

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Themenschwerpunkt: Studierende

- Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie
 - Third Mission von Hochschulen. Eine Definition
 - ABC des akademischen Berichtswesens
- Hauptsache ein Hochschulabschluss? Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender
 - Herkunft als Studienhandicap? Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de
 - Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren
- Universitäre Bildung und Hochschule im Wandel – das Beispiel Leuphana Universität Lüneburg
 - Lehrjahre eines studentischen Betreuungsprogramms – Institutionalisierung und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes
 - Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen belegen?
- Mit dem Schatten zur Sonne. Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften mitunter an der eigenen Fachlichkeit scheitert

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt a. M.

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 15.04.2016

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulforschung

Aylâ Neusel & Andrä Wolter
Auf dem Weg zur Transnationalität?
Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen

3

Justus Henke, Peer Pasternack & Sarah Schmid
Third Mission von Hochschulen. Eine Definition

16

Stefan Bauernschmidt
ABC des akademischen Berichtswesens

23

Tobias Brändle & Clemens Ohlert
Hauptsache ein Hochschulabschluss?
Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender

30

Hochschulentwicklung/-politik

Katharina Benderoth & Lars Müller
Herkunft als Studienhandicap?
Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de für Studieninteressierte und Hochschulen

37

Jutta Papenbrock, Samuel Breselge, Jessica Joswig, Jan Klein & Matthias Pilz

Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren – oder: Ökonomie in der Biologie? – Ein Beispiel zur fallbasierten Hochschulausbildung von angehenden Biologen/innen

42

Julia Schütz, Andreas Seifert & Marjaana Gunkel
Universitäre Bildung und Hochschule im Wandel – das Beispiel Leuphana Universität Lüneburg

48

Matthias Söll & Robert W. Jahn
Lehrjahre eines studentischen Betreuungsprogramms – Institutionalisierung und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes

54

David B. Meinhard & Matthias Pilz
Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen belegen?

62

Forum

Lars Hochmann
Mit dem Schatten zur Sonne. Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften mitunter an der eigenen Fachlichkeit scheitert

67

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.)
Kreativ, Innovativ, Motivierend – Lehrkonzepte in der Praxis
Der Instructional Development Award (IDA)
der Universität Freiburg

Für Entwicklungen in der universitären Lehre sind unter anderem neue didaktische Konzepte, zielgruppenspezifische Angebote und organisatorische Veränderungen in Prüfungs- und Verwaltungsabläufen als Stellschrauben zu verstehen. Wie die Potentiale für Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Freiburg genutzt werden können, zeigen die durch den Lehrentwicklungspreis Instructional Development Award (IDA) realisierten Projekte. Dieses Buch zeigt anschaulich, wie unterschiedliche Fächerkulturen spezifischen Herausforderungen begegnen und versteht sich als Impulsgeber für weiteren Transfer von Innovationen in Studium und Lehre.



*ISBN 978-3-946017-01-1,
Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand*

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die vorliegende Ausgabe des HSW bildet mit einem Teil der Aufsätze einen Themenschwerpunkt „Studierende“. Diese Gruppe steht periodisch immer wieder im Zentrum des Interesses. Seit einiger Zeit sind es Fragen der Heterogenität, der sozialen Ungleichheit, die zu kompensieren auch in der tertiären Bildungsstufe noch immer nur unzulänglich gelingt, und Fragen der Lernforschung, die zu ausdifferenzierten, individuellen Lernangeboten führen. Zu diesem Themenkreis konnte das HSW mehrere Artikel gewinnen, die hier den Themenschwerpunkt ergeben.

Für diejenigen Leser/innen, die sich von diesem Focus nicht unbedingt angezogen fühlen, gibt es eine Reihe gestreuter anderer Themen. Fangen wir damit einmal an.

Wissenschaft war schon immer international. Aber keineswegs in der Herkunft ihrer Personen in den nationalen Wissenschaftssystemen. Erst in jüngster Zeit, als sich das Interesse deutscher Hochschulen vermehrt darauf richtete, internationale Studierende anzuziehen (bis 2006 lag Deutschland im internationalen Vergleich ähnlicher Länder sehr weit zurück), wurden zunehmend auch Fragen der interkulturellen Kompetenz des Lehrkörpers thematisiert. Zunächst schien es nur ein Weiterbildungsproblem deutscher Lehrender zu sein; dann aber kam der „revolutionäre Gedanke“ auf, man sollte den ausländischen Studierenden auch durch Lehrende aus ihren Herkunftskulturen sowohl Ansprechpartner als auch Modelle der Integration in die deutsche Gesellschaft anbieten. Die Zahl solcher Berufungen nahm erst sehr allmählich zu – auch wegen anfänglicher beamtenrechtlicher Hindernisse. Jetzt ist es Zeit, einer erste Bilanz dieser Entwicklung zu ziehen. Unter dem Titel **Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen** legen *Aylâ Neusel und Andri Wolter* eine Zwischenbilanz vor.

Seite 3

Hochschulen haben seit mehreren hundert Jahren vor allem zwei Aufgabenbündel: nicht nur Lehre und Studium (und Weiterbildung), sondern auch Forschung und Entwicklung. Mit der immer weiter steigenden Bedeutung der Wissenschaft für gesellschaftlichen Fortschritt sind zahlreiche Aufgaben hinzugekommen, wie ein Blick auf das jeweilige Landeshochschulgesetz zeigt. Und selbst außerhalb des gesetzlichen Auftrags haben Hochschulen wichtige Funktionen: Regionaler Entwicklungsfaktor (Wirtschaft, Kultur usw.), oft größter Arbeitgeber am Ort, bedeutender Ausbildungsbetrieb in der beruflichen Bildung usw. usw. Seit jüngerer Zeit bürgert sich für ein drittes Bündel von Aufgaben pauschal der Begriff „Third Mission“ ein. Im Gegensatz zu den ersten beiden Gruppen bleibt dieser Begriff diffus. *Justus Henke, Peer Pasternack und Sarah Schmid* greifen diese Situation auf und machen unter dem Titel **Third Mission von Hochschulen. Eine Definition** den Versuch einer Präzisierung, der weitere Reflexion anregt.

Seite 16

Mit der wachsenden Dezentralisierung von Entscheidungen und Prozessen in den Hochschulen hat Delegation stattgefunden, nicht aber unbedingt ein Zuwachs an Autonomie – wie oft irrtümlich angenommen wird.

Denn die Hochschulen sind in erhöhtem Maße rechenschaftspflichtig gegenüber dem Träger, also Regierung bzw. dem Parlament. Die bauen ihre Kontrolle auf diesen Rechenschaftsberichten auf. Berichte werden aber auch schon intern in den Hochschulen zwischen Fachbereichen und Hochschulleitungen gefordert. Oft trägt dieses Berichtswesen Symbolcharakter, denn viele Male wird es nicht gelesen und selbst wenn, ist einer formalen Pflicht genügt worden: Es fehlen vielfach sowohl Prüfkriterien, als auch Sanktionen in den Fällen, in denen Ziele bzw. Vorgaben nicht erreicht werden. Erst in den letzten Jahren hat sich das z.B. durch explizite Zielvereinbarungen und durch eine erfolgsorientierte Mittelzuweisung, die beide Kriterien liefern, geändert. *Stefan Bauernschmidt* untersucht in seinem Artikel: **ABC des akademischen Berichtswesens** diese Betriebsamkeit auf einer Metaebene.

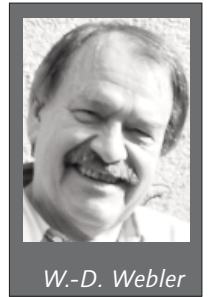
Seite 23

Seit vielen Jahrzehnten interessierte die Hochschulen, welchen Einfluss die Art der Hochschulzugangsberechtigung (zunächst als zweiter Bildungsweg) auf den Studienerfolg hatte. Das war auf drei Ebenen interessant: a) wollten die Hochschulen wissen, ob und in welchem Umfang diese Variablen sich auf den Studienverlauf und -erfolg auswirkten; b) aufgrund der Ergebnisse aus a), inwieweit diese Gruppe durch Hilfeangebote gestützt werden musste (und durch welche Art von Angeboten); schließlich c) wie weit Vermutungen zutreffen (Annahmen, Klischees, Vorurteile), dass diese Gruppe nur eingeschränkt an eine Hochschule gehörte und allenfalls außergewöhnlich Begabte zum Studium zugelassen werden sollten. So jedenfalls waren schon die Abendgymnasien seinerzeit mit – im Vergleich zu normalen Gymnasien – wesentlich verschärften Leistungsbedingungen ausgelegt. Mitte der 1960er Jahre gab es (daher?) dort nur eine Erfolgsquote von 20%. Schon aus der Alltagsbeobachtung war demgegenüber bekannt, dass zumindest Studierende aus dem 2. Bildungsweg überdurchschnittlich erfolgreich studierten. Diese Zusammenhänge werden von *Tobias Brändle und Clemens Ohlert* gegenwartsbezogen in ihrem Artikel aufgearbeitet: **Hauptsache ein Hochschulabschluss? Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender.**

Seite 30

In den gleichen Sektor – nämlich die Identifikation und Überwindung von Defiziten, die jungen Erwachsenen aus Nicht-Akademiker-Haushalten zu schaffen machen, fällt die Initiative, die die beiden Autor/innen *Katharina Benderoth und Lars Müller* hier vorstellen. Sie überschreiben sie mit dem Titel: **Herkunft als Studienhandicap? Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de für Studieninteressierte und Hochschulen.** Hier geht es aber nicht allein um die Vorteile für die Studierenden, eine niedrigschwellige Beratung und letztlich Betreuung vorzufinden, sondern auch für die Hochschule als Institution, die in ihrem Diversitätsmanagement stark unterstützt werden kann.

Seite 37



W.-D. Webler

Nicht nur im Fall von start up-Unternehmen oder anderen Formen der Selbständigkeit nach dem Studium, sondern auch in abhängigen Arbeitsverhältnissen ist ein ökonomisches Grundverständnis unverzichtbar. Die Autorengruppe aus *Jutta Papenbrock, Samuel Breselge, Jessica Joswig, Jan Klein und Matthias Pilz* hat sich gefragt, wie solche Bestandteile a) überhaupt fachlich in ganz andere Studiengänge gebracht werden könnten und b) wie das hochschuldidaktisch aussehen könnte. Exemplarisch wurde das im Fach Biologie erprobt – Übertragungsmöglichkeiten auf andere Fächer bieten sich an. Das dort entwickelte Konzept und die damit gesammelten Erfahrungen werden unter dem Titel: **Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren – oder: Ökonomie in der Biologie? – Ein Beispiel zur fallbasierten Hochschulausbildung von angehenden Biolog/innen** zusammengestellt.

Seite 42

Die steigende Heterogenität der Erstsemester hat viele Hochschulen veranlasst, neue Zugänge zum Studium zu konzipieren. Das können Vorkurse, Brückenkurse, Begleittutorien usw. sein. In ihnen geht es meistens darum, a) den fachlichen Einstieg zu erleichtern und b) durchaus traditionell den Übergang in das Leben an der Hochschule, Regeln, Arbeitsweisen usw. verständlich zu machen und leichter zu bewältigen. Nur wenige Hochschulen haben die Studieneingangsphase unter Gesichtspunkten von Bildung und Wissenschaftsverständnis völlig neu konzipiert. Allen voran betrifft dies die seit 2005 schrittweise neu konzipierte Universität Lüneburg. In dem Beitrag von *Julia Schütz, Andreas Seifert und Marjaana Gunkel* wird dieses Konzept vorgestellt: **Universitäre Bildung und Hochschule im Wandel – das Beispiel Leuphana Universität Lüneburg**. Die zugrundeliegenden Überlegungen und expliziten Ziele lohnen, weiter verbreitet zu werden.

Seite 48

Da in der Studieneingangsphase vielfach der Schlüssel zum ganzen Studienerfolg liegt, ist auf die Ausgestaltung dieser Phase in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit gerichtet worden. Dabei spielen Mentoring-Programme eine erhebliche Rolle. Trotzdem sind sie nicht

rückhaltlos willkommen, sondern haben mit Widerstand zu rechnen. Der entwickelt sich gegen die dauerhafte Einrichtung solcher Programme ebenso wie gegen Details ihres konzeptionellen Aufbaus. Das an der Universität Jena entwickelte Betreuungsprogramm war schon einmal 2010 an dieser Stelle vorgestellt worden. Inzwischen liegen umfangreiche Erfahrungen vor, die von *Matthias Söll und Robert W. Jahn* unter dem Titel: **Lehrjahre eines studentischen Betreuungsprogramms – Institutionalisierung und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes** weiter gegeben werden sollen.

Seite 54

Matthias Pilz, der schon an dem ersten Artikel über Fallstudien beteiligt war, legt mit seinem Co-Autor noch einen weiteren Artikel zu diesem Thema vor: *David B. Meinhard und Matthias Pilz*: **Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen belegen?** Die Frage im Titel ist natürlich eine rhetorische – selbstverständlich lässt sich besseres Lernen belegen! Und die Einsichten und didaktischen Ansätze sind deutlich über die Grenzen der BWL hinaus übertragbar. Sie sind geeignet, den von Studierenden oft kritisierten, mangelnden Praxisbezug der Lehre zu reduzieren.

Seite 62

Es kommt in der Hektik des Semesterbetriebes relativ selten vor, dass Autor/innen aus einiger Distanz von einer Metaebene aus einen vertieften Blick auf die eigene Disziplin werfen – verbunden mit der Frage, was das Fach in seinem etablierten Selbstverständnis eigentlich tut. *Lars Hochmann* beantwortet diese Frage mit einiger Radikalität und titelt: **Mit dem Schatten zur Sonne. Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften mitunter an der eigenen Fachlichkeit scheitert**. Auf die hier angekündigten Antworten dürfen die Interessierten gespannt sein und sich die Frage vorlegen, ob und inwieweit die dortigen Zusammenhänge auch für die eigene Disziplin gelten.

Seite 67

W.W.

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 978-3-937026-60-2, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Aylâ Neusel & Andrä Wolter

Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen



Aylâ Neusel



Andrä Wolter

In the course of the increasing globalization of higher education the strategic interest of higher education institutions in the internationalization of faculty by appointment of foreign professors has grown considerably. The article refers to an empirical study on professors with a migration biography in Hessen and Berlin including two groups: firstly those with a migration background who were educated entirely or mostly in the German school system; secondly those who completed their school education in a foreign country and came to Germany at a later stage of their academic career, sometimes not until their appointment at a German university. The results show the very heterogeneous composition of this group. The most impressive result consists of the benefits of international mobility in particular for the institutions appointing professors with a migration background. Migration and international mobility create additional academic resources and cultural capital, e.g. an outstanding level of academic activity including international activities.

1. Einleitung: Migration und akademische Karrieren

Menschen mit Migrationsbiographie¹ wurden (und werden zum Teil auch jetzt noch) in öffentlichen Diskursen meist mit negativen Konnotationen verbunden und in wissenschaftlichen Diskursen oft als Problemgruppe dargestellt. In den letzten Jahren gibt es Anzeichen, dass dieser bislang dominante Defizitdiskurs langsam revidiert wird. So werden die Öffentlichkeit und die Medien auf Migrantinnen und Migranten aufmerksam, die erfolgreich das deutsche Bildungssystem absolviert haben (Pham/Leffers 2008; Thomas/Kurt 2009). „Vor allem bildet sich in den intellektuell-kosmopolitischen (...) Milieus eine neue, für das 21. Jahrhundert formative Elite heraus, die immerhin schon ein Viertel der Gesamtmigration umfasst“, so Walter (2008) über die Studie „Sinus Socialvision“. Von einer Einwandererelite wird auch bei den neuen hochqualifizierten Einwanderern berichtet, die meist aus den wirtschaftlichen Krisenländern der EU nach Deutschland kommen und von denen über 40% akademische Abschlüsse hatten (Faigle 2012). In der beruflichen Bildung gelten Migrantinnen und Migranten schon als neue Hoffnung angesichts einer rückläufigen Ausbildungsnachfrage. Auch im Hochschulbereich hat sich eine Perspektivenverschiebung vollzogen. Wurde lange Zeit die Abwanderung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen primär als „Verlust“ thematisiert („brain drain“), so wird jetzt immer mehr die Zuwanderung als „Gewinn“, als Innovationsressource für das eigene Wissenschaftssystem betrachtet („brain gain“). Insbesondere internationale Studierende gelten als Fachkräftereservoir (Sachverständigenrat 2015). In der Studierendenforschung ist inzwischen das Konstrukt „mit Migrationshintergrund“ weitgehend etabliert.

Das hochschulpolitische Interesse gilt dabei vorrangig den internationalen Studierenden als Ausweis der internationalen Attraktivität des Hochschulstandorts Deutschland. Auch den Studierenden mit einer Migrationsbiographie aus Deutschland gilt ein wachsendes Interesse, jedoch ist bereits ihre Erfassung schwierig. So unterscheidet die Studierendenstatistik lediglich entlang der Staatsangehörigkeit zwischen Bildungsinländern und -ausländern und erfasst keine weiteren Merkmale des Migrationshintergrunds. Dagegen wird in der surveybasierten Studierendenforschung, beispielsweise in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013), aber auch in anderen Studien (Schönborn/Müller 2011; Müller 2012; Völschow/Bajaa 2012) inzwischen der Migrationshintergrund schon recht differenziert erhoben, auch wenn dieser noch uneinheitlich operationalisiert wird (Engel/Neusel/Weichert 2014). In Untersuchungen über Professorinnen und Professoren ist jedoch die Kategorie Migrationshintergrund bisher noch selten anzutreffen. Eher wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Migrationshintergrund gesprochen (z.B. König/Rokitte 2012; Löther 2012; Pichler/Prontera 2012). In einigen Hochschullehreruntersuchungen (z.B. Böhmer et al. 2011; Jacob/Teichler 2011; Schomburg/Flöther/Wolf 2012) wird inzwischen nicht mehr nur die Staatsangehörigkeit erhoben, sondern auch der Geburtsort, die Herkunftsfamilie oder Muttersprache. Aber Migrationsbiographien werden auch hier selten untersucht.²

¹ Der vorliegende Text präferiert den Begriff Migrationsbiographie gegenüber dem verbreiteten Begriff des Migrationshintergrunds.

² Die CAP-Studie (Jacob/Teichler 2011) geht bei der Erhebung von Migranten unter den Professoren an deutschen Hochschulen weiter als andere deutsche Hochschullehrerstudien, ohne jedoch explizit den Begriff „Migrant“ zu benutzen.

Die deutsche Hochschulpersonalstatistik unterscheidet nach wie vor lediglich zwischen Professorinnen und Professoren mit deutscher und mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, wobei die nicht geringe Zahl derjenigen mit einer deutschen und einer weiteren Staatsangehörigkeit als deutsch erfasst wird. Dennoch treffen die typischen Kriterien, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung oder im Mikrozensus mit der Kategorie Migrationshintergrund verbunden werden, auch auf eine – heterogene – Teilgruppe von Professorinnen und Professoren zu, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.

Mit dem Migrationsbegriff ist in der Hochschulpolitik ein doppelter Diskurs verbunden, der zwei unterschiedliche Gruppen fokussiert. Zum einen wird seit langem ein Diskurs zur Internationalisierung von Hochschulen geführt, in dem nicht nur verschiedene Ebenen von Internationalisierung (Systemebene, institutionelle Ebene, Studiengänge) unterschieden werden, sondern auch eine Vielfalt von Strategien der Internationalisierung (Knight 1994, 1999, 2003; Teichler 1999, 2003), so u.a. die Förderung der studentischen Mobilität, Anerkennung von Zertifikaten oder Kompetenzen, die Internationalisierung der Curricula, Ausbau der internationalen Kooperation von Hochschulen, z.B. in der Forschung.³ Diese Strategien schließen über die Förderung von Austausch und Mobilität hinaus auch die Berufung internationaler Professorinnen und Professoren ein. Zum Teil gilt der Anteil internationaler Berufungen als ein Ausweis akademischer Exzellenz und Reputation, und Hochschulen haben entsprechende Leistungsindikatoren in ihre Mittelverteilungsmodelle aufgenommen. Hier stehen dann Wissenschaftler/innen im Zentrum, die entweder aus dem Ausland nach Deutschland berufen wurden oder schon als ausländische (Nachwuchs-)Wissenschaftler/innen an deutschen Hochschulen tätig waren. Dieser Diskurs hat Wissenschaftler/innen mit internationaler Herkunft im Blick und abstrahiert von denjenigen aus Deutschland mit einem Migrationshintergrund.

Ein anderer, davon weitgehend unabhängiger Diskurskontext ist der über die Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit für in Deutschland aufgewachsene Personen mit einer Migrationsbiographie beim Zugang zum Hochschulsystem und zu akademischen Karrieren. Hier steht die zweite Gruppe im Zentrum, diejenigen, die mit einer eigenen oder familiären Migrationsbiographie in Deutschland aufgewachsen sind und das deutsche Bildungssystem absolviert haben. Dieser Diskurs bezieht sich auf soziale Exklusions- bzw. – vice versa – Inklusionsprozesse. Beide Diskurse werden weitgehend unabhängig voneinander geführt und beziehen sich auf unterschiedliche Personengruppen. Eine Ausnahme ist der hochschulpolitische Diversitydiskurs, der mit der Wertschätzung von kultureller Vielfalt in der Hochschule die Potentiale beider Gruppen im Auge hat, insbesondere dann, wenn Diversity nicht nur als eine Strategie der Organisations- und Personalentwicklung mit dem Ziel eines Zuwachses an Humankapital gilt, sondern auch als eine, die zu einer veränderten Qualität von Wissenschaft führt.

Internationale Mobilität und Migration sind zwei sich überschneidende, dennoch unterschiedliche Sachverhalte. Mobilität wird erst dann zur Migration, wenn Per-

sonen dauerhaft in ein anderes Land abwandern. Von daher ist es das Ziel des vorliegenden Beitrages, die Aufmerksamkeit auf die Gruppe der Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie zu lenken und ein differenziertes Verständnis dieser Gruppe zu entwickeln. Insbesondere sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede und damit die Heterogenität innerhalb dieser Gruppe herausgearbeitet werden. Schließlich soll gezeigt werden, dass diese Gruppe – gerade in der Diversität ihrer Zusammensetzung – ein großes Potenzial für die Hochschulentwicklung in Deutschland bietet. Allerdings begreift sich diese Gruppe oft selbst gar nicht als Migranten, obgleich der Begriff formal zutrifft, und assoziiert mit dieser Kategorie eine negative Zuschreibung. Stattdessen sehen sie sich eher als transnational aktive und erfolgreiche Wissenschaftler/innen. Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographien definieren, der biographischen Heterogenität der Gruppe entsprechend, ihre persönliche und professionelle Identität von ganz unterschiedlichen Referenzpunkten her.

In den folgenden Ausführungen wird auf Untersuchungsergebnisse und Daten zurückgegriffen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Internationale Mobilität und Professur“ (MOBIL) gewonnen wurden.⁴ Es handelt sich – soweit bekannt – um die erste größere empirische Untersuchung über die Zielgruppe „Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie“ in Deutschland. Während in Deutschland schon seit längerem ein starkes Interesse vorhanden war, der Häufigkeit und den Gründen der Abwanderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ins Ausland nachzugehen, ist die umgekehrte Mobilität, die Zuwanderung nach Deutschland, wenig untersucht worden. Obwohl im letzten Jahrzehnt die amtliche Statistik (dokumentiert etwa in „Wissenschaft Weltoffen“) auf eine enorme – auch durch Fördermaßnahmen stark unterstützte – Zuwanderung von Studierenden und Wissenschaftlern sowohl beim akademischen Mittelbau als auch bei den Professuren verweist, gibt es bislang kaum empirische Untersuchungen über Professoren und Professorinnen mit Migrationsbiographie. Das ist angesichts der ausgeprägten Internationalisierungsbemühungen deutscher Hochschulen, auch als nationale Strategie, in den letzten 20 Jahren erstaunlich.

2. Die Konstruktion der Zielgruppe

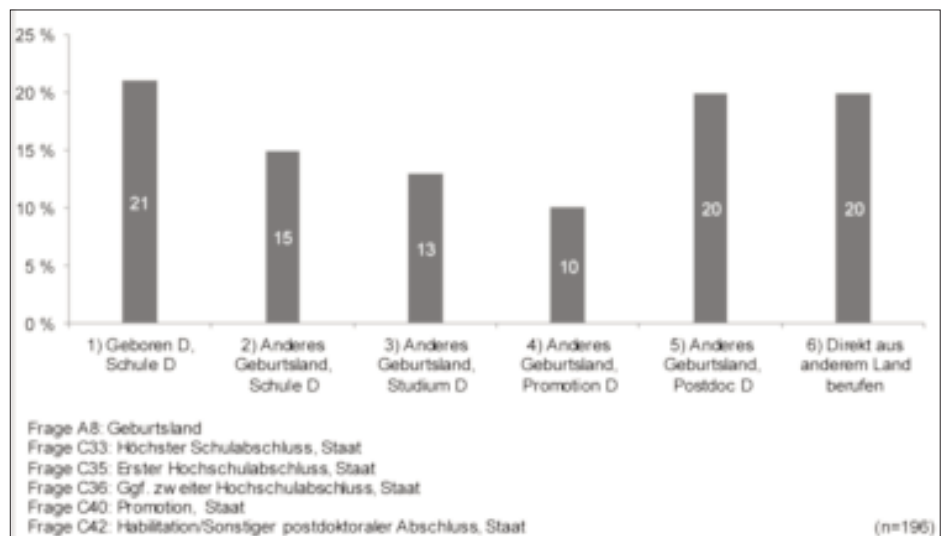
Die Zielgruppe der Untersuchung, Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen, wurde in Anlehnung an die Migrationsde-

³ Die große Vielfalt solcher Maßnahmen wird schon an Jane Knight's vielzitiert Definition von Internationalisierung deutlich: „Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process on integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education“ (Knight 2003, p. 2).

⁴ Das Forschungsprojekt MOBIL untersuchte von 2012-2014 Karriereverläufe und Karrierebedingungen von internationalen Professorinnen und Professoren beispielhaft an Hochschulen in Berlin und Hessen. Vgl. <http://hu-berlin.de/mobilitaet>. Die Autoren waren Leiter des Projekts. An dem Projekt waren weiter Marianne Kriszio, Ole Engel und Doreen Weichert beteiligt, denen die Autoren für die produktive Zusammenarbeit im Projektteam herzlich danken.

definition des Mikrozensus konstruiert.⁵ Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen also Professorinnen und Professoren, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland eingewandert sind. Die Untersuchungsgruppe schließt explizit sowohl diejenigen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit als auch diejenigen ein, die inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft (oder eine doppelte) besitzen. Diese heterogene Gruppe wurde unter der Annahme zusammengefasst, dass die untersuchten Professorinnen und Professoren insofern eine Gemeinsamkeit aufweisen, als sie durch ihre transnationalen Verflechtungen dauerhaft soziale Räume zwischen mehreren nationalen Kontexten konstruieren (Pries 2010). Eine Folge dieser Neudefinition ist, dass sich der quantitative Umfang der Zielgruppe erheblich verändert. Während die Hochschulpersonalstatistik die Zahl der ausländischen Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen mit 2.780 angibt (StBA 2013b), kann die Zahl derjenigen mit Migrationshintergrund mit ca. 5.000 wesentlich höher geschätzt werden (StBA 2013a). Die CAP-Studie hat für Deutschland einen Anteil von Migranten (i.e.S.) im Lehrkörper der Universitäten von 8% ermittelt (Jacob/Teichler 2011, S. 179); an anderer Stelle wird der Anteil der „early immigrants“ mit 9%, der während des Studiums oder der akademischen Karriere Zugewanderten mit 6% ausgewiesen (Goastellec/Pekari 2013, p. 235).⁶ Die Untersuchung beschränkte sich aus praktischen Gründen auf die hessischen und Berliner Hochschulen. Es wurden alle hauptamtlichen Professorinnen und Professoren an den dortigen Hochschulen angeschrieben, wobei ihnen eine genaue Definition der Zielgruppe vorgegeben und sie um Selbstzuordnung und Teilnahme an der online-Umfrage gebeten wurden. In die Auswertung sind 203 Fragebögen eingegangen. Da die Grundgesamtheit wegen der Nicht-Erfassung des Merkmals Migration in der Personalstatistik nicht bekannt ist, kann der Rücklauf nur für diejenigen mit einer nicht-deutschen Staatsbürgerschaft geschätzt werden. In Hessen und Berlin lehrten zum Befragungszeitpunkt (Anfang 2013) 406 Professoren und Professorinnen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, von denen sich 101 (=25%) an der Befragung beteiligten. Aufgrund ihrer methodischen Grenzen, insbesondere bei der Stichprobenkonstruktion, hat die Untersuchung eher einen explorativen Charakter. Der Migrationsstatus der befragten Professorinnen und Professoren wurde mehrstufig erfasst. Zunächst wurde

Abb. 1: Professor/innen mit Migrationsbiographie nach Zeitpunkt der Einwanderung (in %)



Tab. 1: Professor/innen mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit und Zuwanderung

	Prozent	Anzahl
Deutsche mit Migrationshintergrund mit eigener Migrationserfahrung	33	(67)
Deutsche mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung	17	(35)
Ausländer mit eigener Migrationserfahrung	47	(95)
Ausländer ohne eigene Migrationserfahrung	3	(6)
Gesamt	100	(203)
Frage A4: Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? Bitte wählen Sie aus der Liste aus.		

nach der Zuwanderung, nach Geburtsort und Zeitpunkt gefragt (vgl. Abb. 1). Danach setzt sich die Gruppe aus Personen mit einem hohen Anteil ausländischer Herkunft zusammen: Ca. 80% geben einen ausländischen Geburtsort an. Ein Fünftel ist bereits in Deutschland geboren, hat hier die Schule besucht und mit einer Studienberechtigung abgeschlossen. Die Befragten sind also zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Bildungs- und Berufsweges nach Deutschland gekommen. Zwei Fünftel sind zuerst für eine begrenzte Zeit als Schüler/in, Studierende oder Promovierende nach Deutschland gekommen, dann aber nach ihrem Schul- bzw. Studienabschluss hier geblieben oder später zurückgekommen, nachdem sie ihre Karriere in einem anderen Land oder in verschiedenen anderen Ländern fortgesetzt haben. Ebenfalls zwei Fünftel wurden nach einer Postdoc-Phase in Deutschland oder von einer ausländischen wissenschaftlichen Einrichtung direkt auf eine Professur beru-

⁵ Zu den Menschen mit Migrationshintergrund werden im Mikrozensus gezählt: „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Mikrozensus 2010).

⁶ Es gibt selbstverständlich zum Teil größere Unterschiede in den Anteilswerten zwischen Hochschularten, Hochschulen und Fächergruppen, auf die hier jedoch nicht eingegangen wird (vgl. dazu den vollständigen Untersuchungsbericht Neusel/Wolter et al. 2014).

fen. Insgesamt ist in allen Teilgruppen der Anteil derjenigen sehr hoch, die im Laufe ihrer Karriere in anderen Ländern studiert oder gearbeitet haben.

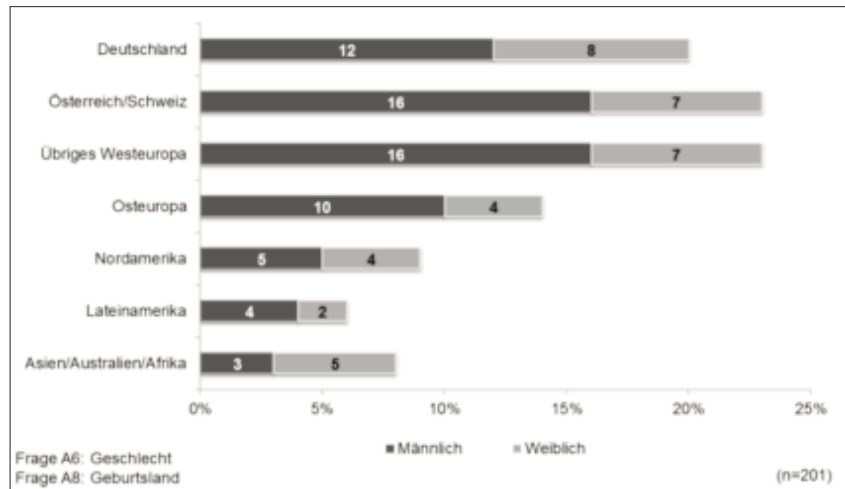
Erst im zweiten Schritt wurde die Staatsangehörigkeit berücksichtigt: Während mehr als zwei Drittel (69%) der Befragten früher eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten, besitzt heute nur noch die Hälfte einen ausländischen Pass (vgl. Tab. 1), wobei gut ein Viertel über eine doppelte Staatsangehörigkeit verfügt. Bereits hier zeigt sich sehr deutlich, dass die exklusive Konzentration auf die Staatsangehörigkeit nicht nur zu einer unterschätzten Zahl, sondern auch zu einem falschen Bild dieser Personengruppe führen würde. Der vom Mikrozensus 2005 erstmals vorgenommene Wechsel vom Ausländer- zum Migrationskonzept hat sich also auch bei der Zielgruppe dieser Untersuchung bewährt.

3. Transnationalität als biographisches Merkmal

Neben der differenzierten Erfassung der Migrationsbiographie war es ein Anliegen der vorliegenden Studie, durch Rezeption der Migrationsforschung die bisherige Forschung zum Hochschullehrerberuf durch neue theoretische Ansätze zu erweitern. Migrationsforschung, gerade im Bildungsbereich, ist traditionell häufig durch eine Defizitperspektive geprägt – Migration als Merkmal von Benachteiligung und vermeintliche Ursache von Scheitern oder geringem Erfolg.⁷ Dagegen wird jetzt mehr und mehr auch die Gruppe der hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten berücksichtigt, insbesondere im Kontext transnationaler Migrationsprozesse. So wird in qualitativen Studien auf erfolgreiche Hochschulabsolventinnen und -absolventen „im Transit“ (Bauschke-Urban 2010), auf Bildungserfolge mit Migrationshintergrund (Tepecik 2011), Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus (El Mafaalani 2012) oder „Migranten auf den Weg zur Elite“ (Farsi 2014) hingewiesen.

Mit dem Begriff Transmigration werden diejenigen Personen bezeichnet, die sich durch einen Wechsel der Lebens- und Arbeitsorte zwischen mehreren Staaten auszeichnen, sich mit mehreren Nationen identifizieren, mehrere Sprachen sprechen und grenzüberschreitende soziale Beziehungen pflegen. Der Begriff Transmigration wird in der neueren Forschung verstärkt benutzt, um Wanderungsprozesse in einer globalisierten Arbeitswelt zu deuten – ein Phänomen, das nicht nur, aber gerade auch im akademischen Bereich immer häufiger wird. So bewegen sich Personen, die sich durch dieses Mobilitätsmuster auszeichnen, durch ihre Verflechtungen und Netzwerke dauerhaft in Räumen zwischen mehreren nationalen Kontexten (Pries 2010). Sie können zwischen mehreren Nationen soziale Interaktionen auslösen (Glick Schiller et al. 1992; Lutz/Morokvasic-Müller 2002). In ihren Bildungs- und Berufswegen durchlaufen sie „mehrdimensionale Statuspassagen“ (Schittenhelm 2010) und bilden „das kulturelle Kapital in der Migration“ (Nohl et al. 2010b; Klein 2010; Soremski 2010; Tepecik 2011),

Abb. 2: Professor/innen mit Migrationsbiographie nach Geburtsregion (in %)



das eine wesentliche Ressource ihrer wissenschaftlichen Arbeit in Deutschland bildet. In der akademischen Welt führt die Transmigration zu multiplen Zugehörigkeiten innerhalb nach wie vor national lokalisierter Hochschuleinrichtungen (Faist 2000; Vertovec 2004; Bloemraad et al. 2008). Dabei produzieren sie durch ihre Forschung und akademischen Beziehungen soziale Felder, die nationale Grenzen der akademischen Institutionen überschreiten (Basch et al. 1994). Damit verbunden ist die Annahme, dass die jeweilige Migrationsbiographie auch Auswirkungen auf ihr professionelles Selbstverständnis und ihre „transnationale Identität“ (Bauschke-Urban 2010; Yurdakul 2014) hat.

Zwei zentrale Fragen in dem vorliegenden Beitrag sind die nach Transmigrationsprozessen sowie nach der Diversität innerhalb der Gruppe. In den folgenden Ausführungen wird beispielhaft auf ausgewählte Merkmale von Transnationalität in der Gruppe der Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie in den vier Dimensionen eingegangen: ihre soziobiographischen Profilerkmale, die durchlaufenen transnationalen Statuspassagen, ihr durch Migration erworbenes kulturelles Kapital sowie ihre Identitätsformationen.

Ihre Transnationalität ragt bei der Untersuchungsgruppe als ein besonders auffallendes soziobiographisches Profilerkmal heraus: 80% der Befragten sind im Ausland geboren. Der geographische Horizont ist allerdings eingeschränkt, ihre Herkunft ist noch weit von einer globalen academic community entfernt. Sie kommen überwiegend aus Europa (80% der im Ausland Geborenen), darunter fast ein Viertel aus den deutschsprachigen Nachbarländern Österreich und der Schweiz (vgl. Abb. 2). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend. Auch die international vergleichende Hochschulforschung bestätigt am Beispiel der englischsprachigen Hochschulsysteme, dass die sprachliche und kulturelle Nähe den internationalen wissenschaftlichen Austausch und die Mobilität fördert (Jacob 2013, S. 50).

⁷ „Vermeintlich“ deshalb, weil sich hinter dem Merkmal Migration oft andere soziale Unterschiede, z.B. solche der Bildungsherkunft, verbergen.

Viele der nicht aus Deutschland kommenden Professorinnen und Professoren – gut 17% – haben inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen, über die insgesamt die Hälfte aller Befragten verfügt. Bei der Einbürgerung spielt die Dauer des Aufenthalts in Deutschland eine signifikante Rolle. Während nur ein Zehntel der Professoren, die in den letzten 10 Jahren berufen wurden, die deutsche Staatsangehörigkeit hat, steigt der Anteil bei zunehmender Aufenthaltsdauer bis zu 80% (vgl. Abb. 3).

Es gibt erhebliche Unterschiede, wenn die weltregionale Herkunft berücksichtigt wird. Während die in Deutschland Geborenen überwiegend die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (85%), die aus Osteuropa und Lateinamerika Einwandernden genauso oft (83%), behielten diejenigen aus deutschsprachigen Nachbarländern und aus Nordamerika überwiegend ihre frühere Staatsangehörigkeit. Dabei mögen bei EU-Staatsangehörigen auch die inzwischen flexibilisierten EU-Regelungen zur Staatsangehörigkeit eine Rolle spielen. Wie bereits erwähnt, besitzt mehr als jede/r Vierte (26%) zwei Staatsangehörigkeiten; sie haben in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft zusätzlich angenommen (22%). Eine Minderheit (4%) besitzt eine doppelte ausländische Staatsangehörigkeit (Abb. 4). Mehr als die Hälfte (54%) gibt Deutsch als ihre Muttersprache an (darunter 27% österreichische und schweizerische Staatsbürger). Mehr als jede/r Fünfte (22%) ist zweisprachig aufgewachsen.

Abb. 3: Professor/innen mit Migrationsbiographie nach Zuwanderung und Staatsangehörigkeit (in %)

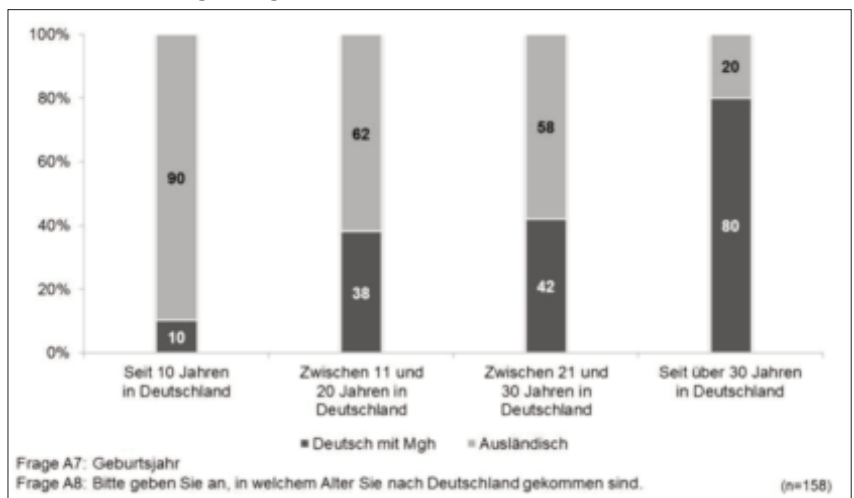
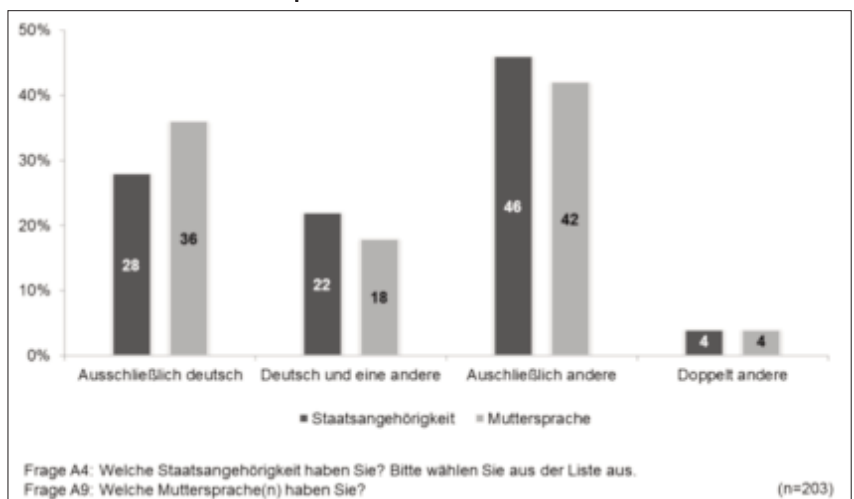


Abb. 4: Professor/innen mit Migrationsbiographie nach Staatsangehörigkeit und Muttersprache (in %)



4. Migrationsgeschichte: Transnationale Statuspassagen

Das von Anselm Strauss entwickelte (und mit Barney Glaser weiterentwickelte) lebenslauftheoretische Konzept der Statuspassage versteht Lebensverläufe als eine Serie von Statusübergängen, die mit dem Wechsel zwischen sozialen Institutionen oder Orten verbunden sind (Strauss 1959; Glaser/Strauss 1971). Dabei wird angenommen, dass soziale Institutionen und Orte in der Regel mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden sind. Statuspassagen sind sozial oder institutionell reguliert und können zu individuellen Veränderungen, häufig Anpassungsreaktionen, führen. In der Hochschul- und Berufsforschung werden Statuspassagen oft beim Wechsel von der Schule zur Hochschule (Lenz/Wolter 2001) oder von der Hochschule in den Arbeitsmarkt untersucht. Migrationsbiographien umfassen mehrere Statuspassagen, wobei eine Besonderheit des Wissenschaftssystems in seiner doppelten Verfassung besteht: Seine Normen und Anforderungen sind einerseits universell. Andererseits sind aber wesentliche Verlaufs- und

Strukturmerkmale in nationale Systemkontexte eingebunden und unterscheiden sich mit diesen Kontexten; dies gilt gerade für akademische Personalstrukturen und Karriereverläufe (Kreckel 2008).

Das Hochschulsystem als Arbeitsmarkt für Wissenschaftler/innen regelt selbst durch spezifische systemische, institutionelle, rechtliche und kulturelle Rahmenbedingungen und normative Muster die Ausbildung, Selektion und Rekrutierung des Hochschullehrernachwuchses bis hin zur Berufung. Das bedeutet, dass das individuelle Handeln des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin (z.B. bei beruflichen Entscheidungen) beim Durchlaufen von einer Passage zur anderen mit den institutionellen Erwartungsmustern innerhalb des Hochschulsystems konfrontiert wird. Mit Migration bzw. Zuwanderung ist der Wechsel von einem nationalen Hochschulsystem in ein anderes mit unterschiedlichen organisationalen und prozeduralen Regelungen verbunden. Nohl et al. (2010b, S. 11) sprechen daher von „mehrdimensional strukturierten Statuspassagen, die durch den Übergang von einem Nationalstaat zum anderen mitstrukturiert werden“. Von daher wurde die Migrationsgeschichte in dem Projekt

MOBIL als ein Prozess untersucht, in dem die befragten Professorinnen und Professoren sich in ihren biographischen Sequenzen als Studierende, Wissenschaftler/innen und Lehrende in unterschiedlichen nationalen Hochschulstrukturen zu bewähren hatten und ihre beruflichen und privaten Beziehungen und Netzwerke in transnationalen Zusammenhängen aufrechterhalten oder neu organisieren mussten. Gut jede/r vierte Befragte hat mindestens in zwei unterschiedlichen Staaten die Schule besucht. Zwei Drittel von ihnen haben eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung erworben, die anderen eine deutsche. Mehr als jede/r Dritte hat in mindestens zwei unterschiedlichen Staaten studiert. Beinahe die Hälfte hat europäische Hochschulabschlüsse, darunter mehr als ein Drittel westeuropäische. 30% haben mindestens einen Hochschultitel in einem zweiten Staat erworben. Fast die Hälfte (46%) hat an einer deutschen Universität promoviert (vgl. Abb. 5). Das zeigt, dass internationale Mobilität nicht erst mit der Berufung an eine deutsche bzw. ausländische Universität beginnt, sondern oft bereits über die Promotion oder frühere Karrierestufen läuft. Fast drei Viertel haben vor der aktuellen Professur in unterschiedlichen Staaten gearbeitet (vgl. Abb. 6).

Über die Gründe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, nach Deutschland zu kommen oder Deutschland zu verlassen, wurde seit den 1990er Jahren intensiv diskutiert. Die Brain-Drain-Debatte unterstellte unter dem Stichwort der geringen Attraktivität des Wissenschaftsstandorts Deutschland tendenziell, dass ein erheblicher Teil der eigenen „Wissenschaftselite“ wegen besserer Karriereaussichten und Arbeitsbedingungen ins Ausland abwandere und die Zuwanderung aus dem Ausland eher bescheiden ausfalle. Dies führte zu einer Reihe von Untersuchungen von Push- und Pull-Faktoren der Wanderung (vgl. Demm 2002; Over/Ninke/Backhaus 2002; Nohl 2015). Diese Situation hat sich grundlegend verändert. Heute gelten deutsche Hochschulen und Forschungseinrichtungen als attraktive Standorte für Wissenschaftler/innen aus aller Welt.⁸

In der vorliegenden Studie sind primär die Pull-Faktoren thematisiert worden, die Gründe der Zuwanderung nach Deutschland. Unter den Motiven nennen die Befragten sowohl berufliche, akademische als auch private Gründe. Es dominieren jedoch eindeutig berufliche bzw. akademische Gründe, nämlich gute berufliche Perspektiven,

Abb. 5: Bildungsabschlüsse nach Region (in %)

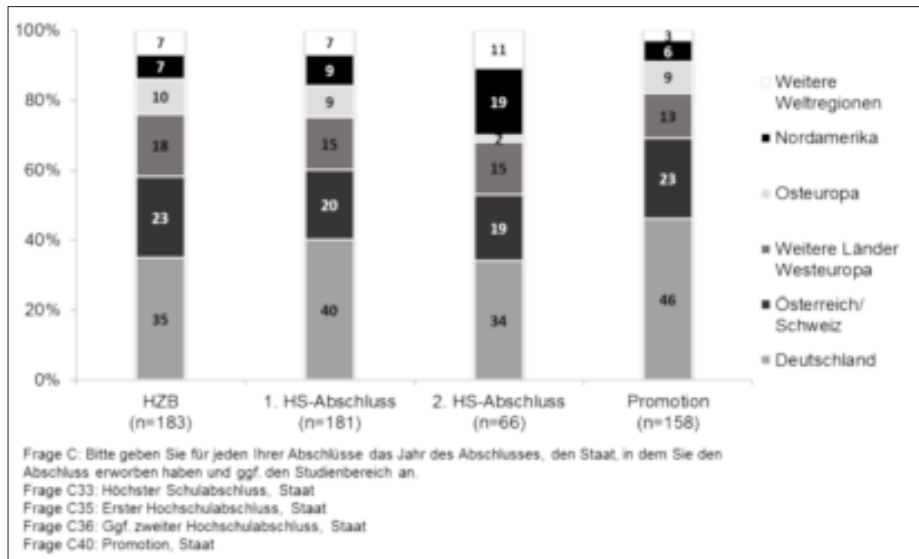
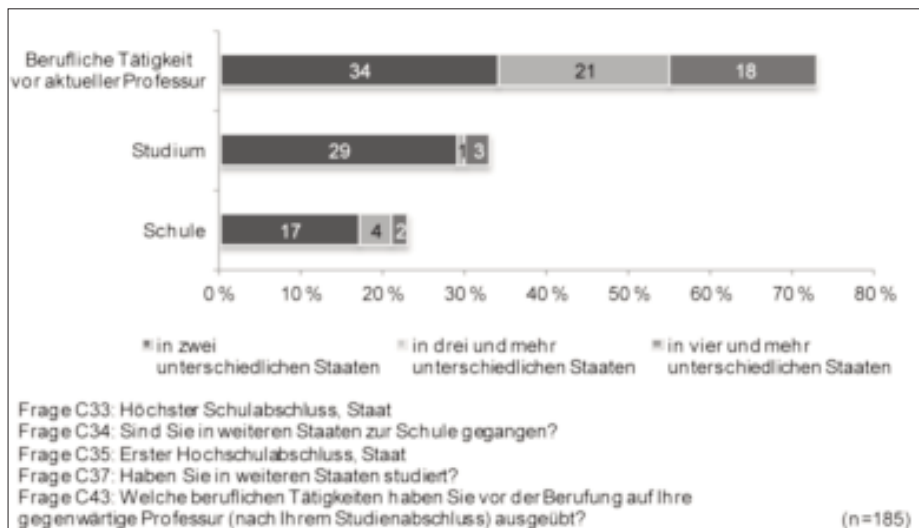


Abb. 6: Mobilität vor der aktuellen Professur (in %)



Forschungsbedingungen und berufliche Kontakte. Während die beruflichen Gründe stark überwiegen, wurden auch private Gründe wie Familie/Partnerschaft, ferner auch Bildungschancen für die eigenen Kinder, Gesundheits- und Altersversorgung als Anreize genannt (Abb. 7). Unterschiede gibt es erwartungsgemäß zwischen denjenigen, die bereits in Deutschland geboren oder in jungen Jahren hierhergekommen sind, bei denen

⁸ So zeigen Auswertungen, die für den Nationalen Bildungsbericht erstellt wurden, dass ca. 9% der an deutschen Hochschulen Studierenden zur Gruppe der internationalen Studierenden („Bildungsausländer“) zählen und 15% (ohne diese Gruppe) einen Migrationshintergrund aufweisen, d.h. sie haben das deutsche Schulsystem absolviert und ihre Studienberechtigung hier erworben. Der Anteil der Bildungsausländer/innen unter den Studienanfängern liegt mit ca. 15-16% noch höher. Nach einer anderen Sonderauswertung (StBA 2013b) besitzt ein Drittel der Promovierenden und ein Fünftel der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen einen Migrationshintergrund unter Einschluss der internationalen Promovierenden bzw. Mitarbeiter/innen. Während die Zahl der hauptberuflichen Hochschullehrer/innen in Deutschland von 2005 bis 2012 um 16% angewachsen ist, betrug der Anstieg im selben Zeitraum unter denen mit ausländischer Staatsangehörigkeit über 40% (vgl. StBA 2006, 2013a).

die privaten Gründe im Vordergrund stehen, und denjenigen, die zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland zugewandert sind, bei denen die beruflichen Motive überwiegen.

Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass es auch Gründe gegen die Zuwanderung gab. Am häufigsten wird hier die Trennung von Familie oder Partner/in genannt (45%). Ein weiteres zentrales Argument gegen eine Zuwanderung waren befürchtete (oder tatsächliche) bürokratische Hürden (41%). Auch die Umstellung auf andere Lebensbedingungen (39%), Sprachbarrieren oder die Aufgabe der bisherigen beruflichen Position (jeweils 33%) waren Gründe, die gegen die Zuwanderung sprachen.

Gibt es Überlegungen zur Rückkehr oder zur Abwanderung? Die Mehrzahl der befragten Professorinnen und Professoren ist mit ihrer beruflichen Situation zufrieden und möchte langfristig in Deutschland bleiben. Während ursprünglich nur für 39% die damalige Entscheidung, nach Deutschland zu kommen, einen langfristigen Entschluss darstellte, planen zum heutigen Zeitpunkt 70% der Befragten, ihre berufliche Zukunft hier zu verbringen (vgl. Abb. 8). Auch nach der Pensionierung will fast die Hälfte in Deutschland bleiben, wobei ein weiteres Fünftel noch unentschieden ist. Definitiv ins Ausland zurückgehen will ein Drittel.

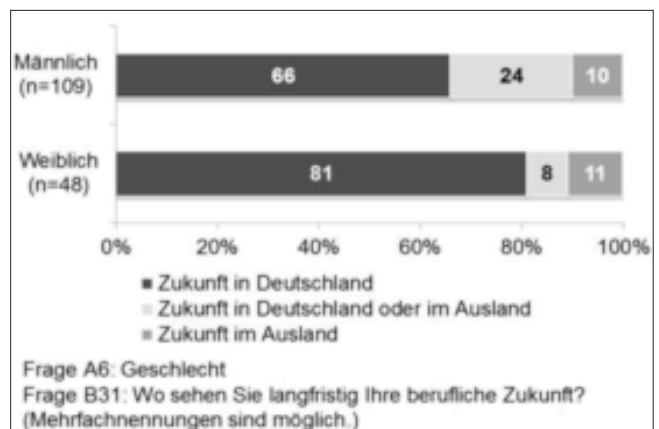
5. Akademische Potentiale und kulturelles Kapital durch Migration

Eine hochschulpolitisch und wissenschaftlich wichtige Frage betrifft die Potentiale, die Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographien in deutsche Hochschulen einbringen. So wird in Internationalisierungsstrategien in der Regel angenommen, dass die Rekrutierung und Integration von internationalen Professorinnen und Professoren wegen der damit verbundenen akademischen Ressourcen qualitativ für den Wissenschaftsstandort Deutschland bedeutsam sind. Diese Frage ist auch deshalb interessant, weil die Abwanderung aus Deutschland oft als Verlust von Humankapital gesehen, die Frage nach dem Zugewinn von Humankapital durch Zuwanderung aber eher selten gestellt wird. Im Verlauf ihrer transnationalen Bildungs- und Berufswege werden von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen schließlich Kompetenzen, Wissen und Erfahrungen erworben und wissenschaftlich relevante Ergebnisse produziert, die sie mit nach Deutschland bringen. Die Verwertung der zuvor erworbenen Bildung, Wissensbestände, Kompetenzen und Erfahrungen im Zuwanderungsland bezeichnen Nohl et al. (2010b, S. 10ff.) und Nohl (2010) als kulturelles Kapital in der Migration. Kulturelles Kapital werden individuelle akademische Ressourcen erst durch ihre „Verwertung“. In der aktuellen Forschung gewinnt die Theorie des kulturellen Kapitals in der Migra-

Abb. 7: Gründe nach Deutschland zu kommen (in %)



Abb. 8: Langfristige berufliche Planung, nach Geschlecht (in %)



tion zunehmend an Bedeutung, wobei neben der akademischen Qualifikation verschiedene Einflussfaktoren wie Familie (Pusch 2010; Soremski 2010; Tepecik 2011), Mehrsprachigkeit (Henkelmann 2010) oder ethnische Aspekte (Schmidtke 2010) betrachtet werden und auch andere Begrifflichkeiten wie „transnationale Transition“ (Bauschke-Urban 2010) oder „Habitusformation“ (El-Mafaalani 2012) verwendet werden.

Vor diesem Hintergrund wurde in dem MOBIL-Projekt auch danach gefragt, welche Potentiale die Befragten ihrer Selbstwahrnehmung nach in das Einwanderungsland Deutschland mitbringen, wie diese Ressourcen an ihren deutschen Hochschulen aufgenommen und in kulturelles Kapital transformiert wurden. Als akademische Ressourcen werden Kenntnisse und Erfahrungen aus mehreren nationalen Hochschulsystemen, Kenntnisse über verschiedene Länder und Kulturen, mehrere gesprochene Sprachen, neue Themen und Theorien in der Forschung und anderes verstanden, die die Professorinnen und Professoren mit einer Migrationsbiographie gleichsam in ihrem Gepäck mitbringen (vgl. Tab. 2).

Da in den beiden Hochschullehreruntersuchungen CAP (Jacob/Teichler 2011) und LESSI (Schomburg/Flöther/Wolf 2012) eine ähnliche Frage gestellt wurde, die in der vorliegenden Studie lediglich um wenige Items er-

gänzt wurde (bei Mehrfachantwortmöglichkeit), lässt sich ein vorsichtiger Vergleich zwischen der Professorengruppe insgesamt und derjenigen mit einer Migrationsbiographie ziehen (vgl. Tab. 2). Im Vergleich zu der Gesamtgruppe der Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen sind die Forschungsaktivitäten derjenigen mit Migrationsbiographie internationaler ausgerichtet (73%). Sie verfügen in höherem Maße über internationale Netzwerke (83%) und sind häufiger an internationalen Hochschulkoooperationen (36%) beteiligt. Bei einer anderen Operationalisierung berichten Jacob/Teichler (2011) und Goastellec/Pekari (2013) ebenfalls einen höheren Grad an Internationalisierung von Forschung und Lehre bei den international ausgerichteten Professorinnen und Professoren.

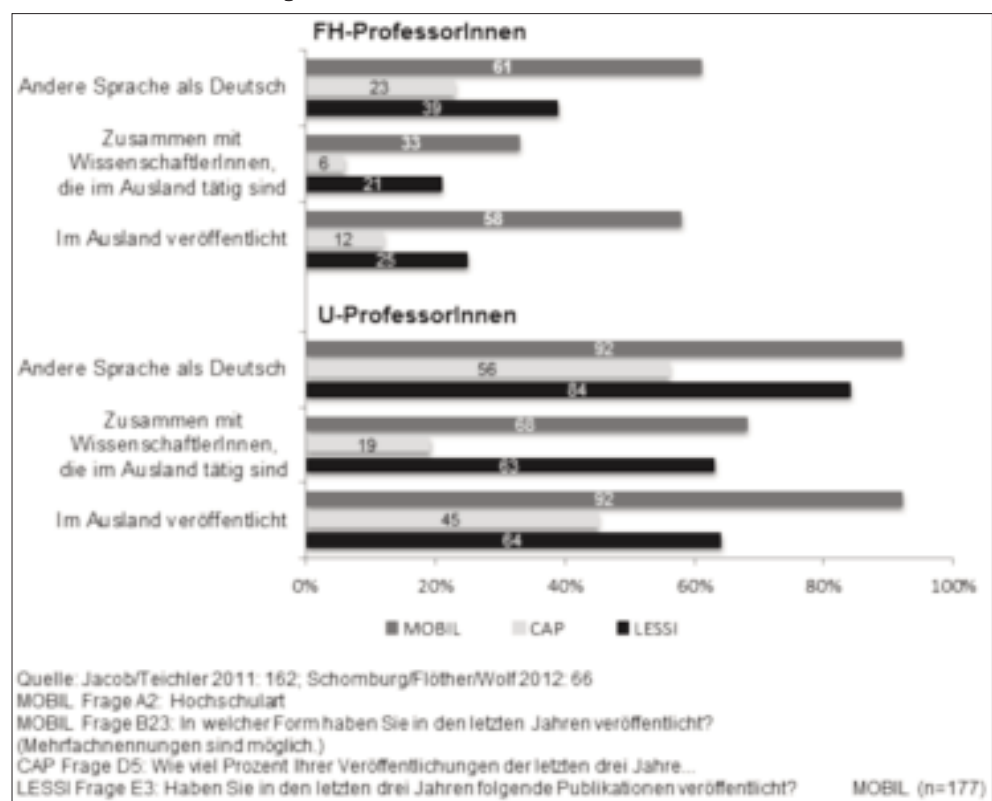
Der Vergleich zeigt weiterhin (vgl. Abb. 9), dass die hier befragte Zielgruppe bei der internationalen Veröffentlichung ihrer Forschungsergebnisse aktiver ist. Sie publiziert am häufigsten in einer anderen Sprache als Deutsch (alle Professoren zusammen bei MOBIL: 89%, CAP: 41%, LESSI: 64%), sie publizieren zusammen mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen (MOBIL: 63%, CAP: 13%, LESSI: 44%) und außerhalb Deutschlands (MOBIL: 45%, CAP: 39%, LESSI: 46%).

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gehört neben Lehre und Forschung zum zentralen Aufgabenbereich von Professoren, speziell an den Universitäten. Die Untersuchung über die internationalen Lehrenden zeigt deren Wichtigkeit für die Nachwuchsförderung, besonders auch für den Nachwuchs mit einem internationalen Hintergrund. Auch wenn hier ein direkter Vergleich zur Gesamtgruppe nicht möglich ist, zeigt sich nicht nur ein hohes Engagement in der wissenschaftlichen Nachwuchsbetreuung (vgl. Tab. 2), son-

Tab. 2: Internationale Aktivitäten in Lehre und Forschung (in %) (Mehrfachnennungen), im Vergleich MOBIL, CAP und LESSI

	MOBIL (2012/13)				CAP (2007/08)			LESSI (2011/12)		
	U	FH	Gesamt (mit KH)	Gesamt (ohne KH)	U	FH	Gesamt	U	FH	Gesamt
Internationale Forschungsaktivitäten	83	49	73	75	73	34	60 ¹	56	21	40
Internationale Kontakte Netzwerke	84	81	83	83	75	26	59 ²	k.A.	k.A.	k.A.
Neue Inhalte, Theorien Methoden in Lehre und Forschung	56	51	57	55	71	41	61 ³	44	36	41 ⁴
Beteiligung an internationalen Hochschulkoooperationen (z. B. Double- Degree)	33	43	36	35	k.A.	k.A.	k.A.	11	17	13 ⁵
Kenntnisse über unterschiedliche Hochschul- und Wissenschaftskulturen	91	73	86	87	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses	53	24	44	46	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Besonderes Engagement in der Lehre	32	51	39	37	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Besondere hochschuldidaktische Kompetenzen	21	32	25	24	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Quelle: Neusel/Wolter et al. 2014: S. 116; Jacob/Teichler 2011: S. 154f.; Schomburg/Flöther/Wolf 2012: S. 59, 61										
Zeichenerklärung: U: Universität, FH: Fachhochschule, Hochschule, KH: Kunst- bzw. Musikhochschule										

Abb. 9: Publikationstätigkeiten innerhalb der letzten drei Jahre (in %)



dern auch in der akademischen Grundausbildung, z.B. bei der Betreuung von Abschlussarbeiten. So gab der überwiegende Anteil der Befragten an, Abschlussarbeiten von internationalen Studierenden (94%) sowie von Studierenden überhaupt zu betreuen (49% „wenige“, 45% „viele“). Von daher lässt sich zusammenfassend

sagen, dass die Befragten transnationale Forschungsaktivitäten sowie neue Inhalte in Lehre und Forschung einführen, die zu einer größeren Pluralisierung von Themen, Forschungsgebieten und -ansätzen führen. Darüber hinaus ist ihr hohes Engagement in der Lehre, besonders auch in der Förderung des Nachwuchses zu erwähnen. Insgesamt erfüllen Professorinnen und Professoren mit einer Zuwanderungsbiographie genau die Funktion, die von ihnen hochschulpolitisch erwartet wird, nämlich

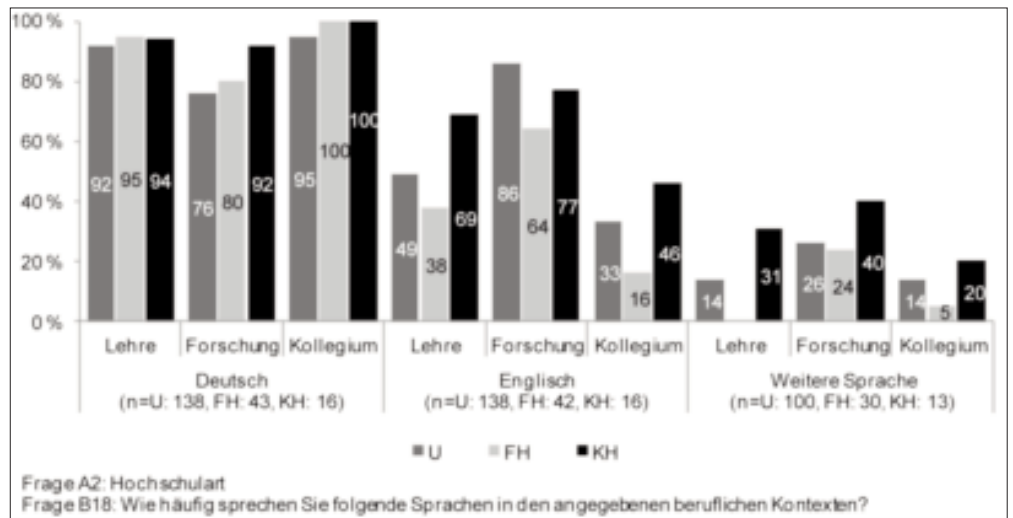
gleichsam Vorreiter weiterer Internationalisierung zu sein. Während Jane Knight (2010, p. 14) es als einen Mythos bezeichnet, „that foreign students on campus will produce more internationalized institutional culture“, gibt es umgekehrt im Lehrkörper Anzeichen genau für einen solchen „impact“.

Für die befragten Professorinnen und Professoren ist Deutsch in allen beruflichen Feldern in der Lehre, der Forschung und im Kollegium die meistverwendete Sprache. Beim Sprachgebrauch gibt es zwischen den Hochschularten nur geringe Unterschiede. Eine Ausnahme bilden die Universitätsprofessor/innen, die in der Forschung als erste Sprache die englische (86%) häufiger als die deutsche (76%) gebrauchen. In den Kunsthochschulen wird am ehesten mehrsprachig gearbeitet (vgl. Abb. 10). In privaten Kontexten sind sie ebenfalls stärker mehrsprachig. Häufig sprechen sie in der Familie neben Deutsch gleichzeitig ihre Herkunftssprache oder auch weitere Sprachen. Genauso sprechen sie im Freundeskreis häufig neben Deutsch gleichzeitig ihre Herkunftssprache und weitere Sprachen. Dies verdeutlicht, wie stark die Mehrsprachigkeit das Berufs- und Alltagsleben vieler internationaler Professorinnen und Professoren begleitet.

6. Inklusions- und Exklusionserfahrungen und Identitätsformationen

Der Internationalisierungsprozess der Hochschulen birgt aber auch institutionelle und soziale Probleme in sich (Müller/Kogan 2010, p. 237). So sehen sich die Befragten mannigfaltigen Herausforderungen und Konflikten in ihrem neuen akademischen Umfeld ausgesetzt. Auf den ersten Blick scheinen sie innerhalb ihrer wissenschaftlichen Community gut vernetzt zu sein, lediglich ein Zehntel (9%) fühlt sich isoliert. Über die Hälfte aller Befragten signalisiert eine gute Kooperation im Kollegium. Allerdings berichten 28% auch von mangelndem Interesse der Kolleginnen und Kollegen am wissenschaftlichen Austausch, und 17% erleben Konkurrenz im Kollegenkreis. Dabei werden Unterschiede zwischen Männern und Frauen sichtbar. Mehr Frauen als Männer

Abb. 10: Sprachverwendung in beruflichen Kontexten (in %)



bestätigen, Konkurrenz und Isolation erlebt zu haben. Weniger als die Hälfte der Frauen spricht von guter Kooperation im Kollegium. Obwohl an deutschen Hochschulen (relativ) weit mehr Frauen mit Migrationshintergrund als Frauen generell den Zugang zur Professur geschafft haben, sehen sie ihren Status häufiger als problematisch an. Männer berichten häufiger von positiven Erfahrungen als Frauen. Es können aber negative Erfahrungen nicht monokausal dem Migrationshintergrund zugeordnet werden; eher sind sie auf Eigentümlichkeiten des deutschen Hochschulsystems zurückzuführen, z.B. die geringe Kooperationskultur.

Insgesamt hat sich der internationale Hintergrund der befragten Professorinnen und Professoren ihrer Einschätzung nach positiv auf ihre wissenschaftliche Karriere ausgewirkt. Unterschiede gibt es nicht nur nach dem Geschlecht, sondern auch nach der Staatsangehörigkeit und der Geburtsregion: Während 60% der Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit dies bestätigen, sprechen diejenigen mit deutscher (45%) und mit doppelter Staatsangehörigkeit (deutsch/ausländisch) (49%) seltener von positiven Erfahrungen. Interessanterweise sehen also diejenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit häufiger Diskriminierung als die Kontrastgruppe. Dabei gibt es jedoch große Unterschiede nach Geburtsland bzw. -region: So bestätigen positive Auswirkungen ihres internationalen Hintergrunds nur 38% der Osteuropäer/innen, jedoch 82% der Nordamerikaner/innen. Es lässt sich insgesamt feststellen, dass der internationale Hintergrund der Befragten sowohl positive als auch negative Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft mit sich bringt.

Die Professur genießt als „key profession“ (Perkin 1969) ein hohes gesellschaftliches Ansehen. Jacob und Teichler (2011, S. 9) führen den hohen Stellenwert der Profession u.a. auf die hohe Selektivität beim Zugang zur Professur und auf die lang andauernde Vorbereitungsphase voller Anstrengungen und Unsicherheiten zurück. Der erreichte Stand ist dann durch Kontinuität, Selbstständigkeit und (Selbst-)Verantwortung geprägt. Für die hier untersuchte Professorengruppe charakteristisch ist, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen dem universa-

listischen Anspruch von Wissenschaft und der nationalstaatlichen Einbindung der Institution Hochschule bewegen. So spricht Kerr (2001, p. 21) von einem „Spannungsfeld, in dem sich die Hochschulen zwischen nationalstaatlicher Verankerung und internationaler Ausrichtung bewegen“, von dem der Institution Hochschule inhärenten „Widerspruch als ‚cosmopolitan nation-state university‘, die mit internationalem und kosmopolitischem Anspruch in einem nationalen Referenzrahmen operiert“. Dieses widersprüchliche Feld bildet insbesondere für internationale Professorinnen und Professoren eine Herausforderung für ihre Identitätsentwicklung. Tatsächlich zeigen neue Forschungsergebnisse, dass Einwanderer/innen oft verschiedene Veränderungen in ihren Zugehörigkeitskonstruktionen erfahren (Waldinger 2007), sich dabei entweder verstärkt mit der Einwanderungsgesellschaft assoziieren oder zwischen „alter“ und „neuer“ Zugehörigkeit schwanken und hybride Identitätsformationen ausbilden (Foroutan 2013). Diese Identitätsformationen entwickeln sich in Aushandlungs- und Übersetzungsprozessen; auch entstehen kosmopolitische Identitäten, die weder mit der Einwanderungsnach der Herkunftsgesellschaft in Verbindung stehen, sondern eher eine neuartige Form globaler Staatsbürgerschaft darstellen (Yurdakul/Korteweg 2014). In dem Forschungsprojekt MOBIL wurde hierfür das Konstrukt „internationale Professoren und Professorinnen“ entwickelt. Dieses Konstrukt hatte zunächst einen forschungspsychologischen Hintergrund: Ein großer Teil der zu befragenden Professorinnen und Professoren konnte sich nicht mit dem Begriff „mit Migrationsbiographie“ identifizieren, weil dieser aus ihrer Sicht eher negativ als Problemgruppe zu verstehen sei, zu der sie nicht gehören. Um den Zugang zu dieser Untersuchungsgruppe nicht zu erschweren, wurde in der Befragung der Begriff „internationale Professorinnen und Professoren“ kreiert und mit einer offenen Frage danach gefragt, ob bzw. inwieweit sich die Befragten im Sinne dieser Konstruktion verstehen. Fünf typische Antwortmuster konnten dabei identifiziert werden, die qualitativ jeweils für unterschiedliche Identitätskonzepte stehen (vgl. dazu auch Pichler/Pronger 2012). Sie sollen hier mit einigen beispielhaft ausgewählten Zitaten beschrieben werden.

1) Die Selbstbeschreibung als internationale/r Wissenschaftler/in

- *Ich bin international tätig – daher bin ich internationaler Professor, meine Herkunft hat damit nichts zu tun.*
- *Ich bin Professor mit Migrationshintergrund und zahlreichen internationalen Kontakten inklusive Gastprofessur bzw. -dozentur. Ferner verstehen sich die Einrichtungen, denen ich angehöre, als international.*
- *Ja, meine wissenschaftlichen Kontakte sind fast ausschließlich ins nicht-deutschsprachige Ausland. Dafür ist es irrelevant, dass ich nicht in meinem Geburtsland arbeite.*
- *Ich habe eine andere Staatsangehörigkeit und weitgehend eine andere Kultur. International bin ich aber aufgrund meiner Forschung und meiner Kooperation mit ausländischen Kollegen in anderen Ländern. Das hat mit meiner Staatsangehörigkeit wenig zu tun.*

2) Selbstbeschreibung primär als „binational“ aufgrund ausländischer Herkunft

- *Ich bin in einem anderen Land geboren, ich habe ca. 20 Jahre Ausländerfahrung aus 3 fremden Ländern. Bei mir hört man die internationale Herkunft heraus.*
- *Gar nicht (international). Eher als deutscher Professor aus der zweiten Generation.*
- *Ich bin zwar in Deutschland zur Schule gegangen und sozialisiert worden, aber meine binationale Herkunft hat auch meine berufliche Laufbahn und meine Perspektive auf die Wissenschaft stark geprägt.*
- *Bin Teilnehmer wg. Staatsangehörigkeit der Eltern, ich sehe mich nicht als internationaler Hochschullehrer.*

3) Distanz gegenüber nationaler Zuordnung, Selbstwahrnehmung eher in transnationalen sozialen Räumen, auch wenn sie als international bezeichnet werden

- *1) Schulzeit zumeist in Deutschland, teils in der Schweiz; 2) Studium in der Schweiz und den USA; 3) Post-doc in der Schweiz; 4) Wissenschaftler an Forschungsinstitution in Italien; 5) Professor in den USA (associate professor with tenure); 6) visiting professor an 4 Ivy-League-Universitäten in den USA.*
- *Ich denke international, ohne Personen zu Nationen zuzuordnen.*
- *Nationalitäten sind unnötiger Bürokratismus, der schnellstmöglich beseitigt werden sollte.*
- *Internationale Herkunft, internationale Arbeitsgruppe, internationale Kooperationen, transkulturelle Themen.*

4) Hybride Identitäten

- *Ich habe eine deutsche Mutter, die in erster Ehe kurz mit meinem Vater (Ausländer) verheiratet war. So habe ich kaum Einflüsse von ihm. Mein Stiefvater ist auch Ausländer. Die Erziehung war eher deutsch. Die Familiensprache auch. Ich habe zwar multikulturelle Einflüsse genossen, aber ich würde mich nicht als internationale Professorin bezeichnen.*
- *Die meisten meiner Verwandten leben in England, viele leben in Deutschland und einige in den USA und in Südafrika. Der enge, langjährige und regelmäßige persönliche Kontakt mit meinen nicht-deutschen Verwandten erlaubt es mir, die Situation in Deutschland distanziert aber dennoch sehr wohlwollend zu sehen. Ich denke, die meisten Deutschen haben keine Ahnung, wie gut es ihnen eigentlich geht und welche Schwierigkeiten die Bürger vieler anderer Staaten haben. Ich denke, dass ich meine sehr tiefen und persönlichen Kenntnisse anderer Kulturen und Lebensläufe regelmäßig in meinen Alltag und in die Gespräche mit meinen Kollegen einbringe.*

5) Selbstbeschreibung als „neue Deutsche“⁹

- *Eigentlich verstehe ich mich als deutscher Professor trotz meiner Geburt im Ausland, meiner ausländischen*

⁹ Der Begriff „neue Deutsche“ wurde von einer Gruppe von intellektuellen Migranten geprägt, die sich in erster Linie als Deutsche verstehen. Sie argumentieren nicht unter ethnischen oder kulturellen Gesichtspunkten. Ziel ist, dass alle, unabhängig von ihrer Herkunft, über die gleichen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe verfügen.

Frau und meines internationalen Werdegangs. Seltsam, wie schnell man in Ihrer Definition international wird!

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bis vor wenigen Jahren konzentrierte sich die öffentliche Diskussion über internationale Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stark auf die Abwanderung aus Deutschland, die oft als Zeichen der mangelnden Attraktivität des Hochschulstandorts und der prekären Karriereperspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses hingestellt wurde (oder noch wird). Inzwischen ist nicht nur eine erhebliche Zuwanderung von internationalen Studierenden zum Studium nach Deutschland zu beobachten, so ist ihr Anteil von 5% (1980) auf ca. 15-16% in den letzten Jahren angestiegen, sondern auch beim wissenschaftlichen Personal. Gemessen an der Staatsbürgerschaft hat die Zahl der ausländischen Professorinnen und Professoren zwischen 2006 und 2013 um 46% zugenommen (DAAD 2015, S. 102). Um Migrationsprozesse zu untersuchen, ist der Bezug auf die Staatsangehörigkeit allerdings zu eng. Wie sich in der Bildungsforschung eine Art Paradigmenwechsel vom Ausländer- zum Migrationskonzept vollzogen hat, so operiert die hier vorgestellte Untersuchung ebenfalls mit dem in der Hochschullehrerforschung noch wenig verbreiteten Migrationskonzept, orientiert an der Migrationsdefinition des Mikrozensus.

Eine Konsequenz daraus ist, dass jetzt neben den aus dem Ausland zugewanderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch dasjenige akademische Potenzial in den Blick kommt, das den bisherigen Ausbildungs- und Berufsweg überwiegend schon in Deutschland absolviert hat, aber über eigene oder familiäre Migrationserfahrungen verfügt. Aufgrund von Erfassungsproblemen in der immer noch auf die Staatsangehörigkeit fixierten Hochschulpersonalstatistik ist der Anteil dieser Gruppe an allen Hochschullehrenden in Deutschland nicht präzise auszuweisen, er kann auf etwa 12% geschätzt werden (ähnlich Löther 2012), wobei in etwa je die Hälfte auf die zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus dem Ausland direkt ins Hochschulsystem zugewanderten und auf die bereits im deutschen Schulsystem „sozialisierten“ Personen entfällt. Jedenfalls handelt es sich bei Professorinnen und Professoren mit einer Zuwanderungsbiographie um eine in ihrer Quantität wachsende und in ihrer Bedeutung zunehmend wichtiger werdende Gruppe innerhalb des Hochschulsystems.

Grundsätzlich sind in diesem Feld mehrere Untersuchungsansätze möglich. So kann internationale Mobilität erstens unter dem Aspekt untersucht werden, wie sich die Teilarbeitsmärkte für Wissenschaftler/innen immer mehr internationalisieren oder sogar globalisieren und welche Relevanz transnationale Migrationsprozesse dabei haben (globalisierungs- und makrotheoretische Perspektive). Zweitens kann man der Bedeutung von internationalen Karrierewegen im Kontext des Wandels des Hochschullehrerberufs und der akademischen Profession nachgehen (professionstheoretische Perspektive). Drittens kann man in einer mehr lebensverlaufs- und individuumszentrierten Perspektive danach fragen, wie internationale Mobilitäts- und Migrationsprozesse

individuell verlaufen und mit welchen biographischen oder institutionellen Bedingungen sie im Zusammenhang stehen. Diese Blickrichtung steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung, die sich angesichts der methodischen Schwierigkeiten, die Zielgruppe stichprobenmäßig überhaupt genau zu erfassen, als explorative Studie versteht.

Bei genauer zeitlicher Differenzierung der Migration bzw. Mobilität zeigen die Untersuchungsergebnisse die hohe Heterogenität in der Gruppe der Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie. So unterscheidet sich ihre Zusammensetzung nach dem Zeitpunkt und dem biographischen Kontext der Zuwanderung erheblich. Im Großen und Ganzen, bei durchaus feinerer Binnendifferenzierung, können drei Hauptgruppen unterschieden werden: (1) diejenigen, deren Migrationsstatus auf die Eltern zurückzuführen ist oder die zumindest zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Biographie nach Deutschland gekommen sind und ihren schulischen Bildungsgang bereits überwiegend in Deutschland verbracht haben; (2) diejenigen, die während ihres Studiums oder als wissenschaftlicher Nachwuchs nach Deutschland gekommen sind und hier schon einen akademischen Grad erworben haben; und (3) schließlich diejenigen, die in einer späteren Phase ihres akademischen Werdegangs oder mit der Berufung nach Deutschland gekommen sind.

So wurde gut ein Drittel der befragten Personen entweder bereits in Deutschland geboren – d.h. hier sind bereits die Eltern zugewandert – oder sie wurden zwar im Ausland geboren, haben aber bereits die Schule in Deutschland besucht. Etwa ein Viertel ist zum Zeitpunkt des Studiums oder der Promotion aus dem Ausland nach Deutschland gekommen, und etwa 40% in der Postdoc-Phase oder mit der Berufung. Mit dem Zeitpunkt und den biographischen Umständen der Zuwanderung variiert auch die Staatsbürgerschaft. Von ihrer geographischen Herkunft her kommt ungefähr ein Viertel aus den deutschsprachigen Nachbarländern und ein weiteres Viertel aus dem übrigen West-/Nordeuropa. Die regionale Rekrutierung weist also eine eindeutige Konzentration auf Europa auf.

Eine Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung bestand darin, die Potenziale genauer zu beschreiben, die mit der Berufung von Professoren und Professorinnen mit Migrationsbiographie für die deutschen Hochschulen erschlossen werden (können). Nahezu alle Befragten sehen einen deutlichen Vorteil ihres binationalen oder interkulturellen Hintergrunds für ihre Hochschule oder ihr Fach. Auch wenn Vergleichsdaten fehlen und es Ausnahmen gibt, so deuten unsere Daten auf ein insgesamt überdurchschnittlich hohes akademisches Aktivitätsniveau in dieser Gruppe hin. Mehrere Aspekte sind hier zu erwähnen, die den „Mehrwert“ einer internationalen Rekrutierungspolitik für die Hochschulen umschreiben. Erstens sind sie Akteure weiterer Internationalisierung – z.B. durch internationale Netzwerke und Auslandskontakte, internationale Forschungsaktivitäten, Rekrutierung ihrer Mitarbeiter/innen, (internationales) Engagement in der Nachwuchsförderung und anderes mehr. Zweitens zählen sie, auch unabhängig von ihren Internationalisierungsbemühungen, zu den aktiven Leistungs-

trägern an ihren Hochschulen, ablesbar an solchen Indikatoren wie Drittmittelakquise oder Publikationen. Drittens zeigen sie ein hohes Engagement in der akademischen Selbstverwaltung und in Funktionen außerhalb ihrer Hochschule (z.B. in wissenschaftlichen Vereinigungen). Viertens repräsentieren sie unterschiedliche Hochschul- und Wissenschaftskulturen und können aufgrund ihrer internationalen Forschungs- und Hochschulerfahrungen oft innovative inhaltliche Impulse in Forschung und Lehre einbringen.

Von daher lässt sich als Fazit aus der vorliegenden Untersuchung festhalten, dass die eher bescheidene Aufmerksamkeit, die diese Personengruppe in der deutschen Hochschulforschung bisher gefunden hat, keineswegs ihrer Bedeutung entspricht. Sie spielt nicht nur eine immer wichtigere Rolle in institutionellen Strategien der Hochschulentwicklung, sondern sie stellt als eine Art transnationale „Elite“ auch ein ganz wesentliches innovatives Potenzial für die Hochschulen dar und erfüllt ganz offenkundig eine Vorreiterrolle in Forschung und Lehre für weitere Internationalisierung und internationale Vernetzung und eine Art kulturelle und akademische Öffnungsfunktion.

Literaturverzeichnis

- Altbach, P./Reisberg, L./Rumley, L. (2010): Tracking a global academic revolution. In: *Change*, Vol. 42/No. 2, pp. 30-39.
- Basch, L./Glick Schiller, N./Szanton Blanc, C. (1994): Nations unbounded: Transnational projects, postcolonial predicament and deterritorialized nation states. Langhorne: Gordon and Breach.
- Bauschke-Urban, C. (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden.
- Bloemraad, I./Korteweg, A. C./Yurdakul, G. (2008): Citizenship and Immigration: Assimilation, Multi-culturalism and the Challenges to the Nation State. In: *Annual Review of Sociology*, Vol. 34, pp. 153-179.
- Böhmer, S./Neufeld, J./Hinze, S./Klode, C./Hornbostel, S. (2011): Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. Bonn.
- DAAD (2015): Wissenschaft weltweit. Bielefeld.
- Demm, E. (Hg.) (2002): Deutscher Brain Drain, europäische Universitätssystem und Hochschulreform. Bonn.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Engel, O./Neusel, A./Weichert, D. (2014): Migrationshintergrund in der Hochschule. In: Bancherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 229-248.
- Faigle, P. (2012): Die neue Einwanderer-Elite. <http://www.zeit.de/wirtschaft/2012-01/einwanderer-deutschland-einleitung.html> (18.4.2015).
- Faist, T. (2000): Transnationalization in international migration: implications for the study of citizen-ship and culture. In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 23/No. 2, pp. 189-222.
- Farsi, A. (2014): Migranten auf dem Weg zur Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Foroutan, N. (2013): Hybride Identitäten – Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in post-migrantischen Gesellschaften. In: Brinkmann, H.-U./Uslucan, H.-H. (Hg.): Dabeisein und Dazugehören – Integration in Deutschland. Wiesbaden, S. 85-102.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971): Statuspassage. Chicago: Aldine.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc Szanton, C. (1992): Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In: Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc Szanton, C. (eds): Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 645, New York, pp. 1-24.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Blanc Szanton, C. (1995): From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. In: *Anthropology Quarterly*, Vol. 68, pp. 48-63.
- Goastellec, G./Pekari, N. (2013): The Internationalisation of Academic Markets, Careers and Professions. In: Teichler, U./Höhle, E. A. (eds.): The Work Situation of the Academic Profession in Europe. Dordrecht, pp. 229-248.
- Henkelmann, Y. (2010): Mehrsprachigkeit zählt sich aus! Multilegitimes Sprechen akademisch qualifizierter MigrantInnen in Deutschland und Kanada. In: Nohl, A.-M. et al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 108-122.
- Jacob, A. K. (2013): Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen. In: *Qualität in der Wissenschaft*, Jg. 7/H. 2, S. 46-53.
- Jacob, A. K./Teichler, U. (2011): Der Wandel der Hochschullehrerschaft im internationalen Vergleich. Bonn/Berlin.
- Kerr, C. (2001): The Idea of the Multiversity. In: *The Uses of the University*, Cambridge Mass.: Harvard University Press (First published 1963), p. 1-34.
- Klein, K. (2010): „Social Capital Matters“ – als Ressource im bildungsbiografischen Verlauf der zweiten Generation. In: Nohl, A.-M. et al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 272-259.
- Klein, U. (2013): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund: Ergebnisse einer Erhebung. In: Löw, M. (Hg.): Vielfalt und Zusammenhalt, Tagungsband zum 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt/New York (CD-Rom).
- Klein, U./Heitzmann, D. (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel.
- Knight, J. (1994): Internalization: Elements and Checkpoints (Research Monograph No.7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (1999): Internationalization of Higher Education. In: OECD (ed.): Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: OECD.
- Knight, J. (2003): Updating the Definition of Internationalization. In: *International Higher Education*, Vol. 33, pp. 2-3.
- Knight, J. (2010): Five Myths about Internationalization. In: *International Higher Education*. Vol. 62, pp. 14-16.
- König, K./Rokitte, R. (2012): Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft? In: *die hochschule*, H. 1, S. 7-19.
- Kreckel, R. (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig.
- Lenz, K./Wolter, A. (2001): Abitur als Statuspassage. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. München, S. 175-202.
- Löther, A. (2012): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. In: *die hochschule*, H. 1, S. 36-54.
- Lutz, H./Morokvasic-Müller, M. (2002): Transnationalität im Kulturvergleich. In: Neusel, A./Poppenhusen, M. (Hg.): Universität neu denken. Die Internationale Frauenuniversität „Technik und Kultur“. Opladen, S. 111-124.
- Middendorff, E./Apollinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): 20. Sozialerhebung Hauptbericht. Bonn/Berlin.
- Müller, U. (2012): Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 60/H. 2, S. 51-57.
- Müller, W./Kogan, I. (2010): Education. In: Immerfall, S./Therborn, G. (eds.): *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*. New York: Springer, pp. 217-289.
- Neusel, A./Wolter, A./Engel, O./Kriszio, M./Weichert, D. (2014): Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen. Abschlussbericht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Humboldt Universität zu Berlin. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/mobilitaet>.
- Nohl, A.-M. (2010): Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In: Nohl, A.-M. et al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 153-165.
- Nohl, A.-M./Ofner, U./Thomsen, S. (2010): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland. In: Nohl, A.-M. et al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 67-82.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hg.) (2010a): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (2010b): Zur Einführung: Migration, kulturelles Kapital und Statuspassagen in den Arbeitsmarkt. In: dies. (Hg.) (2010a): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden, S. 9-38.
- Nohl, D. M. R. (2015): Brain Location – Die internationale Mobilität von Wissenschaftlern am Wissenschaftsstandort Deutschland. Unv. MA., HU Berlin.
- Over, A./Ninke, L./Backhaus, B. (2002): Brain Drain – Brain Gain. Eine Untersuchung über internationale Berufskarrieren. Essen.
- Perkin, H. (1969): Key Profession. The History of the Association of University Teachers. London. Routledge & Paul.
- Pham, K./Leffers, J. (2008): Erfolgsmigranten. Deutschlands importierte Überflieger. www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,522996,00.html (18.4.2015).

- Pichler, E./Prontera, G. (2012): Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund. In: *die hochschule*, H. 1, S. 91-101.
- Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt a. M.
- Pries, L. (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden.
- Pusch, B. (2010): Zur Verwertung ausländischen Wissens und Könnens auf dem türkischen Arbeitsmarkt. In: Nohl, A.-M. et.al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 83-94.
- Rokitte, R. (2012): Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium. Arbeitspapier 248. Düsseldorf. S. 52-66.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): Zugangstor Hochschule. Internationale Studierende als Fachkräfte von morgen gewinnen. Berlin.
- Schittenhelm, K. (2010): Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In: Nohl, A.-M. et.al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 39-51.
- Schmidtke, O. (2010): Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Nohl, A.-M. et.al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 247-259.
- Schomburg, H./Flöther, C./Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI-Studie). Projektbericht INCHER-Kassel. URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf (22.07.2014).
- Schönborn, A./Müller, U. (2011): Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung. In: *Qualität in der Wissenschaft*, Jg. 5/H. 4, S. 111-114.
- Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie. In: Nohl, A.-M. et.al. (2010a) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 52-66.
- Statistisches Bundesamt (2006): Personal an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2013a): Mikrozensus 2011, Sonderauswertung, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2013b): Personal an Hochschulen 2012. Fachserie 11, Wiesbaden.
- Strauss, A. (1959): *Mirrors and Maskes: The Search for Identity*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Teichler, U. (1999): Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. In: *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, p. 5-23.
- Teichler, U. (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis Hochschule? In: *die hochschule*, H. 1, S. 19-30.
- Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.
- Thomas, L./Kurt, S. (2009): Wie die Migrantenelite den Aufstieg schafft. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article4841498/Wie-die-Migrantenelite-den-Aufstieg-schafft.html> (23.7.2015).
- Vertovec, S. (2004): Migrant transnationalism and modes of transformation. In: *International Migration Review*, Vol. 38/No. 3, pp. 970-1001.
- Völschow, Y./Bajaa, M. (2012): Wie integriert sind Studierende mit Migrationshintergrund? In: *Migration, Integration, Diversity*. <http://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/wie-integriert-sind-studierende-mit-migration-shintergrund>. (14.08.2015).
- Waldinger, R. (2007): The bounded community: turning foreigners into Americans in the twenty-first century. In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 30/No. 3, pp. 341-74.
- Walter, F. (2008): Studie zu Migranten: Neue deutsche Elite. www.spiegel.de/politik/deutschland/studie-zu-migranten-neue-deutsche-elite-a-594896.html (23.7.2015).
- Weichert, D./Neusel, A./Engel, O. (2015): Differenzierung an der Hochschule durch Internationale ProfessorInnen. In: Banscheraus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, S. 221-242.
- Weiß, A. (2005): The Transnationalization of Social Inequality. Conceptualizing Social Positions on World Scale. In: *Current Sociology*, Vol. 53/No. 4, pp. 707-728.
- Yurdakul, G. et.al. (2014): Internationale Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen. Eine Untersuchung der akademischen Karrierewege, transnationalen Laufbahnen und Identitätsentwicklung. Forschungsantrag an das BMBF. Berlin.
- Yurdakul, G./Korteweg, A. C. (2014): *The Headscarf Debates: Conflicts of National Belonging*. Stanford: Stanford University Press.

■ Dr. Aylâ Neusel, Prof. i.R., Hochschulforscherin, INCHER-Kassel, leitete das Forschungsprojekt „Internationale Mobilität und Professur“, Humboldt- Universität zu Berlin.

E-Mail: neusel@uni-kassel.de

■ Dr. Andrä Wolter, Prof., leitet die Abteilung Hochschulforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts.

E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.): Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten

ISBN 3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Justus Henke, Peer Pasternack & Sarah Schmid

Third Mission von Hochschulen Eine Definition

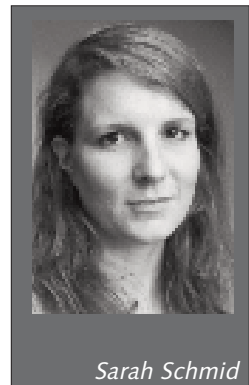


Justus Henke



Peer Pasternack

The term „Third Mission“ is rather vague. Yet, it hints on its underlying concept. The various definitions in the literature merge either in broadening the scope of teaching and research or adding new tasks related to teaching and research. Measuring Third Mission, though, faces serious troubles, as many related activities are hardly visible to the organization or very cumbersome to quantify. We present a systematic scheme for Third Mission encompassing vocational education, knowledge transfer and civic engagement and related fields of activities. This broad concept aims to integrate the ample definitions and concepts in discussion. It starts where teaching and research is extended by co-operation with external partners and stops where it is no longer contingent on the teaching and research function specific to higher education.



Sarah Schmid

Der Begriff „Third Mission“ ist einerseits ähnlich einfallslos, da für sich genommen inhaltlich unbestimmt, wie „Postmoderne“, „Neue Unübersichtlichkeit“, „Mode 2“ oder „Industrie 4.0“. Andererseits ist der Begriff dadurch geädelt, dass er infolge häufigen Gebrauchs eine intuitive Gleichgerichtetheit seines Verständnisses erzeugt: Man ahnt zumindest, was ungefähr gemeint ist. Die Frage stellt sich, ob jenseits von Ahnungen und Ungeführem definitivische Schärfe zu gewinnen ist.

Dass Hochschulen heute weit mehr tun, als grundständige Studienangebote und zweckfreie Grundlagenforschung zu betreiben, ist hinlänglich bekannt. Aufgaben wie Weiterbildung, Wissenstransfer oder Gründungsförderung sind mittlerweile an vielen Hochschulen gängige Bestandteile des Leistungsportfolios. Die Motive dafür sind zweierlei:

- Zum einen reagieren die Hochschulen damit auf externe Anforderungen, wie sie bereits seit der Hochschulexpansion, also seit den 1960er Jahren, formuliert wurden und in den letzten 15 Jahren über gesetzliche Aufgabendefinitionen oder Hochschulverträge zur Geltung gebracht werden: Die Erwartungen an die Hochschulen betreffen sowohl eine aktivere Kommunikation mit der Gesellschaft über Zukunftsfragen als auch ein stärkeres regionales Wirksamwerden.
- Zum anderen erkennen die Hochschulen zunehmend die Potenziale, die mit nach außen gerichteten Aktivitäten im Blick auf Legitimitätsgewinne erschlossen werden können: Die öffentliche und politische Akzeptanz einer Hochschule wird in einer Situation der strukturell verfestigten Unterfinanzierung, wie sie im Hochschulbereich mittlerweile seit Jahrzehnten be-

steht, zu einem gewichtigen Faktor in der Ausstattungskonkurrenz um Mittel der öffentlichen Hand.

Darüber, wie solche Aktivitäten angemessen benannt werden könnten, gibt es aber keine wirkliche Einigkeit. Begriffliche Versuche wie „gesellschaftlich relevante Aktivitäten“, „engagierte Hochschule“ oder „Mission Gesellschaft“ leiden unter dem Nachteil, dass sie kein präzises Unterscheidungsmerkmal zu den herkömmlichen Aufgaben der Hochschulen enthalten – denn auch Lehre und Forschung lassen sich der gesellschaftliche Bezug und das Engagement kaum absprechen. Damit im Zusammenhang bereitet es bislang Schwierigkeiten, die hier interessierenden Aktivitäten inhaltlich nach zwei Richtungen hin trennscharf abzugrenzen: einerseits von Lehre und Forschung, andererseits von Zufällen geschuldeten Aktivitäten, die keinerlei Bezüge zur hochschulischen Leistungsspezifik aufweisen.

Am Ende landet man jedenfalls immer wieder bei dem Begriff „Third Mission“. Explizit oder implizit ist das, was damit gemeint sein kann, in verschiedener Weise konzeptualisiert worden. Unterscheiden lassen sich zweierlei Gruppen von Konzepten:

- zum einen solche, die primär die traditionellen Hochschulfunktionen Lehre und Forschung im Blick haben, diese aber in einen weiter reichenden Horizont einordnen und dabei Third-Mission-Elemente integrieren (z.B. Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2);
- zum anderen solche Konzepte, die neue Hochschulaufgaben formulieren, welche sowohl an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen als auch diese in Richtung gesellschaftsrelevanten Engagements überschreiten und somit im Kernbereich der

Third Mission operieren (etwa Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Nachhaltige Hochschule).

Eine andere Unterscheidung dieser Konzepte ist danach möglich, ob sie primär ökonomische Aspekte thematisieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2, Regionale Innovationssysteme) oder sich vorrangig nichtökonomischen Wirkungsaspekten der Hochschulen widmen (Engaged University, Nachhaltige Hochschule). Um definitorische Schärfe zu gewinnen, werden im Folgenden zunächst die empirischen Erfassungsschwierigkeiten genannt, sodann eine Systematik der Third Mission entwickelt, auf deren Basis sich schließlich eine kohärente Definition formulieren lässt. Dabei soll die Definition hinreichend offen sein, um innovative Elemente nicht auszuschließen, aber gleichzeitig trennscharf genug, um Aktivitäten klar als der Third Mission zugehörig identifizieren zu können.

1. Erfassungsschwierigkeiten

Die Herausforderung, zu formulieren, was Third Mission ist und was nicht, wird vor allem durch drei Rahmenbedingungen geprägt: (1) Viele Aktivitäten der Third Mission sind nahezu unsichtbar für nicht direkt involvierte Parteien. (2) Viele Aktivitäten lassen sich nur schwer in Zahlen messen und bewerten. (3) Viele Aktivitäten entstehen aus ganz spezifischen Kontextsituationen der einzelnen Hochschulen.

(1) *Unsichtbarkeit von Third-Mission-Aktivitäten:* Viele Third-Mission-Aktivitäten werden nicht als solche wahrgenommen. Dies liegt zum einen an dem uneinheitlichen Verständnis von Third Mission. Zum anderen können Probleme, die Third-Mission-Aktivitäten wahrzunehmen, auch in folgenden Ursachen begründet sein (vgl. E3M 2011; Mora/Detmer/Vieira 2010, pp. 169f.): Angemessene Informationssysteme fehlen, um die Aktivitäten systematisch zu erfassen. Mit vielen einschlägigen Aktivitäten geht kein unmittelbarer monetärer Gewinn einher, weshalb das Interesse an diesen eingeschränkt ist. Oft beruhen sie auf informellen Verbindungen und sind daher schwer zu verfolgen. Häufig bleiben sie in der Hochschule unsichtbar, wenn ihre Akteure nicht direkt darauf angesprochen werden. Zudem kann eine Art kultureller Skeptizismus innerhalb der akademischen Sphäre, beispielsweise die Ablehnung von Kooperationen mit Unternehmen, dazu führen, dass die aktive Kommunikation von Third-Mission-Aktivitäten vermieden wird.

(2) *Datenbestände und Messbarkeit:* Um Third-Mission-Aktivitäten systematisch erfassen und bewerten zu können, sind zum einen Datenbestände notwendig, welche nicht in ausreichendem Umfang verfügbar sind. Zum anderen ist es für viele Third-Mission-Aktivitäten gar nicht möglich, Daten zu sammeln, die einen eindeutigen Rückschluss auf die Aktivität zulassen (E3M 2011). Für bestimmte Größen gibt es keine quantitativen Kennziffern, etwa für *tacit knowledge* (personengebundenes Wissen) oder die Vermittlung von kultureller Kompetenz. Etwaige Lerneffekte könnten zwar in mehreren Messreihen analysiert werden, jedoch wäre der dafür zu treibende Aufwand unrealisierbar hoch, da der

jeweilige Messgegenstand zu viele Ziele, Faktoren und gewichtungsbedürftige Messdimensionen beinhaltet. Durch den Umstand, dass für viele Aktivitäten keine quantitativen Kennziffern verfügbar sind, entsteht ein Ungleichgewicht in der Wahrnehmung und Dokumentation von Aktivitäten: Es werden vorrangig quantifizierbare Aktivitäten betrachtet, für die Informationen verfügbar sind (ebd.). Daher finden sich gut messbare Aktivitäten häufiger wahrgenommen, z.B. die Gründung von Unternehmen. Eine so abgebildete Priorisierung entspricht jedoch nicht zwingend der Bedeutung dieser Aktivitäten für die Hochschulen.

(3) *Kontext und Ziele der Third Mission:* Die hauptsächlichste Einschränkung, zwischen Hochschulen vergleichbare Daten für Third-Mission-Aktivitäten zu identifizieren und zu sammeln, liegt jedoch an der Abhängigkeit von Kontextfaktoren und den organisationsindividuellen Zielsetzungen von Hochschulen. Nicht jede Hochschule verfolgt dieselben Ziele und Prioritäten und hat dieselben Möglichkeiten, Third-Mission-Aktivitäten zu verwirklichen (Mora/Detmer/Vieira 2010, p. 170; E3M 2011). Aufgrund der Diversität der Kontexte gibt es keinen universellen Ansatz, wie die Third Mission am besten verwirklicht werden kann. Zudem bestimmen gesamtstaatliche, regionale und institutionelle Gegebenheiten die Kultur und das Bedürfnis nach der Entwicklung von Third-Mission-Aktivitäten. Darüber hinaus variieren die einschlägigen Möglichkeiten und Schwerpunkte auch hochschulintern je nach Fachbereichen.

2. Systematisierung

Zunächst erweitert der Begriff „Third Mission“ die erste und zweite Mission von Hochschulen, also Lehre und Forschung, um eine dritte. Mitunter wird nur ein bestimmter Aspekt, z.B. Wissens- und Technologietransfer, als „Third“ Mission beschrieben. Das schließt weitere Aktivitäten, die in anderen Kontexten ebenfalls als Third Mission verstanden werden, aus. Einer derart eingeschränkt definierten dritten Mission wäre eine kardinale Ordnung inhärent, indem man eine vierte oder fünfte Mission brauchte, die zugleich nachrangig erschienen. Zudem würden viele „Missionen“ den Begriff aushöhlen, und ihm wäre im Weiteren nicht mehr die Bedeutung zuzuschreiben, einen dritten Bereich neben Lehre und Forschung bezeichnen zu können.

Um dem zu entgegen, müssen die Third-Mission-Aktivitäten begründet kategorisiert werden. Dies impliziert auch die Abgrenzung von Aufgaben, die sich *nicht mehr* einer Third Mission zuordnen lassen. Um die in Frage kommenden Aktivitäten sinnvoll darzustellen, ist eine Systematisierung durch Gruppierung und Reihung ähnlicher Aktivitäten in einem Kategoriensystem notwendig. Dabei wird zunächst zwischen Teilbereichen der Third Mission unterschieden.

Zwei Teilbereiche der Third Mission werden regelmäßig zuerst genannt, wenn Hochschulen ihr Engagement jenseits klassischer Aufgaben beschreiben sollen: Weiterbildung sowie Technologie- und Wissenstransfer. Diese beiden Bereiche sind auch dadurch herausgehoben, dass in den letzten Jahren nahezu jede Hochschule eine für

Weiterbildung zuständige Organisationseinheit sowie eine Transferstelle oder vergleichbare Einrichtung aufgebaut hat. Damit handelt es sich zugleich um die einzigen hier interessierenden Bereiche, für die bereits konsolidierte Erfahrungen mit hochschulorganisatorisch verstehtigten und abgestützten Aktivitäten vorliegen.

Daneben gibt es weitere Hochschulaktivitäten, die nicht unmittelbar der Lehre oder Forschung zugerechnet werden können. Diese sind zwar heterogen, weisen aber überwiegend durchaus gemeinsame Merkmale auf. Soweit letzteres der Fall ist, können sie zu in einem dritten Teilbereich der Third Mission zusammengefasst werden, der „gesellschaftliches Engagement“ genannt werden soll. Insofern werden hier drei Aufgabenbereiche der Third Mission unterschieden: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer und gesellschaftliches Engagement. Auf der Ebene einzelner Handlungsfelder und Maßnahmen, die diesen Teilbereichen untergeordnet sind, sind zwar inhaltliche Überschneidungen untereinander sowie mit den beiden Kernleistungsbereichen Lehre und Forschung immer möglich, die Zuordnung der jeweiligen Aktivität kann sich in solchen Fällen aber an ihrem schwerpunktmäßigen Inhalt orientieren.

Weiterbildung

Weiterbildung taucht in den meisten der Konzepte auf, die ein umfangreicheres Verständnis der Third Mission haben und sich nicht auf ein einzelnes Phänomen, meistens Wissenstransfer, beschränken. Die Begründung hierfür ist, dass Weiterbildung nicht eindeutig den Kernprozessen von Lehre und Forschung zugeordnet werden kann. So gilt Weiterbildung vor allem aufgrund des Umstandes, nicht Teil der ersten oder zweiten Mission zu sein, als Teil der Third Mission. Abgrenzungsschwierigkeiten zur Lehre sind jedoch vereinzelt erkennbar, vor allem dort, wo Weiterbildung in Form von nicht-konsekutiven Aufbaustudiengängen angeboten wird. Solche Aktivitäten sind in der Hochschulpraxis kaum von ‚normalen‘ Tätigkeiten der Lehrenden zu unterscheiden, auch wenn hier erweiterte – häufig auch zählungskräftige – Zielgruppen im Focus stehen.

Keine Berücksichtigung finden hierbei alle informellen und non-formalen Bildungsangebote, die sich insbesondere an Menschen vor oder nach dem Haupterwerbsalter richten und/oder ohne Abschlusszertifikat enden. Solche Aktivitäten bedienen nämlich nicht die Weiterbildungszielgruppe der qualifizierten Berufstätigen und werden in aller Regel kostenfrei angeboten. Diese Veranstaltungen haben andere Ziele: Sie können, wenn sie sich an Schüler/innen richten, der Gewinnung potenzieller Studieninteressierten dienen, oder sie können, als Angebote für die breite Öffentlichkeit oder Senioren, die gesellschaftliche Partizipation an Wissenschaft und die regionale Legitimation der Hochschulen fördern. Die letztgenannten Aktivitäten zählen daher zum gesellschaftlichen Engagement.

Damit ergeben sich im Aufgabenbereich Weiterbildung zwei Handlungsfelder:

- berufsbezogene Fort- und Weiterbildung für Individuen und Unternehmen,
- akademische Weiterbildung in Form von Aufbau- und Fernstudiengängen.

Technologie- und Wissenstransfer

Aktivitäten im Bereich Technologie- und Wissenstransfer sind meist eher an die Forschungs- als an die Lehrfunktion der Hochschule gekoppelt. Lehrbezüge weisen sie dann (neben dem Forschungsbezug) auf, wenn Weiterbildungen des Personals in einem Betrieb oder einer Verwaltung Bestandteil eines Transferprojekts sind oder wenn Wissenstransfer in curricularen Formen wie Praktika, Praxisseminaren oder Abschlussarbeiten erbracht wird.

In den meisten Fällen jedoch sind Transferaktivitäten forschungsbezogen, d.h. wissenschaftliches Wissen wird nicht nur in die Außenwelt emittiert, sondern dabei auch an eine konkrete Problemstellung adaptiert. Typische Wege sind Kooperationen mit externen Partnern in Projekten der angewandten Forschung bzw. Innovation, Beratungsdienstleistungen oder Gründungsförderungen. Kooperationen wiederum können vielerlei Gestalt annehmen: geförderte FuE-Verbundprojekte, Innovationsnetzwerke, fallbezogene Entwicklungsprojekte, aber auch Stiftungsprofessuren. Wissensvermarktung als weiteres Handlungsfeld zielt darauf, bestehende Wissensressourcen zu monetarisieren, etwa über Patentverwertung.

Meist wird Technologie- und Wissenstransfer auf die Kooperationen der Ingenieur- und Naturwissenschaften, allenfalls noch der Wirtschaftswissenschaften mit außerhochschulischen Partnern reduziert. Dieses Verständnis ist gleichwohl zu eng. Für Wissenstransfer in Bereiche außerhalb der Wirtschaft können auch Sozial- und Geisteswissenschaften wichtige und notwendige Partner sein (vgl. Gillissen/Pasternack 2013, S. 51-53).

Insgesamt ergeben sich drei Handlungsfelder:

- *Wissensentwicklung* durch Kooperationen mit externen Akteuren,
- *Wissensvermarktung* eigener FuE-Ergebnisse,
- *Wissensvermittlung* als Community Outreach, also die Bereitstellung hochschulischer Wissensressourcen für gesellschaftliche Akteure.

Gesellschaftliches Engagement

Gesellschaftliches Engagement ist zunächst ein unscharfer Begriff, unter dem man die meisten Aktivitäten der Hochschulen subsumieren könnte. Denn gesellschaftlichen Nutzen entfaltet das Wirken von Hochschulen auch und gerade im Hinblick auf ihre Lehr- und Forschungsfunktion. Engagement setzt jedoch Freiwilligkeit voraus, kann also keine verpflichtenden Aufgaben umfassen. Zudem ist es ein wertorientiertes Handeln, das gesellschaftliche, ökologische oder wirtschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen beabsichtigt (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 8). Ähnlich wie bei der Corporate Citizenship von Unternehmen liegt hierbei der Anspruch zugrunde, dass der gesellschaftliche Nutzen („social case“) dem unmittelbaren eigenen Nutzen („business case“) mindestens entsprechen sollte (Nährlich 2008, S. 27). Die Verortung dieser theoretischen Bruchkante für gemeinnütziges Handeln wird allerdings in der Praxis nicht durch objektive Messung, sondern durch subjektive Abwägung und Aushandlung für den Einzelfall zu erfolgen sein.

Im Hochschulbereich lassen sich verschiedene Akteure ausmachen, die unterschiedliche Arten gesellschaftlichen Engagements verfolgen können. Nicht zuletzt können Studierende für gemeinnützige Projekte gewonnen wer-

den, ggf. auch unter Anrechnung als Studienleistung im Rahmen von Service Learning oder durch Gewährung finanzieller Aufwandserstattungen. Lehrende können spezifische Bildungsangebote für Nicht-Studierende anbieten und so die allgemeine Bildungsbeteiligung erhöhen. Forschende können ihre Forschungsaktivitäten auf lokale oder regionale Herausforderungen lenken, etwa im Blick auf Stadtentwicklung oder lokale Bildungskonzepte. Die Hochschule als solche kann darüber hinaus Infrastruktur und Dienstleistungen für Menschen außerhalb der Hochschule öffnen und somit beispielsweise die Kosten für kommerzielle Alternativen abmildern (z.B. Beratungsangebote, Bibliotheken, Botanische Gärten).

Drei Handlungsfelder lassen sich voneinander abgrenzen:

- *Bürgerhaftliches Engagement* im Sinne von Freiwilligenarbeit und Social Entrepreneurship der Mitarbeiter/innen und Studierenden,
- *Community Service* im Sinne konkreter Unterstützungsangebote für gesellschaftliche Gruppen oder kommunale Administrationen,
- *Widening Participation* durch Öffnung und Erweiterung des Studienangebots und lebenslanges Lernen für Nichtstudierende.

3. Herleitung einer Definition

Die erste Aufgabe einer Definition der Third Mission besteht darin, die Aktivitäten der Third Mission von den Kernaufgaben Lehre und Forschung abzugrenzen. Zweitens ist abzugrenzen, was zwar nicht zu Lehre und Forschung zählt, aber aus anderen Gründen auch nicht als Third Mission, was also *nicht mehr* als Third Mission zu verstehen ist. Darauf aufbauend lässt sich drittens bestimmen, welche Art von Aktivitäten, die in Interaktion mit der Gesellschaft stattfinden, als Teil der Third Mission zu zählen sind. Hierbei soll von folgenden Basisannahmen und zentralen Unterscheidungen ausgegangen werden:

- Hochschulen sind nur dann Hochschulen, wenn sie lehren und forschen, wenn sie also daran beteiligt sind, Wissen sowohl zu produzieren und zu speichern als auch zu rekonfigurieren und zu diffundieren. Deshalb waren sie gegründet worden, und deshalb werden sie primär unterhalten. Daher sind Lehre und Forschung die ‚First‘ und ‚Second‘ Mission der Hochschulen. Sie sind unabdingbar: Eine Hochschule, die nicht mehr forschen oder nicht mehr lehren würde, transformierte sich damit zu etwas anderem – ohne Lehre würde sie zur reinen Forschungseinrichtung, ohne Forschung zur reinen Bildungseinrichtung.
- Neben Lehre und Forschung nehmen Hochschulen auch Aufgaben wahr, die über ihre herkömmlichen Aufträge, also Lehre und Forschung, hinausgehen. Solche Aufgaben sind nicht Voraussetzung dafür, dass eine Hochschule ihren Hochschulcharakter behält. Auch eine Hochschule, die keine derartigen weiteren Aufgaben wahrnimmt, bleibt eine Hochschule. Aber: Nimmt sie solche weiteren Aufgaben wahr, kann das positive Auswirkungen auf ihre Platzierung in ihren Umweltkontexten haben.
- Die möglichen zusätzlichen Aufgaben, die über Lehre und Forschung hinausgehen, umfassen wiederum zwei Arten: (a) solche, die auf die Leistungen in Lehre

und/oder Forschung angewiesen sind, die also an das, was Hochschule im Kern ausmacht, gekoppelt sind; (b) solche, die wahrzunehmen keinerlei Bindung an den Lehr- und Forschungsauftrag benötigt, die daher auch durch Organisationen erledigt werden könnten, welche nicht intern auf Lehr- und Forschungsleistungen zurückgreifen können.

- Diese Unterscheidung zwischen F&L-gekoppelt und F&L-unabhängig ist modernisierungstheoretisch begründet: Funktionale Differenzierung zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen wird hier (mit Luhmann 1997, S. 743ff.) als das zentrale Merkmal der modernen Gesellschaft begriffen. Sie steigert durch teilsystem-spezifische Leistungserbringungen die Möglichkeiten, steigende Komplexitäten zu verarbeiten und damit die Gesellschaft insgesamt zu integrieren. Diese Modernisierungswirkungen sollten nicht dadurch rückgängig gemacht werden, dass Hochschulen ihre ‚Fertigungstiefe‘ in Bereiche ausweiten, die in anderen Teilsystemen effektiver bearbeitet werden können.
- Insofern werden nur solche weiteren Aufgaben als Third Mission der Hochschulen kategorisiert, die an das gekoppelt sind, was Hochschule im Kern ausmacht: Lehre und Forschung. Es handelt sich also um Aufgaben, die zwar nicht selbst oder nicht überwiegend Lehre und/oder Forschung sind, aber den organisationsinternen Rückgriff auf diese benötigen.
- Andere weitere Aufgaben, die diese Kopplung nicht benötigen, könnten auch von gänzlich anderen Organisationen als Hochschulen erledigt werden. Sie sind also, soweit sie vorkommen, eher zufällig bei einer Hochschule angesiedelt und weisen keinen Bezug zu dem auf, was Hochschule im Kern ausmacht.

Vor diesem Hintergrund werden zwei Gruppen von Basisanforderungen an die Definition der Third Mission bestimmt, drei Ausschlusskriterien und zwei notwendige Bedingungen:

(a) *Ausschlusskriterien*: Nicht zur Third Mission werden Aktivitäten und Wirkungen gezählt, die

- unmittelbar zu den herkömmlichen Aufgaben in Lehre und Forschung gehören,
- lediglich den Betrieb der Hochschule sicherstellen bzw. organisationsinterne Belange betreffen, ohne dass dabei ein Impuls für die Gesellschaft erkennbar ist,
- allein aus der Anwesenheit der Hochschule und daraus folgenden, z.B. ökonomischen Effekten in deren Sitzregion (Nachfrage von Dienstleistungen, Kaufkrafteffekte usw.) resultieren.

(b) *notwendige Bedingungen*: Zur Third Mission werden Aktivitäten gezählt, wenn sie folgende Bedingungen jeweils gemeinsam erfüllen:

- es wird in Interaktion mit hochschulexternen Akteuren auf gesellschaftliche Bedürfnisse Bezug genommen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht bedient werden,
- da es um die Third Mission *der Hochschule* geht und Hochschulen nur dann Hochschulen sind, wenn sie Forschung und Lehre treiben, ist eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung gegeben.

Ausschlusskriterien

Abgrenzung zu traditionellen Aufgaben in Lehre und Forschung: Traditionelle Aufgaben in Lehre und Forschung sollen nicht unter Third Mission gefasst werden, um einer Entgrenzung des Begriffs vorzubeugen. Es geht gerade darum, die Third Mission als *dritte* Aufgabe neben Lehre und Forschung abzubilden. Hierfür ist es hilfreich, zunächst die traditionellen Aufgaben näher zu definieren, und zwar so, dass sie für die Abgrenzung der Third Mission operationalisiert werden können. Folgende Kriterien sind für die Abgrenzung von lehr- und forschungsbezogenen Aktivitäten im Blick zu halten:

- Besteht eine gesetzliche oder dienstrechtliche Verpflichtung zur Aktivität?
- Wird die Aktivität formal in der Kapazitätsverordnung und den Lehrdeputaten berücksichtigt?
- Wird die Aktivität vollständig aus Grundmitteln finanziert?
- Wird die Aktivität ausschließlich ohne Einbindung externer Akteure ausgeübt?

Ist eines oder sind mehrere dieser Kriterien erfüllt, so wird eine traditionelle Lehr- oder Forschungsaktivität angenommen. Die erste Aufgabe – Lehre – umfasst Studiengänge, die zu einem ersten bzw. konsekutiv zu einem zweiten Hochschulabschluss führen (grundständiges Studium). Es handelt sich um Lehrveranstaltungen, die auf die Lehrverpflichtung der Hochschullehrer/innen anrechenbar sind, sowie begleitende Aktivitäten, die im direkten Zusammenhang damit stehen: Studierendenberatung, Studierendenauswahl, didaktische Weiterbildung usw. Die zweite Aufgabe – Forschung – umfasst Aktivitäten der systematischen und methodisch geleiteten Erkenntnisgewinnung durch die Wissenschaftler/innen.

Ausschluss von Betriebsfunktionen: Hochschulen können auch Beziehungen zu ihrer Umwelt pflegen (müssen), um ihren eigenen Betrieb sicherzustellen. Beispiele dafür sind Planungen baulicher Erweiterungen einer Hochschule, die stadtplanerisch abgestimmt, d.h. mit den Belangen des lokalen Umfelds in Übereinstimmung gebracht werden müssen; die Integration von Universitätsklinik in die regionalen Notfallversorgungssysteme, die eine Voraussetzung der Klinikausstattungen sind und insofern nicht in der Verfügung einer Universitätsklinik stehen; die Akkreditierung von Studiengängen, die zwar als externe Begutachtung läuft, aber keine Interaktion mit der Gesellschaft, sondern mit Akkreditierungsagenturen darstellt, und im übrigen allein der Aufrechterhaltung des Studienbetriebs dient.

Solche und vergleichbare Funktionen werden nicht wahrgenommen, um hochschulspezifische Entwicklungsimpulse in die Gesellschaft zu geben. Sie wären vielmehr auch dann wahrzunehmen, wenn die betreffende Hochschule ansonsten ein vollständiges Desinteresse an ihrem gesellschaftlichen Umfeld pflegte.

Ausschluss von Anwesenheitseffekten: Die regionalen wirtschaftlichen und sozialen Effekte der Hochschulen sind immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden, wobei dort häufig auf direkte und indirekte Nachfrageeffekte der Hochschulen abgehoben wird (vgl. von Wissel 2009, S. 27). Solche Effekte sind

durch die bloße Existenz der Hochschule ausgelöst, es handelt sich also um Anwesenheitseffekte: zum einen direkte in Form von Einkommenseffekten durch Personalausgaben, Umsatzeffekten der Leistungsnachfrage von Hochschulen und den regionalökonomischen Wirkungen durch die Konsumleistungen von Hochschulangehörigen; zum anderen indirekte Anwesenheitseffekte in Form von Einkommens- und Beschäftigungseffekten durch nachgelagerte Wiederverausgaben der monetären Wirkungen der direkten Anwesenheitseffekte innerhalb der Region (vgl. Stoetzer/Krähmer 2007, S. 19).

Solche reinen Anwesenheitseffekte können nicht als Teil der Third Mission angesehen werden: Erstens sind Nachfrageeffekte, die aus dem schlichten Vorhandensein der Hochschule an einem Standort entstehen, nicht als eine eigenständige Aufgabe zu deuten, da sie ohnehin passieren. Zweitens tragen Anwesenheitseffekte nur zur passiven, nicht aber zur aktiven Mitgestaltung der Umweltbedingungen bei. Die Third Mission soll jedoch bewusstes Einwirken voraussetzen.

Notwendige Bedingungen

Gesellschaftliche Bezüge: Auch die herkömmlichen Hochschulfunktionen, Lehre und Forschung, weisen gesellschaftliche Bezüge auf. Hochschulen sind zum einen entstanden bzw. wurden gegründet, um in diesen beiden Handlungsfeldern gesellschaftlich notwendige Leistungen zu erbringen. Zum anderen reagieren Hochschulen in Lehre und Forschung auf gesellschaftliche Entwicklungen, indem sie beispielsweise inhaltliche Veränderungen in Curricula oder thematische Anpassungen von Forschungsprogrammen vornehmen.

Daneben aber gibt es gesellschaftliche Bedürfnisse, die zwar mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, für die aber Hochschulen dennoch geeignet sind. Ein Grund für diese Eignung kann sein, dass in einer Hochschule entsprechende Voraussetzungen bestehen, z.B. das Vorhandensein einer aktivierbaren Studierendenschaft oder bei den Wissenschaftlern vorfindliche konzeptionelle Kompetenzen, die bei der Konzipierung von Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekten trainiert sind, aber auch für andere Zwecke eingesetzt werden können. Insofern soll der Gesellschaftsbezug als notwendige Bedingung für die Charakterisierung einer Aktivität als Third-Mission-Bestandteil dann als gegeben unterstellt werden, wenn folgende Elemente vorliegen:

- die Hochschule wird nicht allein für sich und ihre eigenen Interessen tätig, sondern sie bedient durch ihr Handeln ein *gesellschaftliches Entwicklungsinteresse*, indem die jeweilige Aktivität praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens liefert,
- im konkreten Falle besteht *keine* (z.B. gesetzliche) *Pflicht* zur Ausübung.

Wenn Aktivitäten diese Kriterien nicht erfüllen, dann sollten sie nicht als Third Mission eingestuft werden.

Kopplung an die Kernleistungsprozesse: Hochschulen sind nur dann Hochschulen, wenn sie Lehre anbieten und Forschung treiben. Würden sie eines von beidem nicht mehr tun, dann wären sie in ihrem Charakter so

verändert, dass sie zu etwas anderem mutierten – Forschungsinstitut oder Einrichtung der Höheren Berufsbildung etwa. Das ist in Rechnung zu stellen, wenn es um die Third Mission der Hochschule geht. Es erscheint wenig sinnvoll, Aufgaben, die ebenso gut auch ein anderer Akteur erledigen könnte, als Third Mission zu zählen. Dies sollte Leistungen vorbehalten bleiben, die zwar nicht Lehre und Forschung sind, aber nur deshalb erbracht werden können, weil es an der jeweiligen Hochschule ein spezifisches Know-how gibt. Dieses wiederum gibt es dort nur, weil Lehre und Forschung stattfinden. Übernahme beispielsweise die Wache am Haupteingang einer Hochschule die Funktion einer lokalen Paketausgabestation für die ansässige Bevölkerung, dann kann dies zwar eine wertvolle Leistung für einen Ort sein, der kein Postamt mehr hat. Aber es wäre nicht zur Third Mission zu rechnen, da hierbei keinerlei Bezug zum Lehr- oder Forschungsauftrag besteht. Gleiches gilt, wenn eine Universität z.B. eine eigene Freiwillige Feuerwehr unterhält, die auch für Einsätze außerhalb der Hochschule zur Verfügung steht (wie das z.B. an der TU Dresden der Fall ist). Es wird also vorausgesetzt, dass Third-Mission-Aktivitäten eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung aufweisen.

Definition

Aufbauend auf den bisherigen Erörterungen lässt sich folgende Definition der Third Mission formulieren:

Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.

Nicht zur Third Mission gezählt werden demnach Aktivitäten, die

- Teil des grundständigen Studienangebots sind,
- fachübliche Forschungsaktivitäten darstellen oder
- keinerlei Bezug zu den Kernaufgaben Lehre und Forschung aufweisen.

Für die Zurechnung als Third-Mission-Aktivität ist es nicht notwendig, dass der gesellschaftliche Nutzen vorrangiger Zweck der Aktivität ist. Hinreichende Bedingung ist, dass ein solcher Nutzen zumindest mitbeabsichtigt ist. Dabei gibt es räumlich unspezifische (z.B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene Third-Mission-Aktivitäten (z.B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene Interaktionen).

Systematisch ist die Third Mission platziert zwischen den Kernaufgaben der Hochschule – Lehre und Forschung – einerseits und Aufgaben, die Hochschulen wahrnehmen, ohne dass diese eine inhaltliche Kopplung zur Lehre und Forschung aufweisen, andererseits. Neben Betriebsfunktionen, die ausschließlich der Erhaltung der Organisation dienen, wie etwa die Verwaltung von Personal und Zah-

lung von Gehältern, gibt es weitere Aktivitätsbereiche der Hochschulen, die nicht an Lehre und Forschung gekoppelt sind, also nicht zur Third Mission zählen, und sich wie folgt differenzieren lassen:

- Interaktionen mit externen Adressaten, die auf die Befriedigung allein hochschulinterner Interessen zielen (Hochschulmarketing: HM),
- an hochschulinterne Adressaten gerichtete Aktivitäten zur Bedienung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsinteressen, z.B. Geschlechtergleichstellung (OE/PE),
- Interaktionen mit gesellschaftlichen Akteuren bzw. gesellschaftliche Dienstleistungen, die ohne Bindung an Forschung oder Lehre realisiert werden (ÖD).

Überschneidungsbereiche und Abgrenzungen

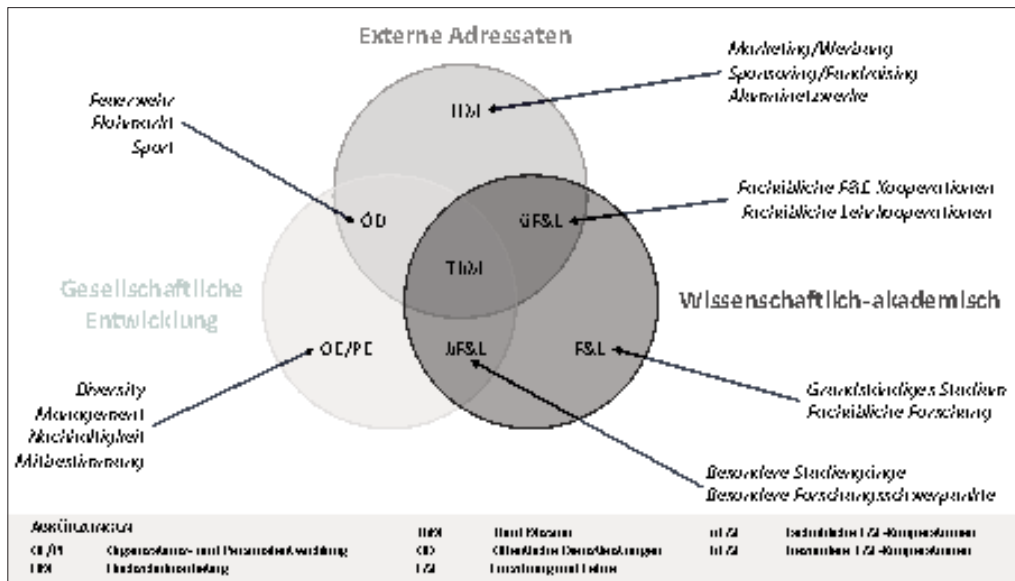
Eine Systematik menschlichen oder organisationalen Handelns kann nie abschließend sein, umso weniger, wenn es sich um ein so breitgefächertes Thema wie Third Mission handelt. Die gewählte Systematik versucht, sinnvolle Verdichtungen bestimmter Themen und Aspekte vorzunehmen. Gleichzeitig sind vereinzelte Überlappungen zwischen den Kategorien kaum vermeidbar. Darüber hinaus sind einzelne Maßnahmen dann von der Third Mission abzugrenzen, wenn sie überwiegend zur regulären Lehre und Forschung gehören. Einige Beispiele:

- *Alumni-Netzwerke* basieren auf hochschuleigenen Vernetzungsressourcen und können zu einer Stärkung von Third-Mission-Aktivitäten durch Kooperationen und Vernetzung führen. Alumni-Netzwerke selbst zählen jedoch nicht zur Third Mission.
- *Sponsoring* oder *Fundraising* basiert ebenfalls auf Vernetzungsressourcen der Hochschule. Die Diversifizierung der Mittel allein zählt jedoch noch nicht zur Third Mission. Hingegen zählt die *Vermarktung hochschulischer Wissensressourcen* zur Third Mission, da hier Wissen entwickelt wird (Auftragsforschung), was zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beiträgt.
- Im Allgemeinen eignet sich die *Motivation* (intrinsisch, extrinsisch, altruistisch oder auf den Selbstzweck bezogen) von Third-Mission-Aktivitäten nicht zur definitorischen Abgrenzung. Denn Motive können sich individuell unterscheiden, sind veränderbar und sie lassen sich unter Umständen (selbst von den Aktiven) schwer bestimmen. Die Motivation spielt jedoch eine Rolle bei der weiteren Bewertung und Auseinandersetzung mit der Third Mission der Hochschule. Hier muss die Motivation berücksichtigt werden, wenn die Hochschule Interesse an den Fragestellungen zeigt: Wie sind die Third-Mission-Aktivitäten der Hochschule zu bewerten? Wie können diese gefördert werden?
- Die *Vernetzung von Hochschulmitarbeitern mit außerakademischen Akteuren* zählt im Gegensatz zur Vernetzung ehemaliger Studierender (Alumni) zur Third Mission, da hierdurch hochschulische Wissensressourcen ins außerakademische Umfeld gelangen.
- Dies gilt auch für *Nebentätigkeiten von Professor/innen* oder deren *gleichzeitige Beschäftigung in Unternehmen (dual role)*, insofern die Hochschulangehörigen ihre Expertise in vielfältiger Weise Partnern zur Verfügung stellen. Sie sind in ihrer Rolle als Hochschulangehörige untrennbar an die hochschulspezifischen Wissensressour-

cen gekoppelt und bedienen, gemeinsam mit oder für externe Partner, durch Wissensvermittlung ein gesellschaftliches Entwicklungsinteresse.

- Die Tatsache, ob durch die weiteren Tätigkeiten von Hochschulangehörigen Einkommen erwirtschaftet werden (privat oder für die Hochschule), ist abzuwägen gegen andere Charakteristika der Aktivität: Wie stark sind die Aktiven dabei im Bereich der Third Mission engagiert? Welche Effekte hat die Tätigkeit auf die Organisation?

Abb. 1: Abgrenzungsbereiche der Third Mission



Zwischen hochschulinternen Interessen und gesellschaftlichen Entwicklungsinteressen kann bei vielen Aktivitäten kaum unterschieden werden. Im Falle von Schüleruniversitäten oder Aktivitäten zur Werbung um öffentliche Bereitschaft, in Wissenschaft zu investieren, bestehen sowohl hochschuleigene als auch gesamtgesellschaftliche Interessen. Der fließende Übergang zwischen diesen Motivationen erschwert eine Abgrenzung. Diese mag aber in vielen Fällen auch gar nicht nötig sein: Operativ ist es meist von Vorteil, wenn gesellschaftliches Engagement auch durch ein Eigeninteresse der Hochschule abgestützt wird.

Nährlich, St. (2008): Euphorie des Aufbruchs und Suche nach gesellschaftlicher Wirkung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 31, S. 26-31.

Stoetzer, M.-W./Krämer, Ch. (2007): Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen – methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland, Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaft, Jena, <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/43652/1/635774461.pdf> (21.5.2014).

Wissel, C. von (2009): Von Silikon- und Sonnentälern. Der Neue Regionalismus und die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Region, In: Pasternack, P. (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (=die hochschule 1/2009), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 1638, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/dhs_2009_1.pdf (21.5.2013).

Literaturverzeichnis

- Berthold, Ch./Meyer-Guckel, V./Rohe, W. (2010): Mission Gesellschaft: Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis (=Positionen), Edition Stifterverband, Essen, http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mision_gesellschaft/mision_gesellschaft.pdf (18.4.2013).
- E3M (2011): Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities, o.O., <http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf> (18.12.2013).
- Gillissen, J./Pasternack, P. (2013): Zweckfrei nützlich. Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden: Fallstudie Sachsen-Anhalt (HoF-Arbeitsberichte 3/2013), Wittenberg, http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2013.pdf (8.5.2013).
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Mora, J.-G./Detmer, A./Vieira, M.-J. (2010): Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP, o.O., <http://gooduep.eu/documents/GOODUEP-Final%20Report%20UEPS.pdf> (10.11.2014).

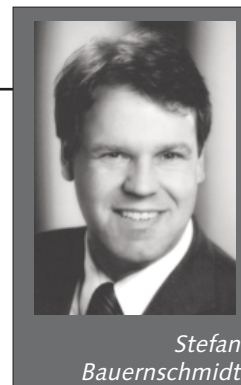
■ Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, Wiss. Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), E-Mail: justus.henke@hof.uni-halle.de

■ Dr. Peer Pasternack, Professor für Hochschulforschung, Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

■ Sarah Schmid, M.A., Politikwissenschaftlerin, Wiss. Mitarbeiterin, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), E-Mail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Stefan Bauernschmidt

ABC des akademischen Berichtswesens*

Stefan
Bauernschmidt

In this contribution the text type *report* gains center stage. I would like to apply the genre analytical differentiation between external, internal and situational structure to *reports*. The relationship between the prosperity of academic reporting and the developments in society becomes apparent (external structure). Furthermore, if attention is directed to the situational structure of reports, one of the central problems of *academic reporting* can be met; a problem which is addressed in the professional literature of different disciplines as information pathologies, knowledge transfer barrier or non-use of information. Rarely, however, the entanglement of those three structural levels of academic reports is considered as a solution to the problem. The situational structure will be accredited with a specific function. It has to accompany reports, and thereby duplicates the formally and substantially structured information. Since reports as a medial form of communication feature no interactivity, it is the interpersonal relationship, implied in face-to-face communication, which compensates that interactive shortage. Moreover, a face-to-face communication can create due to its phatic function an atmosphere of trust, predictability, coordination and more open dialogical exchange. With reference to information use it is not sufficient to craft just a good written report. In order to increase the chance for use, it is necessary to conceive the face-to-face communication an essential part of academic reporting.

Im Hochschulwesen ist seit den 1990er Jahren ein rasanter Anstieg des Einsatzes von diversen Berichten, wie z.B. Lehr-, Evaluations- oder Studiengangsberichten, zu beobachten. Gleichwohl in der Hochschulplanung schon seit längerem mit genormten Fachberichten gearbeitet wird und auch Sammelberichte zur Forschung schon vor jener Zeit existierten, blieben doch die auf die Qualität von Studium und Lehre bezogenen Berichte ein mit wenig Aufmerksamkeit bedachtes Phänomen. Doch spätestens seit Beginn des Bologna-Prozesses ist festzustellen, wie das Berichtswesen im Hochschulbereich stetig zunimmt und sich in Ämtern (Studiendekan) und Stellen für *Third Space Professionals* institutionalisiert. Auch im Bildungssystem als Ganzem ist dieser Zug zum Reporting unverkennbar, wird doch seit 2006 alle zwei Jahre ein indikatorengestützter Bildungsbericht vorgelegt. Für die diversen Berichtsvarianten an Hochschulen haben sich sogar eigene Bezeichnungen, *Hochschulberichtswesen* (Gerlach-Newman 2011) oder auch *akademisches Berichtswesen* (Graf/Link 2010), eingebürgert; unter anderem zur Abgrenzung gegenüber dem *betrieblichen Berichtswesen*. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Berichtswesen an Hochschulen steckt hingegen in so mancher Hinsicht (wie z.B. bei Fragen der Informationsnutzung) noch in den Kinderschuhen. Hier besteht erheblicher Entwicklungsbedarf. Einerseits wird hier und da das *betriebliche Berichtswesen* als Referenzgröße angesehen und versucht, es (mehr oder weniger) pauschal auf die Hochschule zu übertragen, wie z.B. im Fall des *Smart Reporting*. Indessen stellt sich hier die Frage, ob derartige Berichtsformen auch innerhalb eines anderen Kontextes

die ihnen zugedachten Funktionen erfüllen können. Zum anderen vollzog sich eine nicht nachvollziehbare Abkehr von einem wohlreflektierten und systematisch-konzipierten flexiblen Muster eines hochschulinternen Lehrberichts (vgl. Webler et al. 1993) hin zu statistischen Kurzberichten. Diese Lehrberichte der zweiten Generation zeitigten jedoch nicht den gewünschten Erfolg, da sie lediglich als gesetzlich eingeforderte Pflichtübung gegenüber dem jeweiligen Wissenschaftsministerium angesehen wurden. Als fortgeschriebene Sammlungen lehrbezogener statistischer Daten lieferten sie kaum Hinweise auf Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung (Kaufmann 2009). Nicht zuletzt ermangelt es dem Fachdiskurs grundlegend an einer transdisziplinären Auseinandersetzung mit dem *akademischen Berichtswesen*.

Der vorliegende Artikel nimmt die Textsorte *Bericht* auf drei, der soziologischen Gattungstheorie entlehnten, nur analytisch trennbaren Beobachtungsebenen, Außen-, Binnen- und Zwischenstruktur, in den Blick. Hiermit soll zu einem erweiterten Verständnis des *akademischen Berichtswesens* beigetragen und es kann auf diese Weise eine *Lösungsvariante mit Blick auf das Problem der Nicht-Nutzung von Informationen* vorgetragen werden.

* Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12034 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor. Der Autor möchte den beiden anonymen Gutachtern, Ina Weber und Wolff-Dietrich Webler für wichtige Anregungen und die zahlreichen hilfreichen Anmerkungen danken.

1. Außenstruktur: Kontextualisierung

Genormte Fachberichte zu Flächenrichtwerten im Hochschulbau oder Berichte zu Curricular-Normwerten für die Bereitstellung von Lehrpersonal und -angeboten (Turner 1988; Hummel 1988), begleiten die Hochschulplanung und -entwicklung schon seit den 1950er Jahren; teils finden sich derartige Ansätze bereits im Preußischen Hochschulrecht (Behrens 1996). Andere Berichtsarten wiederum, wie Forschungsberichte, also regelmäßige Berichte einer wissenschaftlichen Institution über Umfang von Drittmittelinwerbungen, Zahl und Art der Promotionen und Habilitationen, Publikationen, die im eigenen institutionellen Rahmen entstanden sind, oder jene Kurzberichte, die quantitative Berichterstattung zur Qualität von Studium und Lehre, sind erst seit den frühen 1970er bzw. ab den 1990er Jahren im Hochschulbereich anzutreffen. Die Zunahme des Berichtsvolumens im Hochschulbereich durch Übernahme von Berichtsvorlagen aus dem wirtschaftlichen Bereich oder durch die Entwicklung eigener Berichtsformate (Webler et al. 1993; Webler 1995a, 1995b; Sandfuchs/Stewart 2002) findet in einem historischen Moment statt, in dem sich die Beziehung der Hochschule zu diversen Umwelten grundlegend verändert. Im Folgenden richtet sich der Fokus auf das für die Hochschule zentrale Verhältnis zum Staat und auf die damit einhergehenden Veränderungen.

Hochschulautonomie

In hochschulpolitischer Hinsicht war 1993 ein folgenreiches Jahr, hat doch der Wissenschaftsrat in diesem Jahr den Regierungen der Länder seine zehn Thesen zur künftigen Hochschulpolitik unterbreitet. Zentral für das Gelingen der unterbreiteten Vorschläge ist die zehnte These: „Der Erfolg der vorgeschlagenen Reformmaßnahmen ist davon abhängig, daß die Hochschulen in die Lage versetzt werden, die Reformziele aufzugreifen und autonom umzusetzen. Dies setzt handlungsfähige Hochschulen voraus, denen durch schrittweise Globalisierung der Haushalte und Deregulierung des Haushaltsvollzugs mehr Budgetsouveränität eingeräumt werden sollte. Hochschulautonomie verlangt nach einem entscheidungsfähigen Hochschulmanagement“ (Wissenschaftsrat 1993, S. 57). Mit dieser Aufforderung zur Autonomisierung ist eine schleichende Neukonfiguration des Verhältnisses zwischen Hochschule und Staat eingeläutet worden, die seit alters her in einer engen Beziehung zueinander standen. „Die Universität besteht durch den Staat. Ihr Dasein ist politisch abhängig. Sie kann nur leben, wo und wie der Staat es will. Der Staat ermöglicht die Universität und schützt sie“ (Jaspers/Rossmann 1961, S. 144). Der hier angesprochene Sachverhalt bezieht sich auf die monetäre Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat, der diese größtenteils über Haushaltsmittel finanziert. Diese staatliche Trägerschaft ist spätestens seit der Aufklärung und der die Gesellschaft durchdringenden Liberalisierung Garant für die Freiheit von Lehre und Forschung: geistige Unabhängigkeit verkörpert in der Person des/r Professors/in. Doch lockert sich dieses Band im Zuge verschiedener, sich wechselseitig verstärkender Entwicklungen grundlegend: die seit den 1960er Jahren anhaltende Bildungsexpansion (mehr Studierende) mitsamt des Aus- und Umbaus des

Hochschulsystems (mehr Hochschulen), die Professionalisierung im Humankapitalbereich (mehr Wissensarbeiter) und zugleich die Krise staatlicher Haushalte spätestens ab den 1980er Jahren, die eine Unterfinanzierung des deutschen Hochschulwesens zur Folge hat (weniger Bildungsbudget) (Mayer 2008). Der Staat zieht sich aus der Inputorientierten Detailsteuerung der Hochschulen zurück und setzt dagegen auf Globalhaushalte: eine pauschale Mittelbereitstellung gekoppelt mit Zielen, die in Zielvereinbarungen niedergelegt sind. Über diese Vereinbarungen wahrt sich der Staat seine Steuerungshoheit (Stichwort: Output-Steuerung) über eine autonom und eigenverantwortlich agierende Hochschule. Jenes Thesenbündel von 1993 unterstreicht erneut die bereits Mitte der 1980er Jahre vom Wissenschaftsrat geforderte, aber einst noch folgenlos gebliebene Leistungstransparenz der Hochschulen und hochschulischer Leistungsträger: „Mit der Herstellung von Transparenz kann und sollte die Belebung des Wettbewerbs also einsetzen“ (Wissenschaftsrat 1985, S. 24). Die Folge dieses nationalen wie globalen Wettbewerbs, so die Hochschulrektoren, ist die systematische Sicherung und Optimierung von Qualität (Hoyningen-Huene 2002). Hiermit hängt wiederum aufs Engste das Berichtswesen zusammen: „Die Qualitätssicherung und -entwicklung (...) wird zunehmend zu einer strategischen und nahezu vitalen Aufgabe ersten Ranges, da die Fortsetzung der Mittelzuweisung in immer größerem Maße an Erfolge bzw. **berichtete Erfolge** [meine Herv.] geknüpft wird“ (Pohlenz 2008, S. 21).

Hochschulevaluationen

Ein entscheidender Wandlungsschub findet im Hochschulwesen Ende der 1980er Jahre statt und steht zum einen im Zusammenhang mit dem Zusammenbruch des realexistierenden Sozialismus. Dieser Schub „ereignete sich, als es galt, das ostdeutsche Hochschulsystem vor seiner Integration in das gesamtdeutsche System zu verkleinern und zu entpolitisieren. Zum ersten Mal wurden in Deutschland formale Evaluationsprozesse an wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt und seither auf das gesamte Hochschulsystem ausgeweitet“ (Maasen/Weingart 2006, S. 19). Hinzukommen seit Anfang der 1990er Jahre Modellprojekte zur Evaluation der Lehre als Reaktion auf eine anhaltende öffentliche Diskussion um die Qualität der Hochschullehre (Webler 1991, 1996; Reissert 1992; Rindermann 1996). Seit der vierten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 ist zudem rechtlich kodifiziert, dass Evaluationen von Forschung und Lehre – mittlerweile auch der Verwaltung – regelmäßig stattzufinden haben und für die entsprechenden Aufgaben auch ein entsprechendes Amt, das des Studiendekans, einzuführen ist. Zu dessen Pflichten gehört unter anderem die Erstellung eines Lehrberichts. Aber auch in Form von *Third Space Professionals* (Whitchurch 2008) sind im Hochschulbereich (Stabs- oder Referenten-)Stellen¹, zum Teil auch wissenschaftliche Zentren für die Sicherung und Entwicklung der Qualität an Hochschulen

¹ Die Bezeichnung für derartige Stellen rangiert von Qualitätsmanagementbeauftragten über Evaluationsbeauftragte, Studiendekans-Assistenten, Qualitätskoordinatoren bis zu Fachbereichsmanagern oder auch einfach nur Mitarbeiter im Berichtswesen.

(Webler 2012), geschaffen worden, die dem erhöhten Berichtsaufkommen personell begegnen. Es beginnt ein nachhaltiger Ablösungsprozess der vier traditionellen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs: Quantität, Gleichverteilung, Wissenschaft, Staat. Diese werden abgelöst durch Qualität, Exzellenz, Evaluation und Marktprinzipien (Helmke et al. 2000). Dies beinhaltet auch eine neue Rolle des Staates gegenüber den Hochschulen. „Während der Staat zunächst auf die Selbstkontrolle der Hochschulen vertraut, tritt an Stelle dieses Vertrauens die von einem „evaluative state“ eingeforderte Rechenschaftspflicht der Hochschulen über ihre Qualität, die nun **Berichte** (...) darüber **abzugeben** [meine Herv.] haben, zu welchem Ziel und mit welchem Ergebnis Mittel verwendet wurden“ (Riegler 2010, S. 159).

Festgehalten werden kann, dass diese gesellschaftlichen Veränderungen die Hochschulen in eine Konstellation manövriert haben, in der diese der Rechenschaft über den effizienten und effektiven Mitteleinsatz ausgesetzt sind. In dieser Sachlage wird nicht länger darüber nachgedacht, **ob ein Berichtswesen auf-, aus- oder umgebaut werden soll**, sondern darüber, **wie dies aufzubauen ist**, sodass unter anderem auch die Nutzung der Informationen gewährleistet werden kann. Die zentrale Frage lautet nunmehr: Woran sollen sich die Akteure beim Aufbau eines an den spezifischen Anforderungen einer Hochschule angepassten Berichtswesens orientieren?

2. Binnenstruktur: Materialisierung

Die kleinste Einheit eines Berichtswesens ist der jeweilige angefertigte Bericht. Unter einem Bericht ist jegliche „nachträglich verschriftlichte, mediengebundene Form (...) der Kommunikation, die mit einem bestimmten Zweck für ein bestimmtes Zielpublikum erstellt [worden ist]“ (Beywl/Schepp-Winters 2000, S. 83) zu verstehen. Das Berichtswesen als Ganzes kann im eingeschränkten Sinn des Wortes verstanden werden als strukturierte Gesamtheit von Berichtsarten mit diversen Funktionen. Im weitesten Sinne bezeichnet es alle Personen, Einrichtungen, Regelungen, Routinen und Daten, mit denen Berichte erstellt und weitergegeben werden (Blohm 1974; Göpfert 2002). In der gattungstheoretischen Betrachtung der Textsorte *Bericht* kann auf der Ebene der materiellen Binnenstruktur zwischen **inhaltlichen** und **formalen** Aspekten unterschieden werden. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Formseite, die auf wechselseitigen Erwartungen und intersubjektiven Regelungen beruht. Die Form weist im wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext viele Gemeinsamkeiten auf; dazu gleich mehr – zunächst zur Inhaltsseite.

Inhaltsseite

Da das Berichtswesen im wirtschaftlichen Bereich auf eine längere Geschichte zurückblicken kann (Neuhoff 1943), orientieren sich Akteure des hochschulischen Kontexts auch immer wieder an den dort etablierten Vorgaben und Vorlagen in der Erstellung von Berichten. Doch was dort funktioniert, muss hier nicht unbedingt ebenso funktionieren. Bei der Übertragung in den Hochschulbereich treten in **inhaltlicher** Hinsicht die Differen-

zen klar und deutlich hervor. Am Beispiel der Aneignung des *Smart Reporting* kann dies gezeigt werden. Die *Balanced Scorecard* ist ein in den 1990er Jahren im Rahmen der Leistungsmessung von Wirtschaftsunternehmen entwickeltes Managementinstrument und gedacht zum Einsatz in der strategischen Performance-Steuerung (Kaplan/Norton 1996). Sie basiert auf der Grundidee, dass die Reduktion auf finanzwirtschaftliche Größen nicht hinreicht, um ein Unternehmen adäquat zu steuern. Daher setzt dieser Ansatz auf Mehrdimensionalität und integriert weitere, auf die Finanzperspektive ausgerichtete Treibergrößen: die Perspektive interner (Geschäfts-) Prozesse, die Kunden- und Lern- bzw. Entwicklungsperspektive. Aus der Integration dieser Zielperspektiven – wobei die Finanzperspektive finales Kriterium für den Erfolg des Unternehmens bleibt – ergibt sich eine in sich stimmige und abgegliche Systematik zentraler Faktoren (Normmodell), die elementare Bedeutung für ein Unternehmen und für die strategieorientierte Unternehmenssteuerung besitzen. Dieses in der deutschen Übersetzung als *ausgewogener Berichtsansatz* firmierende Instrument wird seit rund zehn Jahren auch an deutschen Hochschulen eingesetzt (von Lojewski 2008). Doch was ändert sich in der Übertragung? Es ist nicht nur der Wechsel des Labels (*academic* statt *balanced*). Das Instrument selbst ändert sich, da die Hochschule ihre eigene institutionelle Logik aufweist. Scheytt spricht von *organisationalen Spezifika von Hochschulen*: „Unklare Technologien der Leistungserstellung, mehrdeutige und komplexe Zielstrukturen, wechselnde Mitgliedschaften (...), ein Personal mit hochgetriebener Spezialisierung (...), die Wissensbasierung der Organisation (...) und standesmäßig orientierte Hierarchie“ (Scheytt 2007, S. 16f.). Da das vorrangige Ziel der Hochschulen nicht Profitmaximierung ist, sondern „qualitätsvolle Gestaltung von Lehre und Studium“ (Lojewski 2008, S. 65) sowie innovative Forschungen, verändert sich in der Anpassung an den hochschulischen Bereich grundlegend der Gehalt des Instruments. Wenn das wirtschaftliche Oberziel der Profit-Maximierung im Transfer verloren geht, folgt hieraus, dass die mit diesem Ziel ausbalancierten Treibergrößen umgewandelt bzw. auf die genannten Oberziele (Plural!), ausgerichtet und neu auszubalancieren sind.

Formseite

Ob nun Übertragung oder Neukonzeptionierung wie im Falle von Lehrberichten² – in der Erstellung, Gestaltung und Übermittlung von Berichten sind folgende **fünf Merkmale für Berichte typisch** (vgl. Fitzpatrick et al. 2012; Seiter et al. 2011; Schneider/Meiers 2007; Balzer 2005; Williams 1990; Stallworth/Roberts-Grey 1987; Ripley 1985): 1.) Organisation, 2.) Gliederung, 3.) Format, 4.) Medium und 5.) Stil.

² Neben der Übertragung besteht auch die Möglichkeit, eigene Berichtsformate zu konzipieren. So wurde bei Lehrberichten der ersten Generation vorgegangen, in denen verschiedene Dimensionen der jeweiligen Fakultät bzw. Fachbereichs im Aufgabenbereich der Lehre aufeinander bezogen worden sind (andere bzw. neue, auf die Hochschule ausgerichtete Inhalte): quantitative Daten zu Lehrenden, zu Studierenden und Absolventen, zur Organisation des Studiums wie der Lehrgebiete, zu Räumlichkeiten und der Sachausstattung sowie Daten, die aus den verschiedenen Formen der Qualitätssicherung (Evaluation) hervorgehen, gliedern Lehrberichte.

Ad 1.) Die **Organisation** von Berichten ist Resultat der gedanklichen Durchdringung der Thematik. Hierbei rückt die Art und Weise des Berichtsaufbaus in den Vordergrund, der seinerseits der Funktionstauglichkeit des Berichts dient. Ziel ist es, den Gegenstand so abzubilden, dass sich die wesentlichen Informationen im Schnittpunkt von Informationsangebot, -nachfrage und -bedarf wiederfinden. Wichtig hierbei ist, dass es immer mehrere sinnvolle Organisationen des zu erstellenden Berichts gibt, da diese von der informatorischen Nachfrage und dem Bedarf auf Empfängerseite abhängen. Es dominiert hier eine Orientierung am Berichtsprinzip, den Bedürfnissen und Erwartungen der Zielgruppe zu entsprechen. Dies heißt letztlich Selektion: Welche Informationen sind für welche Personengruppen überhaupt relevant? Eine solche Selektion setzt voraus, dass alle relevanten Personenkreise identifiziert und deren (Informations-)Bedarfe erfasst worden sind. Hinzu kommt, dass diese Vorgehensweise die sich daran anschließende Darstellung erleichtert und sich in der konkreten Gliederung des Berichts widerspiegeln sollte.

Ad 2.) Die **Gliederung** von Berichten ist die Spezifizierung der vorgängig entworfenen Organisation. Ziel der Gliederung ist es, die vorselektierten Informationen in all ihren Aspekten exhaustiv darzustellen. Orientierungspunkt ist das Berichtsprinzip der Vollständigkeit. Dies heißt, dass in Berichten Informationen aus unterschiedlichen Datenquellen zusammengetragen werden. Diese informatorischen Bausteine sollen vollständig und unbefangen dargestellt werden; dies bedeutet, einseitige Darstellungen unbedingt zu vermeiden. Für die Gliederung von Texten steht eine Reihe von vorstrukturierten Komponenten zur Verfügung. Je nach Informationsbedarf und Kontextbedingungen füllt sich diese formale Vorgabe inhaltlich anders.

Ad 3.) **Formate** im Berichtswesen ergeben sich aus dem Grad der Interaktivität, der von hoher bis geringer Interaktivität rangiert. Am Pol geringer Interaktivität finden sich typischerweise Textsorten wie Zwischen- oder Abschlussberichte oder Newsletter usw. usf.; am Pol hoher Interaktivität Formate wie Arbeitsgruppen oder persönliche Diskussionen usw. usf. (Torres et al. 2005). Der jeweilige Ausprägungsgrad der Interaktivität ist dafür verantwortlich, welche Art von Medium zum Einsatz kommt.

Ad 4.) Das **Medium** der Informationsvermittlung ist ein nicht zu unterschätzender formaler Aspekt im Berichtswesen, wie das nachfolgende Zitat von Ripley betont. „The medium of presentation can make a difference in the audience's receptivity toward (...) information. Armed with these experimental results and a somewhat vivid imagination, one can envision a number of possible situations in which one mode of presentation may be more appropriate than another“ (Ripley 1985, p. 424). Face-to-Face-Kommunikation bedient sich des Mediums der Sprache und des Körpers, mediale Kommunikation hingegen benötigt mehr oder weniger aufwändige technische Apparaturen. Hochschulische Berichte nun bedienen sich analoger oder digitaler Trägermedien; werden in Papierform postalisch versandt oder in digitaler Form via Intra- oder Internet übermittelt.

Ad 5.) Der **Stil** von Berichten schließlich, also die Sprachvarietät und -präzision, folgt dem Prinzip der

Klarheit im Ausdruck. Auch hier gilt, dass der Stil und das gezogene Sprachregister bei schriftlichen Informationsaktivitäten (dies gilt selbstverständlich auch bei Kommunikation von Angesicht zu Angesicht), sich der jeweiligen Zielgruppe anzupassen hat. Dies heißt, leicht verständliche Formulierungen zu wählen und der Erläuterung von Fachbegriffen nachzukommen.

Beide Seiten der textinternen materiellen Binnenstruktur, die bei der Herstellung und in der Rezeption als Orientierungsrahmen dienen, ergeben zusammen den *Bericht* in seiner materiellen Gestalt. Selten jedoch findet in diesem Rahmen die Zwischenstruktur Berücksichtigung. Speziell im Hinblick auf mediale Kommunikationsformen merken Torres, Preskill und Piontek an: „[W]ritten evaluation products (...) can be delivered to audiences without interaction with the evaluator(s)“ (Torres et al. 2005, p. 7).

3. Zwischenstruktur: Flankierung und Duplikation

„[I]t isn't enough to craft a good (...) report. (...) It seems obvious that such information is not likely to be used effectively unless it has been communicated effectively“ (Fitzpatrick et al. 2012, p. 453). Küster ergänzt: „Die mündliche Kommunikation (...) ist in der Zusammenarbeit wohl immer noch die effektivste Art“ (Küster 2011, S. 190).

Die Zwischenstruktur bzw. intersubjektiv-situative Realisierungsebene (Günthner/Knoblach 1994) verweist auf die der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht inhärente Eigengesetzlichkeit. Solange nicht zwei Sprecher an einem Ort zusammenkommen (Anwesenheit) und in einen geordneten verbalen Austausch miteinander treten (Dialog), solange kann nicht von mündlicher Face-to-Face-Kommunikation die Rede sein. Eine in diesem Zusammenhang wichtige Dimension sind die sogenannten Beteiligungsformate einschließlich dem Äußerungsformat und dem Teilnehmerstatus. Nehmen die Äußerungsformate Bezug auf die Art der Beziehung zwischen Sprecher und Thematik (Autor oder bloß Sprachrohr einer Mitteilung), so bezieht sich der Statusaspekt auf die Beziehung der Kommunizierenden zueinander und auf die Rolle, die sie in der jeweiligen Situation einnehmen. „Wie immer ein Sprecher sozial definiert ist, z.B. als alter, männlicher Vorgesetzter, steht er als Sprecher einem Zuhörer gegenüber, auf den er sein Sprechen einstellt, auf dessen Gesichtsausdruck, Zuhörersignale usw. er achtet, dem er einmal das Wort überläßt. Diese strukturelle Zwischenebene enthält also Regelungen der Dialogizität, der Redezugabfolge, der Erfordernisse der Abstimmung und Vorinterpretation (...), der Themenfestlegungs- und Entwicklungsrechte und -pflichten, der Notwendigkeit (oder der Mißachtung der Notwendigkeit) des Einsatzes konversationeller Reparaturtechniken usw.“ (Luckmann 2002, S. 168).

All dies entfällt bei medialen Kommunikationsformen, auf die das Berichtswesen zurückgreift; und es muss auf mediale Kommunikation zurückgreifen, da in großen Einrichtungen die Informationserzeugung und -nutzung auseinanderfällt, Sprecher und Hörer räumlich und zum

Teil auch zeitlich voneinander getrennt sind. In der fehlenden Zwischenstruktur bei medialen Kommunikationen ist einer der zentralen Faktoren für die Problematik der Nicht-Nutzung von übermittelten Informationen im Hochschulbereich auszumachen. Im Evaluationsdiskurs gehört die Problematik der Nicht-Nutzung seit den 1960er Jahren zum zentralen thematischen Strang in der Evaluationsforschung (Greene 1988) und in der Betriebswirtschaftslehre wird hier von Informationspathologien (Wilensky 1967) oder auch Wissensbarrieren (Hopf 2009) gesprochen. Die Umsetzungsproblematik wird vor allem in denjenigen Qualitätssicherungsverfahren, Quellen entsprechender Informationen für Qualitätsberichte, prekär, die keine interaktive Komponente aufweisen.

Denn die Zwischenstruktur erfüllt im Humanbereich, neben einer informativen Funktion (Sachebene), eine phatische Funktion (Jacobson 1960) und dient somit ganz elementar dem sozialen Beziehungsaufbau und der Beziehungspflege (Beziehungsebene). Fehlt sie, können sich entscheidende Elemente in der Etablierung von Beziehungen, also der Ermöglichung von Vertrauen und Erwartungsstabilität, der Erzielung einer besseren (emotionalen und sachlichen) Abstimmung und eines offeneren Austausches nicht entfalten; letzten Endes fehlen sie gar. Ihrerseits spielen aber genau diese Faktoren eine wichtige Rolle in der Einschätzung und Anerkennung der sachlichen Informationen durch den Informationsempfänger, reguliert durch die Wert- oder Geringschätzung des Informationssenders (Schulz von Thun 2008; Watzlawick et al. 2000; Wahren 1987). „In dem, was der Sender sagt, bringt er zum Ausdruck, daß er den Empfänger als achtenswerte, vollwertige, gleichberechtigte Person ansieht und daß er ihm Wohlwollen entgegenbringt“ (Schulz von Thun 2008, S. 162). Auf diesen prinzipiellen sozialen Aspekt in der Achtungskommunikation verweisen Bergmann und Luckmann in der Diskussion über Protomoral: Ist „das **Reziprozitätsprinzip** [meine Herv.] auf eine bestimmte Gruppe von Menschen beschränkt (...) werden nicht alle Mitglieder der Spezies als ‚Menschen‘ anerkannt, einige werden vielmehr als ‚Barbaren‘ identifiziert, als Non-Personen, ‚Untermenschen‘, die den Affen näher stehen als der menschlichen Rasse. (...) Diejenigen, auf welche diese protomoralischen Eigenschaften nicht angewandt werden, werden damit zu außerhalb der Gesellschaft Stehende gemacht und ausgeschlossen“ (Bergmann/Luckmann 1999, S. 27). Dies zeigt eindringlich, wie wichtig die Beziehungsebene ist. Eingedenk dieses Umstandes kann somit durch die Flankierung der medialen Kommunikation durch die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, also einer Gelegenheit zum Aufbau von Beziehung, die Chance der Rezeption und des rechten Verständnisses und Nutzung medialer Kommunikationsprodukte gesteigert (aber auch verringert³) werden. Dem Problem der Nicht-Nutzung von Informationen im Hochschulbereich kann also mit Partizipation entgegengesteuert werden. Es wird auf Einbindung und Teilhabe der in einer pluralistisch verfassten Organisation situierten Akteure gesetzt. Die entsprechenden Interessengruppen werden in Arbeitsgruppentreffen, in Workshops,

Freizeitangeboten usw. usf. in direkten Kontakt miteinander gebracht (Heinrichs 2005). Diese Einbeziehung von Personen in einen kommunikativen Raum geht einher mit der Möglichkeit der Eröffnung einer Beziehung. Kontrastierend zu Wirtschaftsunternehmen, in denen derartige (wie auch immer übermittelte) Informationen zur Bestandserhaltung des Unternehmens dienen, ist in Hochschulen noch immer die Säule des staatlichen Gewollt-Seins vorhanden und wirkmächtig (Bestandsgarantie). Aufgrund dessen müssen die Akteure an der Hochschule auf andere Art und Weise eingebunden werden. Daher ist die Flankierung des akademischen Berichtswesens durch die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht so entscheidend. Denn diese ist nicht nur anerkanntermaßen die effektivste Art der sachlichen Zusammenarbeit (Duplikation der Information im Austausch unter Anwesenden); grundlegender noch wird durch diese die Zusammenarbeit überhaupt erst sozial, in Form zwischenmenschlicher Beziehung (mitsamt wechselseitiger Anerkennung und Achtung), konstituiert und fundiert.

4. Fazit

Im Durchgang durch das *ABC des akademischen Berichtswesens*, das das Gesamtmuster der medialen Gattung bestimmt, hat sich gezeigt, dass sich die konkrete Erstellung des jeweiligen Berichts an einer Schnittstelle abspielt, an der unterschiedliche Anforderungen aufeinandertreffen, denen nachzukommen ist. Hinsichtlich der **Außenstruktur** ist das sich verändernde Verhältnis von Hochschule und Staat hervorgehoben worden, das den wachsenden Einsatz bestimmter Textgattungen (*Berichte*) bedingt. Dies liefert auch die Argumentation dafür, dass nicht länger eine Ja/Nein-Entscheidung hinsichtlich Nutzung von Berichten im Raum steht, sondern Fragen der Art und Weise des Aufbaus eines akademischen Berichtswesens. Bei der **Binnenstruktur** ist die Inhalts- und Formseite betrachtet worden. Zeigen sich ganz deutlich substantielle Unterschiede betrieblichen und akademischen Berichtswesens, so ähneln sie sich auf der Formseite. Diese umfasst fünf typische Komponenten (Organisation, Gliederung, Format, Medium, Stil), die ihrerseits zielgruppenspezifisch zum Einsatz kommen zu dem Zweck, die Chance der Nutzung zu erhöhen. Der **Zwischenstruktur**, die in der medialen Kommunikation keine bzw. kaum eine Rolle spielt, wird im *akademischen Berichtswesen* eine spezifische Rolle zugewiesen: die mediale Form der Kommunikation zu flankieren und dadurch zu duplizieren. Hiermit kann die Chance der Nutzung, die bereits durch eine zielgruppenspezifische Gestaltung vermeintlich gesteigert worden ist, durch eine soziale Fundierung entscheidend gesteigert werden.

³ Diese hängt mit der Geringschätzung bzw. Ächtung zusammen. „Mit Geringschätzung ist gemeint: Der Sender behandelt den Empfänger als minderwertige Person – abweisend, herabsetzend, demütigend, emotional kalt, von oben herab. Weiter gehören dazu: nicht ernst nehmen, lächerlich machen, beschämen, Abneigung zeigen.“ (Schulz von Thun 2008, S. 162). Interessant in diesem Zusammenhang ist, wie bei Projekten zur Organisationsentwicklung strukturelle Veränderungen umschlagen in Animositäten gegenüber derjenigen Person, die gerade diese Veränderungen voranzutreiben versucht.

Auffällig ist, dies sei abschließend festgehalten, dass die adressierten Ebenen des Berichtswesens in der Fachliteratur in der Regel gesondert voneinander behandelt werden. Es ergibt sich demnach eine disziplinäre Aufteilung des Phänomens *Berichtswesen*: So stehen in der betriebswirtschaftlichen Literatur vornehmlich Fragen inhaltlicher und formaler Gestaltung im Vordergrund, im sozialwissenschaftlichen Diskurs (wie z.B. der Evaluationsforschung) hingegen eher mikro- und makrosoziale Fragen nach Handlungsabläufen und -folgen oder nach sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen. Die strukturellen Ebenen der Textsorte *Bericht* zeigen, dass diese sich allesamt im Bericht selbst verschränken und diese Verschränkung gewinnbringend eingesetzt werden kann zur Lösung des Problems der Nicht-Nutzung von Informationen, die mit Berichten innerhalb und über die Grenzen der Hochschule hinweg vermittelt werden sollen. Disziplinäre Grenzen sind zu überschreiten und die verschiedenen Stränge der Fachdiskurse transdisziplinär zu handhaben, um das *akademische Berichtswesen* effektiver und erfolgreicher betreiben zu können.

Und so heißt es einsichtig in einem Aphorismus unbekannten Ursprungs: Vor den Erfolg haben die Götter nicht nur den Schweiß gesetzt, auch die Beziehungen.

Literaturverzeichnis

- Balzer, L. (2005): Präsentation und Berichtlegung. In: L. Balzer: Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau, S. 242-254.
- Behrens, T. (1996): Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen. Neuwied.
- Bergmann, J./Luckmann, T. (1999): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hg.): Kommunikative Konstruktion von Moral, Bd.1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Wiesbaden, S. 13-36.
- Beywl, W./Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Berlin.
- Blohm, H. (1974): Die Gestaltung des betrieblichen Berichtswesens als Problem der Leitungsorganisation. 2. Aufl., Herne/Berlin.
- Fitzpatrick, J.L./Sanders, J.R./Worthen, B.R. (2012): Reporting Evaluation Results: Maximizing Use and Understanding. In: Fitzpatrick, J.L./Sanders, J.R./Worthen, B.R.: Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. 4. Ed., Boston, pp. 453-489.
- Gerlach-Newman, A. (2011): Reporting an der Ohm-Hochschule Nürnberg. In: Wissenschaftsmanagement, Jg. 17/H. 3, S. 26-30.
- Göpfert, I. (2002): Berichtswesen. In: Küpper, H.-U./Wagenhofer, A. (Hg.): Handwörterbuch Unternehmensrechnung und Controlling. 4. Aufl., Stuttgart, S. 143-155.
- Graf, R./Link, S. (2010): Akademisches Berichtswesen – Eine neue Herausforderung für Hochschulen. In: Zeitschrift für Controlling & Management, Jg. 54/H. 6, S. 375-379.
- Greene, J.C. (1988): Communication of results and utilization in participatory program evaluation. In: Evaluation und Program Planning, Vol. 11, pp. 341-351.
- Günthner, S./Knoblauch, H. (1994): Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46/H. 4, S. 693-723.
- Heinrichs, H. (2007): Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit. In: Godemann, J./Michelsen, G. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., akt. u. überarb. Aufl., München, S. 715-726.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft.
- von Hoyningen-Huene, D. (Hg.) (2002): Strukturwandel im Hochschulbereich – neue Organisationsformen an den Hochschulen. Dokumentation zur Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 24.-27. Mai 2001, Bonn.
- Hopf, S. (2009): Fragebogen zur Identifikation von Wissensbarrieren in Organisationen. Dissertation, Berlin.
- Hummel, T.R. (Hg.) (1988): Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschulen und Staat. Frankfurt a. M.
- Jacobson, R. (1971): Linguistik und Poetik. In: J. Ihwe (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt a. M., S. 142-178.
- Jaspers, K./Rossmann, K. (1961): Die Idee der Universität, Berlin.
- Kaplan, R.S./Norton, D.P. (1996): The Balanced Scorecard—translating strategy into action. Boston.
- Kaufmann, B. (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Bonn.
- Küster, J. et al. (2011): Handbuch Projektmanagement. Berlin/Heidelberg.
- Luckmann, T. (2002): Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In: Luckmann, T. (Hg.): Wissen und Gesellschaft. ausgewählte Aufsätze 1981-2002. Konstanz, S. 157-181.
- Maasen, S./Weingart, P. (2006): Unternehmerische Universität und neue Wissenskulturr. In: Die Hochschule, Jg. 2006/H.1, S. 19-45.
- Mayer, K.U. (2008): Das Hochschulwesen. In: Cortina, K.S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, S. 599-645.
- Neuhoff, K. (1943): Die innerbetriebliche Berichterstattung. Dissertation, Berlin.
- Pohlentz, P. (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld.
- Reisert, R. (1992): Evaluation der Lehre – aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Riegler, K. (2010): Qualitätssicherung: Unde venis et quo vadis? Zur Genese und zukünftigen Entwicklung eines Leitmotivs der europäischen Hochschulreform. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Jg. 9/H. 6, S. 157-167.
- Rindermann, H. (1996): Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 10/H. 3-4, S. 129-145.
- Ripley, W.K. (1985): Medium of Presentation: Does it make a difference in the reception of evaluation information? In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.7/No. 4, pp. 417-425.
- Sandfuchs, G./Stewart, G. (2002): Lehrberichte an bayerischen Universitäten. München.
- Scheytt, T. (2007): Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard. In: Hochschulmanagement, Jg. 2/H. 1, S. 15-21.
- Schneider, V./Meiers, R. (2007): Reporting. In: Stockmann, R. (Hg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster, S. 314-339.
- Schulz von Thun, F. (2008): Miteinander reden, Bd.1: Störungen und Klärungen. 46. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Seiter, M./Rosentritt, C./Link, S. (2011): Gestaltung des Berichtswesens an Hochschulen. Bundesweite Studie ergab deutliche Defizite. In: Wissenschaftsmanagement, Jg. 17/H. 3, S. 20-25.
- Stallworth, Y./Roberts-Gray, C. (1987): Reporting to the busy decision maker. In: Evaluation Practice, Vol. 8/No. 2, pp. 31-35.
- Turner, G. (1988): Staatliche Forderungen an die Universitäten – Statement des Senators für Wissenschaft und Forschung. In: Hummel, T.R. (Hg.): Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschulen und Staat. Frankfurt a. M., S. 1-12.
- von Lojewski, U. (2008): Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 30/H. 1, S. 60-72.
- Wahren, H.-K. (1987): Zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion in Unternehmen: Grundlagen, Probleme und Ansätze zur Lösung. Berlin.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl., Bern.
- Weblar, W.-D. (1992): Umstritten: Die Qualität der akademischen Lehre. In: päd extra, Jg. 20/H. 11, S. 23-27.
- Weblar, W.-D. (1995a): Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 3, S. 293-326.
- Weblar, W.-D. (1995b): Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse. In: Schmitz, W. (Hg.): Evaluation der Lehre. Ein Kolloquium an der TU Dresden. Dresden, S. 45-66.
- Weblar, W.-D. (1996): Qualitätssicherung in Fachbereichen. Ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen Jg. 44/H. 1, S. 16-27.
- Weblar, W.-D. (2012): Zur Gründung von Zentren für Qualitäts- bzw. Hochschulentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung, Jg. 7/H. 4, S. 98-106.
- Weblar, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B. (1993): Lehrberichte: Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten (Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, hrsgg. vom BMBW), Bonn.

Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62/No. 4, pp. 377-396.
 Wilensky, H.L. (1967): Organizational Intelligence, New York.
 Williams, J.M. (1990): Style. Toward Clarity and Grace. Chicago/London.
 Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Drs. 6736/85.
 Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Drs. 1001/93.

■ Dr. Stefan Bauernschmidt, Wiss. Mitarbeiter im BL-Projekt „Klasse in der Masse – der Weg der THM“, Technische Hochschule Mittelhessen,
 E-Mail: stefan.bauernschmidt@zqe.thm.de

Demnächst erhältlich!

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huemmert & Philipp Pohlenz Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte

Evaluationen haben an Hochschulen im kontinental-europäischen Raum seit nunmehr fast 20 Jahren einen festen und in letzter Zeit selten hinterfragten Platz eingenommen. Neben der organisatorischen Verankerung von Evaluierungsstellen bzw. der Schaffung eigener Einrichtungen, die für Evaluationen in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung zuständig sind, hat sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Evaluationsmethoden und Evaluationsverfahren entwickelt. Viel Zeit und Aufwand wird in die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsverfahren investiert. Demgegenüber steht wenig gesichertes Wissen über die positiven wie auch die negativen Effekte, die Evaluationen und das auf die Evaluation folgende Follow-Up auf die Organisation Hochschule, ihre Mitarbeiter und die Studierenden ausüben. In diesem Band, welches aus Beiträge auf der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2015 hervorgegangen ist, wird den folgenden Fragen nachgegangen:

- In welcher Weise fließen die Evaluationsergebnisse in Planungen und Entscheidungen der Hochschulleitung ein?
- Wie ist die Akzeptanz der Evaluation bei den evaluierten Einrichtungen und Personen? Wird Evaluation als aufgepflanzter Fremdkörper betrachtet, oder gehört sie bereits zum universitären Selbstverständnis?
- Verbessern Evaluationen die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure? Führen sie zu einer Versachlichung der Diskussion?
- Ersetzen Evaluationen eigene Entscheidungen der Leitungsorgane?
- Wird durch Evaluation der Focus auch auf Bereiche gelegt, die sonst in den Hochschulen nur selten angesprochen werden? (z.B. der gesellschaftlicher Auftrag von Hochschulen)



ISBN 978-3-946017-02-8,
 Bielefeld 2016,
 ca. 125 Seiten

Demnächst erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag
 – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

(Vor-)Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Tobias Brändle & Clemens Ohlert

Hauptsache ein Hochschulabschluss? Die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender*



Tobias Brändle



Clemens Ohlert

This study deals with the performance related aspiration of traditional and non-traditional students and examines its determinants. For this purpose we analyze a survey amongst first-year students at a German University. Results show that performance related aspirations of non-traditional students are slightly higher compared to traditional students. Furthermore, study aspirations are clearly affected by socio-demographic attributes and by students' focus on career success. Based on these results, implications for shaping successful transitions into university are outlined.

Dieser Beitrag rückt die Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender ins Zentrum und untersucht die Determinanten dieser Bestrebung. Zu diesem Zweck wird eine Befragung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern an einer deutschen Universität empirisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende eine etwas höhere Leistungsaspiration als traditionelle Studierende haben. Die Stärke der Leistungsaspiration wird jedoch in höherem Maße von soziodemografischen Merkmalen sowie von der Ausrichtung der Studierenden auf Berufserfolg als von der Art der Hochschulzugangsberechtigung beeinflusst. Aufbauend auf diesen Ergebnissen werden Implikationen für die Gestaltung erfolgreicher Übergänge in die Hochschule skizziert.

1. Einleitung

In der Folge des Beschlusses der Kultusministerkonferenz, die Hochschulen „für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (Kultusministerkonferenz 2009) zu öffnen, haben alle Bundesländer entsprechende Regelungen verabschiedet (Duong/Püttmann 2014). Diese Erhöhung der Durchlässigkeit soll durch eine stärkere Berücksichtigung des Prinzips des lebenslangen Lernens zur Verbesserung individueller Bildungs- und Beschäftigungschancen und der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen. Auch wenn sich die Zahl der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden seitdem stark erhöht hat, verweilt die Quote der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bislang auf einem niedrigen Niveau. Für das Jahr 2014 liegt deren Anteil an allen Studienanfängerinnen und Studienanfängern nach einer erweiterten Definition dieser Gruppe (Dahm/Kerst 2013) bei 3,3% (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts).

Trotz des geringen Ausmaßes dieser Studierendengruppe steigt in Folge der Hochschulöffnung die Heterogenität der Studierendenschaft. Dies betrifft neben der Art der Hochschulzugangsberechtigung unter anderem die Zusammensetzung der Studierenden in Hinblick auf die soziale Herkunft und das Alter. Insbesondere an Hochschulen, beziehungsweise in Studiengängen, die für nicht-traditionelle Studierende attraktiv sind, kulminieren damit die Herausforderungen, die sich angesichts unterschiedlicher Vorbildung beim Übergang in die Hochschule ergeben. Es mangelt jedoch an Forschungen, welche sich diesen Konsequenzen widmen und fragen, inwieweit den Hochschulen die Integration dieser Studierenden gelingt und inwiefern sich nicht-traditionelle und traditionelle Studierende in der Studieneingangsphase unterscheiden. Die Leistungsaspiration von Studienanfängerinnen und Studienanfängern ist dabei eine wichtige Zielgröße, da sie die Internalisierung der Anforderungen der Hochschule widerspiegelt und Auskunft über das geplante Engagement der Studierenden gibt. Daher untersuchen wir in diesem Beitrag, inwiefern sich traditionelle und nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich ihrer Leistungsaspiration unterscheiden und arbeiten zudem heraus, welche Bedingungen diese Zielsetzung fördern oder einschränken.

Nachfolgend geben wir zunächst einen kurzen Überblick über vorliegende Forschungsbefunde und unsere theoretische Ausgangsbasis. Daraufhin beschreiben wir unser Untersuchungsdesign und die Operationalisierung. Im Anschluss präsentieren wir empirische Befunde, deren Praxisimplikationen abschließend skizziert werden.

* Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des Projektes „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ an der Universität Hamburg. Dieses Vorhaben wurde von 2012-2015 innerhalb des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

2. Leistungsaspiration von Studierenden

Die Intentionen von Studierenden sind Gegenstand vielfältiger Forschungen. Dabei werden in der Regel die Studienmotive und Lebensziele – also die Gründe, die zur Studienaufnahme geführt haben, sowie die Pläne der Studierenden für die Zeit nach dem Studienabschluss – fokussiert (Ramm et al. 2014; Scheller/Isleib/Sommer 2013). Aspirationen, die unmittelbar auf das Studium gerichtet sind, werden demgegenüber seltener herausgearbeitet.

Laut dem Studierenden survey ist für 59% der Studierenden an Universitäten das Erreichen eines guten Exams wichtig. Deutlich weniger (30%) streben an, das Studium rasch abzuschließen (Ramm et al. 2014, S. 221f.). Diese hohe Leistungsaspiration kann als Hinweis auf die – im Sinne eines meritokratischen Ideals – erwartete Entlohnung der Studienleistungen verstanden werden. Der Wunsch nach einem guten Abschluss ist aus dieser Perspektive Ausdruck der Hoffnung einer hohen Verwertbarkeit des Studiums – im Sinne einer guten Arbeitsmarktpositionierung oder zur Bewältigung von Zugangsvoraussetzungen für Masterstudiengänge (Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 94). Das Ziel, den Studienabschluss rasch zu erreichen, deutet demnach auf das Ansinnen hin, die Qualifizierungszeit möglichst gering halten und schnellstmöglich den Übergang in die Erwerbstätigkeit realisieren zu wollen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Schroeter (1998) für nicht-traditionelle Studierende. Auch für diese sind ein guter Studienabschluss sowie generell gute Studienleistungen mehrheitlich von hoher Bedeutung. Wenngleich sich in diesem Befund eine hohe Zielstrebigkeit der Studierenden ohne Abitur widerspiegelt, heißt dies nicht, dass sich diese Studierendengruppe durch ein niedrigeres Fachinteresse auszeichnet, sondern ebenso in hohem Maße an der Erkundung neuer Themen interessiert ist (Schroeter 1998, S. 115ff.). Wolter hebt zudem hervor, dass nicht-traditionelle Studierende zu Beginn des Studiums zwar häufiger als Abiturienten fachliche Lernschwierigkeiten haben, sich jedoch durch eine höhere Arbeitsmotivation und Zielorientierung auszeichnen (1997, S. 121f.).

Insgesamt scheinen sich nicht-traditionelle und traditionelle Studierende damit hinsichtlich ihrer Leistungsaspiration nicht wesentlich zu unterscheiden. In die gleiche Richtung weisen vorliegende Befunde zu den Intentionen dieser beiden Studierendengruppen (zusammenfassend Brändle 2014). So sind die berufliche (Weiter-)Qualifikation und die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit für nicht-traditionelle Studierende zwar wichtigere Studienmotive als für Studierende mit Abitur, hinsichtlich der Lebensziele unterscheiden sich diese beiden Studierendengruppen jedoch nicht. Insofern ist das Ausmaß der Leistungsaspiration keine zwingende Folge einer bestimmten Bildungskarriere, sondern eher ein Ausdruck des individuellen Bestrebens nach beruflichem Erfolg.

3. Theoretische Überlegungen

Aus theoretischer Perspektive ist davon auszugehen, dass die Leistungsaspiration der Studierenden je nach

individueller Situation unterschiedlich ausgeprägt ist. Von besonderer Bedeutung für diese Bestrebungen ist die Positionierung im sozialen Raum. Durch – je nach Milieuzugehörigkeit – spezifische Sozialisationsbedingungen werden differierende Habitus ausgebildet, die mit verschiedenen „Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 101) einhergehen. Das bedeutet, die Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital (Bourdieu 1983) wirkt sich auf die Aspirationen der Studierenden aus. Aus diesem Blickwinkel sollten insbesondere Studierende aus der Mittelschicht, die sich durch den Wunsch nach sozialem Aufstieg auszeichnen (Bourdieu 1982, S. 500ff.), eine hohe Leistungsaspiration zeigen.

Bezogen auf die hier im Zentrum stehende Frage nach Unterschieden zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden bedeutet dies, dass Studierende ohne Abitur aufgrund ihrer tendenziell niedrigeren sozialen Herkunft eine höhere Leistungsaspiration als ihre Kommilitonen mit Abitur aufweisen müssten. Eine ähnliche Wirkung sollten Diskrepanzerfahrungen (Scholz 2006; Scholz/Wolter 1984) entfalten, welche sowohl privater wie auch beruflicher Natur sein können und eine Abweichung von aktuellem und angestrebtem Status beschreiben. Es ist anzunehmen, dass die Überwindung dieser Diskrepanzerfahrungen auf dem kürzesten Wege und mit dem bestmöglichen Ergebnis angestrebt wird, insofern also mit einer hohen Leistungsaspiration einhergeht.

Folglich sollten Studierende, welche ihr Studium mit einem klaren Ziel – beispielsweise sozialem Aufstieg – beginnen, eine höhere Leistungsaspiration aufweisen. Dabei gehen wir davon aus, dass die Stärke dieser Bestrebungen nicht nur durch die soziale Herkunft und die Ressourcenverfügbarkeit, sondern auch durch die individuelle Bewertung studiums- und berufsnaher Lebensziele, die vorhandenen Qualifikationen sowie weitere soziodemografische Merkmale beeinflusst wird. Studienanfänger/innen, die über gute Zugangsvoraussetzungen verfügen, also eine gute Zugangsnote erreicht haben, beziehungsweise bereits beim Studienbeginn gut ausgebildete Fachkompetenzen besitzen, sollten sich durch eine höhere Leistungsaspiration auszeichnen. Zudem ist anzunehmen, dass die Leistungsaspiration geringer ausfällt, wenn die Studierenden mit studienbegleitenden Herausforderungen, wie zum Beispiel eigenen Kindern, konfrontiert sind oder das Studium aus anderen Gründen nicht im Zentrum des Lebens steht.

4. Untersuchungsdesign und Operationalisierung

4.1 Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung der vorgenannten Fragestellung wird auf Daten aus dem Forschungsprojekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ zurückgegriffen. Dieses Projekt war an der Universität Hamburg angesiedelt und analysiert die Studieneingangsphase von traditionellen und nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Bachelors Sozialökonomie. Die Studierendenschaft dieses Studiengangs zeichnet sich durch eine besonders hohe Quote an nicht-traditio-

nellen Studierenden aus, welche vor dem Studienbeginn aufgrund des Fehlens einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung eine Aufnahmeprüfung absolviert haben. Die Zulassung zu dieser Prüfung setzt „eine abgeschlossene [...] Berufsausbildung oder eine mindestens vierjährige Berufstätigkeit“ (Universität Hamburg 2006 §2, Abs.1) voraus. Zudem können Interessierte, welche für dieselbe Dauer eine vergleichbare Tätigkeit ausgeübt haben, sowie Personen mit Fachhochschulreife die Prüfung ablegen. Die Gemeinsamkeit der nicht-traditionellen Studierenden ist demnach, dass sie nicht über das Abitur verfügen und ihre Studierfähigkeit in der Aufnahmeprüfung nachgewiesen haben. Demgegenüber können alle traditionellen Studierenden die allgemeine Hochschulreife vorweisen.

Zur Ergründung der Studiensituation dieser Studierenden wurde eine Vollerhebung konzipiert, die in Pflichtkursen zum Studienbeginn durchgeführt wurde. Zwischen dem Wintersemester 2012/13 und dem Wintersemester 2014/15 wurde der standardisierte, schriftliche Fragebogen von insgesamt 1.108 Studienanfängerinnen und Studienanfängern ausgefüllt. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 64%. Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Studienanfänger/innen des Bachelor Sozialökonomie sind demnach möglich, während die Übertragbarkeit der Befunde auf alle nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland – aufgrund möglicher Fächerdifferenzen und unterschiedlicher Zusammensetzungen der Studierendenschaften – fraglich ist.

4.2 Operationalisierung

Die Leistungsaspiration wird mittels eines Index konstruiert, der die Zustimmung der Befragten zu den beiden Zielen „das Studium in der Regelstudienzeit (oder schneller) abschließen“ und „hervorragende Noten bekommen“ zusammenfasst. Die Items wurden auf einer sechsstufigen Zustimmungsskala (Endpunkte: trifft gar nicht zu – trifft völlig zu) bewertet und anschließend durch die Bildung des Mittelwerts aggregiert, sodass der ursprüngliche Wertebereich erhalten bleibt. Dieser Indikator steht in einem schwachen Zusammenhang mit dem Erfolg der Studierenden in der Studieneingangsphase.¹

Entsprechend der vorigen Ausführungen wird angenommen, dass die Stärke der Leistungsaspiration nicht nur von der Art der Hochschulzugangsberechtigung sondern auch von soziodemografischen Merkmalen, der Ressourcenausstattung, dem Qualifikationsniveau sowie individuellen Zielsetzungen abhängt. Diese Determinanten wurden wie folgt operationalisiert:

Die Art der Hochschulzugangsberechtigung wurde, wie oben beschrieben, über den höchsten erreichten Schulabschluss erfasst. Traditionelle Studierende haben das Abitur erreicht, während nicht-traditionelle Studierende maximal über die Fachhochschulreife verfügen und den Zugang zum Studium über die Aufnahmeprüfung des Fachbereichs Sozialökonomie der Universität Hamburg erlangt haben.

Darüber hinaus wird erfasst, ob es sich bei den Studierenden um Bildungsaufsteiger/innen handelt. Dazu wird eine Dummy-Variable verwendet, die anzeigt, dass beide Eltern kein Hochschulstudium abgeschlossen haben. Studierende mit Migrationshintergrund sind entweder

selbst nicht in Deutschland geboren oder haben mindestens einen Elternteil, der im Ausland geboren ist. Des Weiteren gehen das Alter, das Geschlecht und die Elternschaft der Befragten in die multivariaten Analysen mit ein. Die Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital wird ebenso mittels Dummy-Variablen erfasst.² Diese zeigen an, ob das jeweilige Kapital der Befragten über dem Median in der Stichprobe beziehungsweise beim ökonomischen Kapital über dem BAföG-Höchstsatz von 670 Euro liegt.

Drei weitere Indikatoren beschreiben die Qualifikation der Studierenden. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung entspricht für die traditionellen Studierenden der Abiturnote und für die nicht-traditionellen Studierenden der Note der Aufnahmeprüfung. Die Fachkompetenz wird durch eine in Anlehnung an Frey (2008) entwickelte Selbsteinschätzung – bezüglich der Kompetenzen in Mathematik, in Englisch und der Fertigkeit Vorträge zu halten – gemessen und ist Ausdruck von überwiegend schulisch erworbenen Kompetenzen. Zudem wird berücksichtigt, ob die Befragten eine Berufsausbildung absolviert haben.

Bezüglich der individuellen Zielsetzungen werden die Ergebnisse aus einer vorangegangenen Faktorenanalyse herangezogen (Brändle 2014). Aus zehn Frageitems zur Ausprägung verschiedenster Lebensziele wurden drei Faktoren extrahiert: Berufserfolg, Selbstentfaltung und Hedonismus. Den beiden erstgenannten Lebenszielen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, sodass diese auch in den nachfolgenden Analysen Verwendung finden. Schließlich wird die Wichtigkeit des Studiums gegenüber anderen Lebensinhalten durch eine Variable erfasst, welche die Zustimmung zu der Aussage „Das Studium steht im Zentrum meines Lebens“ misst. Die letztgenannte Variable wurde, wie auch die Lebensziele, auf einer sechsstufigen Skala bewertet.

5. Empirische Befunde

5.1 Stichprobe

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der für die folgenden Analysen verfügbaren Stichprobe. Neben soziodemografischen Merkmalen wird auch die Leistungsaspiration je nach Hochschulzugangsberechtigung ausgewiesen. Der Anteil der Studierenden ohne Abitur in der Stichprobe beträgt rund 22%.³

Wie zu erwarten, sind die beiden Gruppen hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale unterschiedlich zusammengesetzt. Bei 46% der traditionellen Studierenden haben beide Eltern nicht studiert – für nicht-traditionelle Studierende trifft dies deutlich häufiger, in 60,9% der Fälle, zu. Studierende ohne allgemeine Hoch-

¹ Der Zusammenhang zwischen der Leistungsaspiration und der Quote der bestandenen Prüfungen in der Studieneingangsphase beträgt $r = 0,13^{***}$.

² Der Umfang des sozialen Kapitals wurde mittels eines angepassten Ressourcengenerators (van der Gaag/Snijders 2005) für das Familiennetzwerk erhoben. Kulturelles Kapital wird über die Anzahl der eigenen Bücher und ökonomisches Kapital über die Höhe des monatlich verfügbaren Einkommens gemessen.

³ Davon haben rund 57 Prozent die Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Hochschulreife erlangt.

Tab. 1: Soziodemografische Merkmale traditioneller und nicht-traditioneller Studierender

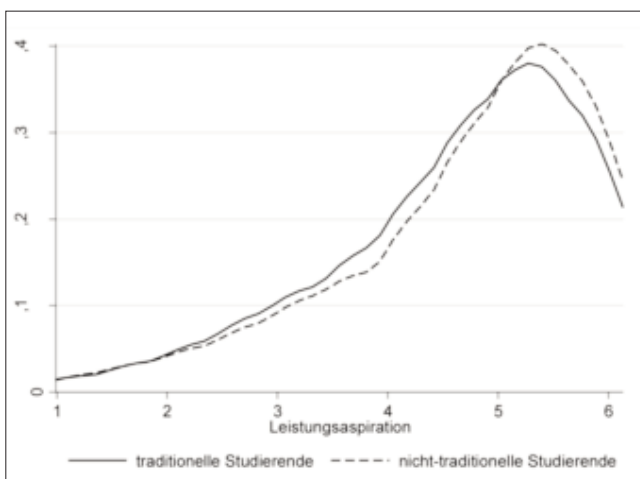
	traditionelle Studierende	nicht-traditionelle Studierende	gesamt
Bildungsaufsteiger/innen	46,0%	60,9%	49,4%
Durchschnittsalter (in Jahren)	22,3	26,9	23,3
Migrationshintergrund	33,9%	44,2%	36,2%
Frauenanteil	58,5%	43,1%	55,1%
Anteil mit Kindern	3,2%	10,2%	4,8%
Leistungsaspiration	4,71	4,82	4,74
Fallzahl	682	197	879

schulreife sind im Durchschnitt rund 4,6 Jahre älter als traditionelle Studierende und haben bereits wesentlich häufiger Kinder. Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund fällt bei den nicht-traditionellen Studierenden deutlich höher aus. Dagegen ist der Frauenanteil in dieser Gruppe erheblich geringer als bei den traditionellen Studierenden.

5.2 Leistungsaspiration traditioneller und nicht-traditioneller Studierender

Bezüglich der Zielsetzung, das Studium möglichst schnell sowie mit hervorragenden Noten abzuschließen, unterscheiden sich die beiden Gruppen nur wenig (Abb. 1). Auf einer Skala von eins bis sechs geben nicht-traditionelle Studierende häufiger an, dass die genannten Zielsetzungen völlig zutreffen, während traditionelle Studierende etwas häufiger mittlere Zustimmung signalisieren. Somit weisen Studierende ohne Abitur im Durchschnitt die etwas höhere Zielsetzung auf. Der Gruppenunterschied ist jedoch nicht signifikant.

Abb. 1: Leistungsaspiration von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden



Dies bestätigt sich auch in den nachfolgenden multivariaten Analysen, welche die Ergebnisse verschiedener Einflussfaktoren auf die Leistungsaspiration beschreiben. Ausgehend von der Art der Hochschulzugangsberechtigung werden die OLS-Regressionsmodelle schrittweise um weitere erklärende Variablen erweitert (Tab. 2). Schließlich werden getrennte Modelle für die beiden Studierendengruppen geschätzt, die Auskunft über unterschiedliche Einflüsse der unabhängigen Variablen in den beiden Gruppen geben.

Modell 1 verdeutlicht, dass nicht-traditionelle Studierende – wie bereits zuvor veranschaulicht – grundsätzlich eine höhere Leistungsaspiration als Studierende mit Abitur aufweisen. Dieser Unterschied ist in der bivariaten Auswertung allerdings nicht statistisch signifikant und erklärt nahezu keine Varianz ($r^2=0,000$). Unter Kon-

trolle soziodemografischer Merkmale wird die Gruppendifferenz entgegen unserer Erwartungen nicht kleiner, sondern größer (Modell 2). Im Vergleich von Studierenden mit gleichen Eigenschaften hinsichtlich des Elternhauses, des Alters und askriptiver Merkmale (*ceteris paribus*), ist die Leistungsaspiration bei nicht-traditionellen Studierenden signifikant höher. Die Berücksichtigung individuell verfügbarer Ressourcen, der Qualifikationen sowie der Lebensziele führt wiederum zu einer Reduktion der Gruppenunterschiede (Modell 3-5). Insofern geht ein Teil der Gruppendifferenz in der Leistungsaspiration auf Unterschiede in diesen Merkmalen zurück.

Bezüglich der soziodemografischen Merkmale ist gemäß unserer Erwartungen festzustellen, dass ein Bildungsaufstieg einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsaspiration hat (Modell 2-5). In allen Modellen wird deutlich, dass Studierende der ersten Generation eine höhere Leistungsaspiration haben als Studierende, deren Eltern bereits ein Studium absolviert haben. Des Weiteren nimmt mit steigendem Alter die Leistungsaspiration ab. Dies ist insbesondere in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden der Fall, denn unter Kontrolle der verfügbaren Ressourcen, der Qualifikationen und der Lebensziele besteht der negative Alterseffekt ausschließlich in dieser Gruppe. Darüber hinaus weisen Personen mit Migrationshintergrund und Frauen grundsätzlich eine signifikant höhere Leistungsaspiration auf (Modell 2-4), wobei diese Effekte unter Kontrolle der Lebensziele nicht signifikant sind. Gleichwohl spiegelt sich in den Geschlechterunterschieden eine generell höhere Bildungsaspiration von Frauen wider, die im Einklang mit der höheren Performanz von Frauen im Bildungssystem steht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Darüber hinaus sinkt die Leistungsaspiration tendenziell, wenn die Studierenden Kinder haben (Modell 2-5). Dieser Effekt ist allerdings nur für die traditionellen Studierenden statistisch signifikant. Hinsichtlich der Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital zeichnet sich tendenziell das folgende Bild: Soziales Kapital beeinflusst die Leistungsaspiration in beiden Gruppen positiv. Dies deutet auf unterstützende familiäre Ressourcen hin, welche auch für die Bewältigung des Studiums hilfreich sind. Demgegenüber weisen kulturelles und ökonomisches Kapital unterschiedlich gerichtete Effekte in beiden Gruppen auf. Nicht-traditionelle Studierende, die über eine hohe Ausstattung mit kulturellem beziehungsweise ökonomischem Kapital verfügen, zeigen eine höhere Leistungsaspiration als ihre Kommilitonen mit weniger Kapital. Unter den Studierenden mit Abitur sind diese Effekte der Kapitalausstattung tendenziell umgekehrt.

Tab. 2: Determinanten der Leistungsaspiration⁴

	gesamt					getrennte Schätzungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	TS	NTS
nicht-trad. Studierende	0,108	0,297***	0,281***	0,266**	0,105	-	-
Soziodemografie							
Bildungsaufsteiger/innen		0,218***	0,233***	0,251***	0,156**	0,109	0,323**
Alter		-0,044***	-0,044***	-0,040***	-0,023**	0,012	-0,068***
Migrationshintergrund		0,199**	0,207***	0,256***	0,043	0,003	0,029
Frauen		0,188**	0,197**	0,238***	0,116	0,111	0,084
Kinder		-0,149	-0,148	-0,106	-0,166	-0,544**	0,400
Ressourcen							
hohes Sozialkapital			0,118	0,105	0,039	0,030	0,138
hohes kulturelles Kapital			-0,121	-0,149*	-0,04	-0,097	0,150
hohes ökonomisches Kapital			0,111	0,083	0,029	-0,046	0,279*
Qualifikationen							
Zugangsnote				-0,106	-0,157**	-0,212**	-0,096
Fachkompetenz				0,164***	0,035	0,015	0,077
Berufsausbildung				0,098	0,037	-0,046	-0,085
Lebensziele							
Faktor Berufserfolg					0,428***	0,449***	0,332***
Faktor Selbstentfaltung					0,014	-0,016	0,094
Studium im Zentrum des Lebens					0,134***	0,143***	0,057
Konstante	4,715***	5,431***	5,367***	4,822***	2,879***	2,442***	3,941***
Fallzahl	879	879	879	879	879	682	197
korrigiertes r ²	0,000	0,048	0,052	0,066	0,233	0,219	0,327

Die Berücksichtigung der Qualifikationen der Studierenden veranschaulicht einen Effekt der Zugangsnote. Studierende mit einer guten Zugangsnote zeichnen sich durch eine höhere Leistungsaspiration aus (Modell 4-5). Insofern scheinen die Studierenden ihre vorgängig erbrachten (schulischen) Leistungen als Referenz für ihre Studienpläne zu verwenden. In den getrennten Berechnungen für die beiden Studierendengruppen zeigt sich allerdings, dass der Effekt der Zugangsnote nur für die Abiturientinnen und Abiturienten statistisch signifikant ist. Ein ähnlicher Effekt geht auch von der Selbsteinschätzung der eigenen Fachkompetenzen aus. Je höher Studierende ihre Fachkompetenzen einschätzen, desto höher fällt ihre Leistungsaspiration aus (Modell 4). Unter Kontrolle der Lebensziele ist dieser Einfluss jedoch nicht mehr signifikant (Modell 5). Der Abschluss einer Berufsausbildung hat in keinem der Modelle einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsaspiration.

Die Lebensziele der Befragten erweisen sich im Vergleich zu den soziodemografischen Merkmalen, der Ressourcenausstattung und den Qualifikationen als äußerst einflussreich in Bezug auf die Leistungsaspiration. So ist ein deutlicher Anstieg der Erklärungskraft des Modells (Anstieg von r^2 um rund 0,17) bei Aufnahme dieses Variablenblocks zu verzeichnen. Während für das Ziel der Selbstentfaltung keine signifikanten Effekte feststellbar sind, steht insbesondere angestrebter beruflicher Erfolg in einem positiven Zu-

sammenhang mit einer ambitionierten Zielsetzung im Studium. Zudem gewinnt die Leistungsaspiration mit steigender Zentralität des Studiums an Bedeutung. Dies gilt insbesondere für traditionelle Studierende. Im Umkehrschluss ist die intensive Beschäftigung mit anderen Inhalten innerhalb dieser Studierendengruppe der Leistungsaspiration eher abträglich.

6. Diskussion und Implikationen für die Praxis

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Leistungsaspiration nicht-traditioneller Studierender etwas höher ausfällt als die von traditionellen Studierenden. Die multivariaten Analysen verdeutlichen, dass es bezüglich dieser Zielsetzung deutliche Unterschiede

hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale gibt: Bildungsaufsteiger/innen und jüngere Studierende haben eine höhere Leistungsaspiration. Auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung erweist sich als bedeutsam für dieses Bestreben. Dagegen trägt die Ausstattung mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital nur wenig zur Erklärung der Leistungsaspiration bei. Die deutlichsten Einflüsse gehen von der Ausrichtung der Studierenden auf Berufserfolg und der Fokussierung auf das Studium aus. Dabei ist die Aspiration deutlich höher, wenn eine Ausrichtung auf beruflichen Erfolg vorliegt und das Studium im Zentrum des Lebens steht.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Leistungsaspiration besonders groß ist, wenn die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg durch das Studium gegeben ist. So ist die Leistungsaspiration in tendenziell sozial schlechter gestellten Gruppen am größten. Dies gilt insbesondere für Frauen, Befragte mit Migrationshintergrund und Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Eine ähnliche Wirkung spiegelt sich auch in dem Effekt des angestrebten Berufserfolgs. Aus dieser Perspektive erscheint das Studium primär als Mittel zur Erreichung des Hochschulabschlusses, der möglichst zügig und mit guten Leistungen erworben werden soll.

⁴ * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Offen bleibt dabei, inwiefern der höhere Grad der Leistungsaspiration mit einer entsprechend ausgeprägten Studienstrategie einhergeht, die sich in einem faktisch schnellerem Studium und besseren Leistungen niederschlägt.

Hinsichtlich des zunehmend heterogenen Übergangs in die Hochschule bieten unsere Befunde einige Implikationen für die Praxis. Diese werden im Folgenden erläutert und Ansatzpunkte für die erfolgreiche Gestaltung der Studieneingangsphase skizziert.

Bezüglich der Studierenden ist festzuhalten, dass die verschiedene Vorbildung der Studierendengruppen mit unterschiedlichen Herausforderungen beim Übergang in die Universität einhergeht. Zum einen haben nicht-traditionelle Studierende eine kürzere schulische Bildung genossen, dafür aber deutlich häufiger eine Berufsausbildung sowie Berufserfahrung vorzuweisen als traditionelle Studierende. Des Weiteren kommen nicht-traditionelle Studierende deutlich häufiger aus nicht-akademischen Elternhäusern und haben häufiger einen Migrationshintergrund. Sie sind im Durchschnitt älter und haben wesentlich häufiger Kinder. Zudem verfügen sie über weniger kulturelles Kapital und schätzen ihre fachlichen Kompetenzen schlechter ein als die traditionellen Studierenden (siehe Tab. 1 sowie Tab. A1 im Anhang). Diese Voraussetzungen deuten zunächst darauf hin, dass sich Studierende ohne Abitur hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung der Studieneingangsphase in der schwierigeren Ausgangssituation befinden. Unsere Ergebnisse zeigen allerdings, dass die nicht-traditionellen Studierenden dessen ungeachtet eine hohe Leistungsaspiration aufweisen. Diese ergibt sich zum Teil daraus, dass sie (ähnlich wie traditionelle Studierende) beruflichem Erfolg eine hohe Bedeutung zumessen und deutlich häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Abitur das Studium ins Zentrum ihres Lebens rücken. Dies ist ein Hinweis auf eine ganz gezielte Studienwahl der nicht-traditionellen Studierenden, die als Ausdruck eines Aufstiegswunschs verstanden werden kann.

Auch wenn derzeit nur angedeutet werden kann, dass eine hohe Leistungsaspiration mit einer hohen Performanz einhergeht, ist erstere eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Übergang in die Hochschule. Für Studienanfänger/innen ohne Abitur ist somit festzuhalten, dass mögliche schulische Defizite in Bezug auf ein Studium insbesondere dann ausgeglichen werden können, wenn eine deutliche Fokussierung auf berufliche Ziele besteht. Insofern lassen das Studienwahlverhalten der nicht-traditionellen Studierenden sowie deren (Selbst-)Selektion am Übergang in die Hochschulen eine positive Prognose im Hinblick auf deren Bewältigung der Studieneingangsphase und des Studiums zu.

Die Sicherstellung der Realisierung dieser Ziele liegt auch im Interesse der einzelnen Hochschuleinrichtungen. Dazu müssen sie Rahmenbedingungen schaffen, welche der Heterogenität der Studierendenschaft Rechnung tragen. Erfolgsversprechend scheinen in diesem Zusammenhang entsprechend flexibel gestaltete Curricula und Lehrveranstaltungen sowie zusätzliche Möglichkeiten zum Erwerb von fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen zu sein. Zudem

sind die beruflichen Vorerfahrungen und Unterstützungsbedürfnisse entsprechend zu berücksichtigen (Jürgens/Zinn/Schmitt 2011, S. 233; Wolter et al. 2014, S. 23ff.). Auch der Ausbau von Anrechnungsmöglichkeiten beruflicher Qualifikationen bietet eine Option zur Flexibilisierung der Studienverläufe. Unsere Ergebnisse weisen darüber hinaus darauf hin, dass karriereorientierte und praxisnahe Förderungen, beispielsweise durch Career Services, hilfreich für die Aspirationen der Studierenden sein können. Letztlich kann eine derartige stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten einer heterogenen Studierendenschaft und damit einhergehender Anforderungen zur Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeiten nicht-traditioneller Studierender beitragen.

Im Übrigen ist hervorzuheben, dass das Wissen über die Dispositionen nicht-traditioneller Studierender bisher begrenzt ist. Insofern ist es von hoher Bedeutung, Informationen über die Stärken und Schwächen verschiedener Studierendengruppen zu generieren und in die Praxis zu überführen. Die vorliegende Studie bietet diesbezüglich einige Anknüpfungspunkte, ist jedoch auf einen Fachbereich begrenzt. Zu klären wäre, inwiefern sich andere Fach- oder auch Universitätskulturen auf die Leistungsaspiration auswirken. Zudem bleibt offen, welcher Zusammenhang zwischen der Leistungsaspiration und der Performanz der Studierenden besteht. Wissen über diese Beziehung könnte auch im Hinblick auf die Gestaltung von Aufnahmeprüfungen hilfreich sein.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 36/H. 4, S. 92-119.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 8/H. 2, S. 34-39.
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur. Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh.
- Frey, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau.
- Jürgens, A./Zinn, B./Schmitt, U. (2011): Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 2, S. 230-237.
- Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. Hannover.
- Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg.

Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, P. (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt, S. 129-159.

Schroeter, K. R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel.

Universität Hamburg (2006): Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 HmbHG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie.

van der Gaag, M./Snijders, T. A. (2005): The Resource Generator: social capital quantification with concrete items. In: Social Networks Vol. 27/No. 1, pp. 1-29.

Wolter, A. (1997): Hochschulzugang aus dem Beruf - Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. In: Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 107-131.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung Jg. 36/H. 4, S. 8-39.

■ Dr. Tobias Brändle, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Hamburg, E-Mail: tobias.braendle@ifbq.hamburg.de

■ Clemens Ohlert, Dipl. Sozialwirt, Geschäfts- und Informationsstelle für den Mindestlohn, Berlin, E-Mail: clemens.ohlert@geschaeftsstelle-mindestlohn.de

Anhang

Tab. A1: Mittelwerte bzw. Anteile der Ressourcen, Qualifikationen und Lebensziele der Befragten.

	traditionelle Studierende	nicht-traditionelle Studierende	gesamt
Ressourcen			
hohes Sozialkapital	47,1%	42,1%	46,0%
hohes kulturelles Kapital	48,2%	46,2%	48,2%
hohes ökonomisches Kapital	40,5%	54,3%	43,6%
Qualifikationen			
Zugangsnote	2,38	2,29	2,36
Fachkompetenz	4,02	3,62	3,93
berufliche Ausbildung	24,9%	76,1%	36,4%
Lebensziele			
Faktor Berufserfolg	4,28	4,34	4,30
Faktor Selbstentfaltung	4,70	4,76	4,71
Studium im Zentrum des Lebens	3,89	4,39	4,00
Fallzahl	682	197	879

im Verlagsprogramm erhältlich:

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS
Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

ISBN 978-3-937026-93-0, Bielefeld 2015, 207 Seiten, 32.00 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Katharina Benderoth & Lars Müller

Herkunft als Studienhandicap? Das Potential des Peer-Netzwerkes ArbeiterKind.de für Studieninteressierte und Hochschulen



Katharina Benderoth



Lars Müller

Diversity management of higher education institutions is intended to allow all students equivalent study conditions and to reduce possible discrimination. The students' social background is an attribute that comes along with other disadvantages and it has become an important service area of the HEIs quality management. But students out of non-academic families need a type of guidance, that cannot be accomplished by regular student counselling. The German social initiative ArbeiterKind.de will be introduced in the following article. It represents a very promising model of support, the so-called peer-education approach. This method of support allows students out of non-academic families to find their way and to pass their study successfully.

Bildung ist die wichtigste Ressource für die Lebenschancen des Individuums (Geißler 2006). Die Herstellung von Gerechtigkeit im Bildungsbereich ist daher eine gesellschaftliche wie auch politische Aufgabe. Dennoch ist das Bildungssystem charakterisiert durch eine Reihe von Ungleichheiten. Hochschulen erkennen dies als Arbeitsbereich und fördern durch Diversitätsprogramme und Initiativen die Herstellung von Chancengleichheit bspw. zwischen Männern und Frauen, zwischen Menschen mit oder ohne Behinderung, zwischen Studierenden mit und ohne Kinder, zwischen einheimischen und internationalen Studierenden. Die soziale Herkunft ist ein weiterer Faktor, der Studienbedingungen und Voraussetzungen, aber auch den Erfolg der Studierenden während des Studiums sowie den darauffolgenden Berufseinstieg beeinflusst.

Die Zahlen des „Bildungstrichters“ der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) aus dem Jahr 2012 belegen, dass von 100 Akademikerkindern 77 ein Studium beginnen, während von 100 Arbeiterkindern nur 23 den Weg an die Hochschule finden (Middendorff et al. 2013, S. 111). Untersuchungen zu diesem Ungleichgewicht und seinen Ursachen (vgl. z.B. Bargel/Bargel 2010) stützen die Annahme, dass das höhere ökonomische und kulturelle Kapital in akademischen Herkunftsfamilien zum entsprechenden Vorsprung von Kindern aus diesen Familien beiträgt, während umgekehrt das Fehlen solchen Kapitals Nicht-Akademikerkinder eine nicht-akademische Berufslaufbahn ergreifen lässt; ein Effekt der als „intergenerationale Bildungsvererbung“ (Becker 2004, S. 165) zusammengefasst wird.

Im nachfolgenden Text soll daher zunächst auf Basis der Daten des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) analysiert werden, inwiefern sich Studienbedingungen von Studierenden aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss er-

worben hat und Studierenden aus Familien, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, grundsätzlich unterscheiden. Schüler/innen und Studierende, deren Eltern keinen akademischen Abschluss erlangt haben, so nehmen die Autorin und der Autor an, sehen sich sowohl auf dem Weg zum Studium, als auch während des Studiums erschwerten Bedingungen ausgesetzt.

In einem weiteren Schritt soll dann anhand des Best-Practices-Beispiels der Initiative ArbeiterKind.de dargestellt werden, mit welchen Maßnahmen diesen Herausforderungen begegnet und Chancengleichheit gefördert werden kann. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welchen Mehrwert die Hochschulen von einer Zusammenarbeit mit ArbeiterKind.de für ihre Diversity-Programme und Initiativen erhalten.

1. Diversität von Studienbedingungen und Voraussetzungen je nach sozialer Herkunft

1.1 Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien als Datenbasis

Für die vorliegende Analyse werden Daten des KOAB-Projektes zur Befragung des Abschlussjahrgangs 2012 (Wintersemester 2011 und Sommersemester 2012) herangezogen. Die Ergebnisse werden von den beteiligten Hochschulen für die Qualitätssicherung verwendet. Der Vorteil der KOAB-Daten liegt in der Gesamtbetrachtung des Studienverlaufs. Dies ermöglicht einen Überblick über mögliche Ungleichheiten in allen Phasen des Studiums. So werden die Absolventinnen und Absolventen sowohl zu den Studienbedingungen an der Hochschule als auch zu persönlichen Rahmenbedingungen während des Studiums (Erwerbstätigkeit, finanzielle Situation, Familie) und zu ihren Zugangsvoraussetzungen (Herkunft, Vorbildung) befragt. Dabei ist zu erwähnen, dass es sich bei der Analy-

se um die Betrachtung „erfolgreicher“ Studierender bei der Gruppen handelt, die den Weg an die Hochschule geschafft und das Studium beendet haben. Es bleiben diejenigen unbeachtet, die nicht an die Hochschule gegangen sind und/oder vor dem Abschluss abgebrochen haben.

Das Bildungsniveau der Eltern der Absolventinnen und Absolventen wird in den KOAB-Daten über die Angabe des höchsten Bildungsabschlusses von Mutter und Vater jeweils separat erhoben. Von den befragten Absolventinnen und Absolventen haben 45% Eltern, die keinen akademischen Abschluss erlangten („Nicht-Akademikerkinder“). 55% der Absolventen gaben an, dass mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt („Akademikerkinder“). Die berufliche Stellung und die ökonomischen Verhältnisse der Eltern werden nicht in die Analyse einbezogen. Es wird vermutet, dass allein das Vorhandensein eines akademischen Abschlusses eines Elternteils Akademikerkinder begünstigt, da sie auf familiäre Beratung und Unterstützung in Fragen zum Studium zurückgreifen können und ihnen darüber hinaus eine akademische Laufbahn vorgelebt wird. Besonders im Hinblick auf die Zunahme der Relevanz von engen familiären Beziehungen (Shoup et al. 2009) der Heranwachsenden ist dies eine Ressource, über die Nicht-Akademikerkinder nicht verfügen und sich somit meist selbst Wissen und Beratung aneignen müssen und bei entsprechendem Nicht-Wissen Nachteile erfahren.

1.2 Studienvoraussetzungen von Absolventen mit und ohne Elternteil mit einem Hochschulabschluss

Bei der Art der Studienberechtigung werden die ersten Unterschiede zwischen Studierenden mit Eltern, die einen Hochschulabschluss, und Eltern, die keinen erlangten, deutlich. 90% der Akademikerkinder, jedoch nur 80% der Nicht-Akademikerkinder erwarben das Abitur/die allgemeine Hochschulreife als Studienberechtigung. Auch die Noten des Zeugnisses für den Hochschulzugang unterscheiden sich. Akademikerkinder erzielen weit häufiger sehr gute und gute Abschlussnoten (65% vs. 53%).

Fernab dieser schulischen Voraussetzungen absolvierten Nicht-Akademikerkinder nach der Schule häufiger (29% zu 16%) zunächst eine Berufsausbildung, bevor sie ihr Studium begannen. Die Praxisorientierung von Nicht-Akademikerkindern zeigt sich auch bei der Wahl des Hochschultyps. So besuchen 81% der Akademikerkinder, hingegen nur 71% der Nicht-Akademikerkinder die Universität und somit häufiger eine andere, meist praxisorientierte Hochschuleinrichtung (letztere u.a. deswegen, weil sie sich bei den dortigen Abschlüssen ein geringeres Berufsrisiko vorstellen und sich z.T. eher zutrauen, die dortigen Anforderungen zu erfüllen). Zusammengefasst zeigt sich, dass Nicht-Akademikerkinder mit anderen Voraussetzungen ein Studium an einer Hochschule beginnen, die ein Hindernis oder eine Ein-

schränkung bedeuten können (Wartesemester, beschränkte Wahl der Studiengänge etc.).

1.3 Unterschiedliche Bedingungen während des Studiums

Doch nicht nur die Voraussetzungen vor Beginn des Studiums unterscheiden sich zwischen Akademiker- und Nicht-Akademikerkindern. Ungleichheiten bestehen auch in den Studienbedingungen während des Studiums. Während beide Gruppen in der Vorlesungszeit für Lehrveranstaltungen, Prüfungen und weitere Studienaktivitäten etwa gleich viel Zeit aufbringen (etwa 37 Std./Woche), verbringen Nicht-Akademikerkinder rund zwei Stunden pro Woche mehr mit Erwerbstätigkeit und etwa eine Stunde pro Woche mehr mit familiären Verpflichtungen. In der vorlesungsfreien Zeit arbeiten sie sogar drei Stunden pro Woche mehr als Akademikerkinder. Auch bei der wichtigsten Finanzierungsquelle (siehe Tabelle 1) während des Studiums gibt es erhebliche Unterschiede. Der Anteil derjenigen Nicht-Akademikerkinder, die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern (32%) zur Durchführung des Studiums erhalten, entspricht in etwa dem Anteil derjenigen, die sich ihr Studium durch eigenen Verdienst (29%) finanzieren. Der Anteil der Akademikerkinder, die Unterstützung seitens ihrer Eltern (56%) erhalten, ist hingegen mehr als doppelt so hoch wie derer, die ihr Studium selbst (21%) finanzieren. Nicht-Akademikerkinder nennen etwa doppelt so häufig Ausbildungsförderung in Form des BAföG als Finanzierungsquelle ihres Studiums. Nicht-Akademikerkinder können somit seltener auf die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zählen und müssen sich häufiger eine andere Finanzierungsquelle suchen, wobei sie zudem seltener nicht-rückzahlungsforderliche Stipendien erhalten (Middendorff et al. 2009), sondern Kredite und BAföG beantragen.

Neben dem Studium sammelt die Mehrheit in beiden Gruppen berufliche Erfahrungen mit nicht-studiennahen Tätigkeiten. Das liegt bei Studierenden mit beruflichem Abschluss wegen evtl. noch bestehender beruflicher Kontakte und Verdienstmöglichkeiten nahe. Akademikerkinder haben jedoch etwas öfter eine Stelle als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft bzw. als Tutor/in an ihrer Hochschule inne (44% zu 37%). Eine

Tab. 1: Wichtigste Finanzierungsquelle im Studium nach Eltern mit und ohne Hochschulabschluss (Prozent).

Wichtigste Finanzierungsquelle des Studiums	Mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss	Kein Elternteil mit Hochschulabschluss	Gesamt
Unterstützung durch die Eltern und/oder andere Verwandte	56	32	45
Unterstützung durch den (Ehe-) Partner/die (Ehe-)Partnerin	1	2	2
Ausbildungsförderung nach dem BAföG	12	26	19
Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit	21	29	25
Kredit	2	3	3
Stipendium	2	2	2
Eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden	3	4	3
Andere Finanzierungsquelle	2	2	2
Anzahl	13826	12305	26131

Quelle: KOAB-Befragung 2012

mögliche Folge könnte sein, dass Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien sich nicht frühzeitig akademisch etablieren und keine Netzwerke zur Förderung ihrer Karriere schaffen (Sarclotti 2009).

Auch bei den Auslandsaufenthalten bleiben die Nicht-Akademikerkinder hinter den Akademikerkindern zurück, was wiederum für die berufliche Laufbahn Konsequenzen haben kann, da Auslandsaufenthalte von Arbeitgebern immer häufiger vorausgesetzt werden. Etwas über ein Viertel aller befragten Absolventen verbrachte während des Studiums Zeit im Ausland. Der Anteil der Akademikerkinder liegt jedoch um 10% höher als die der Nicht-Akademikerkinder (31% zu 21%). Hingegen erhalten beide Gruppen ebenso häufig finanzielle Mittel zur Finanzierung des Auslandsaufenthalts (etwa 55%) über ein Förderprogramm wie bspw. dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, dem Socrates- oder Erasmus Programm. Die Ursachen für diesen Unterschied bei den Auslandsaufenthalten liegen laut Lörz/Krawietz (2011, S. 187) in den eingeschränkten Mobilitätsmöglichkeiten von Studierenden ohne familiären akademischen Hintergrund aufgrund von finanziellen Belastungen oder örtlicher und sozialer Gebundenheit.

Trotz der Unterschiede in den Voraussetzungen zur Aufnahme und Durchführung des Studiums bewerten beide Gruppen die Studienbedingungen im engeren Sinne, welche im KOAB-Fragebogen anhand einer Vielzahl an Indikatoren, wie Zufriedenheit mit der Lehre, fachliche Beratung der Lehrenden, Ausstattung etc. erhoben und ausgewertet werden, im selben Maße als zufriedenstellend. Ein etwa gleicher Anteil in beiden Gruppen (14%) hat während des Studiums erwogen, das Studium abzubrechen. Diese beiden Hinweise sprechen eher dafür, dass die Orientierungs- und Finanzierungsprobleme sowie die fachsprachlichen und intellektuellen Probleme weitgehend kompensiert sein könnten und nur noch abgeschwächt sozial hergeleitet werden können.

Die Betrachtung des Studienverlaufs zeigt Unterschiede zwischen beiden Gruppen. So entscheiden sich Akademikerkinder häufig schon vor dem Bachelorstudium (49% zu 38%), auch ein Masterstudium zu absolvieren. Nicht-Akademikerkinder entscheiden sich oft erst gegen Ende des Bachelorstudiums (22% zu 30%), ihr Studium fortzusetzen. Mangelndes Selbstbewusstsein und/oder mangelnde Unterstützung der Eltern, die Erfahrung, mit der prekären Situation zurecht zu kommen, aber auch wachsender Informationsstand über akademische Berufe, über bessere Chancen mit Masterabschluss (sodass sich die zeitliche Investition lohnt) und wachsende Freude an Wissenschaft bzw. akademischen Tätigkeiten können Gründe für diese späte Entscheidung sein. 18% der Akademikerkinder, aber nur 9% der Nicht-Akademikerkinder zählen den Ratschlag von Eltern oder Verwandten zu den Gründen für die Aufnahme eines weiteren Studiums. Zudem muss die Finanzierung des Masterstudiums ggf. erst beantragt, eingeworben oder verhandelt werden. Im Umkehrschluss wird von Bachelorabsolventinnen und Absolventen die nicht vorhandene Finanzierungsmöglichkeit häufig als Grund zur Nicht-Aufnahme des Masters genannt (34% der Akademikerkinder gegenüber 42% der Nicht-Akademikerkinder). Die Daten untermauern, dass die soziale Herkunft die Voraussetzungen zum Studium und dessen Verlauf be-

einflusst und dass Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien vor besonderen Herausforderungen in ihrem Studium stehen. Die hieraus entstehenden spezifischen Probleme liegen vor allem in der Studienfinanzierung, im verzögerten oder unterbrochenen Hochschulübergang (z.B. durch eine dazwischen liegende Berufsausbildung oder Kinderpause), im fehlenden bzw. erst allmählich wachsenden Bezug zu einer möglichen wissenschaftlichen Laufbahn, in der Organisation eines Auslandsaufenthalts und der Entscheidungsfindung im Studienverlauf (z.B. die Aufnahme eines Masterstudiums). Angesichts der bestehenden Ungleichheiten ergibt sich seitens der Hochschulen Nachholbedarf, um ihren Studierenden all die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigen, um ein Studium zu beginnen, erfolgreich zum Abschluss zu bringen und auf den Beruf vorzubereiten. Studienberatungen, International Offices, Sprechstunden und Informationsveranstaltungen wie der Tag der offenen Tür sind längst etablierte Institutionen und Einrichtungen an den Hochschulen. Doch scheinen diese den besonderen Herausforderungen von studieninteressierten Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien nicht ausreichend gerecht zu werden und/oder wenig Einfluss auf die vorhandenen Strukturen zu haben, die Ungleichheiten fördern.

2. Die Initiative ArbeiterKind.de

Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die sie während des Studiums als Kind von Eltern ohne akademischen Abschluss machte, gründete Katja Urbatsch 2008 die Initiative ArbeiterKind.de. Gemeinsam mit ihrem Bruder sowie Studienkolleginnen und -kollegen entwickelte sie das gleichnamige Internetportal, auf dem studieninteressierte Schüler/innen und Studierende aus Familien ohne akademischen Hintergrund, die als erste in ihrer Familie studieren und somit über keine Ansprechpartner in ihrem familiären Umfeld verfügen, Informationen rund um das Studium, wie Finanzierungsmöglichkeiten, Studienfächer, Auslandsaufenthalte erhalten. Als Arbeiterkinder werden von der Initiative alle Jugendlichen bezeichnet, deren Eltern keinen akademischen Abschluss erworben haben. Das zunächst nur für Gießen geplante Engagement entwickelte sich rasch zu einer bundesweiten Initiative, was den hohen Bedarf und das geringe Angebot an niedrigschwelligen Informationen für nicht-akademische Schichten rund um das Studium widerspiegelt. Unzählige Studierende und Akademiker/innen boten sich als ehrenamtliche Mentoren an, so dass inzwischen über 5000 Freiwillige an 70 Hochschulstandorten studieninteressierte und Studierende beraten. Katja Urbatsch gelang es darüber hinaus, Mittel einzuwerben, um die Initiative hauptamtlich zu koordinieren, u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen, dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Mittlerweile arbeiten über zehn hauptamtliche Mitarbeiter/innen in Berlin oder als Koordinatorinnen und Koordinatoren der entsprechenden Regionen. Zentrale Aufgabe der hauptamtlichen Mitarbeiter/innen ist es, die Arbeit der ehrenamtlich Engagierten bei ihrer Arbeit vor Ort zu unterstützen.

2.1 Der Peer-to-peer Ansatz als Methode zur Selbsthilfe der Studierenden

Ein bedeutender Teil des menschlichen Lernens findet zwischen Geburt und Einschulung sowie in außerschulischen Bereichen in informellem Rahmen statt (Harring 2010, S. 21). Schüler/innen und Studierende lernen also unabhängig vom Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern oder Professorinnen und Professoren auch in der Familie und im Freundeskreis. Der Grundgedanke der Peer-Education ist es, den Einfluss von Peers auf ihr soziales Umfeld zu nutzen. Angehörige einer sozial gleichen Gruppe beraten sich gegenseitig, sie sind Experten für eine bestimmte Lebenswelt und dienen den anderen Gruppenmitgliedern als Bezugs- und Orientierungspunkt (Heyer 2010, S. 407). Peers haben somit den Vorteil der geringen (sozialen) Distanz und der eigenen Lebenserfahrung (im Gegensatz etwa zu Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oder in unserem Kontext: Hochschulmitarbeiterinnen und Hochschulmitarbeitern) (ebd., S. 411). Mit Hilfe der Peer-Education soll das informelle Lernen gelenkt werden. Peers engagieren sich als Mentorinnen und Mentoren, um so (u.a.) soziale und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, die durch Bildungseinrichtungen und Familie nicht in ausreichendem Maße bereitgestellt werden. Diese Kompetenzen sind nötig, um mit den Normen in einer neuen Umgebung umzugehen, um Ziele zu formulieren (hier z.B.: den Besuch einer Hochschule durch nicht-akademische Schichten) und zu erreichen. Sie liefern dabei sowohl psychosoziale als auch karriereorientierte/instrumentelle Unterstützung (Kram 1983, Grant-Vallone 2000). Die Mentorinnen und Mentoren organisieren dabei für gewöhnlich zunächst ihr spezifisches Wissen (Heyer 2010, S. 408), besuchen Schulungen o.ä., sodass sie in der Lage sind, ihre eigenen Erfahrungen pädagogisch angemessen zu vermitteln. Zugehörige zur gleichen sozialen Gruppe mit Lebenserfahrung in bestimmten Bereichen können so als role model dienen. Arbeiterkinder beispielsweise müssen sich in der Lebenswelt Hochschule erst zurechtfinden und benötigen hierbei Vorbilder und Unterstützung.

2.2 Spezifische Ungleichheiten und Peer-to-peer-Umsetzung bei ArbeiterKind.de

Die Motivation, Förderung, Beratung von Schülerinnen und Schülern und Studierenden findet bei ArbeiterKind.de in verschiedenen Phasen und auf verschiedenen Ebenen statt. So organisieren die aktiven Ehrenamtlichen einer Ortsgruppe, die über die Initiative geschulten Mentorinnen und Mentoren, meist über persönliche Kontakte oder Einladungen, Termine an Schulen, bei denen sie die Initiative mit einer von ArbeiterKind.de erstellten aber um die eigenen Erfahrungen und Geschichten ergänzten Schulpräsentation vorstellen. Diese Schulbesuche finden meist im Rahmen von allgemeinen Orientierungsveranstaltungen statt. Allgemeine Berufsausbildungsmessen, bei denen sich Firmen, Ausbildungsbetriebe, die örtliche Hochschule o.Ä. präsentieren, werden bei entsprechender „man-power“ einer Ortsgruppe ebenfalls besucht, um die Initiative und den örtlichen Stammtisch zu bewerben. Dieser meist einmal im Monat stattfindende Stammtisch der Ortsgruppen bietet den Mentorinnen und Mentoren einerseits den Rahmen für

einen Austausch und für die Planung neuer Aktivitäten, andererseits unterstützungssuchenden Schülern oder Studierenden, den sog. Mentees, die Möglichkeit im informellen Rahmen die Mentoren der Gruppe zu treffen und ihre Fragen zu stellen.

Online stellt die Initiative zwei Wege der Informationsgenerierung zur Verfügung. Zum einen mit ihrer Website, auf welcher grundlegende Informationen rund um das Studium zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen verfügt die Initiative über ein soziales Online-Netzwerk, in dem Mentorinnen und Mentoren, Mentees und die hauptamtlichen Mitarbeiter/innen der Initiative kommunizieren, sich organisieren und austauschen. Es gibt abgeschlossene Gruppen für die Mitglieder der Ortsgruppen oder zu spezifischen Themen. Innerhalb dieser Gruppen können die informationssuchenden Mitglieder ihre Anfragen stellen. Dabei ist die Beziehung Mentee-Mentor/in nicht unbedingt festgelegt. Auch Mitglieder, die sich als studentische Mentorinnen und Mentoren engagieren, tauschen sich bspw. auf dem Weg zur Promotion über Fördermöglichkeiten aus und sind somit selbst in der Rolle der Mentees. Mentorinnen und Mentoren beantworten nicht nur Fragen, sondern bieten sich auch bei entsprechenden Anfragen bspw. als Korrekturleser/in von Studienarbeiten oder Bewerbungen an. Durch den Netzwerkcharakter auf niedrigschwelligem Niveau hat die Initiative einen hohen Bindungscharakter. Beratungssuchende Mentees bleiben der Initiative treu und werden nach einiger Zeit meist selbst Mentorinnen und Mentoren, die dann ihr Wissen weitergeben.

2.3 Kooperationen von ArbeiterKind.de mit Hochschulen

Einige Hochschulen arbeiten mit ArbeiterKind.de zusammen. Als die Initiative 2008 in Gießen gegründet wurde, machte die Universität Gießen den Beginn. Seither stellt die Hochschule einen Arbeitsplatz zur Verfügung, an dem eine hauptamtliche Mitarbeiterin die Aktivitäten in Gießen und darüber hinaus in Marburg koordiniert. Weiterhin fördert das Land Hessen eine Regionalkoordination der Initiative mit Sitz an der Universität Frankfurt, um die übrigen hessischen Hochschulstandorte zu betreuen und die Ehrenamtlichen bei ihrer Arbeit zu unterstützen. An der Universität Duisburg Essen sitzt die Regionalkoordinatorin des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK), die Regionalkoordinatorin des Bundeslandes Niedersachsen. Für Bayern und Baden-Württemberg etablierte die Initiative eine Regionalkoordinatorin, die sich um Hochschulstandorte beider Bundesländer kümmert. Andere Hochschulen unterstützen ArbeiterKind.de durch die Bereitstellung von Räumen zur Durchführung regelmäßiger Sprechstunden oder für Trainings und regionale Treffen. Neben der ressourciellen Unterstützung ist vor allem die Zusammenarbeit mit den Studienberatungen wichtig, die auf die Initiative verweisen, und ArbeiterKind.de zu den von der Hochschule organisierten Infoveranstaltungen für Studieninteressierte, Studienanfänger/innen und Berufseinsteiger/innen einladen. Gelingt es den hauptamtlich und ehrenamtlich Aktiven der Initiative nicht eine Kooperation auf Hochschulebene zu etablieren, bleibt den Mentorinnen und Mentoren noch die externe Beratung und

die Zusammenarbeit über das Netzwerk und den Stammtisch. Unterstützung erhalten Studieninteressierte und Studierende über das Onlineportal ArbeiterKind.de in jedem Fall.

3. Fazit: Potentiale von ArbeiterKind.de für die Hochschulentwicklung

Wie können die Hochschulen und ihr Diversitätsmanagement von der Initiative ArbeiterKind.de bzw. von dem Peer-education-Ansatz profitieren? Hochschulen verfolgen zunehmend einen bewussteren Umgang mit der Vielfalt ihrer Studierenden und erkennen hierin neues Potential für ihre Institution (Schönborn/Stammen 2011). Schon aus rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten spielt Diversitätsmanagement für die Hochschulen eine immer größere Rolle. So passen sich die Hochschulen den unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Studierenden an, u.a. dem hohen Bedarf an Teilleistungsstudium, Anstieg an Studierenden mit Migrationshintergrund oder mit familiärer Verpflichtung wie Kindern, ein Anstieg des Bedarfs an nicht-traditionellen Studiengängen wie dem Dualen Studium etc. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass obgleich die Zahl der Studierenden in Deutschland kontinuierlich ansteigt, sich die Hochschulen untereinander zunehmend in Konkurrenz befinden. Diversitätsmanagement, die Förderung der Chancengleichheit aller Studieninteressierter und Studierenden, kann für die Hochschulen und ihre Studierenden daher eine Win-win-Situation darstellen.

Doch im Hinblick auf die soziale Herkunft und die dadurch ausgelösten mehrdimensionalen Nachteile für Studierende stehen der Hochschule nur begrenzt Möglichkeiten zur Verfügung, hier geeignete Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Besonders das Angebot einer niedrigschwelligen Beratung von Studierenden für Studierende mit ähnlichen Voraussetzungen steht den Hochschulen kaum zur Verfügung. Über das bloße Bereitstellen von Informationen und Beratungssprechstunden hinaus kann ArbeiterKind.de die Mentorinnen und Mentoren der Initiative durch die regionale Gruppenorganisation gezielter auf die individuellen und persönlichen Fragen der Mentees eingehen, deren Eltern keinen akademischen Hintergrund haben und die daher keine Unterstützung leisten können. Insbesondere die Funktion der Mentorinnen und Mentoren als Rollenmodell und das „Empowerment“ durch persönliche Nähe kann keine noch so professionelle Beratungsinstanz der Hochschule bieten. Die ehrenamtliche Initiative schult ihre Mentorinnen und Mentoren darin, ihre eigene Erfahrung, ihr Wissen weiterzugeben und den Beratungssuchenden dabei zu helfen, sich selbst zu helfen. Dennoch gibt es auch Grenzen dessen, was eine ehrenamtliche Unterstützung leisten kann. ArbeiterKind.de bietet keine psychologische Beratung oder Beratung zur hochschulspezifischen Studien(gang)struktur. Ebenso verfügen die Hochschulen über lang etablierte Kontakte zum regionalen Arbeitsmarkt.

Eine engere Verzahnung von Hochschule und Initiative kann alle Seiten profitieren lassen. Studierende und ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren kennen die Besonderheiten der jeweiligen Hochschule, benötigen nur

wenig finanzielle Ressourcen und sind effektiv (Newton/Ender 2010). Die Mentorinnen und Mentoren erwerben zudem selbst wichtige Schlüsselkompetenzen. Die Studierenden schließlich sind in der Lage ihr Studium emotional gestärkt und zielstrebig zu meistern.

Literaturverzeichnis

- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Reihe: Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 202., Düsseldorf, Stand 19.8.2014.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W.(Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 161-194.
- Geißler, R. (2006): Bildungsexpansion und Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: ders.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden, S. 273-299.
- Grant-Vallone, E. J./Ensher, E. A. (2000): Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress: A dyadic perspective. *Journal of College Student Development*, Vol. 41/No. 6, pp. 637-642.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden.
- Heyer, R. (2010): Peer-Education. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 407-421.
- Kram, K. E. (1983): Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, Vol. 26/No. 4, pp. 608-625.
- Lörz, M./Krawietz, M. (2011): Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklungen herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 63/Nr. 2, S. 185-205.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N./Nauermann, H./Buck, D. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin.
- Middendorff, E./Isserstedt, W./Kandulla, M. (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. Hannover.
- Newton, F. B./Ender S. C. (2010): *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarclotti, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. München.
- Schönborn, A./Stammen, K.-H. (2011): Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW). Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, Jg. 5/H. 4, S. 91-96.
- Shoup, R./Gonyea R. M./Kuh, G. D. (2009): Helicopter Parents: Examining the Impact of Highly Involved Parents on Student Engagement and Educational Outcomes. Atlanta: Paper presented at the 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research.

■ Katharina Benderoth, M.A., Wiss. Mitarbeiterin im Kooperationsprojekt Absolventenstudien, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), Universität Kassel, Mentorin bei ArbeiterKind.de, E-Mail: Katharina.Benderoth@incher.uni-kassel.de

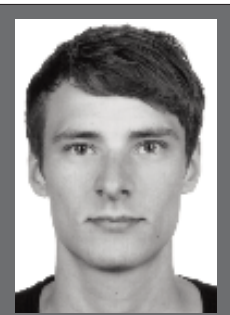
■ Lars Müller, M.A., Wiss. Mitarbeiter im Kooperationsprojekt Absolventenstudien, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), Universität Kassel E-Mail: Lars.Mueller@incher.uni-kassel.de

*Jutta Papenbrock, Samuel Breselge,
Jessica Joswig, Jan Klein & Matthias Pilz*

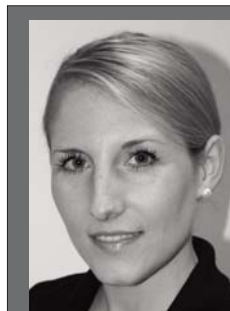
Wirtschaftliches Grundverständnis in nicht-ökonomische Studiengänge integrieren – oder: Ökonomie in der Biologie? – Ein Beispiel zur fallbasierten Hochschulausbildung von angehenden Biologen/innen



Jutta Papenbrock



Samuel Breselge



Jessica Joswig



Jan Klein



Matthias Pilz

Business case studies play in business degree programs a major role since a long time. On the other hand, these instructional arrangements are rather unknown in many non business courses like biology. At the same time, however, the need for economic expertise and entrepreneurship education in biology is high. It opens up a broad range of employment options in the context of a tight labor market. The example of a case study, designed in the mode of a feasibility study, is described. The didactic modeling, the application of the case study and the evaluation of the implementation by participating students is presented.

Betriebswirtschaftliche Fallstudien spielen in Studiengängen der Ökonomie seit langer Zeit eine große Rolle. Hingegen sind diese als hochschuldidaktisches Arrangement in vielen nicht-ökonomischen Fächern, wie auch speziell im Fach Biologie, eher unbekannt. Gleichzeitig ist jedoch der Bedarf an ökonomischem Fachwissen und "entrepreneurship education" gerade in der Biologie groß, um vor dem Hintergrund eines angespannten Arbeitsmarktes ein möglichst breites Tätigkeitsspektrum zu eröffnen. Am Beispiel einer als Machbarkeitsstudie ausgelegten Fallstudie wird die didaktische Modellierung, der Einsatz der Fallstudie und die Einschätzung der Umsetzung der Fallstudie durch beteiligte Studierende dargestellt.

1. Fragestellung und Ausgangslage

Die Diskussion um „ökonomisches Basiswissen“ und die "entrepreneurship education" betrifft weite Teile des Bildungssystems. Im akademischen Sektor wird diese Thematik überwiegend den entsprechenden Wirtschaftsfakultäten und den dort verorteten einschlägigen Studiengängen zugerechnet (Günther/Ritter 2007). Daneben existieren an vielen Standorten im deutschspra-

chigen Raum Verbundstudiengänge, in denen unterschiedliche fachliche Domänen mit der Ökonomie kombiniert werden, wie beispielsweise im Kontext der Regionalstudien, der Gesundheitsökonomie oder auch des Kulturmanagements.

Anders stellt sich die Lage hingegen in den klassisch fachlich ausgerichteten Monostudiengängen dar. In den Naturwissenschaften, den Ingenieurwissenschaften (ausgenommen das Wirtschaftsingenieurwesen) oder auch in der Medizin, haben ökonomische Lehrinhalte i.d.R. keine oder aber nur marginale Bedeutung.

Exemplarisch kann dies am Beispiel des Studiengangs Biologie (hier in stellvertretender Nennung für alle vergleichbaren Studiengänge mit abweichender Namensgebung wie Biowissenschaften, Life Science, Biotechnologie etc.) dargestellt werden.

Hier zeigt ein Blick in die Modulhandbücher diverser Hochschulen mit einschlägigem Studienprogramm die Tendenz auf, dass ökonomische Fragestellungen und Unternehmertum kaum eine Rolle spielen. Dies zeigen auch die Empfehlungen für grundständige Studiengänge – Fachkanon Biologie (KBF 2013). In diesem allgemein anerkannten Kanon finden sich Hinweise auf Fragen des Unternehmertums nur an zwei Stellen. So heißt es dort

mit Fokus auf die Studierenden (KBF 2013, S. 5): „Zudem sollen sie in der Lage sein, neben biologischen Fachkenntnissen auch ethische, ökonomische und rechtliche Bewertungsmaßstäbe auf solche Fragestellungen anzuwenden bzw. zu berücksichtigen.“

Im Gegensatz dazu ist der Bedarf an unternehmerischer Bildung für Biologen/innen jedoch von hoher Bedeutung. Denn zum einen gilt die Arbeitsmarktlage im Bereich Biologie als angespannt bis kritisch, wie die Arbeitslosenzahlen belegen (VBio 2014a) und verlangt nach breit aufgestellten und flexiblen Hochschulabsolventen/innen (VBio 2014b; Würth o.J.). Zum anderen gewinnen wirtschaftliche bzw. unternehmerische Fragestellungen im Bereich der Biologie zunehmend an Relevanz. Diese Bedeutung wird z.B. deutlich in der Gründung eines vom BMBF geförderten Bioökonomierates (2014), der die Förderung der Bioökonomie als „die wissensbasierte Erzeugung und Nutzung biologischer Ressourcen, um Produkte, Verfahren und Dienstleistungen in allen wirtschaftlichen Sektoren im Rahmen eines zukunftsfähigen Wirtschaftssystems bereitzustellen“ vorantreibt.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Erwerb von ökonomischen Kompetenzen einen integrativen Bestandteil in der Hochschullehre für Biologen/innen darstellen sollte. Nachfolgend soll daher ein hochschuldidaktisch begründetes Lernarrangement vorgestellt werden, welches diesem Postulat Rechnung trägt und auch auf andere nicht-ökonomische Studiengänge übertragen werden kann.

2. Fallstudienansätze in der Hochschuldidaktik

Die Auseinandersetzung mit der ökonomischen Bildung in der akademischen Ausbildung von Biologen/innen stellt sich als eine herausfordernde hochschuldidaktische Aktivität dar. Denn im Gegensatz zu den genuin wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen kann strukturell und organisatorisch nur ein begrenzter Workload der Studierenden in der Biologie für diesen Bereich bereitgestellt werden. Gleichzeitig ist im Gegensatz zu anderen Studiengängen das Vorwissen der Lerner/innen durch die unterschiedliche Vorbildung in ökonomischen Sachverhalten (z.B. ist „Wirtschaft“ in keinem Bundesland Pflichtfach an Gymnasien und kann in einigen Ländern nicht einmal als eigenständiges Fach gewählt werden, siehe Degöb 2009) sehr inhomogen.

In der Konsequenz soll hier der Fokus speziell auf die Frage der methodisch-didaktischen Gestaltung und Umsetzung eines Konzepts zur Förderung der ökonomischen Bildung gelegt werden. Dabei soll ein breites Verständnis von ökonomischer Bildung leitend sein, welches ökonomische Fachwissensvermittlung oder Förderung des Unternehmertums mit Elementen einer „entrepreneurship education“ verbindet. Ohne an dieser Stelle die diversen Definitionen und Schnittstellen zu diskutieren, soll hier primär auf das Individuum und dessen unternehmerisches Verhalten fokussiert werden (Schulte 2006).

Didaktisch problemlos kombinierbar ist dieses Verständnis mit einem gleichfalls von Schulte (2006, S. 10) entwickelten Interventionsmodell der Entrepreneurship-Ausbildung für Studierende ohne ökonomische Vorkenntnisse. Dieses Modell, welches der Information und

Motivierung besondere Bedeutung zuschreibt, soll für diese Studierendenklientel Anwendung finden, indem eine „... Veranschaulichung an Beispielen und der gedanklichen und realen Konkretisierung denkbarer eigener Gründungsvorhaben...“ vorgenommen wird, „...um sie stärker zu motivieren und schneller zur eigenen problembezogenen Handlungskompetenz zu befähigen“ (ebd., vgl. auch Braukmann 2002).

Da nach unserem Kenntnisstand, abgesehen von dem Ansatz von Achstetter und Klöck (2009), bisher aber keine elaborierten hochschuldidaktischen Konzepte für die Vermittlung von unternehmerischen Kompetenzen für Biologen/innen im deutschsprachigen Raum existieren, bietet sich der Blick auf die Erfahrungen in anderen Disziplinen an.

Vor dem Hintergrund des Primats, dass die von den Lernenden zu erwerbenden ökonomischen bzw. unternehmerischen Kompetenzen einen direkten Bezug zum Ankerfach Biologie aufweisen und zudem sowohl motivierend sowie lernerzentriert ausgelegt sein sollen als auch in lernförderlichen Settings angeboten werden, empfiehlt sich eine Fokussierung auf situativ ausgelegte Lehr-Lernarrangements. Diese sollen zum einen die Realität möglichst weitgehend simulieren und zum anderen gleichzeitig als Basis für den Erwerb des breiten Sets an unternehmerischen Kompetenzen dienen (Remmele/Seeber 2007; Ebbers et al. 2009, S. 121-123; Müller 2009; Pilz 2001, 2008). Damit wird folglich auch den Anforderungen des Interventionsmodells der Entrepreneurship-Ausbildung nach Schulte (s.o.) nachgekommen.

Die in der Betriebswirtschaftslehre (BWL) seit langer Zeit verbreitete Case-Study Method (Mauffette-Leenders/Erskine/Leenders 2005; Müller 2007, 2009) ist ein Ansatz, der zu dieser Art von Lehr-Lernarrangements zu zählen ist. Diese didaktische Großform, in Deutschland auch als Fallstudienmethode bezeichnet (Reetz 1988; Holtsch 2011), fokussiert explizit auf die skizzierten Anforderungen und zeichnet sich durch folgende Kennzeichen aus, die hier nur stark verkürzt und idealtypisch dargestellt werden können (siehe ausführlich z.B. Ellet 2008; Belz 2001; Kaiser 1983; Pilz 2013; Zaugg/Wenger 2003; Leenders/Mauffette-Leenders/Erskine 2001; Barnes/Christensen/Hansen 1994; Müller 2009; Müller/Volery 2008).

Studierende erhalten eine i.d.R. schriftlich dargelegte Fallsituation, die sich an der Realität orientiert oder im Idealfall sogar ein genaues Abbild der retrospektiv skizzierten Realität darstellt. Im Zentrum steht dabei ein Problem, welches es durch die Bearbeitung des Falls zu lösen gilt. In manchen Fallstudienansätzen ist das Problem selbst nicht direkt offenkundig und muss erst erkannt werden, in anderen wiederum ist dieser Aspekt klar definiert und die Problemlösung steht im Mittelpunkt. Aus dem vielfach zusätzlich bereitgestellten Informationsmaterial und weiteren Informationsquellen können die Studierenden einen strukturierten und begründeten Problemlöseprozess auf Basis von rationalen Entscheidungen treffen. Dabei sind Fallstudien i.d.R. lösungsoffen konstruiert, es sind folglich verschiedene Lösungsvarianten möglich, und es muss von den Lernenden eine begründete Abwägung für die Entscheidung

vorgenommen werden. Dieser gesamte Prozess wird regelmäßig in Lernerteams realisiert, damit es zu einer Kommunikation über verschiedene Vorgehensweisen und Lösungsalternativen kommt. Sollen diese Sozialkompetenzen im Zentrum der Lernaktivitäten stehen, werden oftmals bewusst konfliktbeladene Situationen vom Fallstudienentwickler konstruiert. In anderen Fallstudien stehen hingegen eher die fachlichen Inhalte im Vordergrund, die in der Fallstudie praxisnah erlernt und praktisch i.S. einer simulativen Situation angewendet werden sollen.

In einem letzten Schritt werden die Fallstudienresultate regelmäßig einer größeren Lernergruppe präsentiert und bei paralleler Arbeitsorganisation mit den Ergebnissen der anderen Gruppen verglichen. Bei Fallstudiendesigns, die sich strikt an einem historischen Beispiel der Realität orientieren, kann zudem der Abgleich mit den Entscheidungsschritten in der Praxis erfolgen.

Regelmäßig wird von großen Erfolgen hinsichtlich der Praxisnähe und der hohen Motivation von Studierenden berichtet, die z.B. in der BWL zur Etablierung von Fallstudienbibliotheken geführt haben (vgl. z.B. Case Center 2014; Harvard Business Publishing 2014; Müller 2007).

3. Umsetzung des Konzepts im Bereich der Biologie

Die Übertragung und Realisierung des Fallstudienkonzepts im Fach Biologie stellten sich nun wie folgt dar: Das Studium der Biologie, hier speziell der Pflanzenbiotechnologie, soll die Absolventen/innen auf den Arbeitsmarkt im Bereich der Pflanzenwissenschaften vorbereiten, z.B. in der Züchtung, in Anbaubetrieben, für Verwaltungstätigkeiten wie Pflanzenschutzämtern und eben auch bei (Pflanzen-)biotechnologiefirmen. Damit ist die fachliche Nähe zu bzw. Interaktion mit unternehmerischen Sachverhalten offensichtlich.

Die gesammelten Erfahrungen in dem viersemestrigen Masterstudium zeigen allerdings, dass bei den meisten Studierenden in den ersten beiden Semestern die Sammlung von Leistungspunkten im Vordergrund steht. Erst im dritten und vierten Semester wird verstärkt darüber nachgedacht: Und was kommt nach dem Studium? Welche Möglichkeiten gibt es?

Zur Unterstützung dieser Sondierungsphase werden daher Berufsfelderkundungen angeboten. Diese umfassen entweder Besuche am Arbeitsplatz von Biologen/innen im Beruf oder Seminarveranstaltungen, in denen berufstätige Biologen/innen ihren Werdegang, ihren Arbeitsplatz und vor allem aber sich selbst vorstellen.

Derartige Seminare werden von Studierenden gern angenommen. Allerdings zeigen die Erfahrungen, dass viele Studierende dazu neigen, sich eher passiv zu verhalten und sich nicht detailliert mit der Veranstaltung und ihren Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Hinzu kommt der Sachverhalt, dass viele der Gastreferenten/innen selbst bereits sehr weit fortgeschritten in ihrer Karriere sind, so dass eine Identifikation der Studierenden mit diesem Rollenvorbild schwierig bis unmöglich wird.

Vor diesem Hintergrund wurden Überlegungen angestellt, wie weitere didaktische Formate eingesetzt wer-

den können, um die Studierenden nachhaltig zu aktivieren sowie zu motivieren, sich mit der Vielfalt ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen. In diesem Kontext fiel die Wahl auf die Fallstudienmethode, welche in ein umfassendes Lehrkonzept eingebettet werden sollte. Die Fallstudie selber wurde projektorientiert gestaltet und konkret als eine Machbarkeitsstudie definiert, wie sie von Achstetter und Klöck (2009, S. 25ff.) vorgeschlagen wird (s.u.). Dabei waren folgende Lehrziele für die Modellierung leitend:

- 1) Die Studierenden können biologisches Fachwissen zur Entwicklung eines Produktes anwenden,
- 2) die Studierenden können ein Produkt auf seine Marktängigkeit hin analysieren und
- 3) die Studierenden können Herstellungs- und Vertriebskosten für ein Produkt grob kalkulieren.

Die neu entwickelte didaktische Sequenzierung des Studienmoduls stellt sich wie folgt dar:

Das Modul besteht aus einem kleinen Vorlesungsanteil, einem Laborpraktikum, das den Hauptteil der Präsenzzeit umfasst sowie aus einem Seminarteil. In dem laborpraktischen Teil lernen die Studierenden den Umgang mit Analysegeräten, um sekundäre Pflanzeninhaltsstoffe zu extrahieren und zu quantifizieren, im Vorlesungsanteil werden diese Analysemethoden vorgestellt. Das Laborpraktikum ist noch einmal untergliedert in einen vollständig angeleiteten Teil und einen zweiten Teil, in dem sich die Studierenden selbst ein Analyseproblem vornehmen können und dieses relativ frei nach den technischen Gegebenheiten des Labors lösen. Was im Seminarteil bearbeitet werden soll, bleibt zunächst offen. Erst im Verlauf des Moduls, manchmal erst während des freien praktischen Teils, wird von Dozentenseite ein Impuls gesetzt, dass die Studierenden eine Fallstudie in Form einer Machbarkeitsstudie durchführen sollen.

An dieser Stelle setzt nun die Fallstudie konkret ein. Im Zentrum des Ausgangsfalls steht eine ökonomische Fragestellung in einem biologischen Umfeld. Dabei wird der Fall im Gegensatz zu vielen "business cases" (s.o.) auf einem mittleren Detaillierungsgrad vorgegeben. Konkret geht es hier nicht um das Agieren der Studierenden im Umfeld eines realen Unternehmensbeispiels, sondern um eine hypothetische Konstruktion i.S. einer Machbarkeitsstudie. Damit wird angeknüpft an ein weit verbreitetes Instrument im Rahmen des Projektmanagements (vgl. z.B. Weiss 2002).

Im Ausgangsfall wird dazu ein realistisches Szenario entworfen, welches eine thematische Fokussierung der Studierenden erlaubt und die Problemstellung deutlich werden lässt. Thematische Beispiele dafür sind: 1. Erstellen einer Machbarkeitsstudie zum medizinischen oder kosmetischen Nutzen von Inhaltsstoffen gewonnen aus einer salztoleranten Pflanze oder aus einem Seegras. 2. Erstellen einer Machbarkeitsstudie zur Nutzung von Inhaltsstoffen aus einer salztoleranten Pflanze oder einem Seegras für industrielle/technische Anwendungen.

Im Gegensatz zu vielen klassischen Fallstudien kann hier auf die Bereitstellung von umfassenden Fallstudienbegleitmaterialien verzichtet werden, da die grundlegenden fachlichen Aspekte aus der Biologiedomäne bereits

in der Vorlesung und dem Laborelement vermittelt wurden. Hier wird deutlich, dass die Studierenden unmittelbar das Wissen nutzen können, das sie im praktischen Teil des Moduls erworben haben (z.B. Pflanzen haben sekundäre Inhaltsstoffe, die Gehalte und Zusammensetzung sind unterschiedlich, Extraktions- und Analysemethoden sind vielfältig und müssen optimiert werden, bevor eine Nutzung möglich ist).

Die notwendigen ökonomischen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen sich die Studierenden möglichst selbstgesteuert in den jeweiligen Kleingruppen aneignen. Dazu können diese neben Fachbüchern die elektronischen Medien nutzen. Z.T. wurden in der Vergangenheit auch Experten/innen aus der Praxis (z.B. aus dem Bereich der Unternehmensgründungsberatung) befragt.

Die mehrjährigen Erfahrungen haben gezeigt, dass im Gegensatz zur klassischen Fallstudienmethode eine Sequenzierung mit eventueller didaktischer Intervention im Verlauf der Bearbeitung der Machbarkeitsstudie sinnvoll ist, da hier Rückmeldungen und ggf. notwendige Nachsteuerungsnotwendigkeiten erst am Fallstudienende nicht zielführend sind. Zudem wird den Arbeits- und Lernprozessen der Studierenden eine etwas klarere Struktur gegeben. Diese Struktur und Steuerung werden allerdings nicht abstrakt und losgelöst vorgegeben, sondern in das Fallstudiendesign eingebettet. So verlangt der Fall integrativ nach drei Meilensteinen, die in einer gewissen Zeitspanne zu erreichen sind. Dazu wird im Fall die Situation konstruiert, dass die in den Meilensteinen fixierten Aspekte einem Gremium von potentiellen Risikokapitalgebern vorzustellen und zu begründen sind. Die folgenden drei Meilensteine haben sich in der Lehrpraxis bewährt:

- a) Von der Pflanze zum Produkt (Inhaltsstoffe, Wirkung, Verwendung etc.),
- b) Marktanalyse zum Produkt (Nutzen im Vergleich zu anderen Stoffen mit ähnlicher Wirkung, Analyse von Konkurrenzprodukten, Zielgruppe, Nachhaltigkeit, Vertriebswege, Lieferketten etc.),
- c) Finanzierung und Preiskalkulation (Berechnung der Herstellungskosten je Produkteinheit, Kostenkalkulation, Finanzierungskonzept etc.).

Die Fallstudie endet mit der Abschlusspräsentation aller Gruppen im Plenum sowie dem Vergleich der gewählten und durchgeplanten Ansätze. Hier entsteht die für die Fallstudienmethode typische Situation, dass durch die Vorstellung, Diskussion und kritische Reflexion der Entscheidungen eine didaktisch äußerst fruchtbare Lernsituation entsteht, die in unserem Fall das biologische Fachwissen integrativ mit ökonomischen und unternehmerischen Elementen (s.o.) verbindet.

4 . Ein Praxisbeispiel: Die Alginatwindel

Im Zentrum der Evaluation des Projekts stand keine umfassende Kompetenzmessung (vgl. z.B. Trost 2014). Vielmehr wurden die involvierten Studierenden aufgefordert, ihre Erfahrungen mit der Fallstudie schriftlich zu fixieren. Für die Reflexion wurde somit bewusst ein sehr offenes qualitatives Analyseverfahren gewählt, um die Multiperspektivität möglichst umfassend erfassen zu

können. Konkret sollte dazu das eigene Handeln der Lerner im Fall sowie deren Wahrnehmung und Bewertung skizziert werden.

Nachfolgend werden drei Ausschnitte von Studierenden wiedergegeben, die sich in einer Gruppe für die Entwicklung von Babywindeln auf Basis eines Saugstoffs aus Algen entschieden hatten.

Student/in A:

Im Modul „Metabolitanalyse“ unseres Masterstudiums der Pflanzenbiotechnologie wurde uns die Aufgabe gestellt, ein Produkt aus den Inhaltsstoffen von Seegräsern, Halophyten und Meerespflanzen zu entwickeln und auf seine Umsetzbarkeit zu überprüfen. Relativ schnell war uns klar, dass wir ein Produkt aus Alginaten, das sind Zellwandbestandteile von Braunalgen und spezifischen Bakterien, entwickeln wollten. Alginat haben ein hohes Absorptionsvermögen, was für verschiedene Produkte durchaus interessant ist.

Da es Wundauflagen mit Alginatsaugkern bereits gibt, stand für uns fest, dass unser Produkt aus Babywindeln mit Alginaten als Absorptionsmaterial bestehen würde. Zunächst mussten technische Voraussetzungen geklärt werden:

- *Gibt es den Rohstoff in ausreichender Menge? (Ja.)*
- *Lohnt es sich diesen selbst zu isolieren? (Nein, da Alginat auf dem Weltmarkt zu äußerst geringen Preisen angeboten werden.)*

Daraufhin haben wir die Aufgaben aufgeteilt. Ich beschäftigte mich zum einen mit möglichen Konkurrenzprodukten, zum anderen mit der Frage, ob es überhaupt einen Markt für eine Biowindel mit Alginatsaugkern gibt und zu welchem Preis man dieses Produkt etablieren könnte.

Für diesen Marktforschungsbereich habe ich mit einem Kommunikationswissenschaftler einige Grundlagen der Sozialforschung erarbeitet, um einen auswertbaren Fragebogen konstruieren zu können. Auch hierfür war es nötig, die Konkurrenzprodukte zu kennen, um zu erfahren, ob die weiteren Vorteile, die unser Produkt bietet (kein Verbrauch von Ackerland/Regenwald, Alginat sind antibakteriell und antiviral, sie haben keinen Einfluss auf den menschlichen Organismus und sind daher völlig ungiftig), marktrelevant sind.

Die Ergebnisse, die ich bei der Betrachtung der Konkurrenz und unserer Umfrage erzielt habe, wurden daraufhin mit den anderen Gruppenteilnehmern besprochen und in deren Arbeitsbereiche aufgenommen.

Alles in allem war die Machbarkeitsstudie äußerst interessant, gerade da sie den Blick über den Tellerrand des eigenen Studiums gelenkt hat. Ich habe mich durch diese Aufgabenstellung mit Fachgebieten der Geisteswissenschaften auseinandergesetzt, mit denen ich in meinem Masterstudium sonst keinen Kontakt bekommen hätte.

Noch interessanter und vielfältiger wäre es natürlich, wenn die Gruppenzusammensetzung aus Studenten verschiedener Fachbereiche bestehen würde, damit könnte man den interdisziplinären Aspekt der Machbarkeitsstudie weiter erhöhen und den Blick auf andere Sichtweisen noch stärker fördern.

Student/in B:

Die Entwicklung unserer „Windel-Idee“ ergab sich eher spontan aus dem Gespräch heraus. Anfangs hatten wir überlegt extra-saugfähige „Zewa-Tücher“ für das Labor zu entwickeln, damit auch ein Liter Puffer mühelos aufgesaugt werden könnte. Diese Idee wurde dann weiterentwickelt zu extra-saugstarken Bio-Windeln, da sich heutzutage der Begriff „BIO“ an sich gut verkaufen lässt und generell junge Eltern Wert auf Qualität und ungefährliche Zusatzstoffe und Materialien legen. Uns wurde sehr schnell klar, dass unser Grundansatz eine gute Produktidee darstellte und uns so die Weiterentwicklung relativ leicht fiel.

Die einzelnen Bereiche, die für die Entwicklung des Produktionsvorhabens abgedeckt werden mussten, wurden innerhalb der Gruppe aufgeteilt. Meine Aufgabe war es, nach Qualitätsstandards zu gucken, die Prüfung der verwendeten Stoffe, welche Materialien überhaupt verwendet werden dürfen/können sowie die patenrechtliche Lage. Dementsprechend wurde auch eine Anfrage an das Amt für Risikobewertung geschickt, von denen wir Antwort erhielten.

Alles in allem muss ich sagen, dass mir das Projekt sehr viel Spaß gemacht hat und es interessant war, mal nicht nur im Labor zu stehen und Versuche durchzuführen, sondern sich mit der finanziellen Durchsetzung und der allgemeinen Umsetzung eines Projektes oder auch Produktes zu beschäftigen. Man konnte bei unserer Machbarkeitsstudie in eine andere Richtung kreativ werden und da die Bereiche gruppenintern aufgeteilt wurden, war der Arbeitsaufwand nicht zu groß. Weiterhin konnte ich mir durchaus vorstellen, dass das Projekt und unser Produkt auf dem Markt Erfolg haben könnten und es eigentlich schade wäre, wenn nicht weiter daran gearbeitet würde. Auch Freunde und Bekannte waren von unserer BIO-Windel-Idee und deren Umsetzung begeistert.

Student/in C:

Meine Aufgabe war es, heraus zu finden, welche Stoffe von marinen Pflanzen geeignet wären, um als Quellstoff in einer Windel zu fungieren. Dabei kristallisierten sich Alginat, aufgrund ihres guten Quellvermögens, schnell heraus. Deshalb musste ich für unsere Gruppe eine Übersicht über Alginat zusammenstellen. Bei der Suche nach Informationen zu Alginaten lernte ich speziell Doktorarbeiten und Diplomarbeiten zu schätzen. Diese enthielten gut strukturierte und tiefgründige Informationen.

Im Laufe des Projekts war es nötig, eine Kostenkalkulation zu erstellen, um zu sehen, ob die Alginat-Windeln überhaupt gewinnbringend produziert werden könnten. Dafür berechneten wir die nötige Menge an Alginaten sowie Verpackungsmaterial und schauten, wie wir diese kostengünstig im großen Maßstab einkaufen könnten. Um die Kostenkalkulation so präzise wie möglich zu erstellen, setzte ich mich mit einem Experten von der Bürgschaftsbank zusammen. Gemeinsam kalkulierten wir feste und variable Kosten. Somit konnten wir vorhersagen, ob eine gewinnbringende Produktion von unseren geplanten Bio-Windeln möglich wäre.

Ich fand diese Projektarbeit sehr gelungen. Es war schön, sich so selbstständig ein Thema aussuchen zu können und eigene Schwerpunkte bei der Arbeit zu setzen. Außerdem war der gemeinsame Austausch mit anderen Gruppen und unserer Projekt-Betreuerin sehr hilfreich. Dieser Austausch lieferte immer wieder Ansatzpunkte und neue Ideen für weitere Arbeiten, um zu einem „fertigen“ Produkt zu gelangen.

Die hier nur an einem Beispiel und verkürzt dargestellten Einschätzungen von Studierenden dokumentieren exemplarisch, wie die Verknüpfung von studienaffinem Fachwissen (hier aus der Biologie) mit Kompetenzen einer breit aufgefassten "entrepreneurship education" auf fruchtbare Weise erfolgen kann. Der Fallstudienansatz hat die Studierenden motiviert, sich eigenständig über Medien bzw. unter Hinzuziehung von externen Fachexperten/innen Fachwissen anzueignen und dieses auf ihre konkrete Problemstellung anzuwenden. Gleichzeitig mussten komplexe Entscheidungssituationen in einer Gruppe auf Basis rationaler Entscheidungen gefällt werden. Weiterhin dokumentieren die Aussagen, dass unternehmerisches Interesse geweckt wurde. Die Aussagen der Lerner korrespondieren folglich gut mit den vorab entwickelten Lehrzielen (s.o.).

Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist zudem interessant, dass die vom sonstigen Lernsetting abweichende Lernsituation als bereichernd wahrgenommen wird sowie die notwendige Eigenverantwortlichkeit und Kreativität geschätzt werden. Der Hinweis auf die Involvierung Studierender anderer Fachbereiche zeigt zudem die Akzeptanz und Entwicklungsfähigkeit des Konzepts. Somit werden diverse der oben beschriebenen Stärken des Fallstudienansatzes hier dokumentiert.

5. Fazit: Erfahrungen mit dem hochschuldidaktischen Ansatz

Die quantitative Evaluation des hochschuldidaktischen Ansatzes ergab, dass bei etwa 85% der Studierenden (bisher 4 Jahrgänge mit jeweils 9 bis 10 Studierenden) die spontane Zustimmung oder gar Begeisterung für die Fallstudienbearbeitung sehr groß war.

Schon in den Wochen während der Bearbeitung der Fallstudie wurden von den Studierenden viele Gedanken dazu artikuliert, sich intensiver als vor Beginn der Studie mit ihren Zukunftsperspektiven auseinandersetzen. Für einige Studierende wurde das Wagnis einer Selbstständigkeit allerdings als zu groß eingeschätzt, insbesondere da das Fachwissen auf vielen wichtigen Gebieten (Recht, Finanzierung, Steuern, Marketing) nicht stark genug ausgeprägt sei.

Einige Studierende haben im Anschluss an die Machbarkeitsstudie Angebote der Universität genutzt, um sich weitere Kenntnisse, z.B. zum Patentrecht, anzueignen oder um sich intensiver und tiefergehend mit spezifischen Thematiken zu beschäftigen, z.B. im Rahmen einer Sommerschule "Entrepreneurship".

Am Ende der Fallstudie gaben etwa 95% der Studierenden an, dass ein so gestaltetes Modul unbedingt bei allen Studierenden im Bereich Biologie Pflichtbestand-

teil des Studiums sein sollte. Auch die Studierenden, die vor der Durchführung der Fallstudie dieser eher skeptisch gegenüber gestanden haben, waren nun von der Nützlichkeit einer derartigen Lehrveranstaltung überzeugt.

In der Konsequenz erscheint eine stärkere Implementierung ökonomischer Aspekte in die Studienordnungen von Studiengängen der Biologie sinnvoll und erstrebenswert. Der hochschuldidaktischen Umsetzung durch praxisnahe und motivierende Lernsettings, wie z.B. der Fallstudie, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig deuten die hier generierten Befunde darauf hin, dass Ansätze in dieser Ausformung auch in anderen Studiengängen ohne grundständige ökonomische Ausrichtung fruchtbare Ergebnisse liefern dürften.

Literaturverzeichnis

- Achstetter, T./Klöß, G. (2009): Biologen in der Industrie: Was erwartet sie? – Ein virtuelles Praktikum.
- Barnes, L. B./Christensen, C. R. C./Hansen, A. J. (1994): Teaching and the Case Method. Text, Cases, and Readings. Boston.
- Belz, F.-M. (2001): Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. St. Gallen: IWP.
- Bioökonomierat (2014): Bioökonomierat. <http://www.bioökonomierat.de/bioökonomie.html> (05.01.2016).
- Braukmann, U. (2002): „Entrepreneurship Education“ an Hochschulen – Der Wuppertaler Ansatz einer wirtschaftspädagogisch fundierten Förderung der Unternehmensgründung aus Hochschulen. In: Weber, B. (Hg.): Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Bergisch Gladbach, S. 47-98.
- Case Center (2014): Benefits of the case method, <http://www.thecasecentre.org/educators/casemethod/introduction/benefits> (05.01.2016).
- DeGöB (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe, o.O.
- Ebbers, I./Krämer-Gerdes, C./Schulte, R./Seitz, M. (2009): Activity-based Start-Up simulations in entrepreneurship education at the German Universities. In: Electronic Journal of Family Business Studies, Vol. 3/No. 2, pp. 118-134.
- Frey, K. (2002): Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel.
- Günther, J./Ritter, I. (2007): Entrepreneurial Education in Germany. Halle.
- Harvard Business Publishing (2014): Cases. <https://cb.hbsp.harvard.edu/cbm/p/pages/content/cases> (05.01.2016).
- Holtsch, D. (2011): Fallbasiertes Lernen in der Ausbildung und Hochschulbildung. In: Müller, K.-D./Diensberg, C. (Hg.): Methoden und Qualität in Gründungslehre, Gründungscoaching und Gründungsberatung – Interventionen und Innovationen. Lohmar, S. 193-200.
- Kaiser, F.-J. (Hg.) (1983): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudien-didaktik. Bad Heilbrunn.
- KBF [Konferenz Biologischer Fachbereiche] (2013): Fachkanon Biologie: Inhaltliche Empfehlungen für grundständige Studiengänge – KBF-Beschluss vom 24.5.2013. Würzburg.
- Leenders, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A. (2001): Writing cases. London/Ontario.
- Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A./Leenders, M. R. (2005): Learning with cases. London/Ontario.
- Müller, S. (2009): Effektive Lehre mit Fallstudien. Die Gestaltung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57/ H. 1, S. 27-34.
- Müller, S. (2007): Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/ H. 5, S. 154-160.
- Müller, S./Volery, T. (2008): Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch. In: Das Hochschulwesen, Jg. 58/H. 6, S. 186-191.
- Pilz, M. (2013): Fallstudienarbeit im Kontext von Entscheidungsfindung und vernetztem Denken: Eine theoretische Einführung. In: Pilz, M./Krüger, J. (Hg.): Vernetztes Denken und Entscheidungsfindung im Ökonomieunterricht – Eine Fallstudiensammlung. Haan-Gruiten, S. 5-13.
- Pilz, M. (2008): Fallstudie. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach, S. 123.
- Pilz, M. (2001): Der Einsatz von Fallstudien zur Förderung des vernetzten Denkens im Wirtschaftslehreunterricht – Darstellung und Evaluation eines Projekts in der Berufsfachschule. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 53/H. 6, S. 193-200.
- Reetz, L. (1988): Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 16/H. 2, S. 38-55.
- Remmele, B./Seeber, G. (2007): Spielbasiertes Lernen als Methode der Entrepreneurship Education. In: Remmele, B./Schmette, M./Seeber, G. (Hg.): Educating Entrepreneurship in Europe. Wiesbaden, S. 89-100.
- Schulte, R. (2006): Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen und „Kultur der Selbstständigkeit“. In: sowi-online, Ausg. 2. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1015> (05.01.2016).
- Schulte, R. (2007): Kann man Entrepreneurship an Universitäten lehren? Überlegungen zur akademischen Ausbildung im unternehmerischen Denken und Handeln. In: Raich, M./Pechlaner, H./Hinterhuber, H. (Hg.): Entrepreneurial Leadership: Profilierung in Theorie und Praxis. Wiesbaden, S. 257-276.
- Trost, S. (2014): Intrapreneurship-Kompetenz und Intrapreneurship Education: Welche Potentiale liefern die Kompetenzmessung für die instruktionale Praxis? In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb, Jg. 68/H.147, S. 25-28.
- Uebe-Emden, N. (2011): Entrepreneurship Education an Hochschulen für Gründer und Nachfolger: Anforderungen und Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung potenzieller Strukturbrüche der Unternehmensnachfolge. Köln.
- Weiss, U. (2002): Machbarkeitsstudien als Instrument des regionalen Projektmanagements. Kaiserslautern.
- Würth, C. (o.J.): Arbeitsmarkt für Biologen. In: arbeitsmarkt UMWELT-SCHUTZ | NATURWISSENSCHAFTEN, Bonn.
- VBIO (2014a): Arbeitsmarktdaten. https://www.vbio.de/informationen/ausbildung_karriere/berufs_karriere_infos/arbeitsmarktdaten/index_ger.html (05.01.2016).
- VBIO (2014b): Fragen zu langfristigen Berufsperspektiven. http://www.vbio.de/informationen/ausbildung_karriere/faqs/fragen_zu_langfristigen_berufsperspektiven/index_ger.html#Wie%20ist%20die%20langfristige%20Entwicklung%20des%20Arbeitsmarktes%20f%C3%BCr%20Hochschulabsolventen%20und%20Berufseinsteiger%20der%20Biologie%20einzu-sch%C3%A4tzen? (05.01.2016).
- Zaugg, R. J./Wenger, A. P. (2003): Anleitung zur Bearbeitung von Case Studies. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), Jg. 32/H. 3, S. 178-182.

■ **Dr. Jutta Papenbrock**, Professur für Schwefelstoffwechsel und abiotischen Stress, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: Jutta.Papenbrock@botanik.uni-hannover.de

■ **Samuel Breselge**, Master Pflanzenbiotechnologie, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: sam_bre@gmx.de

■ **Jessica Joswig**, Master Pflanzenbiotechnologie, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: jessica.joswig@web.de

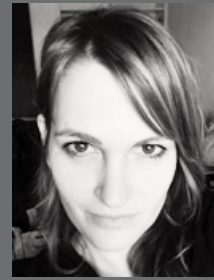
■ **Jan Klein**, Master Pflanzenbiotechnologie, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: Jan12789@gmx.de

■ **Dr. Matthias Pilz**, Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Julia Schütz, Andreas Seifert & Marjaana Gunkel

Universitäre Bildung und Hochschule im Wandel – das Beispiel Leuphana Universität Lüneburg

This article deals with the creative leeway in university development to establish interdisciplinary teaching and research as soon as possible in academic studies through a substantially higher portion of general studies. This causes particular challenges for the students. These obstacles are met with events like the college tutorium and college study reflexion. Further it is discussed, how and in what way action-oriented learning can be fostered through specific course formats. Finally the relationship of personality development and competence development is discussed.



Julia Schütz



Andreas Seifert



Marjaana Gunkel

Dieser Beitrag befasst sich mit Gestaltungsmöglichkeiten in der Hochschulentwicklung, durch einen wesentlichen höheren Anteil an *general studies* interdisziplinäres Lernen und Forschen möglichst früh im Studium zu etablieren. Hierdurch ergeben sich besondere Herausforderungen für die Studierenden, welchen durch Maßnahmen wie College Tutorium und College Studienreflexion begegnet wird. Weiter geht es darum, inwieweit und auf welche Weise durch bestimmte Veranstaltungsformate handlungsorientiertes Lernen gefördert werden kann. Schließlich wird auf das Verhältnis von Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung an der Universität eingegangen.

1. Zur Studieneingangsphase

Noch nie zuvor haben in Deutschland mehr Menschen ein Studium aufgenommen als heute (vgl. Willich et al. 2011, S. 1). Dabei führt der Weg zum Studium noch immer traditionell über den Erwerb der Hochschulreife. Die Wahl der Hochschule erfolgt neben den fachlichen Interessen häufig multifaktoriell, z.B. aufgrund des Rufs der Hochschule (61%), der Vielfalt des Lehrangebots (49%) und der Attraktivität des Freizeitangebots am Hochschulstandort (ebd. S. 3). Die Entscheidung ist zugleich stark an formelle Restriktionen geknüpft, so zum Beispiel an die Zulassungsbeschränkungen in einigen Fächern. Die Studienanfänger hegen große Erwartungen an den Lebensabschnitt (Hochschul-)Studium. Im pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens (vgl. Schütz/Nittel 2010) findet am Übergang von Schule zur Hochschule in der Regel die erste weitreichende Entscheidung hinsichtlich einer Fachorientierung statt:

der Weg führt weg von den allgemeinbildenden Einrichtungen hin zur Spezialisierung in einem Fach bzw. in einer Fächerkombination. Hier, an dieser so entscheidenden bildungsbiographischen Weiche, bedarf es besonderen Qualifikationen der Lehrenden, und genau hier, an diesem Übergang, werden die Erwartungen der Studierenden am ehesten nicht erfüllt. Deutliche Defizite sind identifizierbar in Hinblick auf Orientierungshilfen und Betreuung zum Studienbeginn (vgl. Willich et al. 2011, S. 241); kritisiert wird, dass das Fachstudium zu praxisfern, zu (fach-)spezifisch und zu wenig an den Bedürfnissen der vornehmlich jungen Erwachsenen ausgerichtet sei.

Während der Studieneingang an den meisten deutschen Hochschulen fachspezifisch organisiert ist, findet an einigen wenigen Universitäten ein gemeinsamer Einstieg statt. An der Leuphana Universität ist dieser als sogenanntes Leuphana Semester organisiert (Abb. 1). Beginnend mit der gemeinsamen „Startwoche“ werden im ersten Semester quantitative und qualitative Forschungsmethoden thematisiert, Werkzeuge der historisch orientierten Geisteswissenschaften vorgestellt und die gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaftlern diskutiert. Das Studienangebot umfasst vier thematisch verbundene Lehreinheiten, die sogenannten Module. Den Höhepunkt und Abschluss bildet die Konferenzwoche. Diese wird von den Studierenden im Rahmen des Moduls „Wissenschaft trägt Verantwortung“ organisiert und durchgeführt. Die Konferenz ermöglicht es, das im ersten Semester erworbene Wissen unmittelbar anzuwenden. Neben ihrem Fachstudium belegen die Studierenden ab dem zweiten Semester Seminare des Komplementärstudi-

ums aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven (z.B. „Verstehen & Verändern“, „Sprache & Kultur“). Dieser interdisziplinäre Ansatz fördert einen überfachlichen Perspektivenwechsel (vgl. Beck et al. 2012) und besitzt im Studienmodell einen hohen Stellenwert, was sich auch an der Tatsache ablesen lässt, dass rund ein Drittel der Creditpoints auf dem Weg zum Abschluss auf das Komplementärstudium entfallen.

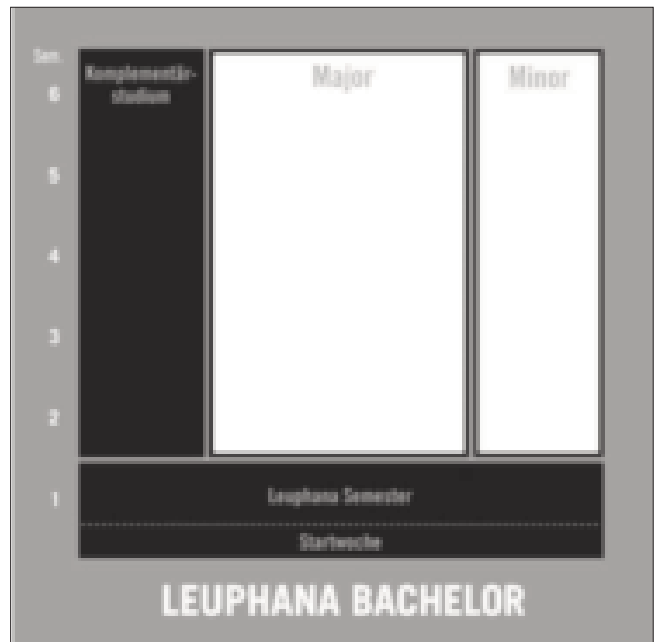
Unter dem organisatorischen Dach des Leuphana College, welches an die Tradition der angloamerikanischen Liberal-Arts Colleges angelehnt ist, haben die Studierenden die Möglichkeit, ihr Bachelor Studium weitestgehend individuell zu gestalten. Aus elf möglichen Hauptfächern (Major) und 16 Nebenfächern (Minor) wählen und kombinieren die Studierenden nach persönlichen Interessen. In der Lehrerbildung werden statt Major und Minor die Unterrichtsfächer gewählt. Darüber hinaus erfahren die Studienanfänger/innen eine intensive Begleitung sowohl in der Studieneingangsphase als auch im weiteren Studienverlauf. Ursachen, die häufig zu einer vorzeitigen Beendigung des Studiums ohne Abschluss beitragen, sollen durch unterschiedliche Maßnahmen gezielt beseitigt werden (ausführlich Abschnitt 3). Die Universität Lüneburg zeichnet sich damit in Deutschland durch eine neuartige Studienstruktur aus. Diese trägt auch durch zahlreiche Zusatzangebote zur Erfüllung ihres eigenen Leistungsanspruchs bei, welcher sich an den Leitlinien Humanismus, Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung orientiert. Welche Orientierungskraft haben diese Leitlinien und was heißt das konkret für den praktischen Hochschulalltag bzw. die Hochschullehre?

2. Leitlinien einer Hochschule: Humanismus, Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung

Um der oft kritisierten Praxisferne zu entkommen, wird in zahlreichen Lehr-/Lernsettings der Ansatz verfolgt, die Praxis in die Hörsäle zu bringen oder anhand von Praxisstudien wissenschaftliche Theoriebildung lebendiger zu gestalten. Diese didaktischen Arrangements – nämlich beispielsweise renommierte Praktiker/innen anderer Funktionssysteme (Gesundheit, Wirtschaft, Politik) in die Wissenschaft zu holen – wird von den Studierenden oft sehr gut angenommen und als Bereicherung des Studienalltags interpretiert. Handlungsorientierung als eine Leitlinie der Universität beschreibt damit die Absicht und gleichzeitig die praktische Ausrichtung der Hochschulausbildung in Richtung einer kompetenzorientierten Hochschullehre. Die Studierenden sollen eben nicht erst *nach* ihrem Studium erfahren, wofür sie die gewählten Seminare besuchen, sondern bereits während ihres Studiums eine genaue Vorstellung, gerahmt durch praktische Erfahrungen, davon entwickeln, welche Kompetenzen für das spätere Berufsumfeld erforderlich sein werden.

Während Handlungsorientierung innerhalb der Lehre also dazu dient, u.a. das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis aufzulösen, sich in der Hochschullehre in Form von Praxisseminaren, studienbegleitenden Projektarbeiten, Kooperationsbündnissen zwischen Hochschule und Unternehmen präsentiert, erscheinen die Leitlinien Nachhaltigkeit und Humanismus weitaus weniger transparent. Was bedeutet es, wenn sich eine

Abb. 1: Studienmodell der Leuphana Universität



Universität der Nachhaltigkeit verschreibt? Leistet eine Universität alleine durch Bildung und Forschung einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung und erfüllt damit die Kriterien, eine „nachhaltige“ Hochschule zu sein? Der Begriff der Nachhaltigkeit fand Eingang in die bildungspolitische Diskussion u.a. mit der Agenda 21, in der die „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ angesprochen wurde und die UN die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) ausgerufen hat (vgl. Schüller 2006). Nachhaltigkeit als die Idee einer „fortwährenden Nutzung“ von natürlichen Ressourcen (vgl. Drosdowski 1994, S. 2338) auf den Bildungsbereich angewandt, erweist sich durchaus als anschlussfähig an bildungstheoretische Diskurse. Methoden einer Nachhaltigkeitsbildung sind in der Projektarbeit, in zahlreichen Formen der Freiarbeit und in selbstorganisiertem und handlungsorientierten Lernformen (vgl. Pätzold/Lang 1999) zu finden. Der Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung wird deutlich. Weiter versteht sich die Universität als humanistische Bildungsstätte mit dem Ziel einer engen Verbindung von Persönlichkeits- und Fachausbildung. In diesem Verständnis wird Universität als eine Lebensform und eine ‚Lebensschule‘ angesehen, in der Wertbindung und Wertevermittlung, also Persönlichkeitsbildung, gleichrangig neben der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen (vgl. Spoun/Wunderlich 2005, S. 19).

3. Begleitende Angebote im Studienverlauf

College Tutorium

Tutoren und Tutorinnen sind Studierende älteren Semesters. Hauptthemengebiete des Tutoriums sind Studienstruktur und -organisation. Tutoriumsgruppen bestehen aus bis zu 15 Studierenden desselben Major-Studiengangs. In den Gruppen erhalten die Studierenden Informationen zur Organisation der Universität und lernen

Ansprechpartner zentraler Einrichtungen kennen. Der erste Termin findet direkt zu Beginn des Semesters statt, ein zweiter Termin gegen Ende, bevor der Minor gewählt wird, und ein dritter Termin zu Beginn des zweiten Semesters, um Fragestellungen zum fachspezifischen Studium abdecken zu können. Auch zwischen diesen Terminen sind die Tutoren bzw. Tutorinnen erreichbar. Die Studienanfänger profitieren durch die Erfahrungen, die die Tutoren als Studierende kurz vor ihnen in derselben Studienphase gemacht haben. Durch dieses Setting werden der Austausch und die Vernetzung erleichtert. Dies fördert informelles Lernen und etabliert Strukturen, welche auch im weiteren Studium von großer Bedeutung sind. Schließlich bewirkt die Gewissheit, eine Ansprechperson für fachliche, aber auch übergreifende Fragen zu haben, einen Abbau der Unsicherheit zu Studienbeginn und erhöht das Vertrauen in die Bildungsinstitution.

Auch aus Sicht der Tutoren ist das Programm eine Bereicherung, da es eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Zielen und der Struktur des Studiums erfordert. Durch die Tätigkeit als Tutor/in mit Informations- und Beratungsaufgaben kann ein Perspektivwechsel stattfinden, der die Identifikation mit der Universität als Ort wissenschaftlicher Forschung und akademischer Lehre fördert.

College Studienreflexion

Im Rahmen der Bewerbung zur Studienreflexion sind die Studierenden angehalten, ihre Motivation zur Teilnahme, ihre Erwartungen an die Studienreflexion sowie ihre Ziele schriftlich darzulegen. So wird schon bei der Anmeldung ein wichtiges Moment der Reflexion etabliert: das Schreiben. Weiterhin soll ein Lebenslauf beigefügt werden. Schließlich können die Studierenden bis zu drei Wunschdozent/innen angeben. Das Programm startet mit einer Auftaktveranstaltung, in der Studierende und Betreuer die Möglichkeit haben, sich persönlich kennenzulernen. Für das erste Treffen gegen Ende des zweiten Semesters schreiben die Studierenden einen kurzen Bericht, in dem sie ihre Erfahrungen während des ersten Studienjahres reflektieren. Dieser Bericht dient als Gesprächsgrundlage für das erste Treffen. In der folgenden Zeit sind jeweils zwei Treffen pro Semester vorgesehen, die durch weitere schriftliche Berichte vorbereitet werden. In dieser Weise sind beide Elemente der Studienreflexion miteinander verwoben: Reflexion durch Schreiben und Prozessberatung durch die Dozenten. Aufgrund der sehr individuellen Gestaltung durch Studierende und Dozenten ist der Nutzen der Studienreflexion in sehr unterschiedlichen Bereichen zu verorten: Zwischen Lehrenden und Studierenden soll ein Klima von Vertrauen und Verständnis entstehen, welches die Identifikation der Studierenden mit der Universität festigt.¹ Hierdurch ist zu erwarten, dass sich die Studienzufriedenheit erhöht,² was wiederum positive Effekte birgt: Studien belegen, dass eine solche reflektierte Form des Studierens eine Verkürzung der Studiendauer und eine Verringerung der Abbruchquote bewirkt.³

Programme dieser Art tragen in vielerlei Hinsicht zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden bei. Nach Chao (1997) und Scandura (1992) zeigen analog Teilnehmer/innen von Mentoringprogrammen ein größeres Selbstbewusstsein bzgl. eigener Kompetenzen und wei-

sen im Vergleich mit Nicht-Teilnehmenden positivere Karriereverläufe auf. Nach einer Studie von Cosgrove (1986) sind sie außerdem besser in der Lage, bewusst Ziele zu setzen und zu erreichen, Probleme selbstständig und zufriedenstellend zu lösen und Entscheidungen zielgerichtet zu treffen. Darüber hinaus lernen Teilnehmende durch die Betreuung, besser mit Stress zurechtzukommen (Liang et al. 2002).

Durch die Verschränkung von Reflexion/Schreiben und Beratung wird zudem die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden gefördert. So hat schon die Thematisierung der aktuellen Situation, von Arbeitsergebnissen und Desiderata für den Prozess des Schreibens die positive Auswirkung, dass die Studierenden öfter, zielgerichteter und strukturierter über ihr Studium nachdenken. Diese bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Situation wird durch die Kommunikation in den Treffen mit den Dozent/innen weiter gefördert.

College Studien in der Praxis

Die College Studien stellen ein Veranstaltungsformat dar, das fallorientiertes Lernen auf einem hohen didaktischen und wissenschaftlichen Niveau ermöglicht. Pro Semester finden etwa zehn Studien statt. Studierende aller Studiengänge bilden interdisziplinäre Teams von drei bis fünf Personen. Diese Kleingruppen führen in Kooperation mit Unternehmen Forschungsprojekte durch, in denen konkrete Problemstellungen aus der Praxis theoriebasiert bearbeitet werden. Da sich die Gruppen aus Studierenden verschiedener Fachsemester und Fachrichtungen zusammensetzen, werden die Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Das Aufgabenspektrum in den Projekten ist breit gefächert: Datenerhebung und -auswertung, Entwicklung neuer Konzeptideen, Machbarkeitsprüfungen von Projektideen, Planung und Realisierung von Vorhaben sowie wissenschaftliche Auf- und Nachbereitung bereits realisierter Projekte. Die konkreten Aufgaben werden mit den Kooperationspartnern in den Unternehmen vereinbart. Je nach Bedarf finden mehrere Treffen in den Unternehmen oder an der Universität statt. Zudem erhalten die Studierenden Unterstützung durch wissenschaftliche Dozent/innen zu methodischen und/oder projektrelevanten Aspekten. Die freie Zeiteinteilung wird durch zentrale Elemente strukturiert: (1) einen Workshop zum Projektmanagement zu Beginn, (2) das Kick-Off-Treffen am Standort des Unternehmens bzw.

¹ Kennedy/Gordon/Gordon (1995) vermerken: "faculty contact plays a significant role in student attitudes toward the university". Zit. nach ebd.

² Astin (1993) geht von einem starken Zusammenhang der Bindung Studierender an ihre Universität und ihrer Studienzufriedenheit mit der Interaktion zwischen Studierendem und Betreuer/innen aus. Auch Westermann et al. (1996) führen den Kontakt zu Lehrenden als ein Merkmal der Studienzufriedenheit an. Skordoulis/Baqur Naqavi (2010) stellen in diesem Zusammenhang fest: "Student advising [...] has a direct impact on institutional fiscal stability, student retention and progression, and overall student satisfaction."

³ Nach Skordoulis/Baqur Naqavi (2010) reduziert das Vorhandensein eines Mentoringprogramms auf direktem Wege die Abbruchquote und steigert die Leistung der Studierenden. Stevenson et al. (2006-2007) bestätigen, dass der akademische Misserfolg von Studierenden eng mit dem Fehlen eines Betreuungsprogramms bzw. mit sehr schlechter Betreuung zusammenhängt.

der Institution, (3) ein Kolloquium zur Mitte der Projektzeit, (4) die Abschlusspräsentation und (5) das Verfassen des Projektberichts. Nach der Formulierung der Zielsetzung beim Kick-Off-Treffen organisieren die Studierenden ihre Arbeit selbstständig. Das Kolloquium, in dem sich die unterschiedlichen Projektgruppen ihren Arbeitsstand vorstellen, ist auch eine Übung für die Abschlusspräsentation. Der Mehrwert dieser Veranstaltungsform liegt in dem situierten Lernarrangement der Studien. So arbeiten die Studierenden an Problemstellungen, die eine große Relevanz für die jeweiligen Unternehmen bzw. Institutionen aufweisen. Für die Bearbeitung der Fragestellungen ist ein hohes Maß an selbstorganisiertem Lernen notwendig. Der im Vergleich zu anderen Veranstaltungsformaten hohen Unsicherheit der Situation wird begegnet durch die oben geschilderte Veranstaltungsstruktur, kleine Gruppengrößen sowie die Begleitung durch Dozent/innen.

Die Studierenden können sich in den Unternehmen bzw. Institutionen als „Botschafter/innen“ der Wissenschaft verstehen und die gesellschaftliche Relevanz ihres Tuns und späterer beruflicher Aktivitäten reflektieren. Somit können die College Studien in der Praxis einen wichtigen Beitrag zur (akademischen) Professionalisierung der Studierenden leisten. Die Studien sind ein Angebot, welches nicht einfach nur mehr Praxis in das Studium bringt, sondern strukturiert die Möglichkeit des Transfers von Theorie in die Praxis für die Studierenden überprüfbar macht, also den reflektierten Einsatz von theoretischen Inhalten und wissenschaftlichen Methoden in Realweltkontexten ermöglicht.

Die beschriebenen Maßnahmen zielen neben einer verbesserten Betreuungs- und Orientierungssituation zum Studienbeginn darauf ab, den Kompetenzerwerb der Studierenden zu fördern und damit Lebenslanges Lernen umzusetzen. Im Strategie-Papier der Bund-Länder-Kommission heißt es:

„Auch das nachschulische Weiterlernen zielt wesentlich auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung muss daher für die Förderung Lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein“ (BLK 2004, S. 15).

4. Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung

Wenn wir die Universität als ein „Kompetenzfeld“ beschreiben und damit einen Lernort meinen, der zur Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beiträgt, stellt sich die Frage, inwieweit Universitäten den Anspruch erfüllen können, überhaupt eine lern- und kompetenzförderliche Umwelt zu sein. Deutliche Erschwernisse erscheinen bereits in den Rahmenbedingungen vieler Hochschulen begründet zu sein: überfüllte Hörsäle, schlechte Erreichbarkeit der Lehrenden und häufig auch die Schwierigkeit, ein Seminar überhaupt belegen zu können. Dennoch: Universitäten sollten „Gelegenheit zur systematischen Erprobung und Reflexion der eigenen Kompetenzen bieten“ (Lang-von Wins/v. Rosenstiel 2005, S. 309). Im Leuphana Studienmodell wird diesem deutlich humanistisch geprägten

Bildungsanspruch durch die Etablierung des Komplementärstudiums Rechnung getragen. Ab dem zweiten Semester ergänzen die Studierenden ihr Fachstudium durch ein Komplementärstudium. Es unterteilt sich in sechs Perspektiven, die ein thematisch ähnliches Seminarangebot bündeln. So werden in der Perspektive „Verstehen & Verändern“ z.B. Veranstaltungen angeboten, die sich mit Lernprozessen in Organisationen, Verschwörungstheorien in den Medien oder politischer Kommunikation im 21. Jahrhundert befassen. Hier treffen Studierende aller Fachrichtungen zusammen, erarbeiten Inhalte, die über das notwendige Fachwissen, welches in den Haupt- und Nebenfächern vermittelt wird, hinausgehen. Für die Notwendigkeit der überfachlichen Kompetenzvermittlung an Hochschulen sind drei Argumentationslinien bedeutsam:

1. Aus der Lehr-/Lernforschung ist bekannt, dass überfachliche Kompetenzen fachliche Schwächen kompensieren (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2008).
2. Überfachliche Kompetenzen befördern den Wissenserwerb und die Berufsfähigkeit. Es ist auch davon auszugehen, dass nicht alle Studierenden entsprechend ihrer Studienrichtung beruflich tätig sein werden.
3. Die Hochschulen verfolgen auch einen allgemeinbildenden Auftrag, der den Anspruch erhebt, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

Da Persönlichkeitsbildung neben der fachlichen Qualifikation der Studierenden ein wichtiges Ziel akademischer Bildung darstellt, soll auf Konzepte von Persönlichkeit und ihrer Entwicklung sowie Möglichkeiten der Erfassung eingegangen werden. Die Frage ist, ob eine Universität überhaupt einen Einfluss auf die Persönlichkeit von jungen Erwachsenen haben kann. Bei einigen persönlichkeitspsychologischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass die Persönlichkeitsentwicklung nach der Adoleszenz weitestgehend abgeschlossen ist (vgl. Lehmann et al. 2010). Auch stellt sich die Frage, inwieweit normativ Ziele der Persönlichkeitsbildung formuliert werden können (oder sollen), wenn gleichzeitig die Individualität der Studierenden (und somit die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten) gefördert werden soll. Diese Fragen können erst beantwortet werden, wenn genauer erschlossen ist, welche Konstrukte sich hinter dem Begriff „Persönlichkeit“ verbergen.

Es gibt zahlreiche Ansätze, charakteristische Unterschiede von Personen zu beschreiben und messbar zu machen. Die Persönlichkeitspsychologie kann hier auf eine lange Forschungstradition blicken, wobei das verbreitetste Modell zur Beschreibung breiter Persönlichkeitsdimensionen das Fünf-Faktorenmodell („Big Five“) von Costa/McCrae (1999) darstellt. Mithilfe dieser Dimensionen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) sollen die wichtigsten Aspekte der Persönlichkeit erschöpfend dargestellt werden können. O'Connor/Paunonen (2007) liefern einen Überblick über Studien zu Zusammenhängen zwischen diesen Persönlichkeitseigenschaften und akademischer Leistung. Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen zeigen die stärksten Zusammenhänge zum akademischen Erfolg. Die Literaturübersicht legt

ferner nahe, dass engere Persönlichkeitskonstrukte, die den Big Five zugrunde liegen, bessere Prädiktoren für akademische Performanz sind als die Big Five selbst. Hier können folgende Persönlichkeitseigenschaften identifiziert werden (diese Aufzählung ist durchaus nicht als erschöpfend anzusehen): Kognitionsbedürfnis (need for cognition; Cacioppo et al. 1996), Ungewissheitstoleranz (Ambiguitätstoleranz, Dalbert 1999), Selbstwirksamkeitserwartung (Schunk 1999) und Leistungsmotivation (Atkinson/Feather 1966). Diese Konstrukte haben die Eigenschaft, nicht die Stabilität „klassischer“ Persönlichkeitseigenschaften aufzuweisen, so dass noch ein gewisser Handlungsspielraum (also möglicher pädagogischer Einfluss) für Bildungsinstitutionen gegeben ist. Zudem ist ersichtlich, dass bei diesen Konstrukten eine normative Zielsetzung (bspw. das Erreichen einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung) etwas unstrittiger sein dürfte als bei den breiten Persönlichkeitskonstrukten (bspw. das Erreichen einer höheren Extravertiertheit).

Ein weiterer Bereich, wenn es um die Entwicklung Studierender über die fachliche Qualifikation hinausgeht, ist der der Kompetenzentwicklung. Schaper (2012) liefert einen Überblick über unterschiedliche Kompetenzkonzepte und geht auf Besonderheiten des akademischen Kompetenzbegriffs ein, um nachfolgend die Kompetenzorientierung in verschiedenen Bereichen an deutschen Hochschulen darzustellen. Versteht man unter Kompetenz (zumindest teilweise) handlungsorientiertes Wissen und Können, ist zu beachten, dass solche Kompetenzfacetten durch die starke Situierung eher bereichsspezifisch definiert werden. Die Berücksichtigung fächerübergreifender Kompetenzen wäre jedoch für den Fall Leuphana wünschenswert, da ein Drittel der Studienzeit im Bachelor in fächerübergreifenden Studienteilen absolviert wird. Mögliche übergreifende Kompetenzfacetten wären Problemlöse- (Fleischer et al. 2010), Reflexions- (Korthagen 1993) und Informationskompetenz (Balceris 2011).

Deutlich wird, dass durch die vorgestellte Studienstruktur eine Organisationskultur entwickelt werden konnte, die sich aus gemeinsamen Werten und Normen, die Entscheidungen, Handlungen und Verhalten der Organisationsmitglieder prägen, zusammensetzt (Jones 2010). Die Handlungen der Studierenden, Professoren und Angestellten werden durch diese Organisationskultur beeinflusst. Wie und welche Entscheidungen getroffen werden und wie die Organisationsmitglieder sich in verschiedenen Situationen verhalten, wird durch Kultur geprägt (Cook/Yanow 1993) und beeinflusst die Effektivität der Universität. Die Werte, die durch die Organisationskultur geprägt werden, können terminale oder instrumentelle Werte sein (Rokeach 1973). Terminale Werte beziehen sich auf wünschenswerte Resultate (z.B. Qualität oder Exzellenz der Studierenden). Instrumentelle Werte beziehen sich auf geeignete Verhaltensweisen. Im vorgestellten Fall könnten diese Werte oder Mittel interdisziplinäres Lernen sein. Die Normen, die durch die Organisationskultur geprägt sind, sind Verhaltensweisen oder implizierte Verhaltensregeln, die als akzeptabel innerhalb der Organisation gelten. Diese Verhaltensweisen unterstützen die instrumentellen Werte

einer Organisation. Im Fall der Leuphana Universität könnten die Normen z.B. Offenheit und Neugierde sein. Inwieweit dieses Studienmodell und vorgestellte Maßnahmen kompetenzförderlich und persönlichkeitsbildend sind, bedarf empirischer Forschung. Aktuell wird ein Studiendesign entwickelt, das genau diese Fragen beantworten wird.

Literaturverzeichnis

- Atkinson, J.W./Feather, N.T. (eds.) (1966): A theory of achievement motivation. New York: Wiley.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2008): Überfachliche Kompetenzen. Zürich. http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Kompetenzen_11_08_08.pdf (25.2.2013).
- Astin, A.W. (1993): What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco.
- Balceris, M. (2011): Medien- und Informationskompetenz. Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Hochschulschrift Paderborn, Univ., Diss.
- Beck, K./Blom, C./Jürgens, A./Prien-Ribcke, S. (2012): Der Einstieg ins Studium als Gemeinschaftsaufgabe: Das Leuphana Semester. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld, S. 147-155.
- BLK (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (10.01.2013).
- Cacioppo, J.T./Petty, R.E./Feinstein, J.A./Jarvis, W.B.G. (1996): Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. In: Psychological Bulletin, No. 119/Vol. 2, pp. 197-253.
- Chao, G.T. (1997): Mentoring Phases and Outcomes. In: Journal of Vocational Behavior, No. 51/Vol. 1, pp. 15-28.
- Cosgrove, T.J. (1986): The effects of participation in a mentoring-transcript program on freshmen. In: Journal of College Student Personnel, Vol. 27/No. 2, pp. 119-124.
- Cook, S.D.N./Yanow, D. (1993): Culture and Organizational Learning. In: Journal of Management Inquiry, No. 2, pp. 373-390.
- Dalbert, C. (1999): Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle (Saale).
- Drosdowski, G. (Hg.) (1994): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl., Mannheim, S. 2338.
- Fleischer, J./Wirth, J./Rumann, S./Leutner, D. (2010): Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz – Analyse von Aufgabenprofilen. In: Zeitschrift für Pädagogik [Beiheft], H. 56, S. 239-248.
- Jones, G.R. (2010): Organizational Theory, Design, and Change. 6th Edition, Pearson, Upper Saddle River, USA.
- Kennedy, G.J./Gordon, R.L./Gordon, V.N. (1995): Changes in social and academic integration in freshman of high and average ability: Implications for retention. In: NACADA Journal, Vol. 15/No. 2, pp. 9-19.
- Korthagen, F.A. (1993): Linking Reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. European Journal of Teacher Education, Vol. 22, pp. 191-207.
- Lang-von Wins, T./v. Rosenstiel, L. (2005): Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M., S. 297-314.
- Lehmann, R./Allemand, M./Zimprich, D./Martin, M. (2010): Persönlichkeitsentwicklung im mittleren Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 2, S. 79-89.
- Leuphana College Studien in der Praxis (2012): Informationen für Studierende. URL: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/Aktuell/files/Infoblatt_College_Studien_in_der_Praxis.pdf.
- Leuphana College Studien in der Praxis (2012): Informationen für Unternehmen. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/Studium/Service/files/College-Studien-Leporello_1103_17_inkubator_leporello_web.pdf.
- Leuphana Studienreflexion (2012): Informationen für Dozenten. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/files/Service/Informationen_fuer_Dozenten_innen.pdf.
- Leuphana Studienreflexion (2012): Informationen für Studierende. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/files/Service/Informationen_fuer_Studierende_01.pdf.
- Leuphana Studienreflexion (2012): Leitfaden für Reflexionsbericht. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/files/Service/Leitfaden_fuer_Reflexionsbericht.pdf.
- Liang, B./Tracy, A./Taylor, C./Williams, L. (2002): Mentoring College-Age Women: A Relational Approach. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 30/No. 2, pp. 271-288.

- McCrae, R.R./Costa, P.T., Jr. (1999): A Five-Factor Theory of personality. In: Pervin, L.A./John, O.P. (eds.): Handbook of personality: Theory and research. 2nd ed. New York: Guilford, pp. 139-153.
- O'Connor, M.C./Paunonen, S.V. (2007): Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. In: Personality and Individual Differences, Vol. 43/No. 5, pp. 971-990.
- Pätzold, G./Lang, L. (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld
- Rokeach, M. (1973): The Nature of Human Values. The Free Press: New York, USA.
- Scandura, T. A. (1992): Mentorship and career mobility: An empirical investigation. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 13/No. 2, pp. 169-174.
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn.
- Shunk, D. H. (1991): Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, Vol. 26/No. 3, pp. 207-231.
- Schübler, I. (2006): Nachhaltigkeit – nachhaltiges Lernen – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gestaltungskompetenz. Grundlegende Überlegungen zu zentralen Begrifflichkeiten im Kontext des KBE-Projektes „lebens-wert? Lernort Gemeinde“ http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Schuessler_Nachhaltigkeit_Begriffskl_rung_Endversion.pdf (10.01.2013).
- Schütz, J./Nittel, D. (2010): Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 1, S. 49-56.
- Skordoulis, R./Baquir Naqavi, S. (2010): Faculty Perceptions of and Attitudes toward Academic Advising at a large University in the United Kingdom. In: The Mentor: An Academic Advising Journal, October.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M., S. 17-30.
- Stevenson, J./Buchanan, D./Sharpe, A. (2006-2007): Commentary: The Pivotal Role of the Faculty in Propelling Student Persistence and Progress towards Degree Progress. In: Journal of College Student Retention, Vol. 8/No. 2, pp. 141-148.
- Westermann, R./Heise, E./Spies, K. et al. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 43/H. 1, S. 1-22.
- Willich, J./Buch, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.

■ **Dr. Julia Schütz**, Professorin für Soziale Arbeit, MSH Medical School Hamburg, University of Applied Sciences and Medical University, E-Mail: julia.schuetz@medicalschooll-hamburg.de

■ **Dr. Andreas Seifert**, Wiss. Mitarbeiter, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ), Universität Paderborn, E-Mail: seifert@plaz.upb.de

■ **Marjaana Gunkel**, Professorin für Organizational and Human Resource Management, Freie Universität Bozen, E-Mail: marjaana.gunkel@unibz.it

An unsere Leser/innen und Autor/innen

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

Sie haben möglicherweise schon einmal versucht, ein Erzeugnis des UVW bei Amazon zu bestellen. Dann haben Sie erfahren: Amazon hatte den Titel zwar geführt, aber als „nicht verfügbar“ bezeichnet. Diese Formel wird von Kunden üblicherweise als „vergriffen“ verstanden. Die korrekte Auskunft hätte wohl lauten müssen: „Von uns nicht lieferbar“.

Denn wir arbeiten mit Amazon nicht zusammen. Von Anfang an nicht.

Und – unsere Titel sind in aller Regel lieferbar oder werden kurzfristig nachgedruckt. Sie sind in jeder Buchhandlung erhältlich oder direkt beim Verlag zu bestellen.

Warum ist das so?

Amazon hatte uns vor Jahren bereits angeboten zu kooperieren, wenn wir bereit seien, auf ihre Bezugsbedingungen einzugehen. Die von diesem Händler geforderten Gewinnmargen lagen jedoch weit über den im Buchhandel üblichen.

Daraufhin hatte sich der Verlag entschlossen, auf den Vertrieb seiner Bücher und Zeitschriften über Amazon ganz zu verzichten. Andernfalls müssten hohe Amazon-Gewinnmargen in die Preise einkalkuliert werden – die Endpreise für unsere Kunden müssten steigen. **Das lehnen wir ab.**

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.

Wir arbeiten vertrauensvoll mit dem gesamten übrigen Buchhandel zusammen, weil wir das deutsche Buchhandelssystem für **eine Errungenschaft, ein Kulturgut erster Ordnung** ansehen. Wer Länder ohne ein solches kundennahes, beratendes Buchhändlersystem kennt, weiß, was es in Deutschland zu verteidigen gilt.

Wir sind als Verlag in Gefahr, damit auf etwa 25% unseres möglichen Umsatzes zu verzichten. Als Fachverlag versuchen wir dies zu kompensieren und unsere Adressaten direkt über unsere Titel zu informieren.

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.

Über <http://www.universitaetsverlagwebler.de> können Sie sich jederzeit informieren.

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

Matthias Söll & Robert W. Jahn

Lehrjahre eines studentischen Betreuungsprogramms – Institutionalisierung und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes



Matthias Söll



Robert W. Jahn

Mentoring programs as an instrument of support for first year students are frequently analyzed in higher education didactics. Robert W. Jahn, Juliane Fuge and Matthias Söll reported 2010 in HSW Vol. 58/No. 4+5, pp. 140-148 about the evaluation of a team-mentoring concept at the Faculty of Economics and Business Administration, Friedrich Schiller University of Jena. The study "Evolution of a mentoring program – institutionalization and diffusion" addresses the institutionalization and diffusion of this team-mentoring concept. Based on their findings, Matthias Söll and Robert W. Jahn discuss influencing factors for a successful adaption of higher education didactics concepts.

Hochschuldidaktische Konzepte wie Mentoring-Programme zielen auf die Erhöhung des Studienerfolgs ab. Die Ansätze können dabei sowohl aus pädagogischer als auch aus institutioneller Perspektive betrachtet werden. 2010 haben wir an dieser Stelle unter dem Titel „Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre?“ ein Peer-Mentoringkonzept für Studienanfänger vorgestellt und im Ausblick angekündigt, dass dieser Ansatz weiterentwickelt wird (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010). Im vorliegenden Beitrag werden die Institutionalisierungs- und Diffusionsprozesse dieses zunächst studiengangbezogenen Mentoring-Konzeptes hin zu einem fakultätsweiten, studiengangübergreifenden Programm beschrieben. Das komplexe Zusammenspiel von Strukturen, Akteuren und Prozessen bei der theorie- und evaluationsgeleiteten Entwicklung wird systematisiert. Dessen Berücksichtigung ist die Grundlage für eine erfolgreiche Adaption hochschuldidaktischer Konzeptionen.

1. Betreuungsprogramme zum Studienbeginn als Ansatz zur Sicherung des Studienerfolgs

Die in den 1970er Jahren begonnenen Diskurse über Orientierungsprogramme für Studienanfänger werden vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen wieder intensiver geführt (vgl. Webler 2012). Hochschuldidaktische Konzepte – wie Tutorien, Orientierungseinheiten, Brückenkurse, Beratungskonzepte, Mentoring-Programme etc. – zielen darauf ab, den Studienerfolg mittelbar zu sichern. Solche Ansätze werden allerdings nicht nur aus pädagogisch-hochschuldidaktischer, sondern auch aus institutionell-organisationaler Perspektive begründet und aus den Zielen der Organisation Hochschule abgeleitet (vgl. Schmitten/Heublein 2013, S. 102). Unterstützungsprogramme sollen insbesondere zum Studienbeginn ansetzen, da dieser als kritische biographische Phase die Weichen für ein erfolgreiches Studium stellt (vgl. Vöttner/Woisch 2012; Schüler 2002). Studi-

enanfänger müssen sich z.B. von den Eltern lösen und neue soziale Kontakte knüpfen. Zugleich gilt es, sich mit komplexen Regelungen zu Studienstrukturen und -inhalten sowie mit den allgemeinen Anforderungen des Studiums i.e.S. vertraut zu machen. Der Beginn des Studiums erfordert demnach sowohl im privaten als auch akademischen Leben eine neue Form von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (vgl. Bachmann et al. 1999, S. 13). Aus sozialpsychologischer Sicht werden der universitäre Massenbetrieb sowie die damit verbundenen Folgen (Anonymität, Konkurrenzdenken etc.) als problematisch für den Studienerfolg kritisiert (vgl. Huber 1995, S. 130).

Der Erfolg eines Studiums ist dabei sowohl von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig, wobei die Studienbedingungen zwischen individuellen Voraussetzungen und dem Studienerfolg vermitteln (vgl. Rindermann/Oubaid 1999). Problematisch ist das Fehlen einer einheitlichen Definition des Studienerfolgs (vgl. Konegen-Grenier/Kuhlmann/Maier 2002). Die mangelnde Begriffsklarheit folgt aus verschiedenen Perspektiven, mit denen Studienerfolg betrachtet werden kann (vgl. Stebler 2000; Abb. 1). Stebler identifiziert erstens eine subjektive Perspektive, wonach sich der Studienerfolg aus Zielen der Studierenden ableitet, die allerdings alles andere als homogen sind. Der subjektive Studienerfolg ist allenfalls über das mehrdimensionale Konstrukt der Studienzufriedenheit operationalisierbar. Zweitens spielt eine institutionell-organisatorische Perspektive eine Rolle, die Studienerfolg aus dem Blickwinkel der Hochschule betrachtet. Hier geht es u.a. um effizienten Ressourceneinsatz. Aus der Perspektive außeruniversitärer Anspruchsgruppen steht drittens die Rentabilität volkswirtschaftlicher Bildungsausgaben im Fokus. Diese sinkt jedoch, wenn die spezifischen Humankapitalinvestitionen nicht ausbildungsadäquat verwertet werden können (vgl. Stebler 2000).

In diesem Aufsatz wird die Entwicklung eines Mentoring-Programms für Studienanfänger dargestellt, das einen Beitrag leisten soll, die Studienbedingungen in der Eingangsphase zu verbessern und die subjektive Studienzufriedenheit sowie den organisationalen Studienerfolg sicherzustellen. Dabei wird insbesondere dessen Entwicklungsprozess beschreiben. Ausgangspunkt bildet das JenMiG (Jener Mentoring in Gruppen) Konzept, das zunächst auf einen einzigen Studiengang bezogen war. Am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (WiWi Fakultät) der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena) wurde dieses für die Ausbildung von Handelslehrern entwickelt und über mehrere Jahre hinweg umgesetzt (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010). Auf Basis der Erfahrungen mit diesem Programm und der Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstrukturen wurde die Konzeption auf alle Studienprogramme der WiWi Fakultät übertragen und curricular fixiert. Diese Institutionalisierung war verbunden mit einer Veränderung der Zielstellungen. In der Praxis zeigte sich, dass das neue Konzept einerseits durch die Institutionalisierung einen verbindlichen Rahmen erhielt, der dessen nachhaltige Umsetzung erfordert und ermöglicht. Andererseits diffundierte die Konzeption zugleich, insbesondere aufgrund einer sich verändernden Studierendenklientel. Somit wird exemplarisch anhand der Interaktionen von Strukturen, Akteuren und Prozessen an der WiWi Fakultät gezeigt, dass es sich um eine komplexe Entwicklung handelt (vgl. Gerholz et al. 2013, S. 193). Deren Berücksichtigung ist für die erfolgreiche Adaption hochschuldidaktischer Ansätze äußerst wichtig.

Im Folgenden wird zunächst Mentoring als hochschuldidaktisches Konzept theoretisch beschrieben (Kap. 2). Danach erfolgt eine Darstellung des Ausgangsmodells JenMiG sowie dessen Erweiterung zur Konzeption des „WiWi Mentoring-Programms“ (Kap. 3). In Kapitel 4 wird die Einführung des Konzepts und dessen Entwicklung beschrieben, die aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen zu Veränderungen in den Strukturen führten. Vor diesem Hintergrund werden die Wirkungen des modifizierten Ansatzes reflektiert und diskutiert (Kap. 5), ehe der Beitrag mit einem Fazit endet (Kap. 6).

2. Mentoring-Programme als hochschuldidaktische Instrumente zum Studienbeginn

Die Probleme, mit denen Studienanfänger konfrontiert werden (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010), erfordern u.a. Unterstützungsangebote, und zwar sowohl im Hinblick auf die fachlich-methodische als auch die psychosoziale Entwicklung der Studierenden. Wegen der Unübersichtlichkeit der (Massen-)Hochschulen, mangelnder Transparenz von Studiengängen, Leistungsanforderungen und Prüfungsverfahren sowie persönlicher Sorgen und Zu-

Abb. 1: Perspektiven des Studienerfolgs

Persönlich, subjektiv	• Individuell unterschiedlich in Abhängigkeit der jeweiligen Lebens- und Studienziele • Studienzufriedenheit als zentrales Kriterium • Z. B. angestrebte Qualifikation, kurze Studiendauer, Sammeln von Erfahrungen u. v. m.
Institutionell, organisatorisch	• Effizienter Ressourceneinsatz (z. B. Lehrpersonal, Räume) • Optimaler Studienverlauf, d. h. ein guter Studienabschluss in möglichst kurzer Zeit • Minimale Studienabbruchquoten
Außeruniversitär, marktlich	• Möglichst hohe durchschnittliche Rentabilität volkswirtschaftlicher Bildungsausgaben • Angemessene Verwertbarkeit spezifischer Humankapitalinvestitionen des Bildungsgangs am Arbeitsmarkt

Quelle: In Anlehnung an Stebler 2000.

kunftsängste der Studierenden entstanden Veranstaltungsformate, die Angebote der Studienberatung mit einführenden Lehrveranstaltungen verbinden (vgl. Barger/Ramm/Multrus 2008, S. 29). Um die Studien- und Lernmotivation – und letztlich den Studienerfolg – positiv zu beeinflussen, ist zudem das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Unterstützung zu fördern (vgl. Keil/Piontkowski 1973, S. 105ff.; Schulmeister 1982, S. 10; Fuge/Söll 2011). Veranstaltungen zur Studieneinführung bzw. Orientierungseinheiten integrieren verschiedene Funktionen wie z.B. Kennenlernen und Kontakterleichterung, Studienberatung und Orientierung hinsichtlich des Studiums, Fachwissenschaft und Beruf etc. und entsprechen basalen Bedürfnissen von Studienanfängern. Bestenfalls sind sie institutionalisiert und regen zu aktivem, selbstständigem Lernen an (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010, S. 142).

Daneben haben Hochschulen verstärkt Mentoring-Programme entwickelt und etabliert, die sich allerdings hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Zielgruppen voneinander unterscheiden. Mentoring ist originär eine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einem Berater (Mentor) und einem Ratsuchenden (Mentee). Der erfahrene Mentor gibt Wissen an den unerfahrenen Mentee mit dem Ziel weiter, dessen Fähigkeiten und Persönlichkeit positiv zu beeinflussen sowie seine berufliche/akademische Laufbahn zu fördern. Es geht um den Transfer von Erfahrungswissen, welches nur bedingt externalisiert werden kann oder gar kodifiziert ist. Der Mentor übernimmt unterschiedliche Rollen und Funktionen. Er ist informeller Berater und Vermittler von Informationen, Erfahrungen und Kontakten, gibt Feedback und leistet emotionalen Beistand. Haasen (2001, S. 15) bezeichnet die Mentoring-Beziehung als „winner-game“, da alle Beteiligten von ihr profitieren. Dementsprechend profitiert der Mentee von Erfahrungen und Rückmeldungen seines Mentors. Dem Mentor verhelfen die Beratungsaktivitäten zu einer verstärkten Selbstreflexion sowie einer Verbesserung sozialkommunikativer Fähigkeiten (vgl. Richert 2006, S. 26). Nicht zuletzt profitiert auch die das Mentoring initiiierende Institution, bspw. durch eine schnelle Orientierung der Mentees, durch die Steigerung des institutionellen Commitments oder durch die Senkung von Drop-Out-Quoten. Bei Mentoring-Programmen zur Erleichterung des Studienanfangs

werden Studienanfänger von Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern oder von Studierenden höherer Semester betreut. Da zwischen Studenten und Professoren eine hierarchische Verbindung besteht, plädiert Haasen (2001, S. 178) für Peer-Mentoring, bei dem Studierende als Mentoren wirken (vgl. auch Ensher/Thomas/Murphey 2001; Schneider 2009; Sloane/Fuge 2013).

3. Konzeptionelle Entwicklung und Erweiterung eines Mentoring-Programms

3.1 JenMiG als erster studiengangbezogener Ansatz

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der WiWi Fakultät der FSU Jena hat vor dem skizzierten Hintergrund und hohen Studienabbruchquoten ein Peer-Mentoring-Konzept (JenMiG) für Studienanfänger entwickelt und implementiert. Dieses ist an die Übung „Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens“ angebunden, jedoch nicht curricular fixiert. Im Rahmen des Programms werden am ersten Tag des Studiums ca. 5 Kleingruppen mit ungefähr 6-8 Studierenden gebildet. Jeder Gruppe wird für das gesamte erste Semester ein erfahrener Mentor zur Seite gestellt, sodass es sich um ein Gruppen-Mentoring-Programm handelt. Mit der Betreuung der Studienanfänger ist das Ziel verbunden, positiv auf Motivation, Emotion und letztlich den Studienerfolg einzuwirken. Indem sich die Studierenden gegenseitig kennenlernen, gemeinsam die Universität erkunden und im Rahmen der Übung an einer ersten wissenschaftlichen Hausarbeit arbeiten, soll ihnen Orientierung in akademischen und privaten Lebensbereichen geboten werden. Die Studienanfänger können am Modell erfolgreicher Studierender lernen (vgl. Wellhöfer 2007). Insofern ist es wichtig, gezielt motivierte und fähige Mentoren auszuwählen, die reflektiert Erfahrungen weitergeben können. Sie haben die Aufgabe, den Mentees Stärken und Schwächen bewusst zu machen, was v.a. kommunikative Fähigkeiten, Beratungskompetenz und ein gutes Beurteilungsvermögen erfordert. Zudem sollten sie über Kontakte an der Hochschule bzw. innerhalb der Studierendenschaft verfügen, um ihre Mentees in Netzwerke und akademische Rituale einzuführen (vgl. Haasen 2001, S. 232f.).

Die Umsetzung des Konzeptes erfolgte erstmals 2007. Auf Basis der Ergebnisse der Evaluation wurde es in den folgenden Jahren kontinuierlich weiterentwickelt. Die Mentoren wurden bspw. in einem Workshop explizit auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Zudem erfolgte zur stärkeren Institutionalisierung die Festlegung verbindlicher Einheiten (z.B. zu Lerntypen oder zu Prüfungsjahren) für alle Gruppen. Deren Organisation sowie die didaktische Aufbereitung und Vermittlung obliegt den Mentoren, die als künftige Handelslehrer bereits über grundlegende didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Das Mentoring-Programm bietet zudem Raum für die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen sowie einer gezielten Prüfungsvorbereitung unter Anleitung der Mentoren.

Die Wirkung von JenMiG wurde im Wintersemester 2008/2009 im Rahmen eines Forschungsprojektes wissenschaftlich untersucht. Im Fokus stand das emotional-motivationale Befinden der Mentees. Mit Hilfe eines Fragebogen-Prä-Post-Kontrollgruppen-Designs wurde geprüft, inwieweit sich Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Studienanfängern erkennen lassen. Insgesamt lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass JenMiG positive Auswirkungen auf die Studienanfänger hat (vgl. Jahn/Fuge/Söll 2010). Dies geht auch aus der regelmäßig durchgeführten Lehrevaluation hervor. Entsprechend wird JenMiG für die Ausbildung von Handelslehrern in der beschriebenen Form kontinuierlich weitergeführt.

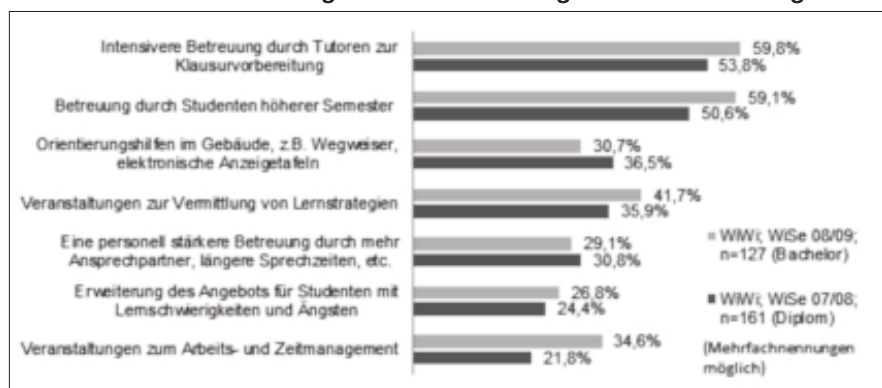
Darüber hinaus wurde das Programm konzeptionell zu einem fakultätsweiten, curricular verankerten Ansatz mit erweiterten Zielstellungen fortentwickelt. Dessen Evolution ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

3.2 „WiWi Mentoring-Programm“ als fakultätsbezogene Weiterentwicklung

2008 wurden die Diplomstudiengänge der WiWi Fakultät der FSU Jena auf die Bachelor- und Masterstruktur umgestellt, wobei man sich erstmals 2010 für den Master immatrikulieren konnte. Die Studiengänge sind als mehrdimensionaler Lernprozess konzipiert, in dem neben der Fachkompetenz auch Human-, Sozial-, Methoden-, Lern-, kommunikative, instrumentale sowie interkulturelle Kompetenz gefördert werden soll. Die Fokussierung überfachlicher Kompetenz wurde im Rahmen der Akkreditierung der Studiengänge explizit gefordert. Im Kontext der Evaluation des JenMiG-Programms wurden WiWi Studierende, die nicht an dem Mentoring-Programm teilgenommen haben, als Kontrollgruppe nach hilfreichen Beratungs- und Serviceleistungen gefragt (vgl. Abb. 2). Sie wünschten sich insbesondere eine Ausweitung studentischer Betreuungsangebote. Dieser Bedarf ist bei der Kohorte der ersten Bachelorstudierenden höher als bei deren Kommilitonen, die sich ein Jahr zuvor in Diplomstudiengängen eingeschrieben haben. Die erhöhte Nachfrage kann z.T. mit der Einführung der neuen Studienstruktur erklärt werden. Trotzdem ist der Bedarf der Studienanfänger an Unterstützung auf einem vergleichsweise hohen Niveau.

Aufgrund dieser Bedarfe und der Akkreditierungsaufgaben zur spezifischen Förderung überfachlicher Kom-

Abb. 2: Gewünschte Beratungs- und Serviceleistungen von Studienanfängern



Quelle: Jahn/Fuge/Söll 2010, S. 144.

petenz wurde das Modul „Gruppendynamik, Moderation und Präsentation“ (Modul GMP) als Pflichtmodul für die Masterstudiengänge a) Betriebswirtschaftslehre, b) Economics und c) Wirtschaftspädagogik konzipiert, welches das JenMiG-Programm unter veränderten Zielsetzungen integrierte und curricular fixierte. Die Zielstellung veränderte sich insofern, weil nun nicht mehr der Schwerpunkt allein auf der Orientierung und Beratung der Studienanfänger liegt, sondern die Vorbereitung der Mentoren und deren soziale, personale und methodische Entwicklung in den Vordergrund rückt. Jeweils im Sommersemester, d.h. im 2. Mastersemester, erfolgt die Ausbildung der Masterstudierenden zu Mentoren. Die Studierenden sind zu diesem Zeitpunkt mit der Hochschule, den Studiengängen und dem Umfeld vertraut. In Lehrveranstaltungen werden zunächst

- Konzepte des Mentorings als hochschuldidaktisches Instrument,
- Grundlagen der Visualisierung, Präsentation und Moderation,
- Feedbackmethoden und gruppendynamische Übungen,
- Methoden kooperativen und kollaborativen Lernens sowie
- Lehr- und Lerntechniken für die Arbeit in Kleingruppen

thematisiert. Auf dieser Basis entwickeln die Mentoren in ca. 40 Kleingruppen mit 4-6 Studierenden jeweils eigene Mentoring-Konzepte.

Die Mentorenausbildung erfolgt dabei im Rahmen eines Stufenkonzeptes. Zunächst werden zu Beginn des Sommersemesters ca. 4 Gruppen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik zu Mentoren-Coaches ausgebildet. Da diese bereits Mentoring- und Unterrichtserfahrung sammeln konnten und häufig in Kleingruppen arbeiten, können Sie ihre Kommilitonen der Betriebswirtschaftslehre (ca. 20 Gruppen) und der Economics (ca. 16 Gruppen) bei der Entwicklung eigener Mentoring-Programme, die ab der Mitte des Sommersemesters beginnt, gut unterstützen.

Die künftigen Mentoren planen auf der Basis der theoretischen Grundlagen der begleitenden Veranstaltungen (s.o.) in ihren Gruppen individuelle Mentoring-Prozesse, die einerseits verbindliche Bestandteile (z.B. Fakultäts-, Universitäts- und Stadtführungen, Erläuterung des Studienablaufs, Nutzung der universitären Infrastruktur) enthalten und andererseits auf Basis der eigenen Studiengänge persönlichen Interessen, Schwerpunkten und Zielen Rechnung tragen, indem auch gemeinsame Freizeitaktivitäten geplant werden. Dies bedeutet, dass es nicht ein starres Mentoring-Programm gibt, sondern dass unter einer konzeptionellen Klammer eine jeweils studiengang- und gruppenspezifische sowie individuelle Ausdifferenzierung erfolgt.

Mehrere Zwischenpräsentationen, Kooperationstreffen zur Ausarbeitung gemeinsamer Aktivitäten und Feedbackschleifen begleiten diesen offenen Entwicklungsprozess. Insofern sind die Mentoren weniger Reproduzenten als Art Erfüllungsgehilfen der Institution, sondern vielmehr Ko-Konstrukteure und aktiv Lernende.

Die Mentoren gestalten dann das „WiWi Mentoring-Programm“ im Wintersemester als Teil der Studienein-

gangsphase auf der Basis ihrer eigenen Konzeptionen. Im Rahmen mehrerer studiengangspezifischer Auftaktveranstaltungen lernen sich Mentoren und Mentees kennen. Die Zuordnung der Mentoren und Mentees erfolgt im Anschluss an die Einführungsveranstaltungen der jeweiligen Studiengänge. Durch Koordinatoren werden die neuen Studierenden in Kleingruppen mit jeweils ca. 8-12 Personen eingeteilt und an die ebenfalls anwesenden Gruppen der Mentoren übergeben. Anschließend folgen mindestens 5 Treffen, die u.a. folgendes beinhalten:

- Networking, d.h. gegenseitiges Kennenlernen bei Fakultäts-, Uni- und Kneipenrallyes, gemeinsamen Ausflügen etc.
- Unterstützung bei der Bewältigung des Studienalltags, Erläuterung des Studien- und Prüfungsablaufs, Nutzung der universitären Infrastruktur etc.
- Einführung in universitäre Lern- und Prüfungsstrategien, Zeitmanagement etc.

Das Modul GMP endet für die Mentoren mit einer Abschlussveranstaltung, in der sie ihre Konzepte und den Verlauf des Mentorings präsentieren und reflektieren. Das im Rahmen des Moduls angebotene „WiWi Mentoring-Programm“ zielt wie auch JenMiG auf die Erleichterung des Studieneinstiegs für Studienanfänger ab, allerdings mit veränderter Struktur und Zielgruppe. Die Kernidee des Peer-Mentoring-Ansatzes in einer Kleingruppenstruktur bleibt zwar bestehen. Während im JenMiG-Programm die Mentees allerdings durch die Anbindung an eine Übung zur Teilnahme verpflichtet und die Mentoren ausgewählt, geschult und bezahlt werden, ist die Teilnahme am „WiWi Mentoring-Programm“ für die Mentees freiwillig. Die Masterstudierenden werden hingegen im Rahmen des Pflichtmoduls GMP zu Mentoren ausgebildet. Neben der Orientierung der Mentees wird nun vor allem die Kompetenzentwicklung der Masterstudierenden fokussiert. Dies hat zur Folge, dass – vor dem Hintergrund des angestrebten Modelllernens im Rahmen von Mentoring-Ansätzen (s.o.) – die Modelle (Mentoren) für die Studienanfänger stärker im Hinblick auf Leistung und Motivation differenziert sind, als bei einer gezielten Auswahl von Mentoren. Diese „Leistungsheterogenität“ kann durch die Vorbereitung und Begleitung zwar deutlich abgeschwächt, aber nicht nivelliert werden.

4. Die Implementation des Konzepts zwischen Institutionalisierung und Diffusion

4.1 Einführung und Umsetzung des Moduls

Der Großteil der Studierenden der Fakultät ist im Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaften (WiWi) sowie den Masterstudiengängen Betriebswirtschaftslehre (BWL), Economics und Wirtschaftspädagogik (Wipäd) immatrikuliert.¹ Das Modul GMP wurde erstmals 2011 angeboten.

¹ Das Studienangebot wird ferner durch einen Master Wirtschaftsinformatik, jeweils ein Doppel-Master-Programm in BWL bzw. Economics, einen Master BWL für Ingenieure und Naturwissenschaftler und einen einjährigen Master Economics ergänzt.

Da zu diesem Zeitpunkt noch keine Bachelorstudierenden der Fakultät ihr Studium beendet hatten, wurde das Modul mit Studierenden erprobt, die ihre Abschlüsse extern erworben haben.

In der folgenden Zeit stellte v.a. die Entwicklung der Studierendenzahlen (siehe Tab. 1) eine große Herausforderung dar. Während die Anzahl der zu betreuenden Studierenden im Bachelorstudiengang abnahm, immatrikulierten sich viele Masterstudierende, die den Bachelorabschluss nicht an der FSU Jena erworben haben. Die daraus resultierenden Umsetzungsprobleme und die Anpassungen werden im Folgenden skizziert.

Organisatorische Herausforderungen: Bevor Studierende ihr Studium aufnehmen, bietet die Fakultät ein Online-Self-Assessment zur ersten *Orientierung* an. Studieninteressierte können zudem auf zahlreiche Betreuungsangebote der Universität zurückgreifen. Zum Studienbeginn werden für Studienanfänger Einführungsveranstaltungen (bspw. zum Studienverwaltungssystem) angeboten. Im Bereich der *überfachlichen Betreuung* führt die WiWi Fakultät darüber hinaus u.a. Einführungsprogramme zu den Studiengängen sowie Treffen mit Professoren und Mitarbeitern durch. Im Bereich der *fachlichen Betreuung* werden Brückenkurse, Tutorien und Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten offeriert. Das „WiWi Mentoring-Programm“ ist somit Teil eines breiten Angebots für Studienanfänger, das sowohl von zentralen Einrichtungen der FSU Jena als auch von der Fakultät angeboten wird. Um in diesem Rahmen einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, besteht ein hoher Koordinierungsbedarf.

Heterogenität der Studierenden: In Tab. 1 wurde die Entwicklung der Studierendenzahlen dargestellt. Während die Zahl der Bachelorstudierenden sank, stieg die der Studierenden in den Masterprogrammen BWL und Economics deutlich. Im englischsprachigen Master Economics zudem mehr als 80% der Studierenden aus dem Ausland und verfügen zumeist über keine Deutschkenntnisse. Somit sank einerseits die Zahl der zu betreuenden Mentees. Andererseits stieg die Zahl der auszubildenden Mentoren. Da viele der neuen Masterstudierenden ihr Bachelorstudium nicht in Jena und z.T. an ausländischen Universitäten absolvierten – und damit ähnliche Orientierungsbedarfe wie originäre Studienanfänger haben – entstand neuer Betreuungsbedarf. Diese Studierenden haben zwar gezeigt, dass sie die neue Lebenssituation im Umfeld einer Universität bewältigen können, gleichwohl sind auch für sie die organisatorischen Abläufe und das Umfeld neu. Für internationale Studierende sind die Anforderungen nochmals höher. Neben dem gewohnten sozialen Umfeld verlassen sie häufig auch den eigenen Kulturkreis. Entsprechend besteht die Notwendigkeit, neben Bachelorstudierenden auch Masterstudierende als Mentees zu betreuen.

Irreguläre Studienverläufe: Ferner wollen überdurchschnittlich viele Studierende der Fakultät im Ausland studieren. Von den Masterstudierenden, die am Modul GMP teilnehmen müssen, gehen bspw. über 15% im 3. Semester ins Ausland. Da in diesem regulär die Betreuungsleistung der Mentees erbracht werden müsste, entstehen erhebliche Organisationsprobleme. Dies gilt auch

Tab. 1: Entwicklung der Teilnehmerzahlen am WiWi Mentoring

Durchgang	Anzahl der Studierenden im Sommersemester		Anzahl der Studierenden im Wintersemester	
2011/2012	Master BWL	20	Bachelor WiWi	374
	Master Economics	7	Master BWL	54
			Master Economics	9
2012/2013	Master BWL	55	Bachelor WiWi	310
	Master Wipäd	11	Master BWL	109
	Master Economics	10	Master Economics	64
2013/2014	Master BWL	105	Bachelor WiWi	324
	Master Wipäd	16	Master BWL	159
	Master Economics	55	Master Economics	84

für die Doppel-Master-Programme der Fakultät. Studierende aus dem Ausland studieren erst 1 Jahr in ihren Heimatländern und dann 1 Jahr in Jena. Sie kommen also im 3. Semester und haben die Vorbereitung auf das Mentoring verpasst, sodass eine reguläre Integration in das Modul nicht möglich ist. Für Studierende mit irregulären Studienverläufen galt es folglich, besondere Varianten des Pflichtmoduls zu entwickeln.

Die steigende Heterogenität und die damit verbundenen differenzierten Bedürfnisse unterschiedlicher Gruppen sowie die u.a. daraus resultierenden organisatorischen Probleme führten dazu, dass Veränderungen und Anpassungen notwendig wurden, die als Diffusion des Konzepts – im Sinne einer Ausdifferenzierung im Hinblick auf verschiedene Zielstellungen und Zielgruppen unter dem Dach eines Gesamtkonzeptes – verstanden werden müssen.

4.2 Anpassungen der Konzeption

Optimierung der Organisation: Zur Bewältigung der organisatorischen Probleme wird bei der Koordination der Schulungs- und Mentoring-Veranstaltungen eng mit den Lehrstühlen und dem Dekanat der Fakultät zusammengearbeitet, um Veranstaltungsüberschneidungen zu minimieren. Zudem erfolgt eine enge Abstimmung mit den für die Studienaufaktveranstaltungen verantwortlichen zentralen Stellen der Universität. Zur Betreuung der internationalen Studierenden wird mit dem internationalen Büro der Fakultät und der Universität zusammengearbeitet.

Ausdifferenzierung des Mentoring-Programms: Daneben wurden inhaltliche Anpassungen erforderlich (siehe Tab. 2). Während ein Teil der Masterstudierenden weiter originäre Studienanfänger im *Bachelor Wirtschaftswissenschaften* betreut, kümmert sich nunmehr ein anderer Teil speziell um die Bedürfnisse von Studierenden, die ihr Masterstudium aufnehmen. Um die Mentoren im Rahmen des Moduls GMP auf die unterschiedlichen Zielstellungen vorzubereiten, wurde das Schulungskonzept entsprechend angepasst. Die Gruppe des Masters BWL wird geteilt. Ein Teil bereitet sich auf die Betreuung von Bachelorstudierenden, ein anderer auf die Betreuung von Masterstudierenden der BWL vor. Die Studierenden des Masters Economics werden in englischsprachigen Veranstaltungen gezielt auf die Betreuung ihrer künftigen Mentees des gleichen Studiengangs vorbereitet.

Mentoring für Studierende im Master: Für Anfänger des *Masters BWL* wird ein Fokus auf die Organisation des Studiums und die universitäre Infrastruktur gesetzt. Da-

neben werden fakultätsspezifische Studienanforderungen und Standards wissenschaftlichen Arbeitens thematisiert. Für ausländische Studierende des *Masters Economics* wird ein Schwerpunkt auf die Bewältigung formaler Angelegenheiten (wie der Registrierung an universitären Einrichtungen, der Anmeldung bei lokalen Behörden, dem Eröffnen eines Bankkontos, dem Abschluss von Versicherungen, dem Bezug einer Wohnung etc.) gelegt. Mentoring für Studierende im Doppel-Master BWL: Auch Studierende des Doppel-Master-Programms BWL, das zusammen mit der Universität Tiflis in Georgien angeboten wird, werden zu Mentoren ausgebildet (ca. 15 Studierende pro Jahr). Das erste Jahr absolvieren sie in Georgien, das zweite in Jena. Ein persönlicher, jahrgangsübergreifender Austausch kann deshalb nicht stattfinden. Daher bereiten die Studierenden in Deutschland ihre Kommilitonen in Georgien mit Hilfe eines eMentoring-Konzepts (u.a. mit Video-Konferenzen, Skype-Chats, Checklisten und Präsentationen zu Studium und Zielland) auf ihr Auslandsstudium in Jena vor.

Mentoring für Studierende im Doppel-Master Economics: Das mit der Universität Insubria in Italien entwickelte Doppel-Master-Programm Economics ist ein beidseitiges Austauschangebot, sodass nicht nur Studierende aus Italien an der FSU Jena aufgenommen, sondern auch von dieser entsendet werden (jeweils ca. 10 Studierende pro Jahr). Auch für diese Studierenden ist das Modul GMP belegungspflichtig. Entsprechend nehmen im Sommersemester zunächst alle an der Schulung teil. Anschließend bereiten die italienischen Kommilitonen die Studierenden, die in Italien studieren werden, auf ihr Auslandsstudium vor. Diese wiederum übernehmen selbige Aufgabe, sobald sie sich in Italien eingelebt haben. Sie bereiten die Studierenden an der Universität Insubria auf ihr Studium in Jena vor.

Mentoring für ins Ausland gehende Studierende: Seit 2014 erfolgt eine spezifische Vorbereitung von Studierenden, die ein Auslandsstudium planen. Diese entwickeln im Rahmen der Vorbereitung des Moduls GMP ein Schulungskonzept für das Auslandsstudium. Während sie im darauf folgenden Wintersemester im Ausland sind, konkretisieren sie dieses. Im sich anschließenden Sommersemester schulen sie diejenigen, die anschließend im Ausland studieren werden.²

Dadurch kann auch für Studierende mit irregulären Studienverläufen ein systematischer Studienablauf garantiert werden. Zudem werden nun sowohl internationale Studierende, die an der Fakultät studieren, als auch Studierende, die ein internationales Studium anstreben, durch den gezielten und angeleiteten Austausch von Erfahrungen unterstützt.

Integrativer und interkultureller Fokus: Zur Förderung interkultureller Kompetenz verfolgt das Modul GMP das Ziel, die verschiedenen Studierendengruppen der Fakultät zusammenzuführen, die sich im Studienalltag auf-

Tab. 2: Ausdifferenzierung des WiWi Mentoring

Programme, Zielgruppen	„WiWi Mentoring-Programm“						
	Ursprüngl. Programme	Sonderprogramme					
	JenMiG für Bachelor WiWi, Profil Wipäd (zuvor Dipl.)	Mentoring für Bachelor WiWi	Mentoring für Master BWL	Mentoring für Master Economics	Mentoring für Doppel-Master BWL in GE	Mentoring für Doppel-Master Economics in IT und DE	Mentoring für ins Ausland gehende Studierende
Einführung	2007	2011	2012	2013	2013	2013	2014
Mentoren	Bachelor oder Master Wipäd	Master BWL	Master BWL	Master Economics	Doppel-Master BWL (in Jena)	Doppel-Master Economics	Master mit Auslandssemester
Vorbereitung	Irregulär	2. Semester	2. Semester	2. Semester	4. Semester	2. + 4. Semester	2. Semester
Mentoring	Irregulär	3. Semester	3. Semester	3. Semester	4. Semester	2. + 4. Semester	4. Semester
Semester der Mentees	1. Semester	1. Semester	1. Semester	1. Semester	2. Semester	2. + 4. Semester	Diverse Semester

Tab. 3: Ergebnisse der Lehrevaluation

Dimension	Durchgang 2012/2013	
	MW Modul GMP (n=50)	MW WiWi gesamt (n=5.567)
Gesamtkonzept	0.70	0.65
Konstruktive Arbeitsatmosphäre	0.78	0.47
Lerneffekte	0.68	0.63
Anwendungsnähe	0.56	0.29
Kodierung: +1 =Zustimmung, -1=Ablehnung		

grund unterschiedlicher Studienschwerpunkte eher selten begegnen. Das Modul bietet zunächst einen Raum, in dem sich die Studierenden der verschiedenen Fächergruppen kennenlernen können. Zudem wird im Rahmen der Entwicklung der jeweiligen Mentoring-Konzepte gefordert, dass zwischen Kleingruppen Kooperationsprojekte mit Studierenden anderer Fächergruppen ausgearbeitet und umgesetzt werden. So lernen sich nationale und internationale Studierende aller Studiengänge bei der Umsetzung der Mentoring-Programme kennen.

5. Wirkungen

Das Modul GMP und das „WiWi Mentoring-Programm“ werden zum einen im Kontext der Lehrevaluation standardisiert durch die Mentoren beurteilt. Die Studierenden bewerten verschiedene Qualitätsdimensionen wie Konzept, Schwierigkeitsgrad, Inhalte, Lernerfolg etc. Verglichen werden können die Ergebnisse der Bewertung des Moduls GMP mit den Bewertungen aller Lehrveranstaltungen. Ausgewählte Ergebnisse werden in Tabelle 3 zusammengefasst.

Es wurde deutlich, dass sich das Modul stark von üblichen Vorlesungen, Übungen oder Seminaren unterscheidet. Die Studierenden empfinden die Arbeitsatmosphäre als sehr konstruktiv und die Veranstaltung als anwendungsnah. Zudem – und dies ist für ein solches Programm nicht

² Im Sommersemester 2014 bereiteten in einer Pilotphase erstmals ca. 20 ehemalige Studentinnen und Studenten, die bereits im Ausland studiert haben, ca. 90 ihrer ein Auslandsstudium aufnehmenden Kommilitonen auf dieses vor.

selbstverständlich – beurteilen sie das Niveau der erreichten Lerneffekte in etwa auf demselben Niveau wie in anderen (fachbezogenen) Veranstaltungen der Fakultät. Darüber hinaus ist seit der Einführung des Moduls dessen Komplexität hinsichtlich der Ziele und der Struktur gestiegen. Trotz der Komplexität des Programms wird das Gesamtkonzept mit 0.70 positiv bewertet.

Im Rahmen der Reflexion der Mentoring-Konzepte erfassen die Mentoren zum einen die Zufriedenheit ihrer Mentees mit dem entwickelten Orientierungs- und Betreuungsangebot. Zum anderen erfolgt eine Online-Befragung der Mentees zu den Studieneinführungsveranstaltungen und zum „WiWi Mentoring-Programm“. Im letzten Durchgang beteiligten sich hieran 130 Mentees (Rücklauf=19,5%). Hinsichtlich ihrer Befürchtungen geben die Mentees an, dass sie zum Studienbeginn überdurchschnittlich stark Probleme mit Leistungs- und Prüfungsanforderungen sowie Probleme bei der Studienorganisation (Zeitplanung, Tagesablauf etc.) erwarteten. Sie wurden zudem gefragt, wer oder was ihnen rückblickend in dieser Zeit geholfen hat. Auf einer 5er Likert-Skala (1=„gar keine Hilfe“ bis 5=„sehr viel Hilfe“) bewerteten die Studierenden das „WiWi Mentoring-Programm“ mit einem Mittelwert von 3.44 positiv. Nur die Unterstützung anderer Kommilitonen wird als noch hilfreicher bewertet (MW=3.71), was indirekt auch auf das Programm zurückzuführen ist, da es explizit darauf abzielt, Kontakt zwischen Studierenden herzustellen. Die Studentinnen und Studenten wurden zudem danach befragt, wie sich die Befürchtungen seit Beginn ihres Studiums verändert haben (1=„weniger geworden“, 2=„unverändert“, 3=„größer geworden“). Erfreulicherweise haben sich Probleme bei der Studienorganisation (Zeitplanung, Tagesablauf etc.) bei den Befragten verringert (MW=1.54). Auch die Befürchtung, schlecht soziale Kontakte aufbauen zu können, verringerte sich (MW=1.63). Im Rahmen der Evaluation fällt allerdings auf, dass durch Mentoring Ängste bezüglich der Probleme mit Leistungs- und Prüfungsanforderungen weniger abgebaut werden, sondern z. T. sogar durch die „Aufklärungsarbeit“ der Mentoren steigen (vgl. auch Jahn/Fuge/Söll 2010).

Bei der Beurteilung der Umsetzung einzelner Elemente des Mentoring-Programms mit einer 5er Likert-Skala (1=„sehr schlecht“ bis 5=„sehr gut“) stechen die Aktivitäten in kleinen Gruppen (MW=3.78), der Kontakt zu anderen Erstsemestern (MW=3.68), Informationen zur Studienorganisation (MW=3.63), Informationen zu digitalen Ressourcen (MW=3.62) und der Kontakt zu Studierenden höherer Semester (MW=3.58) positiv hervor. Insgesamt fällt die Evaluation positiv aus. 81,9% der Mentees würden das Mentoring anderen Studienanfängern empfehlen. Diese Befunde zeichnen ein positives Bild, sind gleichwohl nur ein erstes Schlaglicht auf die Wirkungen.

Insofern leistet das Programm den Befunden der Evaluation zufolge einen Beitrag zum subjektiven Studienerfolg – zumindest zur Studienzufriedenheit – von Mentoren und Mentees. Auf der Seite des organisationalen Studienerfolgs ist die Bewertung indessen schwieriger. Das Modul ist zwar mit hohem organisatorischem Aufwand verbunden, da es gerade aufgrund der Komplexität und

Ausdifferenzierung sowie der Einbindung in die Abläufe der Fakultät und Universität einer umfassenden, kontinuierlichen Koordination bedarf. Die institutionelle Vernetzung, die durch das Modul entsteht, wirkt sich jedoch positiv auf die Zusammenarbeit innerhalb der Fakultät und der Universität aus. Zudem entlasten gut orientierte und vernetzte Studierende die mit der Beratung von Studierenden betrauten Mitarbeiter. Und durch das Mentoring-Programm besteht ein anwendungsnahes Studienmodul zur Förderung überfachlicher und interkultureller Kompetenz, in dem die Studierenden nicht zuletzt auf Führungs- und Betreuungsaufgaben im späteren Berufsleben vorbereitet werden. Aus organisatorischer Perspektive ist zudem hervorzuheben, dass die Entwicklung, Koordination, Durchführung und Evaluation des Gesamtprogramms durch eine Stelle mit regulärer Lehrverpflichtung im Rahmen des Moduls GMP abgedeckt wird, sodass ein umfassendes Unterstützungsangebot ohne zusätzlichen finanziellen und personellen Aufwand, bspw. durch die Bezahlung von Mentoren, angeboten werden kann.

6. Fazit – Hochschuldidaktische Konzepte zwischen Institutionalisierung und Diffusion

Das in diesem Beitrag vorgestellte Mentoring-Programm hat Modellcharakter, weil es dezentral die Betreuung einer sehr großen, schnell wachsenden und heterogenen Studierendengruppe in der Studieneingangsphase i.w.S. ermöglicht und so durch die Erschließung umfangreicher studentischer Ressourcen die begrenzten zentralen personellen Kapazitäten einer Fakultät entlastet. Es können einerseits zielgruppenspezifische Orientierungsangebote für verschiedene Gruppen von Studienanfängern in den Bachelor- und Masterprogrammen geschaffen werden. Die Integration in den Fachbereich und das neue studentische Umfeld könnte ein zentralisiertes und statisches Betreuungs- oder Veranstaltungskonzept unter Berücksichtigung der zielgruppenspezifischen Besonderheiten kaum leisten. Die Vorbereitung, Umsetzung und Reflexion des Pflichtmoduls durch die Mentoren trägt insbesondere zur Entwicklung überfachlicher Kompetenz, wie Human-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz bei und fördert deren Beschäftigungsfähigkeit. Da nationale und internationale Studierende das Modul zusammen durchlaufen, wird nicht zuletzt interkulturelle Kompetenz gefördert. Diese Aspekte erhöhen die Attraktivität der Studiengänge und tragen zum subjektiven und organisationalen Studienerfolg bei.

Es hat sich allerdings bei der Entwicklung des Programms gezeigt, dass man die Einführung eines solchen nur schwer exakt planen kann. Es ist aufgrund der organisationalen Komplexität sowie der organisationsspezifischen Entwicklungslogik kaum möglich, ein studiengangbezogenes Konzept (JenMiG) friktionslos auf eine ganze Fakultät zu übertragen. Dies gelang nur, weil der grundlegende Ansatz einerseits curricular fixiert und normiert wurde. Diese *Institutionalisierung* verpflichtete die Akteure, das Programm kontinuierlich anzubieten und zu optimieren. Gleichzeitig konnte diese Weiterentwicklung nur gelingen, weil die Akteure das Konzept offen und dynamisch entwickelten und an die institutionellen, unbe-

kannten und sich wandelnden Rahmenbedingungen anpassten – also dessen *Diffusion* als Chance zuließen. Nur unter einer solchen Verbindlichkeit und Entwicklungsoffenheit ist die erfolgreiche Adaption hochschuldidaktischer Konzepte wie Mentoring-Programmen nachhaltig und zielgruppenbezogen differenziert möglich. Insofern stellt die Implementation dieses Mentoring-Programms ein Beispiel für die Entwicklung einer Fakultät als Organisation dar, welche die Autonomie der Akteure sicherstellt, zugleich aber in bestimmten situativen Zusammenhängen kollegiale Konsensfindung und Kooperationen institutionalisiert (vgl. Gerholz et al. 2013). Die Etablierung des Programms konnte nur gelingen durch den kollegialen Konsens auf die mit dem Programm verbundenen Ziele und dem bürokratischen Akt der curricularen Verankerung sowie dadurch, dass gleichermaßen Freiräume der Lehrenden auf Modulebene gegeben waren und übergreifende Kooperationsstrukturen etabliert wurden (vgl. ebd., S. 211f.).

Literaturverzeichnis

- Bachmann, N. et al. (1999): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Göttingen.
- Bargel, T./ Ramm, M./ Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.
- Ensher, E. A./Thomas, C./ Murphey, S. E. (2001): Comparison of traditional, step-ahead and peer mentoring on protégés support, satisfaction and perceptions of career success. *Journal of Business and Psychology*, Vol. 15/No. 3, pp. 419-438.
- Fuge, J./ Söll, M. (2011): Mentoring als hochschuldidaktisches Gestaltungsinstrument. Eine vergleichende Analyse. bwp@ Spezial 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/fuge_soell_ws29-ht2011.pdf (17.07.2014).
- Gerholz, K.-H. et al. (2013): Die Fakultät als Organisation – Theoretische und empirische Modellierung. ZBW, Jg. 109/ H. 2, S. 191-215.
- Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München.
- Huber, L. (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, D. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart u.a.

- Jahn, R. W./ Fuge, J./ Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 58/H. 4+5, S. 140-147.
- Keil, W./ Piontkowski U. (1973): Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim.
- Konegen-Grenier, C./Kuhlmann, C./Maier, C. (2002): *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln.
- Richert, V. (2006): *Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter*. Saarbrücken.
- Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 6/H. 11, S. 589-592.
- Schneider, P. B. (2009): *Deutsche Adaption und Validierung des Mentor Role Instruments (MRI) von Ragins und McFarlin mit multiplen Datenquellen*. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn: Diss.
- Schüler, J. (2002): *Ein hierarchisches Modell der Anschlussmotivation. Hoffnung-auf-Anschluss und Furcht-vor-Zurückweisung und die Selbstregulation durch Zielsetzungen*. Wuppertal: Diss.
- Schulmeister, R. (1982): *Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundle-gung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen*. Weinheim.
- Sloane, P. F. E./ Fuge, J. (2013): Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument – Eine Potentialanalyse. In: Gerholz, K.-H./ Sloane, P. F. E. (Hg.): *Studiengänge entwickeln – Module gestalten* [Higher Education, 2]. Paderborn.
- Smitten, S./Heublein, U. (2013): *Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 6/H. 2, S. 98-109.
- Stebler, P. (2000): *Studien-erfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg i.Ue. Empirische Grundlagen für die Entscheidung hochschulökonomischer Fragen*. Freiburg: Diss.
- Vöttner, A./Voisch, A. (2012): *Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen*. Hannover.
- Webler, W.-D. (2012): *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!* Bielefeld.
- Wellhöfer, P. R. (2007): *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. Stuttgart.

■ Dr. Matthias Söll, Dipl.-Hdl., Wiss. Mitarbeiter, Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik, Universität Kassel, E-Mail: matthias.soell@uni-kassel.de

■ Dr. Robert W. Jahn, Professur für Ökonomische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

Das Tutorenhandbuch in 8. Auflage! Helen Knauf Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit, wie sie im Laufe der Jahre von einem größeren Kreis von Kolleginnen und Kollegen am damaligen Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld entwickelt worden ist. Der Band enthält auch die dort entstandenen Materialien und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

- Was ist Tutorenarbeit?
- Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden?
- Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 978-3-937026-34-3, Bielefeld 2016, 8. Auflage, 159 Seiten, 23.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

David B. Meinhard & Matthias Pilz

Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen belegen?



David B. Meinhard



Matthias Pilz

This article presents the case study method as a common instrument of management education. Possible advantages and disadvantages of its use are pointed out and frequently utilized patterns of theoretical justification are stated. A look at the state of research on the use of the case study method reveals the lack of empirical foundations of this methodology. A conclusion is made which points out a desideratum in the field of use of the case method in management education.

Die Fallstudien-Methode hat ihren Ursprung in der universitären Lehre der Harvard Business School, wo diese seit Anfang des 20. Jahrhunderts genutzt wird (vgl. ausführlich Copeland 1954, pp. 25ff.). Kaiser betont, dass die Fallstudie auch im System der europäischen Hochschulen eingesetzt wird, vornehmlich an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und zu Zwecken einer praxisorientierten Managementausbildung (vgl. Kaiser 1983, S. 12ff.). In Deutschland war es Kosiol (1957), der erstmalig den Versuch der „Behandlung praktischer Fälle“ im Hochschulunterricht realisierte.

Aktuell werden Fallstudien professionell und in großer Vielfalt vertrieben, neben namhaften internationalen Business Schools z.B. vom „The Case Centre“ (vormals „European Case Clearing house“; vgl. <http://www.thecasecentre.org>). Damit einhergehend wird der Einsatz von Fallstudien heutzutage als ein zentrales Qualitätsmerkmal der Management-Lehre an Universitäten und Business-Schools definiert (vgl. z.B. Ivey 2015). Inwiefern der starke Fokus gerade auf diese Lehr-Lernmethode gerechtfertigt ist, bleibt dabei jedoch vielfach unklar.

Der vorliegende Beitrag stellt die Fallstudienmethode als gängiges didaktisches Instrument in der Managementausbildung vor. Es werden (lern-)theoretische Begründungsmuster aufgezeigt sowie mögliche Vor- und Nachteile des Einsatzes gegeneinander abgewogen. Ein Blick auf den Stand der Forschung zum Einsatz der Fallstudienmethode offenbart die mangelnde empirische Fundierung dieser Methodik und stellt abschließend Desiderate heraus.

1. Begriffliche Annäherung und Varianten der Fallstudienmethode

Eine Durchsicht der relevanten Literatur zeigt, dass eine einheitliche und allgemein anerkannte Definition des Begriffes „Fallstudie“ nicht existiert (vgl. bspw. Perlitz/Vassen 1976, S. 1). Als erster Schritt einer begrifflichen Klärung wird an dieser Stelle die „Fall(studien)methode“

von dem „Fall“ oder der „Fallstudie“ abgegrenzt. Die Fälle stellen im weitesten Sinne das Medium dar, welches innerhalb der Fallmethode als didaktisches Medium zum Einsatz kommt (vgl. Kleine 1981, S. 48).

Mauffette-Leenders/Erskine/Leenders (2005, p. 4) ziehen einen einprägsamen Vergleich von Fällen im wirtschaftswissenschaftlichen Studium mit denen im Medizinstudium: „In essence, cases are to management students what cadavers are to medical students, the opportunity to practice on the real thing harmlessly.“ Die Tatsache, dass eine Fallstudie eine Lernsituation bereitstellt, in der ein etwaiges Scheitern bzw. vermeintliche Fehlentscheidungen der Studierenden in einer spezifischen Problem- oder Entscheidungssituation ohne Konsequenzen für die reale (Unternehmens-)Umwelt bleiben, wird im Allgemeinen als ein Vorteil der Fallmethode im Vergleich zu anderen Lehr-Lern-Arrangements gesehen (vgl. Pilz 2008, S. 123).

Schmidt schlägt folgende allgemeine Definition eines Falles vor: „Ein Fall lässt sich [...] als eine verhältnismäßig umfassende Zusammenstellung der Tatbestände einer bestimmten Betriebssituation bezeichnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten Gegebenheiten Aufgaben stellt und Entscheidungen verlangt.“ (Schmidt 1958, S. 15). Ähnlich definieren Erskine/Leenders/Mauffette-Leenders (2003, p. 9) einen case: „A case is a description of an actual situation, commonly involving a decision, a challenge, an opportunity, a problem or an issue faced by a person, or persons, in an organization. A case is based on actual field data, authenticated by a release. It is not of the armchair or fictional variety.“ Es fällt auf, dass diese Autoren zusätzlich das Vorhandensein von Personen betonen, die als Entscheidungsträger auftreten. Auch wird deutlich herausgestellt, dass fiktionale Fälle, die sozusagen „im Lehnstuhl“ entworfen wurden, explizit ausgeschlossen werden (vgl. vertiefend hierzu Müller/Volery 2008). Die Prämisse, dass nur eine real aufgetretene Situation dem Anspruch einer geeigneten Fallstudie gerecht werden kann und fiktional konstruierte Fälle die

Gefahr auftretender Inkonsistenzen in sich bergen, die den Lernerfolg gefährden, wird von diversen Autoren vertreten (vgl. bspw. Culliton 1954, p. 268; Kleine 1981, S. 50; Schmidt 1958, S. 48). Hingegen postulieren insbesondere Vertreter der Wirtschaftspädagogik und der Lehr-Lernforschung den Ansatz, dass Fallstudien möglichst realitätsnah, aber immer am Primat der gesetzten Lernziele orientiert sein bzw. modelliert werden sollten (vgl. bspw. John 1992, S. 84; Pilz 2013).

Weiterhin ist es wichtig, die hier betrachteten Fallstudien von sogenannten Fallbeispielen abzugrenzen. Letztere verfolgen grundsätzlich innerhalb einer Lehrveranstaltung den Zweck, bestimmte Sachverhalte, Aspekte oder Methoden zu veranschaulichen, die vom Lehrenden dargestellt werden, während die Lernenden in einer verhältnismäßig passiven und rezeptiven Rolle verweilen (vgl. Kaiser 1983, S. 10; Schmidt 1958, S. 26). Im Gegensatz dazu wird aus lehrmethodischer Sicht gerade die Aktivierung der Studierenden als eines der wesentlichen Ziele des Einsatzes von Fallstudien in der Lehre angesehen (vgl. bspw. Dahlke 1960, S. 13). Ein weiteres Merkmal des Einsatzes von Fallstudien als Lehrmethode ist deren Ausrichtung auf die Problemlösung oder Entscheidungsfindung insbesondere in betrieblichen oder ökonomischen Kontexten. Dabei wird regelmäßig die explizite Einbindung von Gruppenarbeiten und die Orientierung an spezifischen Lernzielen, die je nach der gewählten methodischen Variante unterschiedlich akzentuiert sein können, vorgenommen (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 123ff.; Pilz 2013). Zudem kann die Fallstudienmethode aufgrund ihrer hohen Interaktivität auch zur Sensibilisierung hinsichtlich interkultureller Fragestellungen in zunehmend von Internationalität und Diversität geprägten Lerngruppen beitragen (vgl. Pilz/Pierenkemper/Meinhard 2013).

Im deutschsprachigen Bereich hat sich der von Kaiser beschriebene Ablauf in der Bearbeitung einer Fallstudie etabliert (vgl. Kaiser 1976, S. 60ff. sowie Kaiser 1983, S. 25ff.). Dieser Ansatz beschreibt den Aufbau des Lernprozesses in 6 Phasen mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen: Konfrontation, Information, Exploration, Resolution, Disputation, Kollation (vgl. Kaiser 1976, S. 60). Kaiser betont hierbei, dass der gegebene Ablauf nicht als starre Handlungsanweisung zu verstehen ist, sondern dass innerhalb einzelner Phasen durchaus auf andere Phasen vor- und zurückgegriffen werden kann und die Bearbeitung im zeitlichen Rahmen variiert (vgl. Kaiser 1983, S. 28f.).

In der Literatur über die Fallstudienmethode mangelt es nicht an Versuchen, die verschiedenen didaktischen Variationsmöglichkeiten zu kennzeichnen (vgl. bspw. Kleine 1981, S. 67; Kosiol 1957, S. 25; Perlitz/Vassen 1976, S. 2ff.; Schmidt 1958, S. 26ff.). Trotz teils abweichender Terminologie, beschreiben viele dieser Autoren ähnliche oder identische Konstrukte. Hierzu wird erneut auf Kaiser verwiesen, wobei auf Basis der angelsächsischen Ansätze die Varianten Case-Study-Method, Case-Problem-Method, Case-Incident-Method sowie die Stated-Problem-Method genannt werden (vgl. Kaiser 1976, S. 54; Kaiser 1983, S. 22 sowie Kaiser/Kaminski 2012, S. 123ff.).

In Abhängigkeit von der gewählten methodischen Variante können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt

werden, die deutliche Auswirkungen auf den Verlauf der Veranstaltung und die zu erzielenden Lernergebnisse haben. Die Entscheidung für oder gegen den Einsatz einer Methode in einer bestimmten Lehrveranstaltung ist jeweils in Relation zu den angestrebten Lernzielen dieser Veranstaltung abzuwägen (vgl. Schmidt 1958, S. 33). Demzufolge erfordert ein erfolgreicher Einsatz von Fallstudien in einer Lehrveranstaltung zunächst die bewusste Auseinandersetzung der Lehrperson mit den Eigenschaften der Fallmethode. Der Lehrende muss sich bspw. die Frage stellen, ob diese Methode geeignet erscheint, für eine angesprochene Zielgruppe mit einem bestimmten Vorwissenstand sowie methodischer Kompetenz unter Berücksichtigung sonstiger Rahmenbedingungen und Ressourcen einen bestimmten Lerninhalt zu transportieren sowie das Erreichen des Lernzieles zu ermöglichen.

2. (Lern-)Theoretische Begründungslinien und Abwägen möglicher Vor- und Nachteile

Gragg (1954, p. 13) betonte bereits deutlich, dass die Fallmethode kein Garant für den (Lern)Erfolg sei, sondern dass die Art des Einsatzes eine erhebliche Rolle spiele. Ähnlich argumentiert John (1992, S. 85), der konstatiert, dass Fallstudien „keine Selbstläufer“ seien. Die bewusste Gestaltung der Lernprozesse darf auch bzw. gerade beim Einsatz der Fallstudienmethode nicht aus dem Fokus geraten (vgl. Müller 2009).

Gleichzeitig ergibt sich damit jeweils ein zentraler Vorteil und ein Nachteil, die im Zusammenhang mit dem Einsatz von Fallstudien hervorgehoben werden: Die Möglichkeit für die Studierenden, das eigenständige Denken bzw. den Entwurf von Problemlösungen und die Entscheidungsfindung systematisch zu trainieren sowie andererseits die antizipierte Gefahr, dass diese Lerneffekte ausbleiben, sollte die Bearbeitung der Fallstudie nicht planungsgemäß ablaufen.

Die Struktur des methodischen Ablaufes der Fallstudienbearbeitung entspricht in besonderem Maß den Anforderungen, die seit Längerem in der internationalen Hochschullandschaft unter dem Slogan „Shift from Teaching to Learning“ und damit als Paradigmenwechsel von einer Lehr- zur Lernerorientierung formuliert werden (vgl. Barr/Tagg 1995; Forster/Winteler 2006). Diese Orientierung am Lernenden resultiert vor allem aus den hohen Anteilen eigenständiger Arbeit der Studierenden in Gruppen und des weitgehenden Verzichts auf darbietende und dozentenorientierte Vortragsformen. Vor dem Hintergrund der Frage nach einer „optimalen Lehrmethode“ verweist Kleine (1981, S. 21ff.) für den Bereich der BWL auf einen „Methodenpluralismus“ und unterstreicht, dass einzelne Lehrmethoden einen komparativen Vorteil in Bezug auf die Zielerreichung spezifischer Lernziele haben können. Verschiedene Autoren teilen die Ansicht, dass die Fallmethode besonders geeignet sei, die im zuvor angesprochenen Paradigmenwechsel geforderte Aktivierung der Studierenden zu erreichen (vgl. Böcker 1988, S. 79; Dahlke 1960, S. 13; Kleine 1981, S. 48). Allerdings bleibt anzumerken, dass der Einsatz von Fallstudien zwar ein gangbarer Weg zu einer Aktivierung der Studierenden darstellen kann, aber dieser Effekt nicht für alle Anwendungen garantiert werden kann.

In der Literatur zu Fallstudien und deren Einsatz findet man über die oben genannten Aspekte hinaus zahlreiche Gegenüberstellungen möglicher Vor- und Nachteile. Diese Abwägungen resultieren teilweise aus der konzeptionellen Analyse der Fallmethode, deren Rahmenbedingungen und Hintergründen und/oder aus den eigenen Erfahrungen in der Anwendung (vgl. hierzu Dahlke 1960, S. 20ff.; Kaiser 1976, S. 58f.; Kleine 1981, S. 124ff.; Müller 2007, S. 156; Perlitz/Vassen 1976, S. 37ff.; Schmidt 1958, S. 35ff.). Die folgenden Vorteile werden oftmals mit der Fallstudienmethode in Verbindung gebracht:

- praxisnahe, authentische Methode, da Fallstudien aus der Realität gewonnen werden,
- Arbeit in Gruppen fördert verschiedene Kompetenzen sowie die Kritikfähigkeit und Problemlösefähigkeit,
- positive Auswirkung auf die Lernmotivation aufgrund der Praxisrelevanz,
- aktive Lehr-Lern-Methode zur Vermeidung von passivem, rezipierendem Lernen,
- Verringerung von Transferproblemen in die Berufspraxis.

Neben diesen postulierten Vorteilen werden aber auch einige Gründe angeführt, die gegen den unreflektierten Einsatz von Fallstudien sprechen. Dies führt gar soweit, dass der Fallmethode aufgrund der induktiven Vorgehensweise und Anwendung bekannter Lösungsalgorithmen eine Gefährdung wissenschaftlicher Herangehensweisen an Problem-/Fragestellungen sowie die Auflösung der Verbindung von Forschung und Lehre unterstellt wird (Shugan 2006).

In der Konsequenz soll an dieser Stelle weder eine Dominanz der Fallmethode gegenüber anderen Lehrmethoden postuliert, noch von deren Einsatz abgeraten werden. Vielmehr sei darauf hingewiesen, dass die möglichen Vorteile nur dann erreicht werden können, wenn deren Einsatz kritisch-konstruktiv reflektiert erfolgt. Somit sind die konkrete Ausgestaltung einer Fallstudie und deren didaktischer Einsatz durch den Lehrenden kritische Größen im Lehr-Lern-Prozess. Es dürften mindestens zwei Aspekte nötig sein, um den erfolgreichen Einsatz zu gewährleisten:

- 1) Hochschuldidaktische Unterstützungsangebote zum Umgang mit und Einsatz von Fallstudien in der Lehre,
- 2) Erforschung der Determinanten eines erfolgreichen Fallstudieneinsatzes sowie deren Konstruktionsmerkmale.

An einem entsprechenden Angebot an Unterstützungsangeboten mangelt es nicht (vgl. bspw. das Schulungsangebot von The Case Centre). Für das Vorhandensein einschlägiger Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich ist die Situation demgegenüber eine ganz andere.

3. Empirische Forschungsergebnisse zum Einsatz von Fallstudien

In einer umfangreichen Analyse der englischen und deutschsprachigen Literatur wird deutlich, dass nur eine sehr eng begrenzte Anzahl empirisch fundierter Beiträge lokalisiert werden kann (vgl. auch Herreid 2011, p. 34). Empirische Befunde dazu, wie der Einsatz von Fallstudien den Lernprozess beeinflusst und unter welchen Vor-

aussetzungen die mit ihr assoziierten Vorteile realisiert werden, liegen bisher noch nur rudimentär vor (Lundeberg/Yadav 2007a, p. 407).

Smith (1987, S. 54ff.) gibt einen Überblick über empirische Forschungsergebnisse zum Einsatz der Fallmethode, wobei er grundsätzlich die Ergebnisse in zwei Gruppen einteilt, Ergebnisse zur „Cognitive Domain“ und zur „Affective Domain“. Zur Cognitive Domain werden die vorliegenden Befunde in der Form zusammengefasst, dass die Case Method als relativ schlecht geeignet erscheint, Wissen und Konzepte zu vermitteln, andererseits aber das längere Behalten (retention) gefördert würde. Trotz der teils gegenläufigen Aussagen einiger Studien erscheint der Beitrag der Fallmethode zum Ausbau der Problemlösefähigkeiten der Studierenden zumindest ansatzweise belegt zu sein.

Einige Studien stellen den Versuch dar, verschiedene Lehrmethoden in Relation zueinander zu stellen und zu beurteilen, welche die bessere sei. Je nach Ausgestaltung des Forschungsdesigns und der gemessenen Indikatoren führen die Studien oftmals zu widersprüchlichen Ergebnissen (vgl. Lundeberg/Yadav 2007b, p. 414). Die Studie von Böcker (1988, S. 79ff.) beispielsweise stellt die Fallstudien-Methode der „traditionellen Lehre“ gegenüber. Die Ergebnisse deuten zwar auf eine Überlegenheit der Fallstudienmethode hin, Böcker selbst betont allerdings u.a. aufgrund der kleinen Stichprobengröße, dass seine Studie eher explorativen Charakter hat und weitere Forschung nötig sei (vgl. Böcker 1988, S. 89). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausprägungen der Fallmethode, die grundlegende Unterschiede im Lehr-Lern-Prozess aufweisen, erscheint die Suche nach einer allgemeinen Bestätigung der Vorteilhaftigkeit nicht sehr sinnvoll.

Mit explizitem Bezug auf die Managementbildung und vor dem Hintergrund der Historie des Einsatzes der Fallmethode hält Mesny (2013, p. 62) pointiert fest: „Taken together, no conclusive evidence has, however, emerged from these studies as to the concrete learning accomplishments of the case method or, for that matter, any other method. Results are difficult to compare and conciliate and even the more recent audits conclude that the evidence is contradictory and indecisive.“

Ergänzend kann an dieser Stelle auf Forschungsbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zurückgegriffen werden (vgl. Goldenstein/Spittel/Götzl 2014). In diesem Zusammenhang werden Fallstudien im Rahmen der Berufsausbildung eingesetzt und erforscht. Trotz der Unterschiede zwischen den Lernorten (Berufs-)Schule und Universität kann angenommen werden, dass grundsätzliche Vorgehensweisen beim Einsatz der Fallstudien und damit einhergehende Problematiken zumindest ähnlich sind. Aus diesem Grunde soll auf zwei weitere Studien aus dem berufsbildenden Bereich hingewiesen werden, die Auswirkungen des Fallstudieneinsatzes auf den Lernprozess bzw. die Lernergebnisse untersuchen:

Brettschneider (2000, S. 14) verfolgt in seiner Studie die Zielsetzung „[...] im Rahmen der Fallstudienarbeit auf der Mikroebene des Unterrichts zu untersuchen, wie Entscheidungsprozesse in Schülerkleingruppen verlaufen und auf welche Weise eine effektive Entscheidungsfindung unterstützt und gefördert werden kann“. Hierzu

wird betrachtet, wie sich Variationen in den Bearbeitungsbedingungen auf den Prozess sowie die Arbeitsergebnisse auswirken, da eine Gruppe dazu angehalten ist, eine Entscheidungsmatrix zu nutzen und der Entscheidungsprozess der anderen Gruppe durch einen Schüler moderiert wird. Hinsichtlich des erworbenen Wissens konnten allerdings keine wesentlichen Unterschiede im Vergleich der beiden Bedingungen festgestellt werden (Brettschneider 2000, S. 228ff.).

Pilz (2001) untersucht, inwiefern der Einsatz von Fallstudien einen Beitrag zur Förderung des vernetzten Denkens der Schüler leisten kann. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass im Laufe der Untersuchung eine Verbesserung im vernetzten Denken stattgefunden hat, was auf den Fallstudieneinsatz zurückgeführt wird (vgl. Pilz 2001, S. 197). Allerdings wird die Reichweite der Ergebnisse aufgrund eines „eingeschränkten Testdesigns“ und kleiner Stichprobe eingeschränkt (Pilz 2001, S. 198).

4. Ausblick

Ein Grund dafür, dass es bisher noch nicht sehr viele empirische Befunde zum Einsatz von Fallstudien in der Lehre gibt, könnte darin liegen, dass die Wahl der zu erklärenden Variable(n) bzw. deren Operationalisierung und Messung alles andere als trivial sind: „Performance in learning (other than overall grades) is not often assessed in case-based teaching because it requires careful construction of appropriate measurement tasks to assess student understanding and academic performance.“ (Lundeberg/Yadav 2007b, p. 416). Zudem erscheint es aufgrund der unterschiedlichen Nutzungsszenarien von Fallstudien zu Zwecken der (universitären) Lehre kaum sinnvoll, pauschal von „der Fallmethode“ zu sprechen und summarische Aussagen über deren Vorteilhaftigkeit zu treffen (vgl. Dooley/Skinner 1977).

Dem Aufruf von Mesny (2013, p. 63) folgend sollten Forschungsprojekte angestoßen werden, die eine stärkere Anbindung des praktischen Fallstudieneinsatzes an lehr-lern-theoretische Abwägungen ermöglichen.

Hierzu ist es denkbar, sowohl die Interaktionsprozesse in differenzierten Anwendungssituationen der Fallmethode zu erfassen, zu analysieren sowie Eindrücke der Lehrenden und Lernenden qualitativ auszuwerten. Die Einschätzungen der jeweiligen Zielgruppen könnten konkretere Hinweise hinsichtlich der Verbesserung der Qualität von Fallstudienveranstaltungen liefern.

Der Ausgangspunkt der zu untersuchenden Prozesse ist jeweils „die Fallstudie“ als Medium. Die Untersuchung des in der Praxis eingesetzten Fallstudienmaterials (Fallstudie und Teaching Note) kann ein geeigneter Anknüpfungspunkt sein, um das theoretische Fundament der Fallstudienmethode zu beurteilen und Hinweise für die Konstruktion von Fallstudien abzuleiten. So wird eine reine Auflistung unternehmerischer Problemstellungen und Daten zum Entscheidungsfall höchstens durch Zufall geeignete Lernanlässe bieten und widerspricht der Forderung nach einer reflektierten pädagogischen Praxis. Folglich sollte bereits bei der Fallkonstruktion die intendierte unterrichtliche Interaktion antizipiert und im Design der Fallstudie unter Rückgriff auf geeignete lerntheoretische Ansätze berücksichtigt

werden. Die Frage, inwiefern dies in der aktuellen Praxis im Design und Vertrieb von Fallstudien geschieht, ist momentan noch offen.

Literaturverzeichnis

- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. In: *Change*, Vol. 27/No. 6, pp. 12-25.
- Belz, F. (2002): Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. 2. Aufl.
- Böcker, F. (1988): Lehre mit Fallstudien und traditionelle Lehre im Effizienzvergleich. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, Jg. 40/H. 1, S. 79-90.
- Brettschneider, V. (2000): Entscheidungsprozesse in Gruppen. Theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.
- Copeland, M.T. (1954): The Genesis of the Case Method in Business Instruction. In: McNair, M.P. (ed.): *The case method at the Harvard Business School. Papers by present and past members of the faculty and staff*. New York: McGraw-Hill, pp. 25-33.
- Culliton, J.W. (1954): Writing Business Cases. In: McNair, M.P. (ed.): *The case method at the Harvard Business School. Papers by present and past members of the faculty and staff*. New York: McGraw-Hill, pp. 256-269.
- Dahlke, G. (1960): Das Wesen der Fallmethode. In: Dahlke, G./Agthe, K. (Hg.): *Die Fallmethode*. Frankfurt a. M., S. 9-33.
- Dooley, A.R./Skinner, W. (1977): Casing Casemethod Methods. In: *Academy of Management Review*, Vol. 2/No. 2, pp. 277-289.
- Erskine, J.A./Leenders, M.R./Mauffette-Leenders, L.A. (2003): Teaching with cases. London, Ontario: Ivey Publ., Richard Ivey School of Business.
- Forster, P./Winteler, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre. In: Engelhardt-Nowitzki, C. (Hg.): *Ausbildung in der Logistik*. Wiesbaden, S. 191-210.
- Goldenstein, J./Spittel, M./Götzl M. (2014): Die didaktische „Fallstudie“ im Diskurs. Ergebnisse einer Publikationsanalyse der Jahre 1980-2013. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 110/H. 2, S. 305-311.
- Gragg, C.I. (1954): Because Wisdom Can't Be Told. In: McNair, M. P. (ed.): *The case method at the Harvard Business School. Papers by present and past members of the faculty and staff*. New York: McGraw-Hill, pp. 6-14.
- Herreid, C.F. (2011): Case study teaching. In: *New Directions for Teaching and Learning*, No. 128, pp. 31-40.
- Ivey Business School (2015): Learning with cases. <http://www.ivey.uwo.ca/discover/unique-learning-experience/learning-with-cases/> (17.05.2015)
- John, E.G. (1992): Fallstudien und Fallstudienunterricht. In: Achtenhagen, F./John, E.G. (Hg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 79-91.
- Kaiser, F.-J. (1976): Entscheidungsfindung. Die Methoden der Entscheidungsfindung; Fallstudie-Simulation-Planspiel. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kaiser, F.-J. (1983): Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 9-34.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn.
- Kleine, M. (1981): Fallstudien im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht. Didaktisch-methodische Probleme einer aktiven Lehrmethode. Bern.
- Kosiol, E. (1957): Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht (case method). Ein Berliner Versuch. Berlin.
- Lundeberg, M.A./Yadav, A. (2007): Assessment of Case Study Teaching: Where Do We Go From Here? Part I. In: Herreid, C. F. (eds.): *Start with a story: the case study method of teaching college science*. Arlington. Virginia: NSTA Press, pp. 407-412.
- Lundeberg, M.A./Yadav, A. (2007): Assessment of Case Study Teaching: Where Do We Go From Here? Part II. In: Herreid, C. F. (eds.): *Start with a story: the case study method of teaching college science*. Arlington. Virginia: NSTA Press, pp. 413-418.
- Mauffette-Leenders, L.A./Erskine, J.A./Leenders, M.R. (2005): Learning with cases. London, Ontario: Ivey Publ., Richard Ivey School of Business.
- Mesny, A. (2013): Taking Stock of the Century-long Utilization of the Case Method in Management Education. In: *Canadian Journal of Administrative Sciences*, Vol. 30No. 1, pp. 56-66.
- Müller, S. (2007): Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 55/H. 5, S. 154-160.
- Müller, S. (2009): Effektive Lehre mit Fallstudien. Die Gestaltung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 57/H. 1, S. 27-34.
- Müller, S./Volery, T. (2008): Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 56/H. 6, S. 186-191.
- Perlit, M./Vassen, P.J. (1976): Grundlagen der Fallstudiendidaktik. Köln.

- Pilz, M. (2001): Der Einsatz von Fallstudien zur Förderung des vernetzten Denkens im Wirtschaftslehreunterricht-Darstellung und Evaluation eines Projekts in der Berufsfachschule. In: *Wirtschaft und Erziehung*. Jg. 53/H. 6, S. 193-200.
- Pilz, M. (2008): Fallstudie. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hg.): *Wörterbuch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 123f.
- Pilz, M. (2013): Fallstudienarbeit im Kontext von Entscheidungsfindung und vernetztem Denken: Eine theoretische Einführung. In: Pilz, M./Krüger, J. (Hg.): *Vernetztes Denken und Entscheidungsfindung im Ökonomieunterricht – Eine Fallstudiensammlung*, Haan-Gruiten, S. 5-13.
- Pilz, M./Pierenkemper, S./Meinhard, D. (2013): *Using the Case Method to Support Intercultural Learning in Higher Education – Findings from an Indo-German Project*. New Delhi: Concept Publishing Company Ltd.
- Schmidt, H.B. (1958): Die Fallmethode (Case study method). Eine einführende Darstellung. Essen.
- Shugan, S.M. (2006): Save Research - Abandon the Case Method of Teaching. In: *Marketing Science*, Vol. 25/No. 2, pp. 109-115.

Smith, G. (1987): The Use and Effectiveness of the Case Study Method in Management Education. A Critical Review. In: *Management Learning*, Vol. 18/No. 1, pp. 51-61.

■ **David B. Meinhard**, Dipl.-Hdl., Zentrum für Informations- und Medientechnologie, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
E-Mail: David.Meinhard@uni-duesseldorf.de

■ **Dr. Matthias Pilz**, Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

NEUERSCHEINUNG

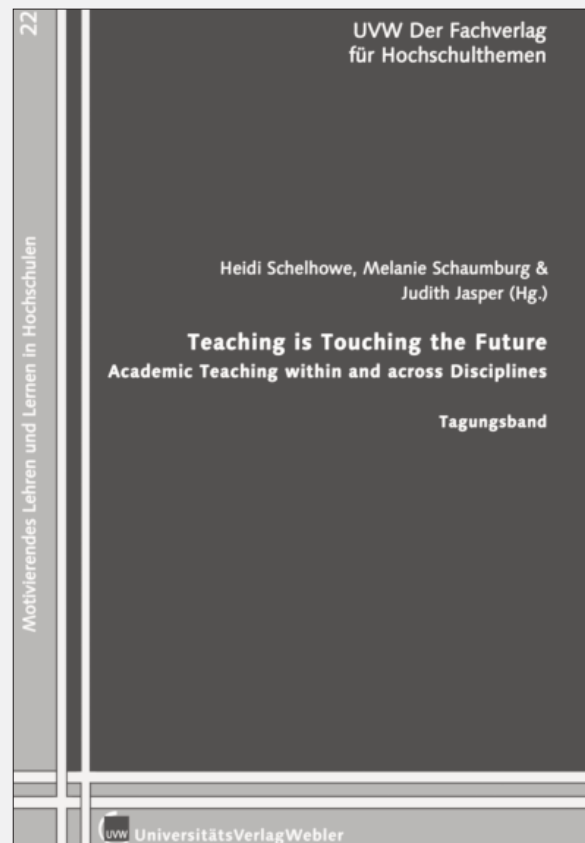
Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)
Teaching is Touching the Future
Academic Teaching within and across Disciplines – Tagungsband

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der Autor/innen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.

Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.



ISBN 978-3-937026-97-5,
 Bielefeld 2015, 390 Seiten,
 56.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
 (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Lars Hochmann

Mit dem Schatten zur Sonne: Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften mitunter an der eigenen Fachlichkeit scheitert



Lars Hochmann

This article takes the assumption into account, that the main pitfall for sustainable teaching and learning in business economics may be its own professionalism. Therefore, the article points genealogically out, why central economic categories, such as benefit, efficiency, scarcity and so on, are roughly the opposite of a sensual, alive and sustainable economic theory – and why this kind of theory on the other hand will not open any proper rooms for critical thinking and learning. In due consideration, culturalistic theory is presented as a conceptual alternative addressing empowerment, capabilities, aliveness and leisure.

Wir Betriebswirt/innen sind ein ulkiges Volk. Wir entmenslichen; wir verdinglichen; wir schnüren leblose Konzept-Korsette für weltfremde Gestalten, die mit dem Schatten zur Sonne figurieren. Horst Albach (2015) formuliert jedenfalls auch heute noch unbeirrt und stellvertretend für das Fach:

„Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften ist die Erforschung von Gesetzmäßigkeiten in der Wirtschaft. Unter Wirtschaft wird der rationale Umgang mit knappen Gütern ... verstanden.“

Damit das aufgeht wird gerechnet – und zwar richtig: maximiert, in den Grenzwert geschickt, gegenübergestellt, aufgelöst und optimiert ... dass in Zeiten smarter Apps und mobilen Internets Heerscharen von Studierenden des Faches der Verzweiflung nahe sind, und dem zum Trotz der Glaube daran fröhliche Urstände feiert, dass so – und nur so – der Mensch beiläufig seine Entscheidungen zu fällen habe, versinnbildlicht des Faches groteske Tristesse.

In diesem Aufsatz möchte ich mit vier Schlaglichtern aufzeigen, dass die Herausforderungen zukunftsfähiger Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften in erster Linie keine grundständig methodisch-didaktischen Fallstricke darstellen, sondern als konzeptionelle Probleme der Fachlichkeit des Faches zu begreifen sind. Den inneren Zusammenhang dieser vier Schlaglichter bildet die von Erich Schneider (1967, S. 13) gegen Mitte des vergangenen Jahrhunderts ausgerufene Metapher vom „kalten Stern der Knappheit“: dafür möchte ich (1) auf den Aspekt der Kälte und der damit verbundenen Leblosigkeit eingehen, (2) die Sache mit den fernen Galaxien auf dem Planeten Erde situieren, um (3) die Idee der Knappheit selber als Ausgangspunkt in Frage zu stellen. Sodass abschließend (4) der Beginn einer Ahnung artikuliert werden kann, wie zukunftsfähige Lehre des Faches aussehen könnte.

Warum uns die Kälte nicht weiterbringt

Verfolgt man das Werden des Faches geschichtlich zurück, so führt uns der Weg über die schottische Moralphilosophie (Hutcheson 1726; Bentham 1776; Smith 1776) ziemlich unmittelbar in die Arme der Rationalisten um Descartes (1641), Hobbes (1651) und Kollegen. Verbunden mit diesen Namen kamen seinerzeit ganz wesentliche Vorstellungen in die Welt. Nämlich, dass Körper und Geist zwei zu trennende Phänomene seien und das eine – der Körper – den streng-positiven Regeln der Mechanik folgen, und das andere – der Geist – dem irrational Weichen, dem künstlerisch Schönegeistigen das Wort reden würde. Ein Umstand, der sich bis heute fakultativ an Universitäten als Natur- und Geisteswissenschaften hält und der Charles Snow (1959) wiederum, vor gar nicht so langer Zeit, von den „two cultures“ hat reden lassen.

Lebloses Weltgetriebe

Mit den Rationalisten jedenfalls wurden die vorwissenschaftlichen (der Begriff allein spricht schon Bände) oder sonst wie metaphysischen Weltbilder „entzaubert“ (Weber 1967). An ihre Stelle trat die vornehmlich reine Erkenntnis, befreit von irrationalem Ballast, vom Menschelnden, von all dem Schmutz und all dem Dreck – „der Weg nach vorn: Mechanik!“ war der Leit- und Leidspruch dieser Zeit. Was den Regeln der Mechanik untersteht, das lässt sich dann freilich auch mit mathematischen Operationen sinnvoll traktieren. Dem mechanistischen Weltbild sei Dank, standen somit alle Ampeln für die mathematische Methode auf grün. Im Kielwasser dieses Sinnkosmos' segelnd ist dann Hutcheson (1726, S. 177) zu verstehen, der mathematisch quantifiziert notierte, dass eben jene Handlung die moralisch beste sei „which procures the greatest Happiness

for the *greatest Numbers*", einer Überlegung der Jeremy Bentham (1776, S. II) schließlich, ein halbes Jahrhundert später, zu neuer Ehre gereichen sollte.

Mit ihr verbunden griff sodann das verheerende Missverständnis um sich, dass Glück und Ausstattung mit materiellen Gütern unmittelbar gleichzusetzen wären. Die legitimatorisch wirkende Idee scheinbar unendlichen Wirtschaftswachstums war geboren, die John F. Kennedy, Jahrhunderte später, mal so paraphrasieren sollte, dass die Flut doch schließlich alle Boote heben würde (kritisch dazu etwa Danziger und Gottschalk 1986). Keine Frage: „Mehr und besser ist mehr und besser“ (Gross 1994, S. 332).

Sand im Getriebe

Seitdem ist viel Wasser den Fluss hinabgeflossen und zusehends zeigt sich: irgendwie war das alles auf Sand gebaut; und Sand im Getriebe, das mochte noch nie auch nur irgendjemand – Mechanik hin oder her.

Nach nun immerhin 350 Jahren grüner Welle reift unlängst auch in den Wirtschaftswissenschaften, etwa unter Schlagworten wie „Postautismus“ (Dürmeier/Egan-Krieger et al. 2006) oder „Kultivierung“ (Pfriem/Hochmann et al. 2015), langsam die Einsicht: die nächste Ampelphase steht vor der Tür. Denn keine Frage: die Mechanik ist tot. Nicht wie Nietzsche (1887, S. 153ff.) den Tod Gottes seinerzeit ausrief, sondern substantiell. Die Mechanik ist tot, weil sie zeitlos ist – sie kennt kein Konzept des Zeitpfeils, keine Gerichtetheit von Zeit (Coveney/Highfield 1992). Wie die zwei Seiten einer mathematischen Gleichung lässt sie sich verschieben, zurückdrehen, vorspulen, umstellen, kürzen, erweitern, maximieren, potenzieren, mit dem Kehrwert multiplizieren und auf den gleichen Nenner bringen. (Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass die theoretische Physik bereits seit 150 Jahren mit dem thermodynamischen Paradigma die Mechanik sukzessive hinter sich gelassen hat. Ein Schelm, wer Böses dabei denkt.)

Als zeitlos kalte und sterile Disziplin ist die Wirtschaftswissenschaft damit blind für alles Lebendige, blind für Muße, blind für das Ästhetische, das Emotionale, das Körperliche. Sie kann die Dinge auch gar nicht um ihrer selbst willen sehen, weil sie deren innenliegende Maßstäbe überhaupt gar nicht zu greifen bekommt. Sie kennt nur den blass-toten Blick durch die Nutzen-überformte Verwertungs-Brille der ökonomischen Apriori. Man ist Anbieter oder Nachfrager; Produzent, Konsument oder beides; Produktionsfaktor, Ressourcen-Pool, Zielgruppe oder Aufwand. Die Liste ließe sich abendfüllend ergänzen.

Das ist schlicht ein methodisches Problem: Alles dasjenige, dem ein immanenter Maßstab inhärent ist, entzieht sich einer objektivierbaren mathematischen Operation. Unter den Blinden soll der Einäugige ja, zumindest dem Volksmund nach, König sein – die frühen Versuche etwa eines Erich Gutenberg (1929), ließen dies in der Unterscheidung von „Erkenntnisobjekt“ und „Erfahrungsobjekt“ zumindest erahnen. Und so wäre es vermutlich auch in keiner anderen Disziplin möglich gewesen, einen der inhaltsschwersten Begriffe der neuzeitlichen Philosophie – den der Existenz – herabzuwürdigen auf

den profanen Akt, mit einigen Talern in der Tasche klimpernd zum Notar zu schlendern ... um dort ... eine Existenz ... zu gründen.

Es muss nicht weiter ausgeholt werden, um ein Gefühl dafür zu vermitteln, mit welch' souveräner Sturheit es den Wirtschaftswissenschaften im Gros nach wie vor gelingt, die wesentlichen Fragen guten Lebens nicht nur nicht zu beantworten, sondern diese von vornherein gar nicht erst stellbar zu machen. Und nun wollen wir uns vor dem Hintergrund all der gegenwärtigen und nahenden Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung (Rockström/Steffen et al. 2009; Jackson 2009) ernsthaft wundern, dass es dieser Disziplin weder in Forschung, noch in Lehre zu gelingen scheint, uns und die Unseren für lebenswerte Zukünfte auf Erden zu wappnen?

Warum uns ferne Sterne nicht weiterbringen

Modellwelten, Glasperlenspiele, Skizzen am Reißbrett oder die in den Kaninchenbau stürzende Alice – in je einer eigenen Existenz des Absurden: mit den Sternen fernab in fremden Galaxien ist das so eine Sache. Was aber, wenn wir das Problem auf dem Planeten Erde situieren? Welche Bestimmungsmerkmale werden dann virulent, wenn Mensch sinnvoll und sinnlich mit Welt in Beziehung tritt?

Die fast gelungene Frage nach der Mensch-Mensch-Beziehung

Gemeinhin wird der deutschsprachigen BWL attestiert kurz nach Mitte des vergangenen Jahrhunderts eine Öffnung gegenüber den Sozialwissenschaften vollzogen zu haben (Ulrich 1968; Kirsch 1970; Heinen 1971). In dieser Zeit traten zusehends verdienstvoll Autor/innen an, der Menschlichkeit des Menschen konzeptionelle Würdigung zu verleihen. Einstweilen hat sich in dieser Richtung auch international eine ganze Menge getan, sodass ein Rückgriff auf Sozialtheorien, besonders in der benachbarten Organisations- und Managementforschung, heute mit schlafwandlerischer Sicherheit erfolgt (überblicksartig etwa bei Scott/Davis 2007; Schreyögg/Sydow 2009). Wie aktuell und sozial diese vor allem verhaltenswissenschaftliche und systemtheoretische Öffnung aber tatsächlich war oder ist, sei mal dahingestellt. Gerechnet wird jedenfalls noch immer – Herbert Blumer (1954) lässt grüßen.

Allenfalls in Parenthese möchte ich meine Analyse andeuten, dass selbst die neueren Sozial- und Kulturtheorien heute noch getreu dem Motto „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“ rezipiert werden: würde etwa die kulturtheoretische „Konvergenzbewegung“ (Reckwitz 2000, S. 51) der Praxistheorien tatsächlich ernstgenommen, so müsste, ausgehend von der Frage nach dem Zustandekommen von Kontinuität im Handeln (Giddens 1979, S. 216), die „unsichtbare Wand“ (Elias 2009, S. 12) zwischen Mikro und Makro, zwischen Mensch und Organisation, endgültig eingerissen werden. An Stelle „der Organisation“ träte dann die Frage nach „dem Zustandekommen von Organisiertheit“. Oder pointierter: der Blick auf die praxistheoretischen Vollzüge wird unweigerlich vom Ende „der Unter-

nehmung" begleitet – kaum auszumalen also, welches Erdbeben dies im Fach tatsächlich auslösen müsste. Gleichwohl: dass der „kalte Stern der Knappheit" (Schneider 1967, S. 13) mit Anerkennung der Menschlichkeit des Menschen zu erwärmen sich beginnt, ist, vor dem Hintergrund von Klimawandel und tiefsitzender Nicht-Nachhaltigkeit des Status Quo, ein trauriger Treppenwitz der Metapher.

Die offene Frage nach der Mensch-Natur-Beziehung

Die Offenheit gegenüber sozialwissenschaftlichen Diskursen reproduzierte überdies bestenfalls das Dilemma des cartesianischen Duals: Während die Verwertungsbrille ökonomischer Apriori Natur ohnehin entweder zum „Sack von Ressourcen" (Hampicke 1977, S. 622) machte oder diese additiv, marktförmig und passiv zur Schutzoption erklärte (etwa Kirchgeorg/Meffert 1992), konnten die Sozialwissenschaften unter dem strengen Diktat, Soziales nur aus Sozialem erklären zu dürfen (Durkheim 1895), Natur von vornherein nicht thematisieren. Während in der Mensch-Mensch-Beziehung im vergangenen Jahrhundert also zusehends die Einsicht zum Wert von Kooperation Einzug hielt, steht dies in der Mensch-Natur-Beziehung (konzeptionell und praktisch) nach wie vor erst noch aus.

Kein Wunder also, dass die Sozial- und Geisteswissenschaften (inkl. Wirtschaftswissenschaften) bislang ungefähr nichts haben zur Lösung der Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung beitragen können. Das Dilemma besteht darin, dass nun, wo Natur ganz anders als früher zum Thema wird und eben auch die Sozial- und Geisteswissenschaften auf sie aufmerksam geworden sind, ihnen diese unter den Händen zu zerrinnen droht. Umso erfreulicher ist, dass jüngst dieses Thema aufs wissenschaftliche Tapet beginnt gehoben zu werden (Latour 2010; Kirchhoff/Trepl 2008; Hartung/Kirchhoff 2014; Lindemann 2014). Ein mögliches Korrektiv der BWL schlummert nach meinem Dafürhalten nämlich genau hier: in kulturalistischer Perspektive mit dem Begriff der Mensch-Natur-Beziehung das Bewusstsein über den Naturzusammenhang von Unternehmenstheorie konzeptionell und empirisch zu erneuern (Hochmann 2015).

Warum uns Knappheit nicht weiterbringt

Was ich bislang nur verschwommen hab' anzudeuten gewagt, ist dies: nach meinem Dafürhalten ist zukunfts-fähige betriebswirtschaftliche Hochschullehre mit dem tradiert-ökonomischen Sinnkosmos nicht zu haben. Mehr noch – er ist sogar Teil des Problems:

- Wir trichtern der Studierendenschaft Effizienz ein – und wundern uns dann, dass sie keine Muße in ihrem Studium entwickeln.
- Wir erzählen Geschichten von Outsourcing und Optimierung – und sind schockiert über Studierende, die wie ein nasses Stück Seife durch die knöchernen Finger der Modularisierung gleiten.
- Wir reden von aprioristischer Verwertung – und empören uns über einen sträflich missverstandenen Employability-Fetisch.

- Wir lehren weltfremde Theorien – und sind erstaunt, wenn als Gegenbewegung intellektueller Verweigerung mehr Praxis eingefordert wird.
- Wir entfalten sodann schillernde Best-Practices – und vermissen das kritische Fragen.
- Wir legen in praktisch-normativer Manier den Power-Point-Folien-geleiteten Fehlschluss nahe, es gäbe den tayloristischen one-best-way – und fallen aus allen Wolken, wenn unreflektiert Foliensätze auswendig gelernt und absolut gesetzt werden.
- ...

Dabei hat sich doch seit Kurt Lewin (1944, S. 23) im Grunde nichts daran geändert, dass gute Theoriearbeit praktischer als alle Tools dieser Welt ist. Die Betonung liegt freilich auf *guter* Theorie. Und das heißt: weltliche, lebendige, verantwortungsvolle, selbstermächtigende Unternehmenstheorie – gerne unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung.

BWL auf den Kopf stellen

Kurz vor Mitte des vergangenen Jahrhunderts wies bereits ein, leider viel zu wenig rezipierter, Nietzscheaner darauf hin, dass Knappheit so ungefähr das Gegenteil von dem sei, wovon Ökonomik zu denken als sinnvoll erschiene: Georges Bataille (1975a, S. 12-16; Original 1937) führte an, dass vielmehr das „Prinzip des Verlusts", das er auf den Begriff der „bedingungslosen Verausgabung" (ebd.) brachte, das Leben auf Erden treffender umschriebe.

Es ist bemerkenswert, dass Bataille dabei explizit die Mechanik den Archivaren dieser Welt übergab (zu denen er übrigens selber zählte ...) und sich thermodynamischer Argumente bediente. Bemerkenswert ist das insofern, als dass drei Jahrzehnte später ein Quell der Wachstumskritik zu sprudeln begann, verbunden mit dem Namen Georgescu-Roegen (1971; 1975), der sich auf genau die gleiche solar-thermodynamische Argumentationslinie begab, aber zu diametral anderen Schlüssen gelangte. Aus ihnen gingen nicht unwesentliche Stränge zeitgemäßer Diskurse zur Postwachstums-ökonomie hervor (Paech 2005). Ob nun als Verzicht transportiert oder mit Recht gerade als Gegenteiliges argumentiert (Paech 2012): die Zukunftsperspektive, bei der vor allem *unterlassen*, statt *unternommen* werden soll, erscheint mir keine verheißungsvolle – und: auch Bataille (1975b, S. 59) zog ganz andere Schlüsse:

„Ich insistiere auf der Tatsache, daß es, allgemein gesehen, kein Wachstum gibt, sondern nur eine luxuriöse Energieverschwendung in vielfältiger Form! Die Geschichte des Lebens auf der Erde ist vor allem die Wirkung eines wahnwitzigen Überschwangs: das beherrschende Ereignis ist die Entwicklung des Luxus, die Erzeugung immer kostspieligerer Lebensformen."

Während das Gros der Wachstumskritiker/innen nun standardökonomisch argumentierte, dass die begrenzte Energie eben besonders durch Reduzierung zu würdigen wäre, also von der Knappheit her gedacht wurde, kam Bataille vom anderen Ende und wollte Wirtschaft vom Überfluss her denken. Bataille führte an, dass solche Kategorien wie „Nutzen" oder „Knappheit" per se

völlig am Gegenstand des Lebendigen vorbei gingen. Und freilich: es wäre viel eleganter, und nützlicher so wieso, und effizienter allemal, wenn wir unsterblich wären – statt uns zu paaren und einander aufzufressen. Der Arterhalt durch Fortpflanzung ist unnötiger Luxus. Es ist auch kein Wachstum im eigentlichen Sinne, insofern die Eltern, im engen Sinne, nicht im Kinde weiterleben, sondern diesem uneigennützig ein eigenes Leben schenken (ebd., S. 61).

Traditionelle Ökonomik, so könnte man Bataille (1975c) nun in Kladde pointieren, begeht den Fehler, nur dasjenige als ökonomische Tätigkeit anzuerkennen, das a priori mit unmittelbarem Nutzenkalkül zur Handhabung von Knappheit verkoppelt ist. Damit ist Ökonomik – erneut – blind für die wesentlichen Aspekte der Lebendigkeit von Mensch und Natur. Denn so, wie lebende Organismen mehr Energie zur Verfügung haben, als sie tatsächlich bräuchten, so trifft das freilich auch auf unternehmende Menschen zu – und damit auf Wirtschaft im Allgemeinen.

Nicht für-sich, sondern auf-etwas

Kein Wunder also, dass wir einerseits derweil gelernt haben verschwendungsarm (=effizient) Berge von Dingen zu produzieren, die uns zu erdrücken drohen, während anderswo gehungert wird. Wir andererseits jedoch noch nicht gelernt zu haben scheinen, unsere Möglichkeiten kompetent und genussvoll in lebenswerte Zukünfte zu kultivieren (Pfriem 2007). Auch Martin Heidegger (1967, S. 425) wunderte sich bereits über die darin liegende Rückwärtsgewandtheit:

„Warum sagen wir: die Zeit *vergeht* und nicht *ebenso* betont: sie entsteht? Im Hinblick auf die reine Jetztfolge kann doch beides mit dem gleichen Recht gesagt werden.“

BWL also nicht von der Knappheit her denken – das sagt sich leicht. Damit ist Effizienz vom Tisch. Die klaren Umsetzungsfragen, das Organisieren, Managen ... ist vom Tisch. Quantitäten ... vom Tisch. Systemprogrammatiken, Law-and-Order, Governance, Gewinnmaximierung, Rationalisierung ... alles vom Tisch. Was bleibt da noch? Es geht dann tatsächlich nicht länger um mathematische Maximierung und Mengenlehre, sondern um Möglichkeiten und Muße. Es geht um gestalterisches Kultivieren, um Teilhabe, um Souveränität, um Qualitäten, um Selbstermächtigung, um Befähigungen: „Räume schaffen“ (Antoni-Komar/Pfriem 2013) wird einmal mehr zur Pointe unseres kulturalistischen Oldenburger Zugangs (Pfriem 2011a). Doch lässt sich das überhaupt lehren?

Warum uns Lehrveranstaltungen nicht weiterbringen

Wenn das Problem klar, der Weg offenkundig und es ohnehin nur eine Umsetzungsaufgabe ist, das eine auf das andere anzuwenden, dann ist das durchaus eine bequeme Perspektive; denn es muss nicht nachgedacht werden.

Gleichwohl können wir uns – anders als die traurige Gestalt des „Zauberlehrlings“ (Goethe 1827) – der selbstgerufenen Geister eigens entledigen.

„Oooh ... f*ck!“

Unter Kolleg/innen scheint es mir oft, als renne ich offene Türen ein, wenn ich den Hinweis platziere, dass *Lehrveranstaltungen* nun endlich mal konsequent in *Lernveranstaltungen* umbenannt werden mögen. In der Studierendenschaft ernte ich mit gleichem Hinweis regelmäßig verwirrte Blicke.

Ein solcher Moment war, als Reinhard Pfriem und ich im Wintersemester 2015/16 für das Oldenburger Basis-Modul „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ (siehe das Lehrbuch Pfriem 2011b) in der Auftaktveranstaltung vor etwa 600 Bachelor Studierenden, viele davon im ersten Semester, ein (selbst-)kritisches Plädoyer dafür hielten, dass sich ein universitäres Studium nicht im Besuch von Vorlesungen erschöpfe. Wir führten aus, dass diese lieber verstanden werden mögen als Einladungen zum Weiter-Denken. Und es erst dann so richtig spannend würde, wenn wir im Wissen um all diese Dinge, selber intellektuell tätig werden würden. Als ich meine Ausführungen mit dem Hinweis schloss, dass wir daher noch einen Ort abseits der Vorlesung bräuchten, einen Ort zum Reflektieren, zum kritischen Diskurs, zum Selber-Denken – brach ein Student, wenige Sitzreihen vor mir, innerlich und äußerlich zusammen, sackte in sich und stöhnte: „Oooh ... f*ck!“

Bildung als Praxis

Wir haben diesen Raum natürlich trotzdem (und gerade deswegen) geschaffen. Besonders da wir uns stets im Klaren sind und waren, dass unsere theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Strömungen des Faches keine allzu leichte Kost zum Studienbeginn darstellt. Zudem war unser ambitioniertes Anliegen diese Massenveranstaltung erstmalig kompetenz-orientiert(er) durchzuführen und zu prüfen: Jedes Tutorium (immerhin 13 pro Woche) wurde daher durch eine andere Studierendengruppe geleitet, die entlang einer Reproduktionsfrage zunächst ins Thema einführte und dann mit einer Übung dieses lebensweltlich erfahrbar machte. Anschließend wurde eine behutsam moderierte Diskussion geführt und eine mögliche Kurztest-Frage als Sitzungssessenz formuliert. Die gesamten Sitzungsergebnisse wurden auf einem Bogen Brownpaper als Ergebnisplakat fixiert, welches am Semesterende (13 Tutorien x 12 Sitzungen = 156 Plakate) als Infomarkt ausgestellt wurde.

Nach anfänglichen Startschwierigkeiten (eine wichtige Kompetenz als Lernbegleiter/in scheint mir das Ertragen von Schweigen zu sein), ereignete sich ein Schlüsselerlebnis in der 4. Sitzung, die sich thematisch mit Taylor, Ford und Kolleg/innen befasste. Nach der kurzen thematischen Einführung haben wir im Seminarraum aus Tischen ein Fließband simuliert und einen einfachen Arbeitsprozess, wie das Schreiben eines Briefes oder Falten eines Papierfliegers, tayloristisch zerstückelt durchgespielt: je ein Falz, weiterreichen, noch ein Falz, weiterreichen usw. Anschließend wurde Job-Enrichment betrieben und die Zerstückelung aufgehoben. In beiden Verfahren wurde die Zeit gestoppt und die Durchlaufmenge gemessen. Natürlich war das Fließband produktiver.

Anschließend reflektierten wir über die Erfahrungen, Empfindungen und Erkenntnisse. Ich werde die Blicke der Studierenden so schnell nicht vergessen, als diesen die Erkenntnis wesentlich wurde, dass Effizienz zwar ihre Begründung hat und Taylor (1911) seinerzeit durchaus einen Punkt hat machen können (schließlich war das Fließband ja produktiver), dass damit jedoch zugleich noch nicht im Ansatz die gesamte Geschichte erzählt ist: dass es erniedrigend sein kann, entmenslichend, entgrenzend, entfremdend, stressend, sinnfrei und vielerlei Dinge mehr, die so ungefähr das Gegenteil einer lebenswerten Tätigkeit ausmachen. Und das bereits nach den wenigen Minuten des Experiments. Kaum auszumalen also, wie es 8 Stunden am Tag, 6 Tage die Woche, 50 Jahre lang wäre ...

Selten zuvor habe ich so eine rege, reflektierte und kritische Diskussion unter Studienanfänger/innen erlebt. Und auch mir wurde eine Erkenntnis in dieser Sitzung wesentlich: Lebendigkeit, das hat viel mit Muße und tätiger Praxis zu tun.

Wann haben Sie sich das letzte Mal lebendig gefühlt?

Das Notwendige (im wahrsten Sinne des Wortes als das, die Not Wendende) ist längst offenkundig geworden: ohne Aufhebung der Leblosgkeit werden betriebswirtschaftliche Perspektiven nachhaltigen Wirtschaftens nicht zu haben sein. Was jedoch für die konzeptionelle Theoriebildung gilt, gilt mindestens gleichermaßen für die sich daraus ergebende Hochschullehre: Bestimmt nicht nur, aber eben besonders, unser kulturalistisches Theorieprogramm erscheint mir als didaktischer Bezugspunkt (und natürlich auch als Gegenstand ...) eine echte Zukunftsperspektive betriebswirtschaftlicher Hochschullehre zu entfalten.

Und gerade deswegen ist meine Rede von „wir Betriebswirt/innen“ zu Beginn des Aufsatzes natürlich grundfalsch. Das Spannungsfeld, das sich daraus ergibt, kann gleichwohl nur in reflexiven und forschungsbasierten Räumen sein volles Potenzial entfalten. Denn natürlich ist auch Adorno (1951, S. 130) noch immer Recht zu geben:

„Vom Denkenden heute wird nicht weniger verlangt, als daß er in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen sein soll – der Gestus Münchhausens, der sich an dem Zopf aus dem Sumpf zieht, wird zum Schema einer jeden Erkenntnis, die mehr sein will als entweder Feststellung oder Entwurf.“

Sollte es aber schließlich nicht genau dieser Forschungsbezug, diese Selbstermächtigung zur gebildeten Kritik, dieses Wissen um die eigenen Grenzen, diese Befähigung zum Selber-Denken sein, die die Idee der Universität – aller missverstandenen Employability-Rhetorik und Marktförmig-Machung von Bildung zum Trotz – auch heute noch verteidigungswert macht?

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W. (1951): *Minima moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin/Frankfurt a. M.
- Albach, H. (2015): *Wirtschaftswissenschaft. Gabler Wirtschaftslexikon*. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/11076/wirtschaftswissenschaften-v12.html> (15.11.2015).

- Antoni-Komar, I./Pfriem, R. (2013): Räume schaffen, Bedingungen und Kontexte organisieren: Kulturelle Kompetenzen als Erweiterung des Resource- und Competence-based View im nachhaltigkeitsorientierten Management. In: *Die Unternehmung*, Jg 67/H. 2, S. 110-124.
- Bataille, G. (1975a): Der Begriff der Verausgabung. In: Bataille, G. (Hg.): *Die Aufhebung der Ökonomie*. München, S. 9-31.
- Bataille, G. (1975b): Der verfeimte Teil. In: Bataille, G. (Hg.): *Die Aufhebung der Ökonomie*. München, S. 33-234.
- Bataille, G. (Hg.) (1975c): *Die Aufhebung der Ökonomie*. München.
- Bentham, J. (1776): *A Fragment of Government*. London.
- Blumer, H. (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review*, Vol. 19/No. 1, pp. 3-10.
- Coveney, P./Highfield, R. (1992): *Anti-Chaos: Der Pfeil der Zeit in der Selbstorganisation des Lebens*. Reinbek bei Hamburg.
- Danziger, Sh./Gottschalk, P. (1986): Do Rising Tides Lift All Boats? The Impact of Secular and Cyclical Changes on Poverty. In: *American Economic Review*, Vol. 76/No. 2, pp. 405-410.
- Descartes, R. (1641): *Meditationes de prima philosophia in qua dei existentia et animae immortalitas demonstratur*. Paris.
- Durkheim, É. (1895): *Les règles de la méthode sociologique*. Paris.
- Dürmeier, Th./Egan-Krieger, T. von/Peukert, H. (Hg.) (2006): *Die Scheuklappen der Wirtschaftswissenschaft. Postautistische Ökonomie für eine pluralistische Wirtschaftslehre*. Marburg.
- Elias, N. (2009): *Was ist Soziologie?* 11. Aufl. Weinheim/München.
- Georgescu-Roegen, N. (1971): *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge.
- Georgescu-Roegen, N. (1975): Energy and Economic Myths. In: *Southern Economic Journal*, Vol. 41/No. 3, pp. 347-381.
- Giddens, A. (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley, Los Angeles.
- Goethe, J. W. von (1827): *Der Zauberlehrling*. In: Goethe, J. W. von (Hg.): *Goethe's Werke. Vollständige Ausgabe letzter Hand*. Stuttgart/Tübingen, S. 217-220.
- Gross, P. (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Gutenberg, E. (1929): *Die Unternehmung als Gegenstand betriebswirtschaftlicher Theorie*. Berlin.
- Hampicke, U. (1977): *Landwirtschaft und Umwelt. Ökologische und ökonomische Aspekte einer rationalen Umweltstrategie, dargestellt am Beispiel der Landwirtschaft der BRD*. Kassel.
- Hartung, G./Kirchhoff, Th. (Hg.) (2014): *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts*. Freiburg im Breisgau.
- Heidegger, M. (1967): *Sein und Zeit*. 11. Aufl. Tübingen.
- Heinen, E. (1971): *Grundlagen betriebwirtschaftlicher Entscheidungen. Das Zielsystem d. Unternehmung*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Hobbes, Th. (1651): *Leviathan. Or the Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*. London.
- Hochmann, L. (2015): Natürlich Kultur. Kulturelle Praxis als möglicher Zugang des Verstehens der Mensch-Natur-Beziehung. Einige Überlegungen anlässlich des Geburtstages von Irene Antoni-Komar. In: Pfriem, R./Hochmann, L./Gmeiner, N./Hurrelmann, K./Karcmarzyk, A./Lautermann, Ch./Lenz, Ch. (Hg.): *Die Kultivierung des Ökonomischen. Kulturelle Prozesse, kulturelle Praktiken, kulturelle Kompetenzen. Festschrift für Irene Antoni-Komar zum 60. Geburtstag*. Marburg, S. 99-118.
- Hutcheson, F. (1726): *An Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue*. 2. ed. London.
- Jackson, T. (2009): *Prosperity without Growth: Economics for a Finite Planet*. London.
- Kirchgeorg, M.; Meffert, H. (1992): *Marktorientiertes Umweltmanagement*. Stuttgart.
- Kirchhoff, Th./Trepl, L. (Hg.) (2008): *Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene*. Bielefeld.
- Kirsch, W. (1970): *Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie*. Wiesbaden.
- Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Berlin.
- Lewin, K. (1944): *Constructs in psychology and psychological ecology*. In: *University of Iowa Studies in Child Welfare*, Vol. 20, pp. 23-27.
- Lindemann, G. (2014): *Weltzugänge. Die mehrdimensionale Ordnung des Sozialen*. Weilerswist.
- Nietzsche, F. (1887): *Die fröhliche Wissenschaft*. Leipzig.
- Paech, N. (2005): *Nachhaltiges Wirtschaften jenseits von Innovationsorientierung und Wachstum: Eine unternehmensbezogene Transformations-theorie*. Marburg.
- Paech, N. (2012): *Befreiung vom Überfluss: Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München.
- Pfriem, R. (2007): *Unsere mögliche Moral heißt kulturelle Bildung: Unternehmensethik für das 21. Jahrhundert*. Marburg.
- Pfriem, R. (Hg.) (2011a): *Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft*. Marburg.

- Pfriem, R. (2011b): Heranführung an die Betriebswirtschaftslehre. 3. überarb. und erw. Auflage. Marburg.
- Pfriem, R./Hochmann, L./Gmeiner, N./Hurrelmann, K./Karczmarzyk, A./Lautermann, Ch./Lenz, Ch. (Hg.) (2015): Die Kultivierung des Ökonomischen. Kulturelle Prozesse, kulturelle Praktiken, kulturelle Kompetenzen. Festschrift für Irene Antoni-Komar zum 60. Geburtstag. Marburg.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Rockström, J./Steffen, W./Noone, K./Persson, Å./Chapin, F. S./Lambin, E. F. et al. (2009): A safe operating space for humanity. In: nature, Vol. 461 (September), pp. 472-475.
- Schneider, E. (1967): Einführung in die Wirtschaftstheorie. 1. Teil – Theorie des Wirtschaftskreislaufs. 13. Aufl. Tübingen.
- Schreyögg, G./Sydow, J. (2009): Verhalten in Organisationen. Wiesbaden.
- Scott, W. R./Davis, G. F. (2007): Organizations and Organizing. Rational, Natural, and Open System Perspectives. Upper Saddle River.
- Smith, A. (1776): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. London.

Snow, Ch. P. (1959): The two cultures and the scientific revolution. New York.

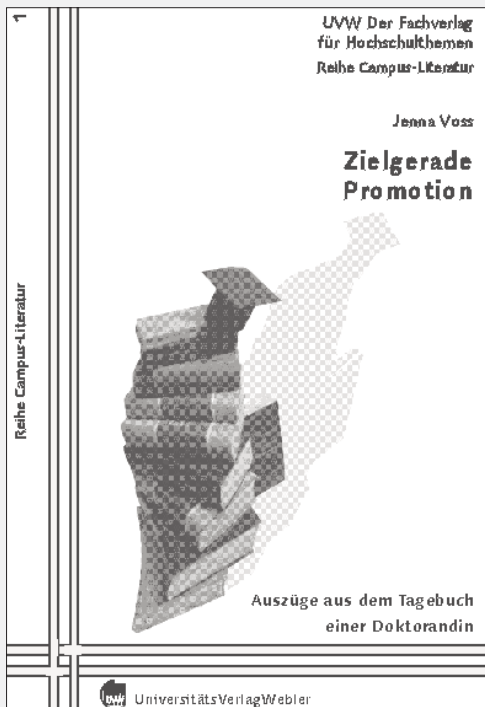
Taylor, F. W. (1911): The Principles of Scientific Management. New York/London.

Ulrich, H. (1968): Die Unternehmung als produktives soziales System. Bern.

Weber, M. (1967): Wissenschaft als Beruf. 5. Aufl. Berlin.

■ **Lars Hochmann**, M.Sc., Wiss. Mitarbeiter und Doktorand, Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Unternehmensführung und Betriebliche Umweltpolitik (LAUB), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, E-Mail: Lars.Hochmann@Uni-Oldenburg.de

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe: Campus-Literatur

ISBN 978-3-937026-75-6, Bielefeld 2012,
124 Seiten, 18.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe:
Hochschulmanagement:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

ISBN 978-3-937026-48-0, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 120 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift "Hochschulmanagement" für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, *kostenlos* zum Herunterladen an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2016
(Vorschau)

Forschungsentwicklung/-politik

K. Matthias Weber

Zur Zukunft von Forschung und Innovation: Transformative Szenarien und das Dilemma der Forschungs- und Innovationspolitik

Stephanie Daimer & Stefan Kuhlmann

Der europäische Forschungsraum am Scheideweg

André Martinuzzi & Adele Wiman
Ergebnisse der Ex-Post-Evaluierung des 7. EU Forschungsrahmenprogrammes

Ralf Lindner & Stefan Kuhlmann
Responsible Research and Innovation und die Governance von Forschung & Innovation: Herausforderungen und Prinzipien

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3+4/2015
Beiträge zum 17. Workshop Hochschulmanagement

Fred G. Becker
Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl“

Alexander Dilger
Zurück in die dirigistische Vergangenheit
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler
Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden?

Matthias Klumpp
Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

Hans-Jürgen Gralke
Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung

Ina Freyaldenhoven
Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren.

Johannes Wespel & Michael Jaeger
Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen

Linda Jochheim & Jörg Bogumil
Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten

Herbert Grüner
Charakteristika des Leistungsreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Irma Rybnikova & Marie Scholz
Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2016
Gesundheit der Studierenden im empirischen Fokus

Elke Middendorff, Jonas Poskowsky & Karsten Becker
Substanzkonsum im Studienkontext – Verbreitung, Motive und Determinanten

Marion Laging, Thomas Heidenreich, Michael Braun & Thomas Ganz
Prävention von riskantem Alkoholkonsum bei Studierenden im Setting Hochschule durch eCHECKUP TO GO und Peer-Beratung

Stefanie Helmer, Claudia Pischke & Hajo Zeeb
Soziale Normen-Interventionen zur Reduktion des Substanzkonsums bei Studierenden: Einsatz eines in Deutschland noch neuartigen Präventionsansatzes

Peter Tossmann & Renate Soellner
„Dein-Masterplan.de“: Konzeption und Evaluationsergebnisse eines Präventionsangebotes für Studierende

Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann & Rainer Mathias Holm-Hadulla
Das Heidelberger ABCDE integrativer Beratung – ein schulenübergreifendes Modell für psychosoziale Beratungsstellen

Jochen O. Ley & Paul Stähler
„Wer kann mich denn noch beraten?“ Beratungsangebote von Hochschulen und deren Folgen

Rezension: Irina Ferencz, Kristina Hauschildt, Irma Garam (Hg.) (2013): *Mobility Windows. From Concept to Practice.* (Manfred Kaluza)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1/2016
(Vorschau)

Verena Henkel & Susanne Schwarz
Empirische Befunde zum Erwerb studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring

Maria Neumann, Claudia Froböse & Bärbel Miemietz
Auf dem Karriereweg. Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Hochschulmedizin

Anne Schlüter & Jan Schilling
Stand und Perspektive der Weiterbildungsberatung im Rahmen der Hochschule, beispielhaft aufgezeigt an der Universität Duisburg-Essen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2016
„Evaluation und Wissensgesellschaft“: Impulse aus der DeGEval-Tagung 2015

Qualitätsentwicklung, -politik

Theodor Leiber
Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education

Günter Wageneder, Christine Fahringer, Thomas Guggenberger & Christoph Schwarzl
Kritische Reflexion von an drei österreichischen Universitäten durchgeführten Qualitätsaudits

Tanja P. Schnoz-Schmied
Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation optimiert werden?

Govinda Wroblewsky
Musikhochschulen und ihre Rolle in der Wissensgesellschaft
Konzeption: Evaluation des Einzelunterrichts



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Susan Harris-Huemmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz

Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden“, also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lern dispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.



ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34.80 Euro zzgl. Versand

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller

Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen



Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wenngleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015, 268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**