



GfHf
GESELLSCHAFT FÜR
HOCHSCHULFORSCHUNG

17. Jahrestagung der GfHf

Neue Zeiten – alte Strategien?

Veränderung von Studiennachfrage,
Bedürfnissen von Studierenden
und Anforderungen an Absolvent:innen

Book of Abstracts

14. - 16.09.2022

an der Universität für angewandte Kunst, Wien



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

di: **angewandte**

Track 1: Formen und soziale Dimensionen des Studierens 5

Dr. Melinda Erdmann (WZB): Individuelle Beratung in der Oberstufe als effektives Mittel gegen soziale Ungleichheit im Hochschulsystem	5
Christoph De Marinis, Hannes Müller (TU Graz): Warum gerade ein MINT-Studium? Motive, Erwartungen, Einstellungen von Studierenden technischer und naturwissenschaftlicher Studien am Beispiel der Technischen Universität Graz	6
Olivia Laska, Rocio Ramirez (HoF, Univ. Halle-Wittenberg): Internationale Studierende in Deutschland: Entwicklung der Nachfrage und Folgen im Bereich der Studienvorbereitung für den Hochschulzugang	7
Dr. Sylvi Mauermeister (HoF, Univ. Halle-Wittenberg): Gekommen um zu bleiben?	9
Franziska Lessky, PhD (Univ. für Weiterbildung Krems): Studienerfolg von First-in-Family Studierenden im Kontext familialer Beziehungsstrukturen	10
David Binder (IHS Wien): Arbeitsmarkteintritt von Hochschulabsolvent:innen nach elterlicher Bildung: Individuelle und Studienfacheffekte	11
Juliana Schneider (Univ. Köln), Dr. Melinda Erdmann (WZB): Fighting gender segregation in higher education. Die Veränderung der Geschlechtsspezifität der Studienfachwahl und die Förderung des Studienerfolgs von Studierenden mit gender-atypischer Studienfachwahl	12
Johanna Dau, Ilinca Fage, Martin Unger (IHS Wien): Zur Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsidentität an österreichischen Hochschulen.....	13
Sabrina Schaper (FernUniv. Hagen): Studentische Wege in und durch den Erfahrungsraum der Universität – Umgangs- und Aneignungsweisen unter gegenwärtigen Studienbedingungen	15
Aneta Heinz (DHBW, Karlsruhe): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Die studentische Sicht auf die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium.....	16
Larissa Bartok, Marcela Hubert, Robin Gleeson, Gisela Kriegler-Kastelic (Univ. Wien): „Ich danke, dass ich endlich darüber reden kann“ – Anliegen verschiedener Studierendengruppen in der datengestützten Peer-Studienfortschrittsberatung an der Universität Wien (Pilotprojekt)	17
Heike Karolyi (FernUniv. Hagen): Selbstreguliertes Lernen und digitale Kompetenzen in digitalen Studienformaten	18
Katharina Lohberger, Prof. Dr. Edith Braun (Univ. Gießen): Verlieren wir bestimmte Studierende während einer Phase des digitalen Lehrens?.....	19

Track 2: Hochschule als Karrierefeld und Gestaltungsraum 20

Ronny Röwert, Prof. Dr. Sönke Knutzen (TU Hamburg): Zwischen Fächergrenzen, über Hochschulgrenzen – Handlungsoptionen für interdisziplinäre T-Shape-Studienangebote	20
Prof. Dr. Carolin Hagelskamp, Dr. Faye Barth-Farkas, Prof. Dr. Tobias Ringeisen (HWR, Berlin): Chancen und Herausforderungen einer multimethodalen Evaluation am Beispiel des Studiengangs Öffentliche Verwaltung in den Formaten Blended, Dual und Präsenz	22
Prof. Dr. Birgitt Erdwien, Julia Jochim, Cecilia Post (Europäische Fernhochschule Hamburg): Das Fernstudium der Zukunft: Multiperspektivische Bedarfsanalysen zur Identifizierung von Entwicklungsansätzen unter Verwendung eines Mixed Methods-Forschungsdesigns.....	23
Kajetan Stransky-Can (BMBWF, Wien), Dr. David Campbell (Univ. für Weiterbildung Krems): Rahmenbedingungen für effektiveres Lehren und Lernen. Ein Blick in das UG 2002, die Universitätsfinanzierungsverordnung und die Projekte SQELT sowie DILE	24
Dr. Andreas Beer, Daniel Hechler (HoF, Univ. Halle-Wittenberg): Der Preis der (kritischen) Freundschaft. Individuelle Motivationen zur Mitwirkung an wissenschaftlichen Beiräten	25
Björn Möller (HIS, Hannover): Über die Aushandlung von Gestaltungsräumen zwischen Universitäten und Ministerien am Beispiel von Zielvereinbarungen.....	26
Dr. Maike Reimer, Prof. Dr. Yvette Hofmann (IHF, München): Digitaler Wandel der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen: Wie können ProfessorInnen bei nachhaltigen Veränderungsprozessen unterstützt werden?	27

Julia Fecke, Prof. Dr. Edith Braun, Dr. Lars Müller (Univ. Gießen): Simulationen in avatar- und videokamerabasierten Lernumgebungen: Selbst- und Fremdeinschätzung kommunikativer Kompetenzen angehender Lehrkräfte	29
Prof. Dr. Carina Braun, Dr. Edith Wilson (OTH Regensburg): Berufswahl Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften - Forschungsstand und Forschungsagenda	31
Lisa Walther (DZHW): Externe Begutachtung in Berufungsverfahren – über die Herstellung einer legitimen Entscheidung durch die Berufungskommission	32
Leonie Weißenborn (Univ. Hannover): Neue Governanceanforderungen an Berufungen: Auf welche Widerstände trifft das Tenure-Track-Verfahren?	33
Clara Gutjahr (Univ. Frankfurt): Der zwanglose Zwang des Systems. Juniorprofessor:innen der Sozialwissenschaften zwischen Selbst- und Fremdbestimmung.....	34
Dr. Kolja Briedis (DZHW): Zu lange in der Wissenschaft – überhaupt ein Problem?	35
Track 3: Studienoutcomes unter der Lupe	36
Dr. Lukas Mitterauer, Dr. Michael Hofer, Franziska Kurka (Univ. Wien): Erhebung der Erwerbssituation von Hochschulabsolvent*innen durch die Analyse von Registerdaten	36
Dr. Vlasta Zucha, Judith Engleder (IHS, Wien): Match oder Mismatch? Zur Passung von Studium und Beruf von AbsolventInnen der niederösterreichischen Fachhochschulen.....	37
Thi To-Uyen Nguyen, Benjamin Apostolow (Univ. Potsdam): Fit für den Arbeitsmarkt? Zur Passung der Kompetenzen von Hochschulabsolvent.innen mit den Anforderungen der Berufswelt.	38
Dr. Jennifer Dusdal (Univ. Luxemburg): Bildungsforschung in Luxemburg im Spiegel wissenschaftlicher Publikationen	39
Dr. Justus Henke, (HoF, Univ. Halle-Wittenberg): Preprints als Medium der öffentlichen Debatte um die Covid-19-Pandemie. Beobachtungen zur Entdifferenzierung der internen und externen Wissenschaftskommunikation	40
Theresa Thies, Dr. Susanne Falk (IHF, München): Fachwechsel und Studienabbruch bei internationalen Studierenden in Deutschland	41
Dr. Andreas Sarcletti (Univ. Hildesheim), Sandra Vietgen (DZHW): Determinanten der Abbruchintention von Promovierenden. Analysen mit Daten der National Academics Panel Study	42
Dr. Lars Müller (Univ. Gießen), René Kooij (Istat – Institut für angewandte Statistik) Lehrqualität und Studienabbruch – das Handeln der Lehrenden in den Augen der Studierenden.....	43
Track 4: English and open track.....	44
Dorothea Harles (Univ. Potsdam), Dr. Sylvi Mauermeister (HoF, Univ. Halle-Wittenberg): Civic education: result of higher education?	44
Prof. Dr. Jay R. Dee (Univ. of Massachusetts, Boston): Becoming an entrepreneurial research university: The impact on professors, teaching, and learning	46
Dr. Editha Marquardt & Prof. Dr. Michael Hölscher (Univ. Speyer): The other side of knowledge transfer - science officers in local governments	47
Dennis H. Meier, Prof. Dr. Stephan L. Thomsen, Johannes Trunzer (Univ. Hannover): The Financial Situation of Students During the COVID-19 Pandemic	48
Dr. Pascale Stephanie Petri (Univ. Gießen): Contrasting online versus onsite higher education – the role of social integration.....	49
Leonie Buschkamp (Univ. of Hannover), Dr. Tim Seidenschnur (Univ. of Kassel) : Organizing crisis. Discursive change and windows of opportunity in academic organizations	50
Dr. Taryn Bernard (Stellenbosch University) : “New” times, old strategies: The call for spatial justice at historically white universities in South Africa.	51
Dr. Christina Haas (LifBi, Bamberg): Not only enrolment and retention: Comparing the study trajectories of students at German universities and Universities of Applied Sciences	52

Prof. Dr. Philipp Pohlenz, Mirko Steckel (Univ. Magdeburg): Der Skills Escalator als Analysetool für die Ermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen	53
Magdalena Fellner, Dr. Sabrina Oppl, Andrea Schlager, Alexandra Sallmutter-Schanner (Univ. für Weiterbildung Krams): Gleichwertig, aber nicht gleichartig: Das VANIKOM Pilotprojekt zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen	54
Dr. René Krempkow (HTW Berlin), Dr. Julia Rathke (Univ. Speyer): Digitale und nichtdigitale Schlüsselkompetenzen in weiterbildenden Masterstudiengängen: Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel des Berufsfeldes „Wissenschaftsmanagement“	55
Dr. Christoph Gwośc (DZHW), Prof. Dr. Gregor van der Beek (Hochschule Rhein-Waal): Studienfinanzierung nach unterschiedlichen Sozialstaatsprinzipien – welches System schneidet besser ab?	56
Sebastian Rahn, Ingo S. Hettler (DHBW, Stuttgart): Sozio-ökonomische Lage, Studiensituation und Studienwahlmotive von dual Studierenden der Dualen Hochschule Baden-Württemberg	57

Track 1: Formen und soziale Dimensionen des Studierens

Dr. Melinda Erdmann (WZB):

Individuelle Beratung in der Oberstufe als effektives Mittel gegen soziale Ungleichheit im Hochschulsystem

In Deutschland beeinflusst der Bildungshintergrund von Studienberechtigten maßgeblich ihre Entscheidung über den postsekundären Bildungsweg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 190). Dabei zeigt sich dieser Einfluss nicht nur bei der Entscheidung zwischen einem Studium und einer Ausbildung, sondern auch bei der Wahl der Hochschulart (Reimer & Schindler, 2010), der Wahl des Studienfachs (R. Becker et al., 2010) und bei der Intention ein weiterführendes Studienprogramm aufzunehmen (z.B. Auspurg & Hinz, 2011; Lörz et al., 2015).

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in unserem Beitrag, inwieweit sowohl vertikale als auch horizontale soziale Ungleichheiten bei der postsekundären Bildungswahl durch eine individuelle Beratung von angehenden Studienberechtigten abgebaut werden können. Hierfür verwenden wir Daten aus dem Projekt Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur (ZuBAb), die im Rahmen eines experimentellen Designs längsschnittlich erhoben wurden. Die Daten beinhalten Informationen über die Bildungswege und Berufswünsche von ehemaligen Schüler:innen (N = 1.404) des Abiturient:innenjahrgangs 2019.

Das übergeordnete Ziel des ZuBAb-Projekts ist es, die Wirkung eines intensiven und individuellen Beratungsprogramms auf die postsekundäre Bildungsentscheidung von Schüler:innen in der Oberstufe zu untersuchen. Das Programm hat sich inzwischen an über 400 Schulen in Nordrhein-Westfalen etabliert und wird von 17 nahegelegenen Hochschulen angeboten. Bereits veröffentlichte Ergebnisse zeigen, dass das Programm beim Übergang zur Hochschule soziale Ungleichheiten abbaut. So erhöht die individuelle Beratung die Studienaufnahme unter den Schüler:innen ohne akademisch gebildete Eltern und fördert eine Ausbildungsaufnahme unter Schüler:innen mit akademisch gebildeten Eltern (Erdmann et al., 2022). Im folgenden Beitrag betrachten wir nun die Wirkung des Programms auf weitere Aspekte sozialer Ungleichheiten, wie die Wahl der Hochschulart, die Wahl des Studienfachs in Bezug auf die Zulassungsbeschränkungen, das Prestige des gewählten Studienfachs und letztlich die Intention, ein weiterführendes Studium aufzunehmen. Da sich soziale Ungleichheiten schließlich auch über die Position auf dem Arbeitsmarkt definieren, betrachten wir darüber hinaus den Effekt des Programms auf die prospektiven Arbeitsmarkterträge der jeweiligen gewählten Studienfächer, wie dem ISEI (Internationaler Sozioökonomische Index des beruflichen Status), und auf das voraussichtliche Einkommen.

Anhand von linearen Regressionsmodellen mit Interaktionseffekten zwischen dem Bildungshintergrund und der zufälligen Zuordnung zur Teilnahme an der Beratung berechnen wir den Programmeffekt auf die vertikalen und horizontalen Aspekte sozialer Segregation. Auf Basis dieser Modelle schätzen wir die vorhergesagten Werte für die einzelnen Ungleichheitsaspekte und die jeweiligen sozialen Gruppen. Anschließend veranschaulichen wir grafisch die Differenzen zwischen den sozialen Gruppen getrennt nach Programm- und Kontrollgruppe und stellen somit den ungleichheitsreduzierenden Effekt des Beratungsprogramms dar. Erste vorläufige Ergebnisse werden im Vortrag vorgestellt.

Literaturverzeichnis

- Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt*, 62(1), 75–99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. WBV Publikation.
- Becker, R., Haunberger, S. & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42, 292–310.
- Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M. & Allmendinger, J. (Januar 2022). *Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife - das lässt sich ändern.: Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur (Discussion Paper P 2022-002)*. Berlin.
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 137–155.
- Reimer, D. & Schindler, S. (2010). Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 251–283). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Christoph De Marinis, Hannes Müller (TU Graz):

Warum gerade ein MINT-Studium? Motive, Erwartungen, Einstellungen von Studierenden technischer und naturwissenschaftlicher Studien am Beispiel der Technischen Universität Graz.

Universitäten mit MINT-Studienfächern erleben in den letzten Jahren eine besondere Dynamik hinsichtlich ihres Studienangebots. Nach einer langen Periode der hohen Nachfrage und steigenden Studierendenzahlen (Stichwort „Fachkräftemangel“) sind aktuell an öffentlichen Universitäten in Österreich die Effekte des soziodemographischen Wandels und des Ausbaus des Fachhochschulsektors zu spüren. Der Arbeitsmarkt verstärkt mit seiner anhaltenden Sogwirkung die Herausforderungen an ein adäquates Studiendesign. Es gibt beträchtliche Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierendenpopulation je nach Studiengang, gemessen an diversen personenbezogenen Merkmalen. In den meisten MINT-Fächern bleibt beispielsweise die Unterrepräsentation von Frauen oder Personen mit Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung trotz zahlreicher Anstrengungen ein anhaltendes Phänomen (Häggl und, Lörz 2020; Binder et al. 2021).

An zahlreichen Universitäten werden Diskussionen zur Flexibilisierung und Modularisierung der Studienangebote geführt, in der Hoffnung, eine größere Menge an Studieninteressierten anzusprechen und die Diversität der Studierendenpopulation zu steigern (Genkova et al. 2022). Die Entwicklung neuer Studienrichtungen wird teilweise entweder an den Schnittmengen von Disziplinen ausgerichtet, welche eine größere Diversität versprechen (IT- und Human- bzw. Biowissenschaften) oder es wird versucht, aktuellen Interessen der jugendlichen Bevölkerung (Klima, Nachhaltigkeit, Digitalisierung) entgegenzukommen. Von Seiten der MINT-Lehrenden wird argumentiert, dass die Begeisterung und das Verständnis für MINT-Fächer so früh wie möglich – in der Schule oder gar im Kindergarten – adressiert werden muss (Ulber 2021). Unterstützt wird diese Argumentation durch die Tatsache, dass z. B. geschlechterspezifische Studienwahlentscheidungen hauptsächlich mit Schwerpunktsetzungen in der Schule, aber auch der eigenen Leistungswahrnehmung und beruflichen Interessen zu erklären sind (Häggl und, Lörz 2020, Dibiasi et al. 2021). Eine größere und diversere Studierendenpopulation verlangt zudem eine verstärkte didaktische Neuausrichtung, denn das Vorwissen vor Universitäts-eintritt ist noch immer ein starker Prädiktor für den Wissenserwerb im ersten Studiensemester und den Verbleib im gewählten MINT-Studienfach (Fischer et al. 2021). In vielen Fällen wird versucht, geringeres Vorwissen durch Brückenkurse noch vor Studienstart oder durch zusätzliche Lernangebote während der ersten Studiensemester zu kompensieren.

An der Technischen Universität Graz wurden zwischen 2019 und 2022 vier Befragungen von Studierenden durchgeführt. Wir möchten in unserem Paper Analysen aus diesen Befragungen, in Verbindung mit aktuell verfügbaren Daten hinsichtlich Veränderungen in der Studiennachfrage, Unterschieden im Studienverlauf, Differenzen nach sozialen Faktoren und Erwartungen an das Studium bzw. den Eintritt in den Arbeitsmarkt präsentieren. Dieser Vergleich wird die aktuellen Erkenntnisse bezüglich der Veränderung des Studienangebots bzw. der Studierendenpopulation im MINT-Bereich fokussieren, anhand des Beispiels der TU Graz veranschaulichen und erläutern, wie die TU Graz auf diese Veränderungen reagiert und welche Herausforderungen dabei überwunden werden müssen. Beispielsweise war die Frage nach dem „Eingehen von Lehrenden auf unterschiedliches Vorwissen“ in der TU-Graz-weiten Studierenden-Befragung 2021 unter 15 abgefragten Rahmenbedingungen des Studienalltags jene, bei der die Zufriedenheitswerte mit Abstand am geringsten waren. Angesichts der Vorhersagekraft des Vorwissens auf Studienabbruch- oder -Wechselintentionen ist dies ein problematischer Befund. Die TU Graz bündelt in der Studieneingangsphase unter dem Begriff „Guided Start“ ein Maßnahmenpaket, das den Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden soll und eine möglichst gute Integration in den Studienalltag ermöglicht. Nichtsdestotrotz bleibt die Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens der Studierenden bei Studieneintritt eine Herausforderung für Studierende und Lehrende.

Literaturverzeichnis

- Binder D., Dibiasi A., Schubert N., Zaussinger S. (2021). Entwicklungen im MINT-Bereich an Hochschulen und am Arbeitsmarkt. Projektbericht. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:158c1c57-2e65-4842-9746-c727903e21bb/IHS_Entwicklungen_im_MINT-Bereich.pdf
- Dibiasi, A., Schubert N., Zaussinger S. (2021). Geschlechtersituation am Beispiel von MINT-Fokus- & Pädagogikstudien. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Projektbericht. http://www2.sozialerhebung.at/images/Berichte/IHS_Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht-Geschlechtersituation.pdf
- Fischer, V., Walpuski, M., Lang, M., Letzner, M., Manzel, S., Motté, P., Paczulla, B., Sumfleth, E., Leutner, D. (2020). Was beeinflusst die Entscheidung zum Studienabbruch? Längsschnittliche Analysen zum Zusammenspiel von Studienzufriedenheit, Fachwissen und Abbruchintention in den Fächern Chemie, Ingenieur- und Sozialwissenschaften, ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 1-2020, 55-80. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.05>
- Genkova, P., Schreiber, H., Semke, E. (2022). Sind MINT-Studierende anders? Relevanz von Diversity Aspekten und Diversity. In: Genkova, P., Semke, E., Schreiber, H. (eds) Diversity nutzen und annehmen. Springer, Wiesbaden. 117-138.
- Häggl und, A. & Lörz, M. (2020). Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer?. Zeitschrift für Soziologie, 49(1), 66-86. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0005>
- Ulber, R. (2021), Die Zukunft der MINT-Bildung. Chem. Unserer Zeit, 55, 146-147.

Olivia Laska, Rocio Ramirez (HoF, Univ. Halle-Wittenberg):

Internationale Studierende in Deutschland: Entwicklung der Nachfrage und Folgen im Bereich der Studienvorbereitung für den Hochschulzugang

Der Hochschulzugang internationaler Studienbewerber.innen, die das Erststudium an einer deutschen Hochschule anfangen möchten, gestaltet sich je nach Herkunftsregion und vorherigen Studienerfahrungen unterschiedlich. Während Studienbewerber.innen aus der europäischen Union i.d.R. direkt zum Hochschulstudium zugelassen werden, müssen Studienbewerber.innen aus Drittstaaten an Studienvorbereitungsmaßnahmen teilnehmen und eine Feststellungsprüfung erfolgreich absolvieren. Die traditionellste Form der Studienvorbereitung dieser Gruppe in Deutschland sind die staatlichen Studienkollegs, die mittlerweile über 60 Jahre bestehen. Ziel der Studienkollegs ist, die internationalen Studienbewerber.innen ohne äquivalente Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sprachlich und fachlich auf das Studium in Deutschland in zwei Semestern vorzubereiten.

Vor dem Hintergrund, dass

- die Anzahl der internationalen Studienanfänger.innen sich im Laufe der letzten 10 Jahren verdoppelt hat und mittlerweile mehr als 110.000 beträgt (HSI-Monitor, 2021),
- ihr Anteil mehr als ein Fünftel der Studienanfänger.innen ausmacht und sich tendenziell weiter erhöhen wird (KMK 2020),
- um die Hälfte der internationalen BA-Studierenden das Studium abbricht (Heublein et al. 2020, S. 10),
- nur ein geringer Teil internationaler Studierender am Studienkolleg teilnehmen (ca. 15% der BA-Studierende; um die 15.900 von 104.000, die im WS 2016/17 eingeschrieben waren (vgl. DAAD/DZHW 2018:50)),
- einige Studienkollegs seit dem Jahr 2010 geschlossen und damit die Aufnahmekapazitäten reduziert

wurden, dafür aber alternative Formen der Studienvorbereitung im Laufe der Jahre entstanden sind, ergibt sich die Frage, inwiefern die Studienvorbereitung am Studienkolleg den Studienerfolg internationaler BA-Studierenden an deutschen Hochschulen beeinflusst. Diese Frage wird im Rahmen des BMBF geförderten Projekts „Studienkollegs für internationale Studienbewerber.innen – Studienvorbereitung im Wandel“ vom April 2021 bis März 2024 behandelt. Wir gehen im Projekt davon aus, dass internationale BA-Studierende sich nicht nur je nach Herkunftsland und Studienfach, sondern auch nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (direkt oder über Studienkolleg) hinsichtlich ihres Studienerfolgs unterscheiden. Im ersten Projektjahr haben wir untersucht,

- wie sich die Verteilung internationaler Studienbewerber.innen an deutschen Hochschulen im Laufe der letzten 10 Jahren verändert hat (Daten des statistischen Bundesamts),
- wie sich die Nachfrage von internationalen Studienbewerber.innen nach Studienplätzen an deutschen Hochschulen gestaltet und welcher Bedarf an Studienkollegplätzen tatsächlich besteht (Verwaltungsdaten von uni-assist),
- wie komplex sich die Studienzulassung für internationale Studienbewerber.innen gestaltet (Dokumentenanalyse),
- wie die Beurteilung der eigenen Studiensituation (Schwierigkeiten im Studium, hochschulbezogene und –externe Studienbedingungen, bisherige Studienleistungen, Studienabbruchintention und Gründe) sich je nach Art des Hochschulzugangs (direkt oder über Studienkolleg) unterscheidet (Re-Analyse von Daten zu Bildungsausländer.innen der 21. Sozialerhebung),
- welche Studienkollegs geschlossen wurden und warum (Dokumenten-, Diskurs- und Situationsanalyse),
- welche alternativen Formen der Studienvorbereitung in Deutschland im Laufe der Jahre entstanden sind (Mapping),
- wie Studienkollegsleitungen die aktuelle und künftige Situation an staatlichen Studienkollegs einschätzen.

Innerhalb der GfHf-Tagung möchten wir einen Einblick in die ersten Ergebnisse des Projektes geben, darunter, dass

- mittlerweile nicht nur international bekannte Hochschulen an attraktiven Standorten in Metropolen internationale Studierende anziehen, sondern auch kleinere weniger bekannte Standorte. Damit verbunden sind Risiken und Chancen im Umgang mit dieser Zielgruppe, mit der Art der Hochschulzugangsberechtigung, Studienvorbereitungsmaßnahmen sowie Studienerfolg und Abbruch,
- die starke Nachfrage nach Studienplätzen den Bedarf an Studienkollegplätzen erhöht und der Bedarf das Angebot übersteigt,
- die Diversifizierung der Studienzulassungsmöglichkeiten sowie die Entstehung alternativer Studienvorbereitungsmaßnahmen, die Aufnahme des Studiums in Deutschland unübersichtlich wirken lässt,
- die Beurteilung der Studienbedingungen seitens internationaler Studierender je nach Art der HZB zum Teil ähnlich und zum Teil unterschiedlich ist
- die Bewertung der Lage von Studienkollegs z.T. vom Stellenwert im Hochschulgesetz und in den Hochschulen des jeweiligen Bundeslandes abhängt.

Darüber hinaus möchten wir kommende Untersuchungsschritte und die mit der Forschungsfrage verbundenen Hypothesen vorstellen und mit dem Publikum diskutieren.

Literaturverzeichnis

- DAAD/DZHW, Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V./Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. (2018): Wissenschaft Weltoffen 2018: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf (9.2.2020)
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover: DZHW.
- HSI-Monitor. (2021). Profildaten zur Hochschulinternationalität. Studienanfänger* innen: Bildungsausländer*innen. Abrufbar unter: <https://www.hsimonitor.de/themen/internationale-studierende/studierende-grunddaten/studienanfaenger-bildungsauslaender-insgesamt/>
- KMK (2020). Vorausberechnung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen 2021 bis 2030. Abrufbar unter: der <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/hochschulstatistik/vorausberechnung-der-studienanfaenger-und-studierendenzahlen-2021-bis-2030.html>

Hochschulische Bildungsverläufe und -erfolge sind in Deutschland anhaltend maßgeblich von der sozialen Herkunft beeinflusst. Auch zeigen die bis jetzt vorliegenden Untersuchungen, dass sich die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Verteilung der Bildungs- und damit Lebenschancen mit Blick auf die (langfristigen) Folgen der Corona-Pandemie eher erhöht hat (z.B. Berghoff et al. 2021; Marczuk/Multrus/Lörz 2021). Der Verlauf der **Studieneingangsphase** hat dabei eine besonders hohe Bedeutung für den Studienerfolg, denn besonders beim Übergang zwischen Schule und Hochschule treten häufiger Schwierigkeiten auf und Abbruchüberlegungen werden begünstigt.

Aus **institutioneller Perspektive** stellen dabei sowohl der endgültige Studienabbruch als auch der Studienwechsel ein Problem dar, denn in beiden Fällen wurde Ressourcen beansprucht, ohne dass es formal zu einem Abschluss kam (Spiess 1999). Diese institutionelle Perspektive scheint allerdings zunehmend unvereinbar mit der **individuellen Studienpraxis**. Denn die Veränderungen der Rahmenbedingungen der Studienwahl und des Studierens in den vergangenen Jahren (Ausdifferenzierung des Studien- und Hochschulangebotes, lokale Zulassungsbegrenzungen und vereinfachte Anerkennung) erhöhen zum einen die Wahrscheinlichkeit, „sich zu verwählen“ und andererseits die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren (Schröder 2015). Gleichzeitig ist festzustellen, dass Studierende ohne akademisches Elternhaus nach dem Abbruch eines Erststudiums seltener ein zweites Studium beginnen (Tieben 2016). Diese Befunde legen nahe, dass Studierende aus Familien mit hohem kulturellen bzw. ökonomischen Kapital eher über die notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen und damit Handlungsoptionen verfügen, die es ermöglichen, Studienentscheidungen durch einen Wechsel zu korrigieren und sich aus individueller Sicht zu verbessern, wenn der Prozess der Studienwahl bzw. die Studieneingangsphase problematisch verlaufen. Im Rahmen der Forschungsarbeit (Mauermeister 2022) wurde daher untersucht, wie sich Unterschiede in den ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie auf den Verlauf der Studieneingangsphase auswirken. *Welche Unterschiede zeigen sich in den Bedingungen des Studienverbleibs, der Ausstattung mit studienverbleibsrelevanten Ressourcen und dem Umgang mit Problemen?*

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde unter Rückgriff auf den systemtheoretischen Ansatz von Talcott Parsons, den konflikttheoretischen Ansatz Pierre Bourdieus, den integrationstheoretischen Ansatz des Studienabbruchs von Vincent Tinto und dem Modell der Frame-Selektion von Hartmut Esser zunächst ein **Rahmenmodell** zur Erklärung des Studienverbleibs in der Studieneingangsphase entwickelt, das individuelle und strukturelle Bedingungen in den Blick nimmt. Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden **längsschnittlich** erhobene Befragungsdaten von Studienanfänger:innen an fünf Universitäten. Die Datenauswertungen erfolgten mittels **bi- und multivariater Statistiken**.

Die **Ergebnisse** zeigen vor allem:

- der Studienverbleib wird unabhängig von der sozialen Herkunft maßgeblich vom Gelingen des fachspezifischen Sozialisationsprozesses beeinflusst. Damit dieser Prozess gelingt, sind insbesondere gute Kontakte zu Lehrenden wichtig. Diese stellen Studierende mit geringem kulturellem Kapital häufiger vor große Schwierigkeiten.
- die Schwierigkeiten mit den universitären und fachspezifischen Bedingungen, die nach dem ersten Studiensemester sichtbar werden, sind stark abhängig von der Fächergruppe, in der studiert wird.
- die Studiensicherheit ist zum Zeitpunkt der Studienaufnahme bei Studierende der Herkunftsgruppen „geringes ökonomisches Kapital“ bzw. „geringes kulturelles Kapital“ deutlich schwächer ausgeprägt. Dies gilt auch für Studienanfänger:innen mit sehr guten Abiturnoten.
- für das Gelingen der Studieneingangsphase ist das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie von größerer Bedeutung als das ökonomische Kapital.

Weiterhin zeigen die Befunde, dass sich die Herkunftsgruppen hinsichtlich der Leistungsmotivation, der intrinsischen Studienmotivation und der Informiertheit nicht unterscheiden. Dies sind gerade jene Aspekte, hinsichtlich derer in der Diskussion um die Öffnung der Hochschulen bildungsferneren Gruppen häufig Mängel zugeschrieben werden. Schließlich bestätigen die Ergebnisse die erwarteten Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen in der Wechselneigung, wenn die Studienfachwahl bzw. die Studieneingangsphase mit Problemen verbunden sind.

Literaturverzeichnis

- Berghoff, Sonja/Nina Horstmann/Marc Hüsch/Kathrin Müller (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, CHE Impulse 3, Gütersloh
- Marczuk, Anna/Frank Multrus/Markus Lörz (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. DZHW
- Mauermeister, Sylvi (2022): *Eingeschrieben und geblieben?*, Dissertation, Universität Potsdam; Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schröder, Marco (2015): Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Spiess, Claudia (1999): Der Studienfachwechsel. Verbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluß? Beiträge aus Forschung und Praxis, in: Manuela Schröder-Gronostay/Hans-Dieter Daniel (Hg.), Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis, Luchterhand, Neuwied, S. 181–193.
- Tieben, Nicole (2016): LEAD-Expertise - Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016, Bonn

Die Studierendenpopulation wird aufgrund unterschiedlicher Entwicklungen hinsichtlich soziodemographischer und -ökonomischer Merkmale zunehmend diverser. Gründe dafür sind unter anderem die Öffnung der Hochschulen für unterrepräsentierte Gruppen, vermehrte Anerkennung beruflicher Qualifikationen, Ausbau von berufsbegleitendem Studienangebot sowie spätere Studienaufnahmen im Zusammenhang mit Life-Long-Learning. Dennoch bleibt die ungleiche Verteilung bestimmter Gruppen hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulbildung, des Verbleibs im Studium sowie der Chance, dieses erfolgreich abzuschließen, nach wie vor im gesamten europäischen Hochschulraum bestehen. Als besonders einflussnehmend auf die Persistenz von Bildungsungleichheiten gilt die soziale Vererbung von Bildungserfolg. Damit ist gemeint, dass das Bildungsniveau der Eltern maßgeblich das Bildungsniveau des Kindes bestimmt. Wie gestalten sich jedoch Bildungswege jener Personen, die als Erste innerhalb ihrer Familie ein Studium absolvieren (First-in-Family Studierende) und deren Bildungserfolg damit nicht als elterliches Erbe im Sinne der Reproduktion des Herkunftsmilieus betrachtet werden kann?

Dieser Beitrag untersucht auf Basis von 14 Interviews mit First-in-Family Studierenden an drei unterschiedlichen österreichischen Universitäten, wie diese ihren studentischen Alltag bewältigen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf den Beitrag familialer Beziehungsstrukturen für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums gelegt. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass familiäre Beziehungsstrukturen – neben Herkunftsmilieu – eine entscheidende Dimension für die Ausgestaltung des Bildungsweges sind (Labede et al. 2020; Labede und Thiersch 2014; Silkenbeumer und Wernet 2012). Dabei können sowohl positive als auch negative familiäre Haltungen gegenüber höherer formaler Bildung den Bildungserfolg des Kindes begünstigen. Bei negativen familialen Haltungen kann sich ein Bildungserfolg nicht „trotz“, sondern gerade „wegen“ familialer Problemkonstellationen einstellen (siehe zu erwartungswidrigen Bildungswegen im schulischen Kontext u.a. Labede et al. 2020; Silkenbeumer et al. 2017; Thiersch 2014; Silkenbeumer und Wernet 2012).

Vorliegender Beitrag baut auf diesen Forschungsergebnissen auf und fragt danach, wie familiäre Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium einwirken. Des Weiteren wird untersucht, welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren lassen. Den theoretischen Rahmen bilden (1) die Relationale Theorie Pierre Bourdieus und (2) weiterführende strukturtheoretische Überlegungen. In methodologischer Hinsicht orientiert sich die Forschungsarbeit an einem hermeneutisch ausgerichteten interpretativen Forschungszugang (Wernet & Wenzl, 2020). Die Datenauswertung stützt sich auf die Feinstruktur- und Systemanalyse (Froschauer & Lueger, 2020; Lueger 2010). Dies erlaubt die immanente Bedeutung des Lebensbereichs ‚Familie‘ in Zusammenhang mit dem Lebensbereich ‚Studium‘ zu rekonstruieren sowie jene Strukturen und Deutungsmuster zu analysieren, die für den Studienerfolg bedeutsam sind.

Die Ergebnisse zeigen, wie sich Bildungsaufstiege von First-in-Family Studierenden im Kontext familialer Beziehungskonstellationen konstituieren. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie potenzielle Entfremdungsprozesse, die Studierende während des Studiums in Bezug auf ihre Familie wahrnehmen können, in familiäre Strukturen eingebettet sind. Damit legt der vorliegende Beitrag jene Dynamiken offen, die einen formalen Bildungserfolg ermöglichen können und den Studienerfolg prägen.

Literaturverzeichnis

- Froschauer, U.; Lueger, M. (2020): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2. Auflage Wien: facultas wuv.
- Labede, J.; Silkenbeumer, M.; Thiersch, S.; Wernet, A. (2020): Selbstpositionierungen im Bildungsaufstieg – Bildungsselbst, Familiäre Dynamiken und adoleszente Transformationsprozesse. In: Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer und Julia Labede (Hg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 185–206.
- Labede, J.; Thiersch, S. (2014): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen - Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: Ingrid Mieth, Jutta Ecarius und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–84.
- Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. 1. Aufl. Wien: Facultas.
- Silkenbeumer, M.; Thiersch, S.; Labede, J. (2017): Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion. In: Diskurs 12 (3), S. 343–360.
- Silkenbeumer, M.; Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Pädagogische Fallanthologie, Band 9. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Thiersch, S. (2014): Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus - Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS, S. 205–224.
- Wernet, A.; Wenzl, T. (2020): Objektive Hermeneutik I. Zur Einführung. VASOM 2020. Präsentationsfolien.

David Binder (IHS Wien):

Arbeitsmarkteintritt von Hochschulabsolvent:innen nach elterlicher Bildung: Individuelle und Studienfacheffekte

Bildung wird in der sozialen Mobilitätsforschung häufig als "great equalizer of opportunities" (Bernardi & Ballarino, 2016) betrachtet. Dies gilt insbesondere für Hochschulbildung: Wer es trotz niedriger sozialer Herkunft bis zu einem Hochschulabschluss geschafft hat, dem sollten, so die meritokratische Vermutung, dieselben Möglichkeiten offenstehen wie gleich gebildeten Absolvent:innen aus Akademiker:innenhaushalten. Demgegenüber stehen theoretische Argumente, die auch unter der Voraussetzung gleicher Bildung Vorteile für Akademiker:innenkinder vermuten lassen, wie beispielsweise höhere berufliche Ziele, vorteilhaftes kulturelles Kapital, die Nutzung sozialer Netzwerke der Eltern für den beruflichen Fortschritt der Kinder und mögliche Diskriminierung am Arbeitsmarkt. Der empirische Forschungsstand zu diesem Thema ist uneinheitlich. Während in einigen Studien Belege dafür gefunden werden, dass der berufliche Status und/oder das Einkommen von Hochschulabsolvent:innen unabhängig von der sozialen Herkunft sind (z. B. Torche, 2011; Spexard et al., 2022), zeigen andere Untersuchungen, dass die soziale Reproduktion auch nach Abschluss der Hochschulbildung fortbesteht (z. B. Witteveen & Attewell, 2020; Lörz & Leuze, 2019).

Um sich der Frage anzunähern, inwieweit der elterliche Bildungsabschluss den Arbeitsmarkteintritt von Absolvent:innen österreichischer Hochschulen beeinflusst, werden im vorgeschlagenen Beitrag Registerdaten der Hochschulabsolvent:innen der Studienjahre 2008/09 bis 2017/18 genutzt, um den Arbeitsmarktstatus und das Einkommen 18 und 60 Monate nach dem Studienabschluss zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass eine hohe elterliche Bildung die Wahrscheinlichkeit einer Vollzeitbeschäftigung verringert, während sie die Chancen auf Selbständigkeit, Teilzeitarbeit und Arbeit im Ausland erhöht. Bei Vollzeitbeschäftigten ist die Auswirkung der elterlichen Bildung auf die Löhne eher gering. Weitere Analysen zeigen jedoch, dass dies lediglich das Ergebnis von vermittelnden Variablen ist, die in entgegengesetzte Richtungen wirken: Während First-Generation-Graduates finanziell von ihrer größeren Berufserfahrung profitieren und in profitableren Wirtschaftszweigen arbeiten, schließen sie tendenziell in Fachrichtungen mit geringeren Einkommenserwartungen ab. Die Auswirkungen der elterlichen Vorbildung unterscheiden sich jedoch nach akademischen Disziplinen. Mixed-Models zeigen, dass der Anteil der Absolventen der ersten Generation und die Frage, ob der Studiengang spezifisch auf bestimmte Berufsprofile vorbereitet, eine entscheidende Rolle bei der Erklärung dieser Studienfeldunterschiede spielen.

Literaturverzeichnis

- Bernardi, F., & Ballarino, G. (Eds.). (2016). *Education, occupation, and social origin: A comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities*. Edward Elgar Publishing.
- Lörz, M., & Leuze, K. (2019). Der Masterabschluss als neues Distinktionsmerkmal? Konsequenzen der Studienstrukturreform für herkunftsbedingte Einkommensungleichheiten. In M. Lörz & H. Quast (Eds.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (1st ed., pp. 341–370). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Spexard, A., Weichert, D., Warkotsch, R., & Engel, O. (2022). *Chancengleich vom Studium in den Beruf? Abschlussbericht an die Mercator Stiftung*. HU Berlin.
- Torche, F. (2011). Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility Across Levels of Schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 117(3), 763–807.
- Witteveen, D., & Attewell, P. (2020). Reconsidering the 'meritocratic power of a college degree'. *Research in Social Stratification and Mobility*, 66, 100479.

Juliana Schneider (Univ. Köln), Dr. Melinda Erdmann (WZB):

Fighting gender segregation in higher education. Die Veränderung der Geschlechtsspezifität der Studienfachwahl und die Förderung des Studienerfolgs von Studierenden mit gender-atypischer Studienfachwahl

Es ist weitestgehend bekannt, dass junge Männer und Frauen unterschiedliche Studienfachrichtungen wählen. Die daraus resultierende horizontale Segregation in den Studienfächern scheint nicht nur im deutschen, sondern auch im internationalen Kontext ein zeitlich stabiles Phänomen zu sein (vgl. Jacob et al. 2020). Diese Geschlechtersegregation an den Hochschulen hat jedoch weitreichende gesellschaftliche Folgen. Zum einen führen sie zu einem segregierten Arbeitsmarkt, der als wichtiger Faktor für den Gender Pay Gap betrachtet wird und zur Verfestigung von Geschlechterrollen beiträgt. Zum anderen führt dies dazu, dass aufgrund der fehlenden (Geschlechter-)Vielfalt vorhandene Potenziale und damit verbundene Innovationsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden. Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahren vermehrt Programme implementiert, die vor allem junge Frauen für ein Studium im MINT-Bereich begeistern sollen. Inwieweit diese Programme aber tatsächlich die Wahl eines gender-atypischen Studienfachs erhöht, ist bisher nur sehr selten wirkungsanalytisch untersucht worden (vgl. Ihsen 2019). Neben der bereits bestehenden Segregation bei der Studienfachwahl zeigt die Forschung, dass die Entscheidung für ein gender-atypisches Studienfach mit einem geringeren Studienerfolg verbunden ist (vgl. Meyer et al. 2019), wodurch die Segregation in den Fächern noch weiter verstärkt wird. Vor diesem beschriebenen Hintergrund gehen wir im Rahmen unseres Beitrages zwei zentralen Fragen nach: 1.) Kann die Studienfachwahl von Schüler:innen durch ein intensives Beratungsprogramm verändert werden? 2.) Können negative Effekte für den Studienverbleib, die mit einer gender-atypischen Studienfachwahl verbunden sind, durch ein intensives Beratungsprogramm verringert werden?

Zur Beantwortung der Fragestellungen nutzen wir Daten von 625 Studierenden, die sich im ersten Hochschuljahr befinden. Die Daten wurden im Rahmen einer im deutschen Kontext einzigartigen experimentell angelegten Studie erhoben (vgl. Pietrzyk et al., 2019), die zum Ziel hat, die Wirkung eines intensiven und individuellen Beratungsprogramms zu untersuchen. Das Programm richtet sich an Oberstufenschüler:innen in Nordrhein-Westfalen und wird von verschiedenen Hochschulen angeboten. Die Beratung hat das übergeordnete Ziel, die Passung zwischen den Interessen, Potenzialen und dem nachschulischen Bildungsweg junger Menschen zu verbessern sowie sie bei der Verwirklichung des Bildungsweges zu unterstützen.

Für die Analyse nutzen wir lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle, wobei wir für die Bestimmung des Programmeffekts die intention-to-treat Analysestrategie anwenden. Das heißt, wir vergleichen Personen, die zu den Experimentalbedingungen (Kontrollgruppe vs. Treatmentgruppe) zugewiesen wurden, unabhängig davon, ob sich diese Personen tatsächlich so verhalten haben. Die Ergebnisse zeigen, dass das Programm die Wahrscheinlichkeit ein gender-atypisches Studienfach zu wählen um 8 Prozentpunkte erhöht. Insbesondere für Männer ist eine Erhöhung um 15 Prozentpunkte ersichtlich. Für Frauen hingegen hat das Programm keinen Effekt auf die gender-atypische Studienfachwahl. Bei einem Vergleich der Kontroll- und Treatmentgruppe nur für Studierende in gender-atypischen Studienfächern sehen wir weiterhin, dass die subjektive Passung sowie die Zufriedenheit mit dem Studium signifikant erhöht wird. Für die Studienfachwechsel- und die Abbruchneigung können wir ähnliche, wenn auch nicht signifikante, Muster finden.

Auf Basis dieser Ergebnisse gehen wir davon aus, dass durch eine frühe und intensive Beratung die Geschlechtersegregation bei der Studienfachwahl reduziert werden kann. Zudem verringert die Beratung negative Effekte auf den Studienverbleib, die mit einer gender-atypischen Studienfachwahl einhergehen.

Literaturverzeichnis

- Ihsen, S. (2019). Zwei Schritte vor und einen zurück? Wirksame Strategien und nachhaltige Maßnahmen für mehr Frauen in MINT. *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 127-145.
- Jacob, M., Iannelli, C., Duta, A., & Smyth, E. (2020). Secondary school subjects and gendered STEM enrollment in higher education in Germany, Ireland, and Scotland. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(1), 59-78.
- Meyer, J., & Strauß, S. (2019). The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *European Journal of Education*, 54(3), 443-456.
- Pietrzyk, I., Allmendinger, J., Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M. & Stuth, S. (2019). Future and Career Plans Before High School Graduation (ZuBAb): Background, Research Questions and Research Design. (Discussion Paper P 2019-004). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Johanna Dau, Ilinca Fage, Martin Unger (IHS Wien):

Zur Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsidentität an österreichischen Hochschulen

Von Debatten über das Gendersternchen bis hin zu Änderungen in den Rechtsgrundlagen; die Vorstellung von Geschlecht als binäres Zuordnungssystem wurde in den letzten Jahren zunehmend infrage gestellt. Spätestens seit den Arbeiten von Judith Butler (1990) ist deutlich geworden, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und dieses die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stark beeinflusst. Demnach ist das Geschlecht auch in der Hochschulforschung eine bedeutsame analytische Kategorie und gilt als Maß für eine inklusive, gerechte Hochschule – wobei bislang allerdings eine binäre Unterscheidung zwischen Frauen und Männern vorherrschend ist.

2018 hat in rechtlicher Hinsicht der österreichische Verfassungsgerichtshof erstmals mehr als zwei Geschlechter anerkannt (VfGH 15.06.2018, G 77/2018-9). So wurde auch in der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2019) zum ersten Mal neben den Geschlechtskategorien „Weiblich“ und „Männlich“ die Antwortoptionen „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ angeboten. Damit war es erstmals möglich, auf Basis einer umfangreichen bundesweiten Befragung zur Lebens- und Studiensituation von österreichischen Studierenden zu forschen, die ein abinäres Geschlecht angaben (Dau, Fage & Unger, in Druck). Die Auswertungen fokussieren auf die finanzielle Situation, die psychische Gesundheit und die Studiensituation abinärer Studierender, da Forschungen auf eine unterschiedliche sozio-ökonomische und gesundheitliche Lebenssituation von binären und abinären Personen hinweisen (FRA, 2020; Grant et al., 2011; Kasprowski et al., 2021). Beispielsweise seien Personen, deren Geschlecht nur teils oder nicht mit dem bei der Geburt zugeordneten Geschlecht übereinstimmt, öfter Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt und leiden häufiger unter psychischen Belastungen (Herman, Brown & Haas, 2019; Zeeman & Aranda, 2020) – gerade auch im Arbeitsleben und an der Hochschule (de Vries et al., 2020; Stern, 2019). Die forschungsleitende Fragestellung lautete daher, **inwiefern zeigen sich Unterschiede in der Lebens- und Studiensituation zwischen Studierenden, die sich den binären Geschlechterkategorien zuordnen und jenen, die es nicht tun?**

Zwar sind aufgrund der geringen Fallzahlen¹ multivariate Auswertungsverfahren nicht möglich, doch bieten die deskriptiven Ergebnisse zu dieser Studierendengruppe einen ersten Einblick und genügend Anlass, weitere Forschungen zu unternehmen. Denn unsere Auswertungen zeigen; abinäre Studierende sind häufiger psychisch belastet, häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen und denken öfter über einen Studienabbruch nach als Männer und Frauen – während sie jedoch Aspekte, die als Indikatoren für Studierbarkeit bzw. Studienzufriedenheit gelten (Zucha, Zaussinger & Unger, 2020, S. 2–14), nicht auffallend schlechter beurteilen als ihre KommilitonInnen.

Die Ergebnisse unserer Auswertungen über diese noch wenig betrachtete Gruppe zeichnen ein bedenkliches Bild, da Studierende mit einer abinären Geschlechtsidentität in ihrer Lebenssituation mehrfach belastet zu sein scheinen, was eine benachteiligte Studiensituation zur Folge haben kann. Daher sollte es ein hochschulpolitisches Anliegen sein, diese Leerstelle in der Hochschulforschung zu füllen, wobei qualitative Methodik oder internationale Vergleiche² die aktuelle Datenlage bereichern können. Letztlich lässt sich diese Leerstelle aber nur füllen, wenn bei jeglichen quantitativen Analysen in der Hochschulforschung die Geschlechterkategorien erweitert und über adäquate Erhebungsvarianten nachgedacht wird – auch daran erinnert diese Forschungsarbeit. Denn ohne eine Weiterentwicklung der ‚alten‘ Erhebungsmethoden kann Sozialwissenschaft den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen nicht gerecht werden. Bleibt diese Gruppe derart unbeachtet, wird ein Teil der empirischen Realität nicht abgebildet und methodologische Ungenauigkeiten bleiben bestehen (Döring, 2013; Sumerau et al., 2017). Diese Studierenden in der Hochschulforschung sichtbar zu machen, bedeutet auch, ihnen ein Platz an Hochschulen einzuräumen, die Vielfalt schätzen und fördern.

Literaturverzeichnis

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Dau, J., Fage, Ilinca, & Unger, Martin. (in Druck). Zur Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit nichtbinärer Geschlechtsidentität. In *Uncertainty in Higher Education—Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- de Vries, L., Fischer, M., Kasprowski, D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D., & Zindel, Z. (2020). *LGBTQI*-Menschen am Arbeitsmarkt: Hoch gebildet und oftmals diskriminiert*. DIW Wochenbericht. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2020-36-1.
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *Gender*, 5(2), 94–113.
- FRA. (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. EU LGBTI Survey II report. European Union Agency for Fundamental Rights.
- Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J. L., & Keisling, M. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe EUROSTUDENT VI 2016-2018: Synopsis of indicators*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <http://dx.doi.org/10.3278/6001920dw>.
- Herman, J. L., Brown, T. N. T., & Haas, A. P. (2019). *Suicide Thoughts and Attempts Among Transgender Adults in the US: Findings from the 2015 U.S. Transgender Survey*.
- Kasprowski, D., Fischer, M., Chen, X., Vries, L. D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D., & Zindel, Z. (2021). *LGBTQI* People in Germany Face Staggering Health Disparities*. DIW Weekly Report. https://doi.org/10.18723/DIW_DWR:2021-5-1.
- Stern, A. (2019). *Neue Wege: Anforderungen an Hochschulen im Umgang mit trans* Studierenden*. In: Darowska, L. (Hg.), *Diversity an der Universität*, 265–322. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-008>.
- Sumerau, J., Mathers, L., Nowakowski, A., & Cragun, R. (2017). *Helping Quantitative Sociology Come Out of the Closet*. *Sexualities*, 20 (5–6), 644–656. doi: 10.1177/1363460716666755.
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S., & Zucha, V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. IHS Forschungsbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Wien: Institut für Höhere Studien.

VfGH 15.06.2018, G 77/2018-9.

Zeeman, L., & Aranda, K. (2020). A Systematic Review of the Health and Healthcare Inequalities for People with Intersex Variance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (18), 6533. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186533>.

Zucha, V., Zaussinger, S., & Unger, M. (2020). Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Wien: Institut für Höhere Studien.

Sabrina Schaper (FernUniv. Hagen):

Studentische Wege in und durch den Erfahrungsraum der Universität – Umgangs- und Aneignungsweisen unter gegenwärtigen Studienbedingungen

Ziel des Vortrags ist es, aufzuzeigen, wie Studierende den Erfahrungsraum der Universität von der Studieneingangsphase bis ins fortgeschrittene Studium erleben und welche Umgangs- und Aneignungsweisen sich aus gegenwärtigen Studienbedingungen ergeben. Dazu werden empirische Ergebnisse aus einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt (Schaper, 2022/in Begutachtung) vorgestellt. Dieses widmete sich, ausgehend vom Forschungsstil der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2014), der Frage, wie sich Studierende im Erfahrungsraum des Universitätsstudiums orientieren. Ausgewertet wurden dafür 15 Gruppendiskussionen mit 87 Studierenden an fünf deutschen Universitäten.

Die Forschungsergebnisse veranschaulichen unter anderem, wie eine spezifische Ausgestaltung von organisationalen und formalen Studienbedingungen (z. B. der Grad der Flexibilisierung von Studienangeboten, die Studiengangorganisation oder die Gestaltung von Prüfungen) alltagspragmatische Orientierungen bei Studierenden begünstigen und einer vertieften inhalts- und interessenorientierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach im Weg stehen kann. Denn Studierende leiten aus solchen Rahmenbedingungen Erwartungen an sich selbst und Vorstellungen guten und erfolgreichen Studierens ab, an denen sich ihr studienbezogenes Praxiswissen orientiert. Zudem hat sich ergeben, dass der Übertritt ins Studium entscheidend darauf Einfluss nimmt, wie sich die weiteren Wege von Studierenden im Studium ausgestalten. Vor diesem Hintergrund kann gezeigt werden, wie persönliche Verunsicherungen und Orientierungsnöte mit Bezug zum Erfahrungsraum Universität und zu den Anforderungen eines Studiums entstehen und wie jene manifestiert oder überwunden werden können. Anhand von Auszügen aus den Gruppendiskussionen werden im Vortrag solche Wegerfahrungen von Studierenden verdeutlicht.

Bezogen auf die Forschungslandschaft bietet der Vortrag eine erweiterte Perspektive auf bestehende theoretische und empirische Arbeiten zu Hochschule, Studium und Studierenden an, in denen bislang kaum untersucht wurde, wie bestimmte organisationale Rahmenbedingungen studentische Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen im Hochschulalltag prägen (z. B. Dausien, 2022; Rhein, 2019; Pfaff-Czarnecka, 2017). Stattdessen lag der Forschungsfokus eher auf der Erforschung der Organisation von Studium und Hochschule einerseits oder akteursbezogenen Praktiken in Studium und Lehre andererseits. Entsprechend finden sich in der Forschungslandschaft nur erste (teils kritische) Annahmen dazu, dass und wie die zunehmende organisationale Ausdifferenzierung von Hochschulen die Praxis des Studierens beeinflusst (z. B. Bernstorff & Marquard, 2021; Pasternack et al., 2018; Reis, 2018; Frost, 2016; Euler, 2016; Bosse & Trautwein, 2014; Kühl, 2012). Die tatsächlichen Wege der Studierenden ins Studium und durch die Hochschule sind bislang jedoch empirisch unterbeforscht. Dazu gehört insbesondere die gleichzeitige kollektive Aushandlung von ziel- und berufsorientiertem Studieren, Bildungsidealen, studentischer Heterogenität, persönlicher Weiterentwicklung und akademischer Sozialisation. Das Dissertationsprojekt schließt diese Forschungslücke und gibt mitunter Einblicke in eben jene Aushandlungsprozesse, die im Vortrag anhand von empirischem Material veranschaulicht werden.

Literaturverzeichnis

- Sicherheitskultur in deutschen Universitäten. Jahrbuch für Pädagogik, 2019 (1), 265-280. Bohnsack, Ralf (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bosse, Elke & Trautwein, Caroline (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), 41-62.
- Dausien, Bettina (2021). Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung. In Helmut Bremer & Andrea Lange-Vester (Hrsg.), Entwicklungen im Feld der Hochschule (S. 41-61). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Euler, Dieter (2016). Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 1-11). Wiesbaden: Springer VS.
- Frost, Ursula (2016). Bildung – Widerständigkeit und (Mit-)Verantwortung. Reflexionen zur Wirkung von Rahmenbedingungen heutigen Studierens. In Tilly Miller & Margit Ostertag (Hrsg.), Hochschulbildung (S. 16-25). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Kühl, Stefan (2012a). Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Bielefeld: Transcript.
- Pasternack, Peer; Schneider, Sebastian; Trautwein, Peggy & Zierold, Steffen (2018). Die verwaltete Hochschulwelt. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.) (2017). Das soziale Leben der Universität. Bielefeld: Transcript.
- Reis, Oliver (2018). Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung. In Sylvia Heuchemer, Friedrike Siller & Timo van Treeck (Hrsg.), Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit (S. 19-49). Köln: Cologne Open Science.
- Rhein, Rüdiger (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen. In Tobias Jenert, Gabi Reinmann & Tobias Schmohl (Hrsg.), Hochschulbildungsforschung (S. 23-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaper, Sabrina (2022/in Begutachtung). Studierende und ihre Wege durch die Universität. Studentische Handlungsorientierungen unter Bedingungen von organisationalen und akademischen (Un-)Sicherheiten. Unveröffentlichte Dissertation. FernUniversität in Hagen (Disputation: 28.09.2022).

Aneta Heinz (DHBW, Karlsruhe):

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Die studentische Sicht auf die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium

Vor rund 50 Jahren mussten sich Schulabgänger*innen noch zwischen Ausbildung und Studium entscheiden. Mit der Entstehung der dualen Studienmodelle in den 70er Jahren in Deutschland begegnete man einerseits den Bedürfnissen der Betriebe nach hoch qualifizierten Mitarbeiter*innen, die nach Abschluss ihres Studiums bereits berufspraktische Erfahrungen aufweisen können. Andererseits eröffneten sich Schulabgänger*innen neue Möglichkeiten in Bezug auf ihre berufliche Qualifizierung und Entwicklung. Auch wenn sich das duale Studium immer größerer Beliebtheit erfreut (vgl. Hofmann et al. 2020, S.12), stellt sich die Frage wie zeitgemäß und anschlussfähig das duale Studienkonzept nach nunmehr 50 Jahren wirklich ist und wo aufgrund veränderter Bedürfnisse oder Rahmenbedingungen Anpassungen notwendig werden.

Der hohe Praxisbezug während des Studiums und die Verzahnung von akademisch vermitteltem Fachwissen und betriebspraktischen Kenntnissen sind zentrale Merkmale des dualen Studiums und auch Hauptmotive für Schulabgänger*innen ein duales Studium zu ergreifen (vgl. Hesser/Langfeldt 2017, S.74). Die Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen zeigen jedoch, dass insbesondere die Verzahnung von Theorie und Praxis deutliche Verbesserungspotentiale aufweist und von den Studierenden mitunter am schlechtesten bewertet wird (vgl. Faßhauer/Severing 2016, S. 13; Deuer/Gerstung 2020, S. 7).

Obgleich die DHBW mit zehn Hochschul-Standorten in Baden-Württemberg als „Geburtsland“ (Hesser/Langfeldt 2017, S. 15) des dualen Studiums gilt, zeigen auch Studien des Statistischen Landesamtes, dass Absolvent*innen der DHBW in der Theorie-Praxis-Verzahnung den größten Verbesserungsbedarf sehen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2018, S. 57-59). Diese Diskrepanz zwischen Wunsch der Studierenden nach einer gelungenen Theorie-Praxis-Verzahnung und den Wahrnehmungen der Absolvent*innen dualer Studiengänge, die sich in den Studien der vergangenen Jahre widerspiegeln, machen die Theorie-Praxis-Verzahnung als Alleinstellungsmerkmal dualer Studiengänge auch zur größten Herausforderung (vgl. Meyer-Guckel 2015, S. 22). Damit das duale Studienkonzept anschlussfähig bleibt, ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Anspruchsgruppen und deren Bedürfnissen und Anforderungen erforderlich.

Das diesem Vortrag zugrunde liegende Promotionsprojekt befasst sich auf Basis qualitativer Forschungsmethoden mit Fragen zur Wahrnehmung der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium, den Vorteilen und Herausforderungen sowie Möglichkeiten digitaler Methoden und Tools die Theorie-Praxis-Verzahnung an der DHBW zu verbessern. Die Studie ist multiperspektivisch angelegt und nimmt zunächst die studentische Perspektive auf die Theorie-Praxis-Verzahnung in den Blick. An der DHBW Karlsruhe wurden Studierende höherer Semester aus unterschiedlichen Studiengängen in Gruppendiskussionen (vgl. Loos/Schäffer 2001) zur Problematik der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie möglichen digitalen Lösungen gefragt. In sechs Diskussionsrunden sind insgesamt 29 Studierende aus den Studienbereichen Wirtschaft, Technik und Gesundheit zu Wort gekommen, darunter auch Mitglieder der Studierendenvertretung. Auf Basis der Annahme, dass die Anforderungen und Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Studiengängen möglicherweise Einfluss auf die Theorie-Praxis-Verzahnung haben könnten, haben Studierende jeweils in homogenen Gruppen diskutiert. Im Ergebnis zeigt sich unter Studierenden jedoch ein homogenes Bild über alle Studienbereiche. Obwohl oft die inhaltliche Theorie-Praxis-Verzahnung in den Blick genommen wird, sind Studierende zudem der Meinung, dass organisatorische Prozesse einen großen Beitrag auch zur inhaltlichen Qualität der Theorie-Praxis-Verzahnung leisten. Auch wenn Hindernisse der Theorie-Praxis-Verzahnung institutionell sehr unterschiedlich sein können, zeigt sich in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen an der DHBW durchaus auch eine Übertragbarkeit auf andere Anbieter dualer Studiengänge.

Im Vortrag werden auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) Ergebnisse der Studierendensicht an der DHBW Karlsruhe aus dem Promotionsprojekt gezeigt, die Basis sind für anstehende Interviews mit Lehrenden, Professor*innen, Studiengangleitungen und Vertreter*innen dualer Partnerunternehmen der DHBW.

Literaturverzeichnis

- Deuer, E./Gerstung, V. (2020): Bericht aus dem Forschungsprojekt „Studienverlauf-Weichenstellung, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ (Studienverlaufspanel). Vortrag für die Qualitätskonferenz der QSK am 22.07.2020. Ravensburg.
- Faßhauer, U./Severing, Eckart (2016): Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. Bielefeld. In: Faßhauer, U./Severing, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis, 7–17.
- Hesser, W./Langfeldt, B. (2017): Das Duale Studium aus Sicht der Studierenden. Hamburg. Online: https://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2017/3155/pdf/22.01.2017_Final_Bericht_Duales_Studium_mit_DB_1.pdf (Abruf 11.03.2021).
- Hofmann, S./Hemkes, B./Leo-Joyce, S./König, M./Kutzner, P. (2020): AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf (Abruf 18.07.2022)
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4.Auflage). Weinheim und Basel.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Meyer-Guckel, V. (2015): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Positionen. Essen.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018): Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Stuttgart.

Larissa Bartok, Marcela Hubert, Robin Gleeson, Gisela Kriegler-Kastelic (Univ. Wien):

„Ich danke, dass ich endlich darüber reden kann“ – Anliegen verschiedener Studierendengruppen in der datengestützten Peer-Studienfortschrittsberatung an der Universität Wien (Pilotprojekt)

Studierende machen im Laufe ihres Student Life Cycle einen Entwicklungsprozess durch, der sie gerade in Übergangsphasen immer wieder vor Herausforderungen stellt und ihren Studienverlauf verzögern kann. Eine Hochschule kann unterstützend darauf reagieren und Bedürfnisse ihrer Studierenden berücksichtigen. An der Universität Wien wurde im Rahmen des vom BMBWF geförderten Digitalisierungsprojektes „Learning Analytics – Studierende im Fokus“ ein zentrales Peer-Beratungsangebot entwickelt, das Bachelorstudierende bei der Erreichung ihrer persönlichen Studien- und Lernziele sowie in ihrem Studienfortschritt unterstützen soll (Universität Wien, 2022).

Das neue Beratungsangebot ist theoriebasiert konzipiert (Selbstbestimmungstheorie (u.a. Ryan & Deci, 2000); Habitus (Bourdieu, 1983) und Habitussensibilität (Schmidt, 2020); personen- und ressourcenorientiertes Beratungsverständnis (u.a. Grieshammer et al., 2013)) und beinhaltet eine Verknüpfung zwischen Visualisierungen von Studienfortschrittsdaten und Peer-Beratungsgesprächen. Qualifizierte Peer-Studierendenberater*innen zeigen Visualisierungen und führen ein Beratungsgespräch ausgehend von den Anliegen der Studierenden. Das Beratungsziel ist die Unterstützung von Studierenden in ihrer selbstbestimmten Lern- und Studiermotivation, indem sie eigene Ressourcen und Fähigkeiten reflektierend erkennen und in weiterer Folge selbstständig mobilisieren. Studierende werden dadurch einerseits in der Wahrnehmung ihres Kompetenz-, Relevanz- und Autonomieerlebens unterstützt und andererseits in ihrer sozialen und akademischen Eingebundenheit bestärkt und gefördert. Das Konzept wurde mit Hilfe eines Mixed-Methods Designs im Studienjahr 2021/22 iterativ entwickelt und an einer Stichprobe von insgesamt 57 Studierenden aus neun Bachelor-Studien erprobt.

Das Beratungsangebot stellt die persönlichen Anliegen der Studierenden in den Mittelpunkt. Dafür nutzen Studierende ein Dashboard, um ihre Anliegen, Fragen oder Beratungsthemen einzutragen. Außerdem können sie vorab drei Fragebögen als Instrument der Selbstreflexion nutzen, welche die Themen Studienzufriedenheit, akademisches Selbstkonzept (Dickhäuser et al., 2002) und selbstreguliertes Lernen umfassen (PRO SRL-Fragebogen, basierend auf: Foerst et al., 2017). Die Peer-Berater*innen besprechen mit Studierenden die vorgebrachten Anliegen und zeigen, passend zu den Anliegen, Datenvisualisierungen zum Studienfortschritt über das Dashboard mit besonderem Fokus auf der Reflexion persönlicher Erwartungen und

Ziele sowie auf dem Aufzeigen von Handlungsoptionen. Die Visualisierungen der ECTS- Punkte zeigen den derzeitigen und geplanten Studienfortschritt sowie vergleichende Visualisierungen zu Studienkolleg*innen, um das akademische Selbstkonzept der Studierenden realistisch und bestärkend zu fördern. Ratsuchende Studierende reflektieren, je nach Anliegen, Lern- und Studierstrategien, nutzen verschiedene Tools und angeleitete Übungen.

Damit setzt das Beratungskonzept an mehreren Punkten zur Steigerung der Motivation und damit des Studienerfolgs an. Das Format ist eine wesentliche und wertvolle Ergänzung in einer Reihe bestehender universitärer Maßnahmen (z.B. StEOP-Mentoring, Schreibmentoring, Fachtutorien, Buddy-Programme etc.). Zudem sind die Erfahrungen aus den Beratungen nützlich für die Weiterentwicklung des Lehr- und Studienangebots, da die Bedürfnisse unterschiedlicher Studierendengruppen eine Rückmeldung an die Hochschule darstellt. Im Beitrag geht es insbesondere um die Anliegen und Beratungsthemen mit denen Studierende in die Beratung kamen und jene, die im Beratungsprozess erst konkretisiert oder noch ergänzt wurden. Anschließend geht es um die dazugehörigen „nächsten Schritte“, die von Peer-Studierendenberater*innen protokolliert wurden. Zudem werden Anliegen aus dem

Beratungsverlauf von verschiedenen Studierendengruppen ihren Angaben zur individuellen Lebenssituation gegenübergestellt und im Zusammenhang mit Faktoren wie Studien(un)zufriedenheit und institutionell gesehen (nicht) erfolgreichen Studienverläufen vorgestellt. Außerdem werden die Ergebnisse des Vorher-Nachher Vergleichs der ausgefüllten Fragebögen gezeigt, um die Wirkung der Beratung und mögliche Veränderungen der Bedürfnisse zu zeigen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 183–198.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie: ZDDP*, 23(4), 393-405.
- Foerst, N. M., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., & Schober, B. (2017). Knowledge vs. action: discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. *Frontiers in psychology*, 8, 1288.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N., & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, M. (2020). Habitussensibilität in der Hochschulberatung. Herausforderung für Beratende. In: Lange- Vester, A. & Schmidt, M. (Hrsg.). *Herausforderungen in Studium und Lehre*. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 104-121.
- Universität Wien (2022). Peer-Studienfortschrittsberatung (Pilotprojekt), Center for Teaching and Learning. URL: <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/waehrend-des-studiums/peer-studienfortschrittsberatung/> (zuletzt aufgerufen am 22.7.2022).

Heike Karolyi (FernUniv. Hagen):

Selbstreguliertes Lernen und digitale Kompetenzen in digitalen Studienformaten

Die Erforschung und Systematisierung von Studienerfolg und -abbruch rückt zunehmend auch digitale Studienformate in den Betrachtungsfokus. Sowohl im nationalen als auch im internationalen Umfeld wurde die Forschung dazu bislang noch vernachlässigt. Der DZHW-Bericht „Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit“ (Heublein et al., 2017) dokumentiert Studienerfolg und -abbruch beeinflussende Faktoren sowie deren Wechselwirkungen insbesondere für traditionelle Studienformate an Präsenzhochschulen. Die Datengrundlage berücksichtigt explizit keine Merkmale, die sich auf digitale Studienformate in der Fernlehre beziehen. Auch andere Studien setzen sich zwar mit zeitlich begrenzten Angeboten auseinander, jedoch nicht mit ganzen Studiengängen, die einen hohen online Anteil aufweisen können. Fernhochschulen bilden aufgrund ihres durchgängig hohen Anteils digitaler Lehr-/Lernformate ein ideales Feld, um eine Vergleichsgruppe zum Präsenzstudium zu erschließen und neues Wissen über die Wirksamkeit digitaler Studienformate in Hinblick auf Studienerfolg und Studienabbruch zu generieren. Studienerfolg wie auch Entscheidungen zum Studienabbruch sind stets multikausal zu betrachten (vgl. Heublein et al., 2010; Heublein et al., 2017), so dass sowohl die subjektive als auch die curriculare und institutionelle Ebene als Untersuchungsgrundlage betrachtet werden müssen. Das Projekt LAMASS@DiLea hat das Ziel Faktoren für den Studienerfolg und -abbruch in digitalen Studienformaten zu erschließen und damit die Forschungslücke für digitale Studienformate weiter zu schließen. Auf der Grundlage der DZHW-Studie (Heublein et al., 2017) sowie ihres Untersuchungsdesigns wird derzeit ein Kontrast zwischen Präsenzstudium und digitalen Studienformaten erarbeitet. Was macht ein digitales Studienformat aus, wie beeinflussen digitale Kompetenzen und die Fähigkeiten des selbstregulierten Lernens den Studienerfolg oder Studienabbruch sind Fragestellungen, denen das BMBF geförderte Projekt LAMASS@DiLea in einem Untersuchungsmodul zum selbstregulierten Lernen und digitalen Kompetenzen nachgeht.

Zunächst gilt es daher zu definieren, was ein digitales Studienformat ausmacht und wie Studiengänge mit einem hohen online-Anteil identifiziert werden können. Erste Ergebnisse aus der Analyse der angebotenen digitalen Studiengänge in Deutschland zeigen wie diese Studienformate an öffentlichen und privaten Hochschulen in der Hochschullandschaft an traditionellen Universitäten und Hochschulen sowie an Fernhochschulen in staatlicher und privater Trägerschaft vertreten sind. Die FernUniversität in Hagen bietet ihren Studierenden seit Jahren ein digitales Studienformat an und zeichnet sich zugleich durch eine besonders hohe Diversität seiner Studierendenschaft aus. Selbstreguliertes Lernen (vgl. dazu auch Schmitz & Wiese, 1999; Zimmermann & Schunk, 2001; Pintrich, 2004) bildet im Rahmen der Hochschulforschung ein immer intensiver verfolgtes Schlüsselkonzept für erfolgreiches Lernen. Auch digitale Kompetenzen stehen aufgrund seiner gesellschaftlichen Relevanz zunehmend nicht nur als Gelingensbedingung für ein Studium, sondern auch als Desiderat für die Anschlussfähigkeit von Absolventen im Fokus (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Beide Konzepte, das Selbstregulierte Lernen und digitale Kompetenzen, rückten bereits vor der Pandemie auch für das Studium in Präsenz in den engeren Fokus und wurden in der Pandemie immer deutlicher zu Bewältigungsstrategien (Lörz, Zimmer & Koopmann, 2021) und damit ein zentraler Faktor für den individuellen Studienerfolg. Studierende, die sich souverän in der Nutzung von digitalen Medien und im Umgang mit digitalen Informationen und Werkzeugen erweisen, gelten zudem als besonders leistungsstark. Damit bilden diese zwei Konzepte ein elementares Untersuchungsmodul der subjektiven Ebene im Rahmen des Projektes LAMASS@DiLea. Der Beitrag veranschaulicht zudem eine Untersuchung von Studierenden der FernUniversität in Hagen, die die Ausprägung von selbstreguliertem Lernen und dessen Auswirkungen auf das Lernverhalten in online Lernumgebungen in Bachelorstudiengängen zeigen (siehe dazu auch: Seidel, Karolyi, Burchart & de Witt, 2022). Dabei geht der Beitrag nicht nur auf den Zusammenhang von selbstreguliertem Lernen ein, sondern betrachtet auch diversitätsspezifische Faktoren. Abschließend veranschaulicht ein Ausblick die Erfassung von Aspekten zu digitalen Kompetenzen auf der subjektiven, curricularen und institutionellen Ebene für das Forschungsdesign.

Literaturverzeichnis

- Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Nr. 1; Forum Hochschule, S. 298). DZHW.
- Lörz, M., Zimmer, L., & Koopmann, J. (2021). Herausforderungen und Konsequenzen der Corona- Pandemie für Studierende in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 312-318.
- Seidel, N., Karolyi, H., Burchart, M., de Witt, C. (2022). Approaching Adaptive Support for Self-regulated Learning. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) *Innovations in Learning and Technology for the Workplace and Higher Education*. TLIC 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 349. Springer, Cham.

Katharina Lohberger, Prof. Dr. Edith Braun (Univ. Gießen):

Verlieren wir bestimmte Studierende während einer Phase des digitalen Lehrens?

Im Rahmen der Pandemiebekämpfung wurden an Hochschulen Präsenzveranstaltungen in kürzester Zeit zu Online-Veranstaltungen umgestaltet. Dies resultierte sowohl für Studierende als auch für Lehrende in neue Studien- und Arbeitsbedingungen, sodass Studierende lernen mussten, sich in der Distanzlehre zurechtzufinden.

Empirische Studien haben studentisches Engagement als entscheidende Faktoren für einen erfolgreichen Studienverlauf identifiziert (Müller & Braun, 2018; Wilson et al. 2015). Engagement kann zum einen als die Zeit und Energie interpretiert werden, die Studierende in Bildungsaktivitäten in und außerhalb der Lehrveranstaltungen investieren und schließt zum anderen die Verbundenheit der Studierenden mit dem Studienfach mit ein (Kuh 2003). Diese bildungsnahen Aktivitäten können durch eine Anzahl an kognitiven, affektiven oder Verhaltensindikatoren beobachtet werden (Bond et al. 2020).

Die Integration und Beteiligung aller Studierenden stellt eine wichtige Aufgabe in der Hochschullehre dar. Gerade für Studierende aus nichtakademischen Familien oder mit Migrationshintergrund ist die Integration besonders wichtig, da sie über weniger Kenntnisse zum deutschen Hochschulsystem verfügen und sich bei Fragen nur an andere Studierende oder Lehrende wenden können. Daher gilt es gerade in Zeiten von digitaler Lehre, ein besonderes Augenmaß auf diese „nicht-traditionellen“ Studierenden zu legen.

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor dem skizzierten Hintergrund zwei Forschungsfragen.

- 1) Können Studierende die besser involviert und eingebunden sind mit der digitalen Lehre besser umgehen?
- 2) Besteht die Gefahr, dass bestimmte soziale Gruppen weniger gut eingebunden sind?

Die Datenbasis stellt eine Studierendenbefragung an einer Universität im Frühjahr 2021 dar, an der 6.982 Studierende teilnahmen. Das „Student Engagement“ wurde mit 11 Items operationalisiert (Cronbachs $\alpha = 0,71$). Es wurden Varianzanalysen durchgeführt, um Gruppenunterschiede hinsichtlich des Student Engagements zu überprüfen. Alle Analysen wurden mit STATA durchgeführt.

Die Auswertungen bestätigen, dass Studierende mit pandemiebedingten Abbruchgedanken weniger hohe Ausprägungen im „Student Engagement“ zeigen als Studierende ohne Abbruchgedanken oder auch mit allgemeinen Abbruchgedanken ($F(2, 4.861) = 17.81, p < 0.001, \eta^2 = 0.007, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0.003, 0.013]$). Stärker involvierte Studierende sind zudem signifikant zufriedener mit dem E-Learning Angebot der Hochschule ($F(3, 4917) = 21.05, p < 0.001, \eta^2 = 0.013, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0.007, 0.019]$).

Außerdem wünschen sich weniger stark involvierte Studierende eine signifikant intensivere Betreuung durch Lehrende ($F(1, 4791) = 25.26, p < 0.001, \eta^2 = 0.005, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0.002, 0.01]$). Zusammengefasst bestätigen die Ergebnisse die Annahme, dass stärker involvierte Studierende, gemessen mit dem Student Engagement, besser mit der digitalen Lehre in Zeiten der Pandemie zurechtkommen

Bei der Überprüfung der zweiten Forschungsfrage zeichnet sich ein Bild entgegen erster Vermutungen ab: Studierenden der ersten Generation sind durchschnittlich 0.058 Skalenpunkte und damit signifikant stärker involviert, als Studierende deren Eltern studiert haben ($F(1, 3560) = 5.92, p = 0.015, \eta^2 = 0.002, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0.000, 0.005]$). Auch Studierende mit Migrationshintergrund sind im Schnitt 0.048 Skalenpunkte signifikant stärker involviert als ihre Kommiliton*innen ohne Migrationshintergrund ($F(1, 4596) = 3.86, p = 0.049, \eta^2 = 0.001, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0, 0.003]$).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Studierende aus bildungsferneren Familien über ein höheres Student Engagement verfügen. Wir interpretieren diese Ergebnisse dahingehend, dass Studierende eine hochselektive Gruppe sind. Möglicherweise verfügen gerade nichttraditionelle Studierende über ausgezeichnete soziale Netzwerke und haben so mögliche Hindernisse aufgrund ihres Engagements und Involvement schon vor dem Studium überwinden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein höheres Engagement auch in der Pandemie positiv auf den Studienverlauf auswirkt. Allerdings sind weitere Analysen notwendig, da es sich bei den vorliegenden empirischen Ergebnissen um Querschnittsbeobachtungen handelt und kausale Interpretationen daher nicht möglich sind.

Im Rahmen unserer Präsentation möchten wir diese ersten empirischen Ergebnisse und die daraus für *die digitale Lehre resultierenden Konsequenzen diskutieren*.

Literaturverzeichnis

- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 2.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.
- Müller, L., & Braun, E. (2018). Student Engagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 649-670.
- Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M. J., Veilleux, N., Floyd-Smith, T., Bates, R. & Plett, M. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research in Higher Education*, 56(7), 750-776.

Track 2: Hochschule als Karrierefeld und Gestaltungsraum

Ronny Rówert, Prof. Dr. Sönke Knutzen (TU Hamburg):

Zwischen Fächergrenzen, über Hochschulgrenzen – Handlungsoptionen für interdisziplinäre T-Shape-Studienangebote

Hochschulen sind gefordert, eine passende Balance aus standardisiertem Wissen und neuen gesellschaftlichen Kompetenzanforderungen in ihre Curricula zu integrieren (Orr et al., 2019). So wird vor allem von hochschulexternen Interessensgruppen wie der Wirtschaft der Anspruch geäußert, dass Absolvent:innen studienbegleitend sogenannte Future Skills entwickeln, zu denen kollaboratives Arbeiten, unternehmerisches Denken, agile Arbeitsmethoden und Datenkompetenzen, aber auch das lebenslange Lernen zählen (Stifterverband, 2019). Durch die teilweise rasanten Entwicklungen, getrieben durch Digitalisierung und disruptive Veränderungen, steigen gleichzeitig auch die fachlichen Anforderungen an die Curricula – insbesondere bei technisch orientierten Studiengängen. Neben der ohnehin hohen fachlichen Ausdifferenzierung der Curricula gilt es, Themen wie Künstliche Intelligenz, Cyber-Physical-Systems, Data-Mining, digitale Zwillinge, additive Fertigung, etc. einzubeziehen. In der Folge schwinden die Möglichkeiten, interdisziplinäre Inhalte in das Studium curricular zu integrieren.

Hochschulen sehen sich also mit der Herausforderung konfrontiert, immer neueren fachlichen und überfachlichen Anforderungen bei der Curriculumsgestaltung gerecht zu werden, um Absolvent:innen die Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzprofile zu ermöglichen. Die Aufgabe der Hochschulen ist es dabei, trotz hochdifferenzierter fachorientierter Studiengänge einen möglichst vielfältigen inter- und transdisziplinären Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Vor dieser Aufgabe stehen die Hochschulen trotz unterschiedlicher Fächerprofile und Studierendenzielgruppen auf eine ähnliche Art und Weise.

Ein Lösungsansatz kann das T-Shape-Studienmodell sein. Es ermöglicht eine interdisziplinäre Ergänzung (horizontaler T-Strich) zu den disziplinären Studienangeboten (vertikaler T-Strich) (Conley et al., 2017). Dies lässt sich am Beispiel der Förderung von Gestaltungskompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung verdeutlichen, dessen Ziel das Verbundvorhabens "Open T-Shape for Sustainable Development" (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, 2021) des Konsortiums der Technischen Universität Hamburg und der HafenCity Universität Hamburg verfolgt und so den T-Shape-Innovationsansatz in hochschulische und studienorganisatorische Strukturen überführt. In Form von hochschulübergreifenden, offenen und digital zugänglichen Lernangeboten am Beispiel der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele können Studierende Nachhaltigkeitskompetenzen erwerben, die eng mit technologischen Lösungsansätzen verbunden sind und zu den Fächerprofilen der Hochschulen sowie Interessensgebieten der Studierenden passen.

Entlang der empirischen Erfahrungen bei der Implementierung dieses Innovationsansatzes lassen sich übergreifende Fragen der lehrbezogenen Hochschulentwicklung mit der Perspektive der Hochschul- und Wissenschaftsforschung diskutieren. Folgende Fragenstellung werden dabei auf den unterschiedlichen Mikro-Meso-Makro-Handlungsebenen der lehrbezogenen Hochschulentwicklung nach Seufert (2008) aufgeworfen:

- Wie sind flexible und integrative Lehr-Lernformen in digital gestützten Lernumgebungen zu gestalten, dass sie in Form von Microcredentials (EC, 2020) zum interdisziplinären Kompetenzerwerb (T-Shape) beitragen? (Mikroebene)
- Wie können extracurriculare Lernangebote so strukturiert werden, dass sie im Sinne eines interdisziplinären Kompetenzerwerbs (T-Shape) wirksam werden und wie ist der Prozess der Curriculumsentwicklung hochschulorganisatorisch zu gestalten? (Mesoebene)
- Wie lassen sich interdisziplinäre Lernangebote im Sinne eines T-Shape-Modells hochschulübergreifend entwickeln und in Hochschulnetzwerken zu flexiblen Lernwegen für Studierende organisieren? (Makroebene)

Zur Beantwortung dieser übergreifend aufgeworfenen Fragen werden (Zwischen-)Ergebnisse des mit Hilfe eines Design-Based-Research (DBR) Analyserahmens entwickelten, erprobten und (zwischen-)evaluierten Praxisprojektvorhabens "Open T-Shape for Sustainable Development" zur Diskussion gestellt. Der entlang den von Dilger und Euler (2018) definierten Phasen umgesetzte Forschungs- und Entwicklungsprozess erzeugte empirische Hinweise in allen Iterationschleifen des Projektes. Zur Erhebung dienten multimethodische Ansätze wie Erhebungen zum Nachfragepotenzial unter Studierenden, dokumentenanalytische Ansätze zur Curriculumsentwicklung sowie Expert:inneninterviews mit Studiengangverantwortlichen.

Dieser Beitrag soll empirische Einblicke in den Entwicklungsprozess eines hochschulübergreifenden und interdisziplinären Studienangebots im Sinne des T-Shape-Modells geben. Die Erkenntnisse sollen einerseits für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung Räume zur Reflexion von Potentialen und Herausforderungen inter- und transdisziplinärer Studienangebote bieten, die in hochschulischen Netzwerkstrukturen entwickelt werden. Andererseits soll die praxisbasierte Perspektive für die Hochschulentwicklung konkrete Einblicke in Möglichkeiten der Entwicklung von Lernangeboten für den überfachlichen Kompetenzbedarf erlauben.

Literaturverzeichnis

Conley, S. N., Foley, R. W., Gorman, M. E., Denham, J., & Coleman, K. (2017). Acquisition of T-shaped expertise: an exploratory study. *Social Epistemology*, 31(2), 165–183. doi:10.1080/02691728.2016.1249435

- Dilger, B. & Euler, D. (2017). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? Berufs- und Wirtschaftspädagogik (bwp), 372(33). ISSN 1618-8543
- EC (2020). Ein europäischer Ansatz für Microcredentials. Abgerufen 30.06.2022 von <https://education.ec.europa.eu/de/ein-europaeischer-ansatz-fuer-microcredentials>
- Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2019). AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2677655>
- Seufert, S. (2008). Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91004-8>
- Stifterverband (2019). Future Skills – Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Abgerufen 30.06.2022 von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/6360>
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre (2021). Open T-Shape for Sustainable Development. Abgerufen 30.06.2022 von <https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/opent4sd/>

Hochschulevaluationen stehen vor der Herausforderung, das Erreichen vielfältiger Ziele eines Studiums zu untersuchen. Studiengänge sollen Fachwissen und wissenschaftliche Methoden vermitteln, auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, Soft-Skills stärken und an unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen von Studierenden angepasst sein. Für Evaluationen im komplexen Setting der Hochschule bietet sich ein Mixed-Method Ansatz an, um umfassend Daten zu generieren, diverse Akteure miteinzubeziehen und sinnvoll Handlungsempfehlungen aussprechen zu können (Bosse & Barnat, 2019; Knödler, 2019).

Anhand einer aktuell gestarteten, auf mehrere Jahre angelegten wissenschaftlichen Evaluation des Studiengangs Öffentliche Verwaltung (ÖV) an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin stellen wir konzeptionelle, methodische und operative Chancen und Herausforderungen einer komplexen Hochschulevaluation vor und möchten über den geplanten, multimethodalen Ansatz in die Diskussion treten. Der Studiengang ÖV wird in den drei Studienformaten Blended, Dual und Präsenz angeboten. Die Evaluation untersucht, mit welchen diversen Voraussetzungen, Erwartungen und Bedürfnissen Studierende in die drei Studienformate starten, wie sich im Studienverlauf Kompetenzen und Fachwissen für die Tätigkeit im Öffentlichen Dienst entwickeln und welche Rolle dabei die Studienformate, Lehrinhalte und Didaktik sowie das soziale Umfeld an der Hochschule spielen. Ziel ist es, praxisrelevante Erkenntnisse für den Ausbau von Unterstützungsangeboten, die Weiterentwicklung der Studienformate und das (Personal)Marketing des Studiengangs zu generieren.

Methode

Das Evaluationsprojekt gewinnt Daten mit Hilfe der drei Aktivitätsfelder *Befragung*, *Partizipation* und *Austausch*. Die *Befragung* kombiniert quantitative und qualitative Erhebungen. Über den Zeitraum der Studienzeit von sieben Semestern nehmen Studierende semesterweise an standardisierten, schriftlichen Befragungen teil, welche im Längsschnitt Aussagen über die Wechselwirkungen individueller Voraussetzungen und Veränderungen mit den Merkmalen der drei Studiengangsformate ermöglichen. Zusätzlich werden Zusammenhänge mit Studienerfolg und Arbeitgeberaspiration untersucht und potenzielle Unterschiede zwischen den Studiengangsformaten analysiert. Fokusgruppen mit Student:innen der drei Studiengangsformate ergänzen die schriftlichen Befragungen.

Das Aktivitätsfeld *Partizipation* bindet Studierende aktiv in die Gestaltung und Auswertung der Evaluation ein und bietet ihnen die Möglichkeit, bereits während der Projektlaufzeit von den Erkenntnissen zu profitieren. Ein neu gegründeter studentischer Beirat sowie projektbezogene Wahlpflichtmodule bilden den Kern der Partizipation.

Das Aktivitätsfeld *Austausch* dient dazu, das kollegiale Lernen zu fördern, Handlungsempfehlungen zu vertiefen und deren Umsetzung zu erproben. Unterschiedliche Austauschformate wie moderierte Fokusgruppen, Workshops oder Vorträge, in denen Erkenntnisse geteilt und deren Bedeutung für Studium, Lehre und das Studiengangsmarketing mit diversen Vertreter*innen aus Lehre und Verwaltung diskutiert werden, laufen projektbegleitend. Der Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxiserfahrungen rundet die Evaluation ab.

Ergebnisse und Ausblick

Im Rahmen der GfHf werden Methoden und erste Ergebnisse der Evaluation vorgestellt und anvisierte Schwerpunkte für bevorstehende Datenerhebungen und -analysen skizziert, um in einen Austausch über die geplanten methodischen Ansätze im Bereich der *Befragung*, *Partizipation* und *Austausch* sowie über Analysestrategien im Umgang mit dem komplexen Datenpool zu treten. Konkrete konzeptionelle, methodische und operative Herausforderungen und Chancen für die Aussagefähigkeit der Daten, beispielsweise die Sicherstellung einer hohen Rücklaufquote bei Befragungen oder die verzerrenden Effekte von Attrition durch z.B. Studienabbrecher:innen im Längsschnitt werden dabei diskutiert (Schmidt, 2017).

Die über mehrere Jahre zu erhebenden Daten der Befragung ermöglichen Rückschlüsse auf Voraussetzungen und Bedürfnisse einer diversen Studentenschaft, zeigen deren Wissens- und Kompetenzentwicklung in den drei Studiengangsformaten auf und bieten einen Ausblick auf die notwendige Weiterentwicklung der drei Studiengangsformate. Eine Kombination von Befragung, Partizipation und Austausch ermöglicht eine Triangulation der Ergebnisse.

Durch die Partizipation von Studierenden und einen regelmäßigen Austausch zwischen dem wissenschaftlichen Evaluationsteam, Lehrenden, und Vertreter*innen aus dem weiteren Hochschulkontext können Forschung und Praxis zudem schnell voneinander profitieren. Beispielsweise lassen sich Methoden und Inhalte der drei Aktivitätsfelder im Projektverlauf anpassen und wechselseitig aufeinander beziehen, um Erkenntnislücken zu schließen. Ergebnisse können genutzt werden, um Lerninhalte, Lehr- und Prüfungsformate und ergänzende Unterstützungsangebote weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Bosse, E., Barnat, M. (2019). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Untersuchung der Studieneinstiegsphase. In: Jenert, T., Reinmann, G., Schmohl, T. (eds) Hochschulbildungsforschung. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_10
- Knödler, E. (2019). Methodisches Vorgehen. In: Evaluation an Hochschulen. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4_7
- Schmidt, Uwe. (2017). Evaluation und was dann? Evaluation im Kontext von Wirkungsforschung und die Wirkung durch Qualitätssicherung. Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Bd. 61. 67-86.

Prof. Dr. Birgitt Erdwien, Julia Jochim, Cecilia Post (Europäische Fernhochschule Hamburg):
Das Fernstudium der Zukunft: Multiperspektivische Bedarfsanalysen zur Identifizierung von Entwicklungsansätzen unter Verwendung eines Mixed Methods-Forschungsdesigns

Ausgangslage

Nachdem die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformate an Hochschulen im deutschsprachigen Raum über viele Jahre vergleichsweise schleppend verlief, führte die Corona-Pandemie schlagartig zu Veränderungen. Binnen kürzester Zeit mussten Lehrende ihre Seminare und Vorlesungen virtuell aufbereiten und Studierende sich an Online-Veranstaltungen und Online-Prüfungen gewöhnen. Nicht erst seit dem Abschwächen der Pandemie sind Diskussionen über eine Verstärkung digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsformate sowie die digitale Weiterentwicklung der Hochschulbildung im wissenschaftlichen Diskurs allgegenwärtig (u.a. Sälzle et al. 2021; Seyfeli, Elsner & Wannemacher, 2020; Bosse 2021).

Fernhochschulen haben naturgemäß in besonders hohem Maße Anlass, digitale Formate einzusetzen (Lehmann, 2012, S. 35), denn ihre Studienangebote richten sich vornehmlich an Menschen, die aufgrund von Berufstätigkeit, familiärer und/oder sonstiger (sozialer) Verpflichtungen auf eine Orts- und Zeitunabhängigkeit ihres Studiums angewiesen sind (vgl. Fogolin, 2012, S. 9, Lehmann, 2012, S. 21).

Reflexion

Budde, Friedrich und Sames haben 2022 die Vision einer Blended University vorgestellt - eine neue Kultur des Lernens, geprägt von Eigenständigkeit und Selbststeuerung, einer neuen Rolle von Lehrenden als Lernbegleitende, neuer Formen der Begegnung sowie neuartiger und zunehmend digitaler Prüfungsformen. Die Frage nach der Korrespondenz dieses Zukunftskonzeptes mit den Bedarfen und Bedürfnissen von Fernstudierenden ist Inhalt einer Reihe von Aktivitäten des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Euro-FH. Diese bilden den Ausgangspunkt für die systematische und bedarfsorientierte Entwicklung einer Blended University als Zukunftskonzept für das Fernstudium.

Multiperspektivische qualitative und quantitative Bedarfsanalysen

Um die Bedarfe und Wünsche von Fernstudierenden zur Hochschullehre der Zukunft zu erfassen, führt die Euro-FH seit Anfang 2020 verschiedene quantitative und qualitative Erhebungen durch, die systematisch aufeinander bezogen analysiert und weiterentwickelt werden (Mixed Methods-Design, vgl. Kuckartz, 2014):

Eine an ihre Studierenden gerichtete *Trendstudie Digitale Medien* zu digitaler Medienakzeptanz und diesbezüglichem Nutzungsverhalten wurde im Januar 2020 durchgeführt und im September 2020 wiederholt. Der Vergleich beider Erhebungen ergibt nicht nur eine signifikant höhere allgemeine Akzeptanz digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsformate, sondern auch eine ebenfalls signifikant höhere Anspruchshaltung, was ihre dauerhafte Implementierung im Fernstudium angeht.

Im Sommer 2021 wurde an der Euro-FH und zwei weiteren Fernhochschulen die teilstandardisierte Fragebogenstudie *Studieren und Arbeiten in der Corona-Pandemie* durchgeführt. Diese liefert aufschlussreiche Erkenntnisse zu den Studien- und Arbeitsumständen von Fernstudierenden, ihrem Umgang mit Neuerungen und Herausforderungen im (digitalen) Studien- und Arbeitsbetrieb sowie ihren Bedürfnissen und Anforderungen an das Studium und die Arbeitswelt der Zukunft. Auch hier zeigen die Ergebnisse der Studie nachdrücklich, dass die durch die Pandemie forcierte Hinwendung zu digitalen Formaten nicht nur passagerer Art ist, sondern dass diese sich fest in der Anspruchshaltung der Studierenden verankert hat.

Weitere wichtige Erkenntnisse zum Fernstudium der Zukunft konnten im Frühsommer 2022 im Rahmen der *Strategie-tage Lehre* in Workshops mit verschiedenen Interessensgruppen (Lehrende, Studienbetrieb, Studierende) gewonnen werden. Unter Anleitung eines externen Moderators erarbeiteten die Workshopgruppen in intensiver Diskussion Impulse für die didaktische Weiterentwicklung des Fernstudiums. Die Ergebnisse der Workshops werden derzeit unter Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) systematisch ausgewertet und sollen sodann in einen teilstandardisierten Fragebogen überführt werden, mit dem im Rahmen einer Vollerhebung an den Studierenden der Euro-FH die Ergebnisse der Workshops vertieft und validiert werden sollen.

Im Vortrag stellen wir zentrale Erkenntnisse aus unseren Erhebungen vor und diskutieren Veränderungskonzepte und Maßnahmen zur Umsetzung eines zukunftsfähigen Fernstudiums.

Literaturverzeichnis

- Bosse, E. (2021). Fachbereiche und Fakultäten in der Corona-Pandemie. Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft. Hochschulforum Digitalisierung - Arbeitspapier 57
- Budde, J., Friedrich, J. & Sames, J. (2022). Unsere Vision: Vom Blended Learning zur "Blended University". *Strategie Digital*, 2/2022, 13-20.
- Fogolin, A. (2012). Bildungsberatung im Kontext von Fernlernen. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 9-16). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, B.: (2012). Aus der Ferne Lehren und Lernen. Zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 19-41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Sälzle, S., Vogt, L., Blank, J., Bleicher, A., Scholz, I., Karossa, N., Stratmann, R. & D'Souza, T. (2021). *Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie. Eine qualitative Studie mit Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden*. Baden-Baden: Tectum.
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Baden-Baden: Tectum.

Kajetan Stransky-Can (BMBWF, Wien), Dr. David Campbell (Univ. für Weiterbildung Krems):
Rahmenbedingungen für effektiveres Lehren und Lernen. Ein Blick in das UG 2002, die Universitätsfinanzierungsverordnung und die Projekte SQELT sowie DILE

In den Leistungsvereinbarungen, also öffentlich-rechtlichen Verträgen, wird u.a. die Bundesfinanzierung öffentlicher Universitäten für eine Periode von drei Jahren (aktuell für 2022-24) festgelegt. In der neuen Leistungsvereinbarungsperiode ist nach 2019-2021 wiederholt eine relativ starke Expansion des Budgets – diesbezüglich kann sich Österreich durchaus mit dem „Innovation Leader“ Schweden messen - und die Bindung der Auszahlung eines Teils dieser Mittel an die Erreichung von Zielen der Projekte zur sozialen Dimension und qualitätssichernden Maßnahmen in der Lehre erfolgt. Darüber hinaus wird ein Teil des Universitätsbudgets über eine projektbezogene Ausschreibung vergeben. Nach einem diesbezüglichen Abriss über die historische Genese der Universitätsfinanzierung NEU werden die folgenden Fragestellungen behandelt: Worin liegt die Grundlage für diese Projekte und wie stellt sich hier die Situation für Österreich im internationalen Vergleich dar? Welche sind diese Maßnahmen und wie ist ihr Verständnis, auf Basis der Universitätsfinanzierungsverordnung? Um welche Beträge geht es? Zunächst wird das Problem innerhalb des Modells der Universitätsfinanzierung NEU verortet, wobei die universitären Globalbudgets betroffen sind. Danach werden Implikationen der Antworten auf die beiden Fragestellungen für die (Finanz-)Autonomie der Universitäten allgemein und die Epistemic Governance innerhalb der lernenden Organisation Universität speziell diskutiert, wobei Schlussfolgerungen aus den Projekten SQELT und DILE zur Anwendung kommen werden.

Dr. Andreas Beer, Daniel Hechler (HoF, Univ. Halle-Wittenberg):

Der Preis der (kritischen) Freundschaft. Individuelle Motivationen zur Mitwirkung an wissenschaftlichen Beiräten

Wissenschaftliche Beiräte finden sich nahezu überall. Während ihre Beratung in Wirtschaft, Bildung oder Politik eine externe, eben wissenschaftliche Perspektive einbringt (Ahlemeyer 1996; Chok 2009; Göser/Wimmer/Sauer 2021; Kahlert 2011; Weingart/Lentsch 2008), ist ihre Rolle innerhalb der Wissenschaft vielschichtiger. Dort werden sie z.B. von Forschungsprojekten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen unterhalten. Qualitätsentwicklung ist dabei das ostentative Ziel (Joerk 2009; Schimank 2004), doch auch Reputationstransfer oder Bedienung von Umwelterwartungen sind als Nutzenszenarien anzutreffen (Röbbcke/Simon 1999). Vereinzelt entstanden sie auch in Reaktion auf kritische Situationen, wobei die Beratung durch gleichrangige Peers zugleich als Schutz vor deutlich invasiveren Eingriffen durch wissenschaftsexterne Akteure diene.

Wissenschaftliche Beiräte bedürften jedoch nicht nur des Engagements der Einrichtung, die sie unterhält, sondern auch ihrer Mitglieder. Die Bereitschaft, sich kontinuierlich in Beiräten zu engagieren, verwundert zunächst: Die Mitarbeit nagt am bereits knappen Zeitbudget der angefragten Wissenschaftler.innen, der Nutzen für die Beratenen bleibt für die Mitglieder oft unklar und finanzielle Kompensationen – die außerhalb der Wissenschaft angeboten werden – stellen im deutschen Wissenschaftssystem eine absolute Ausnahme dar. Entsprechend regelmäßig sind die Klagen über Beiratstätigkeiten, ohne dass ihre Sinnhaftigkeit oder die Beiratstätigkeit im Allgemeinen bezweifelt wird. Damit stellt sich die Frage nach der Motivation der Wissenschaftler.innen, die wohl nur teilweise durch den zwanglosen Zwang der wissenschaftlichen Professionsnormen erklärt werden kann. Kurz: Welche Vorteile existieren für Mitglieder in den unterschiedlichen Typen wissenschaftlicher Beiräte? Dies wollen wir im Vortrag beleuchten.

Im Projekt WissBei – Der Wissenschaftliche Beirat wurde eine quantitative und qualitative Analyse wissenschaftlicher Beiräte im deutschen Wissenschaftssystem erstellt. Dazu wurden von sieben Einheiten des Wissenschaftssystems empirische Daten erhoben: wie viele Beiräte bei konkreten Einheiten existieren, ihre Mitgliederanzahl, Geschlechterverhältnis, Internationalität sowie Disziplinenverteilung und Interdisziplinarität. Zudem wurden die Aufgaben der Beiräte eruiert. Letzteres wurde durch Interviews mit Beiratsmitgliedern sowie Beiratskoordinator.innen vertieft. Mittels einer Online-Umfrage wurden Informationen zu Arbeitsweisen und Ressourcenaufwand (zeitlich und monetär) für alle an Beiräten Beteiligten erhoben.

Im Vortrag fokussieren wir auf die Relationen zwischen Aufwand und Nutzen für Beiratsmitglieder, also die Berater.innen, nicht die Beratenen. Auf Grundlage der o.g. Umfragen und Interviews zeigen wir, welche nach außen kommunizierten und ggf. zusätzlichen internen Aufgaben die Mitglieder übernehmen und welche zeitlichen Ressourcen sie dafür im Durchschnitt aufwenden. Diesem Aufwand werden die ebenfalls erhobenen Nutzendimensionen für die Mitglieder gegenübergestellt, d.h. jene Anreize, die – neben dem professionellen Pflichtgefühl – ein kontinuierliches Beiratsengagement wahrscheinlicher machen. Anhand dieser Relationen entwerfen wir eine Systematik unterschiedlicher Beiratstypen aus Sicht ihrer Mitglieder. Abschließend – und als Einleitung zu einer Diskussion im Anschluss an den Vortrag – thematisieren wir, welche Faktoren zu einer negativen Aufwand-Nutzen-Einschätzung führen, und welche Verhaltensweisen Beiratsmitglieder wählen, wenn sie in solchen für sie dysfunktionalen Beiräten mitwirken (sollen).

Literaturverzeichnis

- Ahlemeyer, Heinrich W. (1996): Systemische Organisationsberatung und Soziologie, in: Heine von Alemann/Annette Vogel (Hg.), *Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven*, Leske + Budrich, Opladen, 77-88.
- Chok, Jay Inghwee (2009): *Regulatory Dependence and Scientific Advisory Boards* (USC Marshall School of Business Research Paper Series 07/09). Gerard J. Tellis, URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1332510# (4.4.2022).
- Göser, Maya/Stefan Wimmer/Johannes Sauer (2021): *Research Excellence or Scientific Advisory Boards – Investigating German and US Agri-Environmental Boards*, unter Mitarbeit von German Association of Agricultural Economists (GEWISOLA), Berlin, auch unter <https://ideas.repec.org/p/ags/gewi21/317065.htm> | (4.4.2022).
- Joerk, Christiane (2009): *Wissenschaftsmanagement in der außeruniversitären Forschung: Diskurs und Praxis an Instituten der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft*, Hagen (2.1.2022).
- Kahlert, Heike (2011): *Entgrenzung zwischen Wissenschaft und Praxis? Kritische Reflexionen am Beispiel der soziologischen Beratung*, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 123–140.
- Röbbcke, Martina/Dagmar Simon (1999): *Zwischen Reputation und Markt: Ziele, Verfahren und Instrumente von (Selbst)Evaluationen außeruniversitärer, öffentlicher Forschungseinrichtungen* (WZB Discussion Paper P 99-002), URL: <https://www.econs-tor.eu/handle/10419/50247>.
- Schimank, Uwe (2004): *Leistungsbeurteilung von Kollegen als Politikberatung. Am Beispiel von Evaluationen im Hochschulsystem*, in: Rainer Schützel/Thomas Brüsemeister (Hg.), *Die beratene Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 39–55.
- Weingart, Peter/Justus Lentsch (2008): *Wissen - Beraten - Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*, Velbrück-Wissenschaft, Weilerswist, auch unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dok-serv?id=3109500&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Björn Möller (HIS, Hannover):

Über die Aushandlung von Gestaltungsräumen zwischen Universitäten und Ministerien am Beispiel von Zielvereinbarungen

Im Rahmen ihrer Berichtspflichten erstellen die deutschen Universitäten regelmäßig sowohl qualitative als auch kennzahlenbasierte Darstellungs- und Informationsberichte, die unter anderem den Landeswissenschaftsministerien zur Verfügung gestellt werden. Die Verwendung der erstellten Berichte steht im Zentrum meiner Promotion und des eingereichten Beitrags. Zur Analyse dieses organisationssoziologischen Problems der Hochschulforschung habe ich einen politikwissenschaftlichen Zugang gewählt. Dies ermöglicht mir, die in der Hochschulforschung häufig abstrakte Beschreibung der Politik als „Staat“ dezidiert auszuformulieren und gleichzeitig die Universität als Untersuchungsgegenstand in der Politikwissenschaft zu etablieren. Als übergreifende Fragestellung lässt sich hieraus ableiten: Welche Bedeutung haben metrifizierende Berichtspflichten und metrifizierte Berichte bei der ministeriellen Steuerung von Universitäten? Der Fragestellung wurde in einer vergleichenden Analyse in fünf deutschen Bundesländern nachgegangen.

Als theoretischen Zugang habe ich die Prinzipal-Agenten-Theorie (PAT) gewählt. Anders als die in der Hochschulforschung gängigen Governance-Ansätze bietet die PAT den Vorteil, das hierarchische Verhältnis zwischen Ministerial- und Universitätsvertreter:innen angemessen zu berücksichtigen. So zeichnet sich der Grundgedanke der PAT in der Regel dadurch aus, dass eine spezifische Form der sozialen Interaktion vorliegt, die einen (mehrstufigen) Delegationsvorgang zwischen zwei oder mehr Akteur:innen beschreibt. (vgl. u.a. Jensen/Meckling 1976; Döhler 2007) Aufgrund unterschiedlicher Expertise bei den Akteur:innen lassen sich überdies asymmetrische Informationsverhältnisse zwischen den Beteiligten feststellen, aufgrund dessen Monitoringinstrumente zur Kontrolle der Agenten eingesetzt werden. (vgl. u.a. Gilardi/Braun 2002)

Vor dem Hintergrund der Kombination von ministerieller und universitärer Perspektive auf die metrifizierten Berichte wurden 17 Expert:inneninterviews (u.a. Meuser/Nagel 2009) sowohl mit Universitätskanzler:innen als auch Ministerialvertreter:innen geführt. Neben der Analyse der rechtlichen Rahmenbedingungen und metrifizierten Berichte wurden die Expert:inneninterviews mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Die Antwort der übergreifenden Forschungsfrage gliedert sich in drei Analysedimensionen. Die erste Dimension umfasst die rechtlichen Rahmenbedingungen der ministeriellen Steuerung von Universitäten anhand metrifizierender Berichtspflichten und zeigt den sich öffnenden Gestaltungsraum der handelnden Akteur:innen. In der zweiten Dimension werden die Ziele der Ministerialvertreter:innen und der Kanzler:innen erläutert, die sie mit den übertragenen Berichtspflichten und der Erstellung metrifizierter Berichte verbinden. Deutlich wird hier das asymmetrische Informationsverhältnis zwischen Prinzipal und Agent sowie die Relevanz eines gemeinsamen Gestaltungsraumes. Im Rahmen des Tagungsbeitrags soll vor allem die dritte Dimension erläutert werden. Diese diskutiert den Raum, in dem die Ministerialvertreter:innen und Kanzler:innen die metrifizierenden Vereinbarungen gestalten. Dabei werden zunächst drei Ebenen definiert, in dem verschiedene Faktoren den nicht-neutralen Gestaltungsraum beeinflussen. Anschließend werden die Ergebnisse aufgegriffen und hinsichtlich der asymmetrischen Informationsverhältnisse sowie der vergleichenden Analyse zwischen den Bundesländern rückgebunden. Hierfür wird zunächst das gegenseitige Nicht-Ausnutzen der Informationsdefizite zwischen Ministerium und Universität thematisiert sowie die Veränderung der asymmetrischen Informationsverhältnisse. Es zeigt sich unter anderem, dass die Unterschiede in der Gesetzgebung zwischen den Ländern offenbar nicht ausreichen, um Länderdifferenzen in der ex-post-Gestaltung feststellen zu können. Vielmehr sind es andere Faktoren, die die Gestaltung der metrifizierenden Berichtspflichten beeinflussen. Während die handelnden Akteur:innen selbst als den Gestaltungsraum definierende Faktoren gesehen werden müssen, sind die politische Themensetzung sowie der iterative Prozess der Aushandlung, der Diskussionsinhalt und die Sanktionierung bei Verfehlen der Zielwerte zusätzliche Einflussfaktoren des gemeinsamen Gestaltungsraums.

Auch in Österreich werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Steuerung zwischen Ministerien und Hochschulen eingesetzt. Der Tagungsbeitrag soll eine vergleichende Diskussion im Plenum entlang der beeinflussenden Faktoren ermöglichen, sodass die Erkenntnisse meiner Dissertation in einen internationalen Kontext eingebettet werden können.

Literaturverzeichnis

- Döhler, Marian. 2007: Die politische Steuerung der Verwaltung. Eine empirische Studie über politisch-administrative Interaktionen auf der Bundesebene. In: Benz, A., Grande, E. & Prätorius, R. (Hrsg.): Staatslehre und politische Verwaltung. Band 11.
- Gilardi, Fabrizio; Braun, Dietmar. 2002. Delegation aus der Sicht der Prinzipal-Agent-Theorie. Politische Vierteljahresschrift 43.1. S. 147-161.
- Jensen, Michael C.; Meckling, William H. 1976. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics* 3 (1976), pp. 305-360.
- Mayring, Philipp. 2015. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike. 2009. Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Jahn, Lauth & Pickel, G. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, 1. Aufl., S. 465-479. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Dr. Maike Reimer, Prof. Dr. Yvette Hofmann (IHF, München):

Digitaler Wandel der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen: Wie können ProfessorInnen bei nachhaltigen Veränderungsprozessen unterstützt werden?

Einführung

Tiefgreifende Veränderungen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) machen einen Wandel der Lehre erforderlich. Digitalen Technologien wird dabei eine Schlüsselrolle zugeschrieben (z.B. Wissenschaftsrat 2022). Die nötige digitale Transformation erschöpft sich dabei nicht in einem bloßen Medienwechsel durch die Dozierenden, sondern meint vor allem organisationale Veränderungsprozesse, die das gesamte Lehrkonzept sowie die Lehr- und Lernkultur umfassen (z.B. Ashwin, 2005; Laurillard 2002). Dies geht einher mit neuen Anforderungen an die ProfessorInnen hinsichtlich des Lehrens, Lernens und Prüfens.

Wie es scheint, haben die pandemiebedingten Entwicklungen ab Frühjahr 2020 zu einer schnelleren und nachhaltigeren digitalen Transformation beigetragen (z.B. Wissenschaftsrat 2021, Seyfeli et al. 2020). Ob diese jedoch wirklich gelingt, hängt maßgeblich von den ProfessorInnen als sogenannte Change Agents ab (Gerwing 2016), die aufgrund des kollegialen Führungssystems an Hochschulen über ein sehr hohes Maß an Autonomie verfügen. Strategische und praktische Weichenstellungen erfolgen in hohem Maße dezentral innerhalb der Kollegien einzelner Fachbereiche (z. B. Hüther & Krücken 2013; Ren & Li 2013; Thorens 2006). In dem „lose gekoppelten System“ bzw. der „Expertenorganisation“ Hochschule sind transformatorische Veränderungen daher nur zu erwarten, wenn ProfessorInnen ihre veränderten Aufgaben und Rollen innerhalb ihrer Fachbereiche aktiv annehmen und umsetzen (z.B. Kim et al. 2011).

Zur empirischen Beantwortung der Frage, inwieweit dies der Fall ist, rücken wir zwei Aspekte in den Vordergrund, die auf organisationaler Ebene eine individuelle Veränderungsbereitschaft befördern können (vgl. Westermann et al. 2014; Hill et al. 2012):

- Zum einen die „**Führungskompetenz**“: Gelingt es der Hochschulleitung, die ProfessorInnen beim digitalen Wandel „mitzunehmen“, etwa über die Vermittlung einer Vision digitaler Veränderungen oder das Angebot von Beteiligungsmöglichkeiten?
- Zum anderen die „**Digitalkompetenz**“: Sind die digitalen Rahmenbedingungen für den notwendigen Wandel adäquat, etwa die digitalen Infrastrukturen bzw. Support und Beratung?

Fragestellungen:

- Wie schätzen ProfessorInnen die Führungs- und Digitalkompetenzen ihrer Hochschule ein?
- Geht eine erhöhte Führungsqualität auch mit besseren digitalen Fertigkeiten einher?
- Bedingen Führungsqualitäten und digitale Fertigkeiten eine erhöhte Bereitschaft zu digitaler Veränderung?
- Welche organisationalen Merkmalen könnten Treiber des digitalen Wandels sein?

Da eine individuelle Einschätzung stets auch von individuellen Faktoren (z.B. Technikaffinität, Vorerfahrungen, Werthaltungen) und dem sozialisierenden Umfeld beeinflusst wird, fragen wir zusätzlich:

- Inwieweit stimmen die Einschätzungen von ProfessorInnen an einem Fachbereich überein, spiegeln also eine geteilte, objektivierbare Erfahrungsumwelt wider?

Empirischer Zugang:

Die Daten stammen aus einer Befragung von über 3.800 ProfessorInnen in vier Bundesländern im Winter 2020/21 zu den Forschungs- und Lehrbedingungen an ihren Einrichtungen (Hofmann et al. 2021). Neben Angaben zu Hochschule und Fach wurden Instrumente zur Erfassung verschiedener veränderungsbezogener Wahrnehmungen eingesetzt. Die Rückmeldungen lassen sich zum großen Teil konkreten Hochschulen zuordnen und, in Kombination mit Angaben zur Fachrichtung, kleineren Organisationseinheiten auf der Meso-Ebene.

(Vorläufige) Ergebnisse:

- Die Führungsqualitäten der Hochschulleitungen werden eher zurückhaltend bewertet (Mittelwert knapp 4 auf einer 7er-Skala); digitale Fertigkeiten kaum besser (Mittelwert 4).
- Hochschulübergreifend lassen sich signifikante Fächerunterschiede nachweisen.
- Innerhalb vergleichbarer Fächer fallen die Urteile an HaWs tendenziell besser aus.
- Während ein großer Anteil der Varianz in den Einschätzungen auf Personenebene liegt, findet sich auch ein substanzieller Anteil auf Ebene der Fachbereiche, so dass von Unterschieden in den zentralen und dezentralen Aspekten von Führung ausgegangen werden kann.
- Es besteht eine Korrelation zwischen Führungs- und Digitalkompetenzen, auf individueller Ebene sowie auf Ebene der Fachbereiche.

Literaturverzeichnis

- Ashwin, P. [Hrsg.] (2005). *Changing Higher Education: The development of learning and teaching*. London.
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International JETHE*, 15(1), 1–20.
- Gerwing, C. (2016). Meaning of Change Agents within Organizational Change. *Journal of Applied Leadership and Management*, 4, 21-40.
- Hill, N. S., Seo, M.-G., Kang, J. H., & Taylor, M. S. (2012). Building employee commitment to change across organizational levels. *Organization Science*, 23(3), 758–777.

- Hofmann, Y. E. (2020). Wie Professorinnen und Professoren die digitale Transformation ihrer Hochschulen vor Corona beurteilten. München.
- Hofmann, Y. E., Salmen, N., Stürz, R., Putfarken, H., Schlude, A., Reimer, M. & Classe, F. (2021). Die Pandemie als Treiber der digitalen Transformation der Hochschulen? (bidt Analysen und Studien Nr. 5).
- Hüther, O., & Krücken, G. (2013). Hierarchy and power: A conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. *EJHE*, 3(4), 307-323.
- Kim, H. E. & Kankanhalli, A. (2009). Investigating user resistance to information Systems Implementation: a status quo bias perspective. *MIS Quarterly*.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*, 2. Auflage, Routledge.
- Ren, K., & Li, J. (2013). Academic freedom and university autonomy: A higher education policy perspective. *Higher Education Policy*, 26(4), 507-522.
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). Vom Corona-Shutdown zur Blended University? *Nomos*.
- Thorens, J. (2006). Liberties, freedom and autonomy: A few reflections on academia's estate. *Higher Education Policy*, 19(1), 87-110.
- Westerman, G., Bonnet, D., McAfee, A. (2014). *Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation*. Boston/MA. Wissenschaftsrat (2022).

Julia Fecke, Prof. Dr. Edith Braun, Dr. Lars Müller (Univ. Gießen):

Simulationen in avatar- und videokamerabasierten Lernumgebungen: Selbst- und Fremdeinschätzung kommunikativer Kompetenzen angehender Lehrkräfte

Damit angehende Lehrkräfte erfolgreich beruflich handeln können sind nicht nur fachliche, domänenspezifische Kompetenzen notwendig, sondern auch generische Kompetenzen. Während fachliche Kompetenzen ausreichend vorhanden sind, mangelt es angehenden Lehrkräften oft an fachübergreifenden, generischen Kompetenzen. Als Beispiel ist Kommunikationsfähigkeit zu nennen: diese wird als ein zentrales Lernergebnis hochschulischer Lehre in nationalen und internationalen Positionspapieren genannt (vgl. Braun et al., 2018; Kultusministerkonferenz, 2017). Kommunikationsfähigkeit stellt als mehrdimensionale generische Kompetenz einen wesentlichen Aspekt zentraler Handlungsfähigkeit in sozialen Interaktionen von Lehrkräften dar und effektives kommunikatives Handeln wird zur Bewältigung von Aufgaben im Lehrberuf benötigt (Braun et al., 2018; vgl. Gartmeier, Prenzel & Bauer, 2012).

Um kommunikative Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften zu trainieren, bieten sich vor allem Simulationen an. Cook und Kolleg*innen (2013) beschreiben Simulationen als ein pädagogisches Werkzeug, mit dem Lernende interagieren können um das wirkliche Leben weitestgehend authentisch nachzuahmen. Eine Form von Simulationsmethoden stellen Rollenspiele dar und gelten bereits als effektive Lehrmethode (s. u.a. Braun et al., 2018). Ziel von Simulationen sollte die Generierung von Wissen zum besseren Verständnis verschiedener Rollen im Berufsalltag sowie die Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen sein (vgl. Braun et al., 2018). Durch Simulation können durch unerwartete Interaktionen Ideen und Denkmuster entwickelt und theoretisches Wissen praktisch erprobt werden: praktische Erfahrungen können zudem dabei helfen Vermittelte Inhalte zu verstehen.

Im Kontext von Lehrkräftebildung können mit Hilfe von Simulationen u.a. Gesprächsführungskompetenzen erprobt werden. Gespräche mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten stellen den beruflichen Alltag von Lehrkräften dar. Damit angehende Lehrkräfte ihre kommunikativen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen erproben können, wurde ein Format entwickelt, in dem Simulationen in Form von Rollenspielen in avatarbasierten und videokamerabasierten Interaktionen erprobt werden können. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und der Digitalisierung wird ebenfalls ein spürbarer Druck auf die Modernisierung der Lehrkräfteausbildung ausgeübt: innovative digitale Lehr-Lern-Formate geraten dabei verstärkt in den Fokus (KMK, 2019). Videokamerabasierte Interaktionen sind mittlerweile nicht nur ein gängiges Lehr-Lern-Format, sondern auch für erfolgreiche Abstimmungen mit Kolleg*innen, Vorgesetzten, Schüler, Eltern und anderen Personen ein geeignetes Mittel. In avatarbasierten Interaktionen interagieren Studierende mittels eines Avatars. Studien haben ergeben, dass avatarbasierte Interaktionen den Vorteil haben, dass sich zunächst auf das Gesagte konzentriert werden kann und dies zu einer Komplexitätsreduktion führt (Kunze, Mohr & Ittel, 2016).

In einem experimentellen Design wird überprüft, wie es den Studierenden gelingt ihre kommunikativen Fähigkeiten in nahezu authentischen Simulationen umzusetzen? Inwiefern haben die verschiedenen virtuellen Lernumgebungen einen Einfluss auf die Performanz der Studierenden bei der Durchführung von Rollenspielen?

Die Stichprobe sind Lehramtsstudierende (n=62). Die Durchführung der Simulationen wurden hier in virtuellen Lernumgebungen (avatarbasierte und videokamerabasierte Interaktion) durchgeführt. Dafür wurden die Studierenden vorab randomisiert der avatarbasierten (n=30) oder videokamerabasierten (n=32) Interaktion zugeteilt.

Dafür führten die Studierenden Simulationen zur Erprobung kommunikativer Kompetenzen (Instrument von Braun et al., 2018) mit Schauspieler*innen durch. Die Schauspielerpersonen simulierten Kolleg*innen, Schüler*innen oder Vorgesetzte. Innerhalb des Forschungsprojekts wurden quantitative und qualitative Daten erhoben. Die Durchführung war in Lehrveranstaltungen der Justus-Liebig-Universität Gießen eingebettet. Vor den Simulationen wurde das Berliner Evaluationsinstrument als online Fragebogen für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (kurz BEvaKomp; Braun et al., 2008) eingesetzt. Dieser erhebt mit insgesamt 29 Items und sechs Subskalen die selbsteingeschätzten Kompetenzen von Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations- sowie Personalkompetenz (ebd.). Während der Simulation wurde mittels standardisierten Beobachtungsbögen durch zwei Rater*innen u.a. die Gesamteinschätzung der Performanz kommunikativer Kompetenzen anhand von 4 Items bewertet. Somit wird neben der oben erwähnten Selbsteinschätzung der Studierenden zusätzlich eine Fremdeinschätzung zur Messung der kommunikativen Kompetenzen herangezogen.

Nach den Simulationen wurde nochmals mit dem BEvaKomp die kommunikative Kompetenz abgefragt sowie leitfadengestützte Fokusgruppen durchgeführt: hier sollten die Studierenden u.a. einschätzen, inwiefern die Kommunikation in einer avatarbasierten Lernumgebung leichter fällt und welche Rolle dabei das eingesetzte Tool (avatarbasiert vs. videokamerabasiert) innehat. Die Auswertung erfolgte per zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

Bei den quantitativen Analysen zeigt sich, dass bei der avatarbasierten Interaktion die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung der kommunikativen Kompetenzen mittel bis stark korreliert (Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von $r=.471$, $p=.024$ bis $r=.598$, $p=.003$), während dies bei der videokamerabasierten Interaktion nicht der Fall ist (Korrelationen zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von $r=-.262$, $p=.187$ bis $r=-.180$, $p=.370$). Eine Erklärung hierfür liefern die Fokusgruppen: während es bei der avatarbasierten Interaktion von Beginn an klar ist, dass die nonverbale Kommunikation entfällt und die Studierenden sich auf das Gesagte konzentrieren können, führt dies bei der videokamerabasierten Interaktion zu starker Irritation. Bei der videokamerabasierten

Interaktion ist nur ein Teilausschnitt der Person ersichtlich, sodass nicht eingeschätzt werden kann, wie Gestik und Mimik vom Gegenüber wahrgenommen werden. Bis zur Tagung wird mit weiteren quantitativen Ergebnissen gerechnet.

Literaturverzeichnis

- Braun, E., Athanassiou, G., Pollerhof, K., & Schwabe, U. (2018). Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? –Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 40 (3), 34–55.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEva-Komp). *Diagnostica*, 54(1), 30-42.
- Cook, D.A. (2014). How much evidence does it take? A cumulative meta-analysis of outcomes of simulation based education. *Medical Education*, 48(8), 750–760.
- Gartmeier M., Bauer J., Fischer M.R., Karsten G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: Zlatkin-Troitschanskaia O. (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 412-424). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Kultusministerkonferenz (2019). Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Berlin. Aufgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf (zuletzt: 13.06.2022)
- Kunze, Jana; Mohr, Sonja; Ittel, Angela: Online-Rollenspiele in der Lehrkräfteausbildung - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (2016) 2, S. 188-195.
- Makrinus, L. (2013). ‚Der Wunsch nach mehr Praxis ‘–eine Bilanz. In *Der Wunsch nach mehr Praxis* (pp. 253-257). Springer VS, Wiesbaden.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Carina Braun, Dr. Edith Wilson (OTH Regensburg):

Berufswahl Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften - Forschungsstand und Forschungsagenda

Die praxisbezogene Ausbildung ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Mit diesem Merkmal nehmen die HAW eine wichtige Rolle in der deutschen Bildungslandschaft ein. Konstant, und im Vergleich zu Universitäten überproportional, wachsende Studierendenzahlen (DIPF & Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2022) spiegeln die Beliebtheit dieser Hochschulform wider. Doch die Rekrutierung von HAW-Professor:innen kann mit dieser Entwicklung seit geraumer Zeit nicht mehr Schritt halten. Dies ist teilweise auf die gesetzliche Voraussetzung der Dreifachqualifikation von Lehr-, Praxis- und wissenschaftlicher Erfahrung für eine HAW-Professur zurückzuführen, welche den Pool geeigneter Kandidat:innen limitiert. Zum anderen stehen HAW in Konkurrenz zu anderen Organisationen, Universitäten, Wirtschaftsbetrieben und anderen HAW. Hochqualifiziertes professorales Personal anzuwerben, erweist sich deshalb oft als schwierig (Wissenschaftsrat, 2016).

Der Vortrag präsentiert die heute vorliegenden, wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Gewinnung und Entwicklung von Professor:innen an HAW, welche anhand einer umfassenden Literaturrecherche erfasst wurden. Es wird argumentiert, dass zwar einige wegweisende Berichte und Studien zum besseren Verständnis von z.B. Berufungsverfahren und Karrierewegen (Kleimann et al., 2015 ; Wissenschaftsrat, 2016; In der Smitten et al., 2017) existieren. Deren Erkenntnisse sind aber hauptsächlich deskriptiver Art. Theoretisch fundierte Ergebnisse über relevante Einflüsse für diesen Karriereweg und wie man die Entscheidung, eine HAW-Professur anzustreben, (auch als HAW) positiv beeinflussen kann, sind hingegen selten (Sembritzki & Thiele, 2019).

Im Vortrag wird deshalb abgeleitet, dass es sich lohnt, den Blickwinkel auf die internationale Literatur auszuweiten. Hierfür wird zum ersten Mal eine Parallele zwischen dem Karriereweg an eine HAW und der internationalen „practitioner-academics“/„pracademics“-Literatur (Posner, 2009; Wilson et al., 2014) gezogen. Pracademics, oder auf Deutsch „Prakademiker:innen“, sind in der angloamerikanischen Literatur Personen mit einem dualen Erfahrungsschatz aus Wissenschaft und Praxis, d.h. (frühere) Praktiker:innen, die nun an Hochschulen lehren bzw. arbeiten (Dickinson et al., 2020). Es wird argumentiert, dass trotz bestehender Unterschiede zu einer Professur in anderen Ländern, HAW-Professor:innen der Gruppe der „Prakademiker:innen“ zugeordnet werden können. Erkenntnisse aus dieser Literaturströmung sind demnach für die HAW-Forschung nützlich. Darüber hinaus liefern allgemeinere Theorien der Karriereforschung Ansätze, um den Weg in eine HAW-Professur zu erklären. Insbesondere die Social Cognitive Career Theory (Lent et al., 1994) bietet sich an, um die berufliche Entscheidung für eine HAW-Professur und relevante Faktoren in diesem Kontext genauer zu untersuchen.

Der Vortrag leitet auf Basis des aktuellen Wissensstands eine mögliche Forschungsagenda ab und schlussfolgert, welche Lücken in der HAW-Forschung und speziell zum Karriereweg in eine HAW-Professur mit welchen Ansätzen aus relevanten Literaturströmungen zukünftig synergistisch verknüpft werden können.

Als Ausblick werden geplante Forschungsvorhaben der Referentinnen, die sich mit dem Karrierewegen von HAW-Professor:innen beschäftigen werden, vorgestellt. Diese Vorhaben werden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als Teil des Projekt ZAP.OTHR (Zukunft akademisches Personal der OTH Regensburg) unter dem Programm „FH Personal“ gefördert.

Literaturverzeichnis

- Dickinson, J., Fowler, A. & Griffiths, T.-L. (2020). Pracademics? Exploring transitions and professional identities in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744123>
- DIPF & Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bildung in Deutschland: Bd. 2022. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- In der Smitten, S., Sembritzki, T., Thiele, L., Kuhns, J., Amadou, S. & Valero-Sanchez, M. (2017). Bewerberlage bei -Fachhochschulprofessuren (BeFH-Pro): *Forum Hochschule* 3 | 2017. DZHW.
- Kleimann, B., In der Smitten, S., & Klawitter, M. (2015). Forschungserfahrung als Berufungskriterium. Anforderungen an zukünftige Professorinnen und Professoren. *Forschung und Lehre*, 8, 644-645.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Posner, P. L. (2009). The Pracademic: An Agenda for Re-Engaging Practitioners and Academics. *Public Budgeting & Finance*, 29(1), 12–26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5850.2009.00921.x>
- Sembritzki, T. & Thiele, L. (2019). Geschlechterunterschiede bei Karrierewegen von FachhochschulprofessorInnen: eine empirische Bestandsaufnahme. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 11(1), 11–30. <https://doi.org/10.3224/gender.v11i1.02>
- Wilson, M. J., Wood, L. N., Solomonides, I., Goos, M. & Dixon, P. B. (2014). *Down the rabbit hole navigating the transition from industry to academia*. Australia. Office for Learning and Teaching.
- Wissenschaftsrat. (2016). Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.html>

Lisa Walther (DZHW):

Externe Begutachtung in Berufungsverfahren – über die Herstellung einer legitimen Entscheidung durch die Berufungskommission

Die bisherige Forschung zu Peer Review-Verfahren in der Wissenschaft, die verschiedene Aspekte der Begutachtung von Wissenschaftler:innen durch Fachkolleg:innen in den Blick nimmt, widmet sich vorrangig der Beurteilung von Zeitschriftenartikeln oder institutioneller und individueller Forschungsförderung, nicht aber der externen Begutachtung in Berufungsverfahren. Zielsetzung des Beitrags ist es, diese empirische Lücke zu schließen.

Die Auswahl von Professor:innen ist für Universitäten von zentraler Bedeutung, da diese die Lehre und Forschung und damit auch das Profil der jeweiligen Organisation maßgeblich mitgestalten. Berufungsverfahren sind entsprechend sowohl rechtlich als auch satzungsmäßig geregelt und werden seitens der Hochschulen mit großem Aufwand betrieben. In Deutschland beginnt die Auswahlphase für eine Professur idealtypisch mit dem Einsetzen der Berufungskommission als Gremium, das sich aus Mitgliedern verschiedener universitärer Statusgruppen zusammensetzt; wobei die Professor:innen über die Mehrheit der Stimmen verfügen. Das Gremium bewertet zunächst auf Grundlage der Bewerbungsunterlagen die Bewerber:innen. Kandidat:innen, die in die engere Auswahl kommen, werden anschließend zu einer persönlichen Vorstellung eingeladen, die in der Regel mindestens aus einem hochschulöffentlichen Fachvortrag und einem Kommissionsgespräch besteht. Im Anschluss wird eine engere Auswahl von als listenfähig eingeschätzten Bewerber:innen getroffen, die von hochschulexternen Fachwissenschaftler:innen schriftlich (in der Regel vergleichend) begutachtet werden. Die Aufgabe der Berufungskommission ist es dann unter Berücksichtigung der Gutachten eine Listenreihenfolge zu erstellen. (Klawitter 2017: 41f.; Becker 2015: 183ff.) Anschließend wird diese Liste dem Fakultätsrat als Entscheidungsvorschlag übergeben, durchläuft danach den Hochschulsenat und wird der Universitätsleitung vorgelegt. Die finale Entscheidung über die Ruferteilung erfolgt schließlich durch die Hochschulleitung. Die wesentliche empirische Frage, die sich an den Wissenstand über den idealtypischen Ablauf der externen Begutachtung anschließt, ist, wie sich die Entscheidung der Berufungskommission zu den Gutachtenverhält.

Die explorative Analyse nimmt sich der externen Begutachtung als Element für die Legitimation der Entscheidung der Berufungskommission an und widmet sich der Frage, wie diese über die externe Begutachtung hergestellt wird. Über eine Dokumentenanalyse rechtlicher Rahmenbedingungen und Regularien aller deutschen Universitäten sowie der Analyse von Interviews mit 19 professoralen Kommissionsmitgliedern kann gezeigt werden, dass die Berufungskommission als Verantwortungsträgerin für die Einholung und Berücksichtigung der Gutachten unterschiedliche Maßstäbe der Legitimität erfüllen muss. Während die Einhaltung des rechtlichen Rahmens die Entscheidung formal legitimiert, gilt es zudem auch eine fachlich legitime Entscheidung zu treffen. Über die Praktiken der Berufungskommission im Umgang mit der externen Begutachtung kann gezeigt werden, wie die Berufungskommission die fachliche Legitimation der Entscheidung herstellt. Zur Erklärung der empirischen Befunde liegt der spezifische Fokus auf einem bewertungssoziologischen Ansatz. Zunächst werden die formalinstitutionalisierten Regeln der Bewertung betrachtet, in die das Verfahren der externen Begutachtung eingebettet ist. Diese bilden schließlich den Handlungsrahmen für die in den Kommissionen gelebte Praxis im Umgang mit der externen Begutachtung. Die über das Interviewmaterial identifizierten Praktiken der Berufungskommission zeigen, dass diese sich an zwei Bewertungssituationen orientiert: Bewertungssituation 1 – im Vorfeld des formalen Eingangs der Gutachten; Bewertungssituation 2 – nach dem Eingang der Gutachten. Beide Situationen unterscheiden sich hinsichtlich zweier Komponenten in ihrer zugrundeliegenden „Bewertungskonstellation“ (Meier et al. 2016), nämlich der jeweils relevanten Relationen der triadischen Positionen „Bewertendes, Bewertetes und Publikum“ (Meier et al. 2016: 315) und der „Bewertungsregeln“ (Meier et al. 2016: 317). Mithilfe der Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Komponenten der Bewertungskonstellationen im Bewertungsprozess der externen Begutachtung deckt der Beitrag unterschiedliche Maßstäbe der Legitimität in Berufungsverfahren auf, an denen sich die Berufungskommission orientiert, um eine weitreichende Akzeptanz ihrer Entscheidung zu generieren.

Im Plenum würde ich gern die Unterschiede in den Verfahrensabläufen im Hinblick auf die externe Begutachtung in Berufungsverfahren zwischen Deutschland und Österreich diskutieren. Schließlich zeigt sich, dass in Österreich die externe Begutachtung vor der persönlichen Vorstellung der Bewerber:innen durchgeführt wird. Daraus leitet sich die Frage ab, welche unterschiedlichen Implikationen aus den beiden Verfahrensweisen hervorgehen.

Literaturverzeichnis

- Becker, F.G., 2015: Professor_innenauswahl in universitären Berufungsverfahren: Idealtypische Gestaltung auf Basis der wissenschaftlichen Personalforschung. S. 175-190 in: C. Peus, S. Braun, T. Hentschel & D. Frey (Hrsg.): Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klawitter, M., 2017: Die Besetzung von Professuren an deutschen Universitäten. Empirische Analysen zum Wandel von Stellenprofilen und zur Bewerber(innen)auswahl. <https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/2017091253474/DissertationMarenKlawitter.pdf>.
- Meier, F., T. Peetz & D. Waibel, 2016: Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. Berliner Journal für Soziologie 26: 307-328.

Leonie Weißenborn (Univ. Hannover):

Neue Governanceanforderungen an Berufungen: Auf welche Widerstände trifft das Tenure-Track-Verfahren?

Bund und Länder haben 2016 ein Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ins Leben gerufen. Mit dem sogenannten „Nachwuchspakt“ soll das Tenure-Track-Verfahren zu einer Institution an deutschen Universitäten werden, um Wissenschaftler*innen in der frühen Karrierephase nach der Promotion einen zusätzlichen Karriereweg auf die Lebenszeitprofessur zu eröffnen. Die Einführung des Tenure-Track-Verfahrens bedeutet, dass sich über lange Zeit etablierte und bewährte Verfahren und Umgangsweisen entsprechend des neuen Karrierewegs zu verändern haben. Dieses Erfordernis wird am Beispiel der Berufungsgovernance besonders deutlich. Tenure-Track-Professor*innen werden für eine Dauer von maximal sechs Jahren auf eine Juniorprofessur (W1-Professur) oder W2-Professur berufen. In dieser Phase sollen sie sich als Professor*innen bewähren. Ihre Eignung wird anschließend anhand im Vorfeld mit der Universitätsleitung vereinbarter wissenschaftlicher Leistungskriterien evaluiert. Ein positives Evaluationsergebnis überführt die Tenure-Track-Professur in eine entfristete Professur nach W2 oder W3 an derselben Universität. Die Rekrutierung von Professor*innen über das Tenure-Track-Verfahren ist infolgedessen erst mit erfolgreicher Evaluation abgeschlossen.

In meinem Vortrag möchte ich dieses aktuelle, hochschulpolitisch höchst relevante Thema aufgreifen und zeigen, welche neuen Governancepraxen für die Berufung auf eine Tenure-Track-Professur entwickelt werden, wie Berufungskommissionen verschiedener Fächergruppen diese praktizieren und auf welche Ressentiments sie treffen. Die praktische Umsetzung des Nachwuchspakts findet im Wesentlichen auf der Ebene der Fakultäten und ihrer Institute statt. Sie müssen die Anforderungen des neuen Verfahrens interpretieren und in ihre gegenwärtigen Strukturen übertragen. Um die Tenure-Track-Professur an der Universität fest zu institutionalisieren ist es unerlässlich, die vorhandene Berufungsgovernance an die neue Erwartungslage anzupassen, wobei gleichzeitig die etablierten Governancepraxen für Berufungen auf die Lebenszeitprofessur bestehen bleiben. Der Prozess, neben der bewährten eine neue Berufungsgovernance aufzubauen, konkretisiert sich vor allem in den Erwartungen an Berufungskommissionen für Tenure-Track-Professuren und ihrer praktischen Arbeit. Die Anerkennung von Berufbarkeit erfolgt vorwiegend durch nach den etablierten Governancepraxen berufene Professor*innen. Sie stellen dabei auf die gemeinsame Tradition ihrer fachspezifischen Wissensproduktion ab, die sowohl kognitive als auch soziale Elemente umfasst. Es ist zu erwarten, dass die Etablierung des Tenure-Track-Verfahrens auf Schwierigkeiten trifft, wenn es eine zu große Ferne zu den Anforderungskriterien und Leistungserwartungen der Fächer im Speziellen sowie zur Berufungstradition im Allgemeinen aufweist.

Ich möchte zwei Aspekte meiner Forschung präsentieren: Die neuen Governanceanforderungen an Berufungen mit Tenure-Track können 1) professionssoziologisch in Auswahlkriterien und 2) organisationssoziologisch in die Rahmung der Personalentscheidung unterteilt werden. Die Analyse basiert auf 43 leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit professoralen Mitgliedern aus Berufungskommissionen mit Tenure-Track an einer Falluniversität. Die Interviewten wurden aus den Geistes-/Sozialwissenschaften, Natur-/Lebenswissenschaften und Ingenieurwissenschaften rekrutiert, um die Anforderungskriterien verschiedener Fächergruppen in das Sample aufzunehmen. Sie wurden dazu aufgefordert, den Auswahlprozess detailliert zu schildern, Auskunft über die Anforderungsprofile der Tenure-Track-Professuren zu geben, diese auf ihre Leistungserwartungen an die Berufbarkeit zu beziehen sowie das geplante Tenure-Evaluationsverfahren zu schildern.

1. Bereits die etablierte Berufungsgovernance – die Besetzung von Professuren auf Lebenszeit – basiert auf fächergruppenspezifischen Leistungskriterien. Auf die neue Erwartungslage an Berufungen mit Tenure-Track – frühe Karrierephase ohne Habilitation – reagieren die Fächergruppen entsprechend ihrer Berufungstradition, woraufhin sich unterschiedliche Governancepraxen entwickeln bzw. ein fächergruppenspezifischer Umgang mit dem Tenure-Track-Verfahren einstellt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Tenure-Track-Verfahren den „natur-/lebenswissenschaftlichen Weg“ auf die Professur normiert. Das Tenure-Track-Verfahren von Bund und Ländern wertet die Karrierewege über die Habilitation in Form eines zweiten Buchs und über Industrieerfahrungen implizit ab. Der neue Karriereweg ersetzt diese Leistungserwartungen an die Berufbarkeit, ohne zu beachten, dass notwendige Qualifikationen zumeist vom Fachkollegium und aus den Fächern heraus epistemisch begründet werden können.

2. Die immanente Bewertungsordnung zur Berufung auf eine (Lebenszeit-)Professur wird nicht nur durch spezifische Tenure-Track-Berufungskriterien verändert, sondern auch durch neue Verfahrensbedingungen und Akteure. Die Untersuchung zeigt, dass sich die Governancepraxen der Berufungskommissionen fachunabhängig nicht an die Erwartungslage des neuen Verfahrens angepasst haben. Stattdessen orientieren sich die Verfahrensschritte an jenen der Berufung auf eine Lebenszeitprofessur. Die Tenure-Evaluation wird durch die Universität selbst gesteuert und ist an universitätsinternen Statuten ausgerichtet. Eine Evaluation durch ein externes, wissenschaftlich besetztes Gremium ist aus Sicht der Interviewten kein Indikator für einen Machtzuwachs der Universitätsleitung, unlängst aber für einen Einflussverlust der akademischen Profession auf Personalentscheidungen. Dieser begründet sich über zwei Ebenen: Erstens greifen die Tenure-Evaluationskriterien in die Freiheit von Forschung und Lehre ein und verändern das soziale Hierarchiegefüge unter der Professor*innenschaft. Zweitens über die Sorge, dass die Tenure-Evaluation fachfremd und nicht im Sinne der wissenschaftlichen Gemeinschaften an den Instituten oder Fakultäten gestaltet wird.

Clara Gutjahr (Univ. Frankfurt):

Der zwanglose Zwang des Systems. Juniorprofessor:innen der Sozialwissenschaften zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Die Wissenschaft ist ein Feld, das den individuellen Akteuren viel Freiheit in Bezug auf die Ausgestaltung der eigenen Arbeit gewährt. Durch die hohe Autonomie besteht für die Forschenden allgemein die Notwendigkeit sich selbstständig durch ein Feld mit oft wenig konkreten Anforderungen zu navigieren. Eine insbesondere für den wissenschaftlichen „Nachwuchs“ ohne Dauerstellen anspruchsvolle Aufgabe, da über den Verbleib im Wissenschaftssystem insbesondere entscheidet, inwiefern es den Wissenschaftler:innen gelingt, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Juniorprofessuren haben diesbezüglich einen besonderen Charakter, da sie über Leistungsvereinbarungen und Zwischenevaluationskriterien von Universitäts- bzw. Fakultätsseite an konkrete Anforderungen und Ziele gebunden sowie auf das erfolgreiche Erfüllen derselben hin überprüft werden. Gleichzeitig steht insbesondere den Juniorprofessor:innen ein hoher Grad an Autonomie bezüglich der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit zu.

Nach dem traditionellen Humboldt'schen Idealbild von Universitäten ist wissenschaftliches Personal mit der Trias aus Forschung, Lehre und Selbstverwaltung betraut. Im Anschluss an das Forschungsprojekt „Conflicting Goals at Universities“, lässt sich für Deutschland konstatieren, dass es im Zuge von parallel verlaufenden Reformvorhaben im Bereich der Wissenschaft (etwa Bologna-Prozess und Exzellenzinitiative) zu einer weiteren „Multiplizierung von Zielen und Erwartungen“ (Esdar et al. 2012: 192) kommt. Zugleich werden diese durch den weiteren Einzug des New Public Management an Universitäten zunehmend quantifiziert, festgeschrieben und überprüft, woraus eine stärkere Steuerung der Arbeit von Wissenschaftler:innen resultiert. In der übergeordneten Transformation von einer selbstverwalteten, dezentral organisierten und communitybasierten Wissenschaft hin zu einer stärker zentral gesteuerten, managerialen und anreizbasierten, treffen dadurch einerseits traditionellen Aufgaben auf neue Anforderungen, andererseits wird die Autonomie des wissenschaftlichen Personals durch Steuerungselemente eingeschränkt. Für die individuellen Akteur:innen entstehen so potenziell konfliktäre Konstellationen, da sich die dahinterstehenden Werte und Ideale nicht immer vereinen lassen. Die Ausgangsfragen meiner Forschungsarbeit lauteten daher: Mit welchen Anforderungen und Erwartungen sehen sich Juniorprofessor:innen der Sozialwissenschaften konfrontiert? Ergeben sich aus ihrer Perspektive Konflikte zwischen verschiedenen Erwartungen, insbesondere im Hinblick auf eher traditionelle und neuere Anforderungen sowie Spannungen zwischen Autonomie und Steuerungsversuchen? Und wie gehen sie vor dem Hintergrund der Struktur der Juniorprofessur mit diesen um?

Im Zuge meiner Masterarbeit am Institut für Soziologie der Goethe-Universität Frankfurt habe ich sechs Juniorprofessor:innen an deutschen Universitäten, mehrheitlich mit und teilweise ohne Tenure Track, zu den, insbesondere von Universitätsleitung und Fakultätsseite, an sie gerichteten Anforderungen sowie ihren Selbsterwartungen an sich befragt.

In den circa ein- bis zweistündigen episodischen Interviews berichten die Befragten häufig von Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von externen Anforderungen mit den Spezifika und der Kultur ihres Faches. Dies trifft insbesondere auf die Themen Verbundforschung, Drittmittel sowie Publikationen zu. Durch die vereinbarten Leistungsanforderungen sehen sich die Befragten zwar nicht übermäßig unter Druck gesetzt, häufig bewerten sie diese aber ambivalent. Einerseits sehen sie veränderte Voraussetzungen etwa im Bereich der Internationalisierung und Forschungsfinanzierung, wobei einige Entwicklungen durchaus auch positiv bewertet werden. Andererseits halten sie bestimmte Maßnahmen für wenig zielführend oder angemessen, um die beabsichtigten Ziele zu erreichen – dennoch werden diese weitestgehend durch das eigene Handeln konformistisch mitgetragen.

Auffällig ist zudem die Diffusität der Quellen und Ursprünge von Erwartungen. Oft ist die Rede vom „System“, welches relativ gesichtslos bleibt, und seinen „Spielregeln“, die die Interviewten hingegen recht klar benennen können. Diese werden erfüllt, um die eigene Karriere voranzubringen, wobei wiederum eigene alternative Vorstellungen von den und Widerstreben gegen die sowie Kritik an den Regeln zwar durchaus geäußert werden, aber kaum zu persönlichen Konsequenzen im eigenen Verhalten führen.

Insgesamt lässt sich eine ambivalente Haltung der Juniorprofessor:innen in Bezug auf ihre Position zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ausmachen. Punktuelle Momente der Fremdbestimmung werden benannt und es wird einigen Anforderungen nachgekommen, die selbst nicht für sinnvoll erachtet werden. Allerdings wird immer wieder betont, dass man sich nicht unter Druck fühle sowie in seiner Arbeit sehr autonom sei. Dabei überrascht, wie wenig Verbindung zwischen persönlicher Einschätzung des Universitätsbetriebes und des eigenen Handelns darin, trotz der teilweise sehr grundlegender Kritik, besteht.

Literaturverzeichnis

- Archer, Louise (2008) Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education* 33 (4): 385-403.
- Esdar, Wiebke et al. (2011) Lehre unter den Forschungshut bringen – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In: *Der Bologna- Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis*, Reihe „CHE Arbeitspapiere“ Nr. 148: 192-203.
- Janßen, Melike und Uwe Schimank (2021) Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor*innen. Eine fächervergleichende qualitative Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Ilijoki, Oili-Helena und Jani Ursin (2013) The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8): 1135-1149.

Dr. Kolja Briedis (DZHW):

Zu lange in der Wissenschaft – überhaupt ein Problem?

Wissenschaftliche Karrieren in Deutschland sind in ihrer Struktur auf das Prinzip „up or out“ angelegt. Dauerhafte Karrieren im Wissenschaftssystem sind fast ausschließlich möglich, wenn eine Professur erreicht wird, da Dauerstellen unterhalb dieser Position kaum existieren (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). In der frühen Phase einer wissenschaftlichen Karriere gibt es viele Optionen, andere Karrierewege einzuschlagen. Viele junge Forscher*innen verlassen das Wissenschaftssystem ohnehin bereits unmittelbar nach der Promotion (König et al. 2019; Briedis, 2018). Mit zunehmender Verweildauer im Wissenschaftssystem – so eine häufig geäußerte Annahme – wird der Wechsel in andere Beschäftigungsbereiche schwieriger. Jedoch ist diese Vermutung bisher empirisch nicht widerlegt oder bewiesen. Im Kontext der Debatte um #IchBinHanna (Bahr et al. 2022) spielt diese ungeklärte Frage jedoch eine wichtige Rolle. Sollte ein relativ später Wechsel aus der Wissenschaft in andere Bereiche tatsächlich zu erheblichen Anpassungsproblemen führen, dann sind Diskussionen über das Karrieresystem in der Wissenschaft nachvollziehbar und naheliegend. Wenn der Übergang in andere Bereiche jedoch auch nach längerer Zeit im Wissenschaftssystem ohne größere Friktionen gelingt, dann verliert die Diskussion zumindest einen Teil ihrer Brisanz.

Theoretisch begründen lassen sich beide Annahmen. Zum einen kann anhand der Segmentationstheorie (Lutz & Sengenberger, 1974) die Hypothese aufgestellt werden, dass durch eine lange berufliche Laufbahn innerhalb des Wissenschaftssystems eine Qualifizierung in einem berufsfachlichen Arbeitsmarkt erworben wurde, die dann durch einen notwendigen Wechsel verfällt. In der Folge besteht nur noch Zugang zum „Jedermannarbeitsmarkt“, der für alle Personen zugänglich ist, weil dort keine besonderen Qualifikationen erforderlich sind. Dort werden keine hohen Renditen erzielt – die berufliche Position und das Einkommen sind entsprechend gering. Zum anderen kann anhand der Signaltheorie (Spence 1973) argumentiert werden, dass ein hohes formales Bildungsniveau (in diesem Fall der Doktor*innentitel) sich deshalb auszahlt, weil das Zertifikat aus Arbeitgeber*innensicht ein Signal für ein generelles hohes Produktivitätsniveau ist. Daher stellen sie bevorzugt Personen mit einem hohen formalen Bildungsniveau ein, weil so die Kosten für ein umfassendes Screening der Bewerber*innen und die Unsicherheit bei der Einstellung neuen Personals reduziert werden können.

In dem Beitrag soll untersucht werden, ob und inwiefern ein längerer Verbleib in der Wissenschaft sich nachteilig auf die berufliche Situation auswirkt, wenn ein später sektoraler Wechsel erfolgt. Datenbasis für die Analysen ist das DZHW-Promoviertenpanel. Dort wurde der Promoviertenjahrgang 2014 seit 2015 in jährlichen Befragungen bisher insgesamt in sieben Wellen befragt. Damit können Ausstiege aus der Wissenschaft analysiert werden, die mit deutlichem Abstand zur Promotion erfolgt sind. Die Analysen konzentrieren sich auf die Beschäftigungssituation von Personen, die zunächst in der Wissenschaft geblieben sind und erst vier Jahre (und später) nach der Promotion in andere Sektoren gewechselt sind. Die Ergebnisse werden kontrastiert mit der Situation von Personen, die unmittelbar nach der Promotion eine Beschäftigung außerhalb der Wissenschaft angenommen haben und von Personen, die relativ kurz nach der Promotion die Wissenschaft verlassen haben.

Literaturverzeichnis

- Bahr, A., Eichhorn, K., & Kubon, S. (2022). #IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland. Berlin: Suhrkamp.
- Briedis, K. (2018). Karriere mit Promotion. Zur Situation Promovierter innerhalb und außerhalb der Wissenschaft. *Forschung und Lehre*, 25(4), 306-307.
- König, J., Otto, A., Bünstorf, G., Briedis, K., Cordua, F., & Schirmer, H. (2019). Karriereentscheidungen und Karriereverläufe Promovierter – zur Multifunktionalität der Promotion. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021. https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b3_buwin.pdf/download Abruf: 11.07.2022
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Lutz, B., Sengenberger, W. (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten. Göttingen: Schwartz.
- Spence, M. (1973): Job market signaling. *The quarterly journal of economics*, 87(3), 355-374.

Track 3: Studienoutcomes unter der Lupe

Dr. Lukas Mitterauer, Dr. Michael Hofer, Franziska Kurka (Univ. Wien):

Erhebung der Erwerbssituation von Hochschulabsolvent*innen durch die Analyse von Registerdaten

Die wissenschaftliche Berufsvorbildung und die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten war schon immer zentraler Bestandteil hochschulischer (Aus-)Bildung. Dies zeigt sich sowohl in den einschlägigen Hochschulgesetzen (z.B.: §3 Z.3 UG02) als auch in den Motivlagen der Studienanfänger*innen. Mit den zunehmenden Rechenschaftspflichten der Hochschulen gegenüber Gesellschaft und öffentlicher Verwaltung seit den 1990er-Jahren ist es auch Aufgabe der Hochschulen festzustellen, in wie weit ihre Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen. Dies geschieht meistens durch die Befragung der Absolvent*innen einige Zeit nach Studienabschluss. Diese Befragungen sind jedoch mit einigen Mängeln behaftet; so antworten in der Regel maximal 30-40 Prozent der Angeschriebenen, die Befragung gibt nur Auskunft über den konkreten Befragungszeitpunkt, die Antworten unterliegen gewissen Verzerrungen und es treten Erinnerungslücken auf. Vor diesem Hintergrund kommt die Frage nach alternativen Erhebungsformen auf.

Österreich hat gegenüber anderen Ländern den Vorteil, dass Daten zur Erwerbssituation zentral beim Hauptverband der Sozialversicherungsträger und der Statistik Austria gespeichert werden. Durch die Verschränkung dieser Daten mit den Bildungsabschlussdaten ist es möglich, die Erwerbssituation und die Entwicklung der Erwerbstätigkeit der Absolvent*innen im österreichischen Arbeitsmarkt anhand der Analyse dieser Registerdaten objektiv nachzuzeichnen. Erstmals wurden die Karrierewege der Absolvent*innen an der Universität Wien 2007 mit Beobachtungszeitraum 2002-2005 anhand von Registerdaten analysiert. Die erste Vollerhebung wurde 2009 durchgeführt und im 3-Jahreszyklus wiederholt, wobei die Methodik der Analyse sukzessive verbessert wurde. Ein weiterer Meilenstein in der Methodenentwicklung konnte durch das Hochschulraumstrukturmittelprojekt „AbsolventInnentracking: Registergestützte Analyse der Berufseinstiege und Karriereverläufe von UniversitätsabsolventInnen im österreichischen Arbeitsmarkt“ im Zeitraum 2017-2021 realisiert werden, an dem schlussendlich alle österreichischen öffentlichen Universitäten unter Federführung der Universität Wien teilnahmen. Seit 2022 besteht ein Konsortium Absolvent*innen-Tracking unter der Leitung der Universität Wien, das öffentliche Universitäten und große Teile des Fachhochschulsektors umfasst.

Das in den letzten Jahren etablierte Absolvent*innen-Tracking System hat drei wesentliche Outcomes:

- Jede teilnehmende Hochschule erhält über die Statistik Austria Zugang zu einem Datenwürfel, in dem Variablen zu Herkunft, soziodemographische Variablen, Variablen zum Studium und zur Erwerbstätigkeit gespeichert sind. Diese Variablen können beliebig je nach Fragestellung für die eigene Universität und österreichweit für den gesamten Hochschulsektor miteinander kombiniert werden.
- Jede Universität erhält für die eigene Universität Factsheets, die für die universitätsinternen Diskussionen sowie zur Information von Studieninteressierten und Absolvent*innen verwendet werden. Beispielhaft sei auf die Veröffentlichung dieser Factsheets durch die Universität Wien verwiesen: <https://www.qs.univie.ac.at/analysen/absolventinnen-tracking/>
- Sonderauswertungen zu speziellen arbeitsmarktrelevanten und bildungspolitisch interessanten Fragestellungen, wie Wanderbewegungen der Hochschulabsolvent*innen oder regionalen Einkommensunterschieden.

Im Vortrag sollen folgende Themen behandelt werden:

- Darstellung des methodischen Designs insbesondere der Datenherkunft und -verknüpfung, der Generierung überschneidungsfreier Erwerbkarrieren, der Modellierung einer*s „Standardabsolvent*in“ und Ausblick für methodische Weiterentwicklungen.
- Vorstellung des Aufbaus der Datenwürfel und der Factsheets
- Präsentation zentraler Ergebnisse zur Arbeitsmarktintegration der Hochschulabsolvent*innen
- Befunde zur regionalen Wanderbewegungen der Hochschulabsolvent*innen und regionalen Einkommensdisparitäten.

Dr. Vlasta Zucha, Judith Engleder (IHS, Wien):

Match oder Mismatch? Zur Passung von Studium und Beruf von AbsolventInnen der niederösterreichischen Fachhochschulen

Im diversifizierten österreichischen Hochschulsystem nehmen Fachhochschulen das Segment der praxisnahen, berufs-feldbezogenen Hochschulbildung ein (vgl. FHK 2022). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern in dem praxisorientierten Umfeld eine Passung zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen bzw. Ausbildungsniveau gelingt.

Aus einer Befragung unter Führungskräften in Österreich (vgl. Schaup 2018) geht hervor, dass zwei Drittel der potenziellen ArbeitgeberInnen aussagen, die Fachhochschulen würden den Anforderungen der Wirtschaft Rechnung tragen. Offen bleibt jedoch, welchen Anforderungen des Arbeitsmarktes Fachhochschulen nicht gerecht werden.

Im Jahr 2020/21 wurde vom IHS eine AbsolventInnenstudie der niederösterreichischen Fachhochschulen durchgeführt. Auf Basis einer eigenen Online-Befragung von AbsolventInnen, von Fokusgruppeninterviews mit ArbeitgeberInnen und Registerdaten der Statistik Austria (AbsolventInnentracking) kann ein Bild aus verschiedenen Perspektiven gezeigt werden. Neben der aktuellen Beschäftigungssituation und dem Eintritt in die berufliche Tätigkeit wurde auch die Angemessenheit der beruflichen Position bzw. das Matching der erworbenen und geforderten Kompetenzen der AbsolventInnen untersucht. In einer nachfolgenden Sekundäranalyse wurde ein Modell zum Thema Mismatch erarbeitet.

Bei 62% der unselbständig oder selbständig beschäftigten AbsolventInnen der untersuchten niederösterreichischen Fachhochschulen passen das Studium und der ausgeübte Beruf sowohl in Bezug auf Ausbildungsniveau also auch auf Fachrichtung zusammen (Double Match). In beiderlei Hinsicht nicht übereinstimmend sind Job und Studium bei 8% der Befragten (Double Mismatch). Jede fünfte Person beschreibt, dass nur das Bildungsniveau (Vertical Mismatch) und etwa jede zehnte Person, dass nur die fachliche Ausrichtung (Horizontal Mismatch) nicht dem Studium entspricht. Besonders starke Unterschiede zeigen sich nach den Studiengruppen.

Ob ein Mismatch als negativ bewertet werden kann, hängt von der Perspektive ab. Aus Sicht der niederösterreichischen Fachhochschulen ist jegliche Form des Mismatch zwischen Studium und Beruf ihrer AbsolventInnen zu hinterfragen, da dies zu einer nicht optimalen Nutzung der im Studium erworbenen Qualifikationen führt. Aus Sicht der FH-AbsolventInnen ist ein Mismatch hingegen nicht notwendigerweise negativ. Doch zeigen die Umfragedaten einen Zusammenhang zwischen Passung von Studium/Job (Matching) und beruflicher Zufriedenheit. Je besser die berufliche Tätigkeit dem Studium entspricht (Matching), desto höher ist die Zufriedenheit der AbsolventInnen im Beruf.

Die Ergebnisse gewähren den Fachhochschulen einen Blick auf die Entwicklung der eigenen AbsolventInnen und sind darüber hinaus für die hochschulpolitische Ausrichtung des berufsorientierten Segments der Hochschullandschaft von Relevanz.

Literaturverzeichnis

Schaup, Teresa (2018): Imageanalyse 2018/19. Teil 2 – Führungskräftebefragung. <https://www.fhk.ac.at/presse/downloads/> [letzter Zugriff am 21. Juli 2022]

FHK – österreichische Fachhochschulkonferenz (2022): FHK-Position zum Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan ab 2023/24. <https://www.fhk.ac.at/fhk-positions-papier-zum-neuen-entwicklungs-und-finanzierungsplan/> [letzter Zugriff am 21. Juli 2022]

Thi To-Uyen Nguyen, Benjamin Apostolow (Univ. Potsdam):

Fit für den Arbeitsmarkt? Zur Passung der Kompetenzen von Hochschulabsolvent.innen mit den Anforderungen der Berufswelt.

Der Arbeitsmarkt verändert sich im Laufe der Jahre stetig und damit auch die Anforderungen an Hochschulabsolvent.innen. Aus den Entwicklungen der Digitalisierung, die insbesondere während der Covid-19-Krise einen deutlichen Schub erhielten, haben sich im Kontext von Berufsfeldern neue Anforderungen ergeben: Der Einsatz digitaler Technologien hat in vielen Branchen und Berufen an Bedeutung gewonnen und der Umgang mit ihnen bedarf neuer Kompetenzen. So wird der Erwerb von digitalen Kompetenzen in einer Studie des ifo-Instituts als „Grundvoraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe“ deklariert (vgl. Ifo Institut 2019) und vom Aktionsrat Bildung als „vierte Kulturtechnik“ (vgl. Aktionsrat Bildung 2018) neben Lesen, Schreiben und Rechnen angesehen. Außerdem sind in diesem Zuge neben klassischen Kompetenzen weitere „neue“ persönliche Kompetenzen („transformative Kompetenzen“, vgl. Stifterverband 2021) oder sogenannte „future skills“ (vgl. Ehlers 2020) erforderlich, die eine zentrale Rolle dabei spielen, zum einen die großen Herausforderungen unserer Zeit, wie den Klimawandel oder die Covid-19-Krise, anzugehen und zum anderen gestärkt aus immer wiederkehrenden Krisen hervorzugehen.

Hochschulabsolvent.innen müssen sich nach ihrem Abschluss den Anforderungen der Arbeitswelt stellen und diesen – für einen erfolgreichen Berufseinstieg hinsichtlich ihrer Kompetenzen – gerecht werden. Gleichzeitig haben Hochschulen eine (Ideal-)Vorstellung davon, wozu Absolvent.innen nach einem erfolgreichen Studium befähigt sein sollen. Diese Vorstellungen sind beispielsweise in Leitbildern für die Lehre festgehalten oder liegen den Studiencurricula zugrunde. Es stellt sich hierbei die Frage, ob die aus Hochschulsicht zu erwerbenden Kompetenzen mit den sich wandelnden Anforderungen, welche die Arbeitswelt an die Absolvent.innen formuliert, übereinstimmen?

In diesem Beitrag sollen die im Studium erworbenen beruflichen Kompetenzen in den Fokus gerückt werden. Hierzu werden drei Fragen diskutiert:

1. Welche beruflichen Kompetenzen werden in der Arbeitswelt von Hochschulabsolvent.innen gefordert und inwiefern stimmen diese mit den im Studium erworbenen Kompetenzen überein?
2. In welchem Maße haben sich die Anforderungen der Arbeitswelt an die Absolvent.innen und die von den Absolvent.innen im Studium erworbenen Kompetenzen im Laufe der Jahre verändert?
3. Inwiefern könnten berufliche Kompetenzen, wie etwa digitale/technologische, transformative oder auch demokratische Kompetenzen in Zukunft für Hochschulabsolvent.innen auf dem Arbeitsmarkt relevant werden?

Für den vorliegenden Beitrag sollen Befragungsdaten der Absolvent.innen der Universität Potsdam aus den Befragungsjahren 2013 (n=2144) und 2018 (n=2193) explorativ ausgewertet werden. Die Befragung der Absolvent.innen an der Universität Potsdam stellt als Teil des Studierenden-Panels einen erweiterten Befragungszeitpunkt, neben den Befragungen zum Studienbeginn und zum Studienverlauf, im Student-Life-Cycle dar und richtet sich an Absolvent.innen, die ein halbes bis 5 Jahre zuvor ihren Abschluss erhalten haben. Sie werden zu Themen in Bezug auf die erste und aktuelle Erwerbstätigkeit sowie rückblickend zu verschiedenen Themen rund um das Studium an der Universität Potsdam, wie z.B. dem Erwerb beruflicher Kompetenzen, befragt. Auf Grundlage dieser empirischen Daten können die ersten beiden zur Diskussion gestellten Fragen nach der Übereinstimmung von geforderten und erworbenen Kompetenzen sowie dem Veränderungsprozess über die Zeit beantwortet werden. Gleichsam soll die Relevanz neuer beruflicher Kompetenzen für Absolvent.innen (3. Frage) mit dem Plenum diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. Waxmann Verlag GmbH. URL: https://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_pdfs/ARB_Gutachten_Digitale_Souveraenitaet.pdf (zuletzt aufgerufen: 15.07.2022).
- Ehlers, U.D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- ifo Institut (2019): Auswirkungen der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt. URL: https://www.ifo.de/DocDL/ifo_Studie_Digitalisierung-Arbeitsmarkt_IHK_Impulse.pdf (zuletzt aufgerufen: 14.07.2022).
- Stifterverband (2021): FUTURE SKILLS 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Diskussionspapier Nr. 3. URL: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/10547> (zuletzt aufgerufen: 20.07.2022).

Dr. Jennifer Dusdal (Univ. Luxemburg):

Bildungsforschung in Luxemburg im Spiegel wissenschaftlicher Publikationen

Vortrag wird auf Deutsch gehalten – Presentation will be given in German

In this talk, we will present our most recent findings on the growth and diversity of educational research, including higher education research, in Luxembourg (Dusdal et al. 2021). Further, we will present insights into ongoing follow-up research on international and interdisciplinary teams as drivers of science production in Luxembourg. The University of Luxembourg (UL) plays a central role in the expanding production of scientific knowledge in the country. Nevertheless, other organizations contribute to sustainable education and the generation of new knowledge.

Our empirical analysis is based on publications as a measure for contributions to the understanding of education, and as an indicator of science production. We analyzed 854 publications (2016–2020) of researchers affiliated with (research) organizations in Luxembourg and their (inter)national co-authors. Publications from educational sciences as well as from the wider range of social sciences and humanities (SSH) included articles, monographs, edited volumes, dissertations, and reports among others. Our main data source is the University of Luxembourg's "Open Repository and Bibliography" (ORBI.lu) database (UL's largest collection of scientific publications; about 47,000 entries). Additionally, we collected relevant publications from other organizations of the education sector in Luxembourg. Methodologically, we apply a three-step process based on authors and keywords. Subsequently, we conducted a survey among all educational researchers (collection of CVs/publications) to fill gaps in the ORBI.lu database. This enables us to show the growth and diversity of science production at the (inter)national level of researchers in Luxembourg and their collaboration partners who contribute to the expansion of educational research.

Our bibliometric analysis expands Hadjar's study (2016) and shows that the UL provides excellent conditions for educational research with its growing multidisciplinary networks. UL remains the most important organizational form in the field of educational research, although other forms continue to undergo differentiation. The implementation of "Education" in UL's four-year plan and its anchoring as national research priority shows its national relevance. We recommend a stronger interlocking of educational research with other related disciplines, and the non-university organizations a timely discussion that is not only of great interest and relevance for the Luxembourgish community of (higher) education researchers, but also for Colleagues from Germany and other European countries.

References

- Dusdal, Jennifer, Powell, Justin J.W. & Thönnessen, Luisa C. (2021). Bildungsforschung in Luxemburg im Spiegel wissenschaftlicher Publikationen (integrale Fassung). Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) & Service de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques (SCRIPT). <https://doi.org/10.48746/BB2021LU-DE-43B>
- Hadjar, Andreas. (2016). Erziehungswissenschaft(en) in Luxemburg – Eine feste Säule in der noch jungen luxemburgischen Hochschullandschaft. *Erziehungswissenschaft* 27(52), S. 41-53. urn:nbn:de:0111-pedocs-122244

Dr. Justus Henke, (HoF, Univ. Halle-Wittenberg):

Preprints als Medium der öffentlichen Debatte um die Covid-19-Pandemie. Beobachtungen zur Entdifferenzierung der internen und externen Wissenschaftskommunikation

Preprint-Server (sog. „rXivs“) werden immer beliebter, um wissenschaftliche Artikel bereits vor dem Review-Verfahren zu veröffentlichen (Fraser et al. 2019; Kirkham et al. 2020; Polka/Penfold 2020). Sie generieren für solche Manuskripte eine stabile Hyperadresse (DOI). Zudem erlauben viele dieser Plattformen die öffentlich sichtbare Kommentierung des Manuskripts, wodurch faktisch ein Peer Review für jedermann möglich wird. Im Zuge der Covid-19-Pandemie stieg das Interesse an Preprints im medizinischen Bereich massiv an, da seitens der Öffentlichkeit und der Medien ein erhöhter Bedarf an möglichst neuen Forschungsergebnissen zu epidemiologischen, virologischen und mitunter auch sozialökonomischen Studien im Kontext der Covid-19-Pandemie beschäftigten (Kodvanj et al. 2022). Die Besucherzahlen auf Preprint-Servern stiegen entsprechend deutlich an (Fraser et al. 2021). Ebenso nahm Kommentierung auf den Preprint-Servern bzw. in den sozialen Medien zu (Fabiano et al. 2020). Die Kommentarfunktion richtet sich eigentlich an eine sachkundige Fachöffentlichkeit, fachferne oder nichtakademische Interessierte kommentierten hier aber nun mit. Diese Vorgänge sind indes bisher wenig untersucht, insofern besteht Aufklärungsbedarf über die Art der Diskussion sowie über die Provenienz der Kommentator:innen. Dies ist auch deshalb von Belang, da Preprint-Server eine Dateninfrastruktur im Sinne der der Open-Science-Bewegung darstellen, welches auf Peer-Review-Prozesse unter der Beteiligung der Öffentlichkeit abhebt (Desjardins-Proulx et al. 2013; Vicente-Saez/Martinez-Fuentes 2018). Der Gegenstand bietet also potenzielle Einsichten in die Funktionsweisen und Folgen solcher Öffnungsprozesse, einschließlich qualitätsbezogener Risiken (Widener 2020; Mirowski 2018).

Es stellt sich damit die Frage: **Welche Teilöffentlichkeiten beteiligen sich an der Kommentierung von Preprints mit Covid-19-Bezug sowie deren Verbreitung in den Sozialen Medien und was kann daraus über die Öffnung von wissenschaftlichen Qualitätssicherungsverfahren wie das Peer Review geschlossen werden?** Hier wird eine konzeptionelle Skizze zu den Funktionsweisen von Preprintservern sowie plausibler Szenarien aufgrund einer erhöhten Nachfrage präsentiert. Zur empirischen Bearbeitung wurde mittels eines Samples von Preprintartikeln aus dem biologischen und humanmedizinischen Bereich untersucht, in welcher Art und Weise, diese auf den Preprint-Servern kommentiert werden. Im nächsten Schritt wurden die Twitteraktivitäten („Tweets“ und „Retweets“), die auf diese Preprints verweisen, netzwerkanalytisch betrachtet. Dabei werden zum einen die Communities der kommentierenden Twitternutzer:innen rekonstruiert, zum anderen wird der Inhalt der Kommentierung Mittels Textmining grob eingeordnet. Zur Vertiefung der Beobachtungen wurde bei ausgewählten markanten Fällen weiterführend inhaltsanalytisch auf mögliche Ursachen hin geprüft.

Vier Aspekte der Auswertung sind hervorhebenswert: Erstens die Popularität von Preprints bei außerfachlichen Akteuren als Beleg, dass Preprints breite Teilöffentlichkeiten erreichen. Zweitens eine Einordnung, welche Teilöffentlichkeiten an der Rezeption der Preprints beteiligt sind. Drittens lassen sich Faktoren ergründen, die positive oder negative Kommentierungen begünstigen. Viertens lassen sich Schlussfolgerungen über die Rolle von Preprint-Servern in der Qualitätssicherung und Kommunikation von Wissenschaft ziehen.

Literaturverzeichnis

- Desjardins-Proulx, Philippe/Ethan P. White/Joel J. Adamson/Karthik Ram/Timothée Poisot/Dominique Gravel (2013): The case for open preprints in biology, in: *PLoS biology* 5/2013, e1001563. DOI: 10.1371/journal.pbio.1001563. Fabiano, Nicholas/Zachary Hallgrimson/Sakib Kazi/Jean-Paul Salameh/Stanley Wong/Abrar Kazi/Rudy R. Unni/Ross
- Prager/Matthew D. F. McInnes (2020): An analysis of COVID-19 article dissemination by Twitter compared to citation rates, in: *medRxiv*.
- Fraser, Nicholas/Liam Brierley/Gautam Dey/Jessica K. Polka/Máté Pálffy/Federico Nanni/Jonathon Alexis Coates (2021): The evolving role of preprints in the dissemination of COVID-19 research and their impact on the science communication landscape, in: *PLoS biology* 4/2021, e3000959. DOI: 10.1371/journal.pbio.3000959.
- Fraser, Nicholas/Fakhri Momeni/Philipp Mayr/Isabella Peters (2019): The effect of bioRxiv preprints on citations and altmetrics, in: *Quantitative Science Studies* 2/2019, S. 618–638. DOI: 10.1101/673665.
- Kirkham, Jamie J./Naomi C. Penfold/Fiona Murphy/Isabelle Boutron/John P. Ioannidis/Jessica Polka/David Moher (2020): Systematic examination of preprint platforms for use in the medical and biomedical sciences setting, in: *BMJ Open* 12/2020. DOI: 10.1136/bmjopen-2020-041849.
- Kodvanj, Ivan/Jan Homolak/Davor Virag/Vladimir Trkulja (2022): Publishing of COVID-19 preprints in peer-reviewed journals, preprinting trends, public discussion and quality issues, in: *Scientometrics* 3/2022, S. 1339–1352. DOI: 10.1007/s11192-021-04249-7.
- Mirowski, Philip (2018): The future(s) of open science, in: *Social studies of science* 2/2018, S. 171–203. DOI: 10.1177/0306312718772086.
- Polka, Jessica K./Naomi C. Penfold (2020): Biomedical preprints per month, by source and as a fraction of total literature, Zenodo, auch unter <https://zenodo.org/record/3955154>.
- Vicente-Saez, Ruben/Clara Martinez-Fuentes (2018): Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition, in: *Journal of Business Research* 88, S. 428–436.
- Widener, Andrea (2020): Pandemic puts preprints first, in: *C&EN Global Enterprise* 22/2020, S. 16–19. DOI: 10.1021/cen-09822-feature4.

Theresa Thies, Dr. Susanne Falk (IHF, München):

Fachwechsel und Studienabbruch bei internationalen Studierenden in Deutschland

Im Wintersemester 2019/20 hatte jeder zehnte Studierende in Deutschland einen internationalen Hintergrund, d.h. eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft und eine im Ausland erworbene Hochschulzugangsberechtigung (DAAD & DZHW, 2021). Die Mehrheit der internationalen Studierenden (rund 51,6 Prozent) ist in einem Studiengang der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik (MINT) eingeschrieben. Aktuelle Studien zeigen, dass internationale Studierende ihr Studium häufiger abbrechen als inländische Studierende (Heublein et al., 2020). Am häufigsten wechseln Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften das Studienfach, gefolgt von Studierenden der Geistes- und Ingenieurwissenschaften (Destatis, 2021).

Folgt man Rational Choice Ansätzen so gehen Entscheidungen im Studium mit Kosten- Nutzen-Abwägungen einher, die entweder zum Verbleib im Studium, einem Fachwechsel oder einem Studienabbruch führen können (Astorne-Figari & Speer, 2019). Bisherige Studien haben für inländische Studierende herausgefunden, dass die individuelle Leistung, die Übereinstimmung zwischen den Interessen und dem gewählten Studienfach, integrationsbezogene Aspekte und soziodemografische Merkmale den Studienfachwechsel beeinflussen (Green & Sanderson, 2018; Meyer et al., 2021). Bislang offen ist die Frage, welche Ursachen dem Fachwechsel und Studienabbruch internationaler Studierenden zugrunde liegen.

Die Fragestellung wird auf Basis einer deutschlandweiten Panelbefragung von internationalen Studierenden, dem International Student Survey, analysiert (Falk et al., 2021). Der Fokus der empirischen Analysen liegt auf internationalen Bachelor- und Masterstudierenden in den ersten drei Semestern ihres Studiums (n=3.828). Erste Analysen auf Basis diskreter Ereignisdatenanalysen zeigen, dass die Herkunft der Studierenden (EU vs. Nicht-EU, Drittländer) signifikant die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, das Studienfach zu wechseln bzw. das Studium abzubrechen. Die Herkunft aus einem Nicht-EU-Land macht einen Studienfachwechsel aufgrund der damit in Verbindung stehenden Visabestimmungen für internationale Studierende attraktiver als einen Studienabbruch. Des Weiteren gehen das Interesse und die Freude am Studienfach mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit des Fachwechsels und Studienabbruchs einher. Folglich zielen Handlungsempfehlungen zur Verhinderung von Studienabbrüchen darauf, die Passung zwischen den Interessen der Studierenden und den Anforderungen des Studiengangs weiter zu verbessern (z. B. im Rahmen von (Online) Self Assessments, Motivationsschreiben, Auswahlgesprächen).

Literaturverzeichnis

- Astorne-Figari, C., & Speer, J. D. (2019). Are changes of major major changes? The roles of grades, gender, and preferences in college major switching. *Economics of Education Review*, 70, 75-93. DOI: 10.1016/j.econedurev.2019.03.005.
- DAAD & DZHW (2021). Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld.
- Destatis (2021). Bildung und Kultur. Studienverlaufsstatistik 2020. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studienverlaufsstatistik5213106207004.pdf;jsessionid=0A7757B6ACC24773BD587937588FC019.live742?_blob=publicationFile .
- Falk, S.; Thies, T., Yildirim, H., Zimmermann, J, Kercher, J., & Pineda, J. (2021). Methodenbericht zur Studie "Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium" (SeSaBa). Release 2. München.
- Green, A., & Sanderson, D. (2018). The Roots of STEM Achievement. An Analysis of Persistence and Attainment in STEM Majors. *The American Economist*, 63(1), 79–93. DOI: 10.1177/0569434517721770.
- Heublein, U., Richter, J., & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW. Hannover (DZHW BRIEF, 03).
- Meyer, J., Leuze, K., & Strauss, S. (2021). Individual Achievement, Person-Major Fit, or Social Expectations. Why Do Students Switch Majors in German Higher Education? *Research in Higher Education*, 63(2), 222-247. DOI: 10.1007/s11162-021-09650-y.

Fragestellung und Forschungsstand

Mehr als ein Sechstel der Promovierenden in Deutschland bricht das Promotionsvorhaben ab (Fabian et al. 2013, 31). Die Gründe dafür sind bisher hauptsächlich in qualitativen Studien untersucht worden (Franz, 2018; Korff, 2015, 2017). Die Studie von Jaksztat et al. (2021) ist die einzige aktuelle Arbeit, die Promotionsabbruch im deutschsprachigen Raum quantitativ analysiert. Unsere Arbeit greift mehrere der dort genannten Einschränkungen auf und konzentriert sich bei der Erklärung von Promotionsabbruch auf die direkt promotionsbezogenen Faktoren, da wir annehmen, dass diese am stärksten beeinflussen, ob eine Abbruchintention besteht oder nicht.

Theoretische Überlegungen

Es liegt keine (etablierte) Theorie zum Promotionsabbruch vor. Hingegen gibt es für den Studienabbruch theoretische Modelle, bei denen die zentralen Einflussfaktoren auf den Studienabbruch zusammengefasst und auf thematischer und zeitlicher Ebene verortet werden (Heublein et al., 2010, 13-16; Isleib, Woisch, & Heublein, 2019, 1049). Wir bauen auf dem heuristischen Studienabbruchmodell von Heublein et al. (2010) auf und passen es an die Situation von Promovierenden an, da Promotionsabbruch an einigen Stellen anderen Mechanismen unterliegt als Studienabbruch: Kern unserer Überlegungen ist, dass folgende Faktoren am bedeutendsten für den Promotionserfolg sind: (1) vertiefte akademische und soziale Integration in Form von Unterstützung durch das wissenschaftliche Umfeld (z. B. andere Promovierende sowie Post-docs), (2) die Qualität der Betreuung durch die (Haupt-) Betreuungsperson („Doktormutter“ bzw. „Doktorvater“) und (3) die Motivation für die Aufnahme der Promotion (eher intrinsisch oder eher extrinsisch).

Daten und Methoden

Für unsere Analysen nutzen wir die Daten der ersten Welle der National Academics Panel Study (Nacaps) (doi: 10.21249/DZHW:nac2018:1.0.0; Adrian et al., 2020). Hierbei handelt es sich um eine Längsschnittstudie zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, die vom DZHW durchgeführt wird. Für die Auswertungen nutzen wir die Angaben von 21.382 Promovierenden der Befragung von 2019. Die abhängige Variable ist die Antwort auf die Frage: „Kommt es vor, dass Sie ernsthaft über einen Abbruch Ihrer Promotion nachdenken?“. Die Antwortoptionen „oft“ und „ständig“ werden als „Abbruchintention“ interpretiert. Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage berechnen wir schrittweise logistische Regressionsmodelle, bei denen wir die ermittelten Koeffizienten als Average Marginal Effects (AME) ausweisen.

Ergebnisse

Als zentrales Ergebnis bezüglich der Betreuung durch die (Haupt-)Betreuungsperson lässt sich festhalten, dass nicht die Häufigkeit des Austauschs von Bedeutung ist, sondern stattdessen die wahrgenommene Stabilität der Betreuung. Zudem ist die Qualität des Austauschs/Kontakts zur (Haupt-)Betreuungsperson wichtig. Verhält sie sich zugewandt, fürsorglich und inspirierend, so ist dies mit einem verringerten Abbruchrisiko verbunden.

Promovierende haben eine geringere Abbruchintention, wenn sie intrinsisch motiviert sind, also das Thema ihrer Promotion selbst entwickelt haben und sich für die Fragestellung ihrer Promotion interessieren. Die Wahrscheinlichkeit für Abbruchgedanken steigt umgekehrt, wenn das Umfeld die Promotion erwartet oder sich nichts Anderes als eine Promotion ergeben hat.

Wenn die Promovierenden die Unterstützung durch die peers als niedrig einschätzen, dann geht dies mit einer höheren Abbruchintention einher. Die Effekte sind insbesondere für die fachliche, aber auch die karrierebezogene Unterstützung (akademische Integration) höher als für die emotionale und netzwerkbezogene Unterstützung (soziale Integration).

Literaturverzeichnis

- Adrian, D., Ambrasat, J., Briedis, K., Friedrich, C., Fuchs, A., Geils, M. et al. (2020). National Academics Panel Study (Nacaps) 2018. Datenerhebung: 2019. Version: 1.0.0. Datenpaketzugangsweg: Remote-Desktop-SUF. Hannover: FDZ-DZHW. Datenkuratierung: Weber, A., Birkelbach, R., Hoffstätter, U., & Daniel, A. <https://doi.org/10.21249/DZHW:nac2018:1.0.0>
- Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G. & Briedis, K. (2013). Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss (Forum Hochschule, 10/2013). Hannover: HIS.
- Franz, A. (2018). Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory- Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland (Wissenschaft – Hochschule – Bildung). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20884-4>
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (Forum Hochschule, 2/2010). Hannover: HIS.
- Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs. Theoretische Basis und empirische Faktoren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 1047–1076. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>
- Jaksztat, S., Neugebauer, M. & Brandt, G. (2021). Back out or hang on? An event history analysis of withdrawal from doctoral education in Germany. Higher Education, 82, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00683-x>
- Korff, S. (2015). Lost in Structure. Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09497-3>
- Korff, S. (2017). Abbruchgedanken - (k)ein Thema in der strukturierten Promotion. Zeitschrift für Beratung und Studium, 12(1), 19–25.

Forschung zum Studienabbruch kann u.a. soziale Ungleichheitsdimensionen fokussieren (Klein/Müller 2021), Theorien aus Soziologie und Hochschulforschung zusammenführen (Müller/Klein 2022) oder empirisch Auskunft geben, welche Gründe für den Studienabbruch verantwortlich sind. Durch Fördermaßnahmen wurde die Studienabbruchforschung in Deutschland stark erweitert. Auffällig bleibt, dass die Lehrqualität nur wenig thematisiert wird (Ausnahme: Georg 2008). Während auf Ebene der Schulbildung die Lehrkräfte durch die Hattie-Studie als entscheidende Verantwortliche für den Bildungserfolg in den Blick geraten, ist ein solcher Fokus durch die Hochschulforschung auf die Lehrenden nicht festzustellen – womöglich auch aufgrund der institutionellen Trennung zur Hochschuldidaktik. Prozesse von Lehre und Lernen werden zwar behandelt, insgesamt aber herrschen soziologische und psychologische Modelle vor - oder aber Komplett-Modelle, bei denen die Lehrqualität in die Studienbedingungen integriert ist und der spezifische Beitrag nicht sichtbar wird. Aus normativer Sicht scheint eine Fokussierung auf die Lehrenden als Sonderpädagogisierung der Hochschule nicht gewünscht. Lehrevaluationen sind im Qualitätsmanagement üblich, und daher womöglich auf Seiten der Forschenden verpönt. Da jedoch auf Schulebene wichtig, scheint ein Transfer der Untersuchung der Lehrqualität für den Studienabbruch sinnvoll. Zudem kämpfen viele Hochschulen und bestimmte Arbeitsmarktsektoren mit hohen Abbruchquoten und Nachwuchsmangel, sodass eine gezielte Analyse der Abbruchfaktoren nötig ist. Daher untersucht der Beitrag den Zusammenhang zwischen der Lehrqualität und der Studienabbruchneigung. Am Beispiel des beruflichen Lehramts für Metall- und Elektrotechnik, das massive Nachwuchsprobleme und hohe Abbruchquoten hat, wird analysiert, inwiefern die Lehrqualität einen Erklärungsbeitrag für die Abbruchneigung leistet.

Das Konzept des Student Engagements (Müller/Braun 2018) betont das Aktiv-Sein der Studierenden sowie das Aktiviert-Werden der Studierenden durch die Hochschulen für den Studienerfolg. Letzteres kann nun mit Fokus auf die Lehrenden spezifiziert werden. Was tun Lehrende und wie werden die Lehrenden durch die Studierenden bewertet. Lehrqualität kann in fachliche, didaktische und Aspekte der Betreuung unterteilt werden (Pasternack et al. 2017).

Genutzt wird die KOAB-Absolventenstudie (n = ca. 15000). Die Abbruchneigung wird retrospektiv mit dem dichotomen Item „Haben Sie während des Studiums ernsthaft erwogen, Ihr Studium abzubrechen?“ gemessen. Die Lehrqualität über folgende 5-stufige Items: „Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?“ „Didaktische Qualität der Lehre; Fachliche Qualität der Lehre; Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende“. Herkunftsvariablen, Leistungsmessungen (HZB-Note, Studienabschlussnote) und die soziale Integration werden als bedeutende Abbruchfaktoren in die Analyse einbezogen. Es werden logistische Regressionen mit imputierten Daten durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die didaktische Qualität und die fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende von den MET-EL Absolvent*innen deutlich schlechter eingeschätzt wird (Referenz: Lehramt Gymnasium) und Leistungsdefizite und Lehrqualität den Unterschied in der Abbruchneigung teilweise erklären können.

Die Analysen betreffen sowohl die Forschung als auch die Hochschullandschaft. Forschung zum Studienabbruch muss die Lehrqualität explizit analysieren und nicht unter den institutionellen Bedingungen verschwinden lassen. Und inwiefern werden sich Hochschulen differenzieren in Bezug auf Qualität in der Lehre? Wissenschaftler*innen wiederum tendieren zwar zu Forschung, aber wollen Lehre keineswegs aufgeben (Müller/Schneijderberg 2020). Das geht nicht ohne finanzielle Mittel und didaktische Unterstützung für Personal.

Outcome-orientierte Forschung ist der Kritik ausgesetzt zu einseitig an Studienerfolg und Erhöhung von Quoten orientiert zu sein. Eine Kritik daran hat deutlich zu machen, inwiefern dies für die Gesellschaft problematisch oder unerwünscht sein könnte. Um die Nachwuchsprobleme zu beheben sind sowohl Leistungsbereitschaft der Studierenden als auch Investitionen in die Lehre nötig, dies zeigt unsere Studie.

Literaturverzeichnis

- Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden surveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, S. 191–206.
- Klein, Daniel; Müller, Lars (2021): Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch. Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, S. 13-31.
- Müller, Lars; Braun, Edith (2018): Student Engagement. Ein Konzept für ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 649–670.
- Müller, Lars; Klein, Daniel (2022): Social Inequality in Dropout from Higher Education in Germany. Towards Combining the Student Integration Model and Rational Choice Theory. *Research in Higher Education*, online first.
- Müller, Lars; Schneijderberg, Christian (2020): The Emergence of the Organizational Academic Profession. Vertical Differentiation of German Universities and the Research-Teaching Nexus. *Higher Education Forum*, S. 43–67.
- Pasternack, Peer; Schneider, Sebastian; Trautwein, Peggy; Zierold, Steffen (2017): Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.

Track 4: English and open track

Dorothea Harles (Univ. Potsdam), Dr. Sylvi Mauermeister (HoF, Univ. Halle-Wittenberg):
Civic education: result of higher education?

Vortrag wird auf Englisch gehalten – Presentation will be given in English

Hochschulen haben sowohl einen rechtlich-formalen als auch einen gesellschaftlich-normativen Bildungsauftrag zur Förderung und Sicherung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe. Das Hochschulrahmengesetz sowie die Landeshochschulgesetze sehen vor, Studierende „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (Deutscher Bundestag 19.01.1999: § 7) zu befähigen. Die Hochschulen sind verpflichtet „durch die Sozialisierung der nachwachsenden Generation zur Stabilität und Fortschreitung der demokratischen Gesellschaft beizutragen“ (Dippelhofer 2019: 9). Insofern wird Hochschulen bei der Ausbildung demokratischer Grundeinstellungen und der Ermöglichung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe eine zentrale Rolle zugeschrieben (Maitles 2017: 11). Gleichzeitig sind die gesellschaftspolitischen Veränderungen der letzten zehn Jahre in Deutschland durch den Aufstieg neuer rechter Gruppierungen gekennzeichnet. Antidemokratische Einstellungen gewinnen in Deutschland an Zustimmung und sind nicht nur ein Problem am ‚Rand‘ der Gesellschaft (Decker/Brähler 2020).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen steigt die Verantwortung der Hochschulen zur Sicherung und Förderung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe ihrer Studierenden. Die Bedeutung von Hochschulen wird dadurch unterstrichen, dass Hochschulabsolvent:innen häufig politische Entscheidungsstrukturen besetzen oder (politisch) verantwortungsvollen Berufen nachgehen. Gleichzeitig haben die Hochschulen in den letzten Jahren insbesondere Maßnahmen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit und der Entwicklung fachwissenschaftlicher Kompetenzen der Studierenden umgesetzt (Frost/Rieger-Ladich 2012). Insofern sollte die Förderung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe von Studierenden, inklusive der Ausbildung demokratischer Werte, wieder verstärkt in den Blick genommen werden.

Zwar ist empirisch für Deutschland und insbesondere für die USA gut belegt, dass Hochschulbildung im Zusammenhang mit der Höhe des zivilgesellschaftlichen Engagements und des politischen Vertrauens stehe (z.B. Decker et al. 2019) und dass der Hochschulbesuch die Offenheit gegenüber Diversität fördere (Pascarella/Terenzini 2005: 581–586). Weitgehend unerforscht ist allerdings, *wie* Studierende durch ihr Hochschulstudium gesellschaftlich-demokratische Teilhabe entwickeln und *welche Bedeutung* Hochschulen der Förderung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe im Rahmen ihrer Qualitätssicherung von Lehre und Studium beimesen. Diesem Desiderat widmet sich der Vortrag in zwei Schritten.

In einem ersten Schritt wird die Entwicklung von gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe von Studierenden mit Hilfe der Daten des Konstanzer Studierendensurvey dargestellt. Zusätzlich wird überprüft, ob Studierende Hochschulabsolvent:innen aufgrund ihrer Ausbildung eine besondere gesellschaftliche Verantwortung zuschreiben und welche Bedeutung soziale, politische oder ethische Fragen im Fachstudium besitzen. Die Ergebnisse zeigen: In jenen Fächergruppen, in denen die Studierenden eher der Meinung sind, dass im Studium ethische, soziale und/oder politische Fragen behandelt werden, schreiben Studierende Hochschulabsolvent:innen eher eine besondere gesellschaftliche Verantwortung zu. Dies deutet darauf hin, dass Hochschulen über die Gestaltung ihrer Studienprogramme Einfluss auf die Entwicklung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe ihrer Studierenden nehmen können.

In einem zweiten Schritt werden bundes(land)weit eingesetzte Absolventenbefragungen dahingehend untersucht, inwiefern die gesellschaftlich-demokratische Teilhabe thematisch verankert ist. Absolventenbefragungen sind seit den späten 1990er Jahren zentraler Bestandteil im Bereich der Qualitätssicherung von Lehre und Studium (Janson 2014). Insofern kann aus der Gestaltung dieses Instruments die Bedeutung rekonstruiert werden, die der Ermittlung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe von Studierenden beigemessen wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieser Einfluss wenig kontrolliert und der Überprüfung nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das steht im Gegensatz zum ersten Befund.

Aufbauend auf diesen Befunden wird im Vortrag ein Ansatz zur Definition sowie theoretischen und empirischen Erschließung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe vorgestellt und diskutiert. Der Ansatz verbindet eine belastbare Vermessung der Entwicklung gesellschaftlich-demokratischer Teilhabe von Studierenden mit der Bedeutung, welche Hochschulen dieser Entwicklung im Bereich der Qualitätssicherung von Lehre und Studium beimesen.

Literaturverzeichnis

- Decker, Frank/Volker Best/Sandra Fischer/Anne Küppers (2019): Vertrauen in Demokratie. Wie zufrieden sind die Menschen in Deutschland mit Regierung, Staat und Politik?, Friedrich-Ebert- Stiftung, Bonn.
- Decker, Oliver/Elmar Brähler (Hg.) (2020): Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments - neue Radikalität, Psychosozial-Verlag.
- Deutscher Bundestag (19.01.1999): Hochschulrahmengesetz. HRG, vom 12.04.2007, auch unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hr_gesamt.pdf (15.05.2015).
- Dippelhofer, Sebastian (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung, Kumulative Habilitation, Justus-Liebig Universität Gießen, Gießen. ebd., auch unter URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14762/> (29.11.2021).
- Frost, Ursula/Markus Rieger-Ladich (Hg.) (2012): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform; Sonderheft zur Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik "Verschwinden in der Sichtbarkeit - Demokratie setzt aus", Schöningh, Paderborn.
- Janson, Kerstin (2014): Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung Eine empirische Betrachtung, Waxmann Verlag GmbH.

Maitles, Henry (2017): What type of democratic citizenship education? What type of democratic citizen?, in: Academia 9/2017, S. 6–26, auch unter <https://doi.org/10.26220/aca.2823> (20.10.2021).

Pascarella, Ernest T./Patrick T. Terenzini (2005): A third decade of research, 1st ed., Jossey-Bass, San Francisco.

Prof. Dr. Jay R. Dee (Univ. of Massachusetts, Boston):

Becoming an entrepreneurial research university: The impact on professors, teaching, and learning

In the context of privatization and marketization, many universities have developed strategies to enhance revenues and prestige (Musselin & Teixeira, 2014). A primary strategy to achieve these aims has been to expand research capacity, add graduate programs, and partner with industry – that is, to become an entrepreneurial research university. In some cases, top-level administrators at regional teaching-focused universities in the United States have attempted to change the identities of their institutions toward the entrepreneurial research university model (Harris & Ellis, 2020). Trying to redefine the identity of a university, however, is a risky proposition. Efforts to redefine an established identity can generate significant opposition from internal and external stakeholders, who may resist and try to uphold the organization's long-standing identity.

Despite the risks, the entrepreneurial research university model is appealing because state governments expect universities to increase degree completion rates and generate innovations with commercial potential so that the state can remain competitive in the global knowledge economy. State governments have granted autonomy to university managers so that they can develop strategic initiatives that can attract revenues and compete in global markets. As a result, universities are becoming more of an organizational actor (Krücken & Meier, 2006).

If managers at regional teaching-focused universities begin to develop strategic initiatives that shift organizational identity toward the entrepreneurial research university model, then the teaching missions of these institutions might be degraded (Harris & Ellis, 2020). Resources and incentives might be redirected toward research initiatives that can raise the national or international profile of the university. As a result, fewer resources would be available to support teaching improvement, and professors would receive few incentives to focus on their teaching.

This study explores two research questions:

1. How and to what extent did strategic initiatives at four regional teaching-focused universities in the U.S. shift organizational identity toward the entrepreneurial research university model?
2. How and in what ways did professors respond to the university's efforts toward becoming an entrepreneurial research university?

Similar to universities of applied sciences in Europe, U.S. regional universities educate large numbers of undergraduate students, award master's degrees in some professional fields, and produce applied research that serves local communities. Located in the same state, the four universities in this study are governed by the same state agency. The state agency called on each regional university to develop a plan that would enhance quality and efficiency, as well as increase enrollment. The state did not specify which strategies the universities should adopt. Instead, universities were provided autonomy to develop plans for change.

This study was conducted two years following the initial implementation of these strategic plans. Interviews were conducted with 51 academics, 23 department chairs, and 17 administrators (roughly equal numbers across the four institutions).

The identity shift to an entrepreneurial research university generated a large amount of opposition from academic staff. Professors at all four universities noted that research performance has become the top criterion in academic evaluation and reward systems. This emphasis on research excellence shaped how professors allocated their time. A professor in the sciences, for example, noted that "the [university] president has made it clear that presentations at local conferences do not count toward tenure and promotion, and that has discouraged faculty from working with undergraduate students [on research], since those projects would probably only get presented at local conferences." Ironically, this university claims that undergraduate research is a hallmark of its curriculum, but its reward policies serve as a disincentive for professors to engage in this work.

Also, professors reported that they were scaling back their teaching practices, given increasing research expectations and no decline in teaching responsibilities. Professors noted that they have reduced the number of papers they have students write, as well as how they no longer engage in time-consuming teaching practices, such as collaborative learning. These findings indicate that attempts to change the identities of regional public universities may diminish pedagogical innovation and potentially compromise the quality of undergraduate education.

References

- Harris, M., & Ellis, M. (2020). Measuring changes in institutional diversity. *Higher Education*, 79(2), 345-360.
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In *Globalization and organization* (pp.241-257). Oxford.
- Musselin, C., & Teixeira, P. (Eds.) (2014). *Reforming higher education*. Springer.

Dr. Editha Marquardt & Prof. Dr. Michael Hölscher (Univ. Speyer):

The other side of knowledge transfer - science officers in local governments

Knowledge transfer is one of the major challenges that HEIs increasingly have to face (Berghaeuser & Hoelscher 2019). For a long time, transfer was understood primarily as a transfer of technology into the economy, but it is defined much more broadly today (e.g. Compagnucci & Spigarelli 2020). HEIs are not only research and education institutions, but also an important economic and social factor (“third mission”). For example, as significant employers and building owners, HEIs have to take on new responsibilities in their hosting city with regard to sustainability issues or the local rent market (e.g. Marquardt 2019).

But HEIs are only one side of the transfer medal within cities local governments are the other. While some cities already proactively include science in their city marketing (e.g. Münster), others are not yet aware of the potential that lies in their own research institutions. This has been changing for about 15 years. Science has become more visible in the urban society, for example through such initiatives as the “Stadt der Wissenschaft”. To support these processes, city councils are setting up new positions for cooperation with science institutions. Science officers establish contact with research institutions situated in the own city and connect scientists, society and local economy. But how do they work together?

Whereas there is a lot of research on the role of universities within the hosting city or the own region (Benneworth et al. 2010; Trippl 2015), no research is done on the city side yet. A survey about science officers in 80 German cities was held in 2020 and provides an overview of how the issue is anchored in city administrations. To get a more fine-grained picture, we also conducted short case studies on a similar set of cities based on desk research (Marquardt & Gerhard 2021) as well as some interviews in two cities. We can demonstrate a dense network between city councils and their HEIs working together to move the city further and make it fit for the challenges of the future.

In our presentation we would like to present the broader context of city-HEI-relations as well as descriptive results from our research.

References

- Benneworth, P.; Charles, D. & Madanipour, A. (2010): Building Localized Interactions Between Universities and Cities Through University Spatial Development. In: *European Planning Studies* 18 (10), S. 1611–1629. DOI: 10.1080/09654313.2010.504345
- Berghaeuser, H.; Hoelscher, M. (2019): Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. In: *Tertiary Education and Management*, 26(1), S. 57-76. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3> (Open Access)
- Compagnucci, L.; Spigarelli, F. (2020): The Third Mission of the university. A systematic literature review on potentials and constraints. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284, 1-30
- Marquardt, E. (2019): Hochschule und Stadt als Partner in Reallaboren. Neue Wege für ein konstruktives Miteinander. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(1), S. 108-123. Aufrufbar unter: www.bzh.bayern.de/uploads/media/1_2019_Marquardt.pdf
- Marquardt, Editha & Gerhard, Ulrike (2021): „Town and Gown“: Reallabore als Experimentierfeld kritischer Transformationsforschung in der urbanen Gesellschaft. Speyer: Dt. Universität für Verwaltungswissenschaften. = Witi-Berichte Nr. 8; Speyrer Arbeitshefte Nr. 249. Online: https://www.witi-innovation.de/wp-content/uploads/2021/04/WITI-Berichte_8_Reallabor.pdf
- Trippl, M. (2015): Die Rolle von Hochschulen in der Regionalentwicklung. In: Fritsch, M., Pasternack, P., Titze, M.: *Schrumpfende Regionen-dynamische Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 43-58.

Many university students depend on employment during their studies. The closing of universities and the loss of many typical student jobs during the COVID-19 pandemic particularly affected their situation. Based on unique survey data from a major German university, we analyse students' employment and financial situation. The survey was conducted online in June 2021 at Leibniz University Hannover. The final sample includes 612 responses of students. We focus on the level of income and its composition with regard to different sources (e.g., parental support, income from work, loans) and conduct heterogeneity analyses accounting for differences in students' educational background and gender. This differentiation helps to understand the extent to which social inequality has increased due to the pandemic. We chronologically differentiate the pandemic into five phases characterized by the imposed economic restrictions (1: pre-pandemic; 2: first lockdown; 3: relaxation; 4: second lockdown; and 5: future development). We use these phases to identify students' (changing) adaptation strategies to income and employment shocks.

Our results show that the pandemic strongly affected students' job income (due to the loss of many student jobs). Students' job income declined by 66% (total income by 19%), on average, during the first lockdown. There was a quick recovery during the reopening. Job income fell again in the second lockdown, but this decrease was only half as large as that in the first lockdown. Since dependence on work differs clearly by socio-economic status, our results further depict some notable effect heterogeneity. Female students and students from non-academic backgrounds suffered particularly from the pandemic. The group of students from non-academic backgrounds, that is more severely affected in terms of job income during the second lockdown, increasingly attempted to compensate for this through loan financing, as parental support appears to have been at its limit. They further did not expect an increase in total income for the time after the second lockdown. In contrast, the financial situation of students from academic backgrounds seems to have relaxed or even improved after the end of the second lockdown (due to intensified support from parents and rising job income) compared to the situation before the pandemic. Thus, only this group of students could respond properly to rising prices (e.g., for housing) after the two lockdowns and in the future. The increasing use of loan financing by students from non-academic backgrounds may result in repayment liabilities in the future, which will further foster this inequality. These findings imply a widening of existing educational inequalities across different socio-economic groups. The decline in income during the first lockdown is reflected in student expenses. Students compensated for the decrease in income in the first lockdown mainly by reducing expenses (for living and leisure).

There seem to be adverse effects on study progress – or at least study perspectives – due to the pandemic. Our results show increasing intentions to drop out or to extend studies due to financial concerns with the duration of the pandemic. Although dropout intentions increased for all students, there are no differences across socio-economic groups thus far. If students extend their studies, this is associated with increasing costs (direct and opportunity costs). The higher share of loan financing among students from non-academic backgrounds results in higher education costs, which will negatively affect their cost–benefit considerations on prospective further higher education. The extension of studies and higher required repayment obligations also imply a lower available wage income later in the labor market.

Our results reveal that students were more strongly affected by labor market restrictions in terms of job losses than the population on average. They were also less eligible for labor market subsidies provided on a large scale for the majority of employees, which held the unemployment rate low. Due to this, the COVID-19 pandemic has widened existing financial inequalities between different socio-economic groups, at least in the short run. The heterogeneous impacts of the pandemic across socio-economic groups threaten the objective of equal chances and may renew the emphasis on the role of social origin.

Dr. Pascale Stephanie Petri (Univ. Gießen):

Contrasting online versus onsite higher education – the role of social integration

Introduction

Higher education institutions are not only learning environments but also points for social interaction. At the latest since the work by Spady (1971) and Tinto (1975), it is widely accepted that integration is an important predictor of success. As the pandemic affected various aspects of students' academic and social life, we should carefully consider students' social experiences during online (distance) learning.

Background

In the multi-disciplinary field of higher education research, different constructs subsumed under the broad term of 'integration' are partially used interchangeably. To dive more into detail, an examination of three constructs, namely a) social integration (Klein, 2019; Spady, 1971; Tinto, 1975), b) university citizenship behavior (Gehring, 2006; Zettler, 2011), and c) student engagement (Bowden et al., 2019; Kuh, 2009) is provided as the starting point. Focusing on their overlap, I will discuss which sub-dimensions might be especially impacted when students face a lack in personal contact.

Approach

In two studies, the predictive validity of the three constructs was investigated for measures of study success among students in Germany. Hereby, Study 1 (N = 166) was conducted during the first year under pandemic conditions causing almost nationwide online learning (Lörz et al., 2020). In Study 2 (N = 251) however, participants mainly attended onsite courses. In both studies, students from different fields and higher education institutions participated. The constructs in the focal point of the studies were assessed with multi-items scales. Besides validity analyses, a MANOVA was used to compare the respective sub-dimensions between the groups (= online versus onsite).

Results

In both studies, the predictive validity of measures of all three constructs for different measures of study success was proved. Contrasting the groups, differences in the average level of the constructs (and their sub-dimensions) reveal what might be especially impacted by a lack of face-to-face contact: Students under online learning conditions did not report lower levels of peer contact but significantly lower levels of contact with faculty members.

Reflecting on the findings

The relevance of integration (as an umbrella term) has once more been underpinned. Hereby, three different constructs (respectively measures) have been used. New insights are offered through contrasting different learning conditions, uncovering effects on sub-dimension of the constructs. Using independent samples, group comparisons should nonetheless be made with caution as besides similar demographics in the samples it is not an intra-individual contrast.

Conclusion

Addressing the perennial need to create opportunities for social integration, it appears crucial to apply a student-centered approach as the basis for a flourishing learning experience. Herein, especially (in-)formal student-lectures-contact should be created to foster a sense of belonging (Walton et al., 2012) and engagement, employing flexible modes of teaching and learning embedded in a (stable) social environment.

Key words

online learning, social integration, student engagement, success, university citizenship behaviour

References

- Bowden, J. L.-H., Tickle, L., & Naumann, K. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- Gehring, F. (2006). *University Citizenship Behavior: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zu umfeldbezogener Leistung an Hochschulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. RWTH.
- Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9>
- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona - Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38–62.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Walton, G. M., Cohen, G. L., Cwir, D., & Spencer, S. J. (2012). Mere Belonging: The Power of Social Connections. *Journal of Personality and Social Psychology*, 513–532.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 119–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.002>

Leonie Buschkamp (Univ. of Hannover), Dr. Tim Seidenschnur (Univ. of Kassel) :

Organizing crisis. Discursive change and windows of opportunity in academic organizations

This research deals with the question of how the Covid19 pandemic influenced discourses on competition in higher education organizations and how other discourses occurred and gained power during the crisis. Organization studies show that discourses on competition have been highly influential in the field of academia during the last decades (Krücken 2019). The pandemic introduced or empowered new or other discourses. We merge our observations of such processes during the crisis into the argument that the Covid19 crisis has put discourses on competition on hold. Examples for competing discourses include discourses on the duty of caretaking and solidarity, digitalization, and the role of science in times of crisis. In this social constructivist perspective, the pandemic crisis can be seen as a “triggering event” (Weick 1988). Nevertheless, the discourse on competition has not disappeared and has regained power since universities return to their pre-pandemic routines. We analyze how discourses transform academic organizations at the level of the organizational sensemaking processes.

We also address the question of how far the new sensemaking is carried into action, focussing on the development of new concepts and ideas. In this context, the rise of new discourses in times of crisis can be understood as a moment in which windows of opportunity occur. Windows of opportunities are moments in which new ideas and concepts are likely to be developed because unknown problems occur and the degree of disruption and irritation is high (Eyal 2012, Maitlis & Sonenshein 2010). In universities, the way in which members react to these disruptions and irritations depends significantly on the different frame conditions in different disciplines, subjects, and departments.

We collect(ed) data during three stages of the crisis. During the lockdown, we conducted 10 interviews at 2 universities at the organizational leadership level and in different departments in subjects such as social sciences, product design, music, and engineering. We also examined 26 official statements by the German rectors’ conference and 133 further documents such as emails and press releases. When universities returned at least to some extent to their pre-pandemic routines, we went back to the 10 interview partners we interviewed in the first stage in 2022 and we analyzed documents such as emails and homepages. The second stage enabled us to analyze changes over time. In the third stage, we are considering to conduct post-pandemic interviews.

This research contributes to two discussions: research on competition in higher education and on organizational transformation in times of crisis.

Competition in academia is considered to be an increasing process for instance in research on the marketization of the academic field (Schimank & Volkmann 2017) and studies of universities becoming organizational actors (Bloch 2021). However, such processes usually do not occur linearly. Instead, there are resistances and obstacles. In fact, there is a lack of organizational research analyzing dynamics at moments at which the general trend of increasing competition is put into question.

Concerning organizational change in times of crisis, we analyze windows of opportunity. Universities are an interesting case since they are fragmented organizations where disciplines still matter (Jacobs 2013). The changes in different disciplines, departments, and subjects provides us with a comparative lens through which we can view changes in different organizational spaces.

References

- Bloch, Roland (2021): The Actorhood Imperative. On Universities as Organizational Actors. In *European Journal of Higher Education* 11 (sup1), 489-505.
- Eyal, G. (2012): Spaces Between Fields. In: P.S. Gorski (Ed.): *Bourdieu and Historical Analysis*, 158–182. Durham: Duke University Press.
- Jacobs, J.A. (2013): *In Defense of Disciplines: Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krücken, G. (2019): Multiple Competitions in Higher Education: A Conceptual Approach. *Innovation* 23(2), 163–81.
- Maitlis, S.; Sonenshein, S. (2010): Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988). *Journal of Management Studies* 47(3), 551–580.
- Schimank, U.; Volkmann, U. (2017): Das Regime der Konkurrenz. *Gesellschaftliche*
- Weick, K.E. (1988): Enacted Sensemaking in Crisis Situations. *Journal of Management Studies* 25(4), 305–17.

Dr. Taryn Bernard (Stellenbosch University) :

“New” times, old strategies: The call for spatial justice at historically white universities in South Africa.

This paper begins by mapping the contemporary South African higher education (HE) landscape, with a particular focus on so called “historically white universities”. After the fall of apartheid in 1994 and the democratization of the country, many scholars were hopeful that the democratization of HE would necessarily follow. However, the national student protests in 2016 and 2017 and the subsequent rise in student activism has made it clear that many students from the same social groups that were excluded from HE during the time of apartheid are still excluded from fully participating in HE. This inevitably leads to high attrition rates, low throughput rates, and the inability to achieve upward mobility.

What must be acknowledged is that these student protests and movements started a decolonial turn in HE research and practice. This turn has led many scholars to offering postcolonial critiques of South Africa and the South African HE system (see, for example, Behari-Leak 2019, Bernard 2021 and Oyedemi 2021). Such critiques have highlighted that previous governmental and institutional responses to transformation, including foundational provision in the form of Extended Curricula Programmes (ECPs), have been superficial at best and problematic at worst. In fact, Luckett (2019) highlights that ECPs, which were designed to increase access to university, are not “a liberal anti-apartheid project motivated by a concern for equity and social justice” as they have been framed in the past, but rather “a modernising project” designed “within a developmentalist paradigm” (Luckett, 2019: 38). When viewed through a decolonial lens, ECPs can be likened to the type of education endeavor offered by the colonial powers which sought to civilize “the natives” in order to make them fit for modernity (Luckett 2019: 41). In offering this critique, Luckett urges us to question whether separate remedial programmes such as ECPs are still tenable given that, in their current form, students are continuously constructed in deficit terms and “speak from subject positions that still feel colonized” (Luckett 2019: 38).

The aim of drawing out these problems and critical research is to ask, “what next?”. If these are, indeed, new times, what new strategies, tools and support structures can be introduced to achieve educational justice without perpetuating racial and educational segregation and inequality? In offering a solution, I first illustrate through ethnographic data, how “going to university” in South Africa (much like the rest of the world) is typically a migratory and spatializing practice that results in the university taking the shape of a cultural borderland (Anzaldúa 1978, Giroux 1991). After establishing this, I argue that spatial theory (see Gulson & Symes 2007), Soja’s (2010) notion of spatial justice, and “superdiversity” (Vertovec 2007), a term used in diversity and migration studies, present us with novel ways of understanding the South African student experience today. While my proposal is seemingly theoretical, I illustrate how these theories can offer practical guidance for reconceptualizing and transforming discourse, policy and practice at South African universities.

References

- Anzaldúa, G. 1978. *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute.
- Bernard, T. 2021. From didactics to datafication: A critical reflection on virtual learning environments and the production of space. *Journal of Student Affairs in Africa*, 9 (1): 197-204.
- Behari-Leak, K. 2019. Decolonial turns, postcolonial shifts, and cultural connections: Are we there yet? *English Academy Review*, 36(1): 58-68.
- Giroux, H.A. 1991. Border pedagogy and the politics of postmodernism. *Social Text*, 28: 51-67.
- Gulson, K.N & Symes, C. 2007. Knowing one's place: space, theory, education, *Critical Studies in Education*, 48(10): 97-110.
- Luckett, K. 2019. A critical self-reflection on theorising education development as ‘epistemological access’ to ‘powerful knowledge’. *Alternation*, 26(2): 36-61.
- Oyedemi, T.D., 2021. Postcolonial casualties: ‘Born-frees’ and decolonisation in South Africa. *Journal of Contemporary African Studies*, 39(2): 214-229.
- Soja, E. W. 2010. *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press: Minneapolis.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6): 1024-1054.

Dr. Christina Haas (LifBi, Bamberg):

Not only enrolment and retention: Comparing the study trajectories of students at German universities and Universities of Applied Sciences

In the nexus of global educational expansion, the objectives of higher education have become more diverse, oscillating between mass institutions to selective world-class universities, and between institutions with research or vocational orientation. Furthermore, there is an existing scholarly debate on whether the existence of less research-oriented universities diverts or enables non-traditional students' higher education outcomes.

This also applies to German higher education, where the increasing demand for higher education has been partly absorbed by a less research-oriented university sector, consisting of Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften or Technische Hochschulen, summarized here as Universities of Applied Sciences (UAS). In particular in the realm of more recent developments, this UAS sector has become more important in the German context. However, we know little about students' actual study patterns in universities and UAS beyond static indicators such as completion or dropout rates. In this regard, prior research points to lower dropout rates and shorter study durations at the UAS (Heublein, Schmelzer and Richter 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). However, the role and mechanism of the university types remains a rather undermined theme so far.

Attempting to address this gap, this presentation analyses students' study trajectories at German universities and UAS to assess whether the trajectories of a cohort of bachelor students in these two higher education institutions differ despite tendencies of structural convergence. As a methodological contribution, trajectories are reconstructed using sequence analysis, thereby providing a holistic perspective of study trajectories over a timespan of more than five years using the German National Educational Panel Study (NEPS, Blossfeld and Rossbach 2019) – a panel study that follows first-time students throughout their higher education career.

Despite few remaining formal differences in degree course organisation at the UAS and universities, some differences in the study trajectories by higher education institution type are detected. Based on multinomial logistic regression, these differences remain robust towards differences in student characteristics. In fact, although students at UAS originate less often from advantaged social backgrounds and follow more often non-traditional pathways into higher education, the trajectories of UAS students are on average more linear, including fewer dropouts and fewer major switches. In addition, low social origin students at universities are found to be particularly vulnerable compared to low social origin students at UAS, given the finding that they are more likely to drop out at the universities compared to the UAS. Thus, studying at a UAS appears to function as a safeguard from engaging in detours or long and winding study trajectories.

References

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. "Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt." Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Blossfeld, Hans-Peter, and Hans-Günther Roßbach (Eds). 2019. "Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)". Edition ZfE. Springer VS.
- Heublein, Ulrich Johanna Richter, and Robert Schmelzer, Robert. 2020. "Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland." Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Prof. Dr. Philipp Pohlenz, Mirko Steckel (Univ. Magdeburg):

Der Skills Escalator als Analysetool für die Ermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen

Ein Phänomen der regionalen Wirtschaftsentwicklung ist die Bildung von Profilen von Unternehmen, die einen gemeinsamen Schwerpunkt bilden und dadurch zu einer höheren Sichtbarkeit für den regionalen Standort beitragen. Im Zusammenspiel mit der Wirtschaftsförderungspolitik entstehen Cluster für bestimmte Märkte und Produkte. Ein Beispiel ist eine Häufung von medizintechnischen Unternehmen in der Region rund um Magdeburg, die einen der sogenannten „Leitmärkte“ in der Region darstellt, die ihrerseits ein Instrument der Wirtschaftsförderung sind (Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft 2014).

Damit die Menschen in derart spezialisierten Regionen von diesem Prozess – von dem sich wiederum wirtschaftliche Prosperität durch eine höhere Konkurrenzfähigkeit versprochen wird – in Form von guten Berufschancen profitieren, ist es wichtig, dass Bildungsanbieter aller Bildungsstufen und Bildungssegmente auf wandelbare Kompetenzanforderungen eingestellt sind, die von Arbeitgeberseite an die Beschäftigten gerichtet werden.

Die Region um die sachsen-anhaltische Landeshauptstadt Magdeburg ist derzeit ein Labor für einen derartigen Strukturwandel: Mit der Entscheidung des Weltkonzerns Intel, eine Fabrik im Bereich der Halbleiterindustrie in Magdeburg anzusiedeln, wurde ein enormes Investment in der Region in Aussicht gestellt. Zugleich zieht der Strukturwandel Magdeburgs von einer ehemaligen Stadt des Schwermaschinenbaus, hin zur „Silicon Junction“ (Wittstock 2022) den Bedarf einer Offensive bei der Weiterentwicklung des (Aus-)Bildungsangebots in der Stadt und in ihrem weiteren Umfeld nach sich. So hat das Management von Intel bereits die Bedarfe an neuen Fachkräften in verschiedenen akademischen Disziplinen an die Hochschulen am Standort kommuniziert sowie Bedarfe an zukünftigen Fachkräften in verschiedenen Ausbildungsberufen bei Wirtschaftsvertretungen und dem Berufsbildungssystem angemeldet.

Kurzfristige und konjunkturabhängige Anpassungen des (Aus-)Bildungsangebots bergen jedoch Risiken für die nachhaltige Entwicklung des Standorts. Deshalb ist belastbares Wissen über die kurz- und mittelfristigen Bedarfe, die sich durch eine konkrete Industrieansiedlung ergeben, ebenso notwendig, wie eine langfristige Strategie für die breite Qualifikation der Bevölkerung in einer Region, die sich seit der politischen Wende in Ostdeutschland in einem permanenten Transformationsprozess befindet.

Ein analytisches und zugleich anwendungsorientiertes Werkzeug, welches hier durch Visualisierungen von Kompetenzanforderungen in regionalen Kontexten substantielle Beiträge leisten kann, ist der „Skills Escalator“: Dieser stellt einen „Qualifizierungstrichter“ dar, der Qualifikationsanforderungen von grundlegenden bis hin zu hochspezialisierten Fachkenntnissen abbildet, die mit einem spezifischen Sektor der smart specialisation oder einer (Wachstums-)Branche in einer Region verbunden sind. Im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung des Escalator-Ansatzes mit den regionalen Stakeholdern, besteht die Zielstellung in der Erarbeitung neuer, integrativer Lernwege, die den Bedürfnissen von veränderlichen Arbeitsmärkten entsprechen und den Partnern ermöglichen, die vorhandenen Ressourcen effektiv einzusetzen und offensichtliche Lücken zu identifizieren und zu schließen. Ansatz ist es, Diskussionen, Engagement und koordinierte Partnerschaftsaktivitäten zu fördern (Dean u. Anderson).

Ziele:

1. Antrieb für ökonomischen Erfolg: Sicherstellung, dass eine Region über genügend qualifizierte Bürger in einer wissensintensiven Branche verfügt, die strategisch wichtig für den wirtschaftlichen Erfolg ist.
2. Voraussetzungen für integratives Wachstum: Sicherstellung, dass die Fähigkeiten und die Ausbildung, die für den Einstieg in diesen Bereich/Sektor oder für Fortschritte in diesem Bereich/Sektor erforderlich sind, auf allen Ebenen lokal verfügbar sind.
3. Partnerschaft: Vereinigung isolierter Aktivitäten und Abstimmung gemeinsamer Ziele mit den regionalen Partnern.

Der Beitrag beschreibt konzeptionelle Überlegungen zur Anwendung des Escalator-Modells im Kontext der anstehenden Strukturveränderungen in der Stadt. Er greift dabei auf vorangegangene Erfahrungen und Ergebnisse einer Anwendung des Modells im Bereich der Medizintechnik zurück und diskutiert empirische Herausforderungen in der Anwendung, aber auch die Potenziale des Modells für eine kontextsensible Untersuchung von veränderlichen Qualifikationserwartungen und -zielen. Die Entwicklung einer regionalen Qualifizierungs- und Entwicklungsstrategie für Bildungssysteme ist zugleich vor dem Hintergrund der Frage zu diskutieren, wie eine zu starke Abhängigkeit von spezifischen Konjunkturverläufen bestimmter Arbeitsmärkte oder dem Eintreten oder auch Ausbleiben externer Triebkräfte, wie die Industrieansiedlung im vorliegenden Beispiel, verhindert werden kann und das Bildungssystem seine Unabhängigkeit von den Erfordernissen spezifischer Arbeitsmarktentwicklungen bewahren kann.

Literaturverzeichnis

- Dean, A. u. Anderson, L. (2022). International Adoption of the Escalator Model. Report with Recommendations. URL: <https://escalate.projects.uvt.ro/escalator-model-recommendations-report/> Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2014).
- Regionale Innovationsstrategie Sachsen-Anhalt 2014-2020. URL: https://mw.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MW/Publikationen/RIS/Regionale_Innovationsstrategie_2014-2020_final.pdf (zuletzt 26.7.2022).
- Wittstock, U. (2022). Von der Stadt des Schwermaschinenbaus zur "Silicon Junction". Kommentar. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/magdeburg/magdeburg/intel-chip-fabrik-jobs-kommentar-100.html> (zuletzt 26.7.2022).

Magdalena Fellner, Dr. Sabrina Oppl, Andrea Schlager, Alexandra Sallmutter-Schanner (Univ. für Weiterbildung Krems):

Gleichwertig, aber nicht gleichartig: Das VANIKOM Pilotprojekt zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen

In den ministerialen Beschlüssen des Europäischen Hochschulraums wird das Ziel festgehalten, die Berufs-, und Hochschulbildung über die Anerkennung von Kompetenzen stärker miteinander zu verzahnen (z.B. Bergen Communiqué, 2005; Leuven Communiqué, 2008). Hintergrund der bildungspolitischen Bestrebungen bilden soziodemographische Entwicklungen, die damit verbundene längere Beschäftigungsfähigkeit und die sich wandelnden Arbeitsmarktbedürfnisse, welche eine stetige Weiterbildung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens erforderlich machen (Cedefop & European Commission, 2009; OECD, 2019; Bernhard, 2017).

Mit der Novelle des Universitätsgesetzes (UG) im Jahr 2021 sind Österreichs Hochschulen erstmals dazu angehalten, „berufliche und außerberufliche Qualifikationen“ im Rahmen der Curricula anzuerkennen. Für die Durchführung der Validierung sind gemäß § 78 Z 3 UG eigenständige Regelungen und Standards in den Satzungen der Hochschulen aufzunehmen. Diese Verfahren sollen den „Empfehlungen des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012) entsprechend zumindest die Schritte der Identifizierung, Dokumentation und Bewertung umfassen. Es erfolgt jedoch keine nähere Bestimmung der Bewertungsschemata. Demgegenüber wird erwartet, dass Hochschulen eigene faire, transparente und qualitätsgesicherte Verfahren entwickeln. Die studienrechtlichen Bestimmungen sind erstmals ab dem Studienjahr 2022/23 wirksam (§ 143 Abs 76 UG).

Bei der Konzipierung entsprechender Verfahren gilt es die unterschiedlichen Rationalitäten der Lernerfahrungen zu berücksichtigen, da sich keine vorgegebenen Beurteilungskriterien für informelles Lernen finden lassen (Grundmann et al., 2003). Stattdessen müssen vielmehr die Kontexte der Lernprozesse in den Fokus gerückt werden (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Um der Eigenlogik des Informellen gerecht zu werden, bedarf es nicht nur eigener Prüfverfahren, sondern auch eines komplexen Lernbegriffs. Somit besteht in dieser Hinsicht noch weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Im Rahmen des Pilotprojekts „Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen“ (VANIKOM) wird im Sommersemester 2022 an der Universität für Weiterbildung Krems in den drei Lehrgängen „Bildungsmanagement“, „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ und „eEducation“ ein entsprechendes Validierungsszenario erprobt, das die Erstellung eines Kompetenzportfolios, ein begleitendes Mentoring und unterstützende Unterlagen zur Darstellung der Kompetenzen umfasst. Der Prozess wird durch Interviews, Fokusgruppen und strukturierte Lerntagebüchern begleitet und anschließend evaluiert. Die zentralen Eckpfeiler, Herausforderungen und Ergebnisse dieser Pilotierung werden im Rahmen der Präsentation dargestellt und wesentliche Erkenntnisse daraus abgeleitet.

Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Union. (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt 2012/C 398/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)) [07/2022].
- Bergen Communiqué (2005) http://ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf [07/2022].
- Bernhard, N. (2017). Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- Cedefop & European Commission (2009). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4054> [07/2022].
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London: Learning and Skills Development Agency. http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634791628087049086.pdf [07/2022].
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigen-gruppe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(1), 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Leuven Communiqué (2009). <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> [07/2022].
- OECD (2019a). Austria. Education at a Glance. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/81e44fed-en>

Dr. René Krempkow (HTW Berlin), Dr. Julia Rathke (Univ. Speyer):

Digitale und nichtdigitale Schlüsselkompetenzen in weiterbildenden Masterstudiengängen: Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel des Berufsfeldes „Wissenschaftsmanagement“

„Neue Arbeitsformen und veränderte Tätigkeitsanforderungen verlangen ein verändertes Set an digitalen und nicht-digitalen Schlüsselqualifikationen“ so formulierte der Stifterverband (2018) in seinem „Future Skills“-Papier. Weil das Wissenschaftsmanagement eines der Berufsfelder ist, die sich explizit als Reaktion auf derartige „neue Arbeitsformen und veränderte Tätigkeitsanforderungen“ herausgebildet haben (vgl. Krempkow et al. 2019), wird die Relevanz der Future Skills hoch eingeschätzt. Gleichzeitig handelt es sich beim Wissenschaftsmanagement um ein interdisziplinäres Berufsfeld und die dort Tätigen werden in der Literatur teilweise als "Quereinsteiger*innen" beschrieben, für die sich nach Jahren der Erwerbstätigkeit ein erneuter Anlass zur Aufnahme eines weiterbildenden Studiums ergibt.

Hinsichtlich der Konzeption von Schlüsselkompetenzen orientiert sich der vorgeschlagene Beitrag an die vom Stifterverband vorgeschlagenen Zwei-Teilung der entsprechenden Schlüsselqualifikationen in digitale Schlüsselkompetenzen als allgemeine „Fähigkeiten, durch die Menschen in der Lage sind, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen“ sowie nichtdigitale Schlüsselkompetenzen als eine weitere, eigene Kategorie, in die fachunabhängige bzw. generische Kompetenzen und Eigenschaften fallen, wie „zum Beispiel Adaptionsfähigkeit, Kreativität und Durchhaltevermögen.“ (ebd.).

Ausgehend von der Frage, inwiefern derartige Schlüsselkompetenzen in einem neu entstandenen Berufsfeld wie dem Wissenschaftsmanagement ausgeprägt und gefordert sind und welche weiteren (Schlüssel-)kompetenzen relevant sind, geht der Beitrag auch der Frage nach, wie diese Kompetenzen erworben wurden und welche Rolle weiterbildende Masterstudiengänge dabei spielen. Zur Beantwortung dieser zweiten Frage wird eine Analyse der Curricula von drei zentralen Weiterbildungsstudiengängen in diesem Bereich vorgelegt.

Grundlage der Analyse sind umfangreiche qualitative und quantitative Daten, die im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „KaWuM“ (www.kawum-online.de) erhoben wurden. Die qualitativen Daten umfassten 111 Interviews mit Wissenschaftsmanager*innen, Hochschulleitungen und Weiterbildungstrainer*innen sowie fünf Fokusgruppengespräche mit Masterstudent*innen und Doktorand*innen, die zwischen September 2020 und Juli 2021 online durchgeführt wurden. Außerdem wurde eine inhaltsanalytische Auswertung der Curricula weiterbildender Masterstudiengänge im Wissenschaftsmanagement der Hochschulen Speyer, Osnabrück und Oldenburg durchgeführt. Die quantitativen Datenerhebungen wurden über die Jahreswechsel 2019/20 und 2021/22 online mit jeweils deutlich über Tausend Befragten durchgeführt. Der Fragebogen wurde an professionelle Netzwerke und Studienganganbieter für das Wissenschaftsmanagement verteilt, die auch anonymisierte soziodemografische Informationen über ihre Mitglieder oder Alumni/ae zur Verfügung stellten. Dies ermöglichte uns, eine Feldkontrolle durchzuführen und die Repräsentativität für diese Gruppen nachzuweisen (vgl. Höhle/Krempkow 2020). Zuletzt wurde außerdem ein am EU-Qualifikationsrahmen Digitale Kompetenzen DigComp2.1 (EU 2017) orientiertes, eigens entwickeltes und hier als Kurzskala angewandtes Erhebungsinstrument zu digitalen Kompetenzen (Krempkow 2021) integriert. Beide Online-Surveys greifen zudem auf seit längerem in bundeweiten Befragungen für Hochschul-absolvent*innen eingesetzte Erhebungsinstrumente zu nicht-digitalen Schlüsselkompetenzen zurück und können diese im Vergleich der Zeiträume 2019/20 und 2021/22 abbilden.

Es zeigt sich auf Basis der quantitativen Daten, dass Tätigkeitsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement generell hoch sind und dass nicht-digitale Schlüsselkompetenzen eine herausragende Rolle spielen. Auf Basis der qualitativen Interviewdaten zeigen Analysen, dass insbesondere die Kommunikationskompetenz von herausragender Bedeutung ist. Anhand weitergehender Analysen kann empirisch gezeigt werden, was genau diese Schlüsselkompetenzen speziell von den im Wissenschaftsmanagement tätigen Personen erfordert, nämlich die Fähigkeit zu vermitteln, zu übersetzen, zu moderieren usw.

Hinsichtlich der digitalen Kompetenzen zeigt sich, dass es im Wissenschaftsmanagement relativ wenig Unsicherheit beim Handeln in digitalen Umgebungen gibt und sich die Befragten bezüglich Informationen aus dem Internet am sichersten fühlen. Am unsichersten fühlen sie sich bei Lizenzen und Copyrights, sowie der Wahrnehmung sozialer Verantwortung. Größere Potenziale gibt es darüber hinaus auch bei Kompetenzen, für eine spezielle Aufgabe die angemessenste Anleitung zu bestimmen, sowie generell beim Thema Sicherheit in digitalen Umgebungen.

Ausgehend von den nach eigenen Aussagen im beruflichen Alltag geforderten Fähigkeiten, soll in einem nächsten Schritt analysiert und auf der GfHF-Jahrestagung vorgestellt werden, inwiefern diese Fähigkeiten dann auch Teil der Curricula entsprechender einschlägiger Masterstudiengänge im Wissenschaftsmanagement sind.

Literaturverzeichnis

- EU (2017): DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. Science for Policy report by the Joint Research Centre (JRC). Luxembourg: Office of the European Union.
- Krempkow, René (2021): Wie digital kompetent sind Studierende? Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 1/2021, S. 22-29.
- Krempkow, René & Höhle, Ester (2021): Das Hochschulmanagement in Deutschland: Problemlösung mit Handlungsspielräumen. In: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. 76. Ausgabe. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, [im Druck].
- Stifterverband (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Discussion Paper.

Dr. Christoph Gwosć (DZHW), Prof. Dr. Gregor van der Beek (Hochschule Rhein-Waal):
Studienfinanzierung nach unterschiedlichen Sozialstaatsprinzipien – welches System schneidet besser ab?

Im Rahmen der staatlichen Sozialpolitik gibt es drei grundlegende Prinzipien, die zur Gestaltung eines sozialen Sicherungssystems verwendet werden können: 1) das Fürsorgeprinzip, 2) das Versorgungsprinzip und 3) das Versicherungsprinzip (Althammer et al., 2021). Diese Gestaltungsprinzipien können auch für das Design eines staatlichen Studienfinanzierungssystems herangezogen werden, wobei in der Praxis entweder das Fürsorge- oder das Versorgungsprinzip dominiert. Das Fürsorgeprinzip zeichnet sich durch die Merkmale a) spezielle individuelle Bedürftigkeit, b) Nachrangigkeit und c) individuelle Bedarfsdeckung aus (Herath, 1993; Thiele und Güntert, 2014). Dagegen ist das Versorgungsprinzip durch die Merkmale a) generelle Bedürftigkeit, b) fehlende Subsidiarität und c) einheitliche Versorgungsleistung charakterisiert (Kath, 1992).

Welche Ergebnisse erzielen aber eigentlich Länder, wenn sie entweder dem einen oder anderen Prinzip bei der staatlichen Studienfinanzierung folgen? Lassen sich bedeutende und systematische Unterschiede feststellen? Welches System ist – gemessen an verschiedenen Merkmalen – „besser“ für die Studierenden und/oder die Gesellschaft geeignet?

Diesen Fragen wird mit einem empirischen Systemvergleich nachgegangen, der zwei Ländergruppen einander gegenüberstellt. Dabei handelt es sich zum einen um Deutschland, Litauen, Österreich, Polen, und die Schweiz, deren staatliche Studienfinanzierung nach dem Fürsorgeprinzip organisiert ist, und zum anderen um Finnland, Luxemburg, Malta, Norwegen und Schweden, die hierbei dem Versorgungsprinzip folgen. Als Vergleichsmerkmale werden die Gefördertenquote und der Anteil staatlicher Unterstützung an den Gesamteinnahmen der Geförderten, die Struktur der staatlichen Förderung, das Ausmaß aktueller Finanzierungsschwierigkeiten von staatlich geförderten Studierenden sowie die proportionale soziale Repräsentation verschiedener Gruppen an Hochschulen herangezogen. Grundlage für den Vergleich ist der Datensatz von Eurostudent VII. Dieser ist das Ergebnis einer internationalen Studierendenbefragung zu den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen von Studierenden in über 20 Ländern des Europäischen Hochschulraums, die im Zeitraum von 2019 bis 2021 durchgeführt wurde (Hauschildt et al., 2021). Für den Systemvergleich wurde allerdings nur eine Auswahl der verfügbaren Länder herangezogen, was u.a. der Tatsache geschuldet ist, dass nur wenige Länder das Versorgungsprinzip bei der staatlichen Studienfinanzierung anwenden.

Es zeigt sich, dass in der Ländergruppe mit dem Versorgungsprinzip der Anteil der staatlich Geförderten deutlich höher ist als in der Ländergruppe mit dem Fürsorgeprinzip (internationale Durchschnitte: 67 % vs. 20 %); ein ähnliches, wenn auch weniger prononciertes Bild zeigt sich beim Anteil der staatlichen Förderung an den monatlichen Gesamteinnahmen der Geförderten (53 % vs. 42 %).

Bei der Vergabe der staatlichen Studienförderung setzt die Ländergruppe mit dem Versorgungsprinzip in viel stärkerem Maße auf eine Kreditfinanzierung als ihre Vergleichsgruppe (Anteil von Krediten an der staatlichen Gesamtförderung: 58 % vs. 26 %). Dies bewirkt, dass die Finanzierungslast des Studiums in der ersten Gruppe überwiegend bei den Studierenden selbst liegt, während sie in der zweiten Gruppe vor allem von der gesamten Gesellschaft getragen wird.

Im Hinblick auf aktuelle Finanzierungsschwierigkeiten von Studierenden, für die staatliche Förderung die dominante Einnahmequelle ist, zeigt sich, dass der Anteil derjenigen mit (sehr) ernststen Finanzproblemen in der Ländergruppe mit dem Versorgungsprinzip deutlich geringer ist als in der Gruppe mit dem Fürsorgeprinzip (23 % vs. 29 %). Dies könnte darauf hindeuten, dass in der ersten Ländergruppe die deutlich höhere Gefördertenquote und der höhere Anteil von staatlicher Förderung an den Gesamteinnahmen der Geförderten auch mit einem höheren und besser kostendeckenden Einnahmenniveau einhergehen.

Beim Kriterium der proportionalen Repräsentation verschiedener sozialer Gruppen in der Hochschulbildung ist festzustellen, dass Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund zwar in allen Ländern unterrepräsentiert sind. Dabei schneiden die Länder, die dem Versorgungsprinzip folgen, im Durchschnitt jedoch marginal schlechter ab als die Ländergruppe mit dem Fürsorgeprinzip (0,785 vs. 0,792). Dies erscheint überraschend, könnte jedoch als Hinweis darauf betrachtet werden, dass auch in den Ländern, die dem Versorgungsprinzip folgen, soziale Selektionsmechanismen auf vorgelagerten Stufen des Bildungssystems wirksam werden.

Literaturverzeichnis

- Althammer, J., H. Lampert und M. Sommer (2021), Lehrbuch der Sozialpolitik, 10. Aufl., Springer.
Hauschildt, K., C. Gwosć, H. Schirmer und F. Wartenbergh-Cras (2021), Social and economic conditions of student life in Europe, EUROSTUDENT VII, Synopsis of indicators 2018-2021, wbv Media.
Herath, K.-J. (1993), Sozialversicherung, Studententext Nr. 1, Gabler.
Kath, D. (1992), Sozialpolitik, in D. Bender, H. Berg, D. Cassel, G. Gabisch, K.-H. Hartwig, L. Hübl, D. Kath, R. Peffekoven, J. Siebke, H. J. Thieme und M. Willms (Hrsg.), Vahlens Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik, Bd. 2, 5. Aufl., 405-457, Verlag Franz Vahlen.
Thiele, G. und B. J. Güntert (2014), Sozialökonomie – Pflege- und Gesundheitsökonomik, De Gruyter Oldenbourg.

Sebastian Rahn, Ingo S. Hettler (DHBW, Stuttgart):

Sozio-ökonomische Lage, Studiensituation und Studienwahlmotive von dual Studierenden der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

Obschon sich das duale Studium seit Jahren bei Studienanfänger*innen einer zunehmenden Beliebtheit erfreut (Hofmann et al. 2020, S. 11), fehlte es bislang weitestgehend an Forschungsarbeiten, die eine sozioökonomische Charakterisierung der dualen Studierendenschaft vornehmen. Auf der Basis von Bourdieus Kapitaltheorie intendiert der eingereichte Beitrag deshalb, die folgenden drei Forschungsfragen für die Studierenden der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) zu beantworten:

1. Zeigen sich bezogen auf die Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital Unterschiede zwischen den Studierenden? Welcher Typus an Kapitalzusammensetzung dominiert aus quantitativer Perspektive im dualen Studium?
2. Welche Studienwahlmotive haben dual Studierende und inwiefern hängen diese mit ihrer sozialen Herkunft sowie mit ihrer Ressourcenausstattung zusammen?
3. Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Ressourcenausstattung der dual Studierenden auf der einen und deren aktueller Studiensituation bzw. der Bewältigung studienbezogener Anforderungen auf der anderen Seite?

Die empirische Grundlage des Beitrags bilden Daten, die im Rahmen einer Online-Befragung im Projekt „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“ Jahr 2021 gewonnen wurden. Adressiert waren alle Bachelorstudierenden der DHBW. An der Erhebung beteiligten sich insgesamt 4.138 Studierende aller vier Studienbereiche der DHBW. Aus dem Bereich Wirtschaft stammen die die meisten Studienteilnehmenden (48,0%), gefolgt vom Studienbereich Technik (40,2%), Sozialwesen (8,9%) und Gesundheit (2,8%) mit jeweils geringeren Anteilen.

Für die Auswertungen zu Kapitalressourcen, Studiensituation und Studienwahlmotiven wurden die in den Fragestellungen genannten theoretischen Konstrukte durch mehrere Einzelvariablen sowie Multi-Item-Skalen operationalisiert. Zur Betrachtung der ökonomischen und kulturellen Kapitalsorten der dual Studierenden wurden die entsprechenden Variablen zunächst deskriptiv ausgewertet. Zur Analyse der Zusammenhänge von Kapitalausstattung und weiteren lebenslagenbezogenen Aspekten wurde eine Clusteranalyse (Abstandsmaß: quadrierte euklidische Distanz; Fusionierungsalgorithmus: Ward) durchgeführt. Für die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Kapitalausstattung und Studienwahlmotiven wurde die Vielzahl an Items zu sinnhaften Motivkomplexen verdichtet, wozu eine explorative Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt wurde. Die Gruppenvergleiche erfolgen schließlich mithilfe von einfaktoriellem Varianzanalysen (ANOVA) sowie Kreuztabellen, wobei bei signifikanten Zusammenhängen ($p < 0,05$) zusätzlich die Effektstärken (ANOVA: Eta-Quadrat η^2 ; Kreuztabelle: Cramers V) ermittelt wurden.

Insgesamt liefern die empirischen Befunde fundierte Antworten auf die drei aufgeworfenen Forschungsfragen. So zeigen sich hinsichtlich der sozioökonomischen Ressourcen Unterschiede zwischen den dual Studierenden, die sich in deren Studiensituation widerspiegeln und punktuell auch mit den Studienwahlmotiven für ein duales Studium zusammenhängen.

Im Anschluss an frühere Analysen (Bargel & Bargel 2010; Isleib 2019; Schlücker und Schindler 2019) verdeutlichen die vorliegenden Analysen die Relevanz ökonomischen und kulturellen Kapitals für die Bewältigung studienbezogener Anforderungen, spezifizieren diese jedoch mit Bezug auf das duale Studium.

Mit der Differenzierung in drei Studierenden-Cluster („Bildungsaufsteiger*innen auf Umwegen“ (1), „Junge privilegierte Performer*innen“ (2) und „Transgenerationale Bildungsaufsteiger*innen“ (3)), die sich durch jeweils unterschiedlichen Kapitalressourcen auszeichnen, konnte eine Reflexionsfolie entwickelt werden, die es ermöglicht, die Studierenden stärker in ihrer unterschiedliche Ressourcenausstattung und den damit verbundenen jeweils unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen wahrzunehmen.

Im Rahmen des Beitrages, sollen die zentralen empirischen Befunde der durchgeführten Studie im Anschluss eine kurze Darstellung des methodischen Vorgehens vorgestellt werden. Etwaige Folgeprobleme für Hochschulen im Hinblick auf implizite Ungleichheits- und Differenzstrukturen in der Studierendenschaft sowie zentrale Herausforderungen und Handlungsbedarfe für den Hochschulsektor können Gegenstand einer anschließenden Diskussion sein.

Literaturverzeichnis

- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Arbeitspapier, No. 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hofmann, S., Ansmann, M., Hemkes, B., König, M., Kutzner, P., & Joyce, S. L. (2020). Duales Studium in Zahlen 2019. Trends und Analysen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Isleib, S. (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz, & H. Quast (Hrsg.), Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master (S. 307-337). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlücker, F., & Schindler, S. (2019). Studienleistung im Bachelor- und Masterstudium. Bedingungsfaktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Studierenden. In M. Lörz, & H. Quast (Hrsg.), Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master (S. 225-272). Wiesbaden: Springer VS.