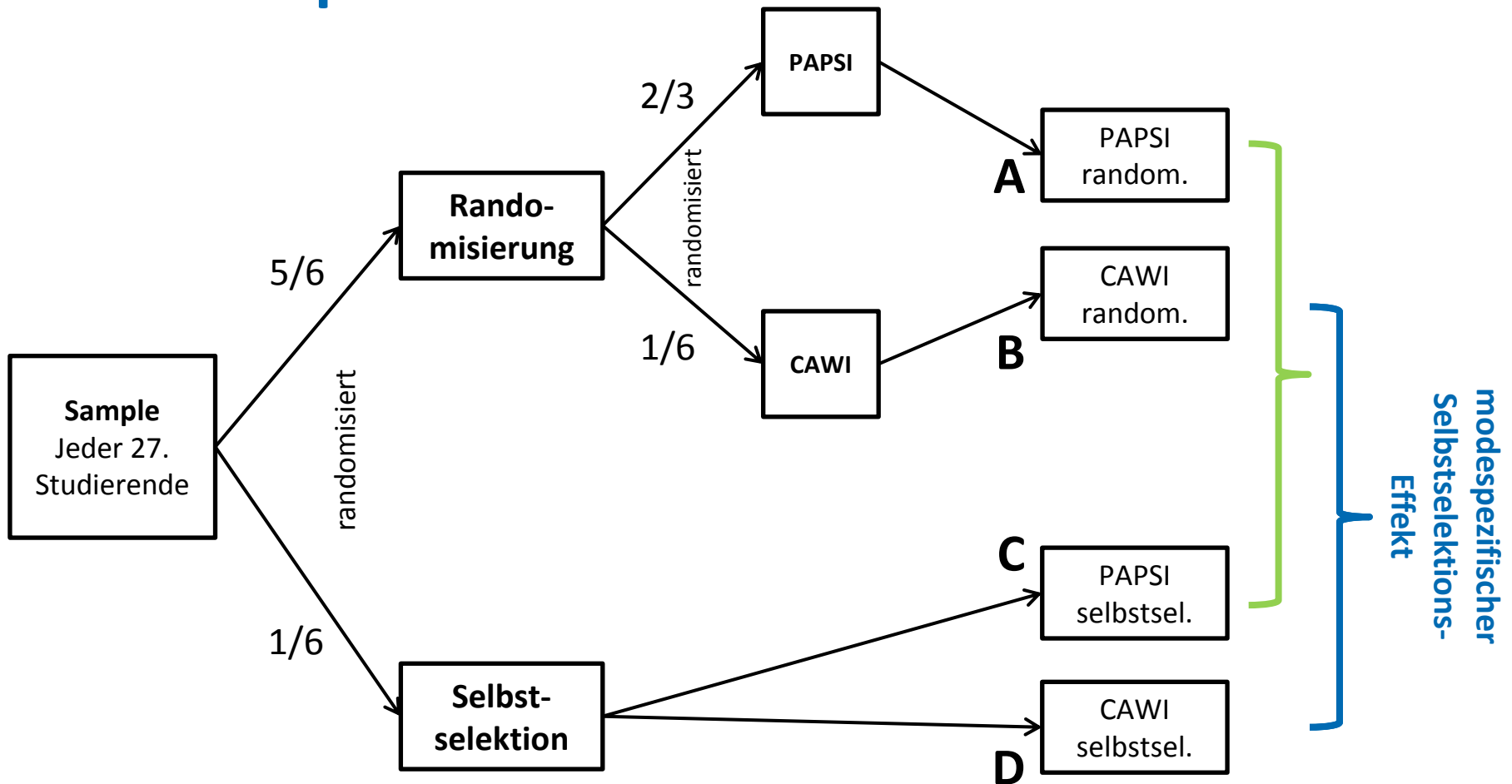
	Grundgesamtheit in %		Abweichung von der GG in Prozentpunkte		
	StaBu	PAPSI		CAWI	
	WS 2011/12	randomisiert	selbstselektiert	randomisiert	selbstselektiert
Fächergruppen					
Sprach-/Kulturwissenschaften	20	2	4	1	- 3
Sport	1	0	0	0	0
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	30	- 2	- 3	- 4	- 5
Mathematik/Naturwissenschaften	18	0	< 1	2	5
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	6	1	1	1	1
Veterinärmedizin	< 1	0	< 1	0	0
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	2	0	< 1	0	< 1
Ingenieurwissenschaften	20	- 2	- 3	0	4
Kunst, Kunstwissenschaften	4	- 1	- 1	-1	- 3
Ø Abweichung		0,9	1,5	1,0	2,4

3 Rücklauf und Repräsentativität

Fazit

- CAWI: kleinere Stichproben und geringere Rücklaufquoten
- CAWI: geringere durchschnittliche Abweichungen insgesamt
- PAPI: in randomisierten Stichproben leicht bessere Ergebnisse

4 Modespezifische Selbstselektion



4 Modespezifische Selbstselektion

modespezifischer Vergleich PAPS I

Selbstselektiert vs. randomisiert (Ref.)

Alter

Geschlecht (Ref: Männer)

Region

Elternschaft

Bildungshintergrund

Hochschulart

Studienform

Studierenden-Haushalts-Typ

Fächergruppen

Zentralität

Computeraffinität

HISBUS Teilnahme

Computer- und internetbezogene Selbstwirksamkeit

Computerbezogene Nutzungsmotive

Odds-Ratio

n.s.

1,1*

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

n.s.

Konstante 0,1***

*=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,001; n.s.=nicht signifikant

n 12227

Pseudo-R² 0,003

4 Modespezifische Selbstselektion

modespezifischer Vergleich CAWI

Selbstselektiert vs. randomisiert (Ref.)

Odds-Ratio

Alter

n.s.

Geschlecht (Ref: Männer)

0,7***

Region (Ref: neue Länder)

1,6**

Elternschaft

n.s.

Bildungshintergrund

n.s.

Hochschulart

n.s.

Studienform

n.s.

Studierenden-Haushalts-Typ

n.s.

Fächergruppen

n.s.

Zentralität

n.s.

Computeraffinität

HISBUS Teilnahme

n.s.

Computer- und internetbezogene Selbstwirksamkeit

1,3*

Computerbezogene Nutzungsmotive: Trading/Handel

1,1*

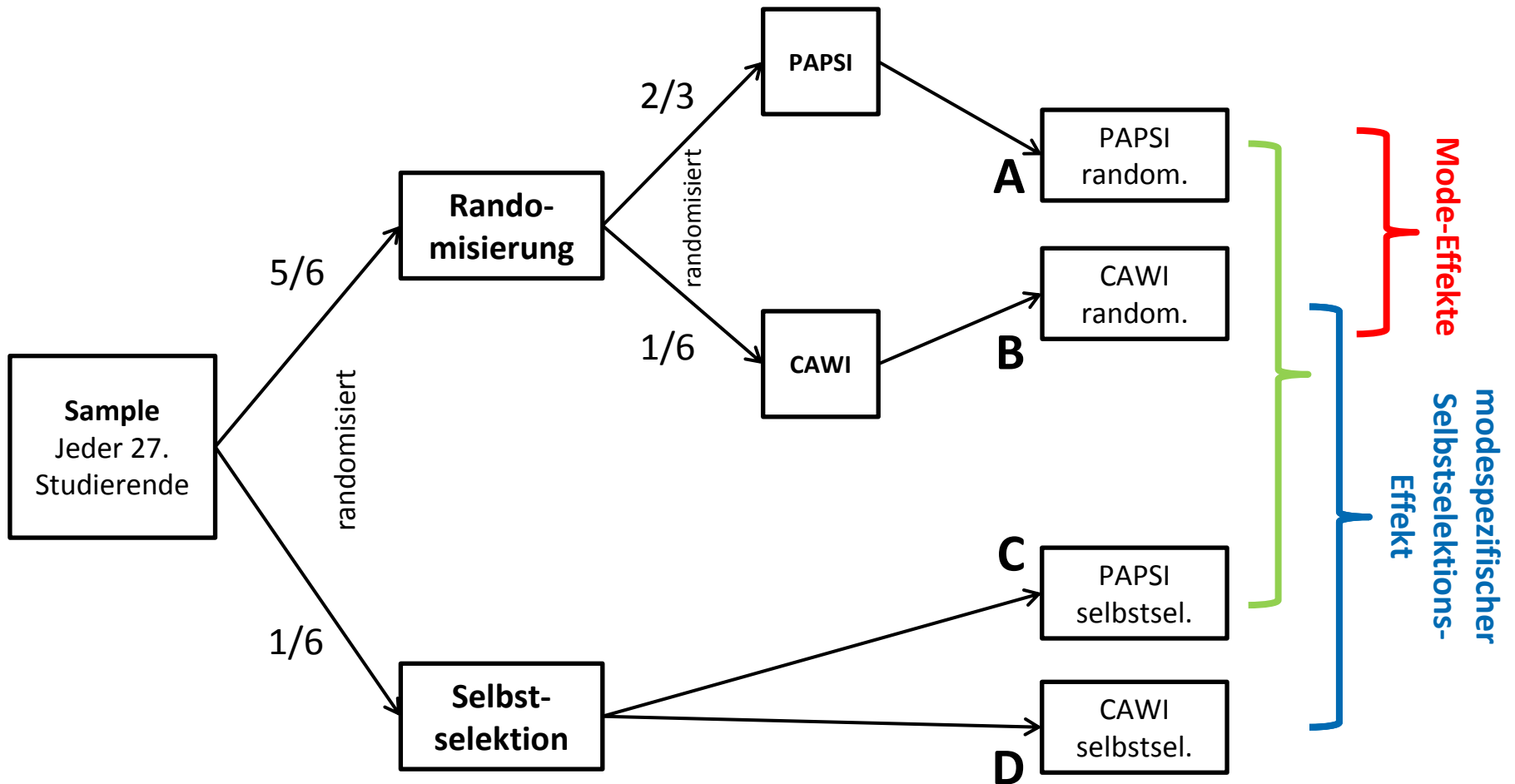
Konstante 0,1***

*=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,001; n.s.=nicht signifikant

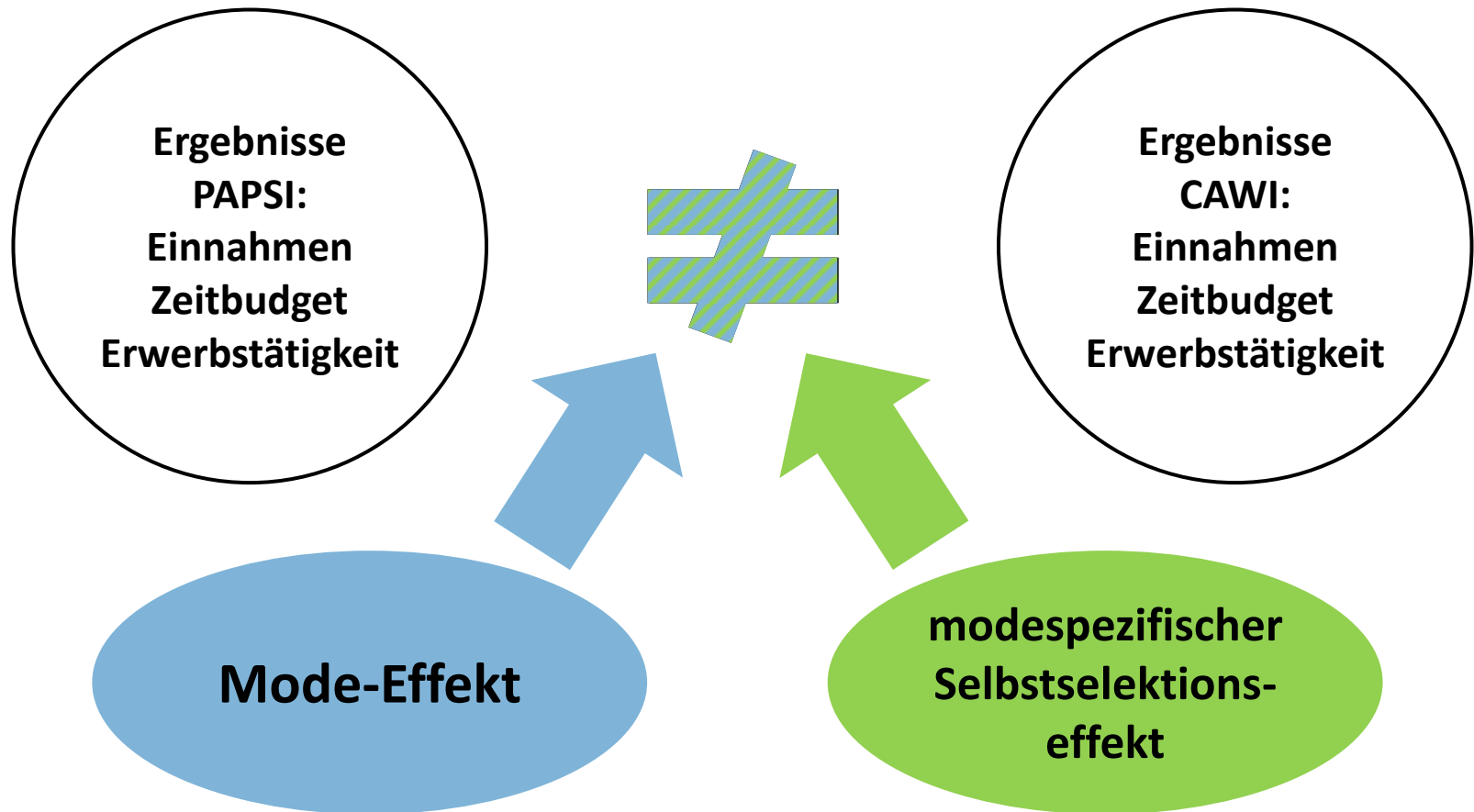
n 12227

Pseudo-R² 0,03

5 Mode-Effekte



5 Mode-Effekte



5 Mode-Effekte

Erwerbstätigkeit

Gründe für Nicht-Erwerbstätigkeit	Sign.	Richtung
Gründe		
nicht erforderlich	n. s.	
wegen Studienbelastung nicht möglich	***	CAWI > PAPSI
wegen Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung nicht möglich	*	CAWI > PAPSI
wegen Kindererziehung nicht möglich	n. s.	
wegen Pflege von Angehörigen nicht möglich	**	CAWI > PAPSI
ohne Erfolg Tätigkeit/Job gesucht	**	CAWI > PAPSI
Anzahl der Gründe	***	CAWI > PAPSI

*=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,001; n. s.=nicht signifikant

5 Mode-Effekte

Erwerbstätigkeit

Logistische Regression zur Mehrfachnennung von Gründen für Nicht-Erwerbstätigkeit

Mehrfachnennung von Gründen für Nicht-Erwerbstätigkeit	M1		M2	
	Sign.	Effekt-richtung	Sign.	Effekt-richtung
Onlineerhebung (Ref. Papierbefragung)	***	↑	***	↑
Selbstselektionseffekt			n. s.	
Pseudo-R ²		0,054		0,054
n		4.690		4.690

5 Mode-Effekte

Erwerbstätigkeit

27.

X

Sind Sie seit Beginn der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2012 einer Tätigkeit nachgegangen, mit der Sie Geld verdienen?

nein, nicht erforderlich _____

nein, wegen Studienbelastung nicht möglich _____

nein, wegen Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung nicht möglich _____

nein, wegen Kindererziehung nicht möglich _____

nein, wegen der Pflege von Angehörigen nicht möglich _____

nein, ohne Erfolg Tätigkeit/Job gesucht _____

ja, gelegentlich _____

ja, häufig _____

ja, laufend _____

5 Mode-Effekte

Erwerbstätigkeit

Sind Sie seit Beginn der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2012 einer Tätigkeit nachgegangen, mit der Sie Geld verdienen?

Mehrfachnennungen möglich

- nein, nicht erforderlich
- nein, wegen Studienbelastung nicht möglich
- nein, wegen Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung nicht möglich
- nein, wegen Kindererziehung nicht möglich
- nein, wegen der Pflege von Angehörigen nicht möglich
- nein, ohne Erfolg Tätigkeit/Job gesucht
- ja, gelegentlich
- ja, häufig
- ja, laufend

Zurück

Weiter

6 Forschungspragmatische Aspekte – Kosten

PAPSI

- höhere variable Kosten:
 - Druck
 - Porto
 - Datenerfassung

CAWI

- höhere fixe Kosten:
 - Serverbetrieb
 - Software-Entwicklung
 - IT-Support
- ggf. Kosten für rücklaufsteigernde Maßnahmen

10 Forschungspragmatische Aspekte - Aufwand

PAPSI

- Rücklaufbearbeitung
 - Datenerfassung
 - Aufwand für FB-Versand in den HSen
- Teilnahmebereitschaft

CAWI

- Daten liegen direkt vor
- bei E-Mail-Einladung geringerer Aufwand
- Fragen des Datenschutzes
- Einladung im SPAM-Ordner

10 Forschungspragmatische Aspekte - Aufwand

PAPSI

- Fragebogenerstellung

CAWI

- Programmierung:
 - Plausibilisierungsfunktionen
 - Optimierung mobile Endgeräte / Barrierefreiheit
- höhere Komplexität im FB möglich
- Prüfung der technischen Funktionsfähigkeit
- Sicherung der Datenqualität

11 Fazit des Methodentests

- Rücklauf in Onlineerhebungen geringer
- randomisierte Onlineerhebung und Papierbefragung weichen in ähnlichem Maße von Grundgesamtheit ab
- modespezifische Selbstselektion für Onlineerhebungen stärker ausgeprägt als für Papierbefragungen
- keine systematischen Mode-Effekte feststellbar
- Online-Erhebung weitestgehend akzeptiert
- Fortführung der Zeitreihen möglich

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt

Dr. Maren Kandulla

Tel.: +49 (0)511/1220-410

E-Mail: kandulla@dzhw.eu

Jonas Poskowsky

Tel.: +49 (0)511/1220-485

E-Mail: poskowsky@dzhw.eu

Subjektive Programmtheorien als heuristisch-analytische Rahmenkonzepte in der Hochschulforschung

Vortrag auf der 10. Jahrestagung der GfHf 2015 in Kassel

10. Jahrestagung der GfHf 2015 in Kassel
Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung

WiQu

09.04.2015 1

Projekt WiQu

Das Verbundprojekt „**WIQU - Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen**“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Förderlinie „**Leistungsbewertung in der Wissenschaft**“, gefördert. Projektträger ist das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt. Projektlaufzeit: **09.2013 bis 08.2016**.

GEFÖRDERT VOM



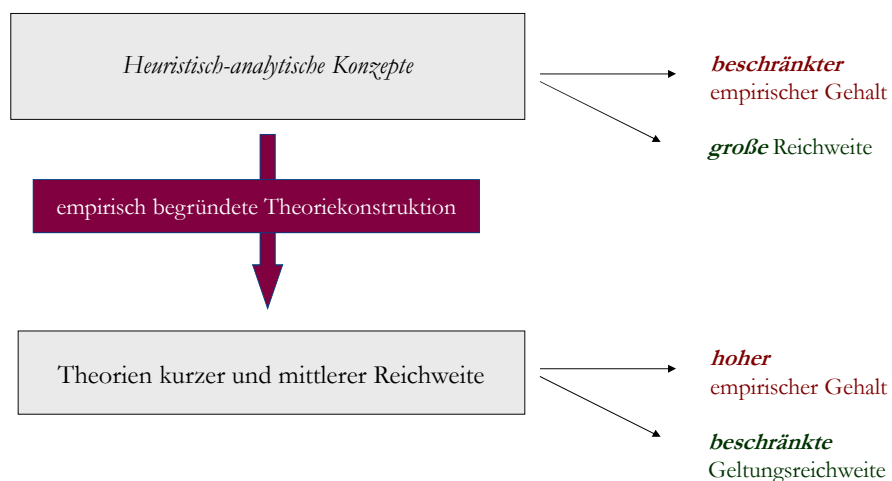
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

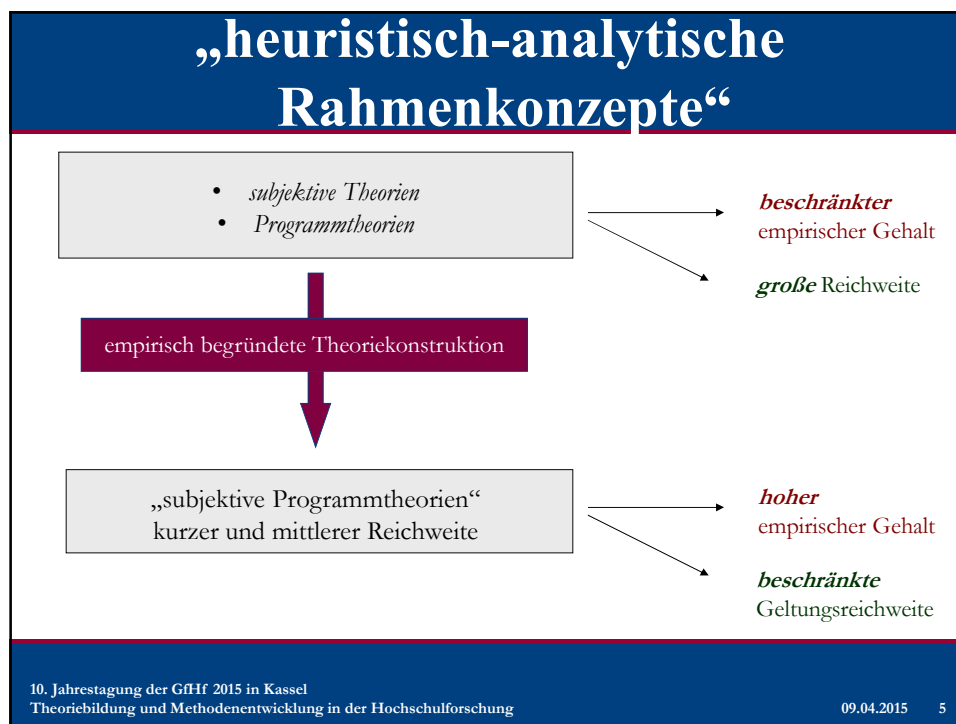
09.04.2015 2

Gliederung

- „heuristisch-analytische Rahmenkonzepte“
- subjektive Theorien
- Programmtheorien
- Umsetzung im Projekt WiQu

„heuristisch-analytische Rahmenkonzepte“





Subjektive Theorien

„Kognitionen der Selbst und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“

(Groeben & Scheele 1982, 16)

10. Jahrestagung der GfHf 2015 in Kassel
Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung

09.04.2015 6

Subjektive Theorien

Mentales Modell:

Subjektive Rekonstruktion der Wirklichkeit

Alltagstheorien:

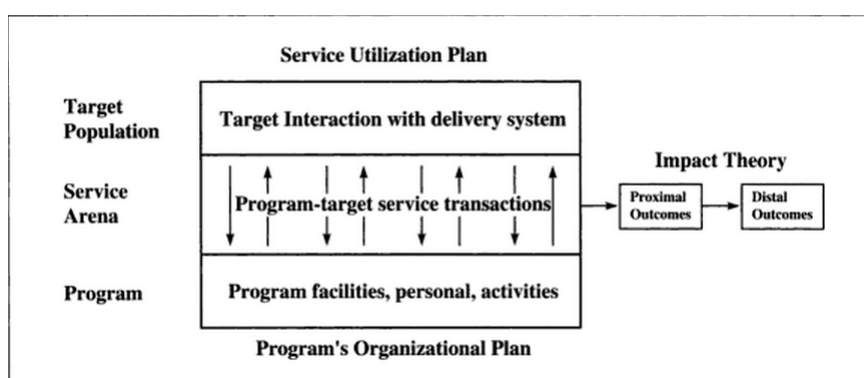
„...wenn...dann ...“- Annahme

Subjektive Theorie:

„...wenn...dann ...“- Annahme mit Technologieaspekt, die strukturparallel zu wissenschaftlichen Theorien rekonstruierbar ist.

Nach Nolte 2007, S.46

Programmtheorie



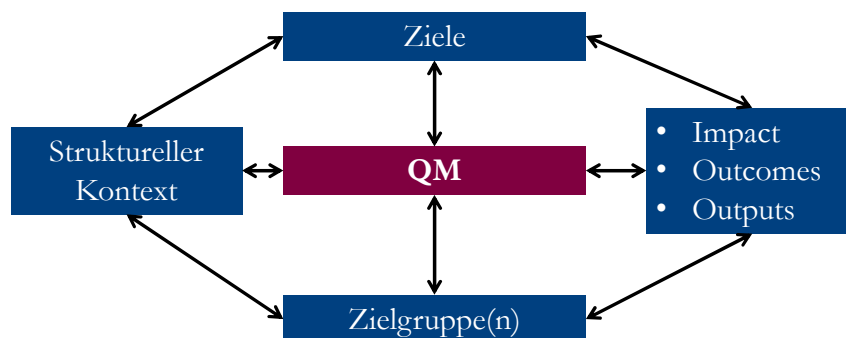
Rossi & Freeman 2004, S.140

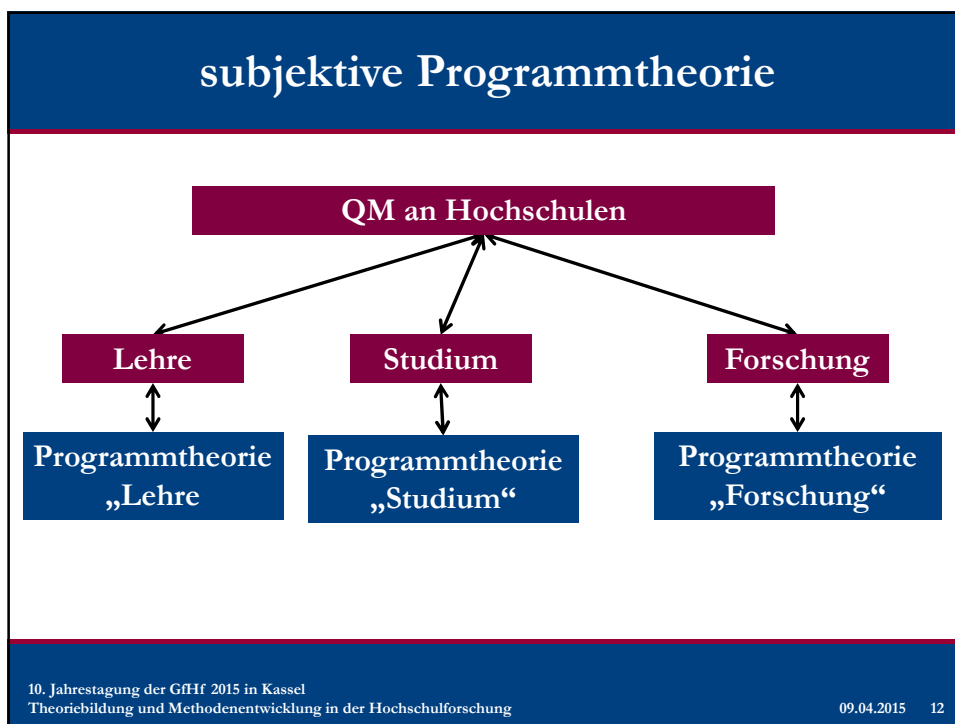
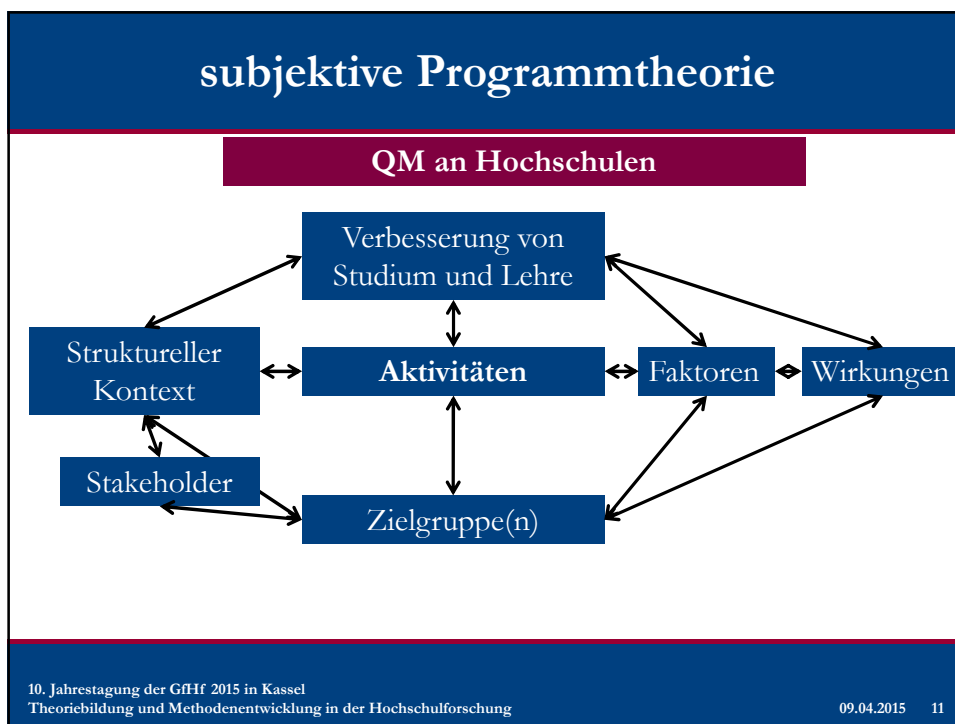
Dialog-Konsens Verfahren

▶ Leitfadeninterview mit drei Fragetypen

- Offene ungerichtete Fragen
 - *Was verstehen Sie unter Qualitätsmanagement an Hochschulen?*
- Hypothesen-gerichtete Fragen
 - *Üblicherweise findet man in der Literatur folgende Definition zu Qualitätsmanagement in Hochschulen. Würden Sie sich diese Definition einmal anschauen und sie kommentieren?*
- Störfragen
 - *Oftmals wird Qualitätsmanagement Synonym zum Begriff der Evaluation verwendet. Würden Sie das auch so sehen?*
 - *Einige Befragte stören sich an dem begriff der „Steuerung“ in der Definition. Wie sehen Sie das?*

subjektive Programmtheorie





Vwin

Projekt Vertrauen und wissenschaftlicher Nachwuchs Vwin
Teilprojekt Organisation und Organisieren von Vertrauen
09.2013 – 08.2016

Anonymisieren von Daten für Sekundäranalysen: Interviews zwischen Biografie- und Organisationsforschung

Institut für Arbeitswissenschaft, Lehrstuhl für Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung (Prof. Dr. Heiner Minssen)

GfHf-Tagung

09.-10. April 2015, Kassel

Caroline Richter & Lisa Severing, Moritz Müller, Nadine Kwelik

50 Jahre

RUB

GEFÖRDERT VOM

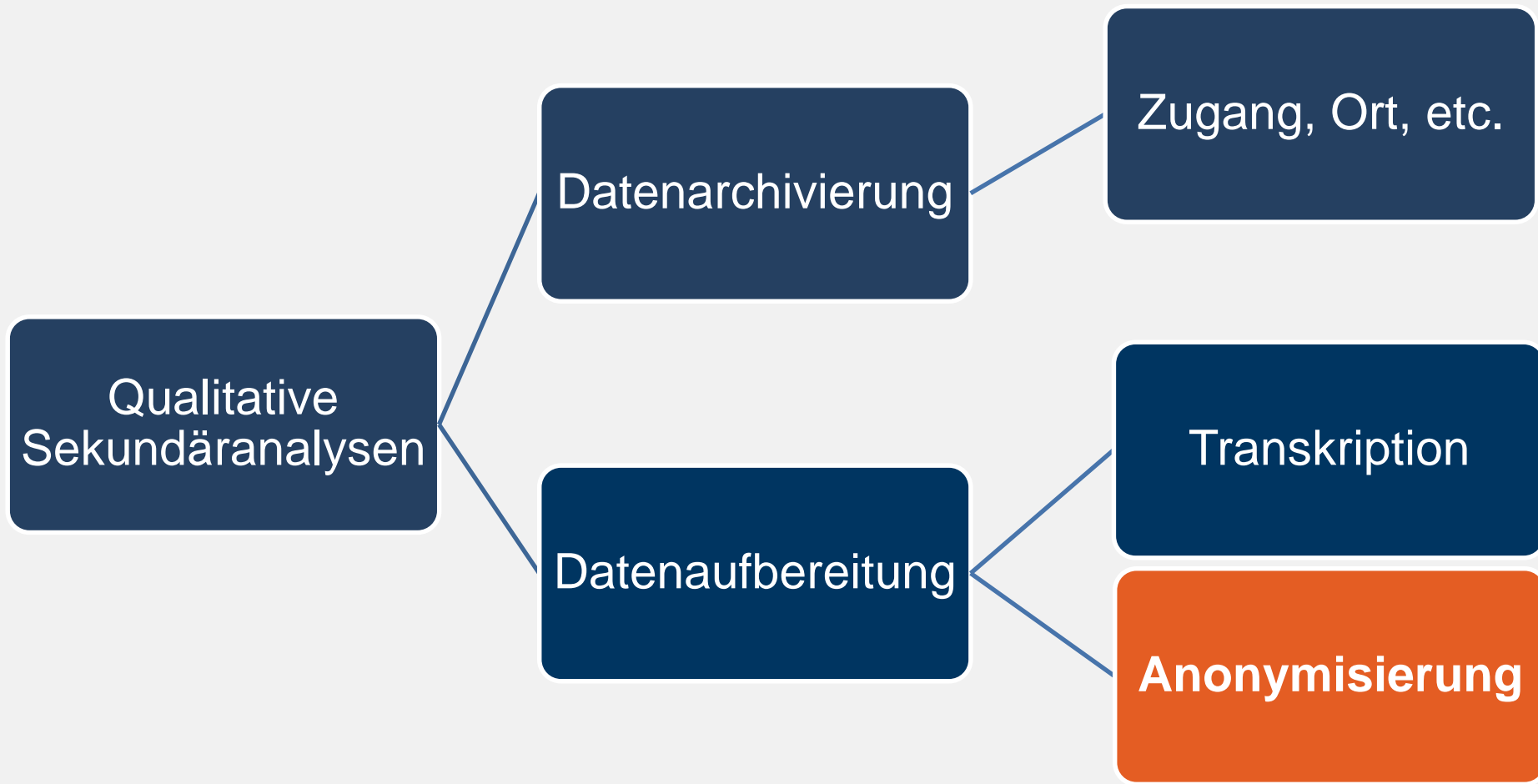


VDI|VDE|IT

FKZ: 16FWN002



- Vortragsfokus
- Projekt: Fragestellung und Daten
- Rahmen und Vorbedingungen der Datenaufbereitung
- Vorgehen anhand konkreter Beispiele
- Herausforderungen und Bewältigungsstrategien
- (Zwischen-)Fazit





- **Praxeologische Einschätzung = Einschätzung aus der Reflexion der praktischen Umsetzung heraus:**
Orientierung für noch unerfahrene Datenaufbereiter_innen
 - ✓ Wie wird die Aufbereitung durchgeführt?
 - ✓ Was gestaltet sich als Hürde?
 - ✓ Was bleibt an Daten übrig?
 - ✓ Was ist bei der Annäherung an Aufbereitungen zu bedenken?



- Vertrauen und Wissenschaftlicher Nachwuchs VwiN (Köln & Bochum), BMBF-Förderschwerpunkt FoWiN
- **Teilprojekt Organisation und Organisieren von Vertrauen (Bochum)**
- **Datenerhebung: problemzentrierte Interviews** (Witzel, 1989, 2000; Witzel/Reiter, 2012), Auswertung nach der Grounded Theory (Strauss, 1991; Strauss/Corbin, 1990)
- Themen: Wirkung von Nachwuchsförderung, Vertrauensgenese für/von wiN und Zuschreibungen/Zurechnungspraktiken über Vertrauen von wiN

- **2 Zielgruppen mit je 2 Aspekten: Biografie- und Organisationsforschung**

Wissenschaftlicher Nachwuchs	Universitäre Expert_innen
<ul style="list-style-type: none">✓ Fächer: BWL, Physik und Geschichte✓ mit und ohne Erfahrung innerhalb strukturierter Nachwuchsförderprogramme	<ul style="list-style-type: none">✓ institutionalisierte Nachwuchsförderung (Breiten- und Spitzenförderung)✓ Hochschule und hochschulische PE,✓ berufungserfahrene Professor_innen

- Sekundäranalysen qualitativer Daten in Deutschland (noch) nicht etabliert
- Für Aufbereitungen lediglich Rahmenempfehlungen, aber keine Standards und kaum konkrete Beispiele
- Aber: hohe datenschutzrechtliche Anforderungen an Wissenschaft (BDSG, LDSGe), in der Praxis auslegungsbedürftig
 - „Es muss also **nicht objektiv absolut unmöglich** sein, einen **Personenbezug herzustellen**. Für eine Anonymisierung ist vielmehr ausreichend, dass die Herstellung eines Personenbezugs völlig **unverhältnismäßig** wäre. Damit muss nach dem Prinzip **‘Maximalster Schutz der Daten versus minimalster Eingriff in die Daten’** abgewogen und im Zweifel eher für den rigideren Schutz als die laschere Anonymisierung entschieden werden.“ (Liebig et al., 2014: 7).
- Arten der Anonymisierung:
 - ✓ absolut = Löschen/Schwärzen
 - ✓ faktisch = Reduzieren/Verändern
 - ✓ formal = Trennen der Identifizierungsmerkmale
- Interessenabwägung und Lese- und Kontrollaufwand

vgl. Liebig et al. 2014; Medjedovic/Witzel 2010; Metschke/Wellbrock 2002

- Kombination aus absoluter, faktischer und formaler Anonymisierung
 - = Schwärzen, pseudonymisierendes Codieren (= Paraphrasieren), Trennen von Daten
- Bei Schwärzung/absoluter Anonymisierung: Textaustausch durch „XXXX“
- Eckige Klammern und Symbol „≡“ sowie ggf. Paraphrase nach gelöschter Passage
- Beispiele: Angaben zu
 - ✓ Nationalität
 - ✓ Ort
 - ✓ Zeit

© Richter, Kwelik, Müller, Severing (2015)

... am konkreten Beispiel

Ä: Aber für die Doktorarbeit habe ich eine [] [≡ ausländischer Fachterminus für binationale Promotion] zwischen [] [≡ Ortsangabe F, in Deutschland] und [] [≡ Ortsangabe B, im europäischen Ausland]. Ein [] [≡ Fachterminus für binationale Promotion]. Das heißt ich hatte einen Betreuer in [] [≡ Ortsangabe B, im europäischen Ausland] und eine Betreuerin in [] [≡ Ortsangabe F, in Deutschland]. #00:03:08-2#

Beispiel Nationalität/Ortsangabe

A: Genau, das habe ich dann gemacht. Also deswegen, so bin ich dann letztendlich hier gelandet. Also der Lehrstuhl der wurde halt neu gegründet und das heißt hier wurde ein komplett neues Team aufgestellt und ich war eigentlich fast seit Anfang an dabei. Also als ich dazugekommen bin da existierte der Lehrstuhl quasi vier, fünf Monate, irgendwie ab [] [≡ Zeitangabe, Monat] und im [] [≡ Zeitangabe, Monat] habe ich angefangen, obwohl ich im [] [≡ Zeitangabe, Monat] schon ein paar Mal so da war. Das war so ein fließender Übergang.

Beispiel Zeitangabe



- keine Standards und datenspezifischen Empfehlungen für im Hochschulkontext gewonnene Daten
- Balance entwickeln
- Annahme über Anonymisierungsbedarf, z.B. hinsichtlich Fächerkultur, Gender, biografischen Details/Stationen
- Maxime: Was bei dem einem Interview unproblematisch ist, muss bei dem anderen anonymisiert werden
 - ✓ dabei in der Praxis hoher Lese- und Kontrollaufwand
 - ✓ auch nach mehreren Anonymisierungen Standards nicht abschließend entwickelbar
- Unterschiede zwischen wiN-Interviews und Experteninterviews

- Teamarbeit: 3 Perspektiven/Rollen bei der Aufbereitung
 - ✓ Datenerhalt ▶ Perspektive „Teufel“
 - ✓ Personenschutz ▶ Perspektive „Engel“
 - ✓ Standardisierung ▶ Perspektive „Schiedsrichter“
- Jedes Teammitglied übernimmt wechselnd alle Rollen
- Zunächst flexibles Schema, zunehmend konkreter
- Entwicklung von spezifischen Standards im Prozess: Fortlaufende Dokumentation und Fortschreibung der Standards, **Kooperation und Austausch im Team!**



© Richter, Kwelik, Müller, Severing (2015)

- Anonymisierung vorrangig bei biografischen, nicht thematischen Inhalten
- Graduelle Unterschiede zwischen
 - eher biografisch reichhaltigen wiN-Interviews
 - biografisch und organisationspezifisch reichhaltigen Experteninterviews
- Aufbereitete Daten nicht für alle, aber für viele Fragestellungen geeignet
 - = z.B. für Fragen mit ähnlichem Schwerpunkt und für historisierend-komparative Fragen
- Verschlagwortung für das Archiv durch das datenaufbereitende Team erforderlich
- Inhaltlich bleibt viel erhalten = sekundäranalytisch gut nutzbarer Datensatz
- Weitere Reflexionen und Theoretische Rückbezüge: Work-in-progress

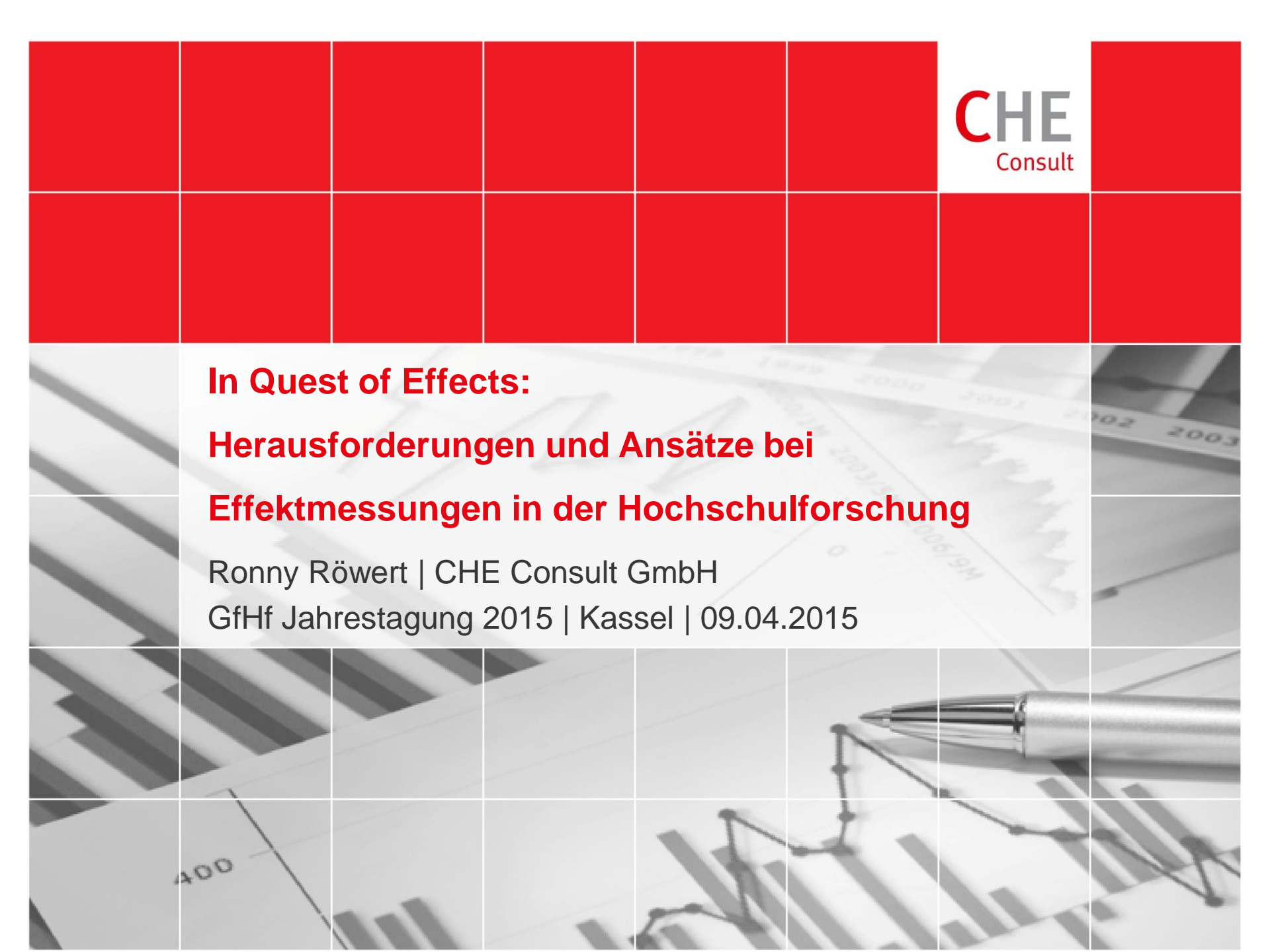
© Minssen, Heiner; Richter, Caroline; Kwelik, Nadine; Müller, Moritz; Severing, Lisa (2015; i.V. Working Paper): Anonymisierung von Interviewtranskripten für Archivierung und Sekundärnutzung (Arbeitstitel).

Weitere Informationen zur Arbeitsgruppe im SOFISwiki:

http://sofis.gesis.org/sofiswiki/Anonymisierung_von_Interviewtranskripten_f%C3%BCr_Archivierung_und_Sekund%C3%A4rnutzung

Vielen Dank!

Wir freuen uns auf Fragen...



**In Quest of Effects:
Herausforderungen und Ansätze bei
Effektmessungen in der Hochschulforschung**

Ronny Röwert | CHE Consult GmbH
GfHf Jahrestagung 2015 | Kassel | 09.04.2015

Begriffsinflation und Begriffsklärung

Evaluative Gap im Hochschulsystem

Rigorous Impact Evaluation

Praxisbeispiel 1: memo-Tool

Praxisbeispiel 2: Erasmus Impact Study

Output

Evaluation

Outcome

Audit

Effekt

Impact

Wirkung

... getrieben durch den Aufstieg des „Evaluative State“

- verändertes Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen
 - Stärkung dezentraler Entscheidungskompetenzen
 - Erhöhung der institutionellen Autonomie von Hochschulen
 - ... und im Gegenzug transparenter Rechenschaftslegung über erbrachte Outputs
- Aufstieg des „Evaluative State“ (Neave 1988)

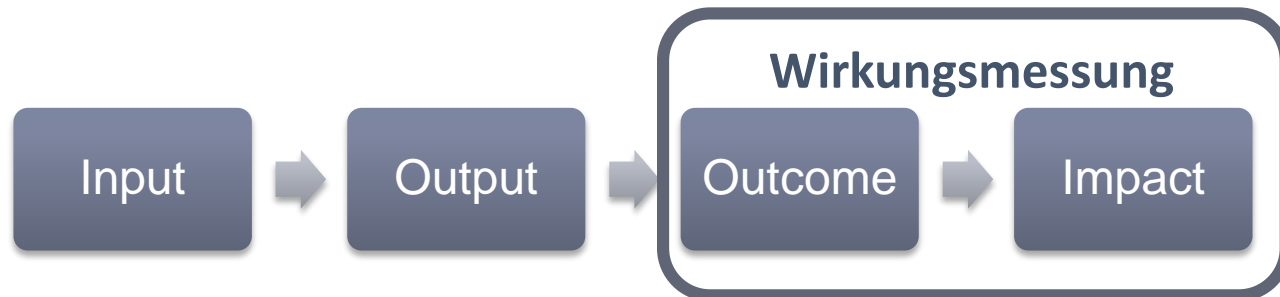
Verständnis des Begriffs Evaluation

<u>Kontext der Begriffsverwendung:</u>	<u>Bedeutung:</u>
alltagssprachlich	Irgendjemand bewertet irgendetwas irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten
„politisch“	Überprüfung eines Programms/einer Einrichtung durch ein zu diesem Zweck berufenes Expertengremium (Resultat: Evaluationsgutachten mit Empfehlungen)
Spezialfall Umfrageforschung	Erhebung und Auswertung bewertender (=„evaluierender“) Aussagen; Analogie zur Meinungsforschung (s. Politbarometer, Teilnehmerbefragungen in Seminaren)
empirisch/methodisch	Design für einen spezifischen Typ empirischer Sozialforschung (experimentelle/quasi-experimentelle Programmforschung, Implementations- und Begleitforschung, Erfolgskontrolle, formative Evaluation)

Quelle: Kromrey 2005

Vorschlag einer Definition von „Evaluation“ im Hochschulsystem

- Evaluation als „Bewertung, Auswertung und Interpretation von Informationen über die Wirkung von Programmen, Verfahren, Produkten, Dienstleistungen, Institutionen und Personen“ (Rindermann 2000, S. 437)
- Wirkungen sind nach wissenschaftlichem Verständnis alle Veränderungen, die nach einer Intervention (Maßnahme) auftreten (Reade 2008).
- Operationalisierbar durch Wirkungskette:



Wirkungskette entsprechend IOOI-Logik



Quelle: PHINEO 2013, S. 5

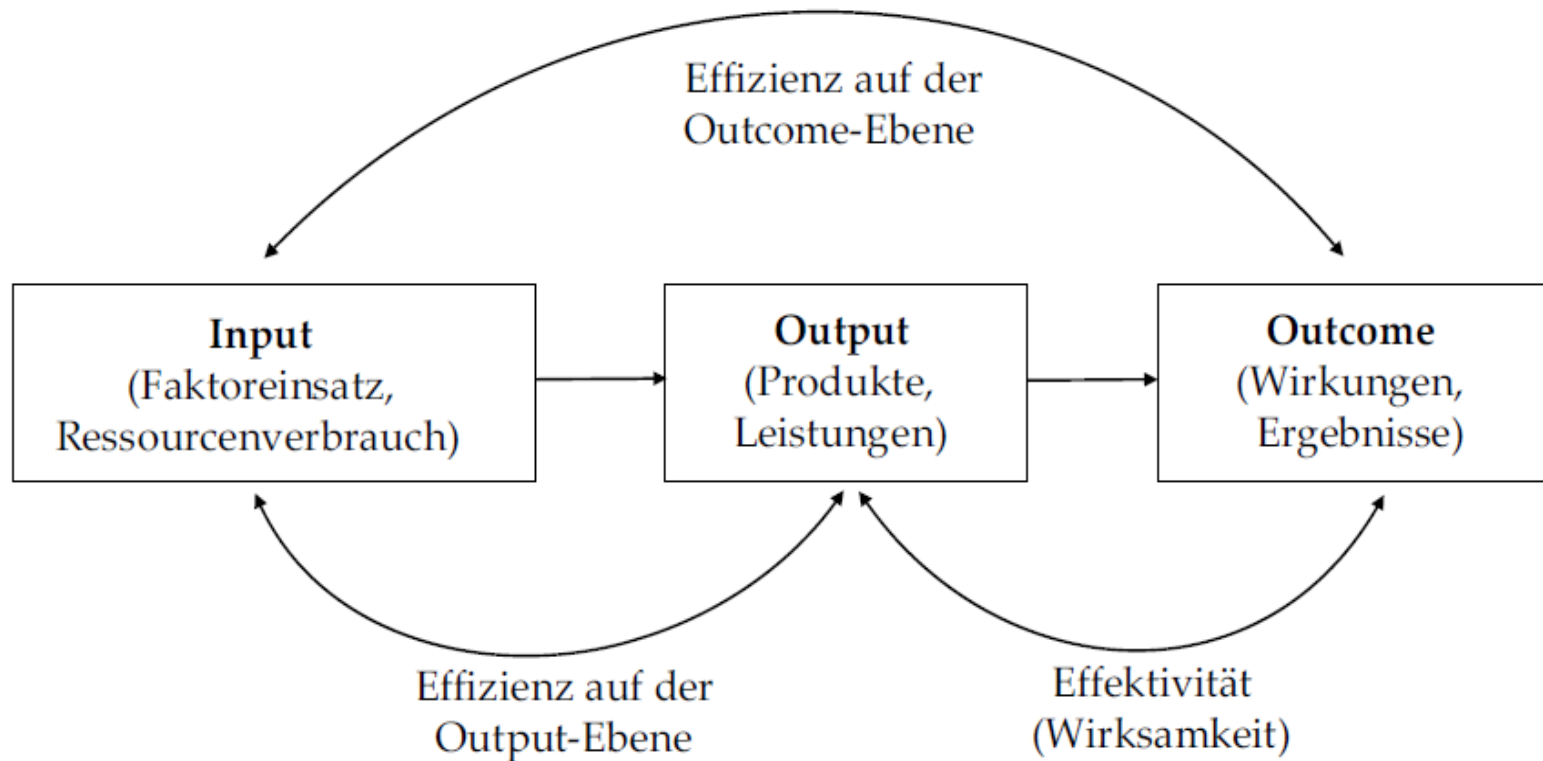


Quelle: PHINEO 2013, S. 5



Quelle: PHINEO 2013, S. 5

Wirkungsorientierung bedeutet Effektivitätsorientierung



- Zum Vergleich: Entwicklungszusammenarbeit Mitte der 2000er Jahre
 - Evaluative Gap als Ergebnis eines breiten Diskursprozesses
- Evaluationspraxis und Wirkungsmessung in der Hochschulwelt:
 - Die Überfrachtung mit zu unrealistischen Erwartungen
 - Evaluationen sollen ...
 - > Kontrollfunktion,
 - > Forschungsfunktion,
 - > Entwicklungsfunktion erfüllen ... bei
 - > minimalem Einsatz von personellen und finanziellen Ressourcen ...
 - > für hochkomplexe Evaluationsgegenstände.
 - Und das Ergebnis: häufig Rückfall in Evaluationsroutinen mit methodischen Defiziten (bspw. Betroffenenbefragungen wie Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende)

Rigorous Impact Evaluation als strategische Option

- Ansatz aus der Entwicklungszusammenarbeit als Vorbild
- Einsatz härterer/rigoroserer Methoden, um so systematisch das Problem der kausalen Wirkungszuschreibung zu bewältigen
- Berücksichtigung des Kontrafaktischen
- Methodenelemente: u.a. Vorher-Nachher-Vergleiche, Kontrollgruppen
- „aber was das alles kostet ...“
 - Evaluationserkenntnisse müssen als öffentliches Gut verstanden werden
 - kollektive Anstrengungen nötig
 - Synergien aus Hochschulforschung und -praxis besser nutzen

Rigorous Impact Evaluation: Anwendungsbeispiel 1 – memo

- Intervention: Mobilität
- relativ zeitstabile Persönlichkeitseigenschaften (traits)
- 10 Faktoren als Aggregat von 67 einzelnen items, u.a.
 - Selbstbewusstsein (Confidence)
 - Neugierde (Curiosity)
 - Entschlussfreudigkeit (Decisiveness)
 - Selbsteinschätzung (Self-Assessment)
 - Ambiguitätstoleranz (Tolerance of Ambiguity)
 - Lösungsorientierung (Vigour)
- Vorher-Nachher Untersuchungsdesign
- Triangulation durch Abfrage von Fakten (bspw. Geschlecht, Studienhintergrund, Vorerfahrungen) und Wahrnehmungen (bspw. zu Unterstützungs- und Informationsangeboten oder der Arbeitsbelastung)

Rigorous Impact Evaluation: Anwendungsbeispiel 2 – EIS

- memo zuletzt in der Erasmus Impact Study (EIS) von Brandenburg et al. (2014) eingesetzt
- Fokus auf 6 Faktoren, die Employability-relevante Persönlichkeitseigenschaften abbilden
- Befragt wurden 56.000 Studierende sowie 18.000 Alumni und 5.000 wissenschaftliche sowie nichtwissenschaftliche Mitarbeiter(innen); 964 Hochschulen und mehr als 650 Unternehmen – aus 34 Länder

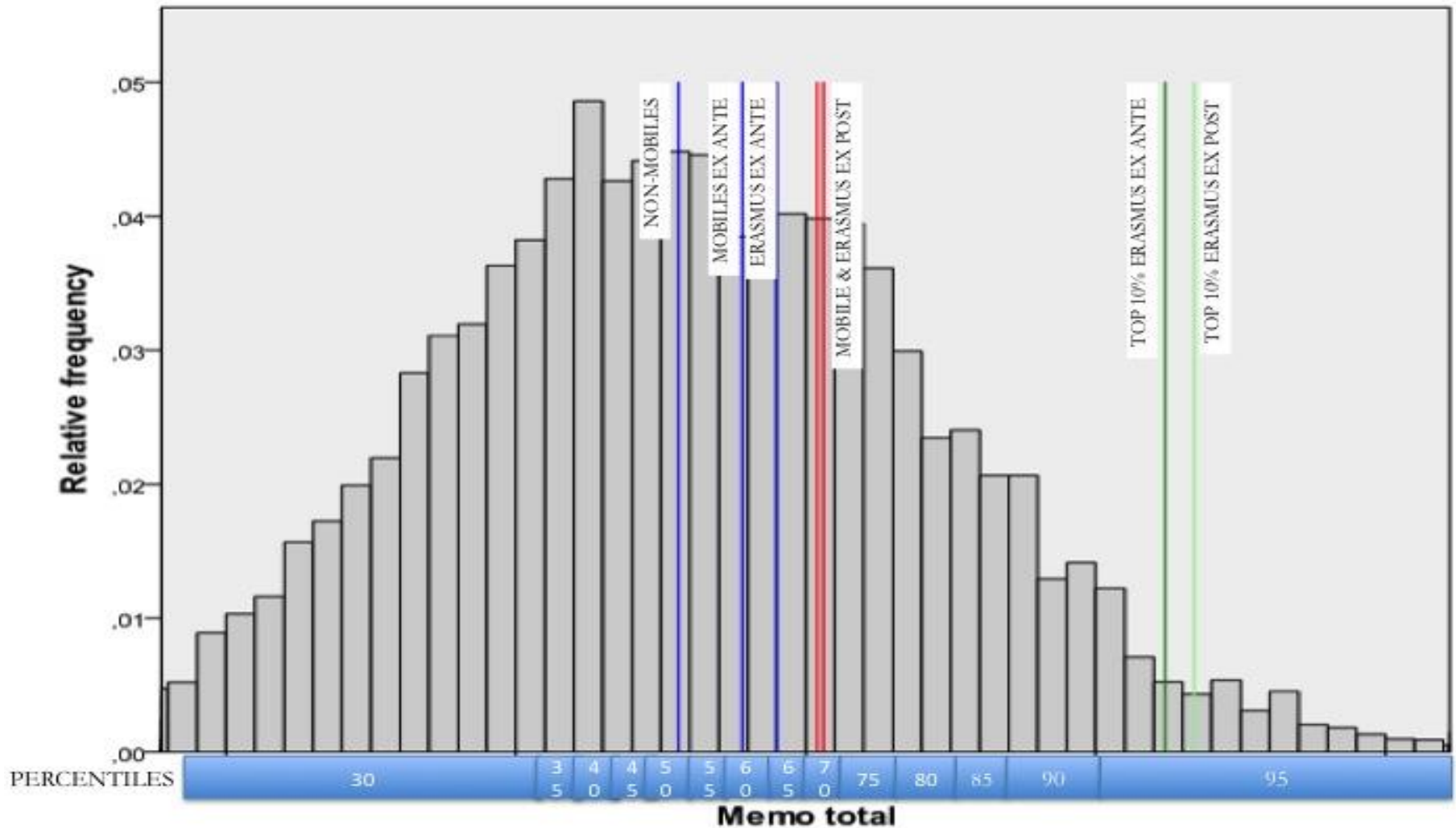
- Vorher-Nachher Befragung
- Ansonsten relativ zeitstabile Persönlichkeitseigenschaften
- Kontrollgruppen

Students and alumni	Number
Overall cases of participating students	56,733
Of which, mobile students ¹⁷	40,208
Of which, with Erasmus experience (study, placement, IP)*	19,736
Of which, with other experience of mobility*	20,472
Of which, non-mobile students	4,906
Overall cases of participating alumni	18,618
Of which, mobile alumni	15,556
Of which, with Erasmus experience*	10,490
Of which, with other experience of mobility*	5,066
Of which, non-mobile alumni	3,062

*Multiple answers were possible

- Analyse langfristiger und auf die Gesellschaft ausstrahlender Effekte des Erasmus-Programms (Impact, vgl. Wirkungstreppe)

Ergebnisse von EIS: memo-Werte



- Prädisposition: Mobile Studierende im Allgemeinen und Erasmus Teilnehmer(innen) im Besonderen verfügen *ex ante* über höhere memo-Ausgangswerte
- 52% der Erasmus Teilnehmer(innen) steigern ihre memo-Werte
- Knapp 30% der Erasmus-Teilnehmenden geben als Selbsteinschätzung gestiegene Werte an, obwohl memo-Werte dies nicht bestätigen

- Evaluationsvorhaben im Kontext Hochschule fokussieren häufig auf Outputs (Leistungen), nicht auf echte Wirkungen (Outcome und Impact)
- Rigorous Impact Evaluation kann einen Beitrag leisten, um diese Evaluative Gap zu schließen
- Kollektive Anstrengungen nötig – Synergien aus Hochschulforschung- und praxis
- Rolle der Hochschule in der Wissensgesellschaft so besser darstellbar

Vielen Dank

Ronny Röwert

CHE Consult GmbH

E-Mail: ronny.roewert@che-consult.de

Web: www.che-consult.de

Uwe Schimank

Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Einleitung

Als eine von mir geleitete Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats im Frühjahr 2014 ihre Einschätzung der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung vornahm, war eine der Defizitfeststellungen, dass beide Forschungsfelder häufig zu theorielos an ihre Gegenstände herangehen (Wissenschaftsrat 2014: \$-\$). Diejenigen Theorien, die wir vermissten oder nur auf dem Stand von Gestern oder nur sehr oberflächlich genutzt vorfanden, waren etwa die science studies und science policy studies, die Governance- und die Organisationsforschung. Gesellschaftstheorien wurden nicht erwähnt, und ich kann mich auch nicht erinnern, dass sie in den Beratungen eine Rolle gespielt haben. Damals fiel mir das gar nicht weiter auf. Doch gerade mir hätte es, sozusagen „von Amts wegen“, auffallen müssen, bin ich doch hauptberuflich soziologischer Gesellschaftstheoretiker und nur im Nebenerwerb Wissenschafts- und Hochschulforscher.

Wie dem auch sei: Dieses Defizit der damaligen, auch von mir verantworteten Defizitanalyse nehme ich heute zum Anlass, Gesellschaftstheorien ins Gespräch zu bringen. Ich will die Messlatte für das, was an gesellschaftstheoretischem Angebot an die

Hochschulforschung wünschenswert wäre, gleich kaum überbietbar hoch hängen und, so merkwürdig wie das jetzt klingen muss, an ein heute so gut wie vergessenes Buch erinnern. Ende 1969 – lang ist's her – erhielt Talcott Parsons, damals der Soziologe mit dem weltweit größten Ruf, von der American Academy of Arts and Sciences den Auftrag zu einer soziologischen Analyse der höheren Bildung in den USA; und gemeinsam mit Gerald Platt machte er sich an die Arbeit. 1973 legten sie ihre umfangreiche Studie mit dem Titel „The American University“ vor (Parsons/Platt 1973), Parsons letztes größeres Werk. Es ist eine umfassende gesellschaftstheoretische Betrachtung des Universitätssystems am US-amerikanischen Fall. Im Vorwort schrieb Parsons zu der an ihn herangetragenen Bitte: „Dieser Vorschlag kam mir sehr gelegen.“ Denn er sei „... schon lange zu der Überzeugung gelangt, daß das höhere Bildungswesen einschließlich des Forschungskomplexes zur wichtigsten einzelnen Größe in der Entwicklung der Struktur moderner Gesellschaften geworden ist.“ (Parsons/Platt 1973: 7, 8) Diese These kam auch in dem parallel geschriebenen Buch zur „structure of modern society“ (Parsons 1971) zum Ausdruck, wo Parsons (1971: 105) mit geradezu geschichtsphilosophisch anmutendem Gestus nach der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts und der sich bis zum frühen 20. Jahrhundert hinziehenden „demokratischen Revolution“ nun für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts verkündete: „Die Bildungsrevolution hat ... begonnen, die gesamte

Struktur der modernen Gesellschaft umzugestalten.“ Parsons/Platt (1973: 13/14) präzisieren, was das meint: „Die moderne Universität ist – insbesondere in ihrer amerikanischen Ausprägung – der augenblickliche Gipfelpunkt dieser Revolution. Sie ist zur führenden Komponente in einem umfassenden Wandlungsprozeß geworden, der die moderne Gesellschaft auf zahlreichen Ebenen durchdringt.“

Diese kühne Behauptung zum gesellschaftlichen – und damit auch gesellschaftstheoretischen – Stellenwert der Hochschulen wurde damals von Vielen geteilt. Niklas Luhmann (1975: 19) – um nur ihn noch anzuführen – begründete den auch von ihm ausgemachten baldigen gesamtgesellschaftlichen Primat der Hochschulen als Speerspitze des Erziehungssystem noch etwas genauer: „Einige kompetente Soziologen sind heute ... der Meinung, daß das Erziehungssystem und speziell die Universitäten gute Aussicht haben, zum führenden Subsystem der Gesellschaft zu avancieren.“ Das liege daran, „..., daß hier die Gesellschaft im ganzen und in all ihren Funktionssystemen reproduziert werden muß, so daß hier über die mögliche Komplexität der Zukunft entschieden wird. ... Die Engpässe dieses Teilsystems definieren Restriktionen künftiger Kommunikationspotentiale künftiger Gesellschaft ..., so daß sich über kurz oder lang von hier aus entscheidet, was politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich usw. ermöglicht werden kann.“ Nie vorher und nie wieder danach war das Hochschulsystem gesellschaftstheoretisch zum Dreh- und Angelpunkt

gesamtgesellschaftlicher Dynamiken ernannt worden. Doch selbst wenn das bald darauf aufkommende Reden über „Wissensgesellschaft“ schnell nur Politikern dazu diene, vergeblich davon abzulenken, dass dem Staat das Geld für den weiteren Ausbau der Hochschulen ausgegangen war: Hätte die Hochschulforschung unter günstigeren Umständen aus solchen Steilvorlagen etwas gemacht?

Die Antwort lautet wohl leider, damals wie heute: Nein! Genauer: Die damals wie heute vorherrschende gesellschaftspolitische Voreingestelltheit der Hochschulforschung hätte sie davon abgehalten, ein gesellschaftstheoretisch komplexeres Analysemodell wie dasjenige von Parsons zu übernehmen.

Was heißt das? In den 1960er Jahren kamen zwei gesellschaftstheoretische wie gesellschaftspolitische Begründungen für den dann erst einmal erfolgenden Ausbau des Hochschulsystems auf. Gesellschaftstheoretisch verortet:

- Zum einen eine differenzierungstheoretische funktionalistische Herleitung, wie bei Parsons: In einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (Schelsky §) kommt ein „Akademikermangel“ als „Bildungsnotstand“ auf, weshalb die zunehmende Inklusion der Gesellschaftsmitglieder in die höhere Bildung und ein Hochschulstudium funktional erforderlich wird – siehe auch das Luhmann-Zitat.

- Zum anderen eine ungleichheitstheoretisch begründete normative Forderung: „Chancengleichheit“ auch für die katholische Arbeitertochter vom Lande! Hier ist keinerlei Bezug darauf, dass das gesellschaftlich erforderlich ist – selbst wenn es nicht erforderlich wäre, sollte es realisiert werden: aus Gerechtigkeitsgründen.

Beide Argumentationslinien konnten damals und können bis heute gesellschaftspolitisch gut miteinander einhergehen: Das gesellschaftlich Funktionale entspricht auch dem Mehrheits-Interesse der Schlechtergestellten. Man sieht das heutzutage an der Bologna-Rhetorik: Ein nicht mehr an Bildungserlebnissen im „Elfenbeinturm“ ausgerichtetes Studium, das sich stattdessen an „employability“ orientiert, passt dazu, dass das jahrzehntelang noch mitgeschleppte „hidden curriculum“, den eigenen Nachfolger auf der Professur auszubilden, durch eine praxisnahe Ausbildung an außerwissenschaftlichen Berufsfeldern ersetzt werden soll – wenn auch mit ungewissem Ausgang.

Gerade diese gesellschaftspolitische friedliche Koexistenz hat aber überdeckt, dass beide Argumentationslinien gesellschaftstheoretisch völlig anderen, in vielen Hinsichten konträr zueinander ausgerichteten Perspektiven auf die moderne Gesellschaft entstammen. Der gesellschaftstheoretische Blick auf Hochschulen als Einrichtungen des Bildungs- ebenso wie des Forschungssystems ist ein vorrangig differenzierungstheoretischer geblieben – doch die

Hochschulforschung hat sich vorrangig auf Lehre und Studium fixiert, und hier ungleichheitstheoretisch auf die besseren oder schlechteren Chancen der Teilhabe und des Erfolgs je nach Herkunftsfamilie. Wer studiert, und wer nicht? Wer studiert unter welchen Bedingungen? Wer studiert was, und mit welchen Chancen? Wem verhilft das Studium zum Statuserhalt, wem zum Aufstieg? Das sind so die Fragen, die bis hin zum laufenden Nationalen Bildungspanel die Aufmerksamkeit der Hochschulforschung wie der Bildungsforschung dominieren.

Böse formuliert: Die Hochschulforschung äußert sich gesellschaftstheoretisch – besser: gesellschaftspolitisch - in einem monotonen Menetekel von Klagen über Ungleichheit, was dadurch, dass es stimmt und seit mehr als fünfzig Jahren bis auf zwei Stellen hinter dem Komma immer wieder nachgewiesen wird, nicht besser wird – weil wir es längst wissen und auch mal andere Fragen stellen sollten. Nicht immer ist ein penetrantes ceterum censeo der beste Dienst, den man einer Sache erweisen kann. (Ich sage das, obwohl ich selbst in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre davon profitiert habe, dass sich das Gymnasium und dann die Universitäten Kindern und jungen Erwachsenen aus unteren sozialen Schichten geöffnet haben.) Es geht aber, wie deutlich werden wird, nicht darum, die Ungleichheits-Perspektive völlig zu verabschieden. Sie hat ihren Platz in der Theorie der modernen Gesellschaft und folglich auch in einer Hochschulforschung, die die eigenen Fragen und

Antworten wieder stärker gesellschaftstheoretisch rahmen möchte. Aber die Ungleichheits-Perspektive muss erstens präzise expliziert werden und darf nicht stillschweigend als selbstverständlich genommenes Bekenntnis von political correctness bleiben. Zweitens erweist sich bei einer Explikation der Ungleichheits-Perspektive, dass sie erst in Verbindung mit einer differenzierungstheoretischen Perspektive – und zwar einer solchen, die über Kapitalismus nicht schweigt – und einer kulturtheoretischen Perspektive wichtige Themen der Hochschulforschung neu aufzuschlüsseln vermag.

Also keine Angst! Nun folgt keine Reanimierung von Parsons – obwohl ich mir die Bemerkung nicht verkneifen kann, dass sich eine Parsons-Lektüre entgegen den Empfehlungen schlecht informierter heutiger Gesellschaftstheoretiker durchaus immer noch und immer wieder lohnt. Denn er war ein präziser Denker, der die Dinge aus ungewöhnlichen Perspektiven betrachtete. An diesem Maßstab gemessen muss es darum gehen, auf heutigem Stand gesellschaftstheoretische Perspektiven und Konzepte heranzuziehen, um die Situation des Hochschulsystems so analysieren zu können, dass Aha-Effekte eintreten - gesellschaftstheoretische Aufklärung, die dann auch zur gesellschaftspolitischen Aufklärung werden kann.

Ich möchte im Folgenden die Umriss eines integrativen gesellschaftstheoretischen Modells und dessen Anwendbarkeit auf Fragen der Hochschulforschung skizzieren – hier mit dem Fokus auf Lehre und Studium,

Forschung wäre ein weiteres Thema. Auch der großzügige Zeitrahmen dieser Keynote, der mir geboten wird, reicht für mehr nicht aus; und ich muss an vielen Stellen darauf hoffen, dass meine Zuhörerinnen ihre je eigenen Kenntnisse von Hochschulforschung und Gesellschaftstheorie dazu nutzen, die zwangsläufigen Lücken meiner Darlegungen mit einer möglichst intelligenten Ausfüllung zu schließen, anstatt mir größtmöglichen Blödsinn zu unterstellen – was leider in wissenschaftlichen Disputen immer wieder geschieht, wenn man sich leichtes Spiel mit theoretischen Antipoden machen will.

Im ersten Schritt umreiße ich das integrative gesellschaftstheoretische Modell. Im zweiten Schritt spreche ich auf dieser Grundlage vier Phänomene an, die in gegenwärtigen Diskussionen über das Hochschulsystem, dessen weitere Entwicklung und Ausgestaltung viel Aufmerksamkeit finden.

1 Eine gesellschaftstheoretische Perspektivenintegration¹

Die soziologische Gesellschaftstheorie zerfällt in eine größere Anzahl teils konkurrierender, teil komplementär gemeinter Angebote. Dies ergibt ein ziemlich unübersichtliches Gesamtbild – etwas drastischer gesagt: ein großes Durcheinander zahlloser Offerten mit unterschiedlicher Haltbarkeitsdauer, von teilweise längst überschrittenen Verfallsdaten ganz zu schweigen. An

¹ Zum Weiteren siehe allgemein Schimank (2015).

genaueren Verhältnisbestimmungen der einzelnen Offerten zueinander fehlt es weitgehend.

Angesichts dessen ist es bereits ein hilfreicher erster Schritt, wenn man die Angebote nach Familienähnlichkeiten sortiert. Man kann dann zu der Anschauung gelangen, dass sich das Gesamtangebot zwanglos zu drei großen Theorie-Familien zusammenfügt: der ungleichheits-, der differenzierungs- und der kulturtheoretischen Perspektive (Schimank 2013).

Die beiden Erstgenannten wurden bereits angesprochen. Aus *ungleichheitstheoretischer* Perspektive stellt sich die moderne Gesellschaft als ein Gefüge besser- und schlechtergestellter sozialer Lagen dar, die sich etwa als Klassen, Schichten, Milieus, aber auch als Ungleichheiten der Geschlechter oder von Generationen manifestieren können.² Die Besser- oder Schlechterstellung bezieht sich auf die Gesamtheit der Lebenschancen von Gesellschaftsmitgliedern. Ungleichheitstheorien widmen sich somit Kämpfen über die *Verteilung* von Lebenschancen zwischen Schlechter- und Bessergestellten. Ausschlaggebend für den Verlauf der Konfliktlinien ist, wer sich mit wem in Bezug auf welche relativen Deprivationen (Runciman 1966) vergleicht – unter Einbezug der Zeitdimension: Welche Bildungsbenachteiligungen haben beispielsweise Töchter islamischer Unterschicht-Migranten – und hat sich die

² Siehe als Überblicke Burzan (2004), Weischer (2011) und Schimank (2013: 76-113).

Benachteiligung verringert oder vergrößert? Je größer die Nachteile sind, und je weniger sie sich in der zurückliegenden Zeit verringert haben, desto größer ist der Konflik Anlass; und ob der Konflikt dann nur schwelt oder ausbricht, hängt von den tatsächlichen und wahrgenommenen Kräfteverhältnissen ab – wobei auch und gerade erklärungsbedürftig ist, wenn solche Kämpfe ausbleiben und Schlechtergestellte Fügsamkeit im Sinne von „loyalty“ anstelle von „voice“ oder „exit“ praktizieren (Hirschman 1970).

Der ungleichheitstheoretische Blick der Hochschulforschung darauf, wer was mit welchen Erfolgchancen und Folgen für den Lebenslauf studiert, braucht erst einmal nicht weiter vertieft zu werden. Bereits an diesem Punkt ist erkennbar, dass dieser Blick *differenzierungstheoretisch* gerahmt ist. Die differenzierungstheoretischen Perspektive ³ lenkt die Aufmerksamkeit auf die *Produktion* von Leistungen, die für individuelle Lebensführung in Gesellschaft erforderlich sind: z.B. wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen, rechtliche Konfliktlösungen oder eben Bildungsangebote. Differenzierungstheorien porträtieren die moderne Gesellschaft als ein Ensemble von etwa einem Dutzend Teilsystemen wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft oder Bildung als „Wertsphären“ (Weber 1919: 27/28), in denen ein je eigener Leitwert des Handelns wie Gewinnerzielung, Machtsteigerung, Wahrheitssuche oder Bildung

³ Als Überblicke zur Differenzierungstheorie siehe nur Schimank (1996; 2013: 37-75), Schimank/Volkman (1998: 6-22) sowie Tyrell (1998).

hochgehalten wird und wo auf der Linie des jeweiligen Leitwerts eine Leistungsproduktion etabliert ist.

Leistungsproduktion bedeutet einerseits Fremdreferentialität: Ausrichtung an Gesichtspunkten der Leistungsabnehmer in Gestalt individueller Publikumsrollen wie Konsumenten, Patienten oder Schüler und Studierende sowie in Gestalt von zumeist organisierten Leistungsproduzenten anderer Teilsysteme, etwa Unternehmen oder anderer Arbeitsorganisationen mit ihren Interessen hinsichtlich der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen. Dem stehen andererseits die selbstreferentiellen Gesichtspunkte gegenüber, die von den jeweiligen Leistungsproduzenten für die Gestaltung und Qualität ihrer Tätigkeiten aufgestellt und hochgehalten werden – also etwa Bildung und nicht „employability“. Weil Selbst- und Fremdreferentialität immer wieder miteinander konfliktieren, pochen die teilsystemischen Leistungsproduzenten auf ihre Autonomie, um im Zweifelsfalle ihren selbstreferentiellen Gesichtspunkten Vorrang vor fremdreferentiellen Einflüssen geben und so auch die eigene „occupational control“ (Child/Fulk 1982) wahren zu können – bis hin zur Verselbständigung gegenüber allen von außen herangetragenen Gesichtspunkten. Differenzierungstheorien lenken die Aufmerksamkeit somit auf Kämpfe darüber, welche fremd- und selbstreferentiellen Gesichtspunkte wie stark die Leistungsproduktionen der verschiedenen Teilsysteme bestimmen.

Anders als differenzierungstheoretisch üblich begreife ich auch die Tatsache, dass die moderne Gesellschaft eine kapitalistische ist, das gesellschaftliche Geschehen also durch Imperative der kapitalistischen Wirtschaft dominiert wird, als – freilich *kapitalismustheoretisch* gesondert hervorzuhebenden - Effekt funktionaler Differenzierung. Neben anderen Teilsystemen hat sich auch die kapitalistische Wirtschaft ausdifferenziert; doch dieser Ausdifferenzierungsvorgang war keiner wie die anderen. Unter Funktionalitätsgesichtspunkten weist die kapitalistische Wirtschaft zwar einerseits eine enorme Leistungsfähigkeit auf, die niemand ernsthaft missen will. Andererseits tendieren wirtschaftliche Dynamiken aus sich heraus immer wieder – sehr viel stärker als die Dynamiken anderer Teilsysteme - zu Turbulenzen und Krisen, die dann die Leistungsproduktionen aller anderen Teilsysteme in Mitleidenschaft ziehen. Diese gesellschaftsweiten Kollateralschäden treten deshalb auf, weil nur von der Wirtschaft her die gesamte Gesellschaft mit Geld versorgt wird. Allein die wirtschaftliche Leistungsproduktion verdient mehr Geld, als sie kostet – und zwar so viel mehr Geld, dass aus den daraus abgezogenen Löhnen und Steuern die Leistungsproduktionen aller anderen gesellschaftlichen Teilsysteme finanziert werden. Hierüber üben die Unternehmen, einfach indem sie mehr oder weniger Geld verdienen, als sich aufsummierenden externen Effekt einen nachhaltig spürbaren schwächeren oder stärkeren Ökonomisierungsdruck auf alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme sowie auf die individuellen

Gesellschaftsmitglieder aus. Zugespitzt formuliert: Überall sonst in der Gesellschaft muss alles unterlassen werden, was das unternehmerische Gewinnstreben und das daraus sich ergebende Wirtschaftswachstum gefährden könnte, weil sonst die staatlichen Steuereinnahmen, aus denen der Wohlfahrtsstaat größere Sektoren vieler gesellschaftlicher Teilsysteme finanziert, und die Lohneinkommen der Arbeitnehmer sinken und ein entsprechend intensivierter Kostendruck auf den Haushaltskassen von Familien und Individuen sowie auf den Budgets von Krankenhäusern, Sozialämtern, Schulen und eben auch Hochschulen lastet.

Die Überlagerung von ungleichheitstheoretischer und differenzierungstheoretischer Perspektive, und die Einlagerung der kapitalismustheoretischen Perspektive in Letztere, werden schließlich noch durch eine weitere Perspektive überlagert: die *kulturtheoretische*. Sie sieht die moderne Gesellschaft als Komplex bestimmter hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen mitsamt den dazu gehörigen Praktiken. Im Zentrum der „Kultur der Moderne“ (Münch 1986) steht die Leitidee des gestalteten Fortschritts, die im Rahmen einer linearen Zeitvorstellung Verbesserungen von gesellschaftlichen Zuständen und daraus hervorgehenden Lebenschancen verspricht – und zwar als Menschenwerk, herbeigeführt durch Individuen, Organisationen und Staaten als die drei tragenden Akteure der Moderne (Meyer/Jepperson 2000). Was Fortschritt heißt, wird durch Werte wie Rationalität, Individualismus oder Gleichheit weiter spezifiziert und richtet sich überall

zunächst gegen überkommene Traditionen – insbesondere religiöser Natur – und sodann gegen das, was im Schritt zuvor als Fortschritt etabliert worden ist.

Diese kulturellen Ideen fungieren insgesamt als sinnstiftende *Legitimation* existierender bzw. erwünschter gesellschaftlicher Verhältnisse und wirken so als „Weichensteller“ (Weber 1919a: 252) der Institutionengestaltung und des interessengeleiteten Handelns der Gesellschaftsmitglieder. Die Trägergruppen von Lesarten der Fortschrittsidee wie auch von Traditionsverständnissen – Propagandisten, Anhänger und Zielgruppen der Anwerbung – kämpfen gegeneinander: das verheißungsvolle Neue gegen das schlechte Alte oder, umgekehrt gelesen, das dubiose und gefährliche Neue gegen das bewährte Alte, in einer Gemengelage von „hegemonialen“, „sub-hegemonialen“, „nicht-hegemonialen“ und „anti-hegemonialen“ Ideengebilden (Reckwitz 2006: 71/72). Für das Bildungssystem generell und Hochschulen im Besonderen ist die Spezifikation der Fortschrittsidee die je individuelle Bildung, keineswegs nur auf „Humankapital“ verkürzt, sondern als umfassende individualisierende Selbstentfaltung verstanden.

Produktion von Leistungen – Allokation von Lebenschancen als Teilhabe an diesen Leistungen – Legitimation von gesellschaftlichen Verhältnissen der Leistungsproduktion und der Teilhabe daran: Dies sind die Fluchtpunkte des differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischen soziologischen Denkens über die moderne Gesellschaft. Kundig zusammengebaut – nicht

bloß eklektizistisch hintereinandergereiht – ergibt sich daraus ein triperspektivisches theoretisches Modell der modernen Gesellschaft, deren Ordnungsmuster ein spannungsgeladenes Ineinander dreier schon je in sich spannungsgeladener Teilordnungen ist.

2 Ein gesellschaftstheoretischer Blick auf die Hochschulen

Wenn man nun das, was wir alle mehr oder weniger gut über die aktuelle Lage der Hochschulen – insbesondere in Deutschland – wissen, in dieses Modell einordnet: Welche zusätzlichen und anderen Aspekte, Wirkkräfte und Effekte des Geschehens kommen dann mit in den Blick und ergeben so ein vollständigeres, genaueres und schlüssigeres Bild?

Klar sollte zunächst sein: Weil die moderne Gesellschaft, heute mehr denn je zuvor, durch einander überlagernde, aber nicht durch irgendeine übergeordnete Kraft auf eine gemeinsame Linie gebrachte Teilordnungen geprägt ist, die je in sich und untereinander Spannungen aufweisen, ist es eher unwahrscheinlich, dass sich für die Gesellschaft als Ganze oder für irgendeinen ihrer Teilbereiche wie das Hochschulsystem eine längerfristig einer und nur einer klaren Linie folgende Geschichte der Art erzählen lässt, wie Parsons es noch für möglich gehalten hatte. Weder eindeutig ausgerichtete Fortschritts- noch entsprechende Niedergangsszenarien sind soziologisch plausibel, auch wenn die soziologische Zeitdiagnostik immer mal wieder in Versuchung gerät, solch einfache Narrative wie das der

Modernisierungstheorie der 1950er und 1960er Jahre in die öffentlichen Debatten einzuspielen. Man muss nicht so weit gehen wie Raymond Boudon (1984: 180), der so viel Kontingenz im gesellschaftlichen Geschehen sieht, dass er – unter dem Motto: „giving disorder its due“ – geradezu eine „no-theory of social change“ (Boudon 1983) empfiehlt. Auch wer gesellschaftliche Struktur dynamiken „kontingenzsensibel“ (Knöbl 2007: §) analysiert, vermag zumeist gewisse Gerichtetheiten – fast immer im Plural - zumindest auf mittlere Sicht mit einer hinreichenden Verlässlichkeit auszumachen.

So scheint es mir auch beim Blick auf das Hochschulsystem zu sein, wie ich nun an den aus meiner Sicht vier zentralen und eng ineinander verstrickten Teildynamiken, denen es nicht erst heute unterliegt, verdeutlichen will. Die Stichworte, die sich zu einer komplizierteren Geschichte zusammenfügen als der, die Parsons im Sinn hatte, lauten: Verselbständigung, Inklusion, Ökonomisierung und De-Professionalisierung.

2.1 Verselbständigung

Aus differenzierungstheoretischer Perspektive bewegt sich die Leistungsproduktion eines gesellschaftlichen Teilsystems zwischen zwei Extremen: der Verselbständigung von dessen „Eigenwert“ (Weber 1922: 12, Hervorheb. weggel.) als Ein-und-alles der Leistungsproduktion auf der einen, der „feindlichen Übernahme“ der Leistungsproduktion durch

fremdreferentielle Gesichtspunkte auf der anderen Seite. Genau auf dieser Linie sind die Auseinandersetzungen über die „Bologna“-Reformen von den Protagonisten stilisiert worden: Soll „Bologna“ dafür sorgen, dass Professoren endlich nicht länger nur, quasi professionsautistisch, ihren eigenen Nachwuchs ausbilden – oder ist „Bologna“ der willfährige „Ausverkauf“ von Bildungsidealen an die Gegebenheiten des Arbeitsmarkts?

Es geht also darum, inwieweit die teilsystemischen Leistungsproduzenten – hier: Hochschulen und Professoren – das Sagen darüber behalten, wie die von ihnen produzierten Leistungen aussehen. Angehalten dazu werden sie durch die kulturelle Konstitution der Teilsysteme als „Wertsphären“, deren jeweilige Leitwerte – wie Bildung – Spezifikationen der generellen Idee des gestalteten Fortschritts sind und damit auf eine endlose Perfektibilität hinauslaufen. Dass ein individueller Bildungsprozess einen in sich liegenden Abschluss findet und ein teilsystemisches Bildungsangebot irgendwann einmal genug sein könnte, ist unter diesen Auspizien eine absurde Vorstellung, und maßlose Steigerung, der nur äußerliche Umstände wie etwa knappe Zeit oder Ressourcen bedauerliche Grenzen setzen, ist das, was in der „Kultur der Moderne“ als geboten und erstrebenswert gilt. Die kulturtheoretische Perspektive steuert an diesem Punkt somit einen Handlungsantrieb bei, der die teilsystemischen Leistungsproduzenten als Trägergruppen ihres Leitwerts dazu anhält, in seinem Namen immer mehr produzieren und anbieten zu können – und zwar nicht nur

im Sinne einer Steigerung des Grades der Zielerreichung, sondern auch als Steigerung der Zielmarken. Nicht nur soll ein bestimmtes Niveau dessen, was als akademische Bildung vermittelt wird, in möglichst jedem individuellen Bildungsprozess zu hundert Prozent erreicht werden; sondern das Niveau wird immer wieder angehoben, sobald man durch hinreichend viele Erfolgsfälle auf dem bisherigen Niveau dazu ermutigt wird – manchmal sogar, obwohl eine solche Ermutigung fehlt.

Das Fortschrittsverständnis teilsystemischer Leistungsproduzenten läuft somit auf die Kultivierung einer höchst eigen-sinnigen Wertorientierung hinaus. Die Universität verspricht entsprechend Bildungserfahrungen auf höchstem Niveau, und diesem Credo verpflichten sich die Professoren als Teil ihrer akademischen Identität. Das Streben nach diesem auf ewig unerreichbaren Ideal der Leistungsproduzenten kann sich aus Sicht der Leistungsabnehmer im Extremfall als interventionsresistente Umweltinadäquanz darstellen (Rosewitz/Schimank 1988): Die Leistungsproduzenten scheuen sich keinen Deut darum, welche Art von Leistungen tatsächlich gebraucht werden, und niemand ist in der Lage, die Leistungsproduzenten dazu zu bewegen, dies zu tun. Auf universitäre Lehre bezogen: Die Professoren ignorieren selbstherrlich Qualifikations- und Kompetenzbedarfe der Berufsfelder, in denen ihre Studierenden tätig werden wollen; und dieser Selbstherrlichkeit vermag niemand Einhalt zu gebieten.

„Selbstherrlich“ klingt erst einmal danach, dass hier jemand über die Stränge schlägt und zur Raison gebracht werden muss. So ja auch der Tenor der Professorenschelte von Seiten der „Bologna“-Verfechter. Differenzierungstheoretisch betrachtet wird jedoch die Normalität dessen deutlich. Professoren sind diesbezüglich nicht anders als Ärzte, Richter, Unternehmer oder Liebende: monomanisch besessen von ihrer teilsystemischen „illusio“ (Bourdieu 1992: §). Und diese Normalität ist keine bedauerlicherweise hinzunehmende, sondern Betriebsbedingung: Teilsystemische Leistungsproduzenten sind nicht leider Gottes eigen-sinnig – sie müssen genau so sein, damit funktionale Differenzierung funktioniert, also das ihr innewohnende Potential an Leistungsfähigkeit und Leistungssteigerung zu realisieren vermag. Bei Hochschulreformern geistern mit Blick auf Professoren immer wieder die eine oder andere Art von Umerziehungsphantasien herum – nichts wäre falscher, als so etwas zu versuchen. Denn genau in dem Maße, wie man damit erfolgreich wäre, entzöge man der hochschulischen Leistungsproduktion ihre Grundlage. Dennoch müssen die sich ihrem Leitwert und nichts anderem hingebenden Professoren sozusagen wieder eingefangen werden, damit die von ihnen produzierten Leistungen gesellschaftlich bedarfsgerecht ausfallen. Bedarfsgerechtigkeit wird in der modernen Gesellschaft generell dadurch gewährleistet, dass die Leistungsproduktion eines Teilsystems in einen funktionalen Antagonismus eingebunden ist, also

Gegenkräfte institutionalisiert sind, die mit Blick auf die Hochschulen den selbstreferentiellen Autismus der Bildungsherrlichkeit mit fremdreferentiellen Gesichtspunkten konfrontieren; und das konflikthafte Zusammenspiel von Selbst- und Fremdreferentialität ergibt dann einen – im Zweifelsfall von beiden Seiten heftig kritisierten – gesellschaftlich zuträglichen Zuschnitt der teilsystemischen Leistungen.

2.2 Inklusion

Weil Bildung eine personenbezogene Dienstleistung ist, sind je individuelle Leistungsabnehmer – hier: Studierende – zentrale Figuren in dem nun genauer zu betrachtenden funktionalen Antagonismus. Zum einen tragen sie ihre je individuellen, durch soziale Herkunft und bisherigen Bildungshintergrund geprägten Studien- und Berufsinteressen ins Hochschulsystem hinein, worauf die ungleichheitstheoretische Perspektive in der Hochschulforschung ein Hauptaugenmerk legt. Zum anderen führen Studierende aber auch jenseits künftiger Berufstätigkeit ihr Leben in einer Gesellschaft, die – wie bereits erwähnt - schon seit geraumer Zeit mehr und mehr zu einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ geworden ist, wie es differenzierungs- und kulturtheoretisch reflektiert wird.

Die Wissensgesellschaft, die noch präziser mit Rolf Kreibich (1986) „Wissenschaftsgesellschaft“ genannt werden könnte, ist das Resultat einer fremdreferentiellen

Instrumentalisierung der selbstreferentiellen Steigerungslogik des Wissenschaftssystems, die parallel zur geschilderten Steigerungslogik akademischer Bildung wiederum unter maßgeblicher Beteiligung der Hochschulen und ihrer Professoren vorangetrieben worden ist. Der sich immer mehr beschleunigende Erkenntnisfortschritt hat in mehr und mehr Wissenschaftsfeldern zunehmende und immer vielfältigere Nutzerinteressen attrahiert und Nutzenwendungen gefunden – längst nicht mehr nur in Gestalt von Produktionstechnologien und Produkten der Wirtschaft, medizinischen Diagnose- und Therapieverfahren sowie Waffen des Militärs, sondern bis hin zur psycho- und soziologischen Beratung bei Partnerschaftsproblemen. Um in den Teilsystemen einer derart verwissenschaftlichten Gesellschaft kompetent agieren zu können, wird in mehr und mehr Rollen ein akademischer Bildungshintergrund erforderlich, was seit den frühen 1960er Jahren mit Blick auf Berufsrollen als „Akademikermangel“ registriert wurde, aber eben für viele andere Rollen ebenso gilt.

„Aufstieg durch Bildung“ und „Bildung als Bürgerrecht“ waren demgegenüber die zur gleichen Zeit aufkommenden Formeln für eine auf den ersten Blick gut zur Wissensgesellschaft passende Interessenlage vieler Gesellschaftsmitglieder, die aus der Gleichheitsidee der Moderne als einer weiteren Spezifikation des Fortschrittsverständnisses hervorgegangen war. „Chancengleichheit“ im Bildungssystem, schließlich auch beim Zugang zu akademischer Bildung, war auf der

Agenda der Kämpfe um Lebenschancen zwischen Besser- und Schlechtergestellten immer weiter nach oben gerückt – nicht zuletzt, weil damit auch wissenschaftlich benötigte „Bildungsreserven“ aus „bildungsfernen“ sozialen Lagen mobilisiert werden sollten.

Beide Dynamiken – die gesellschaftliche Verwissenschaftlichung und das massenhafte Streben nach Bildungsaufstieg – trieben eine Inklusionsdynamik des Hochschulsystems voran, wie sie sich im rasanten Wachstum der Studierendenzahlen und vor allem –quoten seit den 1960er Jahren manifestiert. Das traditionelle stillschweigende Tauschgeschäft der Professorenschaft mit den oberen Mittelschichten und Oberschichten war darauf hinausgelaufen, dass Erstere sich wenig um die Lehre kümmern mussten, solange fast nur Studierende aus diesen Milieus die Universitäten besuchten und irgendwie ihren Abschluss schafften, der sowieso weniger berufspraktisch verwendbare Qualifikationen beinhalten musste, die „on the job“ nacherworben wurden, sondern vorrangig der Distinktion und symbolischen Ausgrenzung diene. Sobald aber Studierende aus anderen Milieus eine kritische Masse geworden waren, kamen Forderungen danach auf, dass ein akademisches Studium tatsächliche „employability“ vermitteln soll, was eine völlig andere und auch höhere Qualität der Lehre bedingt; und sogar Studierende mit bildungsbürgerlichem Hintergrund haben sich diesem „Aufstand des Publikums“ (Gerhards 2001) dann angeschlossen.

Auch wenn man skeptisch sein kann, ob die damit einhergehende „Inflation von Bildungstiteln“ (Collins 2013: 66/67) tatsächlich über den Arbeitsmarkt als zentralen Ort der Ungleichheitserzeugung in einer kapitalistisch geprägten Moderne massenhaft berufliche Karriere- und soziale Aufstiegsschancen verbessert: Solange die Einzelnen, von der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1964) getrieben, das Spiel mitspielen, nur um jeweils zu spät erkennen zu müssen, dass als Türöffner zu den wirklich attraktiven Stellen dann doch wieder zählt, ob jemand im richtigen Tennisclub ist, geht das Spiel immer weiter.

Aus Sicht der meisten Professoren ist Haupteffekt dieser stetig erweiterten Inklusion – und ein Ende ist noch nicht abzusehen – die Konfrontation mit massiven und von ihnen in der Sache dezidiert abgelehnten fremdreferentiellen Ansprüchen an ihre Lehre. Wie es der Philosoph Jan Beckmann (2008: 8, 12) kurz und knapp bedauernd resümiert: „Es wird vorwiegend nach fachlicher Ausbildung gefragt, personale Bildung tritt in den Hintergrund.“ Womit das Schreckbild verbunden wird: „Die Universität wird zur Fachhochschule.“ Wie immer man den Realitätsgehalt solcher Wahrnehmungen einstufen mag: Sie sind der Grund für den anhaltenden Reformwiderstand der Professoren, deren engagierte Mitwirkung aber unverzichtbar für einen Erfolg von „Bologna“ ist. Dienst nach Vorschrift reicht eben nicht. Wiederum gilt: Dieser Widerstand geht nicht auf spezifische Unzufriedenheiten mit einzelnen Veränderungen oder auf ein ungeschicktes

„change management“ der Reformer zurück, auch wenn es Beides zweifellos gibt. Die starke Verweigerungshaltung der Professoren muss vielmehr in den geschilderten gesellschaftstheoretischen Rahmen gerückt werden.

2.3 Ökonomisierung

Die gesellschaftstheoretische Kontextualisierung macht sodann auf einen weiteren Faktor aufmerksam, der ebenfalls – wie Inklusion - Fremdreferentialität gegen die Selbstreferentialität der teilsystemischen Leistungsproduzenten setzt. Allerdings drängt diese fremdreferentielle Wirkkraft die Leistungsproduktion in eine ganz andere Richtung als die Inklusionsansprüche – wodurch sich das Wirkgefüge insgesamt weiter verkompliziert.

Es geht um den Ökonomisierungsdruck, der seit Mitte der 1970er Jahre auf den Hochschulen ebenso wie auf anderen staatlich getragenen Einrichtungen des Bildungssystems und weiterer gesellschaftlicher Teilsysteme lastet und sich im Zeitverlauf noch verstärkt hat. Hintergrund ist, dass damals der „kurze Traum immerwährender Prosperität“ (Lutz 1984) endete, der in Deutschland als „Wirtschaftswunder“ noch mehr als anderswo Grund zu einem zunächst noch etwas ungläubig verzeichneten, dann aber für selbstverständlich genommenen Zukunftsoptimismus in Sachen Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, Arbeitsplatzsicherheit und steigendem Lebensstandard hatte. Stattdessen musste man sich

wieder an unsicherere wirtschaftliche Aussichten gewöhnen, mit den entsprechenden Implikationen nicht nur für die je individuelle Lebensführung und –planung, sondern auch für das staatliche Steueraufkommen, mit dem wiederum die wohlfahrtsstaatliche Leistungsproduktion u.a. des Hochschulsystems steht und fällt.

Von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre hatte ein rapider quantitativer Ausbau des Hochschulsystems stattgefunden, mit zahlreichen Neugründungen von Universitäten und Kapazitätsausweitungen der bereits bestehenden Universitäten. So schnell konnte die Erweiterung der personellen Kapazitäten für die Lehre gar nicht gehen, um mit dem noch schnelleren Wachstum der Studierendenzahlen Schritt zu halten, so dass die für die Qualität der hochschulischen Leistungsproduktion zentrale quantitative Betreuungsrelation – um nur diesen einen Indikator hier anzuführen – Anfang der 1970er Jahre bereits bei ungünstigen durchschnittlich 39 Studierenden pro Lehrendem lag. Aus mehreren Gründen wäre es nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich gewesen, mehr Lehrpersonal einzustellen: Die Studierendenzahl stieg weiter; und die Anforderungen an die Qualität der Lehre nahmen sowohl in dem Maße zu, wie man für die Berufspraxis außerhalb der Wissenschaft ausbilden sollte, als auch mit dem Anteil von Studierenden aus bildungsferneren sozialen Milieus – beides, wie geschildert, Inklusionsfolgen. Stattdessen lag die Betreuungsrelation zwanzig Jahre später bei

durchschnittlich 58 Studierenden pro Lehrendem und ist bis heute nicht gesunken (Wissenschaftsrat 2010: 157). Es fehlt also seit vierzig Jahren in großem Maßstab an Lehrpersonal, weil es an Geld mangelt, um dieses Personal bezahlen zu können; und die jetzt schon harten Sparzwänge könnten sich im nun drohenden „Konsolidierungsstaat“ (Streeck 2013) weiter verschärfen, damit dieser seine Kreditwürdigkeit zu erhalten vermag – um weitere Schulden zur Schuldentilgung bzw. für die Zinszahlungen für nicht getilgte Schulden aufnehmen zu können.

Das eine Gesicht dieses durch eine kapitalismustheoretische Anreicherung der differenzierungstheoretischen Perspektive rekonstruierbaren Ökonomisierungsdrucks ist gut bekannt: eine chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, deren Handhabung nicht länger je lokalen Praktiken und Kräfteverhältnissen überlassen bleibt, sondern durch eine umfassende Governance-Reform in Richtung „new public management“ (NPM) rationalisiert werden soll – dazu gleich noch etwas mehr. Hinsichtlich der Auswirkungen gilt: Sparzwänge und NPM treffen „Humboldt“ und „Bologna“ gleichermaßen. Sowohl die Selbstreferentialität einer an „Bildung durch Wissenschaft“ orientierten Lehre als auch die stärker fremdreferentiell auf „employability“ ausgerichtete Lehre leiden auf vielerlei Weise unter dem fremdreferentiellen Diktat des „weniger Geld“ (Luhmann 1983: 39).

Gesellschaftlich und speziell im Hochschulsystem herrscht zweifellos eine solche Leistungsreduktion aufgrund des Zwangs zur Kostenreduktion vor. Doch es gibt noch ein anderes Gesicht des Ökonomisierungsdrucks, das sich im Wirtschaftssystem und in den wirtschaftlich getragenen Sektoren anderer gesellschaftliche Teilsysteme findet: Leistungsexpansion aufgrund des Zwangs zur Gewinnerzielung und -steigerung. Das gilt etwa für Zeitungen und Privatsender im Journalismus, aber auch für kommerzielle Klinikketten im Gesundheitssystem. Gerade letzteres Teilsystem könnte im Vergleich zum Hochschulsystem interessant sein: Innerhalb weniger Jahrzehnte ist im Gesundheitssystem neben den Ökonomisierungsdruck in Gestalt von Kostendruck ein Ökonomisierungsdruck als Gewinndruck aufgekommen, was vorher kaum jemand außer in sehr speziellen Nischen wie der Schönheitschirurgie für möglich gehalten hätte. Mehr noch: Die Etablierung von Gewinndruck durch Privatisierung und Kommerzialisierung von vormals nur zur Kostendeckung verpflichteten Krankenhäusern stellt sich den Protagonisten sogar als besserer Weg zu einer effizienteren – was mit „besseren“ gleichgesetzt wird - Leistungsproduktion dar.

Wenn dergestalt nicht nur Bezahlbarkeit, sondern sogar Profit immer mehr das entscheidende Wort bei der persönlich hochgradig wichtig genommenen Gesundheit hat: Reicht unsere Phantasie aus, um uns solch eine Steigerung des Ökonomisierungsdrucks auch im Hochschulsystem – sogar im deutschen - ausmalen zu

können? Man muss dabei nicht nur – in Analogie zu den kommerziellen Kliniken - an eine Ausbreitung von Privathochschulen denken. Wahrscheinlicher könnten Teilkommerzialisierungen bestimmter Ausschnitte der Leistungsproduktion sein – etwa der Weiterbildung oder des Studiums von Ausländern. Zwar dürften die hierbei erzielten Gewinne dann nur zum Teil als Einkommensbestandteile der mitwirkenden Leistungsproduzenten verbucht werden; und der bei der Hochschule verbleibende Rest könnte im Prinzip dafür investiert werden, die anderen Teile der Leistungsproduktion zu verbessern – was im Klartext freilich nur hieße: noch stärkere Kürzungen der staatlichen Grundfinanzierung zu ermöglichen. Noch wahrscheinlicher könnte die Etablierung eines Quasi-Gewinndrucks durch eine konsequent leistungsorientierte Zuweisung der staatlichen Finanzmittel sein. Wie in einem Unternehmen sähen sich dann die Leistungsproduzenten dazu gezwungen, alles dafür zu tun, dass diejenigen Leistungsaspekte, die auf dem staatlich inszenierten Quasi-Markt von Performanzmessung und Mittelzuweisung zählen, maximiert werden, um entweder das knapp gehaltene Budget zu erhalten oder wiederum Zusatzmittel zu gewinnen, mit denen Leistungsverbesserungen bzw. Kompensationen von sonst fälligen Leistungsverschlechterungen bezahlt werden können. Sofern es auf relative Leistungsverbesserungen hinausläuft, würden diese ganz nach dem „Matthäus-Prinzip“ weitere Nachfrager attrahieren, was bei der

Performanz zu Buche schlägt, etc. So weit hergeholt, wie es erscheinen mag, ist dergleichen im Übrigen nicht, wie schon der Blick nach Großbritannien zeigt, wo man auch die Folgen für die Qualität der Leistungsproduktion studieren kann.

2.4 De-Professionalisierung

Die Überlegungen zur Ökonomisierung haben bereits Elemente einer weiteren Teildynamik des Hochschulsystems anklingen lassen, über die gesellschaftliche Dynamiken auf die Interorganisations- und Organisationsebene weitergeleitet werden: die Governance-Reformen in Richtung „new public management“ (NPM), die hier gesellschaftstheoretisch als De-Professionalisierung der Professoren als zentraler Leistungsproduzenten der Lehre eingeordnet werden müssen.

Die Schwächung der akademischen Selbstverwaltung, die Stärkung der Hochschulleitungen, die verstärkte Außensteuerung der Hochschulen durch Ministerien oder von ihnen beauftragte Hochschulräte sowie der intensivierter Konkurrenzdruck um finanzielle Ressourcen zwischen und innerhalb von Hochschulen: Diese Komponenten von NPM bewirken in dem Maße, in dem sie erfolgreich implementiert werden, im Zusammenspiel eine De-Professionalisierung der Professoren (Schimank 2005). Als zentrale Träger von NPM – das kulturtheoretisch als eine neue bereichsspezifische Lesart der Fortschrittsidee

auftritt - agieren die Hochschulleitungen, die die entsprechenden politischen Vorgaben in ihren Hochschulen umsetzen. Die Leitungen benötigen dabei aber die Unterstützung dreier weiterer Akteure. Erstens sind dies die neuen Berufe des Hochschulmanagements wie etwa Qualitätsentwickler (Krücken et al.2013; Kloke 2014), die eine entsprechende Expertise dazu beisteuern, was als Qualität der Lehre anzusehen ist und wie diese erreicht werden kann. Zweitens sind auch Kollaborateure – um bewusst ein etwas schillerndes Wort zu benutzen – aus der Professorenschaft selbst vonnöten, die als erfahrene Fachvertreter an Leistungsbewertungen wie den Akkreditierungen von Studiengängen mitwirken. Ohne dieses peer-Urteil, das freilich von den Betroffenen schnell als Verrat erlebt wird (Schimank 2004), wäre es nicht möglich, kompetent so tiefgreifend in die Lehre zu intervenieren, wie es seit „Bologna“ getan wird. Drittens anschließend müssen die Studierenden nicht nur bei den Evaluationen mitmachen, sondern immer weiter Druck machen, dass daraus Konsequenzen gezogen werden.

Die Interventionen verfolgen in vielen Hinsichten das Ziel, die mit der Inklusionsdynamik verbundenen fremdreferentiellen Gesichtspunkte in Lehre und Studium hineinzutragen – gegen die von den Professoren hochgehaltene Selbstreferentialität dieser Leistungsproduktion. Doch selbst wenn die Interventionen sich ausschließlich an selbstreferentiellen Qualitätsstandards der akademischen Profession orientierten, was immer auch mitläuft, handelte es sich um

fremdreferentiell motivierte und von außen in der Profession zur Geltung gebrachte Maßnahmen, die so oder so auf einen Verlust an „occupational control“, also an Arbeitsautonomie der je einzelnen Professoren hinauslaufen. Und wie immer diese Autonomie im Einzelfall oder auch systematisch für partikulare Interessen an Bequemlichkeit, dem Frönen privater Hobbies oder lukrativen Nebentätigkeiten missbraucht worden sein mag: Über die Arbeitsautonomie des Einzelnen konstituiert sich die teilsystemische Autonomie des Bildungssystems – hier: der akademischen Bildung - gegenüber fremdreferentiellen Einflüssen welcher Art auch immer. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive empfiehlt es sich also, eigeninteressierte Devianz als Kollateralschäden in Kauf zu nehmen, damit die Chance für „Bildung durch Wissenschaft“ gewahrt bleibt – nicht unbegrenzt, aber angesichts der mächtigen Gegenkräfte von Inklusion und Ökonomisierung doch bis zum Beweis, dass professorale Selbstherrlichkeit nicht bloß in Einzelfällen, sondern auf breiter Front Lehre und Studium in die Irre geführt hat. Über den Professionsanspruch wird also die teilsystemische Verselbständigungsdynamik angetrieben, und De-Professionalisierung, wie heute durch NPM, wirkt dem entgegen, was durchaus in bestimmten Hinsichten und einem gewissen Maß sachlich erforderlich sein, aber doch auch schnell übers Ziel hinausschießen kann.

Schluss

Die Leitfrage meines Vortrags lautete: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? Meine Antwort, die deutlich geworden sein sollte, hierauf: Alle dreieinhalb Theorie-Familien, die die soziologische Gesellschaftstheorie hervorgebracht hat (Differenzierungs- mit Kapitalismustheorie, Ungleichheits- und Kulturtheorie), sind vonnöten, wenn man komplexe Struktur dynamiken wie die des Hochschul- als Teil des Bildungssystems nicht bloß ausschnitthaft, sondern ganzheitlich begreifen will. Ungleichheitstheorie allein reicht ebenso wenig wie Differenzierungs- oder Kapitalismustheorie; und auf Kulturtheorie kann auch nicht verzichtet werden. Mehr noch: Diese Perspektiven können nicht einfach unverbunden nebeneinander gestellt, sondern müssen ohne Knirschen miteinander verzahnt werden.

Die auf dieser Grundlage von mir hier natürlich nur sehr grob skizzierte gesellschaftstheoretische Deutung zeichnet – das sollte deutlich geworden sein – erstens eine komplizierte Gemengelage von Wirkkräften; und die vier hier herausgegriffenen müssten für ein genaueres Bild noch um weitere ergänzt werden. Wie schon vorausgeschickt, ist eine einlinige Geschichte daher nicht zu erwarten gewesen – weder als Erfolgsgeschichte wie in Parsons Saga von Fortschritt und mehr Gleichheit durch Inklusion oder in den Hoffnungen und Versprechungen der „Bologna“-Promotoren, noch als Geschichte des unaufhaltsamen Niedergangs, wie sie u.a. die gegenwärtigen „Bologna“-Verächter uns weis machen wollen. Diese Wirkkräfte sind – das ist die zweite

allgemeine Botschaft – gesellschaftsstrukturell verankert. Es handelt sich also bei dem, was wir heute im Hochschulsystem beobachten, nicht bloß um relativ kontingente und auf diesen Gesellschaftsbereich begrenzte Governance-, Lehr- und Studienstrukturen. In ihnen manifestieren sich vielmehr grundlegende Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturmuster der Moderne, einschließlich der diesen innewohnenden und zwischen ihnen bestehenden Spannungen.

Gesellschaftstheorie ist nicht dazu da, uns die Sicht aufs gesellschaftliche Geschehen zu vereinfachen, sondern soll uns genau umgekehrt vor schrecklichen Simplifikationen bewahren. Wenn man also die von mir vorgelegte Analyse – oder eine überzeugendere andere - als gesellschaftstheoretische Rahmenerzählung für zahllose Studien der Hochschulforschung heranzieht, die sich viel spezifischeren Phänomenen von Studienabbruch bis zu neuen hochschuldidaktischen Konzepten widmen, soll das keine lästige Pflichtübung sein, sondern im Bewusstsein halten, wie kompliziert die Dinge in Wirklichkeit sind. Das wiederum kann vor zu simplen Reformvorstellungen, einschließlich der Phantasie nahezu beliebiger Gestaltungsspielräume, bewahren.

Ein abschließender Rückblick auf die deutsche Universitätsentwicklung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts könnte vor diesem Hintergrund eine Gesamtbewegung ausmachen, die sich als Makro-Inkrementalismus nach Art dessen, was Ulrich Beck (1986) „reflexive Modernisierung“ nennt, charakterisieren ließe.

Zunächst fand mit den Humboldt'schen Universitätsreformen eine „einfache Modernisierung“ als Ausdifferenzierung von Wissenschaft und Bildung im Sinne einer Autonomisierung von Forschung ebenso wie von Lehre gegenüber fremdreferentiellen Gesichtspunkten anderer gesellschaftlicher Teilsysteme wie insbesondere Politik, Religion und Wirtschaft statt. Hierfür war es förderlich, dass die Universitäten lediglich ein kleines Segment des Bildungssystems bedienten: Nur eine Elite nahm das Universitätsstudium auf; und das Wissenschaftssystem war ohnehin noch sehr klein. Als sozialer Träger dieser Ausdifferenzierung bildete sich eine stillschweigende Koalition von Bildungsbürgertum und „akademischen Mandarinen“ (Ringer 1969) heraus, respektiert vom Besitzbürgertum und mehr als ein Jahrhundert später heimlich verehrt von bildungshungrigen Facharbeitern. Dieses Gleichgewicht hielt sich, nur viele kleine Veränderungen benötigend, sogar durch den Nationalsozialismus hindurch bis Anfang der 1960er Jahre. Dann erst setzte, wie hier dargestellt, eine energische „reflexive Modernisierung“ als Reaktion auf nicht länger ignorierbare gesellschaftliche Dysfunktionen dessen ein, was ursprünglich die „einfache Modernisierung“ hervorgebracht hatte. Das starke Größenwachstum der Universitäten sowohl als Bildungs- als auch als Forschungseinrichtungen ging mit Inklusionsdynamiken einher, die bei weit größeren Bevölkerungsgruppen als vorher Stakeholder-Interessen an den Universitäten weckten und größere Neujustierungen

der Leistungsinterdependenzen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie Wirtschaft oder Politik erforderlich machten. Seitdem ist die Balance von zunächst gewonnener und dann aufrecht zu erhaltender Selbstreferentialität der Wissenschaft und Bildung auf der einen Seite und diesen fremdreferentiellen Ansprüchen aus anderen Teilsystemen sowie von Seiten der individuellen Leistungsabnehmer noch schwieriger geworden, weshalb jetzt erst recht Universitätsreform nur als eine vorsichtige und bereichsspezifische „Politik der kleinen Schritte“ im Wirkungsfeld der vier hier dargestellten Teilkraften möglich ist, wobei das situativ Machbare die Marschroute vorgibt und häufige Kurskorrekturen nötig sind.

Damit habe ich zum Schluss in einer wissenssoziologischen Wendung am Fall des Hochschulsystems gesellschaftstheoretisch plusibilisiert, warum Gesellschaftstheorie keine „große Erzählung“ mehr zu bieten hat. Und ich hoffe, noch plausibler gemacht zu haben, dass Gesellschaftstheorie dennoch auch ohne dieses falsche Versprechen höchst nützlich zum Verständnis gesellschaftlichen Geschehens sein kann – auch des Geschehens im Hochschulsystem.

Literatur

Ethnographische Ansätze als gewinnbringender Zugang in der Hochschulforschung

Rebekka Smuda, Theresa Lempp,
TU Dresden

Kassel, 10. Jahrestagung der GfHF, 09.04.2015



Ausgangslage

- Empfehlung des Wissenschaftsrates 2013: Erneuerung der methodologischen und analytischen Vorgehensweise in der Forschungspraxis der Hochschulforschung
- Studie: „Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung“ (Hertwig 2014):
90% schriftliche und mündliche Befragungen
8% Feldforschung und Fallstudien

Gliederung

1. Grundlagen und Begriffe
2. Epistemologische Stärken der Methode
3. Relevanz der Methode für die Hochschulforschung
4. Forschungspraktische Umsetzung

1. Grundlagen und Begriffe

Geschichte

- Ursprünge der Ethnographie liegen in der Ethnologie und Anthropologie
- Ursprünge der teilnehmenden Beobachtung liegen wiederum in der Chicago School – Sozialreformbewegungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts

1. Grundlagen und Begriffe

Eigenschaften der Ethnographie

1. Methodenzwang des Feldes
2. Rekursives Forschungsdesign
3. Methodenopportunismus

2. Epistemologische Stärken der Methode

- Erfassen nicht diskursiv vermittelten Wissens – Wissen, das Handlungen zu Grunde liegt
- Bei Methodentriangulation: Herausstellen von Differenzen zwischen diskursivem und nicht-diskursivem Wissen
- Zugangseröffnung zu Wissen durch Aufbau von Kontakten und Beziehungen

3. Relevanz der Methode für die Hochschulforschung – Theoretische Bezüge

Neo-Institutionalismus

Entkopplung: Diskrepanz zwischen formaler
Strukturanpassung und tatsächlicher Veränderung der
Aktivitätsstruktur von Hochschulen → Forschender Blick
muss auf Alltagspraktiken gerichtet werden

3. Relevanz der Methode für die Hochschulforschung – Theoretische Bezüge

Organisationskultur

Kultur als implizites Wissen und unbewusste Grundlage
der Verständigung und des Handelns in Organisationen
→ ist nicht allein über narrative Verfahren zu
rekonstruieren

4. Forschungspraktische Umsetzung

Forschungsprojekt „Gendered University“

Analyse der Geschlechterordnungen und deren Wandel im Zuge der derzeitigen Reformbestrebungen an der TU Dresden

Zielgruppen: Leitungsebene, gleichstellungspolitische AkteurInnen, 5 exemplarische Fachrichtungen

4. Forschungspraktische Umsetzung

Methodische Zugänge

- Teilnehmende Beobachtungen
- Gruppendiskussionen

Ethnographische Zugänge wichtig für
Geschlechterforschung →
Vergeschlechtlichungsprozesse vollziehen sich meist
unreflektiert

4. Forschungspraktische Umsetzung

Herausforderungen der Methode

Teilnehmende Beobachtung in Kombination mit Thema Gender ruft Zugangsbarrieren auf:

- Verschließen des Zugangs zu interessanten Feldern
- Infragestellung der Nützlichkeit der Forschung für die Beforschten
- Zweifel an Repräsentativität und Reliabilität der Daten und Verweis auf die Reaktivität des Feldes

4. Forschungspraktische Umsetzung

Herausforderungen der Methode

- Selektivität und Subjektivität der Beobachtungsprotokolle wird durch Selbstreflexivität der forschenden Person und durch andere Datentypen relativiert
- Erzielen von „gewinnbringenden Verlusten“ (Sander 2009)
- Kontinuität der teilnehmenden Beobachtung ermöglicht Miterleben der „natürlichen Abläufe“

4. Forschungspraktische Umsetzung

Herausforderungen der Methode

- Ethnographisch Forschende sind auf Kooperation der Beobachteten angewiesen → durch die Präsenz im Feld entstehen Beziehungen, die mit anderen Methoden nicht hergestellt werden
- Hoher Zeit- und Ressourcenaufwand → Hin- und Her Bewegung zwischen Offenheit und Fokussierung

4. Forschungspraktische Umsetzung

Herausforderungen der Methode

- Feldzugang als wichtige Quelle und Analyseebene
- Teilnehmende Beobachtung als einzige Variante, um Details der gelebten und sich wandelnden Praxis und deren Kontexte zu rekonstruieren

**Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!**

Die Rolle von Theorie in der Hochschulforschung

Beitrag zur 10. Jahrestagung
der Gesellschaft für Hochschulforschung

Kassel, 9.-10. April 2015

Prof. Dr. Ulrich Teichler
INCHER-Kassel
Universität Kassel

Charakteristika der Hochschulforschung (I)

Ausgangsthese: Die Rolle der Theorie in der Hochschulforschung wird nicht verständlich, wenn wir die Charakteristika dieses Forschungsbereichs nicht beachten. Hochschulforschung ist:

1. ein **thematisch definiertes** Forschungsgebiet (nach kontinental-europäischer Definition keine „Disziplin“)
2. ein **kleines und heterogenes** Forschungsgebiet (auch ein zentraler Grund, weil es die GfHF erst seit wenigen Jahren gibt)
3. ein **multidisziplinäres** Gebiet
4. ein Gebiet, das nicht durch den **Kanon der Wissenschaften legitimiert** ist (wie z.B. Philosophie; wie steht es da im Vergleich zu „Papyrologie“?)

Charakteristika der Hochschulforschung (II)

5. ein Gebiet, das **Praxisrelevanz beweisen muss**
6. der Gegenstandsbereich der Forschung ist von klugen „**räsonierenden Laien**“ besetzt, die – ähnlich wie manche andere Professionelle – Forschung in ihrem Bereich nicht selten für überflüssig halten und die eine Fülle von mehr oder weniger interessanten **Alltagstheorien** entwickeln
7. Ein Gebiet, das den **internationalen Vergleich** und die **Internationalität** nicht als randständig behandeln kann

Neuere Bestandsaufnahmen der Hochschulforschung international

Tight, M. (2012): *Researching Higher Education*. Second Edition.

Maidenhead: Open University Press und McGraw-Hill Education.

Kehm, B. M. und Musselin, C. (Hg.) (2013): *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER*. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense.

Altbach, P. G. (2014): "Knowledge for Contemporary University: Higher Education as a Field of Study and Training". In Rumbley, L. u. a. (Hg.): *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications*. 3rd Edition. Bonn: Lemmens, S. 11-21.

Kehm, B. (2015): "Higher Education as a Field of Study and Research in Europe". In: *European Journal of Education*, 50. Jg., H. 1.

Teichler, U. (2015): "Higher Education Research in Europe". In: Pricopie, R. u. a. (Hg.): *Future of Higher Education in Europe*. Cham: Springer.

Bestandsaufnahmen der Hochschulforschung in deutscher Sprache

Pasternack, P. (2006): „Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung“. In: Das Hochschulwesen, 54 Jg., H. 3, S. 105-112.

Zimmermann, K., Kamphans, M. und Metz-Göckel, S. (Hg.) (2008): Perspektiven der Hochschulforschung: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneijderberg, C., Kloke, K. und Braun, E. (2011): „Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung“. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 20. Jg., S. 7-24.

Pasternack, P. (Hg.) (2014): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld. Wittenberg: HoF (die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 23. Jg., H. 1).

Winter, M. (2014): „Topographie der Hochschulforschung in Deutschland“. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 23. Jg., H. 1., S. 25-49.

Zur Situation der Hochschulforschung in Deutschland

- Erst “sichtbar” seit den 1970er Jahren
- Zu Beginn drei Linien der Institutionalisierung
 1. Besonders ausgebaut außerhalb der Hochschulen
 2. Verbindung mit Service: Hochschuldidaktik
 3. Überwiegend diskontinuierliches Thema einzelner Professor(inn)en
- Zwei Wachstumswellen in einem mobilisierenden hochschulpolitischen Kontext: in den 1970er Jahren, im ersten Jahrzehnt des 21. Jhs.
- Schwächen der Institutionalisierung: Wenige wissenschaftliche Publikationsorgane, wenig Professuren und Forschungsinstitute an Hochschulen, große Heterogenität
- Insgesamt relativ große Nähe der Themen der Hochschulforschung zu dem jeweiligen öffentlichen Hochschuldiskurs
- Wachsender Stellenwert der Hochschulprofessionellen als “Nachbar” der Hochschulforschung (teilzeitige Forscher und Rezipienten der Forschung)

“Theorie” kein Gegenstand der Klassifikationen der Hochschulforschung

Dominierende Themen in Publikationen zur Hochschulforschung

- Themenbereiche der Hochschulforschung
- Institutionelle Basis
- Funktionstypen von Hochschulforschern
- Publikationsorgane
- Ggf. auch Zahl der Forschenden, Vereinigungen, disziplinäre Struktur, Lehrangebote u.ä.

Aber keine Klassifikation der theoretischen Ansätze

Unterschiedlicher Stellenwert der Theorie in der Hochschulforschung je nach Expertentypus (Teichler 1996)

	Theory/ methodology	Field knowledge	Application/ development
(1) Discipline-based occasional higher education researcher	++	-	--
(2) Discipline-based continuous higher education researcher	++	+	--
(3) Theme-based academic higher education researcher	+	+	-
(4) Applied higher education researcher (e.g. institutional researcher)	-	+	+
(5) Consultant/evaluator	-	+	++
(6) Reflective practitioner	--	++	++

Der Referent (I)

Thematisch definiertes Arbeitsgebiet, wissenschaftliche institutionelle Basis, Interdisziplinarität als *conditio sine qua non*, Praxisrelevanz als finanzielle Voraussetzung

- Studium: Von Theorie über Methoden zur Themenpriorität
- 10 Jahre MPI: Anspruch von Exzellenz in Theorie, die unabdingbar verbunden ist mit Interdisziplinarität, Internationalität und praktischer Relevanz
- Einstellung: Mißtrauen gegenüber “allein-seligmachender” Theorie/Schule
- 35 Jahre Kassel: Erwartung der Bildung eines international herausragenden wissenschaftlichen Schwerpunkts mit Interdisziplinarität, Praxisrelevanz und hoher Drittmittelinwerbung
- Kassel: Einzige dauerhafte Institutionalisierung der Hochschulforschung als Forschungseinheit an deutschen Hochschulen
- Somit hoher Anspruch von wissenschaftlicher Qualität und Praxisrelevanz jenseits von esoterischen Theorien, dogmatischen Postulaten einerseits und zeitgeistgetriebener angewandter und empfehlungsfreudiger “Forschung” andererseits

Der Referent (II)

Strategische Linie

- **Undogmatische Prüfung des Erklärungswerts von Theorien**, die aus der Wissenschaft hervorgehen, und von Alltagstheorien, die für die Akteure in Politik und Praxis explizit oder implizit handlungsmotivierend sind (“handlungsleitend” ist ein sehr hoher Anspruch)
- **Theorierelativierung und zugleich -anreicherung durch Interdisziplinarität**
- **Nutzung von Theorien zur Prognose** von zukünftigen Hochschulentwicklungen und sich damit anbietenden Forschungsprioritäten, die über den Zeitgeist hinausgehen und sich auf den Zeitgeist von morgen vorbereiten
- **Internationaler Vergleich zur Dekonstruktion** von Theorien und Alltagstheorien und als **Startpunkt für induktive Theorieentwicklung**
- Ständige **Suche nach “Überraschungen”** und damit verbundenen neuen Erklärungsnotwendigkeiten

Teichler, U.: “The Development of a Promoter of Higher Education Research”. In: Ibarrola, M. de und Phillips, D. C. (Hg.): Leaders in Educational Research. Intellectual Self Portraits by Fellows of the International Academy of Education. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers 2014, S. 197-216.

Begegnung mit Theorien im Alltag der Hochschulforschung (I)

Begegnung außen:

- **Doktorand(inn)en auf der Suche nach einer einzelnen Theorie** als “Anker” im Sach-Schlamassel, als Nachweis der Klugheit und als quasi-religiöser Halt
- **Theorie als Legitimation eingengter Reflexion:** disziplinäre Tunnel-Blicke, intellektuelle Überbauung politisch-praktischer Vorlieben, zugleich aus Arroganz und Unterwürfigkeit gewählter Ausfluchtsort gegenüber sperriger Evidenz und komplexer Realität, Gefühlsoase der Stabilität angesichts des schnellen Wandels und angesichts der “super complexity” des Gegenstandsbereichs, Rückzug auf eine “Schule”
- **Erfolgreiche Theorien in der Hochschulforschung:** Bourdieu (relative Autonomie, Habitus), Trow (elite, mass, universal HE) und Clark (coordination of HE): Anspruchsvoll und attraktiv, aber zugleich empirisch fragwürdig und schein-international

Begegnung mit Theorien im Alltag der Hochschulforschung (II)

In den eigenen Projekten und Teams (I)

- **Bescheidene Präsentation des konzeptionellen Status quo ante** innerhalb der Publikationen angesichts der Vielfalt von Erklärungsansätzen, der “systematischen Unvollständigkeit der Hochschulen” (Konzentration auf “äußere Hülle der Wissenschaft”), der starken Politisierung des Diskurses, der Klugheit der “räsonierenden Laien” usw.
- Zu Beginn jedes Projekts die Prüfung, was verschiedene Theorien – wissenschaftsbasierte und Alltagstheorien, implizit oder explizit, hypothetisch oder als postulierte Evidenz – zum Gegenstand der geplanten Analyse aussagen. Dann Formulierung der **empirischen Forschungsfragen als “Gretchenfragen” gegenüber dem Theorie- und Politik-Diskurs**

Begegnung mit Theorien im Alltag der Hochschulforschung (III)

In den eigenen Projekten und Teams (II)

- **Interdisziplinarität** fordert zum Analysieren nach der Logik des Gegenstands heraus; d.h. auch dahin “Licht” zu bringen, wo die “Scheinwerfer” der einzelnen Disziplin Schatten produzieren bzw. erlauben
- **Heterogenität internationaler Forscher-Teams** – nach Disziplinen, Theorien, Methoden-Verständnis, politischen Optionen sowie Arbeits- und Kommunikationsstilen unvermeidlich, aber Chance zur wertvollen Dekonstruktion und zum Finden überraschender Befunde und neuer Erklärungsebenen
- Die dekonstruierten Konzeptruinen und die überraschenden empirischen Befunde sind eine günstige Startbahn für **neue Konzeptionalisierung**

Fazit (I)

- Theorie in den Sozial- und Kulturwissenschaften ist überwiegend (a) einseitig in der Betrachtung des Gegenstandsbereichs, (b) dogmatisch, (c) “monotheistisch” und (d) evidenz-resistent.
- Die verbreitete These, dass die “Disziplinen” die Theorie-Lieferanten seien und dass interdisziplinäre Forschung sich durch Theorie-Schwäche oder Theorie-Epigonentum auszeichne, ist fragwürdig.
- Die besonders erfolgreichen theoretischen Konzepte in der Hochschulforschung waren komplexe gegenstandsbezogene Zustands- bzw. Trendpostulate, die jeweils über die Grenzen einer einzelnen Disziplin hinausragten, aber sie waren Generalisierungen auf einer beschränkten empirischen Basis.

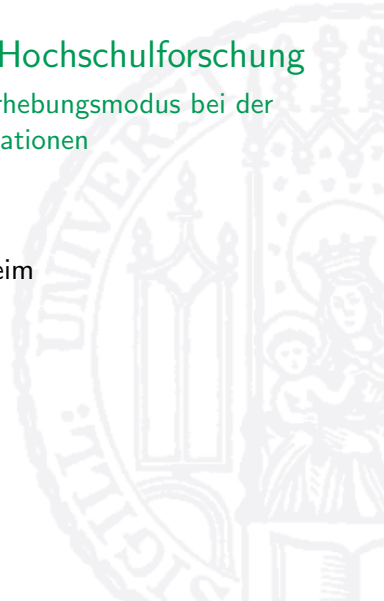
Fazit (II)

- Sicherlich ist die **Hochschulforschung heterogen im Hinblick auf den Stellenwert von Theorie**: Das Spektrum reicht vom esoterischen Tummeln in Theorie bis zum nur unbewussten Mitschleppen von Theorie-Torsen in angewandter Forschung und forschungsbegründeter politischer Empfehlung/Beratung.
- Für Forschung, die zugleich theoretisch und methodisch anspruchsvoll und praxisrelevant sein will, gilt: Die explizite und implizite **Konfrontation verschiedener Theoriestränge** bei der Festlegung des Projekt-Designs ist der fruchtbarste Umgang mit Theorie.
- Wissenschaftlicher Fortschritt ist dann am wahrscheinlichsten, wenn die Wissenschaftler(innen) sich bei der Forschungstätigkeit **weit mehr über Überraschungen freuen als über den Verlust früherer theoretischer Heimaten zu trauern**.

Experimente in der empirischen Hochschulforschung

Drei Teilstudien zu den Effekten des Erhebungsmodus bei der studentischen Lehrevaluationen

Tobias Wolbring
Universität Mannheim
Edgar Treischl
LMU München



Experimente in der Hochschulforschung

Causa finita?

- Experimentaldesign als Goldstandard zum Nachweis kausaler Effekte
- Experimente in der Hochschulforschung häufig abgelehnt
- Problem: Potentielle Verzerrung von Studien mit Vorher-Nachher-Vergleich
- Evidenzbasierte Entscheidung bedarf des Investment in *shoe leather* (Freedman 1991)
- Beispiel: Umstellung von papierbasierten auf onlinebasierte Evaluationsverfahren
- Forschungsfrage: Welchen Effekt hat der Erhebungsmodus auf die Lehrveranstaltungsevaluation?

- *Unterschiedliche Forschungsergebnisse*
 - ▶ Keine Reduktion (Simons & Pötschke 2006; Perrett 2013)
 - ▶ Reduktion des Rücklaufs (Handwerk et al. 2000; Tomsic et al 2000; Watt et al. 2002; Nulty 2008; Dommeyer et al. 2004; Meinefeld 2010)
 - ▶ Keine Verzerrung (Dommeyer et al 2004; Liegle & Mc Donald 2005)
 - ▶ Verzerrung der Evaluationsergebnisse (Meinefeld 2010; Kherif 2011)
- *Unterschiedliche Forschungsdesigns*
 - ▶ 11 von 15 nutzen quasi-experimentelle Forschungsdesigns: Messwiederholungsdesigns (Meinefeld 2010, Dresel & Tinsner 2008), Sekundärdatenanalyse (Simon et al 2013, Adams & Umbach 2012)
 - ▶ Experimentaldesigns in der Minderheit (Layne et al. 1999; Sax et al 2003; Dommeyer et al. 2004, Perrett 2013)
- *Unterschiedliche Online Erhebungsmodi: TAN, E-Mail*

Design I: Split-Half

Randomisierung der Studierenden in der Lehrveranstaltung

$R_{student}$	X_1	0	<i>Online Survey</i>
$R_{student}$	X_2	0	<i>Paper Survey</i>

- Randomisierung auf Individualebene
- *Übliche* papierbasierte Lehrevaluation
- Bearbeitungszeit ca. 10 Minuten während der Veranstaltung
- Online-Lehrevaluation mit TAN-Verfahren (Studierende mit mobilem Endgerät konnten sofort in der VL evaluieren)
- Split-Half in 11 Vorlesungen mit insgesamt 965 Fälle

$$\begin{array}{l|ll}
 R_{\text{twincourse}} & X_1 & 0 & \text{Online Survey} \\
 R_{\text{twincourse}} & X_2 & 0 & \text{Paper Survey}
 \end{array}$$

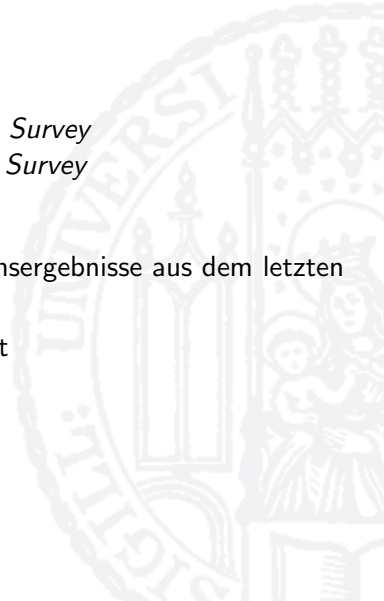
- Evaluation von Lehrveranstaltungen von Dozierenden mit dem gleichen Inhalt, aber an verschiedenen Zeitpunkten
- Randomisierung der Zwillingslehrveranstaltungen
- Keine Kontrolle der individuellen Aufteilung der Studierenden
- Kontaktaufnahme per E-Mail
- 44 Lehrveranstaltungen mit 485 Fälle

Design III: Vergleich über die Zeit

Randomisierung von aktuellen Lehrveranstaltungen

R_{course}	O_{t-1}	X_1	O_t	<i>Online Survey</i>
R_{course}	O_{t-1}	X_2	O_t	<i>Paper Survey</i>

- Als Referenzpunkt dienten Lehrevaluationsergebnisse aus dem letzten Sommer- bzw. Wintersemester
- Studierende wurde per E-Mail kontaktiert
- Randomisierung auf Kursebene
- 33 Lehrveranstaltungen mit 587 Fällen



Ergebnisse I: Split-Half

Gesamtbeurteilung

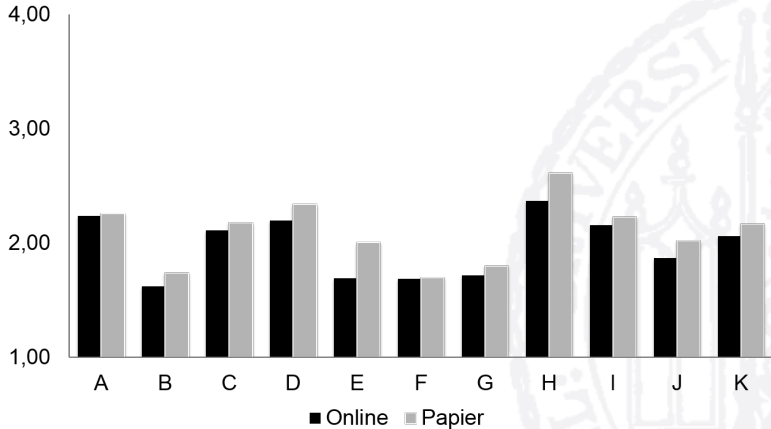


Abbildung: Durchschnittliche Veranstaltungsbewertung auf Veranstaltungsebene

Ergebnisse II: Zwillingslehrveranstaltungen

Gesamtbeurteilung

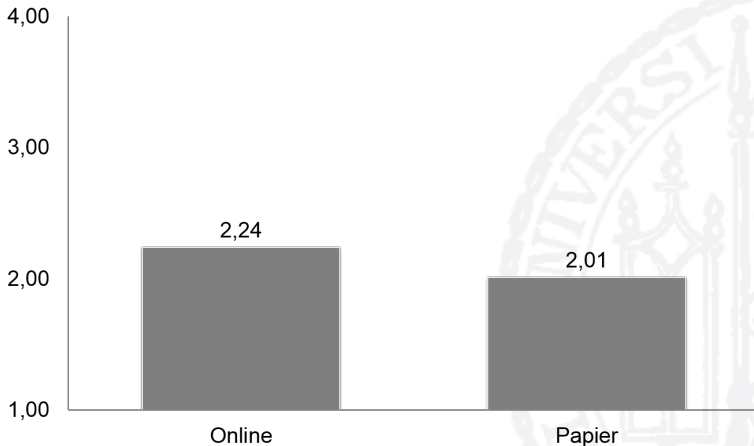


Abbildung: Gesamtbeurteilung der Zwillingslehrveranstaltungen

Ergebnisse II: Zwillingsslehrveranstaltungen

Gesamtbeurteilung

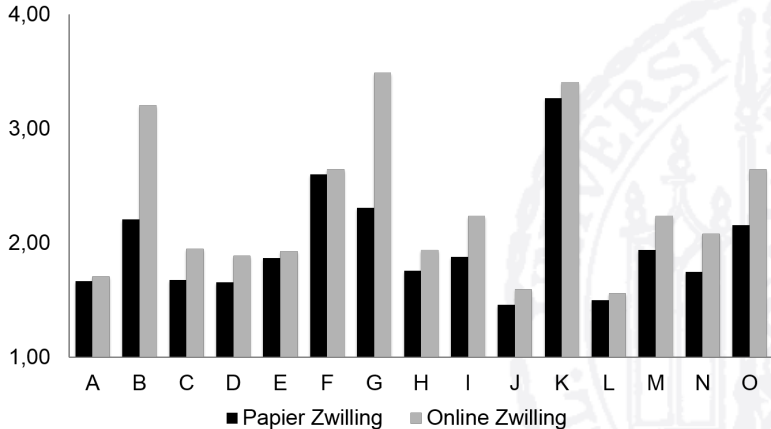
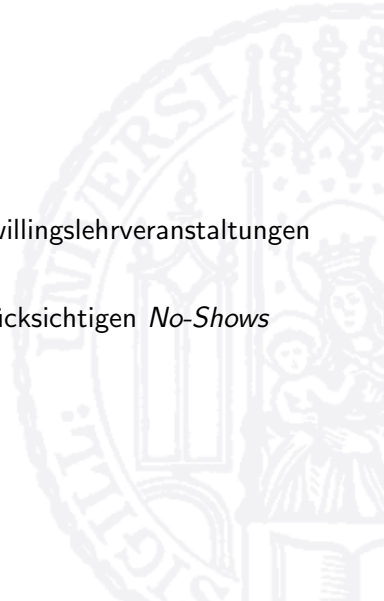


Abbildung: Unterschiede in den einzelnen Zwillingsslehrveranstaltungen

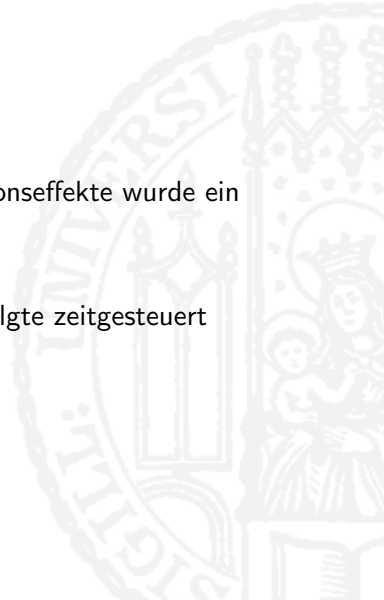
- Keine Unterschiede im Split-Half-Design
- Geringe, signifikante Unterschiede bei Zwillingslehrveranstaltungen
- Analoges Ergebnis im Design III
- Verdacht: E-Mail basierte Verfahren berücksichtigen *No-Shows*



Design III: Erweiterung des Fragebogens

Erweiterung beim Vergleich über die Zeit

- Zur Überprüfung möglicher Selbstselektionseffekte wurde ein zusätzliches Item aufgenommen
- Unterscheidung durch „Codewort“
- Versand der Einladungen per E-Mail erfolgte zeitgesteuert



Ergebnisse III: Codewort

Unterschiede in den Bewertung nach Anwesenheit der Teilnehmer

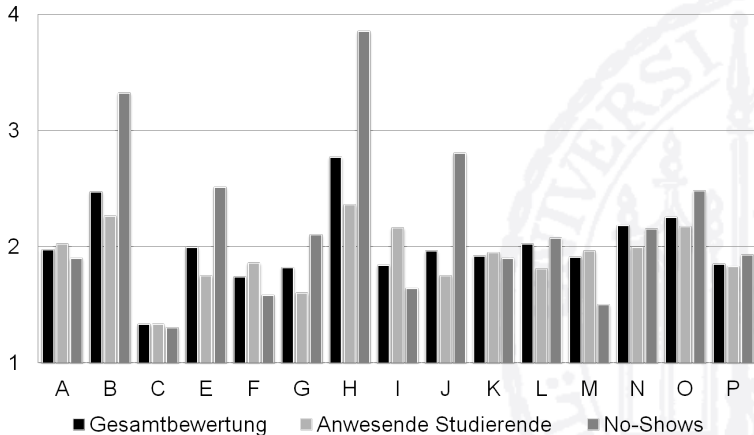


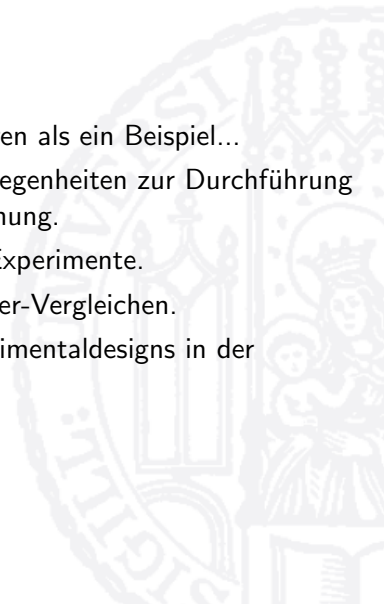
Abbildung: Bewertung der online durchgeführten Lehrveranstaltungen (Design III)

- 1 Nach Möglichkeit ein einheitlicher Erhebungsmodus
- 2 Inklusion der No-Shows
- 3 Filter nach Fehlhäufigkeit
- 4 Ausschluss der Drop-Outs
- 5 Gründe für das Fernbleiben wurden offen erfragt

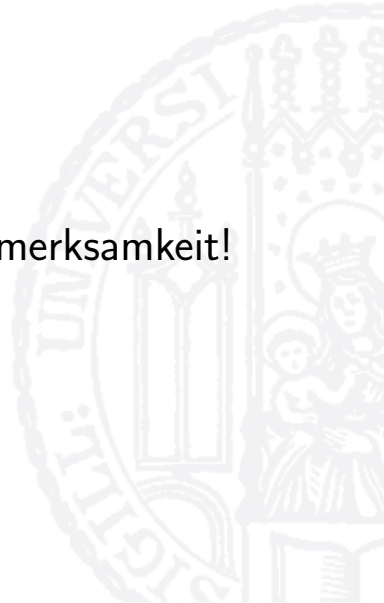
Grund	in %
Lehrqualität	30,22
Zeit	26,87
Selbststudium	16,42
Bereits besucht	10,07
Job	6,34
Sonstiges	4,54

Einführung von Online Lehrevaluationsverfahren als ein Beispiel...

- 1 für das Vorhandensein von günstigen Gelegenheiten zur Durchführung von Experimenten in der Hochschulforschung.
- 2 für die Existenz ethisch unbedenklicher Experimente.
- 3 zur Problematisierung von Vorher-Nachher-Vergleichen.
- 4 als Illustration für unterschiedliche Experimentaldesigns in der Hochschulforschung.



Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!



Big und Smart Data für Hochschulforschung und Hochschulmanagement

Möglichkeiten und Grenzen

Struktur des Vortrags

1. Thema
2. Educational Data Mining für Hochschulmanagement
3. Educational Data Mining in der Hochschulforschung
4. Hürden und Grenzen
5. Weiterführende Informationen

Big Data

Volume

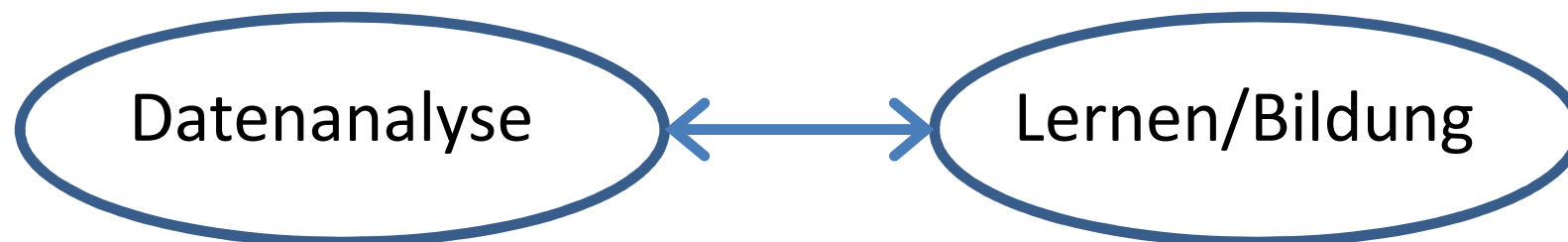
Velocity

Variety

- Daten aus herkömmlichen Datenbanken
- Websites, Texte
- Soziale Netzwerke
- Videos
- Lernsoftware
- Klicks, Verweildauer auf Websites, Ort und Zeit des Log-ins

Definitionen

- Educational Data Mining: „Daten aus Bildungskontexten nutzbar machen für ein besseres Verständnis von Studierenden und den Kontexten, in denen sie lernen“
- Learning Analytics: „die Wirkung von Datenanalyse auf Lehre, Lernen und die Entwicklung des Bildungssystems“



Educational Data Mining/Learning Analytics für Hochschulmanagement

Prognostische Analysen an der Purdue University („predictive analysis“)



- Lässt sich Studienerfolg prognostizieren? Ist eine Studienabbruchprophylaxe möglich?
- Datengrundlage: demographische Daten, SAT-Ergebnisse, Daten aus einem digitalen Lernmanagement-System (Log-Ins auf Kursseiten, Posts bei online-Diskussionen und eingereichte Aufgaben, Noten).
- Studienerfolg: Stoffbewältigung, erfolgreiches Bestehen von Kursen, Studienfortsetzung

Prognostische Analysen an der Purdue University („predictive analysis“)

- 75-90% Vorhersage
- Übertragung des Prognosemodells auf weitere Hochschulen
- Erprobung 2007, hochschulweite Einführung 2009

Intervention

- Ampelanzeige im LMS der Studierenden
- E-Mails, SMS
- Einladung, sich an einen akademischen Berater oder ein Lernzentrum zu wenden
- Persönliches Treffen mit der Dozentin/dem Dozenten

- Ergebnis: bessere Noten, weniger Studienabbrüche, je früher die Intervention greift, umso größer ist ihre Wirkung

Dashboard für Studierende

PURDUE UNIVERSITY
West Lafayette Academic Campus

Build Teach Student View

Fall 2008 - MA-154 - T Delworth

Your location: Home Page

154
Fall 2008

Caution! You can do better in this class.

Course Information

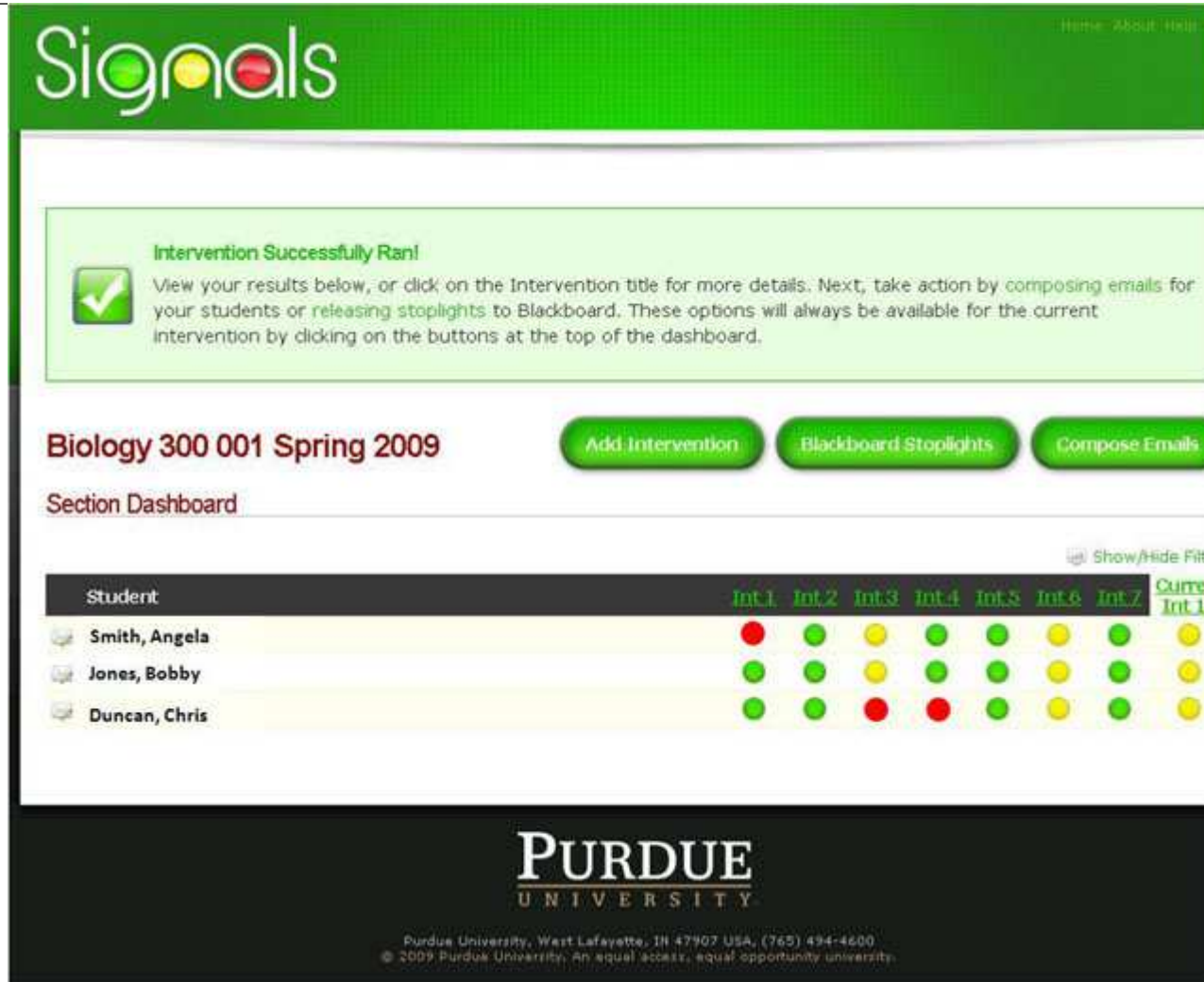
Daily Lessons

MA 154 Course Web Page

Get in and Get out

Questions? Contact Tim Delworth, delworth@math.purdue.edu

Dashboard für Lehrende



Signals Home About Help

Intervention Successfully Ran!
 View your results below, or click on the Intervention title for more details. Next, take action by composing emails for your students or releasing stoplights to Blackboard. These options will always be available for the current intervention by clicking on the buttons at the top of the dashboard.

Biology 300 001 Spring 2009 [Add Intervention](#) [Blackboard Stoplights](#) [Compose Emails](#)

Section Dashboard

Show/Hide Filter

Student	Int.1	Int.2	Int.3	Int.4	Int.5	Int.6	Int.7	Current Int.15
Smith, Angela	Red	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
Jones, Bobby	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
Duncan, Chris	Green	Green	Red	Red	Green	Yellow	Green	Yellow

PURDUE
UNIVERSITY

Purdue University, West Lafayette, IN 47907 USA, (765) 494-4600
 © 2009 Purdue University. An equal access, equal opportunity university.

Educational Data Mining/Learning Analytics in der Hochschulforschung

Forschungsgesellschaften

- International Educational Data Mining Society (seit 2011)
www.educationaldatamining.org
- Society for Learning Analytics Research (etwa seit 2011) www.solaresearch.org
- Journal of Educational Datamining
- Journal of Learning Analytics



EDM 2015
The 8th International Conference
on Educational Data Mining
26-29 June 2015
Madrid - Spain



EDM2015	You are here: EDM2015
Call for Papers	EDM2015
Call for Workshops & Tutorials	The 8th International Conference on Educational Data Mining EDM 2015
Call for Demos	June 26, 2015 - June 29, 2015 UNED, Madrid, Spain
CFP Industry track	We invite submissions to the 8th International Conference on Education Data Mining (EDM2015), to be held under auspices of the International Educational Data Mining Society at UNED, the National University for Distance Education in Spain.
Important Dates	
Student Information	
Committees	



LAK 16 The 6th International
Learning Analytics & Knowledge Conference
University of Edinburgh, Edinburgh, UK, April 25-29, 2016



HOME CALL FOR PAPERS ABOUT TRAVEL SCHEDULE SPEAKERS SPONSORS REGISTRATION



**LAK 16 AT THE UNIVERSITY OF
EDINBURGH**

LAK16 at the University of Edinburgh | April 25-29, 2016

Welcome to the official web site for the 6th International Learning Analytics and Knowledge (LAK) Conference! Next year's conference will be held at the University of Edinburgh, United Kingdom on April 25-29, 2016. The preparations for LAK16 are currently ongoing and we will be releasing information in the following months.

TWEETS
Follow @lak16marist (206 followers)

Zentrale Themen

- Individuelles Lernen mittels Bildungs-Software
- Computergestütztes Lernen in der Gruppe
- Computerbasierte Prüfungen
- Leistung von Studierenden, Kurs- und Studienabbrüche
- Studentenmodelle (Motivation, Engagement, Leistung)
- Effektivität pädagogischer Intervention
- Verbesserung von Lernsystemen

Hürden und Grenzen der Anwendung

Hürden und Grenzen

- Datenverfügbarkeit
- Informationelle Selbstbestimmung/Data ownership
- Qualifiziertes Personal (Kombination von Datensätzen/Softwares)
- IT-Sicherheit
- „menschliche Filter“
- Korrelationen sind keine Kausalitäten, blinde Flecken

→ Institutionelle Unterstützung

→ Anschubfinanzierung

Fazit

Fazit



- Daten nutzen für Verbesserung der Hochschullehre
- Chance für institutional research



- Naive Datengläubigkeit

Weiterführende Informationen

- Material von EDUCAUSE über Integrated Planning and Advising Services (IPAS) <http://www.educause.edu/library/resources/integrated-planning-and-advising-services-research>
- Dazu gehören etwa: IPAS Implementation Handbook, Data and Systems Integration Report, Benchmarking Study
- MOOC von Ryan Baker (Columbia University) zu typischen Methoden des EDM <https://www.coursera.org/course/bigdata-edu> (auch auf Youtube verfügbar)

TEACHERS COLLEGE
COLUMBIA UNIVERSITY

Big Data in Education

Education is increasingly occurring online or in educational software, resulting in an explosion of data that can be used to improve educational effectiveness and support basic research on learning. In this course, you will learn how and when to use key methods for educational data mining and learning analytics on this data.



Watch Intro Video

About the Course

The emerging research communities in educational data mining and learning analytics are developing methods for mining and modeling the increasing amounts of fine-grained data becoming available about learners. In this class, you will learn about these methods, and their strengths and weaknesses for different applications. You will learn how to use each method to answer education research questions and to drive intervention and improvement in educational software and systems. Methods will be covered both at a theoretical level, and in terms of how to apply and execute them using standard software tools. Issues of validity and generalizability will also be covered, towards learning to establish how trustworthy and applicable the results of an analysis are.

Sessions

Oct 24, 2013 - Dec 19th 2013

[Join for Free!](#)

Course Syllabus

- Prediction Modeling
- Behavior Detection
- Behavior Detector Validation

Course at a Glance

- 8 weeks of study
- 6-8 hours/week
- English

Instructors

 **Ryan Baker**
Columbia University

Categories



www.iit-berlin.de lena.ulbricht@iit-berlin.de

Ulbricht, Lena; Gens, Ferdinand; Huch, Michael (2015): Big und Smart Data für den öffentlichen Sektor. Möglichkeiten und Grenzen, in: iit-Perspektive, Working Paper of the Institute for Innovation and Technology, Heft 24, Berlin.

<http://www.iit-berlin.de/de/publikationen/smart-und-big-data-fuer-den-oeffentlichen-sektor/>

Methodenzugänge in der Leistungsmessung und -beurteilung von Forschung, Lehre und Studium

Dr. Sigrun Nickel und Saskia Ulrich

10. Jahrestagung der GfHf, 9. April 2015, Kassel

1. Ausgangslage und Untersuchungsgegenstand

2. Methodenzugänge nationaler Akteure

3. Methodenzugänge internationaler Akteure

4. Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

1. Ausgangslage und Untersuchungsgegenstand

2. Methodenzugänge nationaler Akteure

3. Methodenzugänge internationaler Akteure

4. Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

Quelle

ARBEITSPAPIER NR. 172 | NOVEMBER 2013

AP

Informationsstrukturen zur Beurteilung von
Leistungen in Forschung, Lehre und Studium
Akteure und Datenangebote in Deutschland

Sigrun Nickel
Sindy Duong
Saskia Ulrich

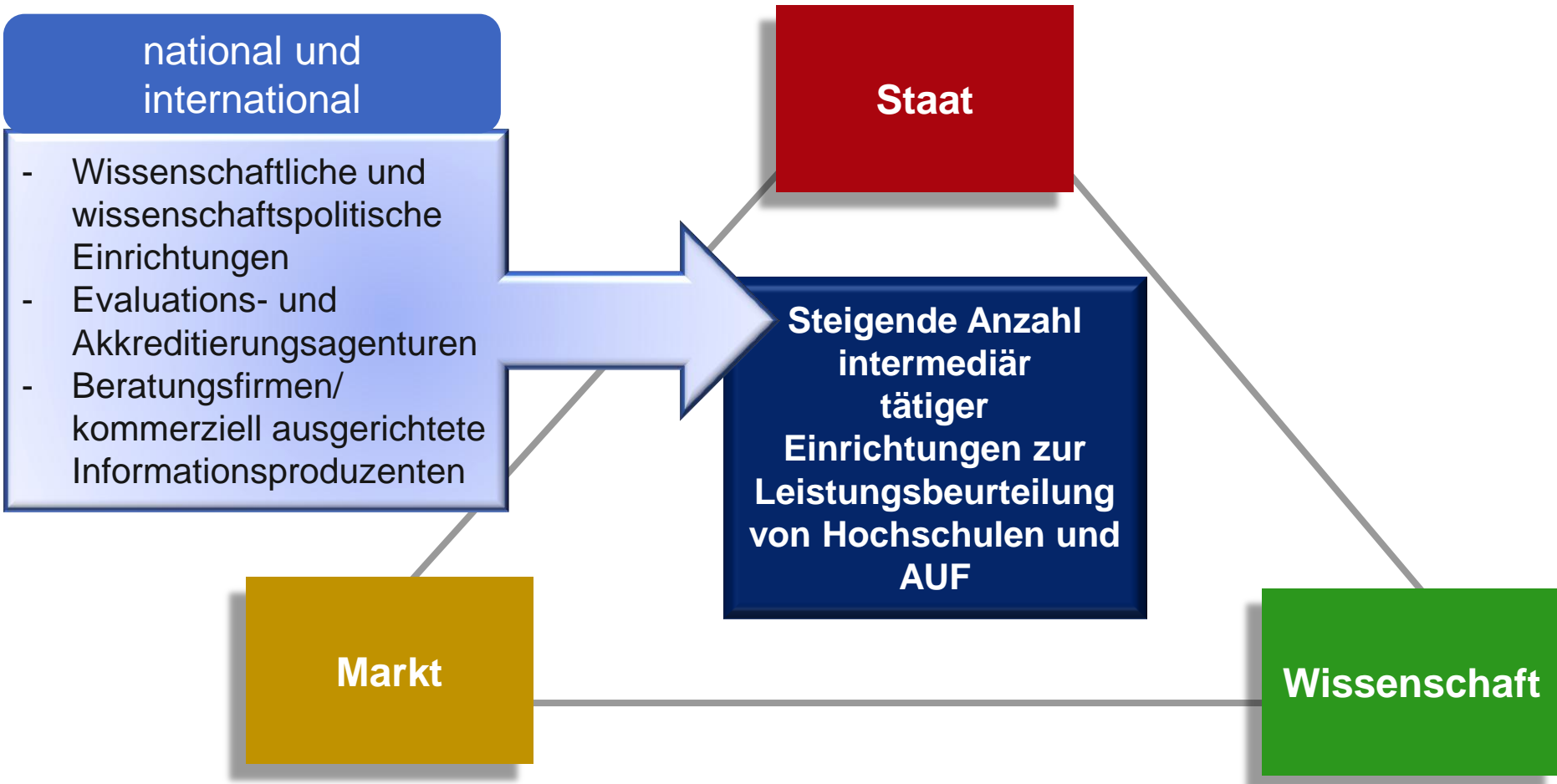
CHE
Centrum für
Hochschulentwicklung

GEFÖRDEBT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Nickel, Sigrun / Duong, Sindy / Ulrich, Saskia (2013): Informationsstrukturen zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium. Akteure und Datenangebote in Deutschland, Gütersloh.

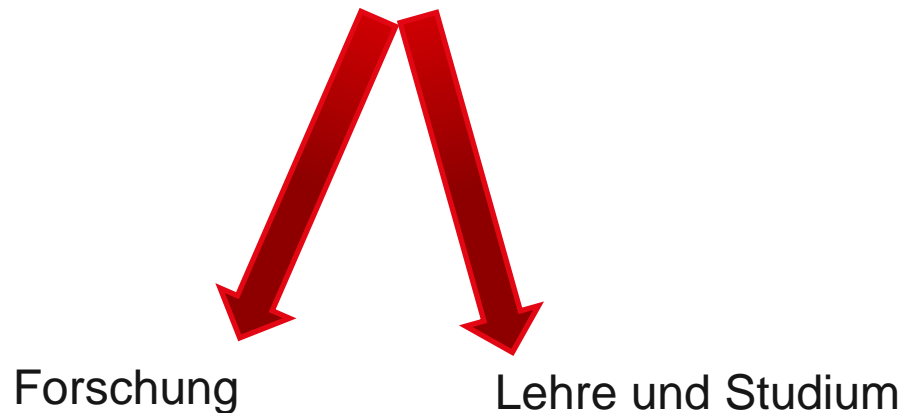
*[http://www.che.de/downloads/
CHE_AP_172_Leistungsbewertung_in_der_
Wissenschaft.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_172_Leistungsbewertung_in_der_Wissenschaft.pdf)*

Leistungsbeurteilung von Wissenschaft: Akteurskonstellation



Untersuchte Methodenzugänge und Anwendungskontexte

- Indikatorgestützte Leistungsvergleiche
- Peer Reviews / Evaluationen
- Wissenschaftliche Studien



Portfolioanalyse nationale Akteure, Ausschnitt Forschung

1.3.1. Synoptische Gegenüberstellung der Informationsangebote wissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Einrichtungen

Institution	Peer Reviews/Evaluationen bezogen auf die Forschung	Indikatoren gestützte Leistungsvergleiche bezogen auf die Forschung	Wissenschaftliche Studien bezogen auf die Forschung
CEWS – Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluationen von Gleichstellungsaspekten in der universitären und außeruniversitären Forschung 	<ul style="list-style-type: none"> - Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 	<ul style="list-style-type: none"> - Analysen zu Maßnahmen zur Förderung von Gleichstellung von Frauen und Männern in der Forschung - Analysen geschlechterspezifischer Statistiken im deutschen Hochschulsystem
CHE – Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation von Forschungsfinanzierung und -steuerung im Hochschulbereich 	<ul style="list-style-type: none"> - CHE Forschungsranking - Vielfältige Exzellenz - U-Multirank 	<ul style="list-style-type: none"> - Studien zu Forschungsleistungen von Hochschulen, Forschungsfinanzierung, Forschungsmanagement - Vergleichsstudien zur Forschungsgovernance - Untersuchungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Portfolioanalyse internationale Akteure, Ausschnitt Lehre und Studium

2.2.1. Synoptische Gegenüberstellung der Informationsangebote wissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Einrichtungen

Institution	Peer Reviews/Evaluationen zur Bewertung der Leistungsfähigkeit in Studium und Lehre	Indikatoren gestützte Leistungsvergleiche bezogen auf Studium und Lehre	Wissenschaftliche Studien zur Bewertung der Leistungsfähigkeit in Studium und Lehre
CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies	/	<ul style="list-style-type: none"> - U-Map (indikatorenbasiertes System zum multidimensionalen Vergleich der europäischen Hochschullandschaft) - U-Multirank⁸² 	<ul style="list-style-type: none"> - Studien zu nationalen Bildungssystemen - Studien zur Wirksamkeit von und Qualitätssicherungssystemen Studien zu den Auswirkungen von Governance-Strukturen
ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education	<ul style="list-style-type: none"> - Peer Reviews von Qualitätssicherungsagenturen 	/	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluationsberichte - Richtlinien für Qualitätssicherungsagenturen - Studien zur (Entwicklung von) Qualitätssicherungsmaßnahmen

1. Ausgangslage und Untersuchungsgegenstand

2. Methodenzugänge nationaler Akteure

3. Methodenzugänge internationaler Akteure

4. Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

Gründungszeitpunkte der untersuchten nationalen Einrichtungen im Bereich „Forschung“

1920er Jahre

- DFG
- Stifterverband

1940er / 50er / 60er Jahre

- DIPF
- DJI
- HRK
- FZ Jülich
- Prognos
- Wissenschaftsrat
- WZB

1970er und 80er Jahre

- FIZ
- FÖV
- GESIS
- IHF
- INCHER
- ISI
- Stifterverband
Wissenschafts-
statistik

Seit 1990er Jahren...

- CEWS
- CHE
- DZHW
- evalag
- FiBS
- FiBS Consulting
- HoF
- IFQ
- WKN
- ZEM
- ZQ

Gründungszeitpunkte der untersuchten nationalen Einrichtungen im Bereich „Studium und Lehre“

1920er Jahre

- McKinsey
- Stifterverband

1940er / 50er / 60er Jahre

- DIPF
- DJI
- HRK
- Prognos
- SOFI
- Wissenschaftsrat
- WZB

1970er und 80er Jahre

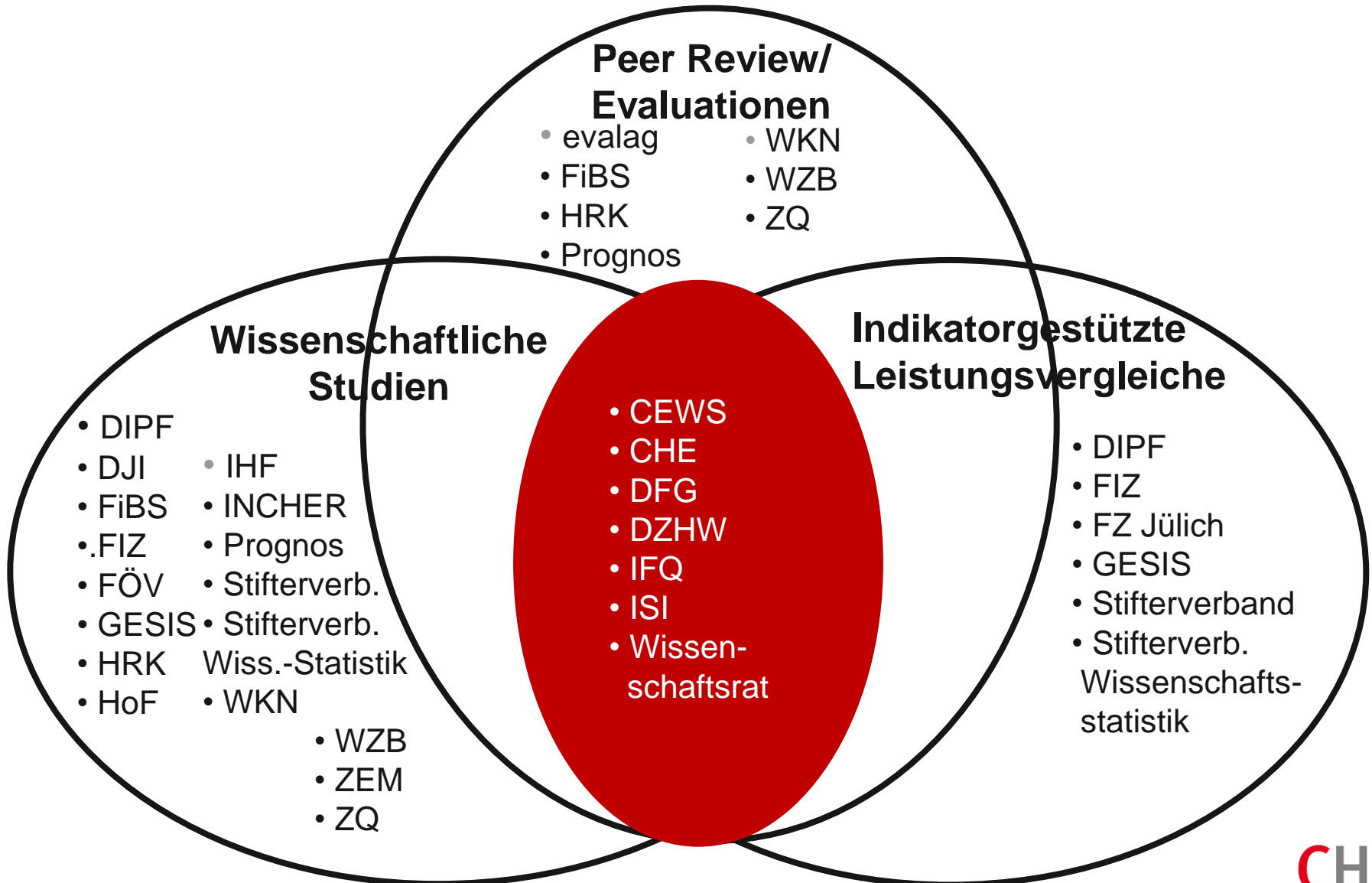
- FÖV
- IHF
- INCHER
- Stifterverband
Wissenschafts-
statistik

Seit 1990er Jahren ...

- ACQUIN
- ACQUINUS
- AHPGS
- AKAST
- Akkreditierungsrat
- AQAS
- ASIIN
- ASIIN Consult
- CEWS
- CHE
- CHE Consult
- DZHW
- evalag
- FIBAA
- FIBBA Consult
- FiBS
- FiBS Consulting
- HoF
- ZEM
- ZEvA
- ZEvA Expert
- ZQ

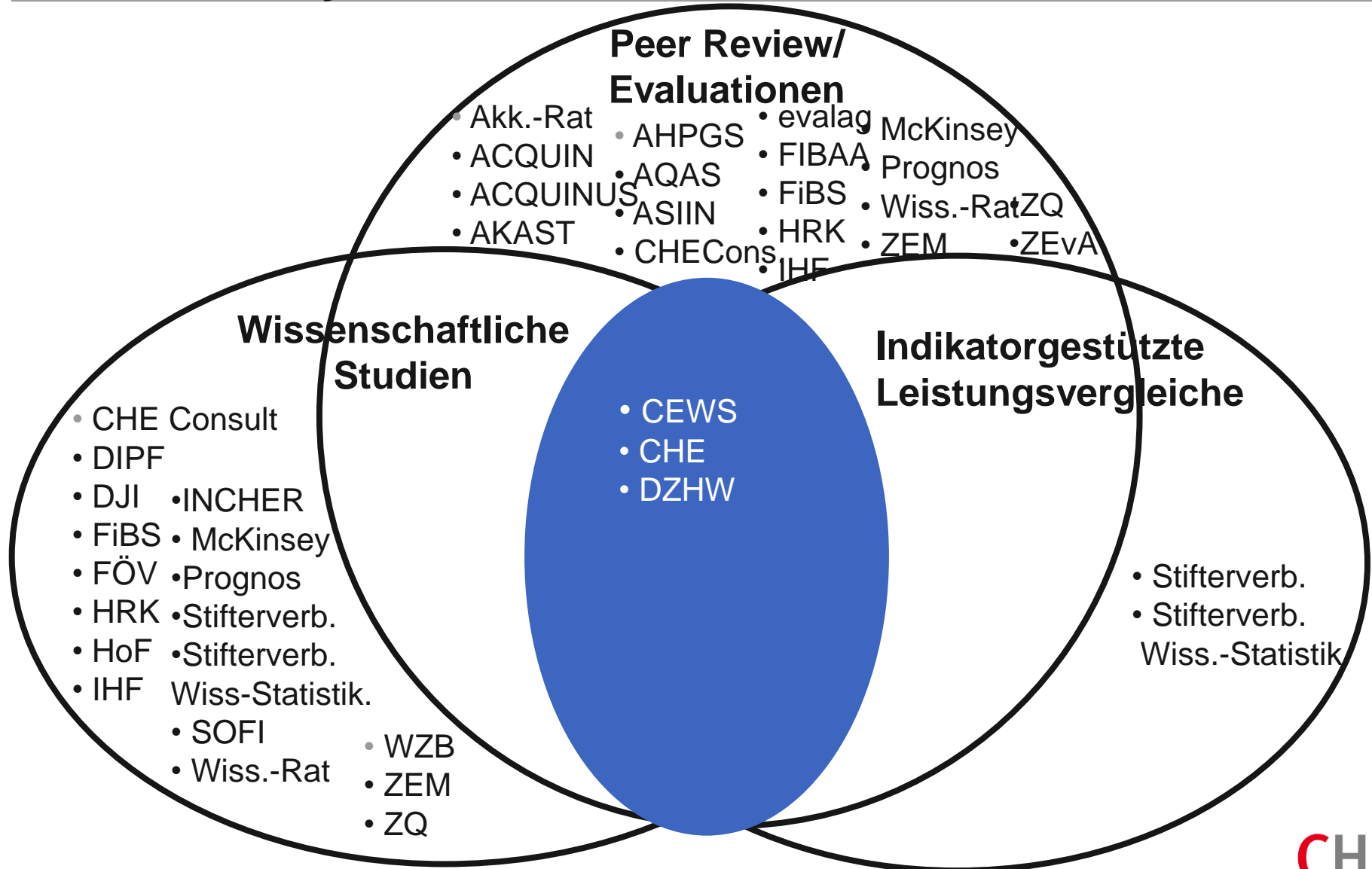
Methodenzugänge im Bereich „Forschung“

Portfolioanalyse nationaler Akteure



Methodenzugänge im Bereich „Lehre und Studium“

Portfolioanalyse nationaler Akteure



1. Ausgangslage und Untersuchungsgegenstand

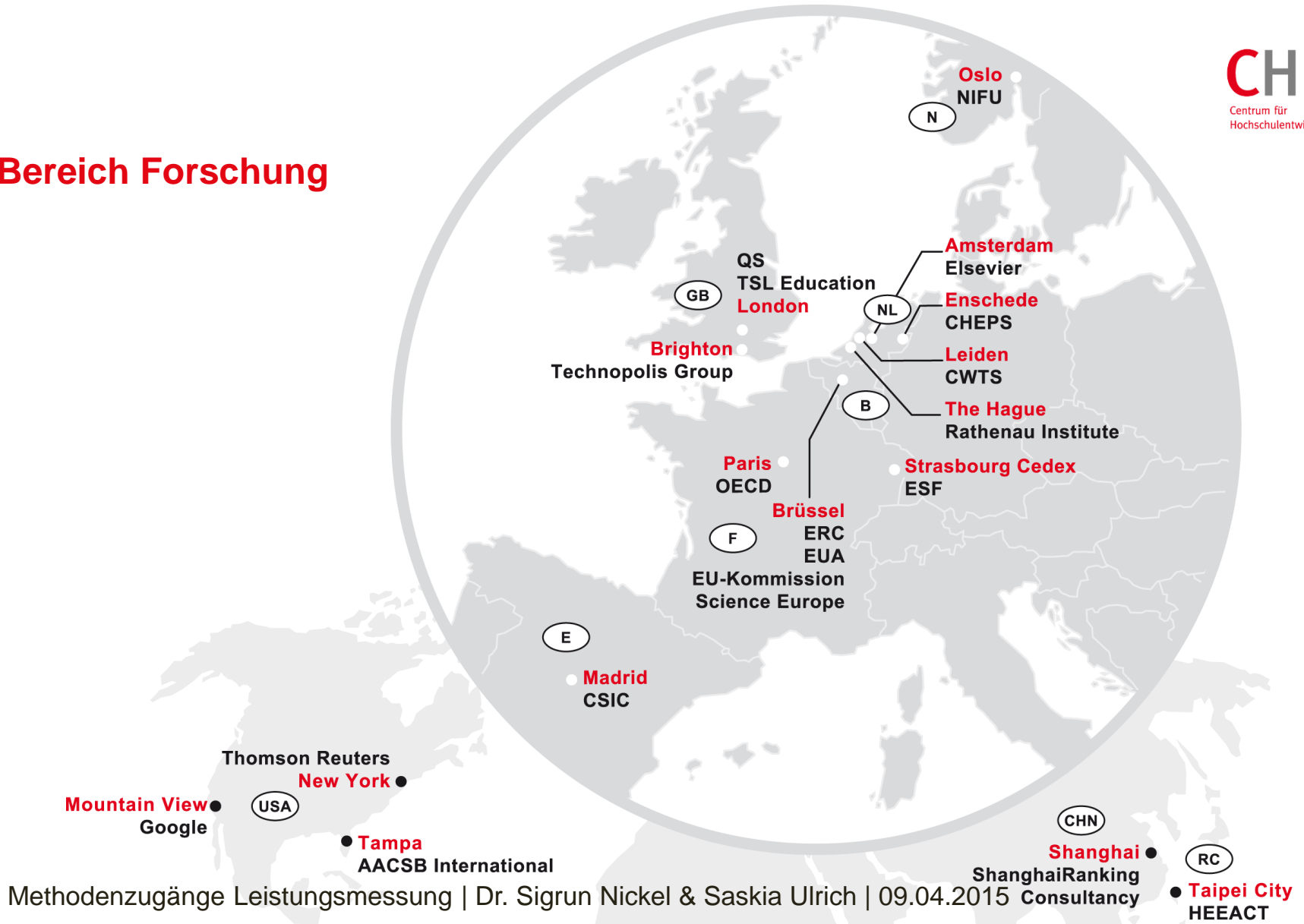
2. Methodenzugänge nationaler Akteure

3. Methodenzugänge internationaler Akteure

4. Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

In Deutschland aktive Institutionen mit Informationsangeboten zur Leistungsbeurteilung mit Sitz im Ausland

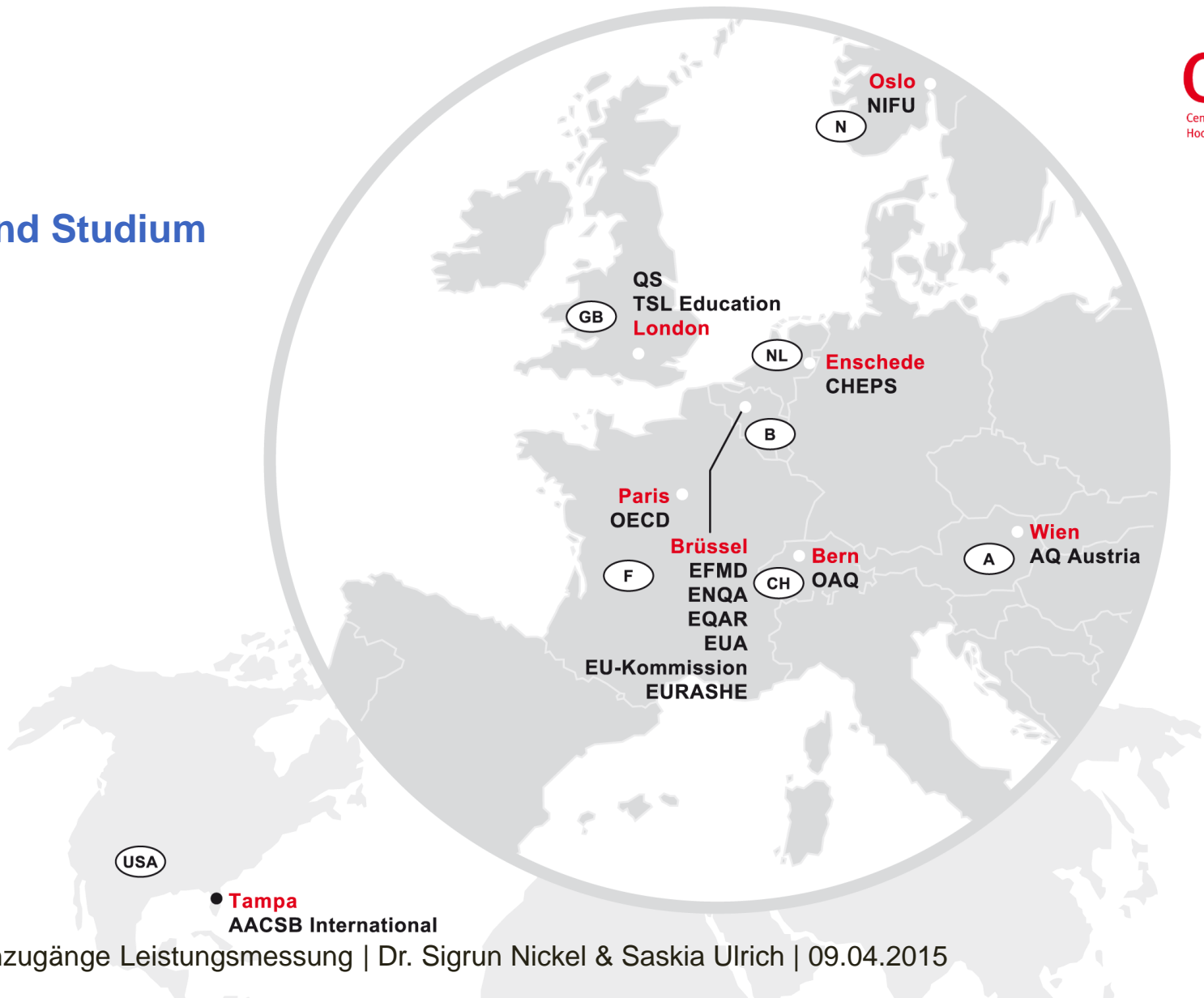
Bereich Forschung



In Deutschland aktive Institutionen mit Informationsangeboten zur Leistungsbeurteilung mit Sitz im Ausland

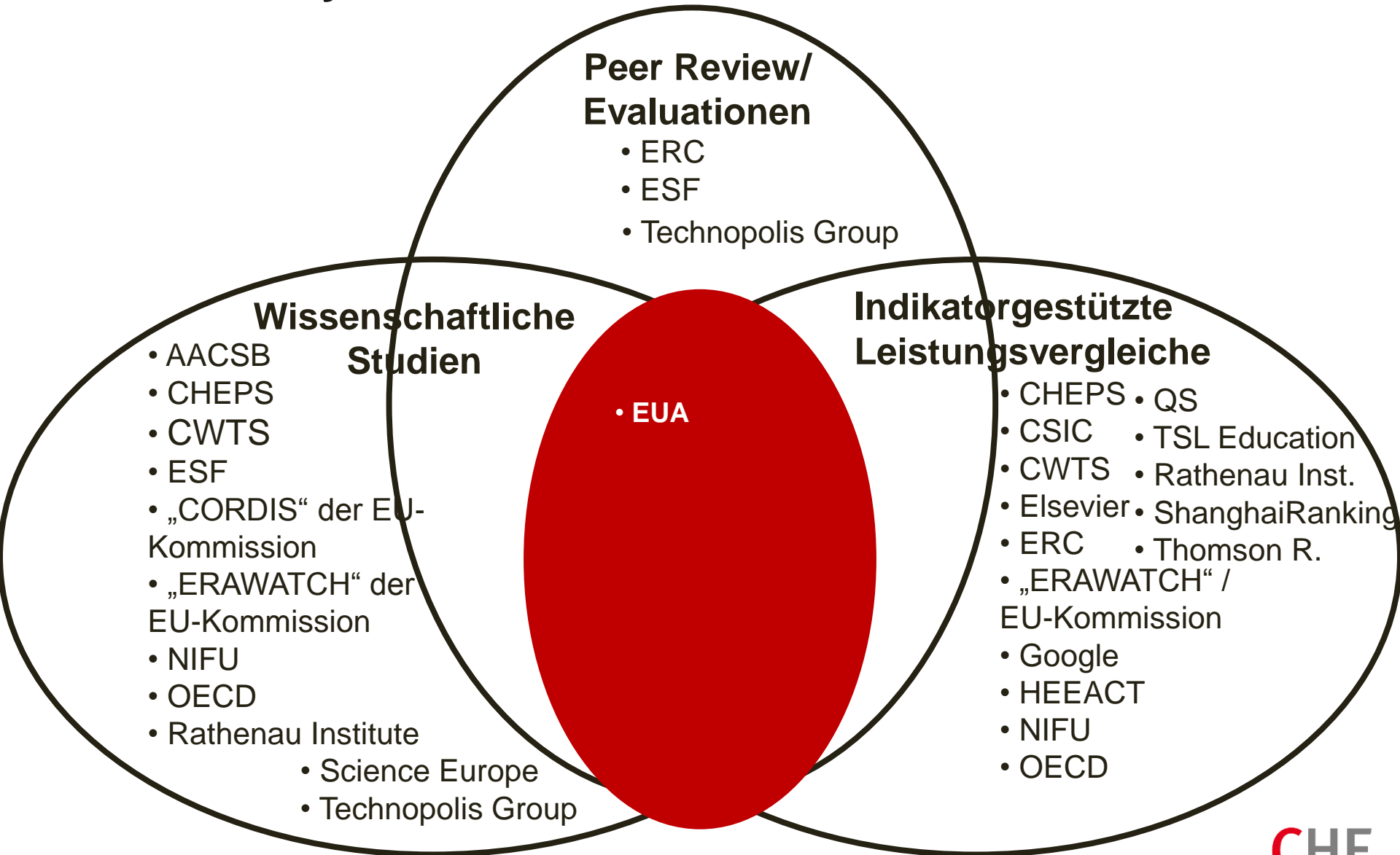
Bereich
Lehre und Studium

CHE
Centrum für
Hochschulentwicklung



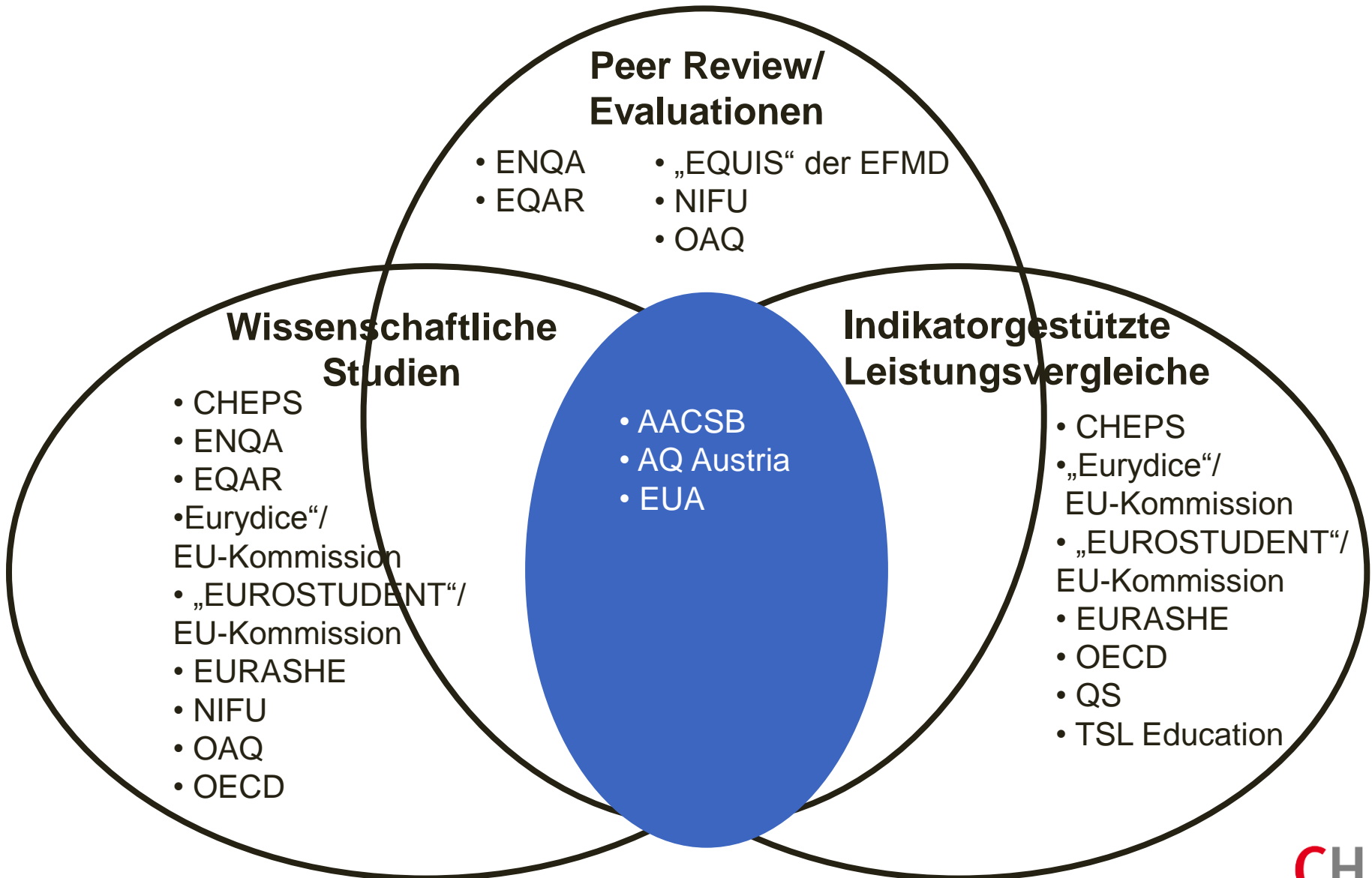
Methodenzugänge im Bereich „Forschung“

Portfolioanalyse internationaler Akteure



Methodenzugänge im Bereich „Lehre und Studium“

Portfolioanalyse internationaler Akteure



1. Ausgangslage und Untersuchungsgegenstand

2. Methodenzugänge nationaler Akteure

3. Methodenzugänge internationaler Akteure

4. Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

Diskussionpunkte für die weitere Entwicklung

➤ **Indikatorgestützte Leistungsvergleiche**

➤ **Forschung**

- Zum einen stärkere Standardisierung forschungsbezogener Daten (Kerndatensatz Forschung) auf nationaler Ebene wünschenswert
- Zum anderen angemessene Anwendung und Interpretation bspw. bibliometrischer Kennzahlen notwendig (Beachtung von Unterschieden einzelner Fachgebiete)
- Wie ist die Konkurrenz internationaler kommerzieller Informationsbroker zu bewerten?

➤ **Lehre und Studium**

- International gesehen liegt bei Rankings der Fokus auf Forschung und weniger auf Lehre und Studium; Trend wird international anhalten.
- National gesehen gibt es ein lehr- und studienbezogene Ranking, dieses ist aber erheblicher Kritik ausgesetzt. Das wird zur weiteren Verfeinerung der Methodik führen.
- Benchmarkings auf Basis lehr- und studienbezogener Daten sowie der Ausstattung von Hochschulen werden auch weiterhin vor allem genutzt, um auf Defizite aufmerksam zu machen.

Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

➤ **Peer Review/Evaluationen**

➤ **Forschung**

- Verfahren: Einzelbegutachtung vs. Panelbegutachtung, Informed-Peer Review
Standardisierung ("blind", "double-blind") positiv
- Als Selbststeuerungsverfahren der Wissenschaft unerlässlich? (Partizipations-
und Transdisziplinaritätsmodelle)
- Kritik (Überlastete Gutachtende, Zeitintensivität, Kosten) und mögliche
Alternativen (nachgelagertes Peer Review; elektronische
Begutachtungsverfahren und Trennung von Begutachtung und Bewertung bspw.
in der Forschungsförderung)

➤ **Lehre und Studium**

- „Explosion“ von externer Evaluation seit Einsetzen des Bologna-
Prozesses/Akkreditierung; das jetzige Ausmaß wird in naher Zukunft unverändert
bleiben trotz Systemakkreditierung; unklarer Nutzen
- Auch hier Trend zum Informed Peer Review, allerdings sind die Datengrundlagen
nicht so ausgereift und aussagekräftig wie im Bereich Forschung (z.B. Kritik an
studentischer Lehrveranstaltungsevaluation).
- Evaluationen sind in Praxis überwiegend klar zweck- und nutzenorientiert und
nach außen gerichtet. Evaluationen zur Selbstverbesserung oder zur
Hochschulentwicklung finden kaum noch statt. Trend zur Evaluation zwecks
Legitimierung wird anhalten.

Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

➤ **Wissenschaftliche Studien**

➤ **Forschung**

- Bessere Abstimmungsprozesse unter den einzelnen Akteuren zur Systematisierung der Fülle an wissenschaftlichen Studien
- Erhöhung der Forschungstransparenz bspw. in Form von Scientific-Use-Files
- Vernetzung einzelner Akteure sinnvoll (Bsp. BuWin)

➤ **Lehre und Studium**

- Vorgehen stark auftrags- bzw. programmgesteuert. Parallele Aktivitäten von Auftraggeberseite her besser koordinieren.
- Befragungen (von Professor(inn)en und Studierenden) dominieren. Statt methodischer Einseitigkeit mehr Methodenmix wünschenswert.
- Effekt der „Überbefragung“ bestimmter Zielgruppen; bessere Absprache und Kooperation unter Akteur(inn)en notwendig.

Diskussionspunkte für die weitere Entwicklung

- **Informationssystem bezogen auf die deutsche Wissenschaft insgesamt**
 - Politik, Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland stehen einer immensen Datenfülle gegenüber, die sie – gemäß der im Rahmen geführten Experteninterviews – nur sehr selektiv nutzen. Es sollte mehr Konsens dazu hergestellt werden, welche Informationen benötigt werden.
 - In Deutschland ist ein ständig wachsendes Feld intermediärer Einrichtungen aus dem In- und Ausland entstanden, die Daten bezogen auf Forschung, Lehre und Studium produzieren. Es gibt also offenbar eine Nachfrage, die mit Einnahmemöglichkeiten verbunden ist. Der Wettbewerb sollte erhalten bleiben, aber der Staat sollte koordinierend wirken, für Kooperation der Akteure sorgen und bei Bedarf Daten/Informationen zentralisieren.
 - Die Nutzer der Daten zur Leistungsbeurteilung sollten stärker in den Prozess der Datengewinnung eingebunden werden zum einen, um die Datenqualität zu erhöhen und zum anderem um eine bessere Interpretation und Transformation der Daten gewährleisten zu können.

Besten Dank!

Kontakt:

sigrun.nickel@che.de

saskia.ulrich@che.de

10. Jahrestagung der Gesellschaft für
Hochschulforschung
>>Theoriebildung und Methodenentwicklung
in der Hochschulforschung<<
9.4.-10.4.2015

WIN

„Und ich habe ihm auch ein Stück weit vertraut, dass er mich an die Hand
nimmt und mir die Dinge beibringt, die ich brauche“

Die Rolle von Vertrauen für Karrieren von
NachwuchswissenschaftlerInnen

Manuela Zinnbauer, Universität zu Köln

GEFÖRDERT VOM

- ① Überblick über das Verbundprojekt
- ② Relevanz des Themas
- ③ Soziologische Theorien zum Vertrauen
- ④ Ein Blick in die Empirie
- ⑤ Fazit

1 Überblick über das Verbundprojekt

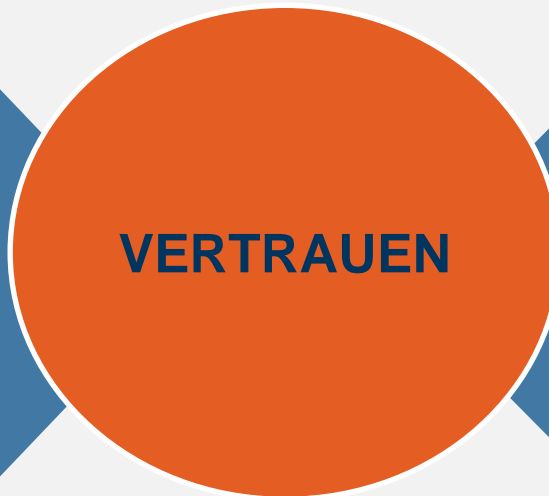


Schwerpunkt ORGANISATION VON VERTRAUEN Ruhr-Universität Bochum

10 berufsbiographische Interviews mit Nachwuchswissenschaftler_innen verschiedener Karrierestufen aus der BWL, Geschichte und Physik

15 Experteninterviews mit berufungserfahrenen Professor_innen, Expert_innen aus der Hochschulpersonalentwicklung und der institutionalisierten Nachwuchsförderung

Prof. Dr. Heiner Minssen
Caroline Richter, M.A.
Christina Reul, M.A.



VERTRAUEN

Schwerpunkt ERLEBEN VON VERTRAUEN Universität zu Köln

20 berufsbiographische Interviews mit Nachwuchswissenschaftler_innen verschiedener Karrierestufen aus der BWL, Geschichte und Physik

Geplant: Eine Onlinebefragung von hauptberuflich an deutschen Universitäten beschäftigten Professor_innen aller Fächer, deren Erstberufung nicht vor dem 01.01.2002 liegt

Prof. Dr. Julia Reuter
Dr. Oliver Berli
Dipl. Soz. Manuela Zinnbauer
Hammann Bernd, B.A.

2 Relevanz des Themas

- Wissenschaftliche Karrieren sind ein „Hasard“ (Max Weber: 1988): unsicher, nicht planbar, keine Erfolgsgarantie.
- Erfolg wird durch die „Struktur des Feldes diktiert“ (Baier und Münch: 2013).
- Machtunterschiede im Feld → „Wanderschaft“ von peripheren zu dominanten Positionen
- Was man als Nachwuchswissenschaftler_in mitbringen muss: Bereitschaft sich auf diesen langen unsicheren Weg einzulassen.

Vertrauen als Mechanismus um Handeln unter unsicheren und komplexen Bedingungen zu ermöglichen (Sztompka: 1995)

Eigenschaften des Phänomens

- **Implizites Versprechen** (Simmel: 1992): Wechselseitigkeit & Zukunftsbezug
- *„Treue fürsorgliche Orientierung, (die) verantwortliche Wahrnehmung übertragener Aufgaben und (die) Erwartung einer Vertrauenserwiderung“ (Sztompka: 1999, S.27).*

- **Fungierendes Vertrauen:** „alles Handeln stillschweigend begleitende Interaktionsressource, d.h. die weitgehend unthematisch bleibende Hintergrundannahme sozialen Handelns“ (Endreß: 2002, S.68).
- **Reflexives Vertrauen:** James S. Coleman, Peter Preisendörfer, Niklas Luhmann → „Vertrauen ist eine Lösung für spezifische Risikoprobleme“ (Luhmann 2001: S. 144).
- **Zutrauen/confidence** (Giddens): abgeschwächtes induktives Wissen vs. blindes Vertrauen: sich-Verlassen-auf

Bezugsobjekten/Bezugsebenen des Vertrauens

→ Mikro-/Meso-/Makroebene: Simmel & Endreß

- 1) **Mikroebene:** „*funktional (diffuse persönliche Vertrauen) im Rahmen dichter Sozialbeziehungen*“ (Endreß 2002, S. 67).
- 2) **Mesoebene:** „*funktional spezifische Vertrauen in professionelle, organisatorisch vermittelte Interaktionen, das auf die Kompetenzen einer Person setzt*“ (Endreß 2002, S. 67).
- 3) **Makroebene:** „*funktional weitgehend entbundene Vertrauen, eines institutionellen oder Systemvertrauens hinsichtlich der Erfüllung genereller Erwartungen*“ (Endreß 2002, S. 67).

Anthony Giddens

- Vertrauenswürdigkeit, die zwischen einander wohl und lang bekannten Personen besteht und die sich durch wechselseitige Glaubwürdigkeitsbeweise als verlässlich bewährt hat (Giddens:1995).
- Vertrauenswürdigkeit von Entbettungsmechanismen, die wesentlich durch Begegnungen mit Experten, Repräsentanten oder Delegierten von abstrakten Systemen hergestellt wird (Giddens: 1995).
- Fehlen vollständiger Informationen → **Vertrauensintermediäre** reduzieren Risiko

Hanna Betriebswirt, Habilitandin der BWL

>>Und ich habe ihm auch ein Stück weit vertraut, dass er mich an die Hand nimmt und mir die Dinge beibringt die ich brauche um diesen wissenschaftlichen Teil eben auch erfüllen zu können.<<

>>Er kannte mich ja dann ein bisschen, kannte mich im wissenschaftlichen Arbeiten nicht wirklich, nur mit dem was ich dann eben so gemacht hatte und hat mir schon das Vertrauen entgegengebracht.<<

>>Und ich habe ihm auch ein Stück weit vertraut, dass er mich an die Hand nimmt und mir die Dinge beibringt die ich brauche um diesen wissenschaftlichen Teil eben auch erfüllen zu können.<<

4 Ein Blick in die Empirie

>>Also was bei mir schwierig war, war eigentlich die Sache dass ich *von der Fakultät eigentlich damals sehr wenig Unterstützung gekriegt habe mich zu qualifizieren auf das was ich machen muss. Die Ansprüche an die Promotion sind damals, als ich angefangen habe einmal komplett umgewandelt worden, es ging weg von einer klassischen Dissertationsschrift schon hin zu diesen kumulativen Geschichten. Da habe ich das Glück gehabt dass mein Chef damals eben das sehr schnell erkannt hat, selber auch im Forschungsfreisemester war und in Amerika ganz viel von dem mitkriegen konnte was ich dann brauchte für meine Dissertation. Er hat mich auch schnell mitgenommen auf Konferenzen, damit ich mich im Austausch mit anderen eben an so ein verändertes Niveau anpassen konnte. Doktorandenstudium damals gab es bei uns überhaupt nicht, das heißt ich habe null Ausbildung gekriegt von der Fakultät.<<*

4 Ein Blick in die Empirie

>>Ich habe die Orientierungspunkte gekriegt durch meinen Doktorvater der mich dann mit reingenommen hat. Ich glaube ich habe das selber, ich habe sehr viel dann selber in die Hand genommen und selber daran gearbeitet, habe es dann auch wirklich geschafft eine Dissertation zu schreiben die auch von ihren Ansprüchen her auch wirklich so war das ich einen Teil davon auch international publizieren konnte. Es ist eine Monografie geworden. Trotzdem habe ich eben einen Teil davon rausgenommen und habe es, es war eben gut genug in Anführungszeichen dass ich mithalten konnte auf internationalem Niveau und dass ich einen Teil daraus auch publiziert gekriegt habe, aber es war schon, ja also habe ich schon Glück gehabt oder einfach, vielleicht ein Gespür dafür gehabt, dann festzustellen was ich selber mir dann noch beibringen muss, damit dies, das eben auch so ist.<<

4 Ein Blick in die Empirie

>>Im Moment empfinde ich diese, diese Befristung schon als, schon als belastend oder schon, ich bin genervt davon muss ich ganz klar sagen, weil ich es auch als ein Stück weit als nicht Wertschätzung und Anerkennung hier so meiner Leistung empfinde, weil die Fakultät mir eigentlich ganz klar signalisiert, sieh zu dass du fertig wirst oder aber du musst raus hier. So ist es! Und die mir keine Möglichkeit bietet zu sagen Mensch du machst eigentlich einen tollen Job hier, überleg doch mal, ob du nicht bleiben möchtest, wir bietet dir das an. Dann kann ich immer noch sagen, nein ich möchte aber gerne die Professur, ich habe in einem anderen Standort die Möglichkeit das und das zu machen, aber diese Möglichkeit habe ich einfach nicht.<<

4 Ein Blick in die Empirie

>> Es hat mir *auf der einen Seite die Freiheit gelassen* wirklich das Thema zu finden, die Theorie zu finden, die Methode zu finden die mir liegt, *mich aber darin begleitet das wirklich auch gut auszuführen*. Also ich habe da unglaublich Glück gehabt eigentlich, dass er gleichzeitig sich aber auch schon gut auskannte in dem Bereich oder sich auch darauf eingelassen hat sich selber da einzuarbeiten und mich da auch *wirklich zu begleiten*. Das war mein großes Glück letztendlich *und ich glaube wenn ich die Konstellation so nicht gehabt hätte, hätte ich auch nicht weitergemacht.*<<

- Interpersonales Vertrauen ist ein wichtiger Mechanismus um mit den Unsicherheiten im wissenschaftlichen Karriereverlauf umzugehen.
- Vertrauensbeziehungen brauchen Zeit um sich aufzubauen und zwar in einem wechselseitigen, nicht einseitigen Prozess.
- Professor_innen sind Vertrauensintermediäre für das Wissenschaftssystem.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

www.vertrauenwin.de

Kontakt: m.zinnbauer@uni-koeln.de

Forschungsausblick

- Fungierendes vs. reflexives Vertrauen auf dem Karriereweg
- Weitere relevante Vertrauensbeziehungen auf dem Karriereweg
- Unterschied: Vertrauensbeziehung vs. Nicht-Vertrauensbeziehung
- Glaube (Illusio) & Vertrauen